

Modelo de formação continuada do PDE-PR: o diálogo necessário entre escola básica e ensino superior?

PDE-PR in-service teacher education program: the necessary dialogue between regular school and university?

Michele Salles El Kadri *

Alcione Gonçalves Campos **

Adriana Grade Fiori Souza***

RESUMO: Iniciativas que procuram promover a formação de professores – tanto em estágio inicial quanto continuado – têm sido objeto de políticas públicas recentes. Neste artigo, analisamos o documento que embasa a proposta do programa PDE, objetivando compreender suas concepções de formação e os aspectos inovadores nele previstos. Esta pesquisa é de natureza interpretativista e utiliza como *corpus* a versão 2010 do documento síntese do programa PDE-PR. Para a análise dos dados, utilizamos os pressupostos da análise documental (BARDIN, 1977). Os resultados apontam que o programa apresenta indícios de avanço em relação à homogeneidade dos cursos tradicionais de formação continuada, permite que formadores reconceituem o currículo dos cursos de formação inicial, valoriza a produção coletiva do saber e a visão da escola como lócus de formação e avança na sua integração com recursos tecnológicos e midiáticos, colaborando no desenvolvimento de novos paradigmas para a aprendizagem de professores. Contudo, necessita-se de mais pesquisas para que, de fato, possa se afirmar como tais indícios tem se concretizado.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. PDE-PR. Formação continuada.

* Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: misalles@yahoo.com.br

** Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina. Bolsista CAPES/DS. E-mail: alcionebiz@hotmail.com

*** Docente do departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. E-mail: afiori@sercomtel.com.br

ABSTRACT: Attempts to promote pre-service and in-service teacher education have been the object of recent governmental policies. In this article, we have analysed the document that grounds the Educational Development Programme (EDP) proposal, with the purpose of investigating its conceptions of teacher education and the innovative aspects stated in it. This study has an interpretative nature and it uses the 2010 version of the aforementioned document as its corpus. For data analysis, we have used the tenets for documental analysis (BARDIN, 1977). Results indicate that the programme stands out in comparison with traditional teacher training courses; it enables teacher trainers to reconceptualise the syllabus of pre-service teacher education courses; it values both the collective production of knowledge and the conception of schools as a locus for teacher education, and it progresses towards the integration of mediatic and technological resources, contributing to the development of new paradigms in teacher education. Notwithstanding, other research investigations should be carried out in order to corroborate and further explore such aspects.

KEY-WORDS: Teacher education. PDE-PR. In-service teacher education.

Introdução

Iniciativas que procuram promover a formação de professores – tanto em estágio inicial quanto continuado – têm sido objeto de políticas públicas recentes. Impulsionadas pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, tais políticas sinalizam um importante movimento pautado pelo reconhecimento da necessidade de aproximação escola-universidade, procurando romper com a dicotomia teoria/prática. No entanto, um olhar mais atento para os programas propostos pode encontrar concepções de formação que contrastem com estes propósitos.

É neste cenário que, como formadoras de professores de inglês para a educação básica em uma instituição pública do Paraná, sentimos a necessidade de compreender quais modelos de formação subjazem a essas propostas de formação, e como tratam a questão da teoria/prática e os saberes profissionais. Portanto, dedicamo-nos a analisar os documentos que embasam as propostas destes programas de formação, entre eles PIBID¹, PDE², PRODOCÊNCIA³. No

¹ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

² Plano de Desenvolvimento Educacional.

³ Programa de Consolidação das Licenciaturas

entanto, neste artigo, focamos nossa atenção especificamente no programa de formação continuada intitulado PDE-PR – Programa de Desenvolvimento da Educação⁴, divulgado como inovador, com o objetivo de compreender os aspectos inovadores nele previstos.

Apesar de a mídia ter publicado reportagens caracterizando o PDE-PR como 'a solução' para a educação paranaense, há carência de análises sistematizadas de como as atividades previstas no seu plano impactam a qualidade da educação básica.

A transformação do PDE-PR, de programa de governo (portanto, de caráter efêmero) para o de política de Estado, é outra razão que justifica a necessidade de uma análise sistematizada. Em julho deste ano, o PDE-PR tornou-se um programa permanente por meio da Lei Complementar 130/2010.

Elogios não têm faltado para o PDE-PR. Segundo a secretária da educação, o Ministério da Educação (MEC) aprovou o programa e o define como referência para o programa nacional de capacitação de professores, salientando que este é o maior programa educacional de formação de professores em andamento no Brasil. Segundo artigo publicado no site [diaadiaeducação](#) em outubro de 2010, o secretário da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Nildo José Lübke, na mesma reportagem, salienta que o PDE-PR é um programa louvável, pois é a primeira política institucional efetiva que visa à integração entre o ensino superior e a educação básica, o que, segundo ele, reflete nas mudanças qualitativas empreendidas na prática escolar da rede pública paranaense.

Sob o slogan "Uma nova política de formação continuada e valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual", o PDE-PR é um programa de formação continuada implantado em 2006, que envolve mais de 1000 docentes de instituições públicas de ensino superior, sendo 80% das Universidades e Faculdades Estaduais do Paraná e 20% das Universidades Federais, e cerca de cinco mil professores da rede pública estadual. Segundo

⁴ Ressaltamos que o termo PDE utilizado neste trabalho refere-se ao programa de formação continuada do Estado do Paraná, e não ao Plano de Desenvolvimento da Educação do MEC, o qual se refere a todas as ações educacionais do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Ver Saviani (2007).

material de divulgação produzido pela SEED-PR e disponível no site www.diaadiadaeducaçao.com.br, o programa objetiva estabelecer um diálogo entre educadores da educação básica e do ensino superior, visando à produção de conhecimento especializado e, conseqüentemente, a elevação da qualidade da prática de ensino nas escolas da rede pública do Paraná. Resulta de parceria entre a Secretaria da Educação (SEED-PR) e a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e busca associar promoção na carreira profissional⁵ dos professores à melhoria na qualidade da educação. Este programa foi desenvolvido a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, proposto pelo Ministério da Educação em parceria com o Banco Mundial que culminou no ‘Compromisso Todos Pela Educação’, assinado pelas Secretarias de Educação estaduais e municipais. Em decorrência desse acordo, o estado do Paraná, a partir do ano de 2008, iniciou a implementação do Programa PDE-Escola, que se caracteriza por uma série de inovações para a melhoria da qualidade do ensino na escola, entre elas, o PDE – plano de formação continuada do qual tratamos neste artigo.

O PDE-PR é, portanto, um programa de estudos de formação continuada com duração de dois anos e com carga horária total de 935 horas. Foi idealizado durante a elaboração do Plano de Carreira do Magistério (lei complementar n. 103, de 15 de março de 2004) e concretizou-se no ano de 2007, iniciando em 2010 sua 4ª turma. Mobiliza docentes de seis universidades estaduais, seis faculdades Estaduais e duas universidades Federais do Estado do Paraná⁶. A comunicação é estabelecida por meio do site www.diaadiaeducaçao.pr.gov.br, e sua configuração básica e inovadora possibilita ao professor PDE afastar-se de suas atividades docentes em 100% da carga horária no 1º ano, e em 25% no 2º ano.

A proposta curricular do Plano Integrado de Formação continuada é composta de três grandes eixos, intitulados: atividades de integração teórico-

⁵ O PDE confere ao professor o direito de promoção para o Nível III da Carreira, conforme previsto no Plano de Carreira do Magistério Estadual, Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004.

⁶ UEL, UEM, UNICENTRO, UNIOESTE, UEPG, UENP, UFPR, UTFPR, EMBAP, FAP, FECILCAM, FAFIPAR, FAFIPA e FAFIUUV.

práticas, atividades de aprofundamento teórico e atividades didático-pedagógicas. Segundo o documento síntese, essa divisão é apenas de cunho didático, uma vez que as atividades dos três eixos devem se articular de forma a permear todas as etapas do Programa.

Esta pesquisa é de natureza interpretativista e utiliza como *corpus* a versão 2010 do documento síntese do programa PDE-PR. Para a análise dos dados, utilizamos os pressupostos da análise documental (Bardin, 1977). Segundo Philips (1974, p. 187 apud LUKE; ANDRÉ 1986, p. 38), são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Guba e Lincoln (1981 apud LUKE; ANDRÉ, 1986) alegam que as vantagens de utilizarem-se documentos é que estes são fontes de valor dos quais podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e complementam informações obtidas por outras técnicas de coleta. Quanto à análise de documentos, Luke e André (1986, p. 38) reforçam que esta “é uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Neste artigo, primeiramente, revisitamos as pesquisas sobre formação continuada e sobre o PDE; em seguida, analisamos o documento síntese com base em seus pressupostos teórico-metodológicos, segundo essa literatura, e apresentamos por fim os resultados, as limitações e as contribuições de nossa pesquisa.

Revisitando a literatura: a formação contínua no Brasil

Entendendo a formação contínua⁷ como sendo “um processo de desenvolvimento que ocorre ao longo da vida profissional, em continuidade

⁷ Embora haja vários termos para se referir à formação continuada, como por exemplo, atualização, reciclagem, capacitação, etc..., optamos neste trabalho por utilizar o termo formação contínua/formação continuada como sinônimos e que expressam melhor o caráter de aprendizado permanente.

com a formação inicial e em estreita relação com a prática pedagógica” (PORTO, 2000, p. 32), e que há diferentes *concepções* sobre este termo, devido a seus diferentes pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos. Duas grandes tendências reúnem as concepções de formação continuada no Brasil: a estruturante e a interativo-construtivista. Segundo PORTO (2000), a formação estruturante pode ser entendida como sendo a formação tradicional, comportamentalista e tecnicista que tem seus programas, conteúdos, procedimentos definidos a-priori, e sem levar em consideração o público-alvo específico, vinculando-se assim à lógica da racionalidade técnica. Já a formação interativo-construtivista pode ser entendida como sendo uma formação mais dialética, reflexiva, crítica e investigativa, que se organiza a partir dos contextos educativos e das necessidades dos professores a quem se destina. Esta perspectiva assume um caráter crítico-reflexivo na medida em que exige que o professor investigue, compare, decida, reflita, construa seu próprio conhecimento, crie e inove a partir de situações problematizadoras de seu próprio contexto.

No entanto, os modelos de formação contínua ofertados até o momento pouco têm contribuído para o desenvolvimento profissional do professor, na medida em que ainda valorizam o saber teórico em detrimento do saber prático e não reconhecem as necessidades específicas do seu trabalho. Segundo Chimentão (2010), o processo de formação contínua ofertada pela SEED-PR não está alcançando seu objetivo de contribuir com o desenvolvimento intelectual dos profissionais da educação e a melhoria da qualidade de ensino, porque os professores atribuem pouco sentido aos programas e os principais motivos dessa desmotivação são: a) contradições no discurso do Estado em relação à valorização dos professores e de sua formação; b) conflito conceitual existente entre os formadores e os professores; e c) não visualização de aprendizagem significativa por meio dos programas de formação.

Esses confrontos, entre o que desejam professores e o que oferecem os cursos de formação continuada, podem ser entendidos se considerarmos que “os avanços tecnológicos e os desafios da sociedade põem em xeque os

pressupostos da racionalidade técnica empregados também nos cursos de desenvolvimento profissional” (MATEUS, 2002, p.8), posicionando, segundo essa autora, o conceito de prática reflexiva como um caminho factível para o desenvolvimento de professores capazes de lidar com o desafio de aprender a aprender.

Na sociedade atual, os pressupostos da racionalidade técnica já não oferecem condições para que o professor exerça a profissão, pois, como em quase todos os setores da sociedade, limitar-se a colocar em prática técnicas desenvolvidas por outros já não supre as necessidades do século XXI. É importante destacar, no entanto, que reflexão é aqui entendida como capacidade de constante questionamento coletivo por meio da relação dialética entre teoria e prática. Neste sentido, Mateus (2002, p. 80) afirma que:

[...] os professores podem e devem buscar refletir sobre o cotidiano educacional para que, a partir de sua prática pedagógica, possam elaborar teorias que levem a uma nova ação. Esta, por sua vez, poderá suscitar novas questões que levarão à reformulação da teoria que acarretará, por fim, a reformulação da ação, transformando sua prática em um processo cíclico de desenvolvimento sócio-político-profissional.

Especificamente em relação ao PDE-PR, algumas pesquisas já foram realizadas em relação à concepção da proposta (LOPES E LUNARDI, 2010); à inovação e originalidade do programa (SILVA, 2009); aos sentidos que três professoras de inglês atribuem à experiência vivida (AUDI, 2010); às atividades particulares (Grupos de Trabalho em Rede - GTR), às implicações dessas atividades na identidade dos professores (RAMOS, 2010) e aos resultados parciais do programa pela ótica dos envolvidos, (TÍLIO E BASSO, 2010). Embora os resultados obtidos até o momento ainda não sejam suficientes para que se tenha uma visão mais ampla dos benefícios e dificuldades dessa iniciativa, de forma geral, há o consenso de que o PDE é uma proposta inovadora e significa um avanço na área de formação continuada de professores.

A seguir, analisamos a proposta do programa segundo os pressupostos teórico-metodológicos listados no documento síntese que o embasa.

Os pressupostos teórico-metodológicos do programa

Segundo o documento síntese – versão 2010, o PDE instaurou uma nova política de Formação Continuada que integra a política de valorização dos professores que atuam na Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Essa nova política incorpora os princípios político-pedagógicos da SEED, os quais podem ser sintetizados em seis pressupostos, analisados a seguir:

“O Reconhecimento dos professores como produtores de saberes sobre o ensino e a aprendizagem” e “A organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento dos problemas ainda presentes na educação básica”;

Estes dois primeiros pressupostos legitimam seu repertório de saberes sobre o ensino, rompendo com a concepção de educação técnica e visão do professor como mero reproduzidor de conhecimento previamente produzido por especialistas.

De acordo com Kincheloe (1997), muito frequentemente, a educação de professores se pauta no positivismo e numa visão técnica na qual os professores são ensinados a seguir ordens e a transmitir determinados conteúdos aos alunos sem questionamento, gerando uma visão ingênua do que é ser professor, de seu poder e papel na sala de aula. A necessidade de transformar os programas de formação de professores e superar o modelo baseado na racionalidade técnica é fundamental para que os professores sejam pesquisadores de suas próprias práticas, podendo assim ter subsídios para embasar sua atuação profissional e atuar na tomada de decisões conjunta sobre aspectos educacionais. Na visão de professores como autores do

currículo, questões como objetivos de ensino e conteúdos a serem ministrados não podem ser definidas apenas a partir da teoria. Acreditamos que questões como essas:

[...] só podem ser definidas no interior das comunidades em que atuamos, com a participação da direção e equipe pedagógica, de todos os professores e fundamentalmente, dos pais e dos alunos aos quais a escola atende (MATEUS, 2009, p. 71).

Nesse sentido, a pesquisa-ação proposta pelo programa promoveria o enfrentamento dos reais problemas da educação e poderia agir como “um antídoto para a percepção dos professores como trabalhadores de baixo nível e operários de fábricas” (KINCHELOE, 1997, p. 180).

Portanto, pode-se dizer que o PDE-PR é uma política de formação continuada de professores que almeja o fortalecimento do professor como intelectual (GIROUX, 1997), e a valorização do seu conhecimento, na medida em que propõe sua organização a partir dos contextos educativos e das necessidades dos professores, o que o vincula, segundo a nomenclatura de Porto (2000), a uma formação interativo-construtivista de caráter crítico-reflexivo.

No entanto, interpretamos que há um ‘não-dito’ na proposta: a valorização que ocorre não é somente a do conhecimento que o professor detém ou produziu durante sua prática, mas sim do conhecimento que vem a produzir em pesquisa junto com os especialistas da universidade, pois, apesar de já ter certo conhecimento, este precisa ser legitimado pela universidade por meio de uma pesquisa sob orientação de um professor da instituição. Em outras palavras, apesar de dizerem que há a valorização do professor, há também a valorização do especialista.

“Superação do modelo de formação continuada de professores concebido de forma homogênea, fragmentada e descontínua”;

Uma crítica recorrente feita aos programas de formação continuada de professores diz respeito a modelos fragmentados e descontínuos, como bem atestam Celani (2002), Freitas (2002) e Marques (2004). Uma das propostas do PDE-PR é superar esses modelos por meio de uma ação formativa que una teoria e prática na resolução dos problemas que os professores vivenciam na educação básica por meio de um curso de formação, de duração de dois anos, durante os quais os professores desenvolvem várias atividades em diferentes âmbitos.

De fato, não há como negar que, se comparado à tradição histórica dos programas de formação continuada que se pautavam em cursos de periodicidade semestral ou anual, o PDE representa um grande avanço para este setor. Não nos parece, entretanto, pelo que temos presenciado em nosso trabalho como orientadoras do programa, que o programa supera a questão da formação continuada ser encarada como “fragmentada e descontínua”, pelo fato de que não temos visualizado um trabalho de continuidade com os professores já formados pelo PDE. Dizemos isso porque muitos têm sido os relatos de orientandos que, após o término do programa, se sentem novamente sozinhos. Embora ainda não tenhamos pesquisas sistematizadas que comprovem esta questão, os relatos de professores e o nosso trabalho com o programa são evidências de que, após os dois anos do curso, o professor retorna ao seu trabalho isolado e sem condições de continuar a desenvolver-se profissionalmente. Celani (2010, p. 22) afirma que esta questão é recorrente nos programas de formação contínua ao caracterizarem-se apenas como mais um “curso” de formação que visa um produto final, ao invés “de um processo que possibilita ao professor educar-se a si mesmo, à medida que caminha em sua tarefa de educador”, além de não se integrar com o trabalho do dia-a-dia após seu término. Acreditamos, no entanto, que não se trata de um problema de *design* do programa, mas sim, da forma como ele tem acontecido na prática. Parece-nos que seria justamente a debilidade do sentimento de coletivo que tem resultado nesta descontinuidade.

É preciso considerar que, em relação à quebra da homogeneidade dos cursos, o PDE também representa avanço, pois ao ter um subprojeto próprio, em que o problema a ser discutido (e no qual baseia toda a intervenção) é individual e parte dos próprios anseios de cada professor, há heterogeneidade de discussões, referenciais, metodologias e intervenções nunca antes possibilitadas por outro programa.

Outro fato que considerarmos importante é a questão da continuidade. Para uma política de formação continuada poder quebrar com esta desfragmentação e descontinuidade que a tem caracterizado, precisamos de uma política contínua, que dê condições de o professor desenvolver-se profissionalmente mesmo após o término do programa. Resta-nos perguntar: o PDE-PR atinge este propósito? Quais são as condições que o professor encontra ao final do curso para continuar se desenvolvendo? Que espaços coletivos são mantidos para as discussões? As discussões pelo GTR continuam? Estes professores participam dos grupos de estudos? Continuam a liderar a comunidade criada pelo GTR?

Destacamos, portanto, que é preciso encorajar o desenvolvimento de mais pesquisas que reflitam sobre como os professores, após terem participado deste programa de formação continuada, têm encarado seu desenvolvimento, sua produção de conhecimento, os impactos na sua prática e quais os sentidos deste programa de formação para os mesmos.

“Organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior do estado do Paraná”;

As parcerias colaborativas entre universidades e escolas estão se tornando bastante frequentes atualmente – em grande parte devido à aceitação e disseminação da perspectiva sócio-histórico-cultural para a formação de professores. Cada vez mais aceita-se que, nem a universidade, nem a escola, separadamente, conseguem romper com as dificuldades da formação de professores e do ensino na escola básica.

A integração almejada pelo documento entre o programa de formação continuada PDE-PR e as IES, a nosso ver, pode ser benéfica e resultar em transformações positivas para todos os envolvidos: os professores PDE entram em contato com teorias e pesquisas que podem auxiliar no entendimento de situações vividas na sala de aula e ressignificação de sua prática. Os orientadores das IES, por sua vez, têm a oportunidade, por meio do contato com os professores PDE e questões da prática, de repensar e reavaliar tanto a formação oferecida no curso de Letras como as pesquisas em andamento.

Esse relacionamento entre universidade/escola procura dar conta também da superação da dicotomia teoria/prática. Por meio do estabelecimento de práticas colaborativas entre os envolvidos e pela valorização da escola e do professor da escola básica como partes essenciais de produção de conhecimento, espera-se uma relação mais horizontal entre as duas instituições, entre o saber e o fazer e entre pesquisa e ensino. Neste sentido, Gimenez (2007), aponta que a reflexão colaborativa e a parceria colaborativa não podem ocorrer separadamente, pois elas acontecem simultaneamente. A autora ressalta que o trabalho colaborativo pode propiciar transformações significativas, uma vez que todos os participantes do processo – isto é, professores-formadores, professores-colaboradores e alunos-professores (ou professores-novatos) – estão em processo de formação e, portanto, em uma relação mais igual, menos hierárquica.

Assim, com base no exposto acima, e nas ações previstas e desenvolvidas no PDE-PR, concordamos com Silva (2009, p. 4279-80), que o programa marca a história da educação paranaense ao possibilitar um grande movimento educacional entre as Escolas e as Universidades/Faculdades no âmbito da formação docente e do desenvolvimento profissional. No entanto, indicamos a necessidade de mais pesquisas para que, de fato, verifique-se como este relacionamento tem se dado: ele tem quebrado paradigmas ou apenas reforçado práticas institucionalizadas?

“Criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber”;

O documento síntese do programa, ao enfatizar que objetiva criar “condições efetivas, no interior da escola, para o debate e a promoção de espaços para a construção coletiva do saber”, vincula-se às tendências mais recentes de modelos de formação de professor que enfatizam a importância do coletivo e das comunidades de aprendizagens para o desenvolvimento profissional. Isso significa que a concepção de aprendizagem, aqui adotada, encontra suporte teórico na teoria sócio-histórico-cultural, e é entendida como sendo o produto da interação entre o sujeito e as atividades sociais, mediada por instrumentos materiais e simbólicos. Nas palavras de Johnson (2006, p. 40), “o conhecimento emerge de práticas dialógicas e transformativas no processo de rever e organizar as experiências vividas por meio de construtos teóricos reconhecidos dentro de uma comunidade de prática”. Isto parece ser considerado pelo programa.

Assim, a proposta do PDE parece reconhecer a escola como sendo também um lugar de formação para os professores. Pesquisas já vêm indicando que aprender no trabalho por meio do esforço coletivo parece ser mais viável, principalmente na formação continuada.

Gimenez (2011), ao tratar do PDE e do PIBID, observa a que “esses dois programas indicam tentativas de se promover, em nível governamental, oportunidades para que professores construam seu desenvolvimento profissional superando o fosso entre universidade e escola, por meio de constituição de comunidades” e que “apresentam, ainda, possibilidades de criação de redes de profissionais que aprendem uns com os outros”.

Além disso, o programa apresenta entre seus pressupostos, o princípio da formação colaborativa. Para Magalhães e Fidalgo (2010, p. 777), contextos colaborativos implicam em:

[...] responsabilidade dos participantes em aceitar o desafio de se expor durante as discussões e contribuir para a produção de

significado; criticar e aceitar a crítica dos outros como ferramenta de reflexão e argumentação e crescimento.

Essas implicações podem estar presentes no programa tanto na relação com o orientador como nas discussões nos GTRs. Para Mateus (2005), a colaboração implica no gerenciamento coletivo das responsabilidades relacionadas à atividade de ensino-aprendizagem: no PDE, professores, orientadores e a equipe da escola são responsáveis pelas atividades do projeto de intervenção. Entendemos, portanto, que colaboração é, nestes termos, diferente do termo cooperação, como bem explicitado por Bailey (1996, p. 261), que define 'cooperação' como sendo um grupo trabalhando junto em uma atividade na qual dividem o trabalho para que seja completado individualmente, e 'aprendizagem colaborativa' como sendo aquela atividade organizada em torno de aprendizes que trabalham e aprendem juntos por meio da interação presencial.

Assim, se levarmos em consideração as atividades descritas no programa, parece-nos que essa construção coletiva do saber está sendo permitida pelas atividades intituladas "Grupo de apoio à implementação do projeto de intervenção pedagógica" e "GTR – Grupo de Trabalho em Rede", bem como nos possíveis grupos de estudo que podem ser formados. No entanto, em nossa prática, não temos vivenciado experiências em que estes grupos de estudo, além do GTR, tenham sido formados. Resta-nos, no entanto, saber que sentidos os professores têm dado a estas atividades do programa, e como estas estão sendo configuradas. Falta-nos saber que condições têm sido ofertadas para que tais atividades continuem mesmo após o término do programa e quais os impactos para os outros professores (professores não-PDE), que estão participando desses encontros. Daí a necessidade de mais pesquisas de natureza qualitativa e longitudinal, que investiguem como a proposta do programa tem se efetivado.

"Consolidação de espaços para discussões teórico-práticas, utilizando-se de suportes tecnológicos que permitam a interação entre os

professores participantes do programa PDE e os demais professores da rede”.

O PDE traz uma proposta inovadora para os professores da rede básica: a criação de um espaço em rede para discussões teórico-práticas por meio do Grupo de Trabalho em Rede – GTR. Esta atividade do programa PDE propõe avanços em relação aos outros programas de formação do governo do Estado do Paraná, porque alia a necessidade de utilização de suportes tecnológicos e midiáticos (para tal atividade, os professores devem ser capazes de atuarem no ambiente moodle e realizar várias atividades do meio virtual: *up-load*, *down-load*, escrever e receber e-mails, utilizar programas gerenciadores de textos, de imagens, planilhas, etc.) ao reposicionamento do professor do ensino básico como co-formador de seus colegas de trabalho. Além disso, planta-se a semente para a criação de comunidades de aprendizagem que se reúnem e aprendem coletivamente por meio da problematização e ressignificação da práxis diária. Isso porque durante os GTRs os professores têm a oportunidade de discutir seus projetos e suas atividades diárias com outros professores de sua área e, ao mesmo tempo, aprendem a aprender por meio de recursos tecnológicos.

No entanto, este tipo de formação – em que se espera que um professor, ao realizar um curso, discuta e reflita com outros professores a este respeito por meio de uma prática institucionalizada - tem sido conhecida como ‘formação multiplicadora’ ou ‘formação em cascata’. Apesar de trazer inúmeras vantagens, principalmente relacionadas ao grande número de professores que essa perspectiva pode alcançar, deve-se destacar que os professores precisam sentir-se preparados para tal atividade, para que essa não seja prejudicial à eficácia da formação contínua, pois há diferença entre usar o GTR para discutir o projeto de implementação pedagógica, como é a proposta do PDE, e usá-lo para repassar o que foi visto nos cursos. Kramer (1989 apud NASCIMENTO, 2000, p. 77) alerta que os professores, “por não deterem os conhecimentos que os levaram à elaboração da proposta, correm o risco de simplificá-las e

fragmentá-las ao repassarem-na para os profissionais da escola". Embora novamente não haja pesquisas que sistematizem e discutam esta questão dentro do programa PDE, relatos informais têm demonstrado que muitos dos professores sentem-se inseguros ao realizar tal atividade. Daí a necessidade de que os pressupostos do programa sejam compreendidos pelos seus envolvidos.

O trabalho de Ramos (2010), já citado anteriormente, dá pistas de que os GTRs têm sido potencializadores, na medida em que os professores passam por um processo de ressignificação identitária que os posiciona, ao mesmo tempo como professores participantes do PDE, tutores e formadores de outros professores, possibilitando oportunidades para uma nova interpretação de seus conhecimentos. Corroboramos com a autora quando esta ressalta que o professor é visto como o agente principal de transformação da realidade escolar e que, a partir da negociação de sentidos e experiências coletivas, é possível ressignificar os conhecimentos e as identidades dos envolvidos, rompendo com a hierarquização do conhecimento.

Considerações finais

Neste trabalho, orientadas por inquietações e questionamentos em relação ao programa PDE-PR, analisamos a versão 2010 do documento síntese elaborado pela SEED-PR, com o objetivo de compreender seus pressupostos e como a questão da teoria/prática e os saberes têm sido encarados pelos seus proponentes.

Os resultados da análise do documento apontam tanto para avanços quanto para as limitações do programa. Assim, acreditamos que a proposta do PDE:

- a) Apresenta indícios de reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento;
- b) Demonstra rompimentos com os pressupostos da racionalidade técnica;
- c) Apresenta avanços em relação à homogeneidade dos cursos tradicionais de formação continuada;

- d) Apresenta possibilidades de ressignificação identitária dos professores da rede pública de ensino;
- e) Permite que formadores reconceituem o currículo dos cursos de formação inicial pelo fato de trabalharem diretamente com as questões da rede pública de ensino;
- f) Permite uma ressignificação das práticas dos próprios formadores;
- g) Contribui para o estabelecimento de uma cultura da práxis;
- h) Fortalece o relacionamento universidade-escola;
- i) Cria condições efetivas – tanto financeiras quanto pedagógicas – para o cumprimento das atividades;
- j) Valoriza a produção coletiva do saber e da visão da escola como locus de formação;
- k) Possibilita a criação de uma comunidade de aprendizagem;
- l) Avança na sua integração com recursos tecnológicos e midiáticos, colaborando no desenvolvimento de novos paradigmas para a aprendizagem de professores.

Além disso, de modo geral, o programa consegue integrar, de maneira concomitante e longitudinal, atividades de cunho teórico-prático e utiliza suportes tecnológicos. No entanto, ainda apresenta limitações que precisam ser problematizadas, como por exemplo, o fato de não romper com a questão da fragmentação, continuidade e efemeridade das propostas de formação continuada, ao não dar condições de oportunidade de desenvolvimento profissional após os dois anos do programa.

Nossos resultados corroboram pesquisas já realizadas. Concordamos com Audi (2010) quando afirma que a proposta do programa possibilita espaço de aprendizagem significativa e de ressignificação dos envolvidos e em relação a algumas limitações dessa iniciativa, no que diz respeito à efemeridade do processo e à demanda quase que imediata de resultados explícitos na qualidade da prática de sala de aula do professor. Também concordamos com Tílio e Basso (2010) quando reconhecem que, por estar ainda em fase de

implementação, é quase impossível avaliá-lo em sua totalidade ou tecer conclusões definitivas a seu respeito, mas que, sem dúvida, o PDE pode proporcionar espaço para interação, reflexão e troca de experiências, dependendo, é claro, dos engajamentos dos envolvidos neste processo.

Acrescentaríamos também a necessidade de se realizarem pesquisas que: a) investiguem de que modo os cursos de formação têm sido ressignificados, partindo das necessidades da realidade do ensino da escola pública; b) como formadores têm repensado suas práticas; c) a reconstrução identitária dos professores PDEs; d) as relações entre universidade-escola após o término do curso por professores de determinada escola; e) os impactos nos professores que participam do GTR; f) como as produções científico-educacionais, produtos do programa, contribuem para o entendimento dos problemas de ensino/aprendizagem da escola pública e, de fato, g) quais tem sido os impactos deste modelo de formação continuada na melhoria da qualidade do ensino, entre outros tantos possíveis.

Estamos cientes, no entanto, das limitações da nossa própria análise ao analisarmos somente a versão de 2010 do documento síntese, sem levar em consideração as outras versões, e sem investigar como professores formadores e professores da rede básica têm entendido os pressupostos do programa. Uma análise linguística do documento também traria possibilidades de outros entendimentos acerca dessas concepções, porém, acreditamos que a contribuição desta pesquisa está na possibilidade de apontar pesquisas que ainda precisam ser realizadas, a fim de se obter uma melhor compreensão dos pressupostos, impactos e contribuições do programa tanto para o panorama da formação continuada de professores quanto para a melhoria do ensino de inglês na educação básica.

Assim, de modo geral, temos que enfatizar que o programa realmente prima por sua qualidade inovadora na formação continuada, ao propor integrar atividades variadas, de cunho científico-pedagógico durante todo o seu percurso, como muito bem retratam os três eixos de atividades discutidos neste artigo. No entanto, julgamos prematuro enfatizar por meio do slogan "*o diálogo*

necessário entre educação básica e ensino superior”, que o programa é a solução para os problemas da educação pública paranaense, antes que pesquisas sistematizadas foquem nos resultados do programa em grande escala.

Referências

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

BAILEY, Francis. The role of collaborative dialogue in teacher education. In: FREEMAN, Donald; RICHARDS, Jack. (Eds.). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge University Press, 1996, p. 260-280.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Persona, 1977.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Um programa de formação contínua. In: _____ (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, Telma; MONTEIRO, Maria Cristina de Góes (Orgs.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes, 2010, p. 57-67.

CHIMENTAO, Lílian Kemmer. *O sentido da formação contínua para professores de língua inglesa*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, 2002.

GIMENEZ, Telma. Relação universidade/escola na formação de professores de inglês: primeiras aproximações. In: GIMENEZ, Telma (Org.). *Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês*. Londrina: UEL, 2007, p. 97-112.

_____. Tendências das pesquisas na área de formação de professores de línguas estrangeiras no contexto brasileiro. In: COLLISCHONN, Gisela;

BATTISTI, Elisa (Orgs.). *Lingua & Linguagem: perspectivas de investigação*. Pelotas: Educat, 2011, p. 125-139.

GIROUX, Henry Armand. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno/Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning. Porto Alegre: Artmed, 1997.

JOHNSON, Karen. The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *Tesol Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 235-258, Mar. 2006.

KINCHELOE, Joe Lyons. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Tradução de Nize Maria Campos Pellanda/Toward a critical politics of teacher thinking: mapping the postmodern. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LOPES, Monica; LUNARDI, Vivian Uno. Plano de desenvolvimento educacional do estado do Paraná (PDE): uma análise reflexiva sobre este programa de formação continuada. In: IX ENCONTRO DO CELSUL, 2010, Palhoça-SC. *Anais...* Palhoça-SC: UNISUL, 2010, p. 1-9.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles. Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 3, p.773-798, 2010.

MARQUES, José Luiz. Formação de professores reflexivos em serviço. In: PONTES, Aldo et al. *Educação e formação de professores: reflexões e tendências atuais*. Zouk, 2004, p. 61-70.

MATEUS, Elaine. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, Telma. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: EDUEL. 2002. p. 3-14.

_____. *Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. Em busca de outros modos de com-viver. In: MATEUS, Elaine; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; GIMENEZ, Telma. (Orgs.). *Ressignificações na formação de professores: rupturas e continuidades*. Londrina: EDUEL, 2009, p. 61-78.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. *Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar*. Caderno Temático, Belo Horizonte, n. 5, jun. 2000.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Documento síntese*. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, 2010. Disponível em www.diaadiaeducacao.org.br. Acesso em 06/12/10.

_____. Portal Educacional Dia-a-dia Educação. *Lei que torna PDE política permanente é aprovada na Assembléia Legislativa*. 7/7/2010. Disponível em www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/noticias/article.php?storyid=1685. Acesso em 10/12/10.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). *Educação continuada: reflexões, alternativas*. Campinas, SP: Papyrus, 2000, p. 11-37

RAMOS, Samantha Gonçalves Mancini. *Aprendizagem e práticas identitárias em comunidades de prática: foco no programa de desenvolvimento educacional do estado do Paraná e seus grupos de trabalho em rede*. Anais do II Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (II CLAFPL), Rio de Janeiro, RJ, 2010. PUC-RJ.

SAVIANI, Demerval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Data de acesso: 09/12/2010.

SILVA, Otto Henrique Martins da. *Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná: Uma Política Contrária à Ortodoxia Capitalista*. In: IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia Políticas e práticas educativas: desafios da aprendizagem. Curitiba: Universitária Champagnat, 2009, p. 4265-4280.

TÍLIO, Maria de Lourdes Grillo; BASSO, Rosângela Aparecida Alves. PDE: a proposta de formação continuada das políticas públicas do Paraná. II Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (II CLAFPL). *Anais...* Rio de Janeiro, RJ: PUC-RJ, 2010.

Enviado em maio de 2011.

Aceito em outubro de 2011.