



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

RENATO FIORIN

**INVESTIGAÇÃO DA PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DO
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL
(PDE) NO ESTADO DO PARANÁ:
ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS**

Londrina
2009

RENATO FIORIN

**INVESTIGAÇÃO DA PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DO
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL
(PDE) NO ESTADO DO PARANÁ:
ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática.

Orientador: Profa. Dra. Rosana Figueiredo Salvi

Londrina
2009

Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

F521i Fiorin, Renato.
Investigação da proposta de implementação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no Estado do Paraná : aspectos positivos e negativos / Renato Fiorin. – Londrina, 2009.
144 f. : il.

Orientador: Rosana Figueiredo Salvi.
Dissertação (Mestrado 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, 2009.
Bibliografia: f. 136-141.

1. Professores – Formação – Teses. 2. Ensino a distância – Teses. 3. Tecnologia educacional – Teses. I. Salvi, Rosana Figueiredo. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. III. Título.

CDU 371.13

RENATO FIORIN

**INVESTIGAÇÃO DA PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DO
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL
(PDE) NO ESTADO DO PARANÁ:
ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Rosana Figueiredo Salvi
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Sergio de Mello Arruda
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. José Armando Valente
Universidade Estadual de Campinas

Londrina, 06 de outubro de 2009.

Dedico...

*À Márcia, amada esposa,
incentivadora dessa jornada.
Às minhas filhas, Julia e Luísa, meus
tesouros e razão do meu viver.
Ao meu pai, que já partiu, mas deixou
seu legado de luta e esperança.
Á minha mãe, que acreditou nos meus sonhos.
A todos que torceram por mim nesta etapa.*

AGRADECIMENTOS

À Professora Dr^a. Rosana Figueiredo Salvi, pelas suas consistentes orientações durante a realização desta pesquisa.

Aos colegas da CRTE que também contribuíram para o seu desenvolvimento.

Aos professores que colaboraram, respondendo e autorizando as questões pesquisadas.

Ao professor Dr. Sérgio de Mello Arruda, pelos apontamentos.

Ao professor Dr. José Armando Valente, pelas sugestões e encaminhamentos.

À minha amiga Mariceli, pela leitura e revisão desse trabalho.

A todos que, de alguma forma, colaboraram com esta pesquisa.

A Deus, por ter me dado força durante essa jornada.

FIORIN, Renato. **investigação da proposta de implementação 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.

RESUMO

O presente trabalho teve o intuito de pesquisar o programa de formação de professores denominado Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Para tanto foram entrevistados, por meio de questionário, 10 professores participantes do programa, pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Campo Mourão. Destes respondentes, 3 foram entrevistados utilizando-se de dispositivo de áudio. As questões tiveram a intencionalidade de desvendar os aspectos negativos e positivos do programa segundo os sujeitos da pesquisa. A pesquisa constituiu-se de uma abordagem qualitativa, na qual se valorizou a descrição e os detalhes relatados pelos sujeitos pesquisados. Os resultados obtidos mostraram que a participação no programa contribuiu de forma positiva nos seguintes aspectos: a) retorno à Academia, b) ascensão na carreira, c) pesquisa, d) aperfeiçoamento profissional, e) valorização da produção do conhecimento pelo professor, f) afastamento das atividades para cumprir as tarefas do PDE, g) interações entre os participantes e em rede, h) bolsa-auxílio para os deslocamentos. No entanto, foram relatados alguns aspectos negativos, tais como: a) sobrevalorização do Programa (na carreira docente possui valor superior ao Mestrado Acadêmico), b) cursos desinteressantes nas Academias, c) falta de contato com a sala de aula, d) acesso para poucos (apenas possuidores de histórico profissional longo), e) falta de esclarecimento na inserção tecnológica do programa e da educação a distância, f) desorganização quanto ao cumprimento de calendário e acompanhamento em rede. Desse modo, apesar de o programa ser uma iniciativa positiva, com boas expectativas quanto ao aperfeiçoamento docente, ainda é necessário melhorar sua operacionalização.

Palavras-chave: PDE. Formação de professores. Educação a distância. Tecnologia educacional. Interações em rede.

FIORIN, Renato. **Researching the proposal for implementation of educational development program (EDP) in Parana state: positives and negatives aspects.** 2009. 152p. Dissertation (Master`s Degree in Studies in Science and Mathematics Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

ABSTRACT

This study had the intention of researching the program of teachers' formation denominated Educational Development Program (EDP). For both were interviewed through a questionnaire, 10 teachers participating in the program, belonging to the Regional Education Nucleus of Campo Mourão. Of these respondents, 3 were interviewed with audio device. The questions had the aim to unveil the negative and positive aspects of the program according to the subjects of the research. The survey consisted of a qualitative approach, which has appreciated the description and the details reported by the subjects studied. The results acquired showed that participation in the program contributed in a positive way to the following aspects: a) return to the Academy, b) career advancement, c) research, d) professional improvement, e) appreciation of the knowledge development by the teacher f) absence from work to carry out the tasks of the EDP, g) interactions between the participants and in network, h) grant for the displacements. However, it was reported some negative aspects such as: a) overvaluation of the Program (in the teaching career has a superior value to the Academic Masters degree), b) uninteresting courses in the Academies, c) lack of contact with the classroom, d) access for the few (only holders of long professional background), e) lack of enlightenment in the technological insertion of the program and distance education, f) disorganization as for the schedule compliance and monitoring network. Thus, despite the program is a positive initiative, with good expectations for teacher improvement, it is still necessary to improve its operation.

Keywords: Teacher training. Distance education. Educational technology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Four-Head</i> desenvolvido pela Universidade Federal do Paraná – UFPR	39
Figura 2 – Laboratório de Informática com 20 terminais instalados na escola.....	41
Figura 3 – Diagrama da Rede Paraná Digital (PRD)	43
Figura 4 – Página de Entrada do Portal Dia-a-dia Educação	45
Figura 5 – TV Pendrive ou TV multimídia	47
Figura 6 – TV Paulo Freire e receptor.....	48
Figura 7 – Teleconferência de 03 dez. 2008 aos professores PDE 2008.	49
Figura 8 – Ambiente virtual de aprendizagem <i>Moodle</i> – interação no GTR.	52
Figura 9 – Página de Entrada do PDE.....	57
Figura 10 – Plano de Trabalho do Professor PDE no SACIR.....	58
Figura 11 – Organograma do Programa de Desenvolvimento Educacional	60
Figura 12 – Eixos de Atividade do PDE	62
Figura 13 – Representação do Plano de Carreira do professor paranaense com seus respectivos avanços, em decorrência de assiduidade, avaliação e cursos realizados	64
Figura 14 – Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola no SACIR.....	76
Figura 15 – Produção dos Professores PDE (2007)	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Programação do Professor PDE	68
Quadro 2 – Programação do Professor Titulado	69
Quadro 3 – Programação Rede	73
Quadro 4 – Perfil dos Sujeitos da Pesquisa.....	82
Quadro 5 – Intervenção na Unidade Escolar.....	83
Quadro 6 – Atividades Presenciais e a Distância.....	85
Quadro 7 – Pontos Positivos e Negativos do Programa PDE.....	88
Quadro 8 – Aspectos Incorporados com o PDE para Melhorar a Prática.....	93
Quadro 9 – Interação com os Participantes.....	95
Quadro 10 – Participação no Programa.	98
Quadro 11 – Habilidade com o Computador	100
Quadro 12 – Familiaridade com a EaD.....	102
Quadro 13 – As Interações na EaD	105
Quadro 14 – Conhecimento de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).....	108
Quadro 15 – Vantagens e Desvantagens do <i>Moodle</i>	110
Quadro 16 – Tempo de Trabalho como Professor	112
Quadro 17 – Tema do Plano de Trabalho	113
Quadro 18 – Leituras durante o Programa PDE.....	114
Quadro 19 – Cursos nas IES	115
Quadro 20 – Contribuição dos Cursos nas IES.....	116
Quadro 21 – O Grupo de Trabalho em Rede (GTR).....	117
Quadro 22 – Avaliação do Cursista pelo Programa	119
Quadro 23 – Avaliação do Programa pelo Cursista.....	120
Quadro 24 – O Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede (SACIR).....	121
Quadro 25 – A Tecnologia no PDE	122
Quadro 26 – Pontos Positivos e Negativos do Programa.....	123
Quadro 27 – Certificação e Avanço	125
Quadro 28 – Comentários Livres	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CELEPAR	Centro Eletrônico de Processamento de Dados do Paraná
CRTE	Coordenação Regional de Tecnologia na Educação
DITEC	Diretoria de Tecnologia Educacional
EaD	Educação a Distância
EBRAPEM	Encontro Brasileiro de Pesquisadores em Educação Matemática
GTR	Grupo de Trabalho em Rede
IES	Instituições de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
NIED	Núcleo de Informática Aplicada a Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
OAC	Objeto de Aprendizagem Colaborativo
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRD	Paraná Digital
PT	Plano de Trabalho
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SACIR	Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede
SEED	Secretaria Estadual de Educação
SETI	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SUDE	Superintendência de Desenvolvimento Educacional
SUED	Superintendência da Educação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA	17
1.1 CONCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE	17
1.1.1 Os Saberes Docentes	21
1.1.2 O Professor Pesquisador	26
1.1.3 O Professor Reflexivo	28
1.2 PROGRAMAS ATUAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL.....	32
1.3 A INFORMÁTICA EDUCATIVA NO ESTADO DO PARANÁ	36
1.3.1 O Paraná Digital	39
1.3.2 O Portal Dia-a-dia Educação	44
1.3.3 A TV Multimídia	47
1.3.4 A TV Paulo Freire.....	48
1.3.5 O Ambiente Virtual Moodle	51
2 PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE	53
2.1 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO PDE	59
2.2 CRONOGRAMA DE ATIVIDADES.....	67
2.3 PLANO DE TRABALHO	70
2.4 GRUPO DE TRABALHO EM REDE.....	72
2.5 O SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO E INTEGRAÇÃO EM REDE (SACIR)	74
2.6 AVALIAÇÃO E PRODUÇÃO DO PROFESSOR PDE.....	77
3 DESCRIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DOS DADOS, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	79
3.1 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS COLETADOS EM CAMPO – PRIMEIRA ETAPA.	80
3.2 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS COLETADOS EM CAMPO – SEGUNDA ETAPA.....	111
3.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	143

APÊNDICES	150
APENDICE I – Apresentação do Pesquisador.....	151
APENDICE II – Consentimento Entrevista e/ou Questionário.....	152

INTRODUÇÃO

Com o intuito de apresentar a trajetória que culminou na realização deste trabalho de pesquisa considero importante relatar as fases de minha formação acadêmica, meus percalços e sucessos e como escolhi ser pesquisador da formação docente, vinculada às iniciativas no campo da Informática Educativa na educação básica do Estado do Paraná.

A experiência como educador teve início na adolescência, mais precisamente na 8ª série em Araruna - PR, quando um professor de Matemática designou alunos-monitores para ajudar colegas com dificuldade na disciplina e fui um dos escolhidos. Muitos desses colegas lembram-se daquele momento que foi de grande valia, pois os mesmos conseguiram sucesso na disciplina. Essa experiência foi curta, uma vez que se tratava de recuperar conteúdos de apenas um bimestre, porém rica em recompensa e lembranças.

Graduei-me em Administração - Bacharelado, na Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM). Após a conclusão do curso fui convidado para ministrar aulas no Colégio Estadual de Araruna - PR, cidade em que residia. A educação me atraía e percebi que minha trajetória profissional estava se modificando. A experiência positiva veio com a disciplina de Estatística que ministrava. Várias vezes utilizei dados do cotidiano para realizar atividades, como por exemplo, peso e altura dos alunos da sala de aula. Contudo, esses dados dependiam de minha criatividade, pois as informações e conteúdos da disciplina vinham prontos para serem repassados aos alunos, procedimento característico do ensino tradicional. Como exemplo relembro de aulas teóricas sobre processamento de dados, ministradas por mim, sem qualquer equipamento disponível.

Naquela época percebi também que a resistência por inovações, especialmente no campo tecnológico, já se fazia presente na comunidade escolar.

A informática, de uma forma ou de outra, se fazia presente nas funções que desempenhava, processava atividades como folhas de pagamento, controle financeiro, estoques, controle de custo e a contabilidade com o auxílio de computadores na empresa em que trabalhava, na Cidade de Araruna – PR. Concomitante ao trabalho de técnico continuava a trabalhar na área da educação, pensando sempre em aprimorar a prática pedagógica, apesar de a minha formação ser técnica.

Fui aprovado no concurso público da disciplina de Contabilidade e passei a exercer duas atividades simultâneas: a de técnico de contabilidade e a de educador, com muito

mais afinidade pela carreira docente. Apesar dos pontos positivos dessa atividade, houve muitos percalços, pois ministrei aulas de informática com equipamentos escassos e obsoletos, para mais de 30 alunos, por exemplo. Sabia que essa situação deveria ser melhorada, mas a inovação e a tecnologia sempre foram vistas com receio pela comunidade escolar.

Os cursos técnicos, com o tempo, foram se esvaziando e sendo extintos pelo governo estadual, finalizando-se no ano de 2000. Assim, na época, fiz a opção pela disciplina de Matemática, por afinidade. Nesse período, o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), na cidade de Campo Mourão, oferecia cursos e me inscrevi naqueles que aliavam a Informática com a formação de professores, por meio de projetos. Esses cursos eram bons, mas ainda deixavam a lacuna sobre como trabalhar aqueles conteúdos na sala de aula. Restava sempre a pergunta: como aliar a tecnologia à educação se as escolas não contavam com equipamentos e materiais necessários?

Fui seguindo na carreira docente aprimorando minha prática na área pedagógica, até chegar a inscrever-me num curso de Formação Pedagógica – Licenciatura Plena em Matemática, na Universidade Paranaense (UNIPAR). Esse curso durou um ano e serviu para suprir uma necessidade pedagógica, mas com muitos problemas em conteúdos disciplinares específicos da Matemática. A experiência anterior que possuía de sala de aula serviu de base para a realização desse curso.

Com o curso adquiri o direito de ministrar 40 horas-aula da disciplina de Matemática e foi nesse momento que consegui a inserção efetiva na carreira docente, mas sempre com perspectiva de melhorar como educador e chegar a ser um pesquisador.

Pelo meu interesse demonstrado nas tecnologias educacionais, fui convidado a fazer parte da equipe do NTE, no ano de 2001. Aceitando, passei a trabalhar a inserção da Informática Educativa (IE) nas escolas estaduais e ministrei cursos, junto com a equipe, de capacitação para professores e funcionários. Nessa nova atividade de capacitar professores e funcionários para a utilização da Informática Educativa, havia sempre a necessidade de aprimorar conhecimentos, estudar e pesquisar sobre a formação de professores, aliando o recurso tecnológico no contexto educacional.

No ano de 2004 a sigla NTE foi alterada para CRTE - Coordenação Regional de Tecnologia na Educação. O governo amplia os 12 NTE do Paraná para 32 CRTE, uma coordenação em cada Núcleo Regional de Educação (NRE). A mudança ocorreu porque a então Superintendente da Educação considerou sem sentido um núcleo dentro de outro, já que as CRTE seriam todas transferidas para os NRE do Estado. Assim, o setor que trabalho no

momento se chama CRTE.

Para ascensão na carreira docente é necessário aprimoramentos, tanto em cursos da rede estadual, como de outras instâncias. Além desses, há exigência de curso de pós-graduação *lato sensu*, por esse motivo fiz o curso de Especialização em Metodologia do Ensino. E, para cumprir uma determinação do NTE, em 2002, realizei o curso de Especialização em Informática Educativa, pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

No intuito de aprimorar meus estudos, entrei com o pedido de aluno especial, no ano de 2006, na Universidade Estadual de Londrina, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PGECEM), com perspectivas de estudar a formação de professores, aliando a tecnologia educacional. Fui aprovado no programa no ano de 2006, e iniciei o Mestrado em 2007.

No ano de 2006 foi estabelecido o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), por meio de reuniões conjuntas entre Secretaria de Estado da Educação (SEED), Instituições de Ensino Superior (IES) e Sindicato dos Professores do Paraná (APP). O PDE foi criado com o Decreto 4482/05, previsto na Lei 103/2004, quando da reformulação pelo governo do Estado do plano de carreira. Estudei essas leis, que incorporam o curso de formação de professores denominado PDE. Esse programa alia meus interesses para estudo, uma vez que é permeado pelas tecnologias educacionais e, desta forma, o projeto foi finalmente definido e estabelecido a partir da implementação deste programa, conforme passo a demonstrar adiante.

Descrita essa trajetória pessoal e profissional, passamos a seguir a explicitar os objetivos e as motivações que conduziram esta pesquisa.

O objetivo geral da pesquisa é investigar pontos fortes e frágeis do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), identificando os aspectos bons e os que precisam de melhoria.

Inicialmente foram feitas leituras da formação em serviço que vem sendo implementada desde o ano de 2004, pelo governo do Estado do Paraná, por meio do PDE. Esse Programa é parte do plano de cargos e salários da carreira do professor e foi instituído pela Lei 103/2004. Assim, o problema de pesquisa que se apresenta consiste na seguinte questão: Quais são os aspectos positivos e negativos do Programa PDE? Para tanto foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Investigação da documentação oficial do Programa PDE, analisando a sua metodologia de trabalho e seu embasamento teórico;
- b) Análise do Ambiente Virtual de Aprendizagem que é utilizado no Programa para interação dos professores PDE e os da rede;
- c) Estudo da educação a distância e suas implicações no Programa PDE;
- d) Análise dos pontos positivos e negativos do Programa PDE.

A metodologia adotada teve como base a pesquisa qualitativa. Bogdan e Biklen (1994, p. 16) afirmam que “os dados recolhidos são designados por qualitativos, que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”. Dessa forma, a pesquisa qualitativa valoriza a descrição, a interpretação e a análise dos dados, podendo também utilizar dados estatísticos, mas não privilegiando os mesmos.

Foram enviados 29 questionários aos participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) que iniciaram as atividades no ano de 2007. Destes, 10 retornaram com respostas que foram organizadas por quadros para análise e interpretação dos dados.

Com os dados organizados e interpretados dos questionários respondidos pelos 10 (dez) sujeitos da pesquisa foram escolhidos 3 (três) professores das áreas de Ciências, Geografia e Pedagogia para uma entrevista pessoal, que foi gravada em dispositivo de áudio (MP4). As entrevistas tiveram como objetivo desvendar pormenores não revelados por meio do questionário, os quais também foram organizados por meio de quadros para análise e interpretação.

Os professores escolhidos e entrevistados foram selecionados porque demonstraram disposição e compromisso em participar da pesquisa. Isso foi importante tendo em vista o número de questionários não respondidos na primeira etapa da coleta de dados (19 questionários). Além disso, esses docentes aliavam a informática educativa no PDE.

Com base no exposto, o trabalho foi estruturado da seguinte forma: o capítulo 1 traz a fundamentação teórica da pesquisa. Nele apresentam-se as teorias que tratam da concepção da formação em serviço, com atenção aos estudos de Tardif (2002), Schön (2000), Contreras (2003), Lorencini Jr. (2007), Nunes (2001), Guarnieri (2005) e Zeichner (1998). Há, também, uma breve descrição da formação em serviço dos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro, com o intuito de comparar esses Programas com o PDE. Complementando o

estudo, são explicitadas as tecnologias à disposição dos professores no Estado do Paraná, havendo considerações sobre a educação a distância, as interações síncronas e assíncronas e o ambiente virtual Moodle, que é a plataforma que os professores PDE utilizam para interagir com os demais professores da rede. Busca-se evidenciar neste capítulo a existência de um panorama dos recursos tecnológicos à disposição do professor da Educação Básica paranaense, e como o professor PDE pode usufruir desses recursos.

No Capítulo 2 descreve-se o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), seus pressupostos teóricos, os objetivos gerais, as etapas que o professor egresso deve desenvolver e o seu sistema de avaliação. Apresenta-se ainda a interação do Grupo de Trabalho em Rede (GTR) desenvolvido na plataforma Moodle, o acompanhamento em rede por sistema integrado (SACIR) e a produção intelectual dos professores PDE, por meio de artigos científicos.

O Capítulo 3 apresenta a descrição da coleta e organização dos dados e demonstra a sistematização das unidades de análise e os dados padronizados. Nessa etapa analisam-se os dados com o apoio da fundamentação teórica descrita no trabalho.

Têm-se também as Considerações Finais, com análise sustentada pelos autores referenciados no decorrer da pesquisa.

Diante do exposto apresenta-se na sequência o Capítulo 1, no qual se discute a formação em serviço dos professores do Estado do Paraná, as tecnologias que possuem a seu dispor e a educação a distância utilizada para a formação e que serviram como pressupostos teóricos da pesquisa.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

O objetivo desse capítulo é situar as discussões sobre a formação de docentes, que consiste em uma nova preocupação no cenário brasileiro e mundial, cuja ênfase também é dada pelo governo do Estado do Paraná, que cria o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Nele tem-se uma discussão sobre o desenvolvimento profissional do docente, com exemplos de programas de formação em nível nacional e internacional.

De início, situa-se a formação docente em pesquisas realizadas no Brasil e no exterior, com os estudos de diversos autores, como Tardif (2002), Schön (2000), Contreras (2003), Lorencini Jr. (2007), Nunes (2001), Guarnieri (2005) e Zeichner (1998),

Inerente à formação docente, Tardif (2002, p. 120) afirma que

[...] o conteúdo a ser ensinado em sala de aula nunca é transmitido simplesmente tal e qual é: ele é interatuado, transformado, ou seja, encenado para um público, adaptado, selecionado em função da compreensão do grupo de alunos e dos indivíduos que o compõem.

É notória a preocupação dos professores na busca de novas estratégias de ensino e aprendizagem, a fim de incrementarem sua prática. Nesse sentido, há diferentes concepções de formação docente, conforme se explicita a seguir.

1.1 CONCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Lorencini Jr. (2007) relata diversas perspectivas na formação de professores, sendo que cada uma implica uma concepção de ensino. O autor cita três dessas perspectivas de acordo com a proposta de Gomes (1997): perspectiva acadêmica; perspectiva técnica e perspectiva prática.

Na *perspectiva acadêmica*, identifica-se o ensino como transmissão de conteúdos e a aprendizagem como acúmulo de informações. Nessa concepção o professor é um especialista. Quanto mais conhecimento o professor possuir, melhor para desenvolver a função de transmissor de conteúdos. Essa perspectiva não considera a formação pedagógica

do docente nem o conhecimento empírico do professor. O conhecimento dos conteúdos da disciplina a ser ensinada e as técnicas são primordiais no processo de transmissão.

Para Tardif (2002, p. 43), tal concepção equivale ao que denominou *saberes-mestres*, vinculados às formas de ensino tradicional:

A apropriação e a posse do saber garantiam sua virtude pedagógica e sua ensinabilidade. Isso acontecia, por exemplo, com os saberes filosóficos tradicionais e com a doutrina cristã. Filosofia e doutrina cristã equivaliam a saberes-mestres cujo conhecimento garantia o valor pedagógico do mestre e a legitimidade de seu ensino e de seus métodos como um todo.

Nessa concepção o mestre é quem assume o programa principal ou dominante da ação na classe e a ordem das interações depende de sua própria iniciativa e de sua capacidade de impor respeito na organização escolar.

Na *perspectiva técnica*, também denominada racionalidade técnica, de acordo com Schön (2000), há a proposta de dar ao ensino um *status* de ciência aplicada e a qualidade do ensino se manifesta nos resultados e nos produtos tangíveis. Nesse enfoque, o professor é um técnico (e também especialista) que deve aprender a dominar os conteúdos produzidos pelos produtores de saber. A racionalidade técnica impõe uma relação de subordinação entre o produtor de saber e o executor (professor). O professor como técnico, segundo Lorencini Jr. (2007) tem suas raízes na concepção tecnicista da atividade prática do professor, e nesse modelo a formação dos docentes consiste na aplicação de técnicas e procedimentos advindos da investigação científica precedente, para solucionar problemas e obter resultados esperados.

Devido à conotação especialista, a racionalidade técnica, além de implicar numa subordinação entre professor e investigador, conduz ao isolamento dos profissionais envolvidos no processo educativo.

O entendimento dos processos de ensino como mera intervenção tecnicista, a investigação sobre o ensino dentro do paradigma processo-produto, o professor como técnico e a sua formação dentro do modelo de treinamento, são indicadores da perspectiva da racionalidade técnica. Nesse modelo o professor é mais importante no processo de ensino-aprendizagem e, mediante observação e registro, pode prever os resultados que seriam eficazes dos alunos.

Nessa concepção tecnicista, a função dos professores, conforme Tardif (2002), não é formar indivíduos, mas equipá-los tendo em vista a concorrência implacável que

rege o mercado de trabalho. Ao invés de formadores, eles são transmissores de informações potencialmente utilizáveis pelos clientes-alunos.

Na concepção de Tardif (2002), os saberes-mestres, relativos às formas tradicionais de ensino como o são a perspectiva acadêmica e a técnica, não existem mais. Ele afirma:

Os saberes-mestres não existem mais. Nenhum saber é por si mesmo formador. Os mestres não possuem mais saberes-mestres, cuja posse venha garantir sua mestria: saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar. O saber transmitido não possui em si mesmo, nenhum valor formador; somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor. Em outras palavras, os mestres assistem a uma mudança na natureza da sua mestria: ela se desloca dos saberes para os procedimentos de transmissão dos saberes. (TARDIF, 2002, p.43)

Significa dizer, nesse sentido, que o agir tradicional revela um modelo de prática educativa pautado em uma atividade de transmissão daquele que sabe mais para o que não sabe, ou seja, a educação é exercida enquanto uma atividade tradicional, na qual prevalece uma relação de acúmulo de conteúdos que devem ser memorizados pelos alunos.

Esta concepção está sendo superada, mas para Tardif (2002) deve-se ter o devido cuidado de não criar tipos ideais de práticas, pois estas não existem. Isto porque a prática dos professores manifesta-se de forma mista e raramente pura, o que não nos permite um enquadramento neste ou em outro modo de agir. Assim, o que torna mais complexa a tarefa docente é justamente a presença simultânea de diferentes modos de agir. Em outras palavras, o exercício da prática e a configuração dos saberes mobilizados no cotidiano escolar são heterogêneos e imprevisíveis. Desse modo, os objetivos, o currículo, as normas, a cultura escolar, muitas vezes não obedecem a uma mesma lógica, e podem, não raro, mostrarem-se contraditórios.

Isso quer dizer que devemos pensar o cotidiano escolar como possibilidade de desenhar uma história diferente, imbuída de significados, dotada de ações, saberes e práticas que verdadeiramente possibilitem a promoção dos sujeitos humanos. Não é mais possível organizar o espaço da sala de aula baseado numa relação verticalizada entre professor e alunos. Estes devem ser sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e não meros repetidores de conteúdos prontos.

Portanto, além de saber o conteúdo da matéria que irá ensinar, o professor precisa compreendê-lo, ou seja, possuir o domínio da natureza epistemológica do que irá ensinar. Isso requer habilidades de relacionar o conteúdo a ser ensinado com outros. É preciso

que o professor crie formas de ensinar acessíveis ao entendimento dos alunos, no sentido de que estes percebam a importância, a validade do conhecimento que está sendo trabalhado, para que possam distinguir o que é essencial e o que não é essencial entre tudo aquilo que lhes é transmitido.

Na racionalidade técnica, conforme Lorencini Jr. (2007), o professor não percebe consciente ou inconscientemente as contradições conflitantes na sala de aula e, desse modo, é difícil estabelecer relações estáveis entre o comportamento do professor e o desempenho dos alunos, pois a aprendizagem é resultado de influência direta ou indireta de muitas variáveis no contexto escolar. O professor cumpre o conteúdo programático, sem compreender os fenômenos complexos e conflitantes no espaço escolar. Assim, esse enfoque é muito limitado na prática profissional do professor, já que o mesmo enfrenta problemas complexos, tendo que construir o conhecimento dentro de uma situação incerta e carregada de valores.

Por *perspectiva prática*, Lorencini Jr. (2007) considera a concepção de ensino como uma atividade complexa, determinada pelo contexto e por resultados quase sempre imprevisíveis. É uma tendência que analisa criticamente o enfoque técnico de formação e concebe o professor como um agente de transformação, dotando-o de saber, o que e como fazer em diversas situações de ensino. Nessa perspectiva, a formação do professor se baseia na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática.

A fim de superar o modelo da racionalidade técnica, existem novas concepções formativas para o profissional docente enfrentar as situações complexas, conflitantes e incertas da rotina escolar.

Aliando as perspectivas de ensino tradicionais e as atuais com os estudos que buscam avançar nesta questão, um dos autores que tenta superar a racionalidade técnica e propor um estudo dos saberes docentes, vinculando-os com a perspectiva prática é Tardif (2002). Este pesquisador inspira vários estudos atuais sobre a formação docente, apresentando novas reflexões que envolvem os saberes docentes. O autor relata a amplitude desses saberes, pois considera fundamental entender a atuação de cada professor no processo de trabalho coletivo desenvolvido pela escola. Nesse contexto, apresenta-se a seguir os saberes docentes e a relação que o professor tem com esses saberes.

1.1.1 Os Saberes Docentes

Nunes (2001) relata que as pesquisas sobre a formação de professores têm destacado a importância de analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que separavam formação e prática cotidiana. Para a autora, a partir da década de 1990, buscam-se novos enfoques para a compreensão da prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo a ser ensinado e aprendido. Neste período, inicia-se o desenvolvimento das pesquisas, buscando resgatar o papel do professor em formação em serviço que extrapole a academia, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

As pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se, assim, que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais (NUNES, 2001, p. 1).

Neste contexto, as pesquisas sobre a formação de professores e os seus saberes surgem como marca da produção intelectual internacional, com o desenvolvimento de estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que dá voz ao professor. A análise da trajetória de vida é uma dessas abordagens, por exemplo.

Guarnieri (2005, p. 1) afirma que

[...] o esforço de ampliar a compreensão sobre desafios, dificuldades, dúvidas e incertezas vividas pelos professores em seu dia a dia e as tentativas de superação dos problemas postos pela realidade escolar têm sido buscadas a partir de um movimento que coloca o professor como protagonista de seu fazer. O professor é um profissional que possui e desenvolve conhecimentos, que analisa e interpreta o seu trabalho e vai construindo a sua realidade profissional.

Segundo a autora, a necessidade de saber o que os professores pensam e fazem tem sido foco de estudos realizados sob a perspectiva da aprendizagem e do desenvolvimento profissional. Menezes (1996) aponta três pontos importantes para a formação de professores: uma boa formação inicial e continuada; uma recuperação salarial e; uma carreira estimulante. Para isso há necessidade de uma ação conjunta entre União, Estados

e Municípios.

Tardif (2002) considera que as instituições tais como as universidades, assumem as missões de pesquisa, ensino e produção de conhecimentos. Essa produção de saberes pelas instituições, que exigem uma constante renovação, pode ser comparada a estoques de saberes. Esses saberes não são mobilizados pelos professores, havendo uma separação do grupo que produz tais saberes e os educadores. A comunidade científica (responsável pela pesquisa) e o corpo docente (educadores) estão separados em grupos de pesquisa e ensino, sem nenhuma relação entre ambos. Em outras palavras, o saber dos professores se resume na competência técnica e pedagógica de transmitir saberes elaborados por outros grupos.

Em oposição a essa visão fabril dos saberes, que dá ênfase somente à dimensão da produção, torna-se necessário esclarecer que todo saber, mesmo o novo, se insere numa duração temporal, que remete à história de sua formação e de sua aquisição. Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem.

De fato, nas sociedades atuais, assim que atingem certo grau de desenvolvimento e de sistematização, os saberes são geralmente integrados a processos de formação institucionalizados coordenados por agentes educacionais. Mesmo limitando a produção de saberes a uma função improdutiva de transmissão de conhecimentos, pode-se admitir que o corpo docente tenha uma função social estrategicamente tão importante quanto à da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes.

Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas¹, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, na maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas com do ofício de professor. Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, que ainda é pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas (TARDIF, 2002, p. 241).

Na visão do autor, o fato de os programas de formação de professores não terem equivalência com as realidades cotidianas, resulta em pouca eficácia daqueles que

¹ Docimologia é o estudo sistemático dos exames e do sistema de atribuição de notas. Foi criada na França e difundiu-se para outros países como Portugal e Estados Unidos. (CERNY, 2009, p. 2)

professam a teoria para os futuros professores e também para os professores de profissão. Tardif (2002) demonstra preocupação com essa relação e aponta que o principal desafio para os próximos anos será de abrir um espaço maior para formação de professores dentro do próprio ambiente de trabalho. Para ele, é preciso oportunizar ao professor um constante exercício de renovar sua cultura, para que este possa trabalhar situações concretas e para que o aluno sinta o prazer de conquistar o conhecimento.

É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com os outros atores da educação, seus conteúdos e formas (TARDIF, 2002, p. 240).

Essa pesquisa traz como fundamento tais pressupostos, uma vez que Tardif (2002) atribui ao saber sentido amplo reunindo conhecimentos, competências, habilidades e atitudes dos docentes, e define o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama de saberes originados, da *formação profissional, disciplinar, curricular e experiencial*.

Expõe-se a seguir cada uma delas:

- a) Saberes originados da formação profissional: são aqueles transmitidos pelas instituições de formação. No decorrer de sua formação os professores entram em contato com as ciências da educação, estabelecendo uma relação entre conteúdos objetivando mudanças da prática docente. A prática docente não é somente objeto das ciências da educação, ela também mobiliza outros saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Esses saberes, segundo o autor, representam reflexão sobre a prática educativa.
- b) Saberes originados da formação disciplinar: são derivados das diversas disciplinas cursadas nas universidades (Literatura, Matemática, História, Ciências, etc.). Compõem a formação inicial do professor. É a formação acadêmica que resulta em conhecimento dos conteúdos. Ensinar requer um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, isso parece evidente, pois, é impossível ensinar aquilo que não se domina. Na academia é exigido do professor conhecimento além da sua disciplina de habilitação, o conteúdo de outras completamente diferentes, mas necessárias para o seu processo

formativo. Esse conhecimento é fundamental, segundo tradição cultural, para articular as diversas disciplinas com a de formação em prol da aprendizagem do aluno;

- c) Saberes da formação curricular: correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que a instituição escolar apresenta como programas que os professores devem aprender a aplicar. São os saberes sociais que a instituição escolar apresenta para os profissionais executarem;
- d) Saberes experienciais: constituem aqueles que os professores desenvolvem no exercício e prática de sua profissão. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*² e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser.

Segundo Lorencini Jr. (2007) os saberes experienciais correspondem ao saber fazer, constituído pelo conjunto das concepções que professores desenvolvem durante a atividade docente sobre diversos aspectos do processo ensino-aprendizagem. É um conhecimento profissional que o professor constrói para responder às suas experiências profissionais e idiossincráticas³.

Os saberes experienciais para Tardif (2002) constituem-se no conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática profissional e não provêm das instituições de formação, nem dos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem a prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e delas são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, segundo o autor, a cultura docente em ação.

Esses saberes são formados de todos os outros saberes, polidos e re-traduzidos, originados da prática do exercício da profissão docente. São reelaborados e

² Adquirir um *habitus*, segundo Saviani (2005) é criar uma situação irreversível, é o processo de repetir atos até que eles se fixem. Trata-se de uma habilidade adquirida, de modo sistemático, por exemplo, o ato da alfabetização implica um *habitus*, que não é espontâneo e sim sistematizado. Uma pessoa alfabetizada tende a pensar que essa habilidade é natural e espontânea, e nem sequer recorda do período que era analfabeta e nem imagina desprovida dessa habilidade, que é adquirida, e frise-se, de modo algum espontânea, segundo o autor.

³ Idiossincrasia, segundo o Dicionário Aurélio (1986), é a maneira de ver, sentir e reagir, própria de cada pessoa. Idiossincrasia vem do grego (ídiōs "próprio de si" e sun-kraśis "mistura"). É definido como uma característica de comportamento peculiar a um indivíduo ou grupo.

construídos pelo processo de troca de experiências entre os professores, o que lhes permite, a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, constituir seus saberes necessários ao ensino. São produzidos pelos professores no exercício cotidiano da docência, brotam da experiência e são por ela validados. Tais saberes relacionam-se também aos saberes que os alunos trazem quando chegam a um curso de formação inicial.

Tardif (2002) considera que os saberes dos professores provêm das experiências enquanto alunos que viveram o cotidiano da escola, dos conteúdos da academia organizados em disciplinas, do currículo da escola que trabalham (manual, regimento escolar, projeto político pedagógico, etc.) e, principalmente, das experiências vividas no exercício da profissão.

A partir desse entendimento, com forte conotação experiencial, analistas do assunto alertam para o risco que se corre de o professor tomar somente a experiência como determinante da sua profissão. Isto significaria uma relação de subordinação do professor à experiência.

Guarnieri (2005) defende a idéia de que é no exercício da profissão que se consolida o processo de se tornar professor, isto é, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício. É o processo de aprender a ensinar. É no cotidiano da prática docente que o saber aprendido na universidade é transformado em saber escolar, o qual será transmitido aos alunos.

Considerando os argumentos expostos, neste trabalho, os saberes docentes são tomados como sendo, portanto, construídos, significados e transformados na prática da profissão, seja na formação inicial ou em serviço, no ensino de ciências (ou qualquer outra área) coletivo ou individual. Concorda-se também com a visão de Nunes (2001) quando afirma que apesar de todos esses estudos e preocupações, os cursos de formação de professores, tanto inicial como em serviço, ainda não favorecem a articulação entre a formação teórica, acadêmica e os conhecimentos oriundos do universo escolar. Justifica-se que o interesse no Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE) deve-se, também, ao fato de o mesmo ser imbuído deste tipo de preocupação, ou seja, alicerçar a formação docente em serviço em torno dos saberes explicitados por Tardif (2002).

Os saberes profissionais são um ponto de partida ou um dos elementos mais facilmente identificáveis na formação em serviço e têm um traço marcadamente experiencial. Eles não são apenas referenciais teóricos que municiam o professor para enfrentar a realidade em que atua, mas, sobretudo, saberes práticos que se integram e constituem a prática. Além

disso, é com base neles que o professor avalia o realismo das reformas e a viabilidade das propostas de trabalho que lhe são feitas.

Tardif (2002) destaca a importância de que a pesquisa em educação focalize o trabalho docente e a relação com seus saberes, originando investigações que possam contribuir para o desenvolvimento de propostas curriculares, aproximando as universidades e os institutos de formação aos professores do ensino fundamental e médio. O PDE constitui-se numa iniciativa governamental que tenta promover este tipo de integração entre as diversas instituições paranaenses envolvidas no processo de ensino-aprendizagem: escolas básicas da rede, secretarias administrativas, pedagógicas e tecnológicas e universidades.

Imbernón (2006) relata que, na atualidade, a profissão docente não é mais a de transmissão de conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em conhecimento acadêmico. A profissão docente exerce outras funções tais como motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade, entre muitas outras. Para exercer tais funções, o profissional docente necessita de uma nova formação inicial e permanente que consiga conciliar habilidades distintas, diversas e complexas, voltadas para a prática concreta da sala de aula, na qual o professor reflita e desenvolva atividades de investigação.

Carvalho e Gil-Pérez (2003) corroboram com essa idéia e afirmam que a atividade do professor é uma tarefa complexa e rica que exige associar docência e pesquisa. Vejamos mais detalhadamente as implicações dessa proposta.

1.1.2 O Professor Pesquisador

Segundo Zeichner (1998), muitos professores sentem que a pesquisa educacional dos acadêmicos é irrelevante para suas vidas nas escolas e, desse modo, a maior parte deles ignora os resultados dessas pesquisas para melhorar a prática educativa. Por outro lado, muitos acadêmicos nas universidades desvalorizam as pesquisas dos professores por considerá-las triviais e irrelevantes para os seus trabalhos.

Schnetzler (1998) relata inúmeros estudos e pesquisas sobre a formação docente que vêm, há tempos, defendendo a participação daqueles que estão na base da educação como produtores e legitimadores dos seus saberes. Essa conotação visa uma

implementação de políticas educacionais para melhoria do ensino, introduzindo a concepção do professor-pesquisador, além do mero executor de ações.

Dickel (1998) trata a pesquisa como instrumento dos professores das escolas públicas, defendendo-a como uma das formas de se produzir, na escola, sujeitos capazes de modificar o mundo.

Da mesma forma que outro profissional transforma sua prática e dá novos significados ao seu trabalho, sempre buscando uma melhor forma de agir, Tardif (2002) defende a idéia de que o professor deve tornar-se aprendiz de sua própria prática, numa postura investigativa, tornando-se pesquisador de sua *práxis*. Este procedimento investigativo se fundamenta na concepção de que o desenvolvimento de pesquisas integre universidade e escola básica, valorizando o professor como produtor de seu saber.

Nesse sentido, os cursos de licenciatura devem voltar-se para a formação de professores pesquisadores dotados de criatividade, de capacidade reflexiva sobre sua prática, capazes de pensar e aplicar novas metodologias para os processos de ensino e aprendizagem. Professores hábeis para focar-se na interação com seus alunos e torná-la um processo dialético⁴ e dialógico⁵, que transforma a ambos e que, por conseqüência, constrói conhecimentos em ambos. Também a formação em serviço deve atender às demandas por pesquisas e o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE) em seus fundamentos visa, ao agregar ações entre as universidades públicas e a rede básica do ensino, promover a capacitação docente para a pesquisa e a investigação.

Difícilmente, um professor ou uma professora poderá orientar a aprendizagem de seus alunos como uma construção de conhecimentos científicos, isto é, como uma pesquisa, se ele próprio não possui a vivência de uma tarefa investigativa (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2003, p. 62).

O modelo professor-investigador que os autores defendem necessita, portanto, de uma reconstrução dos conhecimentos docentes, uma orientação construtivista da aprendizagem. A função do professor e sua preparação são atividades complexas enfatizando-se que docência e pesquisa são indissolúveis.

Para Tardif (2002), nas atividades de busca e investigação, ocorre necessidade de se formar um profissional reflexivo. Na perspectiva da ação reflexiva há problematização da

⁴ Relativo à discussão e argumentação lógica

⁵ Relativo a diálogo, que pretende provocar discussão.

realidade vivida. Para tanto, é preciso aprender a pensar.

1.1.3 O Professor Reflexivo

A profissão de professor, por sua natureza, exige a realização do pensamento reflexivo. O professor trabalha o ensino, na relação entre sujeitos (professores e alunos) com o saber. Essa interação entre professores e alunos é claramente estabelecida nas entrevistas que Tardif (2002, p. 52) fez com professores, na qual argumenta: é “impossível mentir ou fazer de conta diante de uma turma de alunos; não se pode esconder nada deles, é preciso envolver-se completamente”. Desse modo, a prática reflexiva na profissão docente envolve a mobilização dos saberes experienciais e, para isso acontecer, há necessidade de criar condições para a análise e a crítica, tanto individual como coletiva. Refletir sobre a prática requer uma mudança de atitude, no modo de pensar, de compreender e explicar. Como diz Carvalho e Pérez (2003) essa tarefa requer uma profunda mudança didática e trata-se não de um “deixar fazer”, mas envolver os alunos como pesquisadores iniciantes, criando um ambiente adequado e transmitindo-lhes interesse pela tarefa e progresso de cada estudante.

Para entender o conceito de ato reflexivo (ou pensamento reflexivo) Dewey (1959) faz uma distinção entre o ato humano que é reflexivo e o ato de rotina. O ato de rotina é aquele que ocorre por impulso, tradição e autoridade. E, o ato reflexivo é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão. Dewey (apud DORIGON; ROMANOWSKI, 2008) define as seguintes atitudes necessárias para o ato reflexivo:

- a) Abertura de espírito, referindo-se ao desejo do professor em ouvir mais que uma opinião, questionando sempre as ações desenvolvidas em sala de aula;
- b) Responsabilidade, assumindo as conseqüências das suas ações, como exemplo, os efeitos do ensino na vida dos alunos;
- c) Sinceridade, referindo-se a um equilíbrio entre abertura de espírito e responsabilidade, para que os professores possam dirigir o ensino para elaborar metas conscientes.

O pensamento reflexivo para Dewey (apud DORIGON; ROMANOWSKI, 2008), origina-se de situações problemáticas, e sua finalidade é prover o professor de meios adequados para enfrentar essas situações.

Quando surge uma situação problemática, a solução é enfrentá-la e assim tem início o processo de pensar e refletir; forçosamente inicia-se a observação e a análise das condições. Essas condições são fatos a serem tratados e tecnicamente esses fatos são chamados de dados. Esses dados formam o material a ser interpretado, explicado; as observações sugerem soluções para resolver as dificuldades e essas soluções formam as idéias. Os fatos e as idéias constituem assim, fatores indispensáveis para atividade reflexiva e são providos, respectivamente pela observação e inferência.

Dewey (apud DORIGON; ROMANOWSKI, 2008), apresenta a teoria da investigação para os professores não separando pensamento e sentimento da ação, e aponta 5 passos que norteiam o pensamento reflexivo análogo às etapas de um projeto de pesquisa. O primeiro passo é a ocorrência do problema, pois toda investigação começa com uma dúvida quando se enfrenta um conflito na situação rotineira. O segundo passo envolve a elaboração do problema, se caracterizar exatamente o problema, ao mesmo tempo encontra-se uma saída para resolvê-lo. O terceiro passo é a hipótese e, essa requer cuidadosa análise dos fatos a serem verificados, pois formular uma hipótese não é tarefa fácil, requer habilidade, autocontrole e precisão. O quarto passo envolve o raciocínio, isto é, as idéias que vêm à mente e esse raciocínio analisa as condições existentes e o conteúdo da hipótese, amplia o conhecimento ao mesmo tempo em que depende do que já é conhecido e das facilidades de transmiti-lo. O quinto e último passo envolve a verificação da hipótese, fazer alguma coisa para produzir o resultado previsto e assim aceitar ou refutar a hipótese.

Dewey (apud DORIGON; ROMANOWSKI, 2008) aponta que as fases apresentadas constituem esboço de traços indispensáveis dentro do pensamento reflexivo. E não há uma sequência lógica nas fases, ou distinção entre elas, os passos apenas são distintos num corpo de uma investigação ou reflexão. A execução do terceiro e do quarto passo distingue uma experiência claramente reflexiva de outra, dado no nível do método, tornando o ato de pensar uma experiência.

Dewey é um dos precursores na análise do pensamento reflexivo vinculado ao aprimoramento da prática docente, pois enquanto desenvolve-se a capacidade reflexiva dos educandos, desenvolve-se também a capacidade do professor refletir. E, a partir dessa reflexão pode superar as condições de mero aplicador de soluções definidas pela ciência e

encontrar, pela reflexão da prática, a superação da racionalidade técnica que não dá conta das situações de impasses tão presentes no cotidiano escolar. Percebe-se, também, em Dewey, a valorização dos saberes da experiência que são os saberes a que primeiro se recorre durante a atividade reflexiva. E nota-se também que a reflexão tem a função de conduzir o pensamento em processo tendo em vista uma conclusão. A reflexão é, por conseguinte, um processo de pesquisa, de experimentação.

A idéia de profissional reflexivo desenvolvido por Schön (2000) busca explicar como os profissionais enfrentam as situações não resolvidas pela racionalidade técnica. O autor propõe uma formação profissional que interage com a teoria e a prática, em um ensino reflexivo, baseado no processo de *reflexão-na-ação*, ou seja, um ensino cujo aprender por meio do fazer seja privilegiado; um ensino cuja capacidade de refletir seja estimulada pela interação professor-aluno em diferentes situações práticas.

Neste contexto, Schön (2000) parte da idéia de que a atividade espontânea é o *conhecimento-na-ação*. Esse conhecimento é tácito, sobre o qual o indivíduo não exerce nenhum controle. Um exemplo desse conhecimento, na visão desse autor é o reconhecimento de uma pessoa no interior de uma multidão. No entanto, a atividade prática não possui apenas esse conhecimento, mas também aquele que se dá ao mesmo tempo em que se atua. Schön denomina este componente do pensamento prático de *reflexão-na-ação*. Nesse processo, o conhecimento inicial é que orienta a atividade prática, e sobre este se sobrepõe um conhecimento oriundo de um processo simultâneo de interação do conhecimento inicial com a situação-problema. É um processo de reflexão que não possui sistematização como requer uma análise racional, mas uma espontaneidade e criatividade para poder responder às múltiplas variáveis que atuam no contexto.

Quando o professor se mostra flexível e aberto às interações complexas da prática, a reflexão na ação é uma atividade de aprendizagem significativa, pois acontece simultaneamente um processo dialético de aprendizagem: a interação/conversaão aberta com a situação prática. Neste sentido, a reflexão na ação é um processo de investigação, por meio do qual o desenvolvimento do conhecimento e da prática profissional ocorre simultaneamente.

A utilização do conhecimento para analisar e avaliar o que ocorreu, Schön (2000) denomina de *reflexão-sobre-a-ação*. Essa reflexão se dá sobre a representação ou reconstrução a posteriori da própria ação. O professor livre das tensões e das pressões que as múltiplas variáveis demandam na situação prática pode aplicar de maneira sistematizada seus

esquemas conceituais e suas estratégias para compreender e reconstruir a prática. Torna-se assim a reflexão na ação, um componente essencial na formação do professor em serviço.

O processo que implica um conhecimento que analisa o conhecimento na ação e a reflexão na ação em relação à determinada situação e contexto, leva ao questionamento individual ou coletivo e representa, para o referido autor, a *reflexão-sobre-a-reflexão na ação*.

Estes três processos compõem o pensamento prático do professor que enfrenta situações de conflito na prática. Nenhum desses processos pode ser considerado independente ou suficiente; ao contrário, se complementam para explicar e garantir uma intervenção prática.

Tardif (2002) valoriza o saber prático, o profissional experiente, acreditando que ele é capaz de adaptar-se a situações conflituosas e indeterminadas.

O prático reflexivo está muito mais associado à imagem do professor experiente do que à do perito. Embora possua um sólido repertório de conhecimentos, o prático é visto muito mais em função de um modelo deliberativo e reflexivo: sua ação não se limita à escolha dos meios e à resolução eficaz dos problemas, mas engloba também uma deliberação em relação aos fins e uma reflexão sobre aquilo que Schön (1983) chama de *problem setting* (em oposição a *problem solving*), isto é, a construção da atividade profissional em contexto, de acordo com as características particulares e as contingências das situações de trabalho. Além disso, o prático se serve muito mais de sua intuição e seu pensamento é caracterizado por sua capacidade de adaptar-se a situações novas e de conceber soluções originais. O prático reflexivo é o próprio modelo de profissional de alto nível, capaz de lidar com situações relativamente indeterminadas, flutuantes, contingentes, e de negociar com elas, criando soluções novas e ideais (TARDIF, 2002, p. 302).

Tardif (2002), inspirado em Schön (2000), destaca a importância de trabalhar com cada situação em particular, de se relacionar com os conflitos, valorizar o conhecimento do aluno e explorar a maneira adequada de discutir uma situação problema, em contraposição a uma resolução do problema. Destarte, o autor confronta dois modelos distintos: o da racionalidade técnica, vinculado a uma lógica de resolução de problemas (*problem solving*), com o modelo da prática reflexiva, mais ligado a uma lógica de equação de problemas (*problem setting*), anterior à sua tentativa de resolução. O modelo da prática reflexiva trata da capacidade de converter uma situação problemática, num problema, o que implica certo trabalho que permita atribuir sentido a uma situação incerta.

No contexto proposto por Tardif (2002), a ênfase é dada pela rejeição à racionalidade técnica, segundo a qual a docência é voltada para a aplicação rigorosa de teorias

e técnicas científicas. Essa rejeição é proposta por existir situações singulares, incertas, conflituosas e imprevisíveis em que o problema não pode ser solucionado com aplicação de técnicas ou regras didáticas. Em contraposição à visão instrumental do saber, o professor precisa fundamentar sua prática no desenvolvimento da identidade de um profissional reflexivo, crítico e pesquisador, considerando o ensino um lugar de debates sobre situações-problema, vivências e questões específicas da profissão, apoiado em teorias analisadas e discutidas socialmente.

O PDE aponta que “é preciso acautelar-se com a racionalidade técnica (a técnica pela técnica ou pela simples compulsão da produção do novo)” (PARANÁ, 2007, p. 18). Na intenção de superar a racionalidade técnica, o Programa objetiva a valorização profissional com o reconhecimento do professor como produtor do conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem. Assim, de acordo com o programa, o professor é o pesquisador de sua prática, durante a capacitação em serviço. Ainda, sobre a superação da racionalidade técnica o programa prevê uma dinâmica de reflexão, discussão e construção do conhecimento, corroborando com Schön (2000) que trata do profissional reflexivo. Na mesma linha, há convergência entre as idéias de Tardif (2002), para quem os saberes dos professores são mobilizados durante essa formação em serviço com constantes estudos, interações e valorização dos professores experientes. Como se acredita não haver no país formação em serviço similar, a seguir estão relatados alguns exemplos de formação docente no Brasil.

1.2 PROGRAMAS ATUAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Essa seção explora a formação em serviço de professores dada por programas estaduais oficiais da Federação. Foi realizado um levantamento nos *sites* das Secretarias de Educação de diversos Estados (Acre, Goiás, Pará, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Rondônia, Roraima e São Paulo) com o intuito de levantar o tipo de formação estabelecido nos programas oficiais de uma forma geral no Brasil. Buscou-se estabelecer um contraponto com os nossos pressupostos teóricos, as formações oficiais dadas em serviço e o Programa PDE do Paraná.

Nos Estados de São Paulo e Pará constatou-se a existência de Bolsas Auxílio para os professores que fazem Mestrado e Doutorado, mas a maioria dos *sites* não

revela programas de formação de professores de longa duração, como é o caso do Estado do Paraná.

Os relatos a seguir enfocam dois programas de formação em serviço intitulados: Teia do Saber, do Estado de São Paulo e o Programa de Formação Continuada para Professores em Exercício na Rede Pública de Ensino Médio e Curso Normal, do Estado do Rio de Janeiro. Esses dois programas oficialmente estão consolidados, com proposta e fundamentos bem estabelecidos.

O Programa Teia do Saber é realizado com a contratação de Instituições de Ensino Superior (IES) para programar ações de formação em serviço de professores que atuam na rede estadual de ensino. As ações têm como metas os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (SÃO PAULO, 2007). O Teia do Saber conta com encontros programados para discutir os PCN, por meio de atividades em serviço. Os cursos têm uma carga horária de 64 horas, estruturados em 2 módulos de 32 horas cada, com carga horária diária de 8 horas aos sábados.

O Programa possui os seguintes objetivos:

- a) atualização de professores para o uso de novas metodologias para práticas inovadoras e para uso de materiais didáticos que atendam às necessidades de aprendizagem das crianças e jovens, explicitadas pelos indicadores de desempenho;
- b) desenvolvimento de competências para a utilização de novas tecnologias a serviço da aprendizagem;
- c) adoção de práticas de avaliação como instrumento do trabalho docente e do percurso do aluno, seus avanços e dificuldades, com o propósito de redirecionar suas ações;
- d) desenvolvimento de competências que qualifiquem o professor para o enfrentamento das contradições do cotidiano, favorecendo o processo de socialização dos alunos, a edificação de valores éticos, solidários e de respeito ao outro, que auxiliam o aluno na construção de seu projeto de vida.

O público alvo do Programa são professores da rede estadual de São Paulo dos ciclos I e II do Ensino Fundamental e também do Ensino Médio. Os conteúdos e ementas são disponibilizados pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e a

avaliação do participante ocorre no final de cada módulo e do curso, por meio de auto-avaliação e produções individuais. O participante é considerado concluinte do curso quando obtém menção satisfatória no término do mesmo e frequência mínima de 80% da carga horária total⁶.

Conforme explicitado no programa Teia do Saber, as ações de formação têm como fundamento os princípios da ação-reflexão-ação, do aprender fazendo e da resolução de problemas. Os temas propostos devem ser desenvolvidos por meio de uma prática metodológica que incentive o estudo, privilegie a construção e a aplicação do conhecimento e assegure a reflexão sobre a prática dos participantes em sala de aula, de modo que venham a desenvolver atividades em serviço que serão objeto de discussão durante os encontros programados.

A Formação Continuada para Professores em Exercício, na Rede Pública de Ensino Médio e Curso Normal, do Estado do Rio de Janeiro⁷, no ano de 2007, consistiu em ações permanentes. Estas foram promovidas por pólos irradiadores e multiplicadores de práticas educativas que visam à promoção da formação em serviço dos profissionais de todos os níveis e modalidades de ensino. O programa contribui para o resgate da credibilidade da escola pública e valorização dos profissionais da educação.

O programa prevê três cursos, sendo dois para 1760 professores do Ensino Médio, na modalidade semipresencial, com carga horária de 60 horas (40 presenciais), nas áreas de Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Linguagens e Culturas. O outro curso, para 270 professores que atuam no Curso Normal, também na modalidade semipresencial, com carga horária de 40 horas (24 presenciais).

No curso de Ciências Humanas e suas Tecnologias é adotado o formato de oficinas, em que professores e professores cursistas, com base na apresentação, leitura e discussão dos conteúdos indicados elaboram, conjuntamente, um projeto interdisciplinar para implementação nas escolas da rede estadual. Os professores cursistas são divididos em grupos e cada um fica sob a supervisão de um tutor, que acompanha o trabalho em todas as suas etapas, ao longo dos quatro meses de curso. Cada professor, ao final do curso, faz um relatório descrevendo e avaliando o trabalho realizado e elabora atividades interdisciplinares e contextualizadas.

⁶ As informações do programa encontram-se disponível no *site* da Secretaria de Educação de São Paulo, http://cenp.edunet.sp.gov.br/Forcont2007/arquivos/Projeto%20Basico_nova_versao.pdf >.

⁷ Dados extraídos do *site*

<http://www.educacao.rj.gov.br/index5.aspx?tipo=categ&iditem=1895&categoria=354&idsecao=71&spid=3>

Para o curso de Linguagens e Culturas também são propostas atividades no formato de oficinas, no intuito de prover fundamentação teórica e criar espaços de discussão em que os professores possam relacionar os tópicos abordados com sua prática pedagógica. Incentiva-se uma postura interdisciplinar de modo a criar redes de comunicação entre os professores das diferentes áreas. A avaliação tem como foco o processo de aprendizagem e capacitação dos professores cursistas a partir da construção de portfólios, apresentação de pôsteres, debates e participação em círculos de leitura. Esses trabalhos devem convergir para a produção de um projeto interdisciplinar que possa ser implementado nas escolas da rede pública estadual. Ao final do curso, os professores cursistas devem apresentar um relatório descrevendo e avaliando o trabalho realizado ao longo dos módulos e um projeto pedagógico interdisciplinar. Além das atividades presenciais ocorre acompanhamento dos trabalhos por meio de comunicação, via internet, com o professor-tutor.

Para o Curso Normal a referência básica enfatiza a experiência dos participantes. Estimula a relação teoria-prática e utiliza diferentes técnicas e estratégias orientadas a uma participação ativa de todos e a construção coletiva. A avaliação está concebida como um processo contínuo tendo como instrumento fundamental a construção de cadernos pedagógicos, que devem possuir atividades a serem trabalhadas nas disciplinas desenvolvidas pelos cursistas no Ensino Normal. O curso propõe atividades interdisciplinares e contextualizadas buscando superar o tratamento estanque dos conteúdos como ainda se organizam esses saberes nos currículos escolares.

O curso de formação em serviço, no Rio de Janeiro, de natureza interdisciplinar, tem o objetivo de oferecer uma oportunidade de atualização e aprofundamento aos docentes do ensino médio e curso normal. Essa formação concentra-se nos estudos dos conceitos, conteúdos e metodologias fundamentais para a otimização do exercício profissional frente às transformações curriculares em andamento no sistema educacional regular, seguindo as reformulações delineadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) definidas na LDB 9394/1996.

Vê-se que os dois programas foram consolidados a partir das atuais concepções teóricas que envolvem a formação docente em serviço. Esse fato alenta as expectativas contidas neste trabalho ao evidenciar os avanços efetivos incorporados nas perspectivas de formação pelas agências governamentais, no que toca à educação pública. Ao mesmo tempo, a observação dos pressupostos contidos nos dois programas de capacitação em serviço desmistifica a idéia de que o PDE seria ímpar no contexto nacional.

Assentando-se sobre esse tipo de prerrogativa inicial, descreve-se a seguir o programa de formação em serviço de professores do Estado do Paraná. Antes, porém, é preciso esclarecer que, da mesma forma como acontece nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, a política do estado do Paraná vincula a tecnologia educacional aos programas educativos havendo, por isso, a instalação de uma estrutura com suporte tecnológico para a realização de tais programas. Será, portanto, preciso mostrar essa estrutura antes de apresentar o PDE.

1.3 A INFORMÁTICA EDUCATIVA NO ESTADO DO PARANÁ

Essa seção apresenta o programa Paraná Digital (PRD), o Portal Dia-a-dia Educação, a TV multimídia e a TV Paulo Freire, como recursos tecnológicos e de apoio à política de formação docente do Estado e que tem a peculiaridade de vincular propostas de inclusão da informática educativa.

Entretanto, é preciso considerar a necessidade da informática educativa frente ao uso das tecnologias nas escolas. Não basta haver a inclusão digital, é preciso justificar seu uso.

Como afirma Kenski (2007), as tecnologias são tão antigas como a espécie humana, cuja engenhosidade vem, desde muito tempo, inovando os equipamentos que são melhorados dia-a-dia. Tais equipamentos fazem parte integrante da vida cotidiana das pessoas e Kenski (2007, p. 18-19) alia o uso das tecnologias com a educação dizendo que:

Desde pequena a criança é educada em um determinado meio cultural familiar, onde adquire conhecimentos, hábitos, atitudes, habilidades e valores que definem a sua identidade social. A forma como se expressa oralmente, como se alimenta e se veste, como se comporta dentro e fora de casa são resultados do poder educacional da família e do meio em que vive. Da mesma forma, a escola também exerce o seu poder em relação aos conhecimentos e ao uso das tecnologias que farão a mediação entre professores, alunos e os conteúdos a serem aprendidos.

Pela frase nota-se que a informática na educação é considerada cada vez mais necessária no cotidiano escolar. Lucas (2002, p. 01) argumenta que:

A inclusão tecnológica nas escolas públicas como elemento catalisador de mudanças, auxilia o educador a compreender a educação como um processo de construção de conhecimento pelo aluno, como produto de seu engajamento intelectual e não uma simples transferência de conteúdos.

Valente (2003) acredita estar cada vez mais evidente o fato de que a Informática Educação não irá se resumir à compra e instalação de computadores nas escolas públicas. Há necessidade de equipamentos tanto quanto de pessoas adaptadas aos mesmos. Contudo, ainda há professores inaptos para o uso das novas tecnologias, mas em contrapartida, há aqueles que conseguiram inovar a sua prática com o auxílio dos computadores. Ele alerta para o fato de que muitos educadores ainda não sabem fazer uso dos recursos oferecidos pela informática e, nesse sentido, acredita que a chave do problema é uma questão de formação, de preparação dos educadores para a utilização da tecnologia como parte das atividades que realizam na escola. As iniciativas formadoras são essenciais e impedem que diretores de escolas, como o mencionado pelo autor, construa parede na porta do laboratório de informática, mantendo as máquinas confinadas e sem uso, receando que possam ser furtadas. O diretor construiu uma *tumba computacional* (VALENTE, 2003) para que ninguém tivesse acesso às máquinas nem para roubá-las, tampouco para usá-las.

Segundo Belloni (2006), o aumento da adequação e da produtividade na educação exige a integração das tecnologias da informação e comunicação (TIC), como eficiência dos sistemas e ferramentas pedagógicas a serviço da formação do indivíduo.

Moran (2003) afirma que quanto mais se mergulha na sociedade de informação, mais rápidas são as demandas por respostas instantâneas. As pessoas, principalmente as crianças e os jovens, não gostam da demora, querem respostas imediatas. Elas adoram as pesquisas síncronas e acumulam informações que não se tornam conhecimento. As crianças e os jovens são acostumados com documentos com *links*, ou seja, hipertextos. O livro não é mais atraente que a Internet e outros meios multimídias. Um dos grandes desafios do educador, portanto, é auxiliar para transformar informação em conhecimento, fazendo uso pedagógico do computador para ajudar os alunos a escolher a informação importante entre tantas possibilidades.

Santanchè e Teixeira (2008, p. 1) mostram que

[...] é clara a necessidade de um intenso trabalho não apenas da educação em direção à informática, na busca de extrair desta meios de traduzi-la em agente de educação, como também da informática em direção ao ensino, no processo de construir ferramentas especialmente voltadas para a educação que potencializem a mediação entre educador – computador – educando.

Na escola, há um grupo de novas palavras pronunciadas pelos estudantes: *chats, e-mails, blogs, fotologs, homepages, sites*, listas de discussão, *fóruns, Orkut, msn*, entre outros. Araújo (2007) menciona que para muitos professores as expressões acima são corriqueiras, mas para outros pode significar um verdadeiro *tsunami digital* que “se derrama impiedosamente na praia tranqüila da escola”. Essa brincadeira que o autor faz serve para explicar a insegurança que professores sentem em utilizar os recursos do computador em sala de aula. Ao utilizar a metáfora *tsunami digital*, o autor mostra a equivalência das práticas discursivas em ambiente digital com a catástrofe devastadora, considerando esta comparação como um *grito de socorro* vindo da rede pública de ensino, desconhecidora do potencial pedagógico do computador. Nesse contexto,

[...] o governo brasileiro deve saber que oportunizar aos professores e aos estudantes da Educação Básica experiências de interação e aprendizagem em ambiente internetiano não se faz jogando nas escolas máquinas jurássicas que, ao invés de seduzir seus usuários, devem chateá-los com lentidão, pois como reclamam meus alunos: ninguém merece navegar em uma tartaruga *cyber*, outra metáfora dos alunos. Além disso, para que a escola entre cada vez mais nesse campo, é preciso cobrar políticas públicas mais sérias de formação docente às secretarias de educação, políticas essas que dêem conta das especificidades da inserção da informática na escola, independentemente de termos tartarugas *cybers* ou não (ARAÚJO, 2007, p. 17).

A crítica desse autor evidencia a realidade de muitas escolas públicas, pois a Internet lenta faz com que alunos e professores não consigam interagir de maneira eficiente, além de as máquinas presentes em muitas escolas serem quase sempre de qualidade duvidosa.

Seguindo a proposta da inclusão digital, o caso paranaense - embora tendo problemas equivalentes ao do *tsunami digital* e da *tartaruga cyber* e havendo o despreparo de grande parte dos educadores para manusear novas tecnologias - é peculiar no sentido de apresentar iniciativas para superar tais problemas. Várias medidas vêm sendo tomadas com esse propósito e aqui será visto o Programa Paraná Digital (PRD), o Portal Dia-a-dia Educação, a TV multimídia e a TV Paulo Freire.

O Programa Paraná Digital e o projeto Portal Dia-a-Dia Educação difundem o uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC. Tal difusão foi possibilitada com a ampliação das Coordenações Regionais de Tecnologia na Educação e com o repasse de computadores, com conectividade. Também houve a criação de um ambiente virtual para Criação, Interação e Publicação de dados provenientes das Escolas Públicas do

Estado do Paraná. A Assessoria de Tecnologia da Informação - ATI, da Secretaria de Estado da Educação - SEED, é a responsável por desenvolver ações que procuram levar, por meio de uma rede de computadores, o acesso às TIC aos professores e alunos da Rede Pública de Educação Básica do Paraná. Para tanto, fez-se a atualização e a expansão dos laboratórios de informática educativa com a adequação do seu espaço físico para a instalação de uma infraestrutura de alarme, lógica e elétrica para rede local de Informática. Segue a constituição desta estrutura no Estado.

1.3.1 O Programa Paraná Digital

O Programa Paraná Digital (PRD) consistiu na instalação de terminais de computadores em todas as escolas do Estado. Desde 2004, as Coordenações Regionais de Tecnologias na Educação (CRTE) vêm estudando o *software* livre e o multiterminal (Figura 1) desenvolvido pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com o objetivo de implementar essa ação de disponibilizar laboratórios de informática em todas as escolas estaduais para os professores poderem acessar o Portal Dia-a-dia Educação e, também, utilizar a informática no ensino.



Figura 1 – *Four-Head* desenvolvido pela Universidade Federal do Paraná – UFPR.

Fonte: Universidade Federal do Paraná – UFPR, 2008.

O objetivo é levar o acesso aos professores e alunos da rede estadual de ensino ao portal Dia-a-dia. Fizemos um levantamento de como foi o processo de informatização das escolas públicas e constatamos que foram processos populistas: comprava-se computadores, colocava-se na escola e pronto. É claro que só isso não bastava, precisava que diversas ações fossem feitas em conjunto (PARANÁ, 2009a, p. 1).

No início, a preocupação foi de o sistema multiplataforma operar em qualquer ambiente, não restrito a um único sistema operacional, navegador ou aplicativo, o que possibilitou a opção do uso do *software* livre (*Linux*). A iniciativa da utilização do *software* livre trouxe uma redução nos custos de licença para o governo do Paraná, porque se optasse por *softwares* proprietários, teria de comprá-los.

Os laboratórios de informática das escolas estaduais foram amparados por uma tecnologia desenvolvida pela UFPR, a tecnologia Cliente-Servidor (PARANÁ, 2009a). Funciona da seguinte forma: o indivíduo tem um computador, uma máquina mais completa chamada de servidor e, com outras máquinas, com menos capacidade de memória e armazenamento, passam a ser dependentes desse servidor. Assim, as máquinas que estiverem conectadas a este servidor funcionam na velocidade dele, podem utilizar a mesma capacidade de memória e disco desse servidor.

Da interação entre Secretaria de Educação e UFPR foi desenvolvida uma nova tecnologia chamada de *multiterminal*: são quatro monitores, teclados e mouses ligados num único computador (*four-head*), funcionando como se fossem quatro computadores independentes (Figura 2). Este computador central está ligado ao servidor e cada terminal trabalha na velocidade do servidor.

A conectividade da Internet com as escolas realizou-se por meio de um convênio que foi firmado com a Companhia Paranaense de Energia Elétrica (COPEL), que ficou responsável por oferecer a fibra óptica para as mais de 2100 escolas estaduais e para os 32 Núcleos Regionais de Educação.

O governo do Paraná iniciou o diálogo com a COPEL em 2003 para disponibilizar sua infra-estrutura de conexão de fibra óptica. Na época, ela estava presente em 57 municípios. Essa estrutura foi ampliada a partir de 2008. Por enquanto, as escolas que não possuem o link da fibra óptica, contam com a opção de satélite disponibilizada pela empresa *Hughes*, terceirizada da Copel.

A manutenção em *software* é feita de forma remota, com total dependência do CELEPAR, isto é, os laboratórios das escolas estão ligados 24 horas por dia a um sistema central em Curitiba que controla o uso, conexão e tempo que a unidade escolar está disponível.

Junto a isso, há um acompanhamento estatístico⁸ dos acessos de cada escola, disponibilizado no site da Secretaria de Educação do Paraná, isso facilita a verificação de qual

⁸ Item disponível na página <www.prdestatistica.seed.pr.gov.br>

escola está conectada ou não no sistema.

O apoio aos professores para a utilização do Paraná Digital é feito pelos assessores das Coordenações Regionais de Tecnologia na Educação (CRTE), localizadas em cada Núcleo Regional de Educação (NRE). Esse apoio, da equipe da CRTE é realizado de diversas formas: presencial, nas escolas estaduais, com os assessores de tecnologia visitando todas as escolas, atendendo aos docentes no NRE em dúvidas sobre o uso dos recursos tecnológicos; e nas questões da educação à distância, com orientação do uso de ambiente virtual de aprendizagem. Essa ação é muito importante no Programa PDE, pois o mesmo é permeado pelas tecnologias que estão à disposição nas escolas paranaenses.

No ambiente PRD, cada aluno ou professor tem um nome de usuário e senha. Cada vez que acessa na escola usa sua área exclusiva dentro do disco do servidor, como se fosse um micro pessoal, o que ele grava nenhum outro usuário tem acesso.

O sistema é gerenciado por um funcionário da escola que o governo denomina *admlocal*. Esse *admlocal* é responsável pelo cadastramento da senha dos alunos, dos professores e funcionários e dos visitantes no laboratório de informática. A esse profissional também cabe o acompanhamento das atividades desenvolvidas no PRD.

O objetivo do projeto não é ensinar informática, mas dar acesso à informação para que o professor transforme esta informação em conhecimento e aplique em sala de aula aos alunos (PARANÁ, 2009).

Os servidores das escolas são ligados a um servidor central no Estado do Paraná, comandado pelo CELEPAR. O laboratório da escola paranaense conta com um servidor na secretaria, que comanda o sistema no local, um multiterminal, também na secretaria, para serviços burocráticos. As escolas receberam, conforme o número de turmas 12, 20 ou 40 multiterminais no laboratório para o uso do professor com alunos.



Figura 2 – Laboratório de Informática com 20 terminais instalados na escola.

Fonte: O autor (2008)

É um grande passo a instalação do recurso tecnológico, entretanto, como salientado por Valente (2003), a Informática na Educação não se resume à compra e instalação de computadores nas escolas. Nesse sentido, o PRD necessita de melhorias devido à precariedade da conexão com a Internet e um problema físico existente, uma vez que o servidor não suporta todos os terminais. Os professores, em determinados momentos navegam na *tartaruga cyber* e, alguns dirigentes de escolas não permitem o manuseio de equipamentos com o receio de danificá-los. Assim, a *tumba computacional* persiste, em alguns casos, no Estado do Paraná.

Resumidamente, a rede PRD funciona da seguinte maneira: o Centro Eletrônico de Processamento de Dados (CELEPAR) conta com 4 servidores, com 3 instâncias proxy, totalizando 12 servidores. Esses servidores são ligados a Internet por um *link* de um Gbps, sendo que a COPEL (Companhia fornecedora de energia elétrica do Estado do Paraná) fornece a infra-estrutura de conexão entre SEED, Escolas e CELEPAR, via fibra óptica ou antena (o serviço de antena é prestado pela empresa Hughes, terceirizada da COPEL).

As escolas contam com infra-estrutura lógica e elétrica exclusivas para o Paraná Digital, permitindo o acesso remoto do servidor central de Curitiba a todas as escolas estaduais. Todo esse esquema está demonstrado na Figura 3.

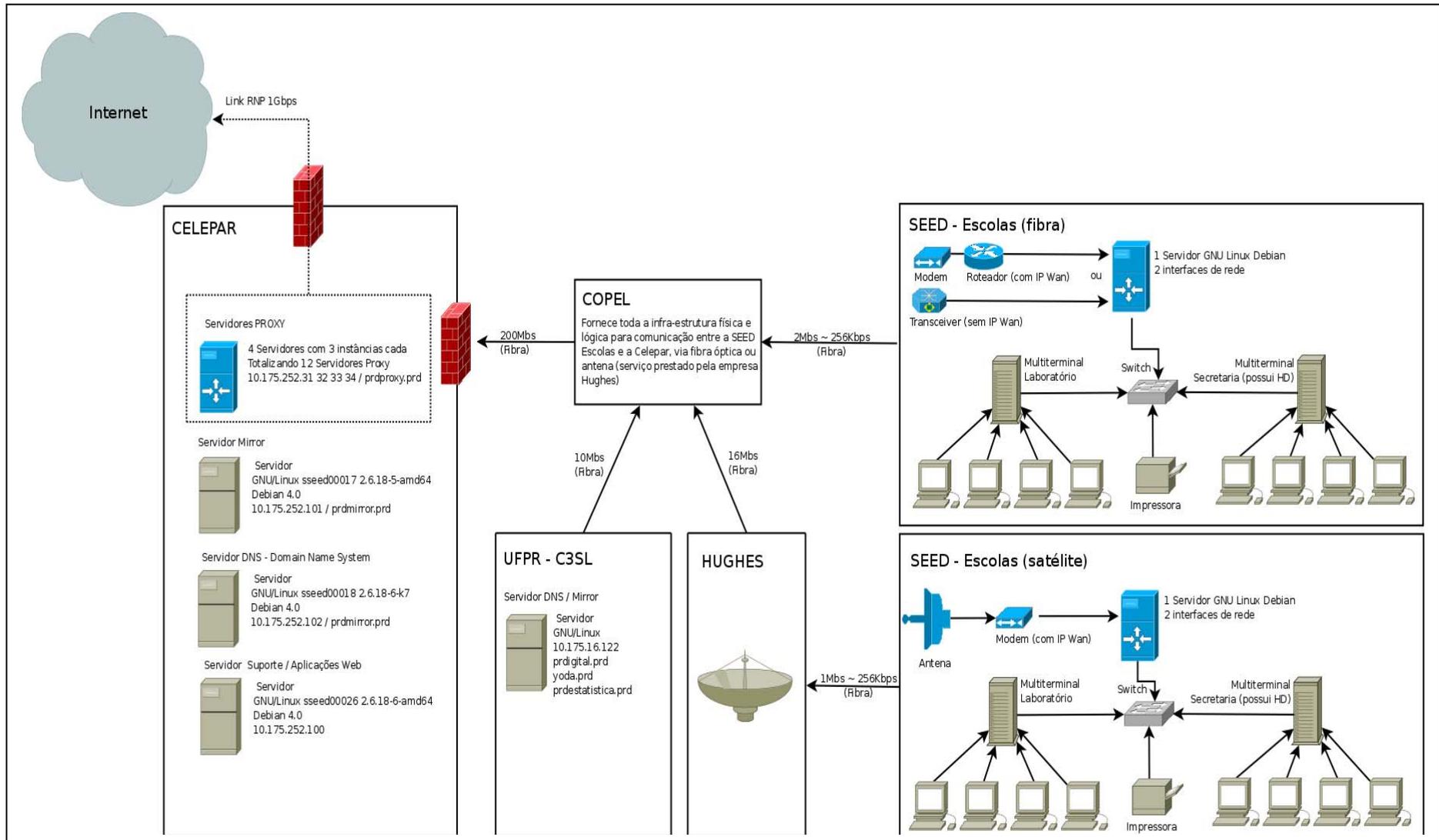


Figura 3 – Diagrama da Rede Paraná Digital (PRD).
Fonte: CETEPAR (2008).

Com a implantação da Internet em todas as escolas com o programa PRD foi possibilitado o acesso a conteúdos educacionais na grande Rede, e aqui se destaca o Portal da Secretaria de Estado da Educação, o Dia-a-dia, assunto da próxima seção.

1.3.2 O Portal Dia-a-dia Educação

O Portal Dia-a-dia Educação, segundo Menezes (2008), foi proposto e implementado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, conforme a filosofia do *software* livre⁹, tendo por base um sistema colaborativo, no qual os professores da rede estadual de ensino contribuem com seus conhecimentos sobre as disciplinas que fazem parte da grade de ensino.

⁹ Software Livre ou Free Software, conforme a definição de software livre criada pela Free Software Foundation, é o software que pode ser usado, copiado, estudado, modificado e redistribuído sem restrição (CAMPOS, 2006).

Figura 4 – Página de Entrada do Portal Dia-a-dia Educação.

Fonte: PARANÁ, 2008.

Nos *menus* do Portal encontram-se as Superintendências, Diretorias e departamentos que compõem a estrutura organizacional do Estado, inclusive a Diretoria de Políticas e Programas Educacionais, que agrega a Coordenação de Formação Continuada, e esta por sua vez o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), que é objeto dessa pesquisa. Essa estrutura será vista com mais detalhes, no capítulo 2.

O Portal Dia-a-Dia Educação é um Ambiente Pedagógico Colaborativo (APC) que possibilita aos educadores atuarem não apenas como receptores, mas também como geradores ativos do conhecimento. Foi construído para ser referência no que diz respeito à democratização do ensino e à incorporação dos benefícios da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC). De acordo com Monica Bernardes de Castro Schreiber, Coordenadora de Mídias Impressas e Web do Portal Dia-a-dia Educação, “esta pré-qualificação representa o reconhecimento de uma política pública que fortalece a formação continuada, respeitando e valorizando a prática pedagógica dos professores da rede pública do Estado do Paraná” (PARANÁ, 2008, p. 1).

O projeto do Portal Dia-a-dia, segundo Menezes (2008) é um modelo de formação continuada à distância, mediado pelas TICs, que visa estimular e orientar a produção de conteúdos pelos professores da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná. Após a ação de produção de conteúdos, o objetivo é publicá-los na Internet, no intuito de que se constituam subsídios para outros professores na preparação de suas aulas.

Para Menezes (2008), o professor, ao produzir conhecimento, permite se apoiar nas experiências de seus colegas e de se apropriar de recursos elaborados coletivamente. Tal produção permite, ainda, abrir a possibilidade de se constituírem espaços de interação para que professores se apropriem de formas de produção de conhecimento nas áreas de sua competência profissional.

O Portal Educacional Dia-a-dia Educação foi concebido para ser incorporado ao cotidiano escolar, tornando o Estado do Paraná um provedor autônomo de sistemas de informação de cunho educacional. Nesta perspectiva, quebram-se paradigmas invertendo-se a lógica de funcionamento do mecanismo de prestação de serviços, onde o Estado deixa de ser cliente passando a desenvolver soluções adequadas às suas necessidades, tornando-as disponíveis também a outras instituições de ensino, públicas e privadas, de todo o território nacional, como também a outros países de língua portuguesa. Um produto com identidade própria, fruto da construção coletiva de seus educadores, em suas várias instâncias, e moldado para ser referência no que diz respeito à democratização do ensino e incorporação dos benefícios da Tecnologia de Informação e Comunicação à vida social deste País. (PARANÁ, 2008, p. 1)

No Portal, além dos conteúdos burocráticos, há espaço para produção de objetos de aprendizagem colaborativa (OAC), sendo esse conteúdo de acesso exclusivo dos professores da rede estadual de ensino paranaense. É um espaço de produção e publicação de conteúdos disciplinares, produzidos pelos professores estaduais. Além desses objetos de aprendizagem serem socializados entre os professores da rede, eles servem também para a ascensão na carreira profissional e, ainda, fazem parte do rol das atividades que podem ser solicitadas ao professor PDE.

Outra produção que o professor da rede estadual pode elaborar e disponibilizar no Portal é o *Folhas*, que consiste na confecção de conteúdos de sua disciplina, articulando os fundamentos teórico-metodológicos do ensino da mesma, com vistas a produzir material para ser utilizado em sala de aula. A elaboração do OAC e do *Folhas* é parecida, mas ambas têm funções e processos diferentes. O OAC é material para uso e consulta exclusiva do professor, o *Folhas* é material de produção didática. Ambas as produções são avaliadas por pareceristas que recusam, aceitam sem restrições ou sugerem alterações e correções nos

trabalhos iniciais, até que estejam prontos para serem publicados no Portal. Incluem como atividades produtivas dos professores PDE o processo de criação de OAC ou *Folhas*.

Além dessas produções no Portal colaborativo, o professor pode utilizar um recurso para enriquecer a sua aula, a TV Multimídia.

1.3.3 A TV Multimídia

A TV *Pendrive*, também chamada de TV multimídia, é um aparelho televisor de 29 polegadas, com entradas para VHS, DVD, cartão de memória e *pendrive*, saídas para caixas de som e projetor multimídia. Foi distribuída para todas as 22 mil salas de aula da rede estadual de educação. O governo do Estado distribuiu um dispositivo portátil *pendrive* para cada professor da rede estadual de ensino com memória de 2G que se ajusta ao computador ou ao televisor (desenvolvido exclusivamente para o Estado do Paraná), a partir de uma porta de entrada USB de conexão universal. Por meio desse dispositivo se transfere dados e informações que podem ser visualizados na tela da TV e de microcomputadores. A entrada para cartão de memória é uma conexão para dispositivos como os usados em máquinas fotográficas e filmadoras, principalmente para armazenar imagens.



Figura 5 – TV *Pendrive* ou TV multimídia.

Fonte: O autor (2008)

Os professores, por meio do *pendrive*, podem salvar trabalhos (objetos de aprendizagem, vídeos e sons) postados no Portal Dia-a-Dia Educação, para serem utilizados

como materiais de apoio didático. Dentre os objetos disponibilizados estão os vídeos elaborados pela TV Paulo Freire – um canal exclusivo da Educação do Paraná que divulga a história, a cultura, as produções artísticas, literárias e científicas desse Estado.

1.3.4 A TV Paulo Freire

Além do Portal Dia-a-dia educação, o laboratório PRD e a TV Multimídia, o Estado do Paraná conta com um canal de TV digital exclusivo, a TV Paulo Freire, sintonizado com antena parabólica digital. O governo disponibilizou equipamentos para sintonia desse canal em todas as 2100 escolas. A programação da TV Paulo Freire transmite, em sua essência, conteúdos desenvolvidos pelas comunidades escolares e programas educativos.



Figura 6 – TV Paulo Freire e receptor.

Fonte: AEN (2008).

A TV Paulo Freire é um canal educativo exclusivo para professores e estudantes da rede pública paranaense. O sinal é digital, transmitido por meio de antena parabólica pelo Satélite Brasil Sat. A categoria da programação é educativa, traz conteúdos complementares ao currículo, de acordo com as Diretrizes Curriculares do Estado.

Segundo a Agência Estadual de Notícias (2008d, p. 01) a TV Paulo Freire:

[...] é a primeira emissora de televisão pública voltada exclusivamente para a educação e tem uma programação de 12 horas diárias. São criados, produzidos e transmitidos programas educacionais, debates e aulas. O canal da Educação conta com parceiros como a TV Sesc, a TV Escola do MEC, a TV Lumen da PUC-SP e a TV Educativa do Paraná.

A TV Paulo Freire tem sido utilizada também para transmissão de teleconferências ao vivo visando atender diversos programas da Secretaria de Estado da Educação, entre eles o PDE. No dia 03 de dezembro de 2008 foi utilizada para uma palestra interativa, ao vivo, das 15 às 16 horas, proferida pela professora Dra. Maria Aparecida da Silva aos professores PDE ingressos no ano de 2008. No mesmo momento em que o programa foi ao ar, havia um espaço de perguntas por meio de *chat* na Internet. Esse programa serviu, além das discussões sobre o tema currículo, como atividade obrigatória para os professores do programa PDE 2008.



Figura 7 – Teleconferência de 03 dez. 2008 aos professores PDE 2008.

Fonte: TV Paulo Freire. Programa Nós da Educação (2008).

Descreveu-se até aqui os recursos tecnológicos que o Estado oferece aos professores estaduais do ensino fundamental e médio. Importa salientar que o recurso existe, mas nem sempre as condições técnicas e pedagógicas são adequadas. É necessária formação para o uso pedagógico das tecnologias que o Estado oferece, por mais simples que possam parecer. Em contrapartida o Estado precisa oferecer condições físicas adequadas para que os recursos sejam explorados de maneira satisfatória.

Esses recursos são passíveis de serem usados tanto pelos professores da rede estadual de ensino, como pelos professores integrantes do programa PDE. O programa prevê momentos de interações, com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, ou seja, uma sala de aula virtual.

Pode-se fazer uma aproximação dessas tecnologias e das interações por ela

promovidas com o *ciberespaço*, denominação dada por Gibson, em seu romance de ficção científica *Neuromante*, de 1984, referindo-se ao universo das redes digitais. O neologismo popularizou-se rapidamente como designação simplista da *World Wide Web*, ou simplesmente *Web*, sendo esta uma rede interconectada mundialmente, de transmissão verdadeiramente universal, em que o espaço virtual – ou *ciberespaço* – supre a necessidade de um espaço real para a ocorrência de comunicação.

Independente da designação do termo, o importante para Cardoso (2008) é que de simples extensão ou complemento da realidade, há um novo espaço, ou dimensão, de realidades exclusivas e originais. Esse espaço não pode ser ignorado pelos educadores e educandos, pois se a Internet é mais uma tecnologia informática, o espaço digital que ela criou e mantém já não pode ser visto como mera extensão do real, como no caso de outras mídias, como a televisão e o rádio. Muitas instituições já se deram conta desse espaço e passaram a fazer uso dele. Sobre o espaço Lévy (1999, p. 92) declara:

Eu defino o ciberespaço como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônica (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. Insisto na codificação digital, pois ela condiciona o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação que é, parece-me, a marca distinta do ciberespaço. Esse novo meio tem a vocação de colocar em sinergia e interfacear todos os dispositivos de criação de informação, de gravação, de comunicação e simulação. A perspectiva da digitalização geral das informações provavelmente tornará o ciberespaço o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do próximo século.

Esse *ciberespaço* mencionado pelo referido autor, no programa de formação continuada do Paraná¹⁰, encontra-se no ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, em que os professores tutores (professores PDE) se interconectam com os demais professores da rede estadual de ensino com o auxílio da Internet. Essa interconexão corrobora a afirmação desse autor sobre uma das principais funções do ciberespaço a de possuir acesso à distância aos diversos recursos de um computador. O Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*, possibilita a navegação nesse espaço digital pelos participantes do PDE, que é o assunto da próxima seção.

¹⁰ Refere-se ao Grupo de Trabalho em Rede (GTR), do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE).

1.3.5 O Ambiente Virtual Moodle

O *Moodle* é um ambiente virtual adotado em vários países, inclusive no Brasil¹¹, e tem como missão:

- Divulgar o uso da plataforma de aprendizagem *Moodle*;
- Orientar profissionais da área de educação e treinamento empresarial na utilização do ambiente;
- Treinar tutores e monitores para o desenvolvimento de cursos em *Moodle*;
- Viabilizar a implantação de ambientes educacionais e corporativos de treinamento, capacitação e aprendizagem. (MOODLE BRASIL, 2008, p. 01).

Cursos são oferecidos nesse ambiente, havendo a necessidade de cadastramento, com a utilização de um correio eletrônico institucional público. No caso do Estado do Paraná utiliza-se o e-mail denominado *Expresso* para legitimar o ingresso ao ambiente. O Ambiente Virtual Moodle foi o preferido para disponibilizar parte do curso de formação dos professores PDE, que disponibilizam materiais, interagem em fóruns e estabelecem tarefas aos demais professores da rede. É também neste ambiente que se organiza o *Grupo de Trabalho em Rede - GTR*¹², atividade estabelecida a distância entre os professores PDE e os professores da rede. Essa atividade será explicitada com mais clareza no tópico que trata especificamente do PDE.

Para Pulino Filho (2004, p. 5) Moodle (*Modular Object Oriented Distance Learning*) é

[...] um sistema para gerenciamento de cursos (SGC) - um programa para computador destinado a auxiliar educadores a criar cursos online de qualidade. Tais sistemas de educação via Internet são algumas vezes também chamados de Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem (SGA) ou Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que o Estado utiliza para interação entre professor PDE e demais professores da rede está ilustrado na figura 8, representando o *ciberespaço* do PDE.

¹¹ No Brasil encontra-se no endereço <http://www.moodlebrasil.net/moodle>.

¹² Disponível no endereço <https://www.e-escola.pr.gov.br>.

Você acessou como RENATO FIORIN (Sair)
Português - Brasil (pt_br)

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ

Meus cursos

Modelo de Curso PDE - Elaborado pelos Assessores da AUTEC
Este curso foi elaborado com o intuito de mostrar aos assessores das CRTes e professores PDE como o curso será configurado a partir das orientações pedagógicas para o desenvolvimento das atividades no Grupo de Trabalho em Rede - GTR.

Apoio: Objetos de Aprendizagem: metodologia, avaliação e produção

Objetos de Aprendizagem
metodologia, avaliação e produção

AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM E-ESCOLA

Cursos em andamento

PDE- PR
Grupo de Trabalho em Rede Público Alvo: Professores da Rede
Início: 03/10/2007
Término: Julho de 2010

- [Página de PDE](#)
- [Guia Rápido](#)
- [Saiba mais sobre Grupo de Trabalho em Rede](#)

Apoio ao uso de Tecnologias
Objetos de Aprendizagem Público Alvo: Assessorias das CRTes
Início: 03/09/2007
Término: 12/12/2007

- [Página da Coord. de Apoio](#)

Figura 8 – Ambiente virtual de aprendizagem *Moodle* - interação no GTR.

Fonte: PARANÁ (2008).

A seguir será descrito com maiores detalhes o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) com o relato histórico dessa formação em serviço de professores, no ano de 2007.

Antes, porém, deve-se reafirmar que a formação em serviço no Estado do Paraná é acompanhada da proposta de unir a capacitação dos saberes docentes com a capacitação sobre o uso das tecnologias educacionais.

2 PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE

O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) foi idealizado a partir de reuniões conjuntas entre gestores públicos e representantes do Sindicato dos Professores, objetivando ascensões na carreira e melhoria na qualidade do ensino público do Estado do Paraná. Essas reuniões ocorreram no período de estudo e elaboração do Plano de Carreira do Magistério, que foi instituído pela Lei Complementar 103, de 15 de Março de 2004, (PARANÁ, 2004).

De acordo com a Resolução nº. 1905/2007 da Secretaria de Estado da Educação (PARANÁ, 2009b), o PDE consiste em um Programa de formação em serviço de professores, exclusivo do Estado do Paraná, em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e Universidades Públicas Estaduais e Federais do Paraná.

O Programa objetiva propiciar o retorno do professor da rede estadual à Academia e oportunizar o processo dialógico entre os professores da Educação Superior e Educação Básica, por meio de atividades de orientações, cursos oferecidos aos professores PDE, seminários, participação em eventos científicos e produções didático-pedagógicas. O Programa institui uma acentuada carga horária presencial nas Universidades oportunizando ao professor participante retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial.

Desta forma, aliando promoção com formação em serviço, o PDE possibilita ao professor a produção do seu conhecimento. Para tanto, o docente que faz parte do PDE deve elaborar teorias e metodologias que contribuam para a melhoria da educação.

Concebido como “uma política educacional inovadora” o Programa abarca um conjunto de atividades elaboradas a partir das necessidades da Educação Básica, que foram organicamente articuladas, para buscar apoio das IES com o “nível desejado para a educação pública no Estado do Paraná” (PARANÁ, 2007, p. 7).

A SEED, nesse processo, disponibiliza recursos tecnológicos e pedagógicos para o seu desenvolvimento, sendo que a Secretaria da Educação tem como seus Representantes os NREs. Os Núcleos Regionais de Educação funcionam como unidades descentralizadoras das atividades da SEED. As funções desses órgãos serão abordadas mais adiante, na Estrutura Organizacional do PDE.

Com a parceria entre Ensino Superior Educação Básica, há um trabalho em

conjunto, unindo cinco IES - Instituições de Ensino Superior (federais e estaduais): Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Com tal parceria o professor PDE partilha de momentos de reflexão e produção científica produzidos nessas IES. Com isso há “uma real integração entre a formação de graduação e a formação continuada dos egressos do Ensino Superior, que poderá resultar em outras parcerias ainda mais promissoras” (PARANÁ, 2007, p. 8-9).

Desta maneira, o PDE visa a promoção de ações educacionais sistematizadas que resultem em redimensionamento da prática educativa e ainda proporciona a valorização do professor criando condições materiais e pedagógicas para a sua qualificação e avanços no plano de carreira do magistério. Nesse sentido, o PDE promove, além da formação, a inter-relação entre os professores da rede estadual de ensino e professores do ensino superior, com o objetivo de instituir a reflexão, discussão e construção do conhecimento, de forma que nesse processo “o professor é um sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo na relação com outros homens, portanto, num processo de Formação Continuada construída socialmente” (PARANÁ, 2007, p. 13).

Conforme previsto na Lei Complementar nº. 103/2004 (PARANÁ, 2004), o PDE deveria ser disciplinado mediante promulgação de uma lei respectiva, porém, enquanto esta não fosse aprovada o Programa poderia ser implantado por Decreto, forma esta escolhida pelo governo do Estado do Paraná, que publicou em 14 de março de 2005 o Decreto nº. 4482 para disciplinar o PDE e dar encaminhamentos para o ingresso dos professores ao Programa (PARANÁ, 2005).

Após a instituição do referido Decreto foi organizado o primeiro concurso para ingresso no PDE, no final de 2006, com oferta de 1200 vagas, distribuídas para as 17 áreas de conhecimento do currículo estadual paranaense, às quais concorreram 9705 professores da Classe 11, Nível 2 do Plano de Carreira.

Para participar da prova de seleção havia a necessidade de o professor ter um longo histórico profissional (pelo menos 11 anos de serviço) no Quadro de Professores do Paraná. Somente os docentes que estavam na última classe (classe 11) do nível 2 (dois) poderiam participar da seleção. Essa classificação em classes e níveis será detalhada mais adiante.

Organizado em duas etapas, o processo de seleção para o Programa constou

de (i) prova, de caráter eliminatório, e (ii) avaliação de títulos, de caráter classificatório. Na prova os professores foram avaliados quanto ao domínio da norma culta de Língua Portuguesa e também de conteúdos específicos por área de atuação do professor (PARANÁ, 2009b). Para aprovação era necessário acerto de 60% das 30 questões da prova, consideradas de nível difícil pelos professores que se submeteram ao processo de seleção.

As 1200 vagas oferecidas foram distribuídas entre as 17 áreas de conhecimento, variando de 10 a 200 vagas/área, o que gerou acentuada concorrência. Para exemplificar, dos 1770 professores candidatos de Língua Portuguesa, foram aprovados 219. Desse modo, 01 (um) professor tinha que superar 9 (nove) candidatos, ou seja, 9x1. Para a disciplina de Matemática foram selecionados 169 professores, dos 1194 candidatos, com uma relação de 7x1 candidatos. No entanto, houve disciplina com menor concorrência, no caso, a Filosofia, para a qual havia 12 candidatos e 10 vagas.

Todas as 1200 vagas oferecidas para o processo seletivo de 2007 foram preenchidas, e os professores iniciaram as atividades em 12 de Março de 2007. Houve uma Aula Inaugural com participação de todos os ingressantes, responsáveis dos NRE, SEED e presença especial do Governador do Estado do Paraná.

A orientação Pedagógica do PDE está fundamentada nos princípios educacionais e nas Diretrizes Curriculares do Paraná, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394/96 (BRASIL, 1996), que aponta em seu Art. 67, Título VI, a formação de profissionais da educação dada pela “associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”. Dessa forma o PDE assume os seguintes pressupostos conceituais básicos:

- 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 presente na Educação Básica;
- c) superação de formação continuada concebida de forma homogênea e descontínua;
- d) organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior;
- e) criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber (PARANÁ, 2007, 12).

Esses pressupostos evidenciam “a necessária superação da dicotomia teoria e prática na formação continuada de professores da Educação Básica” (PARANÁ, 2007, p. 11).

O planejamento curricular dos cursos ofertados nas Instituições de Ensino Superior é elaborado a partir das atividades propostas pela Coordenação do PDE, e debatidas por meio de Seminário Centralizado, denominado Seminário Integrado de Planejamento Curricular (PARANÁ, 2007), no qual participam os orientadores das IES nas 17 áreas, em conjunto com as Equipes dos Departamentos específicos da SEED, acompanhados pela Equipe do PDE. Dessa forma se estabelece “a integração entre as diferentes instâncias envolvidas no processo” (PARANÁ, 2007, p. 60).

O desenvolvimento das atividades constantes no PDE é direcionado pelo Plano de Trabalho, e cabe ao professor participante a sua elaboração e execução, sob a orientação de um professor pertencente à Instituição de Ensino Superior (IES) parceira. É necessário também que os professores PDE participem das atividades básicas próprias do Programa, que abrangem Cursos Gerais e Específicos, Seminários Centralizados, Encontros Regionalizados e Atividades de Formação em Rede, como orientação para “elaboração de material didático condizente com o objeto de estudo definido no Plano” (PARANÁ, 2007, p. 60). Além disso, o professor PDE tem que assumir o compromisso de ser tutor de um curso a distância, denominado: Grupo de Trabalho em Rede (GTR), o qual será visto com mais detalhes em seção específica.

Com a implementação do PDE pelo Decreto nº. 4482/2005, também foi desenvolvido o *site* do Programa na Internet, disponível no endereço <www.pde.pr.gov.br>, sendo o principal meio de comunicação para divulgar aos professores estaduais da Educação Básica as informações sobre o Programa e a forma de acesso (Figura 9). No referido *site* há um sistema para cadastramento das atividades do professor PDE. Esse processo de gerenciamento de atividades é o Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede (SACIR), o qual integra as ações desenvolvidas pelas IES e SEED que foram estabelecidas no Convênio celebrado por essas Instituições (PARANÁ, 2007).

Di-a-dia @educação
Portal Educacional do Estado do Paraná

PDE
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL
Formação Continuada em Rede

Início
Conheça o PDE
Orientações aos Professores PDE 2009
Atividades PDE
Programação PDE
Produção Didático-Pedagógica PDE-2007/Orientadores das IES
Grupo de Trabalho em Rede - GTR
Acompanhamento Material Didático-Pedagógico
Documentos Oficiais
Professores PDE/Truado
PDE 2007

Notícias PDE: Saiu a lista completa (2400) do PDE - 2009
Está disponível a relação dos 2400 professores que se classificaram dentro do número de vagas no PDE 2009.

Saiu a lista da 2ª chamada para o PDE 2009 CLIQUE AQUI

Os professores PDE aprovados no Processo Seletivo 2009, deverão assinar o termo de Adesão ou Desistência até o dia 20/05/2009 - quarta-feira nos respectivos NRE. O professor que não assinar o termo de Adesão no período considerado para efetuar sua inscrição no PDE será considerado desistente da sua vaga.

Notícias PDE: Consulta de notas e classificação no PDE - 2009
Estão disponíveis para consulta as notas e a classificação dos participantes do processo seletivo do PDE 2009.

Notícias PDE: Resultado final do processo seletivo do PDE 2009
Saiu o resultado final do processo seletivo do PDE 2009.

Logo serão disponibilizadas as notas individualizadas de cada professor que participou da seleção do PDE 2009.

Notícias PDE: Processo Seletivo 2009
Processo Seletivo Interno de Professores da Rede Pública Estadual para o PDE 2009:

Retificação do Edital 35/2009 Clique Aqui

Para acessar o Edital Clique Aqui

Discurso do Governador
UEL
UEM
unioeste
UEPG
UTFPR
UFPR
Página de cinema e Educação

Figura 9 – Página de Entrada do PDE.

Fonte: PARANÁ (2009).

As informações sobre as atividades desenvolvidas, tanto no âmbito das IES quanto no da SEED, são alimentadas no SACIR, sistema utilizado para o acompanhamento e orientação dos participantes do Programa. A figura 10 apresenta a página do SACIR, na qual a professora PDE 2007 relatava a dificuldade de postar as atividades na página.

Dia 4-4-07
 Educação

PDE 2007 - Professor PDE

ANA MARIA BRAGA Área = PORTUGUÊS

PDE - Plano de Trabalho

Área:	PORTUGUÊS
Professor PDE:	Ana Maria Braga
Orientador IES:	Annie Rose dos Santos
IES:	UEM - UEM

- ▶ Objeto de Estudo
- ▶ Material Didático
- ▶ Implementação da Proposta de Intervenção
- ▶ Projeto Final

Salvar Plano de Trabalho Registrar Comentários Voltar

Comentários

64/12/2007

às 21:42, pt	Ana Maria Braga	somente postar comentários...
às 21:41, pt	Ana Maria Braga	não consigo postar nada no ambiente...

Figura 10 – Plano de Trabalho do Professor PDE no SACIR.

Fonte: Informações prestadas por Professora PDE (2007)

A figura 10 apresenta a área do Plano de Trabalho do Professor PDE 2007, na qual consta: nome do Professor PDE, nome do Orientador da IES, a IES que pertence, as atividades que são postadas ao longo do programa (Objeto de estudo, material didático, implementação da proposta de intervenção, projeto final). A figura mostra também os comentários da professora PDE para que o seu interlocutor (no caso o Orientador) percebesse que estava com dificuldades em postar as atividades na página do SACIR.

Apresenta-se no tópico a seguir, a estrutura organizacional do PDE, com a descrição dos principais setores que o compõe, e que são importantes para o alcance dos objetivos propostos no Programa.

2.1 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO PDE

A estrutura organizacional refere-se ao modo como as atividades de uma organização são ordenadas para possibilitar o alcance dos objetivos. Nela estão definidas as funções, relações e procedimentos que permitem uma ação coordenada dos membros. A representação gráfica dessa estrutura é apresentada em um organograma, útil para comunicar a estrutura aos membros da organização, pois nele está apresentada a divisão de tarefas, dispostas em níveis que representam a hierarquia e distribuição de autoridade (SOBRAL; PECCI, 2008). Nesse sentido, para demonstrar a estrutura organizacional, apresenta-se na figura 11 o organograma do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) e, na seqüência, as explicitações dos setores que compõem o PDE.

Estrutura Organizacional do PDE

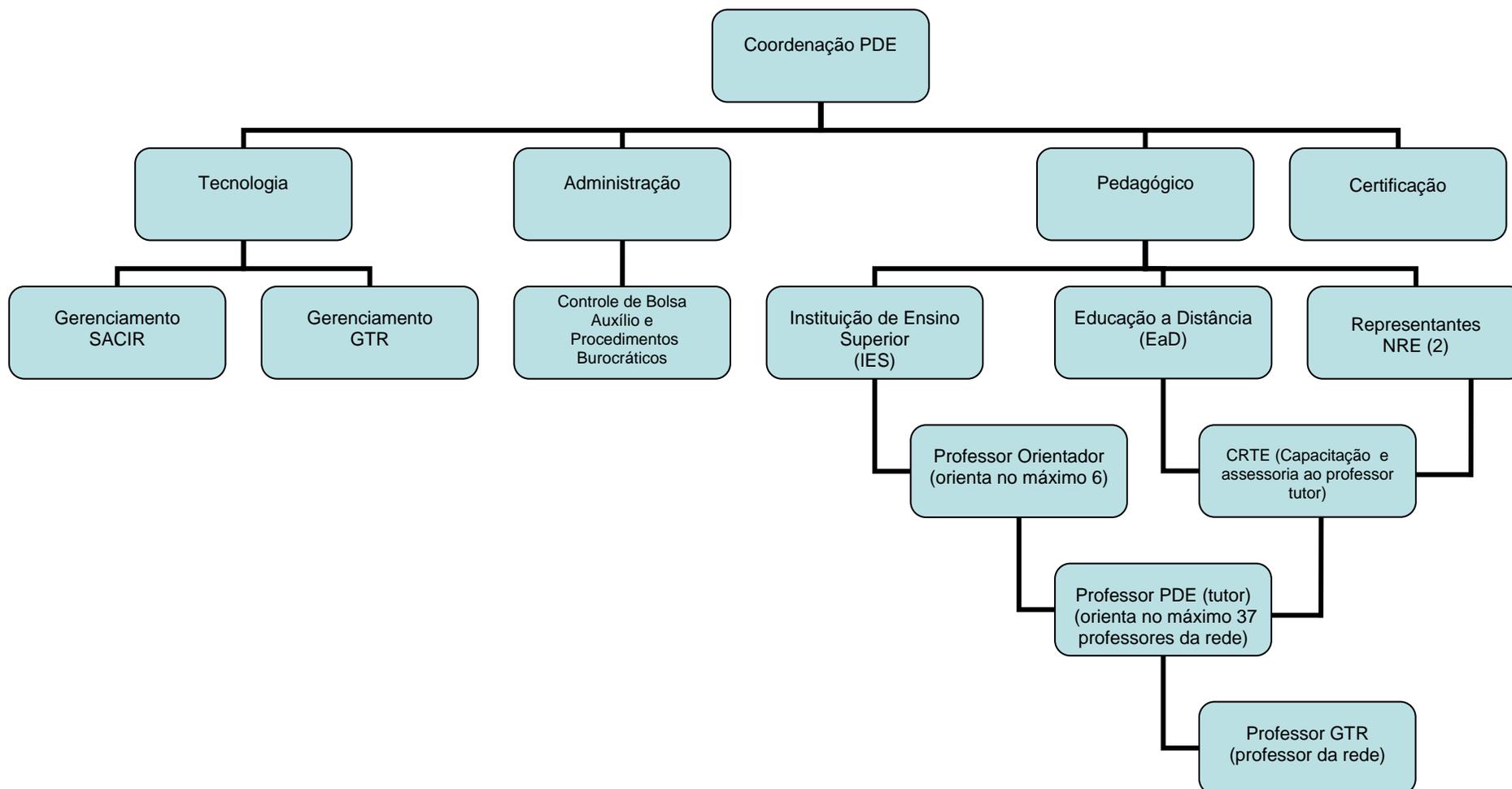


Figura 11 – Organograma do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE).
Fonte: O autor (2008)

No organograma apresentado observa-se a divisão do trabalho e a relação entre as funções, todavia é necessária a descrição das atividades correspondentes a cada setor, as quais estão apresentadas na seqüência:

- a) Coordenação Estadual do Programa – a Coordenação do PDE está inserida na Secretaria de Estado da Educação (SEED), no Setor de Educação a Distância (EaD). Para essa função há uma pessoa responsável pelo gerenciamento do Programa, no Estado do Paraná. A esta Coordenação estão subordinados os seguintes setores: Tecnologia, Administração, Pedagógico e Certificação.
- b) Setor de Tecnologia - responsável pelo gerenciamento do Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede (SACIR) e por todo o acompanhamento do Grupo de Trabalho em Rede (GTR), que consiste em interações em rede, por meio do ciberespaço Moodle. Nesse setor estão envolvidas diretamente 2 pessoas na SEED.
- c) Setor de Administração - responsável pelo controle da frequência nos cursos, assinaturas de documento, preparação de cursos e controle de bolsa auxílio, possibilitando ao professor PDE organizar as atividades programadas. Esse Setor faz parte da Secretaria de Estado da Educação (SEED).
- d) Setor Pedagógico - responsável pelas coordenações das Instituições de Ensino Superior, do Ensino a Distância (EaD) e Representantes do Núcleo Regional da Educação (NRE) que faz a articulação entre estes e a SEED. Nesse Setor estão representados os Coordenadores das IES (1 em cada Instituição), 2 Representantes de cada NRE e a Coordenação de EaD na Capital do Estado.
- e) O NRE, por meio de seus Representantes (uma pessoa da Equipe de Ensino e uma da CRTE) acompanha o professor PDE nas atividades e apoia o mesmo nas orientações pedagógicas e nas capacitações na Informática Educativa exigidas pelo Programa.
- f) A Coordenação Regional de Tecnologia na Educação (CRTE) é responsável pela capacitação quanto a inclusão digital que o programa envolve.
- g) As IES assumiram o PDE como curso de extensão e foram responsáveis pelos professores orientadores do Programa, cursos gerais e específicos proporcionados aos Professores PDE. Os Professores Orientadores podiam orientar até 6 professores PDE em 2007.

- h) O professor PDE, por meio do Grupo de Trabalho em Rede (GTR), interage com os Professores da Rede, visando melhorias da Educação Básica com a educação a distância que o Programa envolve. Nessa interação o Professor PDE poderia disponibilizar 37 vagas aos Professores da Rede.
- i) Setor de Certificação da SEED - responsável por emitir os certificados dos professores PDE aprovados no Programa.

De forma a organizar a sua implementação, o PDE foi estruturado em três eixos de atividades demonstrado na figura 12: (i) Atividades de Integração Teórico-Prática; (ii) Atividades de Aprofundamento Teórico; (iii) Atividades Didático-Pedagógicas com a Utilização de Suporte Tecnológico (PARANÁ, 2007).

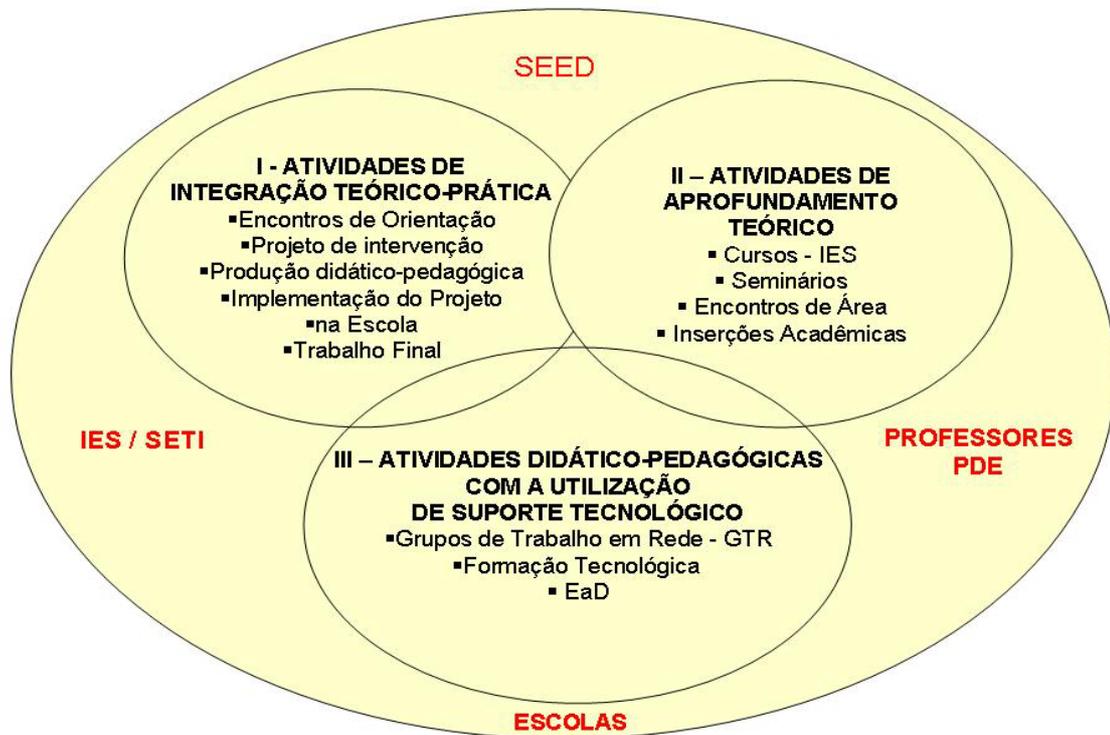


Figura 12 – Eixos de atividade do PDE.

Fonte: PARANÁ (2009)

No Eixo I estão classificadas as atividades práticas dos professores PDE unindo a teoria estudada no Programa. As atividades deste eixo são: Encontros de Orientação, Projeto de Intervenção, Produção didático-pedagógica, implementação do Projeto

na Escola e o Trabalho Final. São tarefas que o professor do Programa realiza em casa, na escola e na IES, sempre com supervisão do Orientador.

As atividades relacionadas ao Eixo II são as de aprofundamento teórico – cursos gerais e específicos nas IES, Seminários Gerais e por Área, Inserções Acadêmicas com participação dos professores PDE nos eventos e encontros promovidas nas IES. O Eixo II proporciona um retorno efetivo do professor PDE à Academia, pois essas tarefas são realizadas na Universidade.

No Eixo III estão concentradas as atividades que utilizam o suporte tecnológico, necessárias para o desenvolvimento do trabalho do professor PDE. Para a realização dessas atividades, os professores PDE são capacitados para utilizar a tecnologia e interagir com os demais da rede, por meio de ambiente virtual. As tarefas do Eixo III são realizadas em cursos de capacitação, nas escolas ou em casa, sempre utilizando o meio tecnológico. Exemplos: Inscrição de atividades no SACIR, Interação em Rede no GTR, elaboração de artigo com o editor de textos e outros.

As atividades dos 3 eixos são realizadas de forma concomitante em quatro etapas, com carga horária total de 952 horas, ao longo de dois anos, descritas no Cronograma de Atividades do Programa, na seção 2.2 desse trabalho.

Como já mencionado, o PDE, além de ser um programa de formação em serviço, também objetiva proporcionar aos docentes do Estado do Paraná a ascensão na carreira profissional. Considerando esse fato, será brevemente explicado o Plano de Carreira do professor da rede de ensino básico paranaense, pela sua relevância, para o Quadro do Magistério do Estado do Paraná.

Para o professor da rede estadual de ensino básico paranaense ascender na carreira (conforme rege a Lei 103/2004), ele passa por 3 níveis de graduação, cuja ascensão ocorre de acordo com o cumprimento de exigências relacionadas ao tempo de serviço e a processos de capacitação em cursos de formação (figura 13).

Com o Decreto 4482/05, que implantou o PDE, ficou estabelecido que para alcançar o Nível 3 – o último nível de ascensão do Plano de Carreira - o professor deve ingressar no Programa, conforme disciplinado no artigo 1º do referido decreto: “Fica implantado o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), que disciplina a promoção e progressão do professor no nível III da carreira” (PARANÁ, 2005). O ingresso no PDE por parte do docente é opcional, entretanto, apenas dessa maneira o mesmo ascende ao nível citado. Assim, somente podem participar desse programa os professores que estão na última

classe do nível 2, ou seja, com média de pelo menos 11 anos de serviço. Os professores que obtiverem a certificação do PDE ascendem na carreira para a primeira classe do nível 3. O atual plano de carreira, atualizado com a Lei 103/2004, está representado na figura 13, com as respectivas classes e níveis.

NÍVEIS	CLASSES											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
NÍVEL 3 (PDE)	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX
NÍVEL 2 (ESPEC.)	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX
NÍVEL 1 (LIC. PLENA)	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX

Figura 13 – Representação do plano de carreira do professor paranaense com seus respectivos avanços, em decorrência de assiduidade, avaliação e cursos realizados.

Fonte: adaptado de APP- Sindicato dos Professores do Paraná (2009)

De acordo com o que se observa na figura 13, o professor ingressa no Magistério por meio de concurso público e fica 3 anos em estágio probatório na classe 1, nível 1. Após esse período, o profissional pode ascender 3 classes condicionado aos seguintes elementos:

- Assiduidade (não pode ter faltas injustificadas no período);
- Cursos (o Estado determina 30 pontos em cursos, sejam presenciais ou a distância);
- Avaliação (a escola de atuação do professor tem que avaliá-lo tendo a obrigatoriedade de nota máxima para esse item).

Caso o professor não cumpra um dos itens citados acima, pode ascender menos classes e demorar mais para alcançar o nível 2, classe 11 (requisito para o ingresso ao PDE). Isso implica além de maior prazo para ascender às classes e níveis, pouco incremento salarial.

Para alcançar o nível 2 o professor necessita do curso de Especialização Lato Sensu na área da educação. Em qualquer momento que o professor entregue esse certificado de conclusão do curso de Especialista o mesmo avança para o nível 2, na mesma classe do nível 1. Por esse fato a maioria dos professores quando termina o estágio probatório de 3 anos, se já tiverem realizado curso de Especialização, ascendem para o nível 2 classe 4. Dessa maneira são mais 2 anos para a classe 7 e mais 2 para a classe 10 (9 anos). Como restou uma classe o professor tem que aguardar mais 2 anos para essa ascensão, ratificando aqui a necessidade de no mínimo 11 anos para o direito ao ingresso ao PDE.

No nível 3 (PDE) muda a forma de ascensão. O concluinte do Programa PDE avança obrigatoriamente para a Classe 1 do nível 3 e após, em interstícios de dois anos em cada classe, mediante critérios de avaliação e desempenho e qualificação profissional, progride até a 5ª classe (8 anos). A partir da 5ª classe, o professor pode se submeter a um novo processo de avaliação de sua produção, perante banca examinadora, nos termos do regulamento do PDE, com direito a segunda certificação. Com esta, o professor terá progressão de 3 classes na carreira, de três em três anos. Isso significa mais 3 anos para a classe 8 e mais 3 para a classe 11. Assim, o Professor PDE precisa depois da conclusão curso de 14 anos para chegar à última classe do nível 3.

Para alcançar a última classe do nível 3 são necessários 11 anos, conforme explicitado para o direito ao ingresso ao Programa, mais o intervalo do PDE (2 anos) e mais 14 anos de dedicação ao Magistério, totalizando 27 anos de carreira.

A aposentadoria no Estado para a professora é aos 25 anos de carreira e para o professor aos 30 anos. Parece que a classe 11 do nível 3, por hora é inatingível para o profissional atuante em sala de aula.

Apesar dessa dificuldade na ascensão profissional o governo paranaense (PARANÁ, 2009b) afirma que o PDE compreende uma política pública para elevar o professor da rede estadual para o Nível III da Carreira, que integra as atividades da formação continuada em Educação, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática docente das escolas públicas.

O site do PDE afirma esses resultados de produção de conhecimento e

melhoria da qualidade de ensino, mas fica difícil perceber isso em curto prazo, afinal o PDE iniciou em 2007 e seriam necessários mais elementos e pesquisas para verificar esses dados.

Outro aspecto importante proporcionado pelo PDE é o retorno à Academia, com afastamento integral no primeiro ano e parcial no segundo, para dedicação ao estudo e à pesquisa, o que demonstra, num primeiro momento, a equivalência do programa com atuais pressupostos teóricos sobre a formação docente.

Após aprovação no processo de seleção do PDE, o professor tem o direito a aceitar ou recusar o ingresso ao Programa. Uma vez aceito, o mesmo se afasta de suas atividades, sem prejuízo de remuneração (PARANÁ, 2009b), devendo cumprir suas etapas até a conclusão do mesmo.

Durante a realização do PDE, os professores da Rede Estadual ficam afastados por 2 anos. No primeiro, o afastamento é de 100% da carga horária, ou seja, o professor se afasta em tempo integral para dedicação ao Programa. No segundo, o professor retorna à sua escola de origem para aplicar a atividade de intervenção didático-pedagógica, estabelecida no projeto e no plano de atividades e estruturado durante o primeiro período de afastamento. Nesta etapa, o professor PDE conta com afastamento de 25% da carga horária para cumprir diversas atividades inerentes ao programa. O afastamento é legitimado pela Resolução nº. 4341/2007 (PARANÁ, 2009b) e tem início no momento em que se aceita o ingresso no Programa.

De acordo com o Documento-Síntese do Programa (PARANÁ, 2007), o afastamento remunerado das atividades regulares é necessário para o bom aproveitamento no PDE. Ao professor participante é garantida a sua vaga, findo o primeiro prazo de afastamento, no mesmo estabelecimento de origem. Desse modo, ele retorna no segundo ano com 25% a menos de carga horária. Nessas condições, estando o professor PDE afastado para estudo, cabe-lhe o cumprimento de todas as etapas do programa com o retorno à Academia e, para tanto, o PDE estabelece uma política de formação em serviço, executada pela SEED (PARANÁ, 2007).

Ao iniciar no PDE, o professor recebe o Cronograma de Atividades, organizado em quatro etapas a serem cumpridas nos dois anos do Programa. No próximo tópico serão descritas essas atividades e os procedimentos de cada período.

2.2 CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

O professor PDE desenvolve um conjunto de atividades em um prazo de até dois anos, que perfazem um total de 952 horas. As atividades estão organizadas em quatro períodos (PARANÁ, 2007), conforme Quadros 1 e 2. Distribuem-se, entre elas, a inserção acadêmica, os encontros de orientação, a elaboração de material didático, os encontros de área do professor PDE e a orientação a um grupo de professores da Rede que ainda não ingressaram no Programa.

No ano de 2007, o cronograma de tais atividades distribuiu-se, conforme a seguinte seqüência, encontrada no Documento-Síntese do Programa (PARANÁ, 2007):

- a) Primeiro Período: 12/03/2007 a 06/07/2007;
- b) Segundo Período: 23/07/2007 a 18/12/2007;
- c) Terceiro Período: 04/02/2008 a 04/07/2008 (exceto férias e recesso);
- d) Quarto Período: 21/07/2008 a 18/12/2008 (exceto férias).

Contudo, é necessário esclarecer que durante o ano corrente de 2007 esse cronograma sofreu várias alterações, em função das adaptações advindas das instâncias que constituem o PDE: calendário das IES, prazo dos cursos oferecidos, atrasos na elaboração dos planos de trabalho dos professores, variações dos tipos e natureza das propostas de intervenção nas escolas, elaboração do Folhas e OAC, e outros.

Importa ressaltar que o programa distingue dois tipos de professores ingressantes: o professor especialista e o professor com título de Mestre e/ou Doutor, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), denominado de Professor Titulado. Tal distinção remete diretamente nas atividades a serem desenvolvidas no programa.

O professor PDE, com título de Especialista deve cumprir uma carga horária de 952 horas. Detalha-se no Quadro 1, as atividades que foram desenvolvidas pelos professores PDE no ano de 2007, de inserções acadêmicas, cursos, seminários e orientações nas IES. Também foram realizadas atividades da SEED, como aula inaugural e formação tecnológica, com cursos de informática básica e ambientação na plataforma *Moodle*.

1º Período: 05/03/2007 a 06/07/2007			
N.	Atividades	Datas	CH
1	Aula Inaugural – AI	12/03/2007	8
2	Elaboração do Plano de Trabalho – PT	MAI e JUN	32
3	Curso 1 – C1	MAI e JUN	64
4	Curso 2 – C2	MAI e JUN	64
5	Seminário Geral 1 – SG1	MAI	16
6	Encontros de Área – EA	MAI e JUN	8
7	Encontros de Orientação – EO	MAI e JUN	16
8	Encontros Regionais – ER	ABR	8
9	Atividade de Formação e Integração em Rede – AFIR	MAI e JUN	64
10	Grupo de Trabalho em Rede – GTR	ABR, MAI, JUN e JUL	16
TOTAL DO 1º PERÍODO			304
2º Período: 23/07/2007 a 18/12/2007			
N.	Atividades	Datas	CH
1	Curso 3 – C3	AGO, SET, OUT e NOV	64
2	Curso 4 – C4	AGO, SET, OUT e NOV	64
3	Seminário Geral 2 – SG2	AGO	16
4	Encontros de Área – EA	AGO, SET, OUT e NOV	16
5	Encontros de Orientação – EO	AGO, SET, OUT e NOV	16
6	Atividade de Formação e Integração em Rede – AFIR	AGO, SET, OUT e NOV	64
7	Elaboração de Material Didático – EMD	2º P	64
8	Grupo de Trabalho em Rede – GTR	AGO, SET, OUT e NOV	16
9	Disciplina Optativa – DO	AGO, SET, OUT e NOV	64
TOTAL DO 2º PERÍODO			384
3º Período: fevereiro a julho de 2008 (exceto férias e recessos) - 04/02/2008 a 04/07/2008			
N.	Atividades	Datas	CH
1	Encontros de Orientação – EO	MAR, ABR, MAI e JUN	16
2	Atividade de Formação e Integração em Rede – AFIR	3º P	64
3	Grupo de Trabalho em Rede (GTR)	3º P	16
4	Implementação da Proposta de Intervenção na Escola – PIE	3º P	32
TOTAL DO 3º PERÍODO			128
4º Período: julho a dezembro de 2008 (exceto férias) – 21/07/2008 a 18/12/2008			
N.	Atividades	Datas	CH
1	Encontros de Orientação – EO	AGO, SET, OUT e NOV	16
2	Atividade de Formação e Integração em Rede – AFIR	4º P	64
3	Grupo de Trabalho em Rede – GTR	4º P	16
4	Elaboração do Trabalho Final do PDE – TF	4º P	32
5	Apresentação do Seminário de Socialização		8
TOTAL DO 4º PERÍODO			136
CARGA HORÁRIA TOTAL DO PROFESSOR PDE			952

Quadro 1 – Programação do Professor PDE

Fonte: PARANÁ (2007).

De acordo com a Resolução 1905/2007, Artigo 15, § 2º, a “atividade do Professor Titulado no programa, com aproveitamento do título de Mestre ou Doutor, será de 1 (um ano)” (PARANÁ, 2009b). Desta forma, ao Professor Titulado é oportunizado o cumprimento das atividades do PDE, com uma carga horária de 504 horas, sendo o mesmo, dispensado da participação em cursos. O professor Titulado tem, também, atribuições diferenciadas no Programa. Ele é dispensado da atividade de orientação do Grupo de Trabalho

em Rede (GTR) e da intervenção na unidade escolar. Por outro lado, ele faz co-orientações e tem participação em docência e análise de pareceres dos Planos de Trabalho dos professores PDE especializados. Aborda-se no quadro 2 o cronograma das atividades do Professor Titulado.

1º Período: 05/03/2007 a 06/07/2007			
N.	Atividades	Datas	CH
1	Encontros de Área – EA	maio	16
2	Encontros de Orientação – EO	1º P	16
3	Aula Inaugural – AI	12/03/2007	8
4	Elaboração do Plano de Trabalho	1º P	64
5	I Seminário Temático	abril	16
6	Encontros Regionais – ER	abril	8
7	Análise e Parecer dos Planos de Trabalho dos Professores PDE co-orientados	Jun/jul.	16
8	Capacitação Moodle	1º P	16
	Total CH 1º Período		160
2º Período: 23/07/2007 a 18/12/2007			
N.	Atividades	Datas	CH
1	II Seminário Temático	agosto	16
2	Encontros de Área – EA	setembro	16
3	Encontros de Orientação – EO	2º P	16
4	Encontros de co-orientação	2º P	32
5	Participação nos Encontros de Orientação dos Professores PDE	2º P	16
6	Elaboração de Material Didático – MD	2º P	64
7	Superação	2º P	64
8	Análise e Parecer da produção didática dos professores co-orientados	2º P	16
9	Elaboração de Trabalho Científico sob a supervisão do Orientador	2º P	32
10	Participação em Atividades de Docência	2º P	24
	Total 2º Período		296
3º Período: 06/02/2008 a 30/04/2008			
N.	Atividades	Datas	CH
1	Encontros de Orientação – EO	3º P	8
2	Elaboração de Trabalho Final sob a supervisão do Orientador	3º P	32
3	Seminário de Encerramento do PDE	3º	8
	Total 3º Período		48
Total das Atividades			504

Quadro 2 – Programação do Professor Titulado

Fonte: PARANÁ (2007).

Na implementação do Programa, em 2007, não havia diferença no cronograma de Atividades do Professor Especialista e do Professor com o título de Mestre e Doutor. Somente com uma Resolução Secretarial (PARANÁ, 2009b) o Professor Titulado obteve o direito de abreviar seus estudos, em um ano, conforme o cronograma do Quadro 2.

Os estudos orientados descritos nos cronogramas acima são compreendidos como momentos para se efetivar formação e fundamentação teórica dos professores PDE. Durante o decorrer do Programa são realizados encontros de orientação, encontros das áreas

específicas do PDE, Seminários Temáticos, Cursos e Orientação aos Grupos de Trabalho em Rede.

Nesse retorno à Acadêmica é valorizada a produção intelectual dos professores do Programa, tendo seu início com o Plano de Trabalho.

2.3 PLANO DE TRABALHO

A elaboração do Plano de Trabalho (PT) é feita pelo professor PDE em conjunto com seu orientador da IES, com objetivo de planejar e orientar a proposta de intervenção na escola, bem como, a elaboração do material didático. Assim, é necessário que o professor PDE, nos Encontros Orientação, desenvolva um projeto que inclua o seu plano de estudo/intervenção na realidade escolar, com as discussões do seu encaminhamento teórico-prático, de acordo com o roteiro sugerido pelo Programa, conforme Documento-Síntese (PARANÁ, 2007): Problematização, Definição do Objeto de Estudo, Fundamentação Teórica, Desenvolvimento Metodológico (atividade e material didático a ser produzido), Cronograma de Atividades e Referência.

O Plano de Trabalho constitui uma proposta de intervenção na realidade escolar, estruturada em três eixos: proposta de estudo, elaboração de material didático e a coordenação de Grupo de Trabalho em Rede (GTR). Deve ainda constar as atividades de estudos orientados (em conjunto com o orientador da IES) o planejamento, a elaboração, a implementação e a avaliação do material didático na escola. Dessa forma, o professor PDE discute com o Professor Orientador, no espaço/tempo destinado aos Encontros de Orientação, as idéias sobre o seu objeto de estudo e a proposta de intervenção na realidade escolar. Isso é feito com vistas a definir o seu enfoque, o referencial teórico, assim como os encaminhamentos metodológicos, a serem sistematizados no Plano de Trabalho. A elaboração desse plano se efetivou até o final do primeiro período do Programa.

A problemática de estudo do Professor PDE, constantes no Plano de Trabalho, deveria estar delimitada nos domínios da disciplina/área de seleção do Programa. Desta maneira visava atender a formação específica do professor em relação ao aprofundamento, como também a formação dos demais professores da Rede pública estadual, por meio dos Grupos de Trabalho em Rede (GTR).

O núcleo central das atividades do segundo período do Programa consistiu na elaboração de material didático-pedagógico pelo Professor PDE, com o devido acompanhamento de seu orientador e a colaboração dos Grupos de Trabalho, pertinente ao objeto de estudo proposto, e articulado ao projeto, conforme as orientações específicas do Departamento de Educação Básica (DEB). De acordo com o Documento-Síntese (PARANÁ, 2007), o material didático-pedagógico poderia ser preparado em forma de:

- a) Um Objeto de Aprendizagem Colaborativo (OAC);
- b) Um trabalho denominado Folhas;
- c) Produção para a Televisão Educativa e Paulo Freire;
- d) Oficinas para os projetos Educação Com Ciência e Feira Regional da Arte (FERA);
- e) Material didático pertinente à problemática escolar, no caso das áreas de Educação Especial e Gestão Escolar.

O professor PDE foi estimulado a produzir materiais didáticos em diferentes formas, utilizando variados recursos, como por exemplo: a produção de roteiros e programas para televisão (TV Educativa e TV Paulo Freire), vídeos com aulas ou documentários para inserção na programação da TV Paulo Freire, bem como materiais impressos, como livros e mapas, para utilização dentro ou fora de sala de aula. Entretanto, foi exigido que estabelecesse relação com as ações já em curso no âmbito da SEED. Nesse contexto, também foram aceitas produções conjuntas relacionadas aos Projetos Educação Com Ciência, Festival de Arte da Rede Estudantil (FERA) e Jogos Colegiais (PARANÁ, 2007).

O OAC destinou-se à fundamentação do trabalho dos professores e o Folhas, sendo material de caráter didático, com vistas a ser utilizado como material de apoio para o trabalho em sala de aula. Essas produções deviam ter como foco os conteúdos disciplinares previstos para as escolas da Rede pública estadual.

Ao mesmo tempo em que se dedicou aos estudos, o Professor PDE, no segundo período do Programa, atuou como tutor dos professores da Rede que não ingressaram no Programa. Essa atividade de tutoria do Professor PDE com o Professor da Rede foi realizada, por meio do Grupo de Trabalho em Rede (GTR).

2.4 GRUPO DE TRABALHO EM REDE (GTR)

O Grupo de Trabalho em Rede (GTR), segundo o Documento-Síntese (PARANÁ, 2007, p. 62) “constitui-se como importante estratégia de democratização do conhecimento”, pois é por meio do GTR que o Professor PDE socializa os conhecimentos aprendidos, desde o início do Programa, para os demais professores da rede estadual. Nessa ação, o Professor PDE assumiu a função de tutor do Grupo de Trabalho em Rede, visando atender os “44.400 Professores da Rede de forma indireta” (PARANÁ, 2007, p. 19).

O GTR tem como objetivo promover a interação entre os Professores do PDE com os demais professores da Rede Estadual, organizados por disciplina e/ou área. Dessa maneira o Programa articula a interlocução com os professores da Rede, que ainda não ingressaram no Programa, promovendo o desenvolvimento profissional de todos os professores da rede estadual de forma indireta (PARANÁ, 2007).

A atividade do GTR é realizada com o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle, por meio do site <www.e-escola.pr.gov.br>. O Professor PDE, no GTR, desempenha a função de tutor de curso a distância, atendendo no máximo 37 (trinta e sete) professores da Rede, de acordo com a sua área de concurso. Nesse curso, realizado a distância com os professores da rede, são discutidos: o objeto de estudo do Professor PDE, o aprofundamento teórico-metodológico e o material didático-pedagógico previsto no Plano de Trabalho. Dessa forma o GTR também tem como finalidade participar e aproximar o projeto de intervenção na escola entre os professores PDE e professores da Rede (PARANÁ, 2007).

O Grupo de Trabalho em Rede, no ano de 2007, contou com comunicações assíncronas, com o professor PDE interagindo com Professores da Rede por meio de fórum de discussão, diário de bordo e *e-mails*. Nessa perspectiva de disseminação do conhecimento há uma via de mão-dupla, com socialização e democratização dos conhecimentos teórico-práticos específicos das áreas/disciplinas nos dois sentidos, bem como avanço na carreira para os professores que ainda não ingressaram no Programa. Aos professores da Rede que participaram do GTR foram creditados 9 pontos no Plano de Carreira no ano de 2008 (ano de conclusão do primeiro GTR do Programa), oportunizados pela atuação do Professor PDE como tutor.

Essa ação move o professor da Rede para participar do GTR, uma vez que é

proporcionado um curso a distância para ascensão na carreira, com possibilidade de realizá-lo em casa ou em outros locais, sem prejuízo do seu trabalho em sala enquanto ao Professor PDE é uma determinação do Programa.

O GTR, em 2007, propôs o Cronograma de Atividades do Quadro 3.

1º Período: 05/03/2007 a 06/07/2007			
N.	Atividades	Datas	CH
1	Atividade de Formação e Integração em Rede	JUN e JUL	32
2	Grupo de Trabalho em Rede – GTR	2º P	16
TOTAL DO 1º PERÍODO			48
2º Período: 23/07/2007 a 18/12/2007			
N.	Atividades	Datas	CH
1	Atividade de Formação e Integração em Rede	JUN e JUL	32
2	Grupo de Trabalho em Rede – GTR	2º P	16
TOTAL DO 2º PERÍODO			48
3º Período: fevereiro a julho de 2008 (exceto férias e recessos) - 04/02/2008 a 04/07/2008			
N.	Atividades	Datas	CH
1	Atividade de Formação e Integração em Rede	3º P	32
2	Grupo de Trabalho em Rede – GTR	3º P	16
TOTAL DO 3º PERÍODO			48
4º Período: julho a dezembro de 2008 (exceto férias) – 21/07/2008 a 18/12/2008			
1	Atividade de Formação e Integração em Rede	4º P	32
2	Grupo de Trabalho em Rede – GTR	4º P	16
3	Seminário de Socialização – SS	DEZ	8
TOTAL DO 4º PERÍODO			56
CARGA HORÁRIA TOTAL DO PROFESSOR PDE			200

Quadro 3 – Programação Rede

Fonte: PARANÁ (2007, p. 72).

O Quadro 3 mostra que havia uma preparação para o Professor PDE estruturar seu curso na Atividade de Formação e Integração em Rede (AFIR). Após essa preparação houve o momento do curso a distância com o GTR, num total de 64 horas interagindo com o Professor da Rede. O Professor da Rede, nesse momento, contribuiu com o projeto de intervenção na escola proposto no Programa.

Ao final do GTR, o Professor PDE realizou um Seminário de Socialização, prestando conta da sua atividade a distância para os colegas do Programa.

A carga horária do professor PDE, tanto a distância como presencial, foi realizada com o apoio do Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede (SACIR), o qual previa um monitoramento das ações do Programa PDE.

2.5 O SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO E INTEGRAÇÃO EM REDE (SACIR)

O Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede (SACIR) refere-se à implantação de um sistema próprio, que proporciona a integração e a articulação dos sujeitos e instituições parceiras, como também o monitoramento do desenvolvimento das atividades previstas no Programa. Esse sistema contém pastas individuais criadas de acordo com as funções dos envolvidos no Programa, a saber: dos coordenadores do PDE nas IES, dos representantes do programa nos NRE, dos orientadores das IES e dos professores PDE. Todo o programa é gerenciado pela coordenação do PDE no Estado do Paraná. A seguir relata-se função de cada pasta no SACIR.

- a) Pastas dos representantes do PDE nos NRE. Nessa pasta os representantes do PDE nos NRE acompanham a execução do Programa nas IES, na qual os professores PDE desenvolvem as atividades, como também os encontros do GTR coordenado pelo professor PDE. Além de acompanhar a execução do Programa nas respectivas unidades, os representantes do Programa nos NRE podem desenvolver atividades administrativas, como atualização dos cadastros dos professores PDE e das IES no SACIR, atualização das informações referentes à execução do GTR e emissão de relatórios quantitativos e qualitativos referentes à execução do Programa.
- b) Pasta dos coordenadores PDE nas IES. Nessa pasta os coordenadores do Programa nas IES cadastram todas as atividades ofertadas pela Instituição, considerando o Plano de Trabalho do professor PDE. Outras atividades desenvolvidas pelos Coordenadores do PDE nas IES são os relatórios quantitativos e qualitativos enviados à Coordenação Estadual do PDE.
- c) Pasta dos Orientadores. Nessa pasta, os orientadores das IES indicam cursos/disciplinas e seminários, bem como as demais atividades que os orientandos devem realizar. Essa pasta também constitui uma forma de registro das orientações e acompanhamento on-line da elaboração e execução do Plano de Trabalho, do Material Didático, do Trabalho Final e do Seminário de Socialização, como também da execução da proposta de intervenção na escola. Cabe também ao professor Orientador conceder o *parecer* de conclusão dos

conteúdos elaborados pelo professor PDE para a publicação no *Portal Dia-a-dia*.

- d) Pasta dos Professores PDE. Local em que o professor PDE disponibiliza Plano de Trabalho, Material Didático, Trabalho Final e demais recursos que a implementação da proposta de intervenção na escola exige, bem como a realização do Seminário de Socialização. Ao professor PDE também é atribuída, nessa pasta, as informações do Grupo de Trabalho em Rede (GTR) como relação dos cursistas, desenvolvimento e conclusão das etapas pelos Professores da Rede.
- e) Os professores da Rede mantinham contato com o ambiente *Moodle* como cursistas no GTR, acessando o *site* <www.e-escola.pr.gov.br> .

Nesse contexto, O SACIR é um sistema de controle e gerenciamento do professor PDE, no qual ele disponibiliza trabalhos e atividades inerentes ao programa. A figura 14 apresenta atividades disponibilizadas no SACIR.

PDE 2008 - Professor PDE

WELINGTON TAVARES DOS SANTOS Área = ARTE

PDE - Plano de Trabalho

Área:	ARTE
Professor PDE:	WELINGTON TAVARES DOS SANTOS
Orientador IES:	OTTO HENRIQUE MARTINS DA SILVA
IES:	UEPR

▶ **Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola**

Situação:	Em Desenvolvimento
Tema:	Arte e Tecnologia
Título:	Acordes da tecnologia na aula de música
Resumo:	A tecnologia na música se refere a todas as formas de tecnologia envolvidas com a música, e particularmente ao uso de dispositivos eletrônicos e de software para nas etapas de composição, gravação, armazenamento e execução de música. 148 palavras disponíveis
Palavras Chave:	Música, Educação, Tecnologia. Valores separados por ";"
Atualizar Arquivo:	C:\Documents and Settings\lino\Desi Arquivo... Arquivo .pdf de no máximo 3MB.
Modelo Exemplo:	download

▶ **Produção Didático-Pedagógica na Escola**

▶ **Implementação do Projeto na Escola**

▶ **Trabalho Final**

▶ **GTR (acessar sistema)**

Salvar Plano de Trabalho Registrar Comentários Voltar

Comentários

Nenhum registro encontrado!

Figura 14 – Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola no SACIR.

Fonte: PARANÁ (2008).

Essa figura mostra a área do Plano de Trabalho do docente PDE, na qual ele insere o Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, mediante resumo, tema e sua delimitação (título) do projeto e envio do arquivo ao sistema. Com isso, o Professor Orientador tem acesso ao projeto para acompanhar as ações desenvolvidas no Programa PDE.

Configura-se assim o SACIR enquanto sistema que controla, gerencia e monitora todas as ações do Professor PDE, desde o início até a certificação. Além de cumprir as tarefas mencionadas tem a obrigação de redigir um artigo passível de ser apresentado em congressos ou revistas científicas. Os artigos são as produções finais dos Professores PDE, e constituem a última forma de Avaliação do Programa.

2.6 AVALIAÇÃO E PRODUÇÃO DO PROFESSOR PDE

Segundo o Documento-Síntese do Programa a avaliação, no âmbito PDE, assume um processo contínuo, sistemático e progressivo das atividades desenvolvidas pelos professores participantes, seja em sua forma coletiva ou individual, o que corresponde a uma concepção diagnóstica de avaliação. Complementando, o referido documento esclarece que:

[...] a avaliação somente tem função apropriada quando está intimamente vinculada a um projeto social, nunca centrada apenas em sua função exclusivamente técnica. Tomada exclusivamente como operação técnica formal, reafirma a concepção tradicional de avaliação, a qual se traduz meramente como fonte de dados e informações quantitativas para registro técnico, perdendo o seu sentido social. O processo de avaliação deve servir para analisar, compreender, desvelar, descobrir, pesquisar, estabelecer correlações, ampliar a visão de mundo do aluno, aprofundar questões, dialogar, construir significados de aprendizagem para os sujeitos e para a coletividade (PARANÁ, 2007, p. 75).

Por conseguinte, a avaliação refere-se às atividades de leitura e discussão de textos e das atividades pedagógicas desenvolvidas. Evidencia-se que a avaliação do professor PDE é realizada mediante o uso de diversos instrumentos. Essa participação do professor PDE no programa ocorre nos encontros de orientações, produção científica, participação em seminários, coordenação do GTR, oficinas e confecção do artigo final. “Assim, a avaliação da aprendizagem dos professores será considerada nos Planos de Trabalho dos professores PDE durante o desenvolvimento das atividades, culminando com a Certificação dos Professores PDE” (PARANÁ, 2007, p. 75).

Na atividade conclusiva do programa há a obrigatoriedade de elaboração de um Artigo Final, produzido pelo professor PDE, em conjunto com seu orientador.

Este artigo científico consiste em um trabalho acadêmico que apresenta resultado sucinto da pesquisa realizada de acordo com a metodologia de ciência, aceita por uma comunidade de pesquisadores.

Este artigo deve estar articulado com as atividades desenvolvidas ao longo do programa, acompanhadas do professor orientador da IES. Nos Encontros de Orientação é definido como se estrutura o artigo.

Por meio do artigo científico o professor PDE apresenta à comunidade escolar seus resultados enquanto pesquisador. Os artigos da primeira turma (PDE 2007) estão disponíveis no *site* <www.pde.pr.gov.br>, Figura 15, em constituem-se em produção

intelectual do Professor PDE em conjunto com seu Orientador.

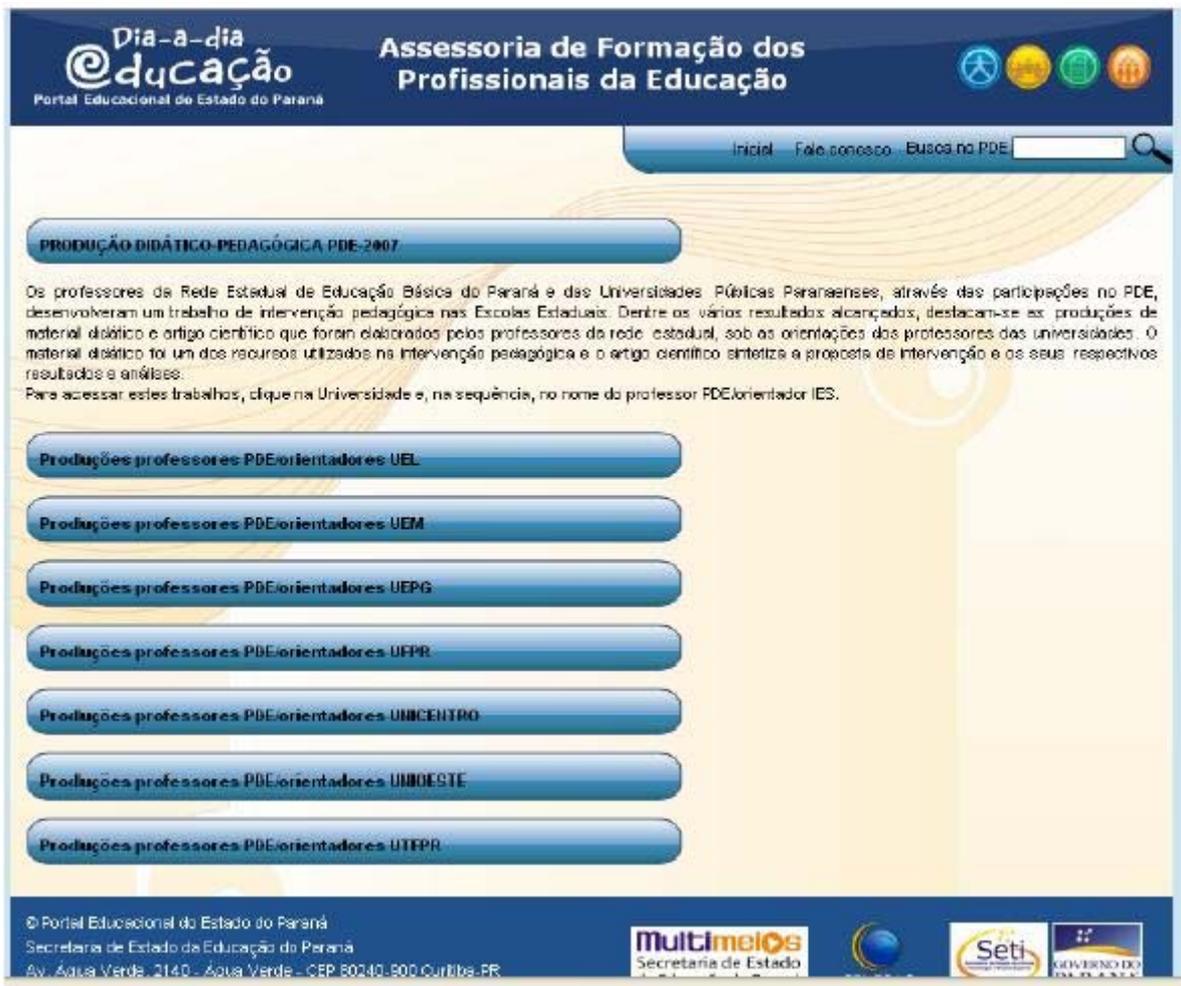


Figura 15 – Produções dos professores PDE (2007).

Fonte: PARANÁ (2009)

A figura 15 mostra o link para as produções dos Professores PDE em conjunto com seus Professores Orientadores das 7 IES parceiras, no ano de 2007.

As atividades do Professor PDE são obrigatórias em todas as etapas, com o compromisso de frequência de 100% nos cursos e seminários. Todos os compromissos que o Professor PDE porventura faltar há necessidade de reposição, sob pena de exclusão.

Uma vez cumprida as jornadas obrigatórias, com o aval de seu Orientador da IES o Professor PDE ascende para o nível 3 do Plano de Carreira.

No decorrer do Capítulo 3, será descrito a organização dos dados de 10 professores PDE, obtidos com questionário e entrevista, discussões e implicações que o Programa PDE tem com a teoria estudada, incluindo as implicações do plano de carreira.

3 DESCRIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DOS DADOS, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Esse capítulo tem a finalidade de descrever, organizar e interpretar os dados coletados. A descrição está explanada no item 3.1 e a análise no 3.2, a seguir.

Para a organização dos dados houve dois momentos: no primeiro foi elaborado um questionário, validado por duas professoras participantes do Programa, uma de Geografia e outra de Língua Portuguesa. Em seguida foi enviada uma carta convite para um professor participante do Programa PDE, do Núcleo Regional de Educação, das seguintes cidades: Londrina, Maringá, Paranavaí. Para o NRE de Campo Mourão foram enviadas cartas convite para todos os professores participantes do Programa PDE. Esse procedimento resultou no envio de 29 questionários com perguntas abertas. Destes, obteve-se o retorno de apenas 10. Esses 10 respondentes constituíram os sujeitos da pesquisa, no primeiro momento.

No segundo momento, para explorar de maneira mais aprofundada os dados, foram escolhidos 3 respondentes do questionário para entrevistá-los. Essa escolha recaiu sobre os professores que se dispuseram ajudar na pesquisa e, no questionário, demonstraram maior afinidade pela Informática Educativa e pelos anseios dos mesmos para o seu incremento na prática docente.

Após coletar os dados, as perguntas e respostas foram registradas e separadas, procurando-se uma ordem na organização dos dados que possibilitasse a sua interpretação e análise. Foi um trabalho árduo, mas proveitoso porque, desse modo, conseguiu-se visualizar os dados de maneira mais esclarecedora. Como dizem Bogdan e Biklen (1994, p. 221): “Imagine-se num grande ginásio com milhares de brinquedos espalhados pelo chão. Foi incumbido de arrumá-los em pilhas de acordo com um esquema que terá que desenvolver [...] pode organizá-los por tamanho, cores, tipo de brincadeira [...]”.

Esse tipo de atividade ilustra o investigador qualitativo, sendo sua tarefa não tão simples, uma vez que a natureza dos dados e a sua forma de coleta são, por vezes, mais complexas, sendo também mais difíceis a sua separação, arranjo e organização. A tarefa do pesquisador foi de desenvolver um processo de separação em unidades de análise, ou seja, busca de padrões de interpretação, uma vez que nessa etapa da pesquisa de natureza qualitativa deve-se ter extremo cuidado e vigilância no manuseio dos dados.

Desse modo, as respostas do questionário e das entrevistas foram

organizadas em quadros e os professores respondentes identificados pelas letras do alfabeto (A a J). Isso foi necessário em observância à preservação do anonimato dos sujeitos da pesquisa.

3.1 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS COLETADOS EM CAMPO – PRIMEIRA ETAPA

Para demonstrar o processo de organização, inicia-se replicando o questionário enviado por correio eletrônico aos professores PDE.

Questionário enviado aos professores PDE:

1. Qual a sua formação? Tem especialização? Mestrado? Doutorado?
2. Como você avalia o PDE? Cite 3 aspectos positivos e 3 negativos do mesmo.
3. Como e quando você pretende intervir na unidade escolar?
4. Qual é a sua habilidade com o computador?
5. O que você sabe sobre educação a distância?
6. Você já conhecia algum ambiente virtual de aprendizagem? Se puder discorra sobre o ambiente *moodle*. Foi fácil trabalhar com o ambiente? Gostou de trabalhar com o mesmo? Cite 3 vantagens e 3 dificuldades que encontrou com a operacionalidade do ambiente.
7. As interações são importantes no grupo de trabalho em rede? Como elas se dão no ambiente EaD?
8. Sabemos que o PDE é um Programa de Formação de Professores. O que você acredita que aprendeu até esse momento, o que incorporou para melhorar a sua prática?
9. Nesse programa, você valoriza a interação com os demais participantes? Caso afirmativo, como avalia essa interação?
10. Quais atividades foram presenciais no curso PDE? E quais foram a distância?
11. Como avalia a sua participação no programa?

O questionário apresentado foi elaborado para investigar o Programa PDE sob os aspectos da Informática Educativa, interações em Rede, avaliação e participação no

Programa. Buscou-se, também, detectar pontos positivos e negativos do PDE, a utilização do espaço digital e quais aspectos serviram para a melhoria da prática dos professores participantes.

Primeiramente os dados foram organizados com base nos grupos de perguntas extraídas do questionário. Foram encontrados 3 grupos de questões, conforme explicitado a seguir:

1. Questão de identificação – busca estabelecer um perfil profissional do professor PDE – grupo relativo à pergunta número 1.
2. Questões sobre o PDE – subdividem-se em mais dois grupos:
 - a) aquele que busca investigar as opiniões dos professores sobre atividades desenvolvidas no Programa – grupo relativo às perguntas 3 e 10;
 - b) aquele que procura investigar as avaliações dos professores sobre o Programa – grupo relativo às perguntas 2, 8, 9 e 11.
3. Questões sobre IE – Informática Educativa: subdividem-se em mais três grupos:
 - a) Questão sobre o uso do computador – grupo relativo à pergunta 4;
 - b) Questões sobre EAD – grupo relativo às perguntas 5 e 7;
 - c) Questões sobre a plataforma *Moodle* – grupo relativo à pergunta 6.

Com base nesses 3 grupos gerais de questões, apresenta-se a organização das respostas obtidas dos 10 respondentes do questionário.

Por grupos de questões, chegou-se aos quadros apresentados a seguir, contendo as perguntas do pesquisador e respostas dos sujeitos da pesquisa, que serviram de base para sistematizar as posteriores interpretações. Ressalta-se que a organização dos dados obtidos é apresentada em separado de sua interpretação, uma vez que esta última será discutida posteriormente, a fim de melhor estabelecer as considerações extraídas desta pesquisa.

1. Identificação dos sujeitos da pesquisa

A primeira questão procurou estabelecer um perfil da formação desses professores, por meio do levantamento de sua área de formação inicial e do nível de especialização encontrado. Foram obtidas as respostas do Quadro 4.

<i>Qual a sua formação? Tem Especialização, Mestrado, Doutorado?</i>			
PROF. PDE/ RESPOSTAS	Graduação	Especialização	Mestrado e/ou Doutorado
Professor A	Ciências Habilitação Matemática	Ensino de Matemática	Educação Matemática
Professor B	Ciências Habilitação Biologia	Planejamento Geo-Ambiental	
Professor C	Licenciatura em Educação Física	Gestão, Orientação e Supervisão Escolar	Educação (não aproveitou titulação no PDE)
Professor D	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Estudos Literários
Professor E	Ciências Biológicas	Metodologia e Gestão Escolar	Ensino de Ciências (não aproveitou titulação, pois estava no PDE concomitante)
Professor F	Matemática	Matemática; e Supervisão e Orientação	
Professor G	Geografia	Planejamento Educacional	Mestrando em Geografia
Professor H	Pedagogia	Metodologia do Ensino e Psicopedagogia	
Professor I	Matemática	Educação Matemática	
Professor J	Pedagogia e Artes	Psicopedagogia	

Quadro 4 – Perfil dos Sujeitos da Pesquisa.

Fonte: Pesquisa Realizada, 2008.

Conforme este quadro, os professores pesquisados possuem graduação e especialização *Lato Sensu* diversas. Trata-se, portanto, de um grupo heterogêneo quanto à formação. Nota-se também que três concluíram o mestrado antes de ingressarem no PDE, e destes, dois aproveitaram titulação. Para dois professores não foi possível o aproveitamento da titulação; um, porque fazia o mestrado concomitante com o PDE; outro, não revelou o motivo. Dessa forma, prevalece a formação especialista, nível de exigido para ingresso no Programa, que foi pensado para professores do *nível 2*¹³, do Quadro Próprio do Magistério do Paraná (PARANÁ, 2009). O perfil dos pesquisados demonstra que possuem os pré-requisitos necessários para compor o grupo. São professores com experiência docente superior a 11 anos.

Assim, tem-se uma visão global de professores de diversas disciplinas para obtenção de respostas que ajudem na pesquisa. Para tal finalidade esse grupo foi considerado como ideal para o pesquisador analisar o Programa PDE.

A seguir apresenta-se a organização relativa às questões sobre o PDE.

¹³ Nível 2 no Quadro Próprio do Magistério (QPM) do Paraná, com a publicação da Lei 103/2004, refere-se ao professor com o título de Especialização *Lato-Sensu*. (PARANÁ, 2009).

2. Questões sobre o PDE

Aqui foram organizados os dados com base na visão geral do professor sobre o PDE.

a) Opiniões dos professores sobre as atividades do Programa

A pergunta 3 foi sobre a intervenção na unidade escolar prevista no PDE. Indagou-se como e quando o professor pretendia intervir na unidade escolar.

<i>Quando pretende intervir na unidade escolar?</i>	
Professor A	Professor com título de Mestre, não contempla essa atividade.
Professor B	A SEED mudou a denominação para implementação, já foi iniciado e deverá ocorrer no ano de 2008, com envolvimento de todos da comunidade escolar, incentivo às feiras do conhecimento na escola em todas as áreas. Cada professor orienta uma turma e a comunidade escolar escolhe o melhor trabalho que a representará no evento Educação Com Ciência.
Professor C	No segundo bimestre de 2008, aulas de Educação Física seguindo a Pedagogia Histórico-crítica.
Professor D	Professor com título de Mestre, não contempla essa atividade.
Professor E	Criação, aplicação e avaliação de uma proposta didático-metodológica usando a história da ciência no ensino da fisiologia humana. A partir de maio de 2008.
Professor F	No primeiro semestre de 2008, ainda em análise com a orientadora.
Professor G	Deve acontecer no primeiro semestre de 2008.
Professor H	Pretendo intervir diretamente com aluno, em conjunto com os professores. Está no início, já apresentei os temas estudados na semana pedagógica e já iniciei o trabalho com o aluno.
Professor I	Estou aplicando o meu material didático, já fazendo a intervenção.
Professor J	Penso em fazer o mais rápido possível, ainda não consegui porque dependo dos colegas por ser professora pedagoga e dependo dos colegas de sala de aula, que se encontram resistentes. Estou no trabalho preliminar, tentando conquistar espaço.

Quadro 5 – Intervenção na Unidade Escolar.

Fonte: Pesquisa Realizada, 2008.

Os professores A e D, titulados, não contemplaram essa atividade, já que o programa abreviou o estudo de quem tinha o título de Mestrado e/ou Doutorado.

O professor B descreveu um evento que acontece no Paraná todos os anos: Educação Com Ciência. Nesse evento, pretendia organizar uma feira de ciências na escola, de forma descentralizada, ou seja, cada docente deveria orientar um trabalho e a comunidade escolar deveria escolher o *melhor*. Para o professor B, essa intervenção deveria envolver toda

a comunidade escolar.

O professor C respondeu que trabalharia a Educação Física, segundo a Pedagogia Histórico-crítica, de Demerval Saviani; enquanto o E pretendia utilizar a história da ciência, na fisiologia humana, propondo uma nova proposta didático-metodológica. Os professores F e G ainda não tinham definido as intervenções, somente o período que iria acontecer (primeiro semestre de 2008).

O professor H pretendia intervir diretamente com alunos, em conjunto com outros professores. Estava no início da intervenção na ocasião do questionário, e já havia apresentado os temas estudados na Semana Pedagógica de sua escola e iniciado o trabalho. O professor I afirmou estar aplicando seu material didático, já fazendo a intervenção, mas não explicou qual intervenção.

O relato do professor J indicou a presença de problemas, porque estava dependendo dos colegas professores e esses não colaboraram no primeiro momento. Era a difícil tarefa de *formar professores* pela intervenção. A dificuldade encontrada pelo professor J demonstra a ausência da reflexão na prática de determinados professores. Realmente fica difícil promover intervenções na unidade escolar quando o grupo não colabora. Esse procedimento não colaborativo contraria as ideias de Tardif (2002, p. 286), já que considera que os professores são práticos reflexivos que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas. A prática profissional torna-se, assim, um espaço original e autônomo de produção de saberes pelos professores experientes. Isso significa proporcionar uma interação constante entre a prática profissional e a formação teórica, entre a experiência concreta e a pesquisa, entre os formandos e os formadores, buscando aproximações entre formação e atuação profissional.

De modo geral os professores do quadro 5 não demonstram veemência ao relatarem suas iniciativas junto às unidades escolares. Há certa *timidez* implícita nas respostas que, possivelmente, esteja ligada às dificuldades de operacionalização dos trabalhos. Contudo, as intervenções propostas visam uma mudança no contexto da unidade escolar, com o fim de incrementar a prática docente, e conseqüente melhoria do ensino. Apesar de *tímidas* são experiências inovadoras, como uso da Pedagogia Histórico-crítica nas aulas de Educação Física; utilização da história da Ciência pelo professor E, da disciplina de Biologia e uma intervenção direta com o aluno, pelo professor H, de pedagogia. As intervenções nas unidades escolares lembram os apontamentos de Tardif (2002), quando esclarece que a prática profissional não é a simples aplicação de teorias elaboradas fora dela, mas um espaço original

e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação. Nesse sentido, a formação profissional é redirecionada para a prática e, por conseguinte, para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores.

A pergunta 10 teve a intenção de explicitar e definir quais atividades são realizadas à distância e quais são presenciais. As respostas estão sistematizadas no Quadro 6.

<i>Professores PDE</i>	<i>Atividades Presenciais</i>	<i>Atividades A Distância</i>
Professor A	Todas as minhas atividades foram presenciais	A única atividade a distância foi o GTR
Professor B	Aula inaugural, cursos, seminários, encontros de área, encontros de administração, participação em eventos científicos.	Elaboração do plano de trabalho, elaboração de projetos, participação no GTR pelo ambiente <i>Moodle</i> , pesquisas diversas.
Professor C	Não respondeu.	A única atividade a distância foi a do grupo de estudos em rede;
Professor D	Aulas nas IES.	Leituras, estudos, revisões de conteúdos propostos pelos coordenadores das IES.
Professor E	A grande maioria das atividades foi presencial.	As únicas atividades a distância foram as leituras de textos discutidas nas aulas, além do trabalho com o GTR.
Professor F	Cursos para os professores PDE, cursos de extensão oferecidos pela UEL, palestras oferecidas pela SEED e UEL.	Estudos em casa, para a elaboração das atividades propostas. A única atividade a distância foi a do Grupo de Trabalho em Rede.
Professor G	Praticamente todas as atividades foram presenciais.	Quase não havia atividades a distância.
Professor H	Todos os cursos e seminários foram presenciais (tanto da IES como da SEED).	A distância aconteceram somente as atividades no trabalho com o GTR.
Professor I	Cursos gerais, cursos específicos, encontros de área, encontros de orientação, cursos optativos.	GTR, avisos, conversas com o orientador, troca de experiências com colegas da turma, tira dúvida com colegas.
Professor J	Com relação às atividades presenciais, nem todas merecem atribuição de um BOM conceito.	Não respondeu.

Quadro 6 – Atividades Presenciais e a Distância.

Fonte: Pesquisa Realizada, 2008.

O quadro mostra o que os professores participantes do PDE consideraram as seguintes atividades como presenciais: aula inaugural, cursos gerais e específicos, seminários, encontros de área, encontros de administração, participação em eventos científicos, cursos de extensão, palestras oferecidas pelas IES e pela SEED, encontros de orientação e cursos

optativos.

A aula inaugural contou com todos os participantes do Programa, ou seja, professores PDE, coordenadores das IES, coordenador do Programa, convidados especiais, entre eles o próprio governador, representantes da SEED e dos NREs do Estado do Paraná.

Os cursos gerais foram divididos em Fundamentos da Educação e Metodologia da Pesquisa e realizados na modalidade de palestras dialogadas. Os cursos específicos eram desenvolvidos conforme a área do professor. Os eventos de extensão faziam parte do rol de atividades de Inserção Acadêmica que o Professor PDE teria que cumprir eventos científicos nas IES públicas.

Os Seminários Integradores contaram com a presença de todos os professores PDE no mesmo evento, e os Seminários de Área tiveram a presença de professores PDE por definição de área, conforme relatados no quadro. As palestras ofertadas pela Secretaria de Educação (SEED) e pelas Instituições de Ensino Superior (IES) também consistiam em atividades obrigatórias presenciais.

Os professores também consideraram os cursos optativos como atividades presenciais no Programa, bem como os encontros de orientação.

O *Professor J* comentou que nem todas as atividades presenciais merecem atribuição de um *bom conceito*.

Apesar de alguns professores declararem que todas as atividades foram presenciais, muitos indicaram diversas atividades a distância, tais como: Grupo de Trabalho em Rede (GTR), elaboração de projetos e do plano de trabalho, pesquisas diversas, leituras de textos discutidos nos cursos, estudos em casa, revisões de conteúdos propostos pelos coordenadores das IES, conversas com o orientador, troca de experiências, tira dúvidas com os colegas.

O Grupo de Trabalho em Rede (GTR) foi a principal atividade realizada a distância. Com o auxílio do Moodle o professor PDE interagiu com os demais da Rede, momentos em que socializavam textos para aprimorarem seu projeto de intervenção na escola.

Os professores entendem que a elaboração de projetos, plano de trabalho e pesquisas, revisões de conteúdos podem ser consideradas como atividades a distância, quando feitos em casa.

Para eles, a troca de experiência, o tira dúvidas com os colegas e conversas com o orientador também são atividades a distância. Essas acontecem via correio eletrônico, fóruns, chats e outras maneiras síncronas e assíncronas de interação entre os participantes do

Programa.

Desse modo, toda atividade não é essencialmente presencial, ela é híbrida, parte a distância e parte presencial. Esse tipo de atividade Moran (2003) chama de *atividade semipresencial*.

A *atividade semipresencial* (também chamada *blended learning*) combina ensino presencial com o uso de recursos a distância, com uma nova possibilidade de organização das aulas. Permite agregar vantagens do presencial e do virtual, convergindo para o desenvolvimento de um trabalho mais dinâmico e complexo, porque não há limites de tempo e espaço para ocorrer.

A seguir são apresentadas as questões sobre a Avaliação do Programa PDE.

b) Avaliação do PDE

A pergunta 2 foi referente a avaliação do PDE e tinha a intenção de investigar aspectos considerados positivos e negativos do Programa, pelos professores. Essa questão resultou no Quadro 7.

<i>Avaliação do PDE</i>	<i>Pontos positivos do PDE</i>	<i>Pontos negativos do PDE</i>
Professor A	Aperfeiçoamento, conhecimento além do livro, inter-relacionamento, integração ensino básico com universidade, elaboração de material didático, programa inovador, revitalização do professor.	Problemas organizacionais, prejuízo para os professores titulados no ponto interação, falta de preparo para os professores PDE e da SEED para interagirem, necessita de ajustes por se tratar de programa novo.
Professor B	Aperfeiçoamento profissional, pesquisa, troca de experiência entre os participantes.	Acesso para poucos, impossibilidade de participar de curso de remoção, impedimento de realizar outros cursos da SEED.
Professor C	Aperfeiçoamento, elevação de nível, melhor afinidade com a Informática, formação continuada.	Desorganização, pouco afastamento no segundo ano (25%), GTR sem aproveitamento.
Professor D	Disponibilidade de tempo para estudo, disponibilidade de recursos (bolsas-auxílio para deslocamento e eventos), retorno à Universidade.	Impedimento do gozo da licença-prêmio, afastamento do contato com a sala de aula, carga horária excessiva, deslocamentos constantes.
Professor E	Troca de experiência com outros professores, necessidade de busca pela informática.	Desorganização inicial, falta de comprometimento dos envolvidos (SEED e professores das IES).
Professor F	Tempo disponível para estudo, reflexão sobre novas tendências educacionais, projetos voltados para sala de aula.	Sobrevalorização do curso (“vale mais que o Mestrado”), pouco retorno financeiro (já que volta a 1ª classe por ocasião do nível 3), professor só pode participar com longo período de casa (próximo à aposentadoria).
Professor G	Contato com as Universidades, tempo disponível para estudar, socialização com outras disciplinas.	Dois anos é muito tempo, a forma de progressão é muito demorada, uma vez que no nível 3 é necessário mais 13 anos para chegar ao final da carreira, todos deveriam ter o direito de fazer o PDE, sem passar pela prova.
Professor H	Elevação de nível, disponibilidade de tempo, valorização profissional.	Desencontro de informações, falta de comprometimento, pouco espaço para interação entre os professores PDE.
Professor I	Afastamento para estudo, interação com outros professores, recursos financeiros para estudo, aperfeiçoamento, elevação de nível.	Falta de curso de informática para professores PDE.
Professor J	Aperfeiçoamento profissional, incentivo à pesquisa, professores produtores do próprio conhecimento, retorno à Universidade.	Desorganização, falta de comprometimento dos orientadores das IES, cursos desinteressantes.

Quadro 7 – Pontos Positivos e Negativos do Programa PDE.

Fonte: Pesquisa Realizada, 2008.

O quadro demonstra como pontos positivos do PDE os seguintes aspectos: aperfeiçoamento profissional, conhecimento além do livro, inter-relacionamento, integração ensino básico com universidade, elaboração de material didático, programa inovador, revitalização do professor, incentivo à pesquisa, troca de experiência entre os participantes, elevação de nível, melhor afinidade com a informática educativa, formação em serviço, disponibilidade de tempo para estudo, disponibilidade de recursos (bolsas-auxílio para deslocamento e eventos), retorno à Universidade, necessidade de busca pela informática, valorização profissional, professores produtores do próprio conhecimento.

O aperfeiçoamento profissional é um dos objetivos elencados no Documento-Síntese do Programa, o qual destaca que “devido à abrangência do PDE, sua tendência é de redimensionar o processo de capacitação em curso, desencadeando uma reflexão teórico-prática sobre a formação inicial realizada pela IES” (PARANÁ, 2007, p. 17).

O conhecimento além do livro sugere uma nova maneira de olhar a educação, com perspectiva de estudos sobre a prática do professor em sala de aula.

A integração ensino básico com a universidade propõe um caminho de mão dupla, pois os professores só conseguem fazer cursos de pós-graduação se entrar em contato com a universidade, e esta, por sua vez, só melhora os cursos de licenciatura se fizer contato com os professores que atuam em sala de aula no ensino básico.

A elaboração de material didático, com o professor produzindo seu próprio conhecimento é convergente com elementos da teoria de Tardif (2002, p. 228), a qual destaca que “os professores de profissão possuem saberes específicos, mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”.

O incentivo à pesquisa citado pelos professores é defendido por Zeichner (1998). O autor relata que formar o professor pesquisador demanda integrar os produtos das pesquisas de professores no ensino nos programas de formação de professores. A idéia é tratar seriamente o conhecimento produzido por eles como um conhecimento educacional a ser analisado, discutido para a prática em sala de aula. Nesse sentido o PDE cumpriu a proposta, ou seja, valorizou o professor como pesquisador.

Essa valorização ainda parece incipiente, pois o PDE é um curso de 2 anos e no retorno do professor à sala de aula fica difícil a continuidade da pesquisa por parte do docente pela jornada de trabalho que tem que cumprir (40 horas/aula), condições da escola (número excessivo de alunos por turma, equipamentos obsoletos e questões sociais). Desse modo, é importante que o professor prossiga nos estudos tanto na escola, como fora dela.

O inter-relacionamento enfatizado pelos professores reflete mediações intencionalmente estabelecidas, com possibilidades de formação de um profissional mais interativo e comprometido, denotando sujeitos capazes de contribuir na produção de uma nova formação e prática escolar. Complementando, a troca de experiência entre os professores é questão central em Tardif (2002), pois acredita que os saberes provindos das experiências, da prática, não são saberes iguais aos outros, mas sim, formados de todos os outros, pois é em prol da própria prática que os demais saberes são articulados. O autor acredita que no dia-a-dia os professores partilham seus saberes com seus pares, socializando macetes, material pedagógico e modos de organizar a aula. Ainda que não sejam atividades obrigatórias, a maioria deles sente a necessidade de partilhar sua experiência. Os espaços considerados privilegiados para troca, na visão do autor, são as reuniões pedagógicas e os congressos científicos que o professor participa.

Nesse contexto, o PDE valoriza as interações entre os participantes tanto de sua área, como das demais, mobilizando os saberes experienciais dos professores participantes do Programa.

A elevação de nível, conforme proposta pela Lei 103/2004 (PARANÁ, 2004), destacada pelos professores como ponto positivo é uma questão importante do Programa, os participantes do PDE realizaram formação em serviço, com a finalidade de redirecionar a prática, mas também com expectativa de alcançar o nível 3 da carreira, conforme explicitado no capítulo 2.

Como o Programa é permeado pela tecnologia educacional, os professores PDE sentiram a necessidade de busca pela informática educativa, tanto por conta própria como pela ajuda dos colegas de profissão. Nessa busca contaram com a colaboração constante da Coordenação Regional de Tecnologia na Educação (CRTE).

O Programa propiciou uma formação em serviço para os professores durante os dois anos, disponibilidade de tempo para estudo integral no primeiro ano e parcial no segundo, sem prejuízo da remuneração, isto é, enquanto participante do Programa o professor recebia o salário integral como se estivesse em sala de aula. Todo o curso do PDE contou com a disponibilidade de recursos para os professores participantes desempenharem as atividades, bolsas-auxílio para os deslocamentos necessários à realização de cursos e eventos das IES, SEED e Escola.

Os pontos negativos também receberam destaque, são eles: o público autorizado a ingressar no PDE deve possuir um histórico profissional longo, isto é, mais de 10

anos de atividade no Estado; desorganização do Programa, desencontro de informações, falta de esclarecimentos sobre a tecnologia (*Moodle*, SACIR). Alguns consideraram a carga horária excessiva, o curso PDE vale mais que o Mestrado, pouco afastamento no segundo ano do Programa, deslocamentos constantes (os professores viajam muito em razão do Programa).

Esse histórico profissional longo, definido no capítulo 2, não recebe aprovação unânime entre os professores pesquisados. O *professor G* relata que "todos deveriam fazer o PDE, independente de prova para ingresso, e seriam necessários mais 13 anos para alcançar a última classe da carreira".

A pesquisa constatou que seriam necessários mais 14 anos e não 13 conforme o *professor G* destacou. Considerar que todos deveriam fazer o PDE, sem necessidade de prova, remete ao propósito de ampliação de vagas para o Programa, para que não só os que estão na última classe do nível 2 tenham direito ao ingresso, mas todos os docentes concursados e em atividade no Estado.

A desorganização do Programa, inicialmente tida como normal pelo próprio Documento-Síntese (PARANÁ, 2007, p. 8), o qual previa que "as dificuldades e os conflitos iniciais, quase sempre decorrentes do caráter inédito da proposta, não deveriam ser entendidos como obstáculos", gerou um desconforto para os participantes. Os cursos não foram realizados nas datas previstas, o ambiente Moodle não estava pronto, não houve capacitação para os professores da Rede interagirem e o SACIR não atendia a proposta de acompanhamento entre as instâncias, porque as atividades eram realizadas e demoravam para serem inseridas no Sistema.

Alguns professores consideraram excessiva a carga horária, não atendendo a proposta de capacitação em serviço, conforme destacou o *professor J* que "nem todos os cursos presenciais tiveram um bom conceito".

Os deslocamentos constantes também foram considerados pontos negativos, uma vez que prejudicavam os trabalhos do próprio PDE, pois limitavam o tempo para a produção do professor nos períodos de deslocamentos.

Há uma sobrevalorização do curso quando comparado ao Mestrado Acadêmico, que não é reconhecido para efeitos de elevação. Somente com a participação no PDE o professor ascende para o nível 3. Na implementação do Programa, o Professor PDE e o Professor Titulado deveriam cumprir o mesmo Cronograma. Somente com uma Resolução Secretarial o Professor Titulado pôde abreviar seus estudos.

Outro ponto negativo foi o afastamento proporcionado no segundo ano do

Programa, apenas 25% da carga horária, período no qual o Professor PDE realizava a intervenção na unidade escolar.

Os professores apontaram como insuficiente o retorno com 25% da carga horária, mas em contrapartida teriam que fazer a intervenção na escola de origem, o que leva à seguinte reflexão: há necessidade desse retorno em sala para aplicar o projeto, com condições adequadas para tal tarefa. Seria interessante ampliação do afastamento do docente, para que o mesmo tenha oportunidades de refletir sobre o que desenvolve no segundo ano do Programa.

A questão 8 procurou coletar informações que pudessem revelar o que o professor adquiriu de melhoria e incorporou na sua prática e o que aprendeu com o Programa. As respostas constam no Quadro 8.

Professor A	Produção de material didático, leituras de textos em que as atividades podem propiciar processo de aprendizagem do aluno, dedicação maior aos materiais e atividades em sala de aula, seleção mais criteriosa dos materiais e recursos.
Professor B	Busca constante de novos conhecimentos para melhor compreensão da realidade e aplicação de novas metodologias que possam melhorar a aprendizagem dos alunos.
Professor C	Aprendi diferentes teorias da educação, metodologia, conteúdos da educação física e estratégias de ensino.
Professor D	Foi importante, porque concluí o Mestrado há algum tempo (ano 2000) e precisava entrar em contato novamente com a Universidade e, conseqüentemente, com as novas tendências educacionais. A sociedade está em constantes mudanças e precisamos acompanhá-las.
Professor E	É muito difícil avaliar o PDE, porque concomitante estava fazendo o Mestrado, e para agravar, o Mestrado é muito mais envolvido no ensino de Ciências do que no meu grupo do PDE (professores das IES). A falta de informação dos professores das IES era uma máxima, pelo desconhecimento dos DCES, nos propuseram a fazer trabalhos de aprender a aprender, na linha dos PCNs. O importante nesse caso foi o tempo livre para estudos. Tenho consciência que foi um processo novo para os professores das IES, mas percebi um envolvimento maior de professores das IES de outras áreas, que da área de Ciências e Biologia.
Professor F	Aprendi muito com o PDE, principalmente novas tendências em educação matemática, como resolução de problemas, investigação, história e modelagem matemática. Também obtive contatos importantes com <i>softwares</i> voltados para a educação matemática.
Professor G	A grande vantagem do PDE foi o tempo disponível para leituras, que por conseqüência, contribuiu para minha prática pedagógica.
Professor H	Os estudos foram importantes, contribuíram para ampliar a visão da educação como um todo, compreendi aspectos relevantes do ensino e aprendizagem, além de ter uma formação consistente para atuar como profissional da educação. Acredito que a partir do PDE terei melhores condições de avaliar e melhorar a prática, lembrando que isso não acontece em curto, mas sim em longo prazo.
Professor I	A troca de experiências com outros professores, a aproximação com as instituições de Ensino Superior permite-nos atualizações, assim, não temos medo da mudança, e não ficamos desse modo, parados no tempo.
Professor J	Apesar da dificuldade, o manuseio do computador, contato com outros colegas, conhecimentos de novas práticas pedagógicas, adquiridas pelas leituras dos autores recomendados pela professora orientadora da IES. Apesar da pouca expectativa de aplicação do tema de intervenção que é a Metodologia da pesquisa na educação básica (obs.: professora pedagoga que encontra resistência de seus colegas da escola), foi importante aprender que alternativas metodológicas podem propiciar mais estímulo e interesse aos alunos. Desse modo, essa estratégia pode ser aplicada em sala de aula, para que os alunos não fiquem só no processo repetitivo, da absorção da fala dos professores, mas como diz Pedro Demo, podem “construir e reconstruir conhecimentos, saindo do marasmo educacional”.

Quadro 8 – O Que Incorporou Com o PDE Para Melhorar a Prática.

Fonte: Pesquisa Realizada, 2008.

Destacam-se como importantes no quadro 8, os comentários sobre a habilidade com o computador, adquirida com a participação no Programa: a produção do material didático pelo professor, o retorno à universidade, o estudo das novas tendências

educacionais, a produção de material didático, a seleção criteriosa de textos, a dedicação aos materiais, recursos e atividades em sala de aula.

O PDE proporcionou uma inclusão na informática educativa conforme relatado, e, além disso, melhor organização, sistematização de estudo ao professor.

Também foram considerados: a busca constante de novos conhecimentos para melhor compreensão da realidade e aplicação de metodologias diferenciadas que possam melhorar a aprendizagem dos alunos, novas teorias da educação, que esclareçam metodologias e conteúdos específicos de disciplinas, estratégias e relação entre professores de diversas localidades. Essa inter-relação entre as pessoas de diferentes núcleos foi considerada elemento importante para revisão da prática. Os professores apontaram as atuais tendências em educação, como resolução de problemas, investigação, história e modelagem matemática. Um professor declarou importante o contato com *softwares* voltados para a educação matemática.

A grande vantagem do PDE, considerada por um professor, foi o tempo disponível para leituras que, conseqüentemente, contribuiu para sua prática pedagógica. Outro mencionou a importância dos estudos para ampliar a visão sobre a educação e a compreensão de aspectos relevantes do ensino e aprendizagem, tornando a formação consistente para atuar como profissional da educação.

Merece destaque a compreensão por parte dos pesquisados de que a mudança é um processo contínuo que precisa ser experimentado, assimilado, refletido. Na visão de alguns docentes, apesar da pouca expectativa de aplicação do tema de intervenção, que é a metodologia da pesquisa na educação básica, foi importante aprender que alternativas metodológicas podem propiciar mais estímulo e interesse aos alunos. Assim, essa estratégia pode ser aplicada em sala de aula, para que os alunos não fiquem apenas no processo repetitivo, da absorção da fala dos professores, podendo construir e reconstruir conhecimentos, saindo do marasmo educacional.

Para que o exposto acima seja sedimentado seriam necessárias mais pesquisas após o PDE para verificar se a mudança da prática realmente aconteceu, e no que essas alternativas metodológicas realmente foram eficazes para contribuir na melhoria do ensino básico.

A interação com os demais participantes é reconhecida como outro aspecto positivo do Programa. A questão 9 foi elaborada no sentido de compreender em que medida os professores PDE valorizam e avaliam essa questão. As respostas constam no Quadro 9.

<i>Interação</i>	<i>Valorização da Interatividade</i>	<i>Avaliação da Interatividade</i>
Professor A	Sem dúvida a interação é fundamental.	A troca de idéias e experiências é valiosa em qualquer processo de formação. Minha participação no PDE não oportunizou muitos momentos de interação, por não ter realizado os cursos nem o GTR, mas posso avaliar pelos colegas que tiveram essa oportunidade. As aprendizagens que tiveram por meio desse contato estão fazendo muita diferença em sua formação.
Professor B	Sim, a troca de experiência entre os participantes do grupo promove o crescimento profissional de todos os envolvidos.	Posso dizer que depois do PDE os professores não serão mais os mesmos e algumas mudanças, mesmo pequenas acontecerão.
Professor C	Valorizo principalmente o contato que estabelecemos nos cursos das IES.	As interações foram enriquecedoras e motivadoras.
Professor D	Conheci muitas pessoas de diferentes núcleos, e esse contato contribui imensamente para revisar minha prática.	Esse contato contribuiu imensamente para que eu revisse minha prática.
Professor E	Penso que foi o melhor do Programa para mim.	As trocas de experiências com outros professores, ouvir e discutir o que pretendiam abordar, trocar referências bibliográficas foi um crescimento fantástico. Mudei minha visão a respeito de muita coisa no ensino de Ciências e Biologia por meio dessas interações.
Professor F	Sim, valorizo muito, principalmente com os professores das Universidades e com os professores colegas participantes do PDE.	Fizemos muitas atividades em grupo, e a socialização dos trabalhos e conhecimentos de cada um foi muito importante.
Professor G	Sim.	A interação se dá não só entre os professores da mesma disciplina, mas entre os professores das outras áreas também.
Professor H	A interação entre os participantes é essencial, pois aqueles que se propuseram a interagir e expor suas idéias contribuíram sendo conscientes de suas responsabilidades enquanto profissionais da educação.	Nem todos sentem a necessidade de participar efetivamente e isso prejudica essa modalidade de formação continuada.
Professor I	Claro que valorizo a interação, porque o importante é participar, cumprir com as tarefas, trocar experiências.	O importante é cumprir com as tarefas, mesmo depois do prazo previsto.
Professor J	É lógico que jamais se compara ao relacionamento regular de um grupo, porém acontece certa interação de bons tratos e afeição, com expressões agradáveis.	Dos 32 professores da rede, 15 participam efetivamente.

Quadro 9 – Interação Com os Participantes.

Fonte: Pesquisa Realizada, 2008.

Aqui os professores realmente viveram os melhores momentos, o contato com os colegas das mais diferentes áreas, como dizem os professores:

[...] a troca de experiência enriquece qualquer espécie de formação (Professor A).

A interação se dá não só entre os professores da mesma disciplina, mas entre os professores das outras áreas também (Professor G).

Disseram os professores que a interação é fundamental, os Professores Titulados consideraram valiosa a troca de idéias e experiências em qualquer processo de formação. Essa troca entre os pares desenvolve o crescimento profissional dos envolvidos, conforme citaram os professores do Programa.

Um professor PDE argumentou que os professores não serão mais os mesmos após a conclusão do Programa, muitas mudanças deverão acontecer, ainda que pequenas.

As interações estabelecidas nos cursos das IES e SEED foram enriquecedoras e motivadoras. Essa aproximação entre pessoas de diferentes lugares valorizou o saber experiencial do professor, firmado pela socialização das experiências. Isso, certamente contribuiu para a revisão e melhoria da prática docente.

Proporcionou grande crescimento a troca de experiência, o fato de ouvirem e poderem discutir o que pretendiam abordar, bem como a troca de referências bibliográficas. Foi um processo de revisão da prática de todas as disciplinas.

As interações com os professores das Universidades, o retorno à Academia considerado como revisão e crescimento do saber prático do professor, foram acentuadamente valorizadas.

As atividades em grupo, a socialização dos trabalhos, o conhecimento de cada um foram igualmente importantes nessa perspectiva de interação para incremento da prática. Além da socialização entre docentes de mesma disciplina, houve entre as outras áreas do conhecimento, e foi considerada essencial para o crescimento do grupo.

Esses momentos demonstraram a consciência dos Professores PDE com a proposta, de sua responsabilidade enquanto profissionais da educação, socializaram os trabalhos, e, apesar de alguns não participarem efetivamente da socialização das tarefas, não foram notados prejuízos significativos.

Alguns professores valorizaram o cumprimento das tarefas, mesmo não acontecendo no prazo previsto. Isto se deu pelo desencontro de informações, pois nem sempre os cursos aconteceram de acordo com o Cronograma e houve atraso em algumas atividades propostas.

No enfoque do saber experiencial, Menezes (2008) salienta a importância dos professores apoiarem nas experiências de seus colegas e se apropriarem de recursos elaborados coletivamente. Evidencia também a importância de se constituir espaços de interação para se apropriarem das formas de produção de conhecimento nas áreas de sua competência profissional.

Tardif (2002), ao revelar a sua concepção sobre saberes docentes, analisa que não se pode falar em saber sem relacioná-lo com os condicionantes (dimensões do ensino e trabalho realizado diariamente pelos docentes) e o contexto. Assim, o saber dos professores não é algo disperso que o docente tem que encontrar, mas “[...] é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola” (TARDIF, 2002, p. 11).

A socialização enfatizada no PDE 2007 vai ao encontro das idéias de Tardif (2002), quando afirma que o professor tende, com frequência, a aderir aos valores do grupo, o docente partilha com outros membros sua vivência profissional e troca com eles conhecimentos sobre diversos assuntos, torna-se dessa maneira familiarizado com a cultura de sua profissão.

Sem dúvida, em qualquer atividade a socialização entre os pares é responsável pelo crescimento, e na educação, isso é primordial. O contato entre os docentes é importante não só em programas de formação em serviço, mas na escola, nos lares e no lazer.

A questão 11 buscou principalmente a auto-avaliação do professor PDE. Desse modo investigou-se como ele avalia a sua participação no Programa. Os resultados estão no Quadro 10.

<i>Como você avalia sua participação no PDE?</i>	
Professor A	Avalio a minha participação como positiva, apesar de limitada. Considero que tive boas aprendizagens, um novo estímulo e renovação para a ação docente que vai muito além da questão remuneração.
Professor B	Tive participação efetiva em todas as atividades programadas com 100% de aproveitamento e tenho convicção que vale a pena participar do PDE.
Professor C	Excelente. Particpei muito. Nota 10.
Professor D	Não respondeu.
Professor E	Avaliando minha participação posso afirmar que procurei me envolver o máximo possível, principalmente porque gosto de estudar e vi nesse projeto a realização de um ideal de educação, no qual o professor é visto como um intelectual que pode produzir conhecimento ao invés de apenas reproduzir a academia. Penso que o fato de ser aluna do Mestrado, me possibilitou certa independência intelectual e não ser tão dependente dos professores orientadores do PDE.
Professor F	A minha participação no programa foi muito efetiva, foi uma experiência que levarei para o restante da minha carreira e, com certeza, em benefício de meus alunos.
Professor G	Não respondeu.
Professor H	Não respondeu.
Professor I	Para quem nunca tinha participado de atividade on-line, me sai bem porque quando não sabia deixava “quase louco” quem tinha alguma noção ou dominava a informática.
Professor J	Considero razoável, não por falta de vontade, mas pelo atraso em iniciar o PDE 2007, então tive um acúmulo de atividades desencadeadas por esse atraso, por isso o trabalho saiu um tanto apressado.

Quadro 10 – Participação No Programa.

Fonte: Pesquisa Realizada, 2008.

Nesse quadro, a maioria dos respondentes realizaram auto-avaliação e consideraram sua participação positiva, o que sinaliza respaldo para a continuidade do Programa. É claro que o mesmo precisa de muitos ajustes. Importante dado comentado pela *Professora A* que pontuou o Programa como “[...] *um novo estímulo e renovação para a ação docente que vai muito além da questão remuneração*”.

É certo que toda renovação é um novo estímulo, contudo, a ascensão profissional não pode ser deixada de lado. O professor PDE está participando de uma formação em serviço, mas com a expectativa do incremento financeiro após a conclusão do curso. Desse modo, sem a recompensa salarial, a motivação não é completa. Importante também é criar condições melhores para que o professor em serviço possa desenvolver suas atividades. Essas condições consistem em menor número de alunos por turma, recursos financeiros para desenvolver as práticas educacionais, tecnologia ao alcance de toda a comunidade escolar, conexão à rede mundial de computadores e outras.

A maioria dos professores relata uma participação efetiva em todas as

atividades programadas com 100% de aproveitamento, enfatizando o aprendizado de diferentes teorias da educação, metodologias, conteúdos específicos das disciplinas e estratégias diversificadas de ensino.

O PDE foi reconhecido como importante também para os Professores Titulados, que evidenciam o retorno à Academia e o estudo de novas tendências educacionais. Um Professor Titulado destacou que a sociedade está em constantes transformações e há necessidade de acompanhá-las.

Nessa auto-avaliação proposta, a maioria dos professores considerou positiva a idéia do PDE, com algumas restrições, como do professor J que atribuiu ao atraso do início do Programa um acúmulo de atividades a serem cumpridas.

Dessa formação em serviço realizada com o PDE os professores utilizaram a tecnologia, interagiram em rede, com vistas à ascensão profissional e incremento da prática. Os professores PDE consideraram que o Programa propiciou um maior envolvimento com a tecnologia educacional, assunto abordado nas questões sobre a IE, a seguir.

3) Questões sobre IE

Aqui se organizam os dados com base na visão dos professores sobre o uso do computador, o ensino à distância e a plataforma *Moodle*.

a) Uso do Computador

A pergunta 4 teve a intenção de verificar quais habilidades os professores do Programa tinham com o computador. As respostas constam no quadro 11.

<i>Qual a sua habilidade com o computador?</i>	
Professor A	Recursos básicos, aplicativos de texto e planilhas, com o uso da Internet (interação on-line, e-mails, pesquisa, obtenção de materiais e produção de páginas) e utilização de alguns softwares educacionais.
Professor B	Pouca habilidade com o computador. Aprendi de forma modesta a utilizar o editor de texto, navegar pela Internet e passar e-mails.
Professor C	Básica, autodidata, aprendi mexendo.
Professor D	Tenho muita dificuldade, ainda bem que tenho o apoio da CRTE
Professor E	Tenho facilidade para trabalhar com os programas mais simples e dificuldades em com o Linux e a TV pendrive, nada que não seja possível de resolver.
Professor F	Pouca habilidade.
Professor G	Média.
Professor H	Experiência básica com o pacote escritório: Office.
Professor I	Pouca experiência. Aprendi a ter mais familiaridade com o computador no PDE.
Professor J	Muita dificuldade. Tive um grande avanço neste setor com o PDE.

Quadro 11 – Habilidade com o Computador.

Fonte: Pesquisa Realizada, 2008.

Nota-se que alguns professores possuem habilidade com recursos básicos, aplicativos de texto e planilhas, uso da Internet (interação on-line, e-mails, pesquisa, obtenção de materiais e produção de páginas) e utilização de alguns softwares educacionais. Outros demonstram pouca habilidade com o computador, aprenderam de forma modesta a utilizar o editor de texto, navegar pela Internet e passar e-mails. A maioria dos entrevistados, ou seja, 6 deles reconhecem que têm dificuldade em manusear os programas, e os outros conhecimento básico. Essa dificuldade fez com que os professores procurassem constantemente o apoio da CRTE – Coordenação Regional de Tecnologia em Educação, conforme relatada o *professor D*: “tenho muita dificuldade, ainda bem que tenho o apoio da CRTE”. Nesse aspecto o Programa contribuiu com professores no sentido de inserir a tecnologia como aliada à educação, é o que diz a *professora I*: “muita dificuldade, tive um grande avanço neste setor com o PDE”.

Importa destacar a dificuldade em utilizar o *software* livre (*Linux*) e a TV *pendrive*, itens mencionados nos capítulos 1 e 2, em que os docentes contaram novamente com a ajuda da CRTE. Tais dificuldades reportam às idéias de Brito e Purificação (2006) quando enfatizam a necessidade de o professor, como sujeito direcionador da práxis pedagógica escolar, estar atento a todos os elementos necessários para que o aluno efetivamente aprenda e se desenvolva. Para isso, deve ter presente os resultados das ciências pedagógicas, didática e metodologias específicas de cada disciplina, sendo um profissional em

constante atualização, utilizando para isso as tecnologias educacionais, tais como: televisão, vídeo, retroprojetores, projetor de slides, computador, entre outras. Essas tecnologias poderão ajudá-lo na elaboração de materiais de apoio, que podem ser valiosos recursos para o ensino de diversas disciplinas do currículo, seja em sala de aula, num trabalho coletivo, seja na dinâmica do trabalho desenvolvido em laboratórios.

Corroborando essa questão, Almeida (2000) esclarece que as dificuldades apresentadas pelos cursistas em relação ao conhecimento e ao domínio do computador precisam ser identificadas e trabalhadas durante o curso, tão logo se perceba a sua existência. Dessa forma, em um curso de EaD, mediado por recurso telemático, o computador é utilizado como uma ferramenta apropriada para repensar a própria prática e para preparar os professores visando à sua atuação dentro de uma nova perspectiva educacional, que busca preparar cidadãos para viver em uma sociedade em transformação. O processo de formação é um trabalho cooperativo entre formadores e cursistas, em ambiente de reflexão e parceria, no qual todos são aprendizes.

Nesse contexto se torna imprescindível que os professores para enriquecer a atividade docente utilizem o recurso tecnológico de forma a fixar conteúdos, explorando didaticamente em parceria com seus alunos.

Infelizmente a utilização do recurso tecnológico não é consenso na prática educativa, muitos professores continuam resistentes a esse hábito e ficam restritos à sua prática tradicional. E, nesse sentido o PDE traz o professor para uma nova realidade, a de que o mundo mudou e a educação deve acompanhá-lo.

b) Educação a Distância

A pergunta 5 teve a intencionalidade de averiguar a familiaridade dos professores com a EAD, indagando-se aos mesmos, o que sabem sobre essa modalidade de educação. As respostas estão no Quadro 12.

<i>Pergunta 5 – O que você sabe sobre a educação a distância?</i>	
Professor A	Participação em alguns eventos e grupos de estudo sobre o tema, leituras sobre o processo, também participei de alguns cursos on line.
Professor B	Forma de educação muito prática alcança públicos impedidos de freqüentar uma escola regular, horários ajustáveis, existem alguns cursos de graduação e pós-graduação reconhecidos nacionalmente, acredito no sucesso como forma de educar, se o processo for bem conduzido.
Professor C	Nada sei sobre o tema.
Professor D	Estou realizando um curso, por meio do e-ProInfo.
Professor E	Não sei muito, sou preconceituosa sobre essa modalidade. Talvez isso se dê pela minha área de atuação que privilegia atividades empíricas, por isso tenho dificuldades em aceitar em cursos de formação inicial, porém penso ser um instrumento valioso para cursos de capacitação continuada e pós-graduação.
Professor F	Jamais substituirá o contato entre alunos e professor.
Professor G	Ela não tem a mesma qualidade da educação presencial.
Professor H	Modalidade que pode contribuir para democratização do ensino, pois possibilita às pessoas de diferentes localidades o acesso ao conhecimento de forma não presencial. Considero a interação entre as pessoas fundamental na mediatização do conhecimento, mesmo a distância.
Professor I	Nunca participei de cursos a distância, penso ser muito frio, prefiro a interação com pessoas ao meu redor.
Professor J	Quase nada sei sobre o tema, penso não ser o ideal para o desenvolvimento da aprendizagem, tenho curiosidade em conhecer.

Quadro 12 – Familiaridade Com a EaD

Fonte: Pesquisa Realizada, 2008.

O quadro acima mostra que a maioria não tem familiaridade com a EaD ou não conhecia esse modelo de aprendizagem a distância, o que torna as interações entre professores PDE e demais professores da rede mais difíceis de acontecer. Há certo preconceito quanto a essa modalidade de educação.

A impressão demonstrada no quadro é de que a educação a distância não foi incorporada pelos professores por inexperiência e pela falta de esclarecimentos sobre a mesma, com um reflexo negativo sobre a questão da modalidade do ensino não presencial.

As dificuldades de reconhecer a EaD como modalidade de educação é consenso entre muitos profissionais da educação. A EaD, apesar da sua expansão, não conseguiu alcançar reconhecimento unânime entre esses profissionais. Talvez a desconfiança que ronda em torno da EaD tenha razões de existir tendo em vista o mercantilismo desenfreado que acompanhou e ainda acompanha essa modalidade de ensino. Recentemente foi notícia ações do governo proibindo Instituições de Ensino Superior de ofertarem cursos a distância. Muitas IES ofertavam o ensino, segundo o governo, sem condições de infraestrutura, sem autorização do MEC, e o que é pior, sem qualidade alguma.

Os professores participaram de alguns eventos e grupos de estudo sobre EaD, leituras sobre o processo, participação de cursos on line, curso em andamento com o apoio do ambiente virtual e-ProInfo. Por outro lado, havia professor do Programa que nunca tinha participado de cursos a distância e limitou-se a fazer comentários a favor ou contra essa modalidade.

Apesar das restrições e preconceitos alguns destacaram que a EaD pode ser uma forma de educação muito prática, pois alcança públicos impedidos de freqüentar uma escola regular, com horários ajustáveis e possibilita acesso a pessoas de diferentes localidades. Dessa forma permite que essas pessoas interajam por meio da mediatização, fator indispensável no processo ensino e aprendizagem em EaD. Além disso, alguns consideram que a EaD pode ser um instrumento valioso para cursos de capacitação em serviço e pós-graduação. O mesmo professor que a denomina de *frio* demonstra curiosidade em conhecê-la.

Nota-se certo otimismo por parte do *professor B* ao dizer que o sucesso nessa forma de educar poderá ocorrer se o processo for bem conduzido. Um processo bem conduzido nessa modalidade é o que defende Peters (2003) ao enfatizar que na Educação a Distância, a estruturação se dá com base em critérios da tecnologia de ensino seguindo um roteiro: análise, seleção e definição de objetivos de ensino e aprendizagem; escolha de conteúdos e estratégias para atingir estes objetivos; emprego dos meios técnicos que tornem o processo eficiente; construção de testes de verificação de eficiência; aplicação de avaliações para promover a otimização e melhoria da estrutura. Para o autor, trata-se de uma relação entre ensino a distância e educação permanente: valorização do estudo na idade adulta; formas alternativas e adicionais de estudo; mudança do foco da educação baseada na preparação e formação para educação como elemento integrante da vida; ensino a distância possibilitando auto-realização; mistura de formas e experiências de vida; estudo auto-dirigido; dependência da mediação do ensino e da aprendizagem; universidades à distância a serviço da igualitarização das oportunidades educacionais; motivação por uma escalada profissional e social; contribuição para uma sociedade estudantil aberta; maior acessibilidade e mais rapidez nas formas de transmissão.

Diante do exposto, torna-se cada vez mais necessário compreender, analisar, estudar e situar a educação à distância no atual contexto de forma crítica. Na opinião de Peters (2003) essa preocupação se justifica porque o mundo está globalizado e uma forma de aproximar os docentes no mundo é por meio da EaD. Em síntese, é necessário esclarecer até que ponto a EaD pode contribuir para a democratização da educação, diminuindo as

desigualdades, ou contribuir para acentuar ainda mais os problemas que a educação brasileira apresenta.

A pergunta 7 teve a intenção de esclarecer qual a importância das interações propostas pelo Programa, no grupo de trabalho em rede, e como elas ocorrem no ambiente EAD. Os resultados constam no Quadro 13.

<i>Interações</i>	<i>Como Elas Acontecem</i>	<i>Importância (Sim Ou Não)</i>
Professor A	Considero de grande importância o papel do moderador ou tutor do grupo, que tem a difícil tarefa de interagir constantemente com os cursistas e estimular a interação entre eles. Sua atuação é decisiva para o sucesso do trabalho.	Certamente as interações síncronas e assíncronas são fundamentais para o bom andamento das atividades em um ambiente virtual e constituem a base desses cursos. Sem essas interações o curso ou grupo de discussão simplesmente não acontece.
Professor B	Por meio da interação podem ser tiradas dúvidas, prestar esclarecimento permitindo a avaliação do desempenho durante o desenvolvimento das atividades.	Sim.
Professor C	De forma fraca, um diálogo superficial.	São importantes.
Professor D	Penso que para as atividades da EAD deveria haver mais momentos em que os integrantes do grupo de estudo participassem simultaneamente.	Não respondeu.
Professor E	No meu grupo não aconteceram, os participantes não interagem, ficavam preocupados em responder as questões propostas (obrigatórias) não participaram dos fóruns de discussão e debate.	Penso que são muito importantes, mas no meu grupo não aconteceram.
Professor F	Acredito que fica faltando alguma coisa, que os estudos e as interações não são completos, faltando o que só se consegue pessoalmente num diálogo, quando uma pessoa pergunta e a outra responde ao mesmo tempo e podemos expor o que não está bem, sem gerar dúvidas na comunicação.	As interações são importantes.
Professor G	São importantes, porém nada substitui o contato presencial.	Nada substituí o contato presencial.
Professor H	Ocorrem de forma assíncrona, por meio de mensagens individuais e nos espaços reservados às atividades (fóruns e diário).	A interação entre os participantes é essencial.
Professor I	Não me sinto muito a vontade nesse ambiente.	Sim, mas não me sinto muito a vontade nesse ambiente.
Professor J	Jamais se compara ao relacionamento regular de um grupo, porém acontece certa interação de bons tratos e afeição.	Sim, acontece uma interação de bons tratos e afeição, dos 32 professores 15 participam efetivamente.

Quadro 13 – Como São as Interações na EaD.

Fonte: Pesquisa Realizada, 2008.

O preconceito evidenciado no quadro 12 é ratificado no quadro 13, o *professor I* diz não se sentir à vontade nessa modalidade de educação. Os demais situaram bem as interações: elas foram assíncronas no GTR, isto é, os fóruns e diários de bordo não aconteceram no mesmo momento, no PDE 2007. A *Professora A* faz um importante comentário sobre o papel do tutor na EaD para evitar o esvaziamento, característico nessa modalidade de ensino. O tutor, no caso do PDE, é o próprio professor do Programa.

O professor destacou que a atuação do tutor ou moderador é decisiva para o sucesso do trabalho na EaD. Infelizmente no ano de 2007 não houve capacitação para que o professor PDE cumprisse a função de tutoria, com comprometimento do Grupo de Trabalho em Rede (GTR).

As interações síncronas e assíncronas foram consideradas fundamentais para a realização das tarefas nos cursos a distância. Sem as interações, os professores declararam que o curso ou grupo de discussão não teria acontecido.

Por meio da interação podem ser tiradas dúvidas, prestar esclarecimentos permitindo a avaliação do desempenho durante o desenvolvimento das atividades. Em alguns momentos os professores se preocuparam efetivamente em direcionar o trabalho a distância, mas conforme relato, alguns professores da Rede se preocupavam mais em cumprir as atividades obrigatórias a promover uma efetiva socialização do saber.

Em algumas modalidades a distância há a oportunidade de comunicações síncronas, o que não aconteceu no primeiro ano do Programa com o GTR e isso foi considerado por alguns integrantes do Programa que acreditavam que era possível resolver a questão com chats, teleconferências ou outro meio de comunicação síncrona, isto é, comunicação no mesmo momento.

Alguns apontaram o diálogo é o único meio capaz de resolver dúvidas na comunicação. Desse modo fica faltando um contato mais efetivo na EaD. Um problema relatado pelo *professor J* foi a dinâmica do trabalho com o GTR, dos 32 professores inscritos somente 15 participavam efetivamente. Houve desistência de muitos docentes no decorrer do Programa.

Mesmo com a desistência de 17 professores, o professor J ainda contava com muitos participantes no GTR (15), pelo fato de que o mesmo se revelou inexperiente nessa atividade. Como o GTR tinha a função de colaborar com o Plano de Trabalho do professor PDE ficaria difícil a leitura sistemática de todas as postagens dos fóruns para reestruturar e melhorar o projeto de intervenção na unidade escolar.

Lentamente, os respondentes vão revelando o preconceito quanto à Educação a Distância, por exemplo, as declarações dos professores I e J.

A forma de conceituar desses professores é convergente com as colocações de Kenski (2007) ao esclarecer que o preconceito contra a EaD pode ocorrer pelo medo infundado – o mito que o computador vai substituir o professor – e o desconhecimento. A autora também não exclui a acomodação dos profissionais que precisam mudar as práticas docentes, assumir novas posturas e passar a ter um comportamento permanente de atualização profissional. Conforme a autora, este fato está aliado ao desconhecimento de como interagir no ciberespaço. Assim sendo, a experiência com os sujeitos da pesquisa não foi satisfatória.

É importante ressaltar que nessa modalidade de educação, o aluno é que faz o seu tempo e espaço para os debates inerentes a determinado tema e, no caso do PDE 2007, fazia parte do Plano de Trabalho do professor Participante e do Professor da Rede. O Professor da Rede que realizasse todos os 6 módulos do curso receberia 9 pontos no Plano de Carreira. (PARANÁ, 2009b).

Pelos motivos apresentados (falta de curso de tutoria, capacitação ineficiente quanto a EaD, preconceito quanto a essa modalidade de EaD) constata-se muitas desistências no curso GTR no ano de 2007.

b) Plataforma Moodle

Na expectativa de receber as respostas dos professores sobre o conhecimento dos ambientes virtuais elaborou-se a questão 6 para indagar se os sujeitos da pesquisa já conheciam algum Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), e se após conhecerem o Ambiente Moodle o trabalho tornou-se fácil ou difícil. Questionou-se ainda se os sujeitos discorrerem sobre o Ambiente, se gostaram do mesmo e se era possível citarem 3 vantagens e 3 dificuldades encontradas com a operacionalidade do ambiente. As respostas estão organizadas nos quadros 14 e 15.

AVA	Conhecimento de AVA	Discorrer Sobre o Ambiente Moodle
Professor A	Ambiente e-ProInfo e Teleduc.	Treinamento de 8 horas dentro do PDE. Assim tive contato superficial com o ambiente, como não tenho a atividade do GTR em meu plano de trabalho, não tenho maiores considerações sobre essa questão.
Professor B	Trabalhei num ambiente no curso de Educação Fiscal.	No início tive algumas dificuldades para trabalhar com o ambiente <i>Moodle</i> , mas aos poucos fui me familiarizando com o mesmo e hoje penso não ser difícil trabalhar com o ambiente.
Professor C	Não conhecia	Não discorreu sobre o ambiente.
Professor D	Ambiente e-ProInfo.	Não discorreu sobre o ambiente.
Professor E	Já havia utilizado outros ambientes em cursos a distância.	Não discorreu sobre o ambiente.
Professor F	Não conhecia.	Não discorreu sobre o ambiente
Professor G	Não conhecia.	Não é difícil trabalhar com o ambiente <i>Moodle</i> .
Professor H	Não conhecia.	Foi minha primeira experiência no ambiente, considero fácil o trabalho no <i>Moodle</i> e muito interessante, tive dificuldades iniciais, por falta de experiência e insegurança em coordenar as atividades.
Professor I	Não conhecia.	Não discorreu sobre o ambiente.
Professor J	Não conhecia.	Não conhecia o ambiente, fiquei assustada quando o conheci, precisei contar com ajuda extra da CRTE e colegas de curso.

Quadro 14 – Conhecimento de AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Fonte: Pesquisa Realizada, 2008.

O quadro 14 mostra que a maioria dos entrevistados não conhecia um AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem. A minoria cita ambientes como o e-Proinfo, Teleduc e um ambiente utilizado pela Receita Federal que disponibiliza o curso a distância de Educação Fiscal. Esse quadro também nos remete às dificuldades que os professores tiveram nas interações em rede, no *ciberespaço e-escola*.

O *e-escola* como visto foi o ambiente virtual do GTR, que propiciou as interações entre os professores PDE e os da Rede, com uma capacitação ineficiente no ano de 2007, não cumprindo o objetivo do Programa naquele momento.

Sobre essa questão, Almeida (2000) já havia alertado que no ambiente virtual de aprendizagem, professores e cursistas dedicam-se a organizar o próprio conhecimento em interação com o computador, a partir do estabelecimento de conexões, que são adaptadas a cada situação-problema ou a cada novo tema. A aprendizagem adquire um

sentido pessoal e aproxima-se sucessivamente do conhecimento da realidade, o que favorece a adaptação às mudanças sociais e culturais.

Com a utilização do ciberespaço, o professor tanto da Rede como PDE interage com elementos simbólicos da realidade, mesmo essa realidade estando ausente. Com isso os participantes podem discutir teorias, em espaços de tempo diferentes e separados geograficamente.

Complementando, Almeida (2000) ressalta que os cursistas precisam conhecer o objeto computador para poder usá-lo como ferramenta pedagógica, mas esse conhecimento não é um pré-requisito e, sim, algo que vai se construindo ao longo das atividades.

As dificuldades em utilizar os Ambientes Virtuais de Aprendizagem no PDE 2007, não ocorreram com o ambiente *Moodle*. Os professores construíram e souberam ocupar o ciberespaço e, dessa maneira, desenvolveram com os professores da Rede o GTR. O ciberespaço foi ocupado no sentido de interação entre professores, mas não na construção do conhecimento conforme apontado pelos sujeitos da pesquisa.

<i>AVA</i>	<i>Vantagens</i>	<i>Desvantagens</i>
Professor A	Não opinou (professor titulado);	Não opinou (professor titulado);
Professor B	Ambiente simples, permite interação entre os participantes, é de fácil acesso.	Acredito que para facilitar aos usuários iniciantes o ambiente poderia oferecer outras orientações sobre a sua utilização, além do tutorial.
Professor C	Fácil manuseio, clareza na busca de atividades e tarefas, interação com professores de diferentes localidades.	Envio e recebimento de mensagens.
Professor D	Facilidade de encontrar os recursos disponíveis, como fóruns, diário de bordo, biblioteca.	Há muitos colegas que não respondem aos comentários dos fóruns. Na biblioteca poderia haver mais sugestões de sites, textos informativos, fontes de referência para que o professor pudesse contrastar diferentes enfoques sobre um mesmo assunto, maior contato quanto à elaboração das atividades do Diário de Bordo, penso que deveria haver mais feedback – pois é corrigindo várias vezes que se melhora um texto.
Professor E	Recursos disponíveis, facilidade de utilizar o sistema.	Falta de preparo que tivemos para lidar com este ambiente e as dificuldades técnicas apresentadas pelo sistema.
Professor F	O participante faz o seu tempo de estudo, sem obrigação de data e horário.	Tive dificuldades em colocar os documentos na biblioteca do professor, o que foi solucionado com a ajuda do pessoal da CRTE. Também percebo a dificuldade em lidar com o computador e em compreender o que está sendo pedido no curso.
Professor G	É possível trabalhar com professores de outras localidades, redução de custos, trabalha-se em casa.	Falta o contato pessoal, as tarefas não são tão bem elaboradas pelos cursistas, a desistência é muito grande.
Professor H	Abertura de novo espaço que possibilita a formação continuada dos professores, ambiente relativamente fácil de trabalhar, assessoria pedagógica dos professores da CRTE.	Capacitação ineficiente (programa não funcionou no dia) e insuficiente, alguns problemas técnicos não resolvidos (forma de organização do fórum), falta de espaço para interações síncronas entre membros do GTR e desistência acentuada dos participantes do curso (GTR).
Professor I	Não precisa se deslocar, sem preocupação com horário, espaço de tempo maior para cumprir as atividades.	Falta de discussão com outras pessoas no momento de sanar dúvidas, trocas de experiências dificultadas, dificuldades quanto a construção (digitação) não tem quem as resolva.
Professor J	O prazer em manter contato com colegas a distância, a troca de experiências e sugestões de trabalho, de projetos, e a oportunidade de os colegas avançarem na carreira.	Quero dizer muita coisa, muitas minúcias.

Quadro 15 – Vantagens e Desvantagens do *Moodle*.

Fonte: Pesquisa Realizada, 2008.

O quadro 15 mostra como os professores PDE desenvolveram o conceito de informática educativa e de ambientes virtuais, a maioria considerou fácil o manuseio com o *Moodle*. Em contrapartida, os professores ilustram as dificuldades iniciais, a falta de discussão nos *fóruns* e a lacuna que houve no início do Programa: falta de capacitação no ambiente *Moodle* tanto para os professores PDE, como para os demais Professores da Rede. Isso acarretou dificuldades nas interações com o GTR.

A Informática Educativa é destacada aqui como um dos pontos positivos principais do PDE 2007, uma vez que todos os participantes tiveram que se incluir digitalmente, já que o Programa PDE é permeado pelas tecnologias educacionais. Os professores destacaram o apoio da CRTE para a inclusão digital e também o apoio dos colegas para inseri-los nesse novo universo tecnológico. Eles experimentaram um novo conceito de educação, a EaD. Apesar de ser considerada uma forma fria de educação e vista com preconceito, alguns reconhecem que essa modalidade pode possibilitar um acesso mais democrático, respeitando os limites e diferenças dos usuários. Isso está sendo explorado porque cada um tem seu tempo na educação a distância, não fica preso a horários e locais prefixados.

A seguir será relatado o desenvolvimento da segunda etapa da pesquisa, com entrevista de 3 Professores PDE.

3.2 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS COLETADOS EM CAMPO – SEGUNDA ETAPA

No segundo momento da pesquisa foram escolhidos 3 professores respondentes do questionário para entrevistá-los com dispositivo de áudio (mp4). Essa escolha incidiu sobre os professores se dispuseram a colaborar na pesquisa, por utilizarem a tecnologia educacional e acreditarem na melhoria da prática docente. E, além disso, por serem três professores que residem em Campo Mourão, cidade de residência do pesquisador com acesso mais facilitado aos mesmos.

Desse modo, os escolhidos foram os professores B, de Ciências; H, de Pedagogia; e G, de Geografia. Para os professores entrevistados foi solicitado o termo de consentimento elaborado pelo pesquisador e assinado pelos 3 entrevistados.

Antes da realização da entrevista foi elaborado o seguinte roteiro:

Roteiro da entrevista feita com os professores PDE:

1. Qual é o seu tempo de Magistério?
2. Qual era seu tema no plano de trabalho no PDE? E o seu desenvolvimento?
3. Quais as leituras que você fez, quando participante do Programa?
4. Você se lembra dos cursos que participou nas IES?
5. Os cursos nas IES e leituras contribuíram para o desenvolvimento do seu trabalho?
6. Descreva como foi o seu GTR.
7. Como foi feito o processo de avaliação? O que contou e pesou no processo?
8. O professor PDE como foi avaliado e como avalia o Programa?
9. Como você avalia o SACIR? E a questão tecnológica no Programa, como foi?
10. Você pode apontar pontos positivos e negativos do Programa?
11. Sabemos que essa foi a primeira turma PDE, você já obteve certificado e avanço para o nível 3?

A entrevista, realizada na instituição escolar que o professor trabalha, teve a finalidade de enriquecer a pesquisa, com um aprofundamento dos pontos positivos e negativos do Programa considerando: a avaliação que o professor fez na questão tecnológica; a ascensão profissional proposta; a educação a distância propiciada com o GTR, a intenção dos cursos nas IES, o acompanhamento em rede pelo SACIR e de que forma o Professor PDE 2007 foi avaliado pelo Programa. Para tanto foi traçado um Perfil desses 3 professores, escolhidos pela qualidade das respostas do questionário tanto na questão tecnológica quanto nas demais.

De modo a visualizar as informações obtidas com as entrevistas, as mesmas estão apresentadas e organizadas em quadros. Quanto a questão 1 obteve-se as respostas que estão organizadas no Quadro 16.

<i>Qual o seu tempo de magistério?</i>	
Professor B	21 anos
Professora H	13 anos
Professor G	17 anos

Quadro 16 – Tempo de Trabalho como Professor.

Fonte: Pesquisa Realizada, 2009.

Constatou-se que para participar do Programa os professores precisavam possuir um histórico profissional longo, conforme abordado no capítulo 2, mínimo de 11 anos de carreira para estar apto a participar da seleção de ingresso. Considerando os pressupostos teóricos de Huberman (2000), nesse tempo os professores se encontram na fase de estabilização do ciclo de vida profissional. Trata-se de um tempo de uma escolha subjetiva de comprometer-se. “Num dado momento, as pessoas passam a ser professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida, mas, ainda assim, por um período de 8 a 10 anos, no mínimo” (HUBERMAN, 2000, p. 40).

Para o autor, quando uma outra pessoa vê o professor, sem saber da sua profissão o reconhece. Esse reconhecimento é a fase de estabilização, na qual o profissional está consciente de sua escolha e dificilmente mudará sua trajetória.

Desse modo, o longo histórico profissional consiste em ponto positivo do PDE, pois privilegia o professor com profissão definida, assumida e comprometido com o trabalho docente, com a expectativa de o professor continuar no exercício da profissão e alcançar aumento salarial e ascensão na carreira.

A questão 2 da entrevista investigou qual o tema do Plano de Trabalho. As respostas constam organizadas no Quadro 17.

<i>Qual o seu tema no PDE?</i>	
Professor B	Poluição sonora
Professora H	A Internet como ferramenta pedagógica
Professor G	Espaço na Escola

Quadro 17 – Tema Do Plano De Trabalho.

Fonte: Pesquisa Realizada, 2009.

Dos 3 entrevistados, cada um tem um Plano de Trabalho, de acordo com sua área de atuação. *O Professor B*, da disciplina de Ciências, tem como tema a Poluição sonora, a *Professora H*, de Pedagoga utiliza a Internet como ferramenta pedagógica, e o *Professor G*, de Geografia, o Espaço na escola.

As propostas dos professores configuram uma nova alternativa de ensino, cada profissional busca aplicar uma estratégia de ensino com a finalidade de renovar a cultura docente.

A questão 3 teve o propósito de investigar quais as leituras feitas pelo professor enquanto participante do Programa. Obteve-se as respostas do Quadro 18.

<i>Quais as leituras que fez, durante a participação no programa?</i>	
Professor B	João Luiz Gasparin (mais no aspecto Metodológico), Fernando Pimentel de Souza (mais importante para o assunto específico, base da minha pesquisa). Tem muitos aspectos que envolvem a poluição sonora, mas Fernando Pimentel de Souza é membro do Sebrac. (Sociedade Brasileira de Acústica). Também fiz um OAC sobre o assunto, porque serviu para o PDE (precisava fazer uma produção e escolhi um OAC).
Professora H	José Armando Valente que escreve sobre o Computador na educação. Conteúdos de informática Educativa; Anair Altoé, que também trata da informática na educação e, precipuamente Leitura e escrita de adolescentes na Internet, da escritora Maria Tereza de Assunção Freitas.
Professor G	Gerais: Newton Duarte; Específicos: Cartografia e conteúdos relacionados à Geografia.

Quadro 18 – Leituras Durante o Programa PDE.

Fonte: Pesquisa Realizada, 2009.

O quadro mostra os estudos dos entrevistados, Newton Duarte foi uma leitura geral, isto é, todos os participantes do programa estudaram o autor. Os conteúdos específicos dos trabalhos dos entrevistados estão mostrados no quadro: *O Professor G* estudou cartografia e outros conteúdos relacionados à disciplina de Geografia, o *Professor B*, de Ciências estudou Fernando Pimentel de Souza, membro da Sociedade Brasileira de Acústica (Sebrac) e, o autor serviu de base para sua pesquisa. A *Professora H*, estudou a teoria de Valente e Anair Altoé, mas tem como teoria precípua a de Maria Tereza de Assunção Freitas, sobre a linguagem dos estudantes na Internet. O *Professor B* revelou que produziu um OAC sobre a Poluição Sonora para cumprir a atividade de elaboração de material didático.

Não é possível saber com que profundidade as teorias desses estudiosos foram analisadas, praticadas, questionadas e processadas pelos professores. Contudo é possível fazer alguns apontamentos: Tardif (2002) afirma que a teoria professada contradiz com a teoria praticada, e Duarte (2003)¹⁴ contesta tanto a argumentação de Tardif, como a de Schön, Gómez e outros autores que tratam do profissional prático reflexivo. Duarte (2003) acredita que Tardif, Schön, Gómez convergem para as teorias do *aprender a aprender*. O autor relata que são concepções negativas de ensino os estudos na linha da *epistemologia da prática*, do *professor reflexivo* e da *pedagogia das competências*, pois esses estudos negam duplamente o ato de ensinar, ou seja, a transmissão do conhecimento escolar: negam que essa

¹⁴ Newton Duarte é professor da UNESP de Araraquara, esse autor é referência aos estudos dos professores no programa PDE.

seja a tarefa do professor e negam que essa seja a tarefa dos formadores de professores.

Duarte (2003) diz não pretender desqualificar os autores, mas alertar para a análise rigorosa dos fundamentos dos autores que vem sendo amplamente utilizados pela educação brasileira. Segundo o autor, já é tempo de reagir ao recuo da teoria, de unir esforços de todos os que não se resignaram perante a passageira hegemonia do ceticismo pós-moderno e do pragmatismo neoliberal.

A questão 4 da entrevista teve a finalidade de explorar a contribuição dos cursos nas IES para o desenvolvimento do trabalho do professor PDE. Assim a pergunta indagou se o professor lembra dos cursos que participou na IES. As respostas podem ser visualizadas no Quadro 19.

<i>Que cursos você participou na IES?</i>	
Professor B	Participei de cursos gerais, tais como: Metodologia (forte do curso), Teorias da Educação; e dos específicos de cada área que todos faziam. Nos cursos específicos tive algumas aulas de corpo humano, anatomia. Poucas, mas boas. Não foram muitas horas sobre isso. Na questão da EaD acredito que a professora que ministrou o curso não foi feliz em abordar o tema. Os conteúdos do Documento-Síntese foram respeitados.
Professor H	Seminário de Psicologia relacionado à teoria histórico-cultural, Políticas Educacionais, Seminários de Informática. O Documento-Síntese contempla as amentas do Programa.
Professor G	Gerais: todos os professores PDE participaram, mais uma vez referência a Newton Duarte; Específicos: conteúdos contemplados no Documento-Síntese foram respeitados.

Quadro 19 – Cursos nas IES.

Fonte: Pesquisa Realizada, 2009.

O *Professor B* relata que a questão metodológica foi o forte do curso, enquanto o *G* retorna às leituras do Professor Dr. Newton Duarte que o Programa usou como sustentação.

Sobre a EaD o *Professor B* apresenta prós e contra, ele já havia comentado sobre essa modalidade de educação no questionário como uma forma de democratização do ensino, mas na entrevista relatou que a professora que ministrou sobre o assunto na IES não foi feliz em abordar o tema. Na questão dos cursos específicos diz ter recebido boas aulas sobre o tema de anatomia, apesar de poucas.

A *Professora H* participou de Seminários de Psicologia relacionados à teoria histórico-cultural, a Políticas Educacionais e Seminários de Informática.

Pelo apresentado os cursos gerais e específicos cumpriram a proposta do

Documento-Síntese (PARANÁ, 2007).

É difícil mensurar que a questão metodológica foi ponto forte do curso, porque seriam necessários mais estudos a respeito das produções dos professores elaboradas no PDE e no que isso contribuiu para o enriquecimento do saber docente. Uma professora já havia relatado que nem todos os cursos mereceram um bom conceito, e aqui os professores retornam sobre a qualidade dos cursos ofertados na Academia.

A questão 5 procurou investigar se os cursos nas IES e leituras contribuíram para o desenvolvimento do trabalho. Os resultados se encontram no Quadro 20.

<i>Os cursos nas IES e leituras contribuíram para desenvolvimento do seu trabalho?</i>	
Professor B	Os cursos nos transformaram pelo menos a mim. Um curso como o PDE forçamos a estudar, a pesquisar, não tem como fazer o PDE sem pesquisar, sem adquirir conhecimentos sobre teorias educacionais e metodologias. Além disso, há o contato com os professores universitários, com os professores de outros lugares. Você nunca mais volta como antes, volta sempre melhor.
Professora H	A professora relata não ter participado dos primeiros seminários, apresento para ela a proposta da ementa do Documento-Síntese e ela argumenta que teve relação entre os cursos que participou e a ementa do documento, mas também revela que alguns cursos foram repetitivos. Entendo que se trata de um projeto político de governo e não projeto político pedagógico. Os cursos serviram parcialmente para o desenvolvimento do trabalho.
Professor G	Sim, as leituras e os cursos contribuíram para o desenvolvimento do trabalho.

Quadro 20 – Contribuição dos Cursos nas IES.

Fonte: Pesquisa Realizada, 2009.

As declarações do *professor B*, de que a pesquisa, durante o PDE, conduz o docente para uma transformação da sua prática são semelhantes às do *professor G* para quem os cursos e leituras serviram para o desenvolvimento do trabalho. Esse apresenta relação com afirmações de Nunes (2001), quando a autora afirma que as pesquisas sobre a formação docente apontam para uma revisão da prática pedagógica do professor, o professor constrói e reconstrói seu conhecimento, de acordo com suas necessidades, experiências e percursos profissionais e de formação.

Contudo a *professora H* afirma que os cursos nas Instituições de Ensino Superior – IES serviram parcialmente para o desenvolvimento do trabalho, pelo fato de alguns serem repetitivos. Essa opinião faz refletir que muitos desses cursos poderiam ser realizados a distância, com um menor investimento por parte do Estado.

Com a intenção de avaliar o GTR, questão 6, foi solicitado que o professor

descrevesse sobre o seu GTR. Obteve-se as declarações do Quadro 21.

<i>Descreva seu GTR</i>	
Professor B	Havia feito um curso de educação fiscal a distância. O GTR (tive dificuldades) foi um pouco diferente porque a gente tinha que disponibilizar os materiais. Conteí com a ajuda da CRTE para a organização do curso, porque não tenho essa cultura desde a infância, cultura do computador principalmente. Mas, depois descobri que o GTR era simples. Pena que foi no final, mas foi preciso ajuda. Todo o sistema tem os prós e contra, mas acho que está bom, ele atende a necessidade. Participo agora do GTR de 2008, como aluno, e vejo que ele atende. Não gosto muito do fórum, ele deveria ser um espaço de discussão sobre o tema, ali não há troca, não tem intercâmbio, talvez pudesse melhorar um pouco. Oportunizar o debate no fórum.
Professora H	O GTR foi uma experiência razoável, porque era novo, primeira turma, foi difícil tanto para o tutor como para o participante. Tive dificuldade como tutora, porque não estava acostumada com isso, não tinha experiência com informática. Dificuldade em disponibilizar os cursos pelos professores PDE, e dificuldade em acessar o ambiente pelos professores da rede. Isso levou à desistência dos professores da rede. Não houve o sucesso que eu imaginava que poderia ter. A desistência, acredito que foi pela inexperiência tanto da minha parte quanto do professor da rede. Da minha parte consegui caminhar, mas a outra (professor da rede) pela dificuldade de acesso desistiu do curso.
Professor G	Tive uma decepção com o GTR, e pelo visto todos os colegas participantes do PDE. Percebi que muitos colegas (professores da rede) não liam os textos e, muitas vezes pedi para os mesmos melhorarem seus trabalhos, por esse motivo muitos abandonaram o curso. Escreviam e-mail relatando que não estavam dando conta e estavam desistindo. No final, não fui tão criterioso e, os professores da rede restantes concluíram o curso, dos 20 inscritos, somente 9 concluíram. Tive conhecimento de colegas que tinham apenas 2 cursistas GTR concluintes. Alguns fizeram o trabalho a contento, mas a maioria não. Eles apenas escreviam nos fóruns alguma coisa para constar que estavam participando e cumprir a atividade programada, a fim de conseguir o certificado.

Quadro 21 – O Grupo de Trabalho em Rede (GTR)

Fonte: Pesquisa Realizada, 2009.

Na questão de EaD, os professores demonstraram dificuldades para a atividade de tutoria no GTR, porque havia necessidade de posta-las, organiza-las e interagir no ambiente. Com o decorrer do tempo, os entrevistados consideraram que não foi difícil trabalhar no ciberespaço *Moodle*, mas tiveram que contar com a ajuda da CRTE.

O Grupo de Trabalho em Rede não foi bem visto pelos entrevistados, como evidenciado pelas respostas dos professores *B*, *G* e *H*.

Esse problema das interações em rede foi de ordem organizacional, a falta de capacitação para os professores PDE utilizarem os recursos informáticos e serem tutores em EaD, bem como a lacuna que houve na formação do Professor da Rede propiciaram uma

concepção negativa do Grupo de Trabalho em Rede (GTR) e, desse modo, com interações superficiais. Problemas dessa natureza já eram previstos por Tardif (2002) ao evidenciar que no trabalho docente cotidiano é fundamentalmente um conjunto de interações personalizadas com os cursistas para se obter a participação deles em seu próprio processo de formação e atender às suas diferentes necessidades. Assim, esse trabalho exige constantemente um investimento profundo, tanto do ponto de vista afetivo como cognitivo, nas relações humanas com os alunos. O autor aponta que essas relações não podem ser superficiais, elas exigem que os professores se envolvam no assunto, afim de não desviar a participação nas tarefas exigidas e anular o processo de trabalho.

Referente à desistência dos professores da rede relatada pelo *Professor G*, também encontra respaldo nas concepções de Tardif (2002, P. 149) ao considerar o profissional do ensino “alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiado necessariamente em uma visão de mundo, de homem e de sociedade”.

As declarações dos entrevistados indicam que muitos professores da Rede não construíram, não habitaram o ciberespaço e optaram por desistir do GTR. Devido a complexidade da questão, os remanescentes do GTR cumpriram as tarefas obrigatórias, mas nem sempre se preocupavam com o crescimento do grupo.

A *professora H* esperava do GTR um sucesso que não aconteceu e considera que foi pela inexperiência, tanto dela (professora PDE) como do professor da Rede. Como todos os entrevistados, ela construiu e habitou seu espaço, mas muitos da Rede desistiram do curso.

No intuito de saber a percepção do professor PDE sobre a avaliação, a questão 7 investigou como foi feito o processo de avaliação, o que contou e pesou no processo. Obteve-se as respostas organizadas no Quadro 22.

<i>Como você acredita que o programa te avaliou?</i>	
Professor B	Pela produção, porque tínhamos uma orientação na IES, todo trabalho que foi feito foi aprovado. O orientador foi muito importante, não tive que refazer nenhum trabalho, porque tive uma boa orientação. É um Programa que deve continuar, porque nós estávamos na última classe do nível 2 e o professor não precisava mais de cursos para avançar, agora não. O professor, para alcançar o nível 3, precisa estudar mais, e alcançando este nível deve estudar para alcançar mais classes. Professor destaca o amor à profissão e os seus percalços.
Professora H	Fizemos uma avaliação no final do curso, na primeira turma só fizemos essa avaliação na conclusão do curso.
Professor G	A escola avaliou a proposta e essa avaliação foi aceita pela Coordenação do PDE. Pelo que saiba todos os professores PDE foram aprovados no Programa.

Quadro 22 – Avaliação do Cursista pelo Programa.

Fonte: Pesquisa Realizada, 2009.

Os respondentes acreditam que o Programa avaliou pela produção, quem cumpriu as tarefas foi aprovado. Conforme o *professor G*, todos os professores PDE foram aprovados. O *professor B* argumenta que não havia mais motivos para cursos antes do PDE, mas com o advento deste, os professores necessitam novamente de cursos para atingir a última classe da carreira.

O papel do Orientador da IES foi destacado como importante na elaboração do material didático, isto é, pela produção do Professor PDE. Também foi relatada uma avaliação formal na conclusão do curso.

O Documento-Síntese (PARANÁ, 2007, p. 75) mostra a avaliação como uma etapa final do processo de ensino-aprendizagem. E, segundo o Documento, a avaliação do PDE assume que deve ser um processo contínuo, sistemático e progressivo das atividades desenvolvidas pelos professores participantes, seja em sua forma coletiva ou individual, o que corresponde a uma concepção diagnóstica de avaliação.

Essa afirmação do Documento não só corrobora o que diz o *professor B*, mas vai além, os professores foram avaliados não só pelas produções, mas pela frequência em cursos, seminários e inserções acadêmicas, bem como pela socialização dos seus trabalhos.

A questão 8 indagou junto ao professor PDE como o mesmo avalia o Programa. Obteve-se as respostas do Quadro 23.

<i>Como você avalia o programa PDE?</i>	
Professor B	Inovação interessante. É uma verdadeira formação continuada, os outros Programas, para mim, como Semana Pedagógica, nas escolas, são todos furados. Mas o PDE não, o PDE é uma verdadeira formação continuada, é um retorno à Universidade, uma reciclagem, uma reflexão sobre metodologia. Todo professor deveria fazer o PDE. É bom para o professor e para o ensino em geral. Todos deveriam ter a oportunidade de fazer o PDE. É bom para o professor e para o ensino.
Professora H	De maneira geral foi bom para mim, porque procurei fazer muitas leituras, mas em relação a cursos nas IES muitos podem ser considerados palestras e não cursos. Eu fiz inscrição em Seminários de Psicologia, Pedagogia histórico-crítica. Tivemos momentos para refletir. Penso que a parte específica do professor da IES na forma de palestra é pouco. Por exemplo, em um curso de Psicologia, determinado professor fez uma palestra sobre o tema, isso é muito pouco. Os melhores aprofundamentos foram nos Seminários.
Professor G	Acredito que o PDE deveria ser equivalente a um Mestrado, porque o Mestrado exige muito mais.

Quadro 23 – Avaliação do Programa Pelo Cursista.

Fonte: Pesquisa Realizada, 2009.

O PDE foi avaliado, como um bom curso pelos entrevistados, considerado como uma inovação interessante, uma formação em serviço, um aperfeiçoamento, uma reflexão sobre metodologia da pesquisa. Novamente os entrevistados enaltecem o retorno à Universidade, e consideraram as leituras e Inserções Acadêmicas interessantes.

Na opinião dos professores todos deveriam ter o direito de ingresso ao PDE para melhoria da qualidade do ensino.

Essas opiniões não consideram o transtorno que seria no sistema educacional, conseguir substitutos para os docentes atuantes em sala e orientadores para todo esse contingente de pessoas.

No tocante a cursos, estes foram, em partes, substituídos por palestras, descaracterizando os próprios cursos. Entretanto, naquele momento, era o que a Universidade tinha a oferecer para o contingente dos Professores PDE. Quem se inscreveu em eventos ou seminários específicos, cresceu em determinados temas. Esse fato foi relato pela *professora H*, falando da sua participação em Seminário de Psicologia e sobre a Pedagogia histórico-crítica.

O *professor G* expôs que o Mestrado Acadêmico deveria ser equivalente ao PDE. Essa colocação não procede porque o PDE é um programa de formação de professores válido somente para a educação básica no Estado do Paraná e o Mestrado um curso de pós-graduação reconhecido em todo o território brasileiro.

A questão 9 da entrevista pretendia avaliar o Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede, bem como a questão tecnológica pelo professor PDE. Foi perguntado: Como o professor avalia o SACIR e a questão tecnológica? As avaliações estão organizadas nos Quadros 24 e 25.

<i>Como você avalia o SACIR?</i>	
Professor B	E a questão tecnológica no Programa, como foi? SACIR foi criação de uma pessoa da SEED, está sempre atrasado. Comparação: no esporte UOL, terminou o jogo o resultado está na hora, no SACIR não. Exemplo: terminamos dia 18 o PDE, e ainda não está no SACIR. Não que seja ruim, está melhorando. No começo foi <i>enrolado</i> ... Precisa de controle, precisamos de um SACIR mais ágil.
Professora H	Não tenho como responder, porque ele esteve em construção e mudança desde o início do Programa. Um programa que foi adaptado porque muita coisa que disponibilizamos, depois de algum tempo, era necessário enviar novamente em PDF. Não houve espaço de troca entre orientador da IES e professor PDE. A professora acredita que o SACIR é uma ferramenta de avaliação da SEED, mas não do professor da IES com o PDE, porque o orientador da IES também tinha dificuldades em postar as atividades para seu professor orientado (PDE). E esse professor (da IES) não tinha compromisso nem com o SACIR e nem com o GTR: “eles abriam o SACIR numa marra danada”. O professor da IES só coloca as orientações para nós.
Professor G	Não sei dizer, para falar a verdade pedi para um colega postar meu trabalho no SACIR, porque no início quando o Programa pedia para postar os conteúdos no SACIR, eles não estavam disponíveis.

Quadro 24 – O Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede (SACIR)

Fonte: Pesquisa Realizada, 2009.

As questões envolvendo o SACIR não tiveram respostas satisfatórias, os professores reclamaram que este sistema estava sempre atrasado, situação bem diferente de sites que fornecem resultados instantâneos, de esportes, por exemplo. Mencionaram as constantes reformas e construções pelas quais o Sistema passava. No início, não foi esclarecido como deveriam disponibilizar os arquivos, somente com o decorrer do Programa houve orientações a respeito, ou seja, todos os arquivos deveriam ser postados em PDF¹⁵. Os professores acreditam que o SACIR poderia ser uma ferramenta de avaliação da SEED e não do Orientador da IES. Muitas vezes os Orientadores não tinham afinidade com a informática, tampouco com o SACIR, dessa maneira abriam o Sistema apenas para cumprir o determinado. O professor G pediu para um colega postar as suas atividades no Sistema, porque tentou postar no momento da realização das atividades, mas elas não estavam disponíveis.

¹⁵ O PDF é um arquivo eletrônico visível com o programa Adobe Acrobat Reader e que conserva as mesmas propriedades de quando foi desenhado para sua publicação impressa.

As respostas demonstram que o SACIR não foi estruturado e organizado de maneira adequada, tanto que o mesmo foi modificado no decorrer do curso. A falta de agilidade e indisponibilidade do Sistema contribuiu para a desorganização evidenciada pelos professores.

Como já esclarecido, o Programa PDE é permeado pelas tecnologias educacionais, e a questão a seguir trata sobre esse tema.

<i>Como você avalia a questão tecnológica no PDE?</i>	
Professor B	O professor insiste mais no Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede (SACIR).
Professora H	Na questão tecnológica (primeira turma), muitas coisas foram feitas a <i>toque de caixa</i> , da SEED para CRTE, da CRTE para o professor PDE, e isso se refletiu em nós (professores PDE), na nossa produção e segurança. A CRTE teve que criar um ambiente paralelo para nos capacitar, porque o ambiente não funcionou no primeiro momento. A CRTE criou um ambiente para simular o curso. Tudo isso foi muito sofrido, e também fui solicitada por colegas para socializar o que aprendi. Mas, para isso, precisei de tempo para aprender, para depois promover essa troca. Tive que aprender para poder ensinar, mas foi uma aprendizagem sofrida. Poderia ter sido uma aprendizagem orientada para que não houvesse tanto desgaste.
Professor G	Quanto a questão tecnológica, principalmente em EaD contamos muito com o apoio da CRTE para tirar nossas dúvidas, e como falei o GTR deixou a desejar, mais por nossa conta de não saber lidar com a educação a distância, de maneira adequada.

Quadro 25 – A Tecnologia no PDE

Fonte: Pesquisa Realizada, 2009.

Os professores destacaram que houve muitos problemas na questão tecnológica do PDE, muitas coisas resolvidas a *toque de caixa*, conforme *professora H*. A SEED enviava instruções que a CRTE deveria cumprir em um tempo muito escasso, desgastando tanto a CRTE como o Professor PDE. Dessa maneira, houve um reflexo negativo para o Professor PDE, na questão tecnológica, prejudicando também a EaD no Programa. A CRTE no momento da capacitação criou um ambiente paralelo ao GTR para simular o curso ao Professor PDE. A *Professora H* descreveu a socialização do que aprendeu aos seus colegas. A inexperiência na educação a distância e, segundo o professor G, foi um fato que contribuiu para um GTR ineficiente.

Como uma das metas da pesquisa é destacar os pontos positivos e negativos do Programa, foi repetida a questão proposta no questionário aos entrevistados visando desvendar aspectos relevantes do Programa PDE. Desse modo, a questão 10 da entrevista visa

conhecer os pontos positivos e negativos do Programa. As respostas estão organizadas no Quadro 26.

<i>Você poderia me apresentar aspectos positivos e negativos do programa?</i>	
Professor B	<p>Positivo: programa PDE é um programa de formação, retorno à universidade, seleção, estudos para ingressar no Programa. Professor sai da inércia e passa a se movimentar.</p> <p>Negativo: ingresso esse ano sem prova, segundo notícias da APP Sindicato, professores com Mestrado e Doutorado ficarem isentos do PDE. Se a pessoa investiu no Mestrado e Doutorado não precisaria fazer o PDE. Estímulo financeiro muito pequeno. O professor deveria ser mais valorizado.</p>
Professora H	<p>Positivos: possibilidade de estudar um ambiente universitário, formação continuada diferente, projeto Internet como ferramenta pedagógica. De alguma forma ampliou minha visão do assunto de interesse, não vou dizer que minha compreensão resolverá os problemas didáticos da sala de aula, didáticos e pedagógicos, porque tem coisas que fogem ao nosso controle. Mas, dentro daquilo que eu me propus a cumprir consegui ampliar minha visão. O nível de conhecimento melhorou.</p> <p>Negativos: cursos específicos, carga horária utilizada para realizar palestras e não cursos como deveria ser. Eles trabalham com aquilo que a Universidade pode oferecer, não é de todo ruim, acho que além desses cursos que a Universidade pode oferecer para o professor PDE deveria haver uma complementação do curso..</p>
Professor G	<p>Positivos: tempo livre para estudo, que já era uma reivindicação do Sindicato, contato com as IES, socialização com os colegas tanto da área como de outras.</p> <p>Negativos: o Programa deveria ser equivalente ao Mestrado, porque exige muito mais. Sei disso porque conheci professores que faziam o Mestrado concomitante com o PDE. Avanço na carreira muito demorado, o professor precisa trabalhar de 13 a 14 anos para alcançar a última classe do nível 3. Estava no último nível e o PDE fez com que eu ficasse no meio da carreira por causa desse processo. Penso que o professor não deveria demorar tanto para alcançar o último nível.</p>

Quadro 26 – Pontos Positivos e Negativos do Programa.

Fonte: Pesquisa Realizada, 2009.

Foram considerados vários aspectos positivos no Programa: formação em serviço, retorno à universidade, estudos, superação da inércia, possibilidade de estudar em um ambiente universitário, melhoria dos argumentos e discussões. De alguma forma ampliou a visão do assunto de interesse, melhoria do nível de conhecimento. Outros pontos positivos destacados: tempo livre para estudo, o contato com as IES e a socialização com os colegas e professores tanto da área de interesse como de outras.

Entre os pontos negativos aparecem os professores titulados (Mestres e Doutores) que, conforme os entrevistados, deveriam ser mais valorizados, poderiam ascender

ao nível 3 sem precisar do PDE.

Os professores com o título de Mestre e/ou Doutor são realmente pouco valorizados no Programa, as ações do governo com a redução do estudo e dispensa de cursos e atividades, não são suficientes para o reconhecimento desse profissional que estudou além de sua formação.

Ponto negativo também é o estímulo financeiro considerado por eles muito pequeno, ou seja, 5% a mais nos vencimentos após a conclusão do Programa.

Também foram descritos como negativos os cursos gerais e específicos, a carga horária utilizada em forma de palestras para abordar determinados conteúdos reservados aos cursos. Outro ponto negativo é o avanço demorado na carreira, já que o professor tem que trabalhar de 13 a 14 anos para alcançar a última classe do nível 3. Os professores declararam que antes do PDE estavam no *último nível*¹⁶, mas o Programa os colocou no meio da carreira por causa desse processo. Assim, foi considerado que o Professor PDE não precisaria esperar tanto para alcançar a última classe do nível 3.

Com a intencionalidade de esclarecer o avanço na carreira, a questão 11 da entrevista procurou investigar se o professor já obteve certificado e avanço para o nível 3. As declarações constam no Quadro 27.

¹⁶ Havia essa cultura entre os professores, que estavam no último nível, mas efetivamente estavam na última classe do nível 2.

<i>O programa PDE terminou. Tiveram uma formatura? Já recebeu o certificado? Avançou para o nível 3?</i>	
Professor B	Disseram para nós que estaríamos certificados, mas se você entrar na página PDE tem um <i>clique aqui</i> para acessar os professores certificados, mas esse clique aqui nada acessa. Disseram que o governador entregou um certificado simbólico para uma pessoa, mas cadê o SACIR para atender essa parte. O SACIR deveria pelo menos avisar se estamos certificados ou não.
Professora H	Nem sei que tipo é esse certificado, nem sei se vamos receber pelo nível 3. Não foi uma formatura, foi um evento para finalizar, um seminário de encerramento. Evento: apresentação de teatro, palestra com a profª Dra. Lizia Nagel. Como essa professora foi estudada durante o PDE, a organização do Programa teve o cuidado de convidá-la para a fala de encerramento. Tanto ela, como o Prof. Dr. Newton Duarte. Eles tentaram fazer um fechamento. Foram importantes as colocações de Duarte ao dizer que nós, professores PDE, não terminamos com a finalização do Programa, tudo o que fizemos começa realmente agora. Gostei dos seminários de encerramento, porque a organização escolheu as pessoas certas. Seria pior se escolhessem profissionais que não tinham contato com o PDE, assim acredito que a organização acertou em escolher dois profissionais envolvidos durante a realização Programa.
Professor G	Tivemos a formatura, mas ainda não recebemos o certificado para apresentar no NRE e avançar ao nível 3.

Quadro 27 – Certificação e Avanço.

Fonte: Pesquisa Realizada, 2009.

Os professores entrevistados mencionaram a entrega simbólica de um certificado a uma pessoa no encerramento do Programa. Esse encerramento contou com uma palestra da Professora Doutora Lizia Nagel. A sua teoria foi estudada durante o Programa, conforme destacaram os professores. Além disso, se fez presente o Professor Doutor Newton Duarte, o qual lembrou aos Professores PDE que a *formatura* não encerrava o processo, mas iniciava um novo, incrementando a prática.

Embora tenha ocorrido encerramento formal de conclusão do curso, os professores PDE declararam que ainda não tinham alcançado elevação na carreira, isto é, o nível 3 nem mesmo incremento salarial.

Isso realmente aconteceu, o governo do Estado demorou a incorporar o acréscimo financeiro aos docentes que concluíram o PDE, mas a situação foi regularizada conforme informação veiculada no site do PDE em 14 de julho de 2009, na qual a Agência Estadual de Notícias (PARANÁ, 2009b) anuncia o aumento aos professores retroativo à data da conclusão do Programa.

Após o roteiro da entrevista havia um espaço para comentários livres dos 3 professores entrevistados, que foram sistematizados no Quadro 28.

Professor B	Programa que deve continuar, porque estávamos na última classe do nível 2 e o professor não precisaria mais de cursos para avançar, agora não. O professor para alcançar o nível 3, precisa estudar mais para atingir a última classe. Professor relata o amor à profissão e os seus percalços.
Professora H	Conforme o professor Dr. Newton Duarte os professores PDE não terminaram o processo, tudo o que foi feito realmente começa agora. Gostei desses seminários de encerramento, porque a organização escolheu as pessoas certas. Seria pior se escolhessem profissionais que não tivessem contato com o PDE, assim acredito que a organização acertou em escolhê-los, pois estavam envolvidos com o Programa.
Professor G	O Programa deve continuar, mas não nos moldes que está, deveria equivaler a um Mestrado. O Estado pensa que detentor do título de Mestre, abandona a educação básica e vai atuar no ensino superior. Para resolver essa questão, penso que é só criar uma obrigação para o professor, ou seja, depois de concluir o PDE (equivalente ao Mestrado) permanecer, por exemplo, mais 5 anos no ensino fundamental e médio.

Quadro 28 – Comentários Livres.

Fonte: Pesquisa Realizada, 2008.

O *Professor B* destacou que, anterior ao Programa não havia necessidade de o professor fazer cursos de capacitação, mas a partir da sua implementação surge essa necessidade, caso queira alcançar a última classe da carreira. A *Professora H* descreveu que as pessoas foram selecionadas de maneira acertada para o encerramento do Programa e destacou a fala do professor Dr. Newton Duarte, sobre a continuidade da formação na escola. O *Professor G* apontou que o Programa deve continuar, mas em outros moldes, na equivalência do Mestrado, com um retorno ao Estado de sua participação.

Sem dúvida a necessidade de o professor continuar estudando sobre sua prática é relevante, com a expectativa da melhoria de sua prática em sala de aula. A equivalência ao Mestrado é polêmica, seria mais sensato que o governo do Estado concedesse a ascensão ao nível 3 aos Titulados e aproveitasse o conhecimento dos professores Mestres e/ou Doutores para contribuir com o PDE de outras formas, como contribuindo em cursos, palestras e nas dúvidas sobre metodologias que os Professores PDE tivessem.

De forma geral, o Programa PDE cumpriu parte dos objetivos, entre eles o que consistia em retorno efetivo do professor da educação básica à Academia, valorizando o professor pesquisador e produtor do conhecimento. Mereceu grande destaque entre os professores a socialização em Rede, apesar de problemas organizacionais e as novas concepções assimiladas referente às tecnologias educacionais.

A seguir são analisados e interpretados os dados da pesquisa sobre o

Programa PDE.

3.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Após a organização são analisados os dados, buscando padrões, isto é, as palavras mais repetidas nos quadros, tanto da formação docente como da Informática Educativa que o Programa envolveu.

A análise é o processo de busca e organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros. Em última análise, os produtos finais da investigação constam de livros, artigos, comunicações e planos de ações (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

Para estabelecer os padrões foram localizadas as palavras que mais se repetiram nas respostas dos professores. Após esse processo, unidades foram divididas em categorias de codificação, a fim de descobrir aspectos importantes relacionados na teoria pesquisada.

As palavras que mais se repetiram e constam das unidades de análise são: aperfeiçoamento profissional, formação continuada, retorno à Academia, produção de material didático, interações entre participantes e demais professores da rede estadual de ensino, tempo disponível para estudo, desorganização, acesso para poucos, sobrevalorização do curso, falta de esclarecimentos sobre a informática educativa, cursos desinteressantes e carga horária excessiva.

Dessas unidades destacam-se 6 pontos positivos: afastamento para estudos com bolsa auxílio para deslocamentos, retorno à universidade, elevação de nível no plano de carreira, pesquisa, aperfeiçoamento profissional, interação com outros professores, professor produtor do seu conhecimento.

Esses pontos foram considerados pelos sujeitos da pesquisa, os mesmos disseram que o PDE propiciou uma nova prática ao professor egresso da educação básica, com retorno à Academia, participação em eventos científicos e uma preparação desses

profissionais da educação com a Informática Educativa. Esses profissionais são responsáveis pela disseminação e a formação de novos profissionais para a uma educação de qualidade. Os professores também vivenciaram um novo momento em suas carreiras, com perspectiva de melhoria da prática e ascensão na carreira.

O fato de o Professor PDE ter estudado na Academia junto a pesquisadores consistiu ponto positivo, por meio de conhecimentos múltiplos e variadas atividades de iniciação à pesquisa elaborada pelo próprio professor PDE. Dessa maneira o Programa valorizou o professor produtor de seu conhecimento.

Como pontos negativos destacam-se 4 itens: a desorganização no calendário e falta de esclarecimentos iniciais da tecnologia envolvendo o SACIR, o ambiente Moodle, a informática que abrangeu o Programa; acesso para poucos porque somente quem tem um longo período de trabalho como professor pode participar do Programa; prejuízo para os titulados na questão interação e sobrevalorização do curso, porque no Estado do Paraná vale mais que o Mestrado; e cursos desinteressantes, com carga horária excessiva e deslocamentos constantes.

Esses pontos foram considerados negativos porque a expectativa era de um curso mais condizente com a realidade do professor, com participação efetiva dos Orientadores das IES e da SEED. E, também, porque os professores do Programa pensavam num modelo mais organizado de formação em serviço e da Informática Educativa que o envolveu. Finalmente, foi considerada negativa a forma de ascensão na carreira, que além de ser longa é de pouco retorno financeiro ao professor participante do Programa, apenas 5% a mais do seu vencimento. Esses pontos negativos trazem a necessidade de uma melhor gestão do PDE.

Tanto os pontos positivos quanto os negativos serão ainda mais explicitados no decorrer dessa análise.

A seguir explora-se cada um dos pontos positivos, iniciando com o afastamento para estudo, sem prejuízo da remuneração.

1. Afastamento Para Estudo e Bolsa Auxílio

Esse afastamento foi um dos pontos positivos apontados pelos respondentes tanto do questionário, como das entrevistas. Pela própria característica do Programa, o professor PDE necessitou desse tempo livre para realizar as atividades. Com a necessidade

dos deslocamentos exigida pelo Programa o professor participante não conseguiria conciliar as viagens e atuar no ambiente escolar.

Conforme um dos sujeitos da pesquisa esse afastamento era uma reivindicação do Sindicato dos Professores do Paraná – APP, uma vez que o estudo em questão - PDE exige dedicação exclusiva para cumprimento das atividades. Tendo essa disponibilidade de tempo livre para estudos, o professor do Programa poderia produzir um trabalho de qualidade para seus pares, a partir do retorno à Universidade.

Importante salientar que o professor do Programa foi financiado pelo Governo do Estado, em todas as suas viagens, para o cumprimento das atividades inerentes ao PDE, incluindo o roteiro à Universidade.

2. Retorno à Universidade

O Programa PDE proporcionou um retorno à Academia, com uma acentuada carga horária em cursos, seminários e eventos, conforme já relatado. Com esse retorno o professor vivenciou uma realidade diferente do seu ambiente escolar, estudou e contribuiu na Academia sobre a sua própria prática, com produções de material didático e artigos científicos visando uma ação colaborativa com os colegas de profissão.

Desse modo, o retorno à academia foi citado como ponto positivo pelos respondentes. Destaca-se a resposta da *Professora D*:

[...] concluí o Mestrado há algum tempo (ano 2000) e precisava entrar em contato novamente com a Universidade e conseqüentemente com as novas tendências educacionais. A sociedade está em constantes mudanças e precisamos acompanhá-las.

Essa resposta sugere valorização no retorno à Academia. Declara que a sociedade está em mudança e há necessidade de acompanhar essas ações educacionais contemporâneas.

Segundo Tardif (2002) o processo de formação do professor do ensino se dá a partir das experiências vividas em diversos espaços sociais, dentre eles, a própria prática docente. Nesse sentido, Guarnieri (2005) defende a idéia de que é no exercício da profissão que se consolida o processo de se tornar professor, isto é, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício. É o processo de aprender a ensinar. É no cotidiano da prática docente que o

saber aprendido na universidade é transformado em saber escolar, o qual será transmitido aos alunos.

Considerando que é no exercício da profissão que o professor aprende, a escola deve proporcionar um espaço para formação desse profissional dentro dela. Desse modo o Programa PDE proporcionou uma etapa de formação em serviço docente. Para a continuidade dessa formação as unidades escolares devem propiciar condições efetivas, com a socialização dos saberes experienciais.

A ação do professor em sala de aula pode contribuir de maneira positiva na formação dos seus alunos, futuros profissionais e, conseqüentemente, na qualidade do ensino. Torna-se necessário um docente que deixe de agir como detentor do saber e transmissor de conteúdos e faça de sua sala de aula um espaço propício para a aprendizagem, servindo de mediador entre o conteúdo e os alunos, tornando o espaço de formação um meio propício para o desenvolvimento da criatividade, da construção, da interação e da organização.

Portanto, as ações do docente precisam levar em conta todo o contexto que envolve a sala de aula, servindo, além de mediador do conhecimento e da aprendizagem, de motivador em todo o processo educativo. A esperança é que esse estudo do professor reflita na sala de aula a partir do seu retorno.

3. Elevação de Nível

Concluindo o Programa o professor ascende para o nível 3 do plano de carreira, conforme explicitado no capítulo 2, questão apontada como ponto positivo pelos respondentes da pesquisa.

Tardif (2002) considera a formação docente como um *continuum*, no qual, durante a carreira docente, fases do trabalho devem alternar com fases de sua formação. Essa, por sua vez, começa antes da universidade e passa pela formação inicial e estende-se ao longo da vida profissional.

O Programa PDE é uma ação efetiva do Estado do Paraná, e na questão da elevação de nível o Programa corrobora com Menezes (1996) sobre pontos importantes para a formação docente, entre eles, boa formação em serviço, recuperação salarial e carreira estimulante.

A conquista da ascensão na carreira é privilégio de cada profissional na educação estadual paranaense, o docente é responsável pelo seu estágio (classe e nível) na

carreira com cursos, assiduidade e avaliação. O ingresso ao PDE é opcional por parte do professor, mas somente com o cumprimento do Programa o docente ascende ao nível 3 do plano de carreira e obtém retorno financeiro.

Houve incremento salarial com a proposta do Programa tanto dos Professores PDE como dos professores da Rede que realizaram os cursos a distância. A formação em serviço com o PDE proporcionou tanto uma ascensão ao nível 3 do Professor PDE (vertical), como em classes do professor GTR (horizontal), situações que implicam em acréscimos nos vencimentos de ambos.

Há muito a melhorar na qualidade da educação e nos salários dos professores estaduais do Paraná, mas a ação do Programa PDE é um grande passo na ascensão profissional e estímulo para a carreira docente. As ações dessa gestão de governo amenizaram a perda salarial do período neoliberal, mas ainda não a recuperou totalmente.

Desse modo, como o acréscimo é pequeno (5%) da classe 11 do nível 2 (situação em que o professor se encontrava na carreira) para a classe 1 do nível 3 (situação após a conclusão do PDE) talvez seria interessante formas mais atrativas de ascensão na carreira. O sindicato dos professores (APP) defende que o professor PDE participe de avanços, em classes, na carreira logo após a conclusão do Programa, assim o incremento financeiro demandaria menos tempo.

4. Pesquisa

A formação em serviço, ao longo do PDE, com a colaboração da universidade para a pesquisa foi um dos *pontos fortes* do Programa. A frequência a eventos científicos e a participação em seminários e palestras das diferentes áreas representaram instâncias efetivamente formadoras de professores pesquisadores. A colaboração para a pesquisa é defendida por Tardif (2002) quando destaca a importância de a pesquisa em educação focalizar o trabalho docente e a relação com seus saberes, originando investigações para contribuir com o desenvolvimento das propostas curriculares, aproximando as universidades e os institutos de formação aos professores do ensino fundamental e médio.

O Programa PDE contribuiu, nesse sentido, para aproximar a ação acadêmica com a educação básica e a relação com os saberes docentes dos professores dessas instâncias. O Programa, por meio das Universidades, da Secretaria da Educação, de Escolas e comunidade contribuiu para uma formação docente que valoriza a pesquisa.

Uma formação adequada pode ser aquela que consiga conciliar habilidades distintas, diversas e complexas, voltadas para a prática concreta da sala de aula, na qual o professor reflete e desenvolve uma atividade de investigação. Carvalho e Gil-Pérez (2003) dizem que a atividade do professor é uma tarefa complexa e rica que exige associar docência e pesquisa. Contudo, a idéia de professor-pesquisador desenvolvida por Tardif (2002) traz a noção de que o professor deve tornar-se aprendiz de sua própria prática, numa postura investigativa, tornando-se pesquisador de sua práxis. Da mesma forma que um trabalhador vai dando novos significados à sua prática e ao seu trabalho, na medida em que vai transformando-se e, ao mesmo tempo, transformando o seu objeto de trabalho. Este procedimento investigativo se fundamenta na concepção de que o desenvolvimento de pesquisas integre universidade e escola, valorizando o professor como produtor de seu saber.

Situa-se neste ponto alguns trabalhos de pesquisa do professor PDE, com análises e resultados submetidos à avaliação pelo Orientador da IES e outras instâncias para publicação no Portal do PDE ou em algum periódico.

Carvalho e Gil-Perez (2003) afirmam que o profissional docente não pode orientar seus alunos na prática de pesquisador, se ele mesmo não possuir uma prática de investigador da própria prática.

Difícilmente, um professor ou uma professora poderá orientar a aprendizagem de seus alunos como uma construção de conhecimentos científicos, isto é, como uma pesquisa, se ele próprio não possui a vivência de uma tarefa investigativa (CARVALHO; GIL-PEREZ, 2003, p.62).

Desse modo, o Programa PDE contribuiu para essa tarefa investigativa, uma vez que todos os participantes deveriam cumprir atividades de elaboração de material didático e artigos científicos de suas disciplinas e áreas de interesse, passíveis de publicação. E, por consequência, há uma esperança de que o professor participante do Programa PDE leve para a educação básica um ensino reflexivo, que valorize o questionamento, a argumentação dos alunos.

O PDE contribuiu com essa tarefa investigativa, segundo os sujeitos da pesquisa, mas ainda a muito para o professor estudar para tornar-se um pesquisador. E essa tarefa, que os mesmos consideram investigativas, somente será completa se realmente efetivarem essa ação em sala de aula. Além disso, há necessidade para o professor se efetivar como pesquisador, de continuar estudando, de cursar Mestrados e Doutorados para contribuir

com produções de seu saber e socializa-las.

5. Aperfeiçoamento Profissional

Os saberes docentes são construídos, significados e transformados na prática da profissão, seja na formação inicial ou em serviço, no ensino de ciências (ou qualquer outra área) coletivo ou individual. O professor ensina e como ensina tende a mudar com o tempo, com as mudanças sociais e com os desafios encontrados na prática, ou seja, o saber do professor é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos de sua carreira, ao longo de sua trajetória profissional. Essa constatação converge com certas concepções de Tardif (2002) ao dizer que o professor é um sujeito sociocultural que constrói e reconstrói seus conhecimentos. Nesse sentido, Nunes (2001) considerar que as pesquisas sobre formação de professores apontam para uma revisão de compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Assim, ele constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos de formação e de profissão. Neste contexto, as pesquisas sobre a formação de professores e os saberes docentes surgem com marca da produção intelectual internacional, com o desenvolvimento de estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que dá voz ao professor, a análise da trajetória de vida é uma dessas abordagens.

6. Interação Com Outros Professores

A interação com outros profissionais foi considerada ponto importante em qualquer âmbito da carreira profissional docente. Essa comunicação interpessoal é considerada importante para criação de um ambiente de trocas recíprocas de experiências. A formação de professores concebida por Tardif (2002) é construída conforme sua prática, a partir de suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

O saber dos professores é um saber social e está relacionado com a pessoa e a identidade dela, com sua experiência de vida com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores sociais. O saber do professor é social porque é partilhado por um grupo de agentes, que possuem uma formação comum, trabalham numa mesma escola e por causa da estruturação do campo social, estão sujeitos a representações coletivas e às situações coletivas de trabalho.

Os professores, no Programa PDE renovaram o conhecimento, mediante

uma reflexão sobre os conteúdos estudados, socializando o aprendizado com o objetivo de melhorar a qualidade da educação básica.

Na vida pessoal e escolar que Tardif (2002) situa o processo de se fazer professor, ou seja, ele se produz em meio a certos conhecimentos, crenças, valores, os quais estruturam seus modos de ser e de relacionar-se com os outros e são atualizados e reatualizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção na prática de seu ofício.

Assim, toda a troca e/ou interação entre os profissionais da educação, tanto a distância como presencial teve grande valia no Programa PDE para melhoria da prática docente.

Além do detalhamento dos pontos positivos apresentados, são destacados a seguir os 6 negativos apresentados pelos sujeitos da pesquisa: desorganização com os eventos e falta de esclarecimentos iniciais da tecnologia envolvendo o SACIR, o ambiente Moodle e a informática que envolveu o Programa; acesso para poucos porque somente quem tem um longo período de trabalho como docente pode participar; prejuízo para os titulados porque o curso vale mais que o Mestrado; constantes deslocamentos; carga horária excessiva, com cursos desinteressantes.

A seguir é detalhado cada um desses pontos negativos apresentados pelos respondentes, iniciando pela desorganização.

7. Desorganização

O item que trata da desorganização foi destacado sobremaneira por respondentes do questionário e das entrevistas, um problema que houve foi na elaboração do calendário. Os cursos eram sempre postergados, o Sistema de Acompanhamento em Rede não cumpriu com o esperado e ocorreu um desencontro de informações durante o primeiro ano de formação do Programa PDE.

Os sujeitos da pesquisa declaram pouca eficácia dos cursos de capacitação de informática e do funcionamento da Educação a Distância – EaD. Esses cursos estão relacionados: ao trabalho com o Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede – SACIR, ao ambiente virtual Moodle e a tecnologia que o professor PDE poderia utilizar durante a participação no Programa.

Decorrente dessas implicações o Grupo de Trabalho em Rede não funcionou a contento, ocorreram inúmeras desistências e, muitas vezes, a discussão a distância não

cumpriu a sua missão que era interagir e auxiliar o Professor PDE intervindo na unidade escolar.

O SACIR também não se mostrou eficiente o bastante para o acompanhamento, pois frequentemente o professor não conseguia postar as atividades, porque o sistema não estava preparado para receber as informações.

E, para agravar a situação, não aconteceu uma capacitação efetiva do Professor PDE na Informática Educativa, nem do Professor da Rede para um melhor desempenho do GTR.

Uma questão apontada pelos sujeitos da pesquisa é o acesso restrito ao Programa, poucos profissionais podem nele ingressar, esse assunto é discutido no próximo item.

8. Acesso Para Poucos

O acesso para poucos foi discutido no capítulo 2 e retomado entre os entrevistados, em que os participantes revelam que o tempo de magistério é de 13, 17 e 21 anos. Pela situação apresentada, o Programa PDE privilegia quem já está estabilizado na condição de docente e, dificilmente mudará a trajetória profissional.

Os profissionais do Programa entenderam que o PDE poderia ser estendido aos demais professores, ampliando o número de vagas afim de uma melhoria efetiva na educação básica.

Ao que indica o Programa valoriza quem já adquiriu seu espaço, priorizando a experiência dos educadores. Um agravante disso é a longa jornada que o professor precisa galgar para adquirir o direito de participar do Programa. Além dessa jornada existe uma mais árdua para ascender à última classe do nível 3. Se o professor conseguir alcançar essa última classe provavelmente esteja prestes a solicitar a aposentadoria.

Os Professores Titulados entendiam que para ascensão na carreira bastaria apresentar seus títulos de Mestre e ou Doutor, sem a necessidade da participação no Programa.

9. Prejuízo Para os Titulados na Interação, Sobrevalorização do Curso

Os Titulados, conforme observado nos quadros, não tiveram a interação em rede, porque eram dispensados do GTR. Um professor titulado comenta da sobrevalorização do curso, somente com esse o professor ascende na carreira conforme verificado no capítulo 3. E, para complementar, os professores apontam para o pequeno retorno financeiro, já que a conclusão do PDE implica em apenas 5% (cinco por cento) seus vencimentos.

Uma questão polêmica é relatada nesse item, os cursos de Pós-Graduação em nível de Mestrado servem apenas parcialmente para ascensão na carreira. E, no início do Programa não havia diferenciação entre Professor Especialista e Professor Titulado.

Isso aconteceu pelo fato de o Programa acreditar que havia um desafio nessa formação em serviço do professor que era a superação de políticas e programas de formação continuada ineficientes frente aos complexos problemas da educação, como o acesso, a repetência e a evasão (PARANÁ, 2007, p. 11).

O PDE, desse modo, constitui-se de um Programa de formação em serviço, com o intuito de o professor pesquisar a sua prática. Contudo, deixou inquietação e insatisfação para os Professores PDE com o Título de Mestre e Doutor, tanto na questão interação em rede como na forma de ascensão profissional.

A ascensão do Professor Titulado deveria ser automática, isto é, quem possui o título de Mestrado e/ou Doutorado reconhecido certamente tem o direito de elevar para o nível 3, sem necessidade de participar do PDE. Como já descrito esses profissionais poderiam ser melhores aproveitados pelo Programa, como nas orientações dos professores especialistas e, também em cursos e palestras.

O artigo 20 da Lei 103/2004 estabelecia que se o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) não fosse implantado em 1 ano, o professor, que, contados 2 anos da promulgação da Lei, estivesse no nível 2, classe 11 e obtivesse o curso de pós-graduação *stricto-sensu* (Mestrado ou Doutorado), relacionado à área de educação seria automaticamente promovido para o nível 3, classe 1, com progressão no nível 3 em interstícios de 3 (três) anos. Isso não aconteceu, porque em 2005 o governo implantou o PDE por Decreto.

Com isso a APP relata que continua reivindicando a progressão para o nível 3 aos professores que concluíram Mestrado ou Doutorado reconhecidos.

Outras questões consideradas desinteressantes no Programa foram os

constantes deslocamentos para cursos igualmente desinteressantes, com uma carga horária excessiva.

10. Carga Horária Excessiva, Cursos Desinteressantes e Deslocamentos Constantes

Para a realização dos cursos os Professores PDE necessitaram de viagens constantes e isso prejudicou de certa forma as suas atividades de produção, por conta desses deslocamentos não havia tempo para cumprir as tarefas exigidas.

Houve ainda uma insatisfação por parte dos sujeitos da pesquisa com relação aos cursos presenciais, considerando que nem todos são merecedores de um *bom conceito*. E, quando esses cursos são avaliados negativamente, a sua carga horária tende a se exceder com um agravante: poderiam ser suprimidos do Programa.

Muitos cursos foram realizados como palestras nas Universidades, o que gerou insatisfação em alguns sujeitos da pesquisa que declararam que eles poderiam ser pensados de uma forma diferente, como aulas em cursos de Pós-Graduação.

Esse item também não revela consenso, tanto entre os sujeitos pesquisados como em outros momentos informais. Nem sempre alunos e professores opinam favoravelmente a cursos e palestras, porque não é fácil agradar a todos.

Quanto aos deslocamentos, parece não proceder essa opinião, porque como já visto os professores foram financiados em todos os momentos para cumprir a atividade do Programa e, tinham tempo disponível (100% de afastamento) para a realização das atividades durante um ano.

Nesse capítulo foram organizados, sistematizados e interpretados os dados, de acordo com o que foi coletado no questionário e entrevista com os sujeitos da pesquisa. Vêm-se muitos pontos que o PDE tem de positivo, mas também muitos a melhorar. Uma gestão mais adequada poderia amenizar esses pontos considerados negativos e valorizar os aspectos positivos do Programa.

Com a teoria estudada no primeiro capítulo, a apresentação do PDE no segundo capítulo e a sistematização e interpretação dos dados nesse capítulo são descritas a seguir as Considerações Finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito desse capítulo é responder ao problema de pesquisa, sobre quais os aspectos positivos e negativos do Programa PDE 2007, destacados pelos sujeitos respondentes. Para tanto foi feita a análise documental, com acesso ao site do PDE e leitura exaustiva do Documento-Síntese.

Além da análise documental foi realizada pesquisa de formação em serviço docente embasada nos relatos de Tardif, Schön, Guarnieri, Menezes, Nunes, Gomez, Zeichner e Lorencini Jr. Esse embasamento serviu para verificar a evolução da formação em serviço docente em vários países, incluindo o Brasil, com especial atenção a Tardif.

Após os estudos de formação docente elaborou-se um relato da Informática Educativa, porque a mesma permeia o programa PDE do início ao fim das atividades, com a inclusão da Educação a Distância. A EaD é um dos pontos centrais na inserção da Informática Educativa no programa PDE, conforme verificado na pesquisa.

Com o estudo da formação em serviço docente, da análise documental e informática educativa, procedeu-se a investigação por meio de questionário e entrevistas junto aos professores PDE, sujeitos da pesquisa.

Em comparação com outros Programas de formação em serviço, analisando os Estados de São Paulo, com o Teia do Saber, e do Rio de Janeiro, com o Curso Normal, verificou-se que o Programa Teia do Saber discute os PCNs, enquanto o PDE contempla as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná. Por semelhança ambos valorizam uma nova metodologia para atualizar o professor, adotam as novas tecnologias, e tem como público alvo os professores da educação básica da rede estadual.

No Estado do Rio de Janeiro, o Programa de formação em serviço de professores consiste em ações que promovem a valorização dos profissionais da educação, e, segundo dados do Programa atinge todos os profissionais da rede estadual. É um programa de 4 meses de cursos, contrapondo o PDE do Estado do Paraná que contempla 2 anos de atividades. A avaliação do Programa de formação continuada daquele Estado consiste na elaboração de portfólios, apresentação de pôsteres, debates e participação em círculos de leitura, que devem convergir para a produção de um projeto interdisciplinar que possa ser implementado nas escolas da rede pública estadual. Ao final do curso, os professores cursistas devem apresentar: um relatório descrevendo e avaliando o trabalho realizado ao longo dos

módulos e; um projeto pedagógico interdisciplinar. Além das atividades presenciais, ocorre acompanhamento dos trabalhos por meio de comunicação via internet com o professor-tutor.

A avaliação tem como instrumento fundamental a construção de cadernos pedagógicos, que devem constar de atividades a serem desenvolvidas pelos cursistas no Ensino Normal.

A avaliação dos cursos do Programa Teia do Saber de São Paulo ocorre no final de cada módulo e do curso, por meio de auto-avaliação e produções individuais. O participante é considerado concluinte do curso quando obtém menção satisfatória no término do mesmo e frequência mínima de 80% da carga horária total.

A avaliação do professor PDE é diagnóstica, ocorre de forma simultânea ao acontecimento dos cursos, e existe para a mesma um sistema de acompanhamento em rede, o SACIR que como exposto precisa em muito ser melhorado. O professor PDE precisa atingir 100% da carga horária, as atividades que se fizer ausente terão de ser repostas. Essa reposição é exigida pela Coordenação do Programa no Estado.

Ficam constatadas algumas convergências entre os Programas dos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná, que é a capacitação dos professores, visando a melhoria da prática. Na questão tecnológica o Programa PDE contempla mais atividades durante o Programa, até porque essa formação em serviço é mais longa.

Nos Programas Teia do Saber, São Paulo e PDE, Paraná constata-se interações em rede, enquanto no Rio de Janeiro não foi encontrado essa forma de socialização entre os participantes.

Como evidenciado, a pesquisa teve como objetivo geral demonstrar pontos fortes e frágeis do Programa PDE na formação dos professores participantes. Os pontos fortes foram reconhecidos como: momento de aprendizagem, renovação e estímulo, interações com os colegas de profissão, produção do próprio conhecimento e pesquisa.

A investigação também apontou os seguintes resultados proporcionados pelo Programa: retorno à academia, com afastamento remunerado das atividades; elevação no plano de carreira, com a ascensão de mais um nível, o nível 3 com incremento salarial; pesquisa, antes do PDE a atividade de professor pesquisador estava pouco evidente no banco da escola; aperfeiçoamento profissional, considerado pelos professores tanto nas entrevistas como no questionário um ótimo momento que oportunizou a realização de leituras, participação em seminários, cursos e produções do professor; interação com outros professores, apontada diversas vezes como um dos melhores momentos, e valorizada não só

entre os professores da área, como também de outras, ou seja, interação do professor de Geografia com o de Matemática, da Pedagogia com o de Artes e assim por diante.

Esses resultados representam algumas contribuições constatadas pela pesquisa. Entretanto, os aspectos negativos do Programa foram muitos, entre eles: a desorganização, já que as datas dos cursos não foram cumpridas, sistema de controle e gerenciamento SACIR, questão polêmica, causadora de conflitos, pois o sistema não funcionava concomitante às atividades, os professores tinham que aguardar a regularização do SACIR para postar as atividades cumpridas; acesso para poucos, o primeiro curso do PDE privilegiou 1200 professores, dos mais de 44000 do Estado do Paraná. Os sujeitos da pesquisa entenderam que o Programa deveria ampliar o número de vagas para atingir um público maior, não só para ascensão ao plano de carreira, mas para melhoria da prática em sala de aula; carga horária excessiva em alguns cursos; falta de esclarecimento quanto ao uso da tecnologia, os sujeitos consideraram que não houve uma formação adequada para a utilização dos recursos, tanto do Programa como da escola; prejuízo para os titulados, os professores com Mestrado e/ou Doutorado não tiveram oportunidade no PDE de interagir com os demais colegas da rede e, ao mesmo tempo, foram desvalorizados pelo Programa que não convalida seus títulos. Essa desvalorização, segundo os sujeitos da pesquisa, ocorre porque os professores Mestres e/ou Doutores deveriam ascender para o nível 3, sem precisar do PDE.

Em relação a insatisfação a questão da tecnologia e a sobrevalorização do curso receberam maior destaque.

Essa questão dos professores titulados é polêmica porque o Programa apóia a formação em serviço, mas como apontado por Tardif (2002) os programas de formação não tem a ver com o chão da escola, seriam necessárias mais pesquisas nos programas vindouros para determinar de fato essa sobrevalorização.

Esses aspectos negativos e positivos serviram para amparar o relato conclusivo dessa pesquisa, que almeja uma melhoria do Programa.

Essa melhoria é necessária de acordo em vários aspectos, principalmente quando se trata da tecnologia na educação. É inconcebível o participante postar informações referentes a cursos que já findaram, os professores PDE tiveram que postar suas produções finais após a solenidade de conclusão do curso. Seria necessário que o sistema de controle, gerenciamento e controle SACIR cumprisse a sua função, fato que não foi confirmado entre os sujeitos da pesquisa.

A tecnologia precisa ser explorada melhor, atingir mais amplamente os

participantes do Programa, tanto nos recursos existentes na escola, como nos sistemas existentes no Programa PDE. É necessário maiores investimentos em capacitações para professores PDE. A EaD foi um item contundente, muitos avaliaram o GTR de forma negativa. Há necessidade de cursos de tutoria para acompanhamento dos professores PDE com os demais da rede, já que declararam ser fácil a ambientação na plataforma Moodle. Essa questão consiste em aspecto primordial, pois a EaD é a melhor forma de socialização de conhecimento entre professores distantes geograficamente.

Após a conclusão do Programa uma questão permanece na sala de aula sem resposta: Qual a melhoria da prática prevista no Programa? Isso realmente aconteceu? Seriam necessárias mais pesquisas para avaliar esse dado. Daí a importância tanto dessa e de outras pesquisas sobre o tema da formação em serviço PDE.

O GTR do Programa PDE é um item importante no curso, porque a socialização em rede entre os participantes serve de apoio para o professor participante intervir na unidade escolar. Ele precisa também de melhorias tanto em cursos de formação para os professores PDE, como em capacitações para os demais da rede.

Essas capacitações seriam de tutoria para o professor PDE e de utilização da plataforma Moodle; enquanto que para os professores da rede noções de como trabalhar em ambiente virtual de aprendizagem, com comunicações assíncronas pertinentes ao estudo. A ausência de comunicações síncronas pode ser resolvida com implementação de bate-papo simultâneo e teleconferência por meio televisivo.

Um ponto importante é a inserção da tecnologia na escola, envolvendo os professores PDE e os da rede estadual de ensino. A escola não pode mais ficar em *praia tranqüila* e sim encarar a *tsunami* de informações encontradas no mundo atual, por meio das inovações tecnológicas. Essa inserção tecnológica foi essencial no Programa, conforme os sujeitos da pesquisa, os professores participantes que não tinham um bom domínio da informática procuraram apoio para desenvolver seu Plano de Trabalho.

O Programa visa superar a racionalidade técnica, não acreditando que o professor é um mero executor de tarefas, e sim um produtor do seu conhecimento. Essa produção do professor PDE 2007 está inserida no *Ambiente PDE*¹⁷, com os Artigos publicados em conjunto com o seu orientador da IES.

Nesse sentido, Menezes (1996) aponta os três aspectos importantes para a uma boa formação em serviço docente: uma boa formação inicial e continuada; uma

¹⁷ Esses Artigos estão publicados na página do PDE: <www.pde.pr.gov.br>

recuperação salarial e uma carreira estimulante, havendo necessidade de ação em conjunto da União, Estados e Municípios. O Programa PDE cumpre em parte alguns desses aspectos como recuperação salarial e formação em serviço.

Para a formação continuada do professor, há a necessidade de espaço nas escolas, não há como um programa de dois anos *formar os professores*, isso faz parte da trajetória de vida do professor.

Apesar de incipiente, o Programa tenta superar a visão fabril que Tardif (2002) aponta sobre os saberes, na qual relata que a comunidade científica (responsável pela pesquisa) e o corpo docente (educadores) estão separados em grupos de pesquisa e ensino, sem nenhuma relação entre ambos. Essa superação é demonstrada com a inserção acadêmica dos professores PDE, com elaboração de material para pesquisa dos colegas de profissão.

Os professores pesquisados, pelo fato da trajetória profissional, detêm experiências enquanto alunos que viveram o cotidiano da escola, dos conteúdos da academia organizados em disciplinas, do currículo da escola que trabalham (manual, regimento escolar, projeto político pedagógico etc.) e, principalmente nas experiências vividas no exercício da profissão. Esses saberes experienciais dos professores são valorizados no Programa PDE, com interações entre os participantes e demais colegas da rede estadual de ensino.

Já é fato o conhecimento na ação, citado por Schön, ou seja, o conhecimento tácito do professor. Os professores enquanto estudam refletem na ação e a posteriori, com orientação e sugestões do GTR e orientadores das IES refletem sobre a ação, culminando com o material produzido em parceria com a Academia. Esse material produzido pelos professores não é analisado aqui nessa pesquisa, mas a mesma espera que essa produção não privilegie resolução de problemas, e sim situações-problemas. Na visão de Tardif (2002) o modelo da prática reflexiva é converter uma situação problemática, num problema o que implica certo trabalho, que permita atribuir sentido a uma situação incerta. Desse modo, a produção dos professores PDE deve instigar a investigação, a pesquisa.

Essa investigação sugere uma análise a posteriori do PDE da sala de aula em que o professor concluinte do Programa atua e o que ele desenvolve atualmente para a melhoria do ensino.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALMEIDA, M. E. **Proinfo**: Informática e formação de professores. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

_____. Tecnologias na educação, formação de educadores e recursividade entre teoria e prática: trajetória do programa de pós-graduação em educação e currículo. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v.1, n.1, p. 1-28, dez./2005. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum/artigos_v_1_n_1_dez_2005/bethalmeidaartigo.pdf> Acesso em 06 fev. 2008.

APADE - ASSOCIAÇÃO PARANAENSE DE ADMINISTRADORES ESCOLARES. Disponível em: <<http://www.apade.com.br/>>. Acesso em: 10/2006.

_____. Disponível em: <<http://www.apade.com.br/decretopdecoment.htm>> Acesso em: 06 abr 2005.

APP – SINDICATO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DO PR. Disponível em: <http://www.app.com.br/portalapp/legislacao_estadual.php?id1=13>. Acesso em 01 out. 2006.

APP – SINDICATO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DO PR. Disponível em: <http://www.app.com.br/portalapp/legislacao_estadual.php?id1=17>. Acesso em 01 de out. 2006.

_____. Disponível em: <http://www.app.com.br/portalapp/uploads/arquivos/tabela_professores.jpg>. Acesso em 30 abr.2009.

ARAÚJO, J. C. (Org.). **Internet e Ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ARCO-VERDE, Y.F. S. **Novo organograma da SEED dá origem a duas Superintendências**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=31>> Acesso em: 11 ago 2008.

BELINE, W. **Contradições emergentes entre proposta e implementação da informática na educação Paranaense**: análise das falas dos assessores pedagógicos. 2006. 165 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 4 ed. Campinas: Editores Associados, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias**: um re-pensar. Curitiba: Ibope, 2006.

CAMPOS, A. **O que é software livre**. BR-Linux. Florianópolis, março de 2006. Disponível em <<http://br-linux.org/linux/faq-softwarelivre>>. Acesso em 01 abr. 2009.

CARDOSO, V. **Ciberespaço**: Uma nova realidade Educacional. Plataformas de e-Learning. Maio/2001. Disponível em: <<http://www.odisseia.univ-ab.pt/e-learning/Artigos/ciberespacoMain.htm>>. Acesso em 23 jun. 2008.

CERNY, R. Z. **Uma Reflexão sobre a Avaliação Formativa na Educação a Distância**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1650714518799.doc>> Acesso em 19 abr 2009.

CONTRERAS, J. D. **Autonomia da classe docente**. Título original: La Autonomia Del Profesorado. Adaptado para a língua portuguesa por PHALA – Gabinete de Tradução Ltda. Porto: Porto Editora, 2003.

COSTA, L. A. C.; FRANCO, S. R. K. **Aprendizagem colaborativa na educação a distância**: aspectos teóricos, estratégias pedagógicas e experiências realizadas. Revista Novas Tecnologias na Educação, 2006. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2006/artigosrenote/25158.pdf>> Acesso em: 23 jun. 2008.

DICKEL, A. **Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual?** Contribuições para o debate. In: GERALDI, C.M; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. DE A.(orgs.) Campinas: Mercado de Letras, 1998.

DORIGON, T.C.; ROMANOWSKI, J. P. **A reflexão em Dewey e Schön**. Disponível em: <<http://intersaberes.grupouninter.com.br/arquivos/1.pdf>>. Acesso em 27 nov. 2008.

DUARTE. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). In: **Educação & Sociedade**. Campinas: Scielo Brasil, 2003.

E-PROINFO. **Ambiente colaborativo de aprendizagem e-ProInfo**. Disponível em: <<http://www.eproinfo.mec.gov.br>>. Acesso em 16 maio 2008.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

FONSECA, R.A. e-ProInfo. **O ambiente virtual de aprendizagem do MEC**. Disponível em: <http://www.ccuec.unicamp.br/ead/index_html?foco2=Publicacoes/78095/852295&focomenu=Publicacoes> Acesso em 14 jun 2008.

GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A.M.P. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GIMENES, M. C. **Análise de uma proposta de capacitação para professores em Informática educacional por meio de grupos de pesquisa desenvolvida no NTE de Cascavel – PR**. 2004. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – CEFET, Palmas.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 7 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GOMEZ, A. P. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, 1997.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org), **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

GUARNIERI, M.R. **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

Hipertexto. Disponível em: <<http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/H/hipertexto.htm>>. Acesso em: 13 fev 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org), **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KENSKI, V.M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

LEITE, C. L. K.; et. all. **A aprendizagem colaborativa na educação a distância on-line**. Abed, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/171tcc3.pdf>>. Acesso em 23 jun. 2008.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LORENCINI JR., A. **O professor de Ciências e suas Necessidades Educativas**. Londrina: Uel, 2007.

LUCAS, N. In: VALENTE, J. A. (org). **Formação de Educadores para o Uso da Informática na Escola (Prefácio)**. Campinas: Unicamp, 2003.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENEZES, L. C. **Professores: formação e profissão**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

MENEZES, G. C. **Ambiente pedagógico colaborativo do portal dia-a dia Educação: análise do modelo didático-tecnológico**. Tese de Doutorado (2008) UFPR: Curitiba, 2008.

MULLER, M. S; CORNELSEN, J.M. **Normas e padrões para teses, dissertações e monografias**. 6. ed. Londrina: Eduel, 2007.

MORAN, J.M. **O que é educação a distância**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em 10 abr. 2008.

MORAN, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 7 ed. Campinas: Papirus, 2003.

NOGUEIRA, L.M.S. **Ensino a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação**. 2001.41 f. Dissertação (Mestrado em ensino à distância e as novas tecnologias de informação e comunicação), Disponível em: <<http://www2.egi.ua.pt/mestrados_2000-2001/tig/trabalhos/TI-Lionilda.PDF>> Acesso em: 05/2008.

NÓVOA, A. (org), **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

PARANÁ. **LDB**. A Nova Lei da Educação. Curitiba: SEED, 1996.

PARANÁ. Lei Complementar 103/2004 – Plano de Carreira dos Professores. **Diário Oficial 6687**. 15 mar. 2004.

PARANÁ. **Decreto 4482/05 – PDE**. Programa de Desenvolvimento Educacional. Curitiba, 14 mar. 2005.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE. **Documento-Síntese**: Uma Nova Política De Formação Continuada e Valorização dos Professores da Educação Básica da Rede Pública Estadual. Curitiba: SEED, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **TV Multimídia**: pesquisando e gravando conteúdos no *pendrive*. Curitiba: SEED, 2008a.

PARANÁ. **Dia-a-dia Educação**. Portal Educacional do Estado do Paraná. Disponível em: <<http://200.189.113.123/portals/portal/filosofia.php>>. Acesso em 03 dez. 2008b.

PARANÁ. **Dia-a-dia Educação**. Portal Educacional do Estado do Paraná. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/ditec/modules/noticias/article.php?storyid=10>>. Acesso em: 03 dez. 2008c.

PARANÁ. AEN. **Agência Estadual de Notícias**. Disponível em:
<<http://www.aenoticias.pr.gov.br/modules/news/article.php?storyid=21826>>. Acesso em: 03 dez. 2008d.

PARANÁ. **INSTRUÇÃO N.º 009/08 – SUED/SEED** . Disponível em:
<http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Instrucoes/Instrucao_009_08_GTR.pdf> Acesso em: 06 set. 2008e.

PARANÁ. **Suporte PR Digital**. Disponível em: www.suporte.seed.pr.gov.br. Acesso em: 01 jun. 2009a.

PARANÁ. **Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE**. Disponível em:
<www.pde.pr.gov.br> Acesso em: 15 jun. 2009b.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. Experiências e estágios numa visão internacional. Tradução: Kayser, Ilsen. Rio Grande do Sul: Usininos, 2003.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

OAC. Disponível em: <<http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/apc/oque/index.php>>. Acesso em: 20 fev. 2009.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Programa de Formação Continuada através dos Centros de Formação Permanente**. Disponível em:
<<http://www.educacao.rj.gov.br/index5.aspx?tipo=categ&iditem=1895&categoria=354&idsecao=71&spid=3>> Acesso em: 06 mar. 2008.

SANTANCHÈ, A.; TEIXEIRA, C.A.C. **Integrando Instrucionismo e Construcionismo em Aplicações Educacionais através do Casa Mágica**. Disponível em:
<<http://www.nuppead.unifacs.br/artigos/IntegrandoInstrucionismo.pdf>> Acesso em: 17 jun 2008.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Programa de Formação Continuada “Teia do Saber” – 2007**. Disponível em:
<http://cenp.edunet.sp.gov.br/Forcont2007/arquivos/Projeto%20Basico_nova_versao.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2008.

SCHNETZLER, R. P. (Prefácio). In: GERALDI, C.M; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. DE A.(orgs.) Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOBRAL, F.; PECI, A. **Administração – teoria e prática no contexto brasileiro.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TELEDUC. **Educação a Distância.** Disponível em: < <http://www.teleduc.org.br>> Acesso em: 10 jun. 2008.

VALENTE, J. A. **Educação a distância: diferentes abordagens pedagógicas.** Disponível em: <http://projeto.org.br/cd/Valente_EAD.pdf. Acesso em: 06 fev. 2008.

VALENTE, J. A. **A Espiral da Espiral de Aprendizagem: o processo de compreensão das tecnologias da informação e comunicação na educação.** 2005. 162 f. Tese (Livre Docência). Unicamp, Campinas.

VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B. B; ALMEIDA, M. E. B. (organizadores) **Educação a Distância Via Internet.** São Paulo: Avercamp, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ .(UFPR). **Multiterminal.** Disponível em: <http://wiki.c3sl.ufpr.br/multiseat/index.php/Main_Page/pt-br> Acesso em: 23 nov. 2008.

ZEICHNER, K. M. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico.** In: GERALDI, C.M; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. DE A.(orgs.) Campinas: Mercado de Letras, 1998.

APENDICES

APÊNDICE I –**APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR**

Carta de Apresentação

Campo Mourão, 11 de março de 2009.

Dirijo-me a V. S^a. na condição de aluno do Mestrado no Programa de Ensino de Ciências e Educação Matemática, da Universidade Estadual de Londrina – UEL, para solicitar a sua participação em pesquisa que objetiva analisar se o programa de formação continuada – FOCO, do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) contribuiu para o desenvolvimento profissional docente. O estudo em referência constitui tema de dissertação para conclusão de curso, sob a orientação da professora Rosana Figueiredo Salvi, e ao procurar entender o processo de formação continuada do programa, pretende-se contribuir com uma análise crítica a fim de estimular ações transformadoras para melhoria do programa.

Desse modo, gostaria de contar com sua colaboração no sentido da concessão de entrevistas, que serão realizadas em local e horário estabelecidos em comum acordo, com duração de 30 a 45 minutos. Asseguro-lhe que a confidencialidade dos dados será mantida e a divulgação dos resultados não irá revelar respostas ou informações específicas de nenhuma instituição ou pessoa em particular, apenas o conjunto agregado dos dados.

Certo de sua importante contribuição para a pesquisa, retornarei os resultados da pesquisa à sua disposição, quando da conclusão do trabalho.

Atenciosamente

p/ RENATO FIORIN
Assessor da Coordenação Regional de Tecnologia na Educação (CRTE)
Campo Mourão - PR

APÊNDICE II –**CONSENTIMENTO ENTREVISTA E QUESTIONÁRIO****TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PARTICIPANTES DA ENTREVISTA E/OU
QUESTIONÁRIO**

Eu,
_____ concordo em participar,
voluntariamente, de estudo sobre o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) e a sua relevância para o desenvolvimento profissional docente. Concordo que as informações possam ser gravadas e utilizadas em futuras publicações, desde que meu anonimato e o sigilo das minhas respostas sejam garantidos. Reservo-me, ainda, o direito de interromper minha participação quando desejar ou julgar necessário, e de não responder a questionamento considerado não pertinente à pesquisa.

_____ de _____ de 2009