

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

MICHÉLLE BARRETO JUSTUS

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ESTADO
DO PARANÁ NA MODALIDADE DE SEMANAS PEDAGÓGICAS 2007-2014: UMA
ANÁLISE A PARTIR DA AVALIAÇÃO DOS PEDAGOGOS**

**PONTA GROSSA
2015**

MICHÉLLE BARRETO JUSTUS

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ESTADO
DO PARANÁ NA MODALIDADE DE SEMANAS PEDAGÓGICAS 2007-2014: UMA
ANÁLISE A PARTIR DA AVALIAÇÃO DOS PEDAGOGOS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais, como requisito para o exame de qualificação para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mary Ângela Teixeira Brandalise

PONTA GROSSA

2015

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

J96 Justus, Michéllle Barreto
Programa de Formação Continuada de
Professores do Estado do Paraná na
Modalidade de Semanas Pedagógicas
2007-2014: uma análise a partir da
avaliação dos pedagogos/ Michéllle Barreto
Justus. Ponta Grossa, 2015.
197f.

Dissertação (Mestrado em Educação -
Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Profª Drª Mary Ângela
Teixeira Brandalise.

1.Avaliação educacional. 2.Avaliação de
políticas e programas educacionais.
3.Formação continuada de professores.
4.Pedagogos. 5.Semanas pedagógicas.
I.Brandalise, Mary Ângela Teixeira. II.
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Mestrado em Educação. III. T.

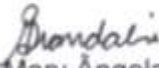
CDD: 370.71

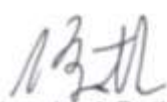
TERMO DE APROVAÇÃO

MICHÉLLE BARRETO JUSTUS

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ESTADO DO PARANÁ NA MODALIDADE DE SEMANAS PEDAGÓGICAS 2007-2014: UMA ANÁLISE A PARTIR DA AVALIAÇÃO DOS PEDAGOGOS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no
Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a)  Profª Drª Mary Ângela Teixeira Brandalise - UEPG


Prof. Dr. Ivo José Both - UNINTER


Profª Drª Simone de Fátima Flach - UEPG

Ponta Grossa, 21 de dezembro de 2015.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me iluminar nos momentos em que a clareza me faltava, e por me conceder a oportunidade de tanto aprendizado.

À minha querida professora Dr^a Mary Ângela Teixeira Brandalise, por ter acreditado no meu trabalho, e por ser uma pessoa tão especial, ética, competente e amável; orientadora não só deste trabalho, mas de caminhos a serem percorridos!

Ao meu marido e grande parceiro de vida, Fabiano, que me incentivou, ouviu, auxiliou, tranquilizou, orientou, participou, enfim... Por ter possibilitado que essa caminhada no Mestrado fosse muito mais simples e leve.

Ao meu bebê Fábio, que deu mais vida à minha vida.

À minha mãe Marlei, que compreendeu minhas ausências e tanto ajudou nos pequenos detalhes do dia a dia; e que foram fundamentais para que eu pudesse me dedicar ainda mais a esse estudo.

Às colegas do grupo de pesquisa, que ao compartilhar suas experiências e olhares, possibilitaram ricas reflexões sobre minhas angústias e indefinições no começo desta jornada.

Aos pedagogos colegas de trabalho e de inquietações, por compartilharem suas experiências e visões mesmo num dia a dia tão repleto de atividades; e por terem dispensado parte de seu tempo em prol desta pesquisa.

Aos professores da banca, que com muita propriedade e conhecimento, contribuíram excepcionalmente para o aperfeiçoamento deste trabalho.

A todos que, diretamente ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

Epígrafe

“Tenho a impressão de ter sido uma criança brincando à beira-mar, divertindo-me em descobrir uma pedrinha mais lisa ou uma concha mais bonita que as outras, enquanto o imenso oceano da verdade continua misterioso diante de meus olhos”.
(Isaac Newton)

JUSTUS, M. B. **Programa de Formação Continuada de Professores do Estado do Paraná na modalidade de Semanas Pedagógicas 2007-2014: uma análise a partir da avaliação dos pedagogos**. Ponta Grossa, 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise do programa de formação continuada de professores do Estado do Paraná, na modalidade de Semanas Pedagógicas 2007-2014, a partir da avaliação dos pedagogos. O objetivo da pesquisa foi analisar o programa de formação de professores na modalidade de Semanas Pedagógicas desenvolvida em escolas públicas de Ponta Grossa no referido período, tendo como questão norteadora: qual é a avaliação dos pedagogos das escolas públicas estaduais sobre o programa de formação continuada de professores, proposto pela SEED-PR, na modalidade de Semanas Pedagógicas, no período de 2007 a 2014? O campo de pesquisa foram escolas estaduais de Ponta Grossa, e os sujeitos participantes foram professores pedagogos que atuam na rede estadual há pelo menos 07 anos, os quais foram selecionados por meio de amostragem proporcional ao porte das escolas. Os objetivos específicos foram: a) caracterizar o programa de formação continuada de professores proposto pela SEED/PR para as escolas públicas estaduais paranaenses; b) investigar os significados da avaliação do programa de formação continuada de professores atribuídos pelos pedagogos das escolas públicas estaduais do município de Ponta Grossa; c) discutir as potencialidades e fragilidades das Semanas Pedagógicas do programa de formação continuada de professores evidenciados nos resultados do processo avaliativo realizado com os pedagogos das escolas e d) apontar as contribuições, perspectivas e desafios para o desenvolvimento de um programa de formação continuada de professores voltados à melhoria da formação continuada e do ensino das escolas públicas paranaenses. A pesquisa foi realizada numa abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso avaliativo, e os procedimentos escolhidos foram análise documental e questionário, composto por questões abertas e fechadas. As questões foram tabuladas, categorizadas e analisadas, considerando as dimensões: relevância dos temas propostos, adequação dos materiais disponibilizados, as orientações metodológicas da SEED para a realização das atividades, o desenvolvimento das atividades propostas no interior da escola e as contribuições dos estudos para o trabalho docente e para o trabalho pedagógico. O referencial teórico foi construído em diálogo com autores de referência quanto aos pressupostos epistemológicos de avaliação educacional e avaliação de políticas e programas, como Afonso (2009; 2010; 2011), Guba e Lincoln (2011), Draibe (2001), Belloni (2001), Ferreira e Tenório (2010) e Fernandes (2011); e os autores Nóvoa (2002), Tardif (2002), e Araújo; Araújo e Silva (2015) quanto aos fundamentos sobre a formação continuada de professores, entre outros. Os resultados da pesquisa apontam que houve diferentes concepções de formação continuada nos dois períodos avaliados, ou seja, no desenvolvimento das semanas pedagógicas nos governos de Roberto Requião (2007-2010) e Beto Richa (2011-2014), o que expressa os pressupostos nos quais se assentaram as políticas para educação no Paraná no período em que governaram. As semanas pedagógicas realizadas no período 2007-2010 foram melhor avaliadas pelos pedagogos do que no período 2011-2014. As fragilidades observadas neste estudo indicam a necessidade de se alcançar patamares mais significativos de eficiência, eficácia e efetividade institucional e social, o que sugere algumas reformulações para o desenvolvimento dessa modalidade de formação continuada de professores nas escolas públicas estaduais paranaenses.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Avaliação de políticas e programas educacionais. Formação continuada de professores. Pedagogos. Semanas pedagógicas.

JUSTUS, M. B. **Continuing Education Program of the State of Paraná Teachers in the modality of Pedagogical Weeks 2007-2014: an analysis based on the evaluation of pedagogues.** Ponta Grossa, 2015. 197 p. Dissertation (Master's degree in Education) - State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

ABSTRACT

This paper presents an analysis of the continuing education program of the State of Paraná teachers, in the modality of Pedagogical Weeks 2007-2014, based on the evaluation of pedagogues. The research goal was to analyze the teacher training program in the modality of Pedagogical Weeks developed in public schools of Ponta Grossa in the period, with the guiding question: what is the assessment of public schools' pedagogues on the continuing education program of teachers, proposed by the SEED-PR, in the modality of Pedagogical weeks, from 2007 to 2014? The research field were state schools of a Paraná county, and the subjects participants were pedagogues teachers who work in the state system for at least 7 years, which were selected by sampling proportional to the size of the schools. The specific objectives were: a) to characterize the continuing education program for teachers proposed by SEED / PR for the public schools of Paraná; b) to investigate the meanings of the assessment of the continuing education program for teachers assigned by the pedagogues of public schools of Ponta Grossa; c) to discuss the potentialities and weaknesses of Pedagogical Weeks of continuing education program of evidenced teachers on the results of the evaluation process carried out with the schools pedagogues and d) to point out the contributions, perspectives and challenges for the development of a continuing education program for teachers aiming the improvement of continuous training and education of the state's public schools. The research was conducted in a qualitative approach, a case study evaluation was lead, and the procedures used were documental analysis and questionnaire consisting of open and closed questions. The questions were tabulated, categorized and analyzed, considering the dimensions: relevance of the themes, adequacy of available materials, SEED's methodological guidelines to carry out the activities, the development of the proposed activities within the school and the contributions of the studies for the teaching and pedagogical work. The theoretical framework was built in dialogue with leading authors about the epistemological assumptions of educational assessment and evaluation of policies and programs, such as Afonso (2009; 2010; 2011), Guba and Lincoln (2011), Draibe (2001), Belloni (2001), Ferreira and Tenório (2010) and Fernandes (2011); and Nóvoa authors (2002), Tardif (2002) and Araujo; Araújo and Silva (2015) about the fundamentals of the continuing education of teachers, among others. The research results indicate that there were different conceptions of continuing education in both evaluated periods, in other words, in the development of pedagogical weeks in the governments of Roberto Requião (2007-2010) and Beto Richa (2011-2014), which expresses the assumptions on which the policies for education settled in Paraná in the period they ruled. Pedagogical weeks in the period 2007-2010 were best evaluated by pedagogues than in 2011-2014. The weaknesses observed in this study indicate the need to achieve more significant levels of efficiency, efficacy and institutional and social effectiveness, which suggests some adjustments to the development of this modality of continuing education for teachers in public schools of Paraná.

Keywords: Educational evaluation. Evaluation of policies and educational programs. Continuing education of teachers. Pedagogues. Pedagogical weeks.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Temas trabalhados durante as Semanas Pedagógicas 2007-2014.....	89
Quadro 2 - Orientações de preenchimento do questionário de avaliação do Programa de formação continuada, na modalidade de Semanas Pedagógicas - 2015	101
Quadro 3 - Estrutura das questões fechadas	102
Quadro 4 - Síntese dos resultados das avaliações das Semanas Pedagógicas - 2007-2014	144
Gráfico 1 - Avaliação do Programa de formação continuada de professores na modalidade das Semanas Pedagógicas 2007-2010	115
Gráfico 2 - Avaliação do Programa de formação continuada de professores na modalidade das Semanas Pedagógicas 2011-2014	129
Gráfico 3 - Avaliação geral da formação continuada na modalidade de Semanas Pedagógicas 2007-2014	136
Gráfico 4 - Síntese da avaliação do Programa de formação continuada de professores, na modalidade de Semanas Pedagógicas 2007-2014	148
Figura 1 – Tabulação dos dados a partir dos questionários aplicados aos pedagogos 2007-2010	142
Figura 2 - Síntese dos dados tabulados a partir dos questionários aplicados aos pedagogos 2007-2010	142
Figura 3 – Tabulação dos dados a partir dos questionários aplicados aos pedagogos 2011-2014	143
Figura 4 - Síntese dos dados obtidos a partir dos questionários aplicados aos pedagogos 2011-2014	143
Figura 5 - Dimensões avaliadas com conceito 5	144

Figura 6 - Dimensões avaliadas com conceito 4	145
Figura 7 - Dimensões avaliadas com conceito 3	145
Figura 8 - Dimensões avaliadas com conceito 2	146
Figura 9 - Dimensões avaliadas com conceito 1	146
Figura 10 - Dimensões avaliadas com conceito D	147

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escolas públicas estaduais pontagrossenses conforme o número de alunos matriculados e respectivas vagas para lotação de pedagogos – 2015	97
Tabela 2 - Planejamento amostral para seleção dos professores pedagogos à participação na pesquisa - Ponta Grossa 2015.....	98
Tabela 3 - Dimensões de avaliação das Semanas Pedagógicas.....	115
Tabela 4 - Avaliação do Programa de formação continuada de professores na modalidade das Semanas Pedagógicas 2011-2014	129
Tabela 5 - Avaliação geral da formação continuada na modalidade de Semanas Pedagógicas 2007-2014	135

LISTA DE SIGLAS

APMF	Associação de Pais, Mestres e Funcionários
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefortepe	Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional Prof. Milton de Almeida Santos
CePA	Escola de Capacitação Docente - Centro de Pedagogias de Antecipação
CFAE	Coordenação de Formação dos Agentes Educacionais
CGE	Coordenação de Gestão Escolar
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
Conae	Conferência Nacional de Educação
DCEs	Diretrizes Curriculares Estaduais
DPPE	Diretoria de Políticas e Programas Educacionais
EaD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GER	Grupo de Estudo em Rede
GTR	Grupo de Trabalho em Rede
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
JCSEE	<i>Joint Committee on Standards for Educational Evaluation</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEFM	Lei do Ensino Fundamental e Médio
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NRE	Núcleo Regional de Educação
ONU	Sistema das Nações Unidas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PEE	Plano Estadual de Educação do Paraná
PISA	Programme for International Student Assessment

PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PREAL	Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe
PTD	Plano de Trabalho Docente
QPM	Quadro Próprio do Magistério
RNFCP	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SEED-PR	Secretaria de Estado de Educação - Paraná
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SUED	Superintendência da Educação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
 CAPÍTULO 1 - AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS	21
1.1 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: PANORAMA HISTÓRICO	21
1.2 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS, PROGRAMAS E PROJETOS.....	37
1.2.1 Avaliação de políticas no contexto brasileiro	39
1.3 PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	53
 CAPÍTULO 2 - POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	59
2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEITOS, CONTEXTOS E RELAÇÕES.....	59
2.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO HUMANA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO PROFESSOR	76
2.3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: PROPOSTAS DESENVOLVIDAS NO ESTADO DO PARANÁ	81
2.3.1 Período 2007 - 2010 – Governo Roberto Requião	81
2.3.2 Período 2011 - 2014 – Governo Carlos Alberto Richa	83
2.4 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ (PEE): 2015-2025	84
2.5 AS SEMANAS PEDAGÓGICAS COMO PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ESTADO DO PARANÁ.....	87
 CAPÍTULO 3 - O QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	91
3.1 A OPÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	93
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO E SUJEITOS DA PESQUISA .	96
3.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	100
3.3.1 Análise documental	100
3.3.2 O questionário	101

CAPÍTULO 4 - AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ESTADO DO PARANÁ NA MODALIDADE DE SEMANAS PEDAGÓGICAS	104
4.1 A COLETA DE DADOS: DOCUMENTOS E QUESTIONÁRIOS	104
4.2 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DAS SEMANAS PEDAGÓGICAS PELOS PEDAGOGOS.....	107
4.2.1 As Semanas Pedagógicas 2007-2010	108
• Semanas Pedagógicas de 2007 (Fevereiro e Julho).....	108
• Semanas Pedagógicas de 2008 (Fevereiro e Julho).....	109
• Semanas Pedagógicas de 2009 (Fevereiro e Julho).....	111
• Semanas Pedagógicas de 2010 (Fevereiro e Agosto)	113
4.2.2 As Semanas Pedagógicas 2011-2014	120
• Semanas Pedagógicas de 2011 (Fevereiro, Agosto e Novembro).....	120
• Semanas Pedagógicas de 2012 (Fevereiro e Julho).....	123
• Semanas Pedagógicas de 2013 (Fevereiro)	124
• Semanas Pedagógicas de 2014 (Fevereiro e Julho).....	126
4.3 AVALIAÇÃO GERAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA - SEMANAS PEDAGÓGICAS 2007-2014	135
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 150
 REFERÊNCIAS	 154
APÊNDICE A – Estado da Arte sobre a formação continuada de professores em redes de ensino - Teses e dissertações pesquisadas.....	164
APÊNDICE B – Atividades desenvolvidas nas Semanas Pedagógicas 2007-2014.....	172
APÊNDICE C – Cadernos temáticos das Semanas Pedagógicas 2007-2014, para consulta dos pedagogos	175
APÊNDICE D - Termo de consentimento de livre esclarecimento de participação na pesquisa	192
APÊNDICE E – Parecer consubstanciado do CEP	195

INTRODUÇÃO

A política de formação de professores, no contexto das políticas educacionais, tem sido alvo de discussões nos meios acadêmicos, tanto no contexto nacional quanto no internacional. Todavia, não há tradição no contexto educacional brasileiro em pesquisas sobre a *avaliação* dos programas de formação continuada de professores, o que nos possibilita afirmar que ainda há muito a ser estudado sobre como se dá o processo de formação continuada dos professores a partir de políticas e programas educacionais propostos e desenvolvidos, e de suas respectivas avaliações.

No estado do Paraná, atualmente a política de formação continuada de professores é constituída de vários programas e projetos. São eles: o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE); os projetos: Formação em Ação, Hora Atividade Interativa, Grupo de Estudo, Escola Interativa, Educação a Distância; os Grupos em rede: Grupo de Trabalho em Rede (GTR), Plataforma Freire e Grupo de Estudo em Rede (GER); e as Semanas Pedagógicas realizadas nas escolas públicas estaduais.

Na modalidade de Semanas Pedagógicas, o programa de formação continuada tem como pressuposto a participação de todos os sujeitos do cotidiano escolar, num trabalho coletivo que envolve, principalmente, a direção, a equipe pedagógica e os professores, e em alguns momentos os funcionários.

Os temas abordados durante as Semanas Pedagógicas geralmente estão voltados à gestão escolar, às práticas pedagógicas, ao trabalho docente, ao processo ensino e aprendizagem. A proposta da Secretaria de Estado de Educação é que os temas sejam discutidos de forma efetiva, visando à construção de práticas coletivas de todos os sujeitos que participam da comunidade escolar, além de contribuir para momentos de organização interna da escola.

Embora as orientações, emanadas da SEED, para a realização das Semanas Pedagógicas seja igual para todos os estabelecimentos de ensino regular da rede pública estadual, há diferentes formas de organização desses momentos formativos no interior das escolas, considerando o planejamento e encaminhamento da equipe pedagógica que a coordena, do porte das escolas, da cultura escolar e sua organização, do perfil do corpo docente, da gestão escolar, dentre outros aspectos.

Como pedagoga da rede estadual de ensino do Paraná desde 2007 pude participar da organização das atividades das Semanas Pedagógicas, realizadas nas escolas nas quais atuei. As experiências com essa modalidade de formação continuada no interior da escola foram muito significativas para meu desenvolvimento profissional, mas ao mesmo tempo desencadearam muitos questionamentos, especialmente quanto à efetividade dessa política de formação continuada para melhoria da qualidade da escola, especialmente no que se refere às questões de ordem pedagógica, relacionadas ao aproveitamento dos estudos propostos para a prática docente e organização do trabalho pedagógico da escola como um todo.

Tais questionamentos geraram inúmeras reflexões que contribuíram para propor a realização desta pesquisa a fim de analisar o programa de formação continuada em questão e conhecer qual a avaliação de outros professores pedagogos sobre as Semanas Pedagógicas realizadas, a partir das práticas que desenvolveram e vivenciaram no interior nas escolas públicas estaduais.

O interesse pela pesquisa se desencadeou, portanto, a partir das impressões pessoais da pesquisadora sobre a relevância dos temas para o trabalho docente, as orientações para realização dos encontros formativos na escola (encaminhamentos metodológicos sugeridos), os materiais encaminhados ou disponibilizados pela SEED às escolas para a formação continuada, o desenvolvimento das atividades no interior da escola, e principalmente, as efetivas contribuições para a organização do trabalho pedagógico das escolas e para a atuação docente.

Para iniciar esta pesquisa, além da experiência profissional e do interesse pessoal da pesquisadora, foram identificados os estudos desenvolvidos sobre a temática em questão, a partir do mapeamento *on line* realizado para elaboração do Estado da Arte. Este levantamento possibilitou afirmar que a produção científica específica sobre avaliação das políticas educacionais de formação continuada de professores no Estado do Paraná e no Brasil ainda é escassa, quase inexistente. A pesquisa encontrou somente 6 trabalhos (2 teses e 4 dissertações).

A relação das teses e dissertações mapeadas no período de 2000-2013 estão relacionadas no Apêndice A (quadro 1) com as seguintes informações: tipo de produção (dissertação ou tese), ano de defesa, instituição, autor, título e palavras-chave.

A leitura e análise dos objetos das pesquisas inventariadas, por um lado, evidenciou a carência de estudos sobre as políticas de formação continuada de professores de redes de ensino o que pode justificar a relevância do objeto desta investigação: Avaliação do Programa de Formação Continuada de Professores do Estado do Paraná, na modalidade de Semanas Pedagógicas; por outro, forneceu indicativos importantes sobre as discussões realizadas sobre o tema, além de contribuir para a busca de referências que nortearam as leituras iniciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, a partir da seguinte questão norteadora: Qual é a avaliação dos pedagogos das escolas públicas estaduais sobre o programa de formação continuada de professores na modalidade de Semanas Pedagógicas, proposto pela SEED/PR no período de 2007 a 2014?

O objetivo geral da pesquisa foi analisar o programa de formação continuada de professores, na modalidade de Semanas Pedagógicas, desenvolvido nas escolas públicas estaduais de um município paranaense, entre os anos de 2007 a 2014, a partir de um processo avaliativo realizado pelos pedagogos. Para alcançá-lo, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar o programa de formação continuada de professores proposto pela SEED/PR para as escolas públicas estaduais paranaenses.
- Investigar os significados da avaliação do programa de formação continuada de professores atribuídos pelos pedagogos das escolas públicas estaduais do município de Ponta Grossa.
- Discutir as potencialidades e fragilidades das Semanas Pedagógicas do programa de formação continuada de professores evidenciados nos resultados do processo avaliativo realizado com os pedagogos das escolas.
- Apontar as contribuições, perspectivas e desafios para o desenvolvimento de um programa de formação continuada de professores voltados à melhoria da formação continuada e do ensino das escolas públicas paranaenses.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo expõe um panorama histórico sobre a avaliação educacional, apresentando a trajetória das concepções de avaliação através dos diferentes períodos históricos e “gerações” de avaliação (medida, descrição, julgamento e construção social), de avaliação de

políticas, programas e projetos (com ênfase no contexto brasileiro), e a perspectiva sociológica de avaliação.

O segundo capítulo aborda questões referentes às políticas de formação continuada de professores, assim como os fundamentos que constituíram a política de formação de professores no Brasil tal como ela se apresenta, partindo de um panorama histórico até os dias atuais, tomando por base os pareceres e outros documentos oficiais do MEC (Ministério da Educação e Cultura). Também será abordado o tema das políticas de formação continuada propostas e desenvolvidas no Estado do Paraná, especialmente no formato de Semanas Pedagógicas.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia utilizada na pesquisa, que se caracteriza como qualitativa, do tipo estudo de caso. Os procedimentos escolhidos para desenvolver a pesquisa foram: análise documental e questionário com pedagogos das escolas selecionadas por meio de amostragem proporcional ao porte das escolas. O universo em que a pesquisa se desenvolveu foram as escolas estaduais do município de Ponta Grossa, Paraná, classificadas em porte pelo número de alunos matriculados. Os sujeitos deste estudo foram 16 professores pedagogos do Quadro Próprio do Magistério (QPM) que atuam na rede estadual há pelo menos 07 anos. O critério de inclusão dos professores pedagogos foi à participação em eventos de formação continuada promovidos pela SEED, no período de 2007 a 2014. Os instrumentos de coleta de dados foram questionários com perguntas abertas e fechadas aplicados aos professores pedagogos sujeitos da pesquisa; análise de documentos disponíveis no site Dia a Dia Educação, relativos às ações de formação continuada desenvolvidas no período pesquisado, e ainda o diário de pesquisa contendo registros dos momentos vivenciados com os sujeitos da pesquisa. Os dados coletados foram analisados a partir de uma abordagem quanti-qualitativa.

O quarto capítulo faz a apresentação e a análise dos dados coletados. A partir dos dados obtidos, foi possível chegar a algumas considerações sobre a avaliação feita pelos pedagogos, sobre as Semanas Pedagógicas: a primeira é que o trabalho que vem sendo desenvolvido nesses encontros nas escolas não está em conformidade com o que se entende por formação continuada de professores efetiva, visto que pouco se observa de transformação na prática pedagógica do professor; a segunda, é que esse padrão de modalidade formativa não atende as expectativas e objetivos de formação continuada de professores numa perspectiva

crítica e transformadora de educação, pois muitas vezes não respeita as particularidades existentes nos diferentes contextos escolares; e a terceira, que é preciso repensar e reformular as concepções de formação continuada de professores e suas respectivas propostas de trabalho, para que possam partir das necessidades reais dos sujeitos da escola, se o que se pretende é a melhoria da educação através da formação continuada de professores.

CAPÍTULO 1

AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A avaliação educacional, embora amplamente discutida nos meios acadêmicos e escolares, é um tema de investigação que não se esgota. Devido à sua complexidade e importância no contexto atual das políticas educacionais as concepções teórico-práticas constantemente se transformam desencadeando novas reflexões, estudos e pesquisas.

Considerando que o objeto de estudo desta pesquisa é a avaliação de um programa de formação continuada de professores, o qual se insere na avaliação de políticas educacionais, neste capítulo faz-se uma discussão sobre: a) as concepções de avaliação educacional numa perspectiva histórica; b) a avaliação de políticas educacionais no contexto brasileiro e suas respectivas relações com os fatores econômicos, políticos e sociais; c) a abordagem sociológica de avaliação educacional.

1.1 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: PANORAMA HISTÓRICO

A expressão “avaliação educacional” é polissêmica, pois compreende diferentes objetos de avaliação no campo educacional. Pode referir-se à avaliação de escolas, aprendizagem, currículos, programas, projetos, profissionais, políticas públicas, de sistemas educacionais, entre outros aspectos.

Para compreender a complexidade dos processos de avaliação em educação, é possível lançar mão de conhecimentos advindos de diversas outras áreas, tais como Administração e Gestão, Teorias de currículo, Economia, Política e História. É um “campo aberto a diferentes abordagens, sejam elas mais circunscritas a fronteiras conceptuais, ou mais transversais e interdisciplinares.” (AFONSO, 2009).

Guba e Lincoln (2011) desenvolveram estudos sobre a evolução das concepções de avaliação, caracterizando-as em etapas denominadas “quatro gerações de avaliação”, as quais expressam as características dos conceitos e práticas de avaliação relacionadas aos contextos que as originaram. São elas: avaliação como medida, avaliação como descrição, avaliação como juízo de valor e avaliação como construção social ou negociação.

1.1.1 Avaliação como medida

A avaliação classificada como de *primeira geração* ressalta o valor da avaliação enquanto instrumento de mensuração. Para isso, os exames escolares tornaram-se estratégias que possibilitavam a avaliação dos alunos no que diz respeito ao domínio de conteúdos, definidos com base na autoridade de sua fonte, tais como as descobertas da ciência ou dos livros sagrados.

Os alunos deveriam aprender o que era reconhecido como certo no mundo acadêmico, utilizando-se essencialmente da memória e “devolvendo” esses conteúdos de forma oral ou por escrito, nos testes aplicados para a respectiva verificação.

A concepção de avaliação como *medida* se justificava por questões sociais e históricas. Guba e Lincoln (2011) afirmam que na França, professores pediram ao ministro da Educação que fosse encontrada alguma solução para fazer uma triagem de alunos nas escolas francesas, a fim de que crianças “normais” não tivessem sua aprendizagem inviabilizada pelo contato com crianças com retardamento mental.

Alfred Binet, atendendo à solicitação ministerial, idealizou e tentou utilizar técnicas psicométricas já aperfeiçoadas por Francis Galton, na Inglaterra, para definir que tipo de tarefa poderia ser realizado pelo indivíduo, dependendo de sua idade mental. A relação entre a divisão da idade mental determinada pelo teste psicológico e a idade cronológica que do indivíduo foi denominada de “quociente de inteligência” (QI), teste que passou a ser utilizado para avaliar o grau de inteligência das pessoas.

Com a criação do (QI) uso de testes de inteligência foi adotado pelas forças armadas americanas, durante o período da 1ª Guerra Mundial. Esse tipo de avaliação favoreceu o processo de seleção no alistamento militar e tinha por objetivo fazer a triagem de pessoal de maneira mais adequada às necessidades daquele contexto histórico.

Como consequência do sucesso alcançado nos resultados dos testes de inteligência às forças armadas, a Associação Americana de Psicologia designou um comitê para que fosse feita uma adaptação dos testes utilizados e que esse novo instrumento fosse aplicado no contexto escolar americano.

Vários fatores contribuíram para que o uso de testes de inteligência se expandisse para as escolas. O primeiro era que os resultados dos testes

apresentavam diferenças individuais significativas, o que levava os pesquisadores a crer que o entendimento dessas diferenças era essencial na compreensão de padrões de desenvolvimento dos seres humanos. Em consequência, dessas inúmeras “provas” de fidedignidade das pesquisas realizadas, a área da Psicologia ganhava uma abordagem mais científica, igualando-se às ciências duras ou experimentais. O segundo fator que contribuiu para a ampla utilização dos testes foi o surgimento da administração científica, nos ramos industrial e empresarial. (GUBA; LINCOLN, 2011).

Segundo os autores, a administração científica via os seres humanos como o principal elemento da produção de bens e serviços, e cabia ao administrador extrair desse elemento o trabalho mais eficaz e eficiente possível. Essa visão acabou adentrando os muros escolares e os alunos passaram a ser

[...] vistos como “matéria-prima” a ser “processada” na “fábrica” da escola, presidida, de maneira suficientemente apropriada, pelo “superintendente” escolar. Os testes desempenhavam uma função decisiva para o desdobramento dessa representação; eles eram vistos como um meio para determinar se os alunos estavam à altura das “especificações” que a escola havia estabelecido. (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 32).

Devido a essas características, a primeira geração de avaliação pode ser denominada de *geração da mensuração ou da medida*. Essa concepção técnica, ainda é presente no meio educacional, principalmente no uso de testes, provas e exames para a entrada ou a conclusão de cursos, para avaliação da aprendizagem dos estudantes, e em políticas de avaliação em larga escala, tanto no contexto nacional como internacional.

1.1.2 Avaliação como descrição

A segunda geração de avaliação surgiu em decorrência de várias deficiências percebidas na avaliação de primeira geração. Limitações como a quantificação de resultados dos testes dos alunos, a formalidade na aplicação de instrumentos de medida e a descontextualização das avaliações foram algumas das razões apresentadas no decorrer desse processo de avaliação que levaram à necessidade de superação da avaliação como medida. Essa primeira geração foi sendo superada por uma nova concepção de avaliação, denominada como a “geração da descrição”.

Os primeiros estudos sobre esse novo papel da avaliação começaram a ganhar força a partir da década de 1940, quando Ralph Tyler inicia a discussão das características e objetivos da avaliação educacional.

Considerado o “Pai da Avaliação Educacional”, Tyler¹ foi fortemente influenciado pelos estudos de Alfred Binet (1905), um dos grandes estudiosos sobre as escalas de inteligência no contexto norte-americano e inglês. As questões levantadas por Binet tratavam do uso de testes de inteligência atrelados aos resultados de escolaridade, relacionando-os na interpretação do desempenho dos estudantes, especialmente quando os resultados estavam abaixo do desempenho escolar esperado.

A ideia de que qualquer pessoa poderia aprender começou a ser colocada em xeque, e como consequência dessa concepção que começava a surgir, Tyler, juntamente com Dewey (1942), participou do movimento denominado “Movimento para a Educação Progressista”, idealizando, planejando e desenvolvendo o projeto *Eight-Year Study* (Estudo de Oito Anos), mostrando-se avesso ao posicionamento assumido por Binet.

O projeto *Eight-Year Study* (Estudo de Oito Anos) baseava-se num estudo de avaliação longitudinal, ou seja, na avaliação diferencial entre vários tipos de escola, propondo-se a responder o questionamento sobre a eficácia da escola tradicional em comparação à escola progressista. Na época (década de 1940), o estudo se justificava porque muitas faculdades americanas recusavam a entrada de alunos advindos de escolas que adotavam a proposta de Dewey. Desta forma, Tyler poderia comprovar o contrário: de que mesmo escolas tidas como “não-tradicionais” poderiam ter resultados de desempenho satisfatórios. Tyler trabalhou no projeto *Eight-Year Study* com o objetivo de comprovar que mesmo alunos que estudavam em escolas não tradicionais ou com currículos alternativos teriam condições de ingressar e ter bom desempenho no ensino superior. A ideia central desse estudo era que a avaliação não deveria ter foco apenas na obtenção de resultados do aluno, mas que fosse desenvolvida a partir dos objetivos propostos para a aprendizagem.

¹ Para conhecer mais sobre a obra de Ralph Tyler, sugere-se a leitura do livro intitulado “Princípios Básicos de Currículo e Ensino”, que trata, basicamente, sobre a divisão tradicional da atividade educacional: currículo, ensino, instrução e avaliação. TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1978.

Tyler defendia a obrigatoriedade de avaliações para todos os projetos que recebessem verbas federais para seu desenvolvimento, e defendia o uso de testes padronizados. Antes, o que era tomado como referência (no que dizia respeito ao desempenho do aluno) era o resultado dos testes, comparando-os a um valor absoluto; depois, o resultado passou a ser interpretado em relação ao comportamento do grupo ao qual pertencia.

Outro aspecto importante dessa segunda geração é que a avaliação passou a ter

[...] uma abordagem caracterizada pela *descrição* de padrões de pontos fortes e fracos com respeito a determinados objetivos estabelecidos. O avaliador cumpria a função de *descritor*, embora também se mantivessem os aspectos técnicos anteriores dessa função. (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 35).

Para a época (1942, ano da publicação do relatório do projeto *Eight-Year Study*), a avaliação realizada a partir da definição de objetivos educacionais foi um avanço, porque, por um lado, oferecia a possibilidade de aperfeiçoar e reformular os currículos escolares e, superando a visão de avaliação como medida oriunda de testes; e, por outro lado, a avaliação firmava sua característica predominantemente descritiva.

A avaliação, na visão de Tyler (1942), tinha como função primordial a melhoria no processo de ensino, e só poderia ser vista a partir de informações que ajudassem a redefinir os objetivos e readequar o trabalho pedagógico. A avaliação foi definida pelo estudioso como “um processo de estabelecimento da comparação entre os desempenhos e a concretização de objetivos instrucionais pré-definidos”. (VIANNA, 1997, p. 11).

Tyler (1942), em sua obra “General Statement on Evaluation”, é citado por Vianna (1995) quando afirma que

[...] cabe à avaliação verificar, periodicamente, até que ponto a escola demonstra eficiência como instituição pela promoção da educação. A avaliação, desse modo, proporcionará subsídios para uma análise crítica da instituição, possibilitando a reformulação de sua programação curricular. A avaliação possibilitaria o aprimoramento dos programas, com a eliminação do inoperante e o desenvolvimento daqueles aspectos que se tivessem revelados positivos. (VIANNA, 1995, p. 77).

O modelo tyleriano prevaleceu até meados da década de 1960, quando outros estudiosos passaram a fortalecer a ideia de que não apenas os alunos seriam os responsáveis pelo seu fracasso escolar; mas fatores como o sistema de ensino, a escola e o próprio professor seriam também fatores importantes nos resultados dos testes até então aplicados.

Mesmo com críticas feitas por pesquisadores em educação no decorrer dos anos, esse modelo de padronização de testes dominou a cultura pedagógica norte-americana, permanecendo até os dias atuais, e disseminou, inclusive no Brasil, a importância de se fazer a avaliação do rendimento escolar e o uso da Taxonomia dos Objetivos Educacionais, amplamente utilizada nos anos de 1970, visto que os testes padronizados se difundiam nos estudos sobre avaliação educacional.

Nesse contexto, destaca-se a figura de Cronbach² (1963), estudioso americano da área educacional, que defendia a ideia de que “a avaliação da eficácia de um currículo se deveria processar ao longo de sua estruturação e não depois de sua conclusão” (VIANNA, 1995, p. 11); esse posicionamento apresentado por Cronbach (1963), quando trazia ao universo da avaliação educacional um novo parâmetro: o de que a avaliação

[...] tinha por finalidade não apenas fazer um julgamento final, o que seria limitá-la nos seus objetivos, mas oferecer meios que possibilitassem o aprimoramento dos currículos. Assim, uma avaliação consequente exige uma coleta diversificada de informações para que seja viável uma descrição dos currículos ou programas educacionais e possam ser identificados os elementos que devem sofrer a intervenção dos especialistas, no processo de aprimoramento das atividades educacionais. (CRONBACH, 1963, apud VIANNA, 1998, p. 83).

A partir desses pressupostos, Cronbach (1982) destacou, por um lado, a importância de considerar a avaliação como um mecanismo para facilitar a tomada de decisões, com informações úteis, claras e abrangentes durante todo o processo de avaliação. Trouxe à tona uma discussão nova para o campo da avaliação: o fato de toda avaliação ter uma *função política*; ou seja, que as reações causadas pelos dados obtidos através da avaliação realizada deixam transparecer uma motivação política, o que traz grandes desafios. Cronbach (1982) assegura que a avaliação, por outro lado, deve ter flexibilidade suficiente para atender à diversidade de

² Lee J.Cronbach foi o primeiro estudioso a vincular a ideia de avaliação ao processo de tomada de decisões. Para maiores informações, buscar CRONBACH, L.J. **Designing Evaluation of Educational and Social Programs**. San Francisco: Jossey-Bass, 1982.

interesses e de expectativas sobre o que está sendo avaliado. Para tanto, é necessário *planejar* a avaliação, e esta ação

[...] precisa concentrar-se em um conjunto de atividades científicas que garantam a congruência entre as observações apresentadas no mundo da realidade. Além disso, as atividades científicas devem possibilitar interpretações aprofundadas sobre os dados levantados. Uma avaliação não terá um crédito relevante se tudo aquilo que o avaliador estabeleceu e aprendeu não for incorporado ao conhecimento de diferentes públicos: alunos, professores, pais, administradores, burocratas e a todos os cidadãos interessados em problemas educacionais. (VIANNA, 1998, p. 104).

Corroborando com essas concepções de utilidade da avaliação para a tomada de decisões, Stufflebeam (1971), juntamente com sua equipe, traz o ponto central do seu conceito de avaliação, ao considerar que a avaliação é “um processo para descrever, obter e proporcionar informação útil para julgar decisões alternativas”. (VIANNA, 1999, p. 78).

Para isso, ofereceram à avaliação educacional um caráter mais analítico e racional, com momentos definidos para a elaboração de um novo modelo de avaliação – o modelo CIPP. Esse modelo de avaliação estabelece, como grandes domínios de análise, a avaliação do contexto (C), a avaliação de insumos – *inputs* (I), a avaliação do processo (P) e a avaliação do produto (P), formando, assim, o acróstico CIPP.

Todos esses domínios se referiam aos diferentes níveis de tomada de decisão em avaliação. Os momentos se baseavam em quatro passos: planejamento das decisões, estruturação das decisões, implementação das decisões e reciclagem das decisões, os quais foram muito difundidos na Inglaterra.

Conforme prevê a proposta CIPP, a avaliação do contexto (C) tem como objetivo estabelecer necessidades, detalhar os sujeitos envolvidos e definir objetivos para a concretização das necessidades. Segundo Stufflebeam (1971), a realização de uma avaliação de contexto precisa seguir as seguintes etapas:

- definição e descrição do ambiente em que as mudanças ocorrerão;
- identificação das necessidades e dos recursos disponíveis;
- identificação de problemas e deficiências em relação às necessidades;
- predição de futuras deficiências, levando em consideração o desejável, o possível e os resultados prováveis. (VIANNA, 1999, p. 81).

A avaliação de insumos (I) tem como fundamento o estabelecimento de recursos a serem utilizados para o alcance dos objetivos propostos pelo Programa, devendo estruturar as decisões a serem tomadas. Deste modo, Stufflebeam (1971) sugere cinco indagações que podem orientar os procedimentos e estratégias a serem adotados:

- a estratégia do projeto possibilita uma resposta lógica a um conjunto de objetivos específicos?
- uma determinada estratégia obedece a todos os requisitos legais?
- quais as estratégias já existentes e que são potencialmente importantes para realizar os objetivos pré-determinados?
- quais os procedimentos específicos e o tempo (cronograma) necessários para implementar uma certa estratégia?
- quais as características operacionais e os efeitos das diferentes estratégias que estão sendo consideradas? (VIANNA, 1999, p. 82-83).

Quanto à avaliação do processo (P), o objetivo é detectar as deficiências de planejamento ou da implementação, a fim de levantar e corrigir os problemas diagnosticados durante o processo de avaliação. Este processo visa o registro das informações úteis para que sejam aprimorados determinados aspectos do Programa em avaliação.

Na avaliação do produto (P), o autor defende que é preciso identificar as discrepâncias entre o planejado e o real, estudando os fatores que levaram a essa diferença, possibilitando, assim, que a avaliação realizada contribuísse para a tomada de decisões.

O modelo de Stufflebeam (1971) propõe um *checklist* de procedimentos, que deve ser levado em conta no momento da avaliação de projetos e programas educacionais, orientando a:

- enfocar a avaliação, identificando e definindo as situações de decisão com os objetivos da avaliação, as situações a serem conduzidas e a política a usar na sua operacionalização;
- planejar a coleta de dados;
- planejar a organização dos dados;
- planejar a análise dos dados;
- especificar a audiência a que serão destinados os relatórios, planejar sua formatação e cronograma;
- administrar a avaliação desenvolvendo um plano geral da execução do planejamento. (VIANNA, 1999, p. 84-85).

Este modelo representou um avanço nos estudos sobre avaliação na década de 1960, voltando seu olhar sobre a avaliação para a tomada de decisões. No

entanto, ao passo que o modelo CIPP se desenvolvia, outras contribuições na área da avaliação eram feitas, destacando-se as contribuições de Robert E. Stake³ e Michael Scriven⁴, o que daria origem à terceira geração de avaliação – avaliação como apreciação do mérito ou juízo de valor.

1.1.3 Avaliação como juízo de valor

Apesar dos avanços em relação à primeira geração, a avaliação de cunho descritivo mostrava lacunas. Diante desse quadro, um dos representantes da terceira geração, Stake (1967), destacava que era preciso incluir o *juízo de valor* nos procedimentos acerca da avaliação, além das funções técnicas que as gerações anteriores já previam.

Stake (1967) afirmava que nesta geração “a avaliação se caracterizou por iniciativas que visavam alcançar *juízos de valor* e na qual o avaliador assumiu o papel de *jugador*, mantendo igualmente as funções técnicas e descritivas anteriores”. (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 37). Nesse sentido, Scriven (1967), outro grande representante dos pesquisadores em avaliação, participou da terceira geração e afirmava que os próprios objetivos deveriam ser submetidos a avaliação.

Sendo assim, o entendimento sobre o juízo de valor e a necessidade da figura de um avaliador competente o bastante para tamanha responsabilidade foi a marca destes autores da terceira geração.

Stake (1967) expõe no campo educacional uma relevante teorização sobre a avaliação, trazendo para discussão a concepção de *avaliação responsiva*, a qual deve estar voltada mais para as atividades do programa e menos para os objetivos estabelecidos.

A avaliação responsiva tem o objetivo de refletir a complexidade educacional, partindo dos problemas da realidade. Para que isso ocorra, é necessário estabelecer uma perfeita interação entre o objeto de estudo, uma instituição ou um programa educacional (e seus respectivos representantes), por exemplo, e o avaliador, para

³ Robert E. Stake se destacou quanto à utilização de estudos de caso e de outros métodos de pesquisa qualitativos. Sua obra “The Countenance of Educational Evaluation”, de 1967, representa um grande avanço para a avaliação educacional.

⁴ Michael Scriven apresentou conceitos que passaram a influenciar a prática e o futuro da avaliação. Para maior aprofundamento, consultar SCRIVEN, M. **Perspectivas e procedimentos de avaliação**. Petrópolis: Vozes, 1978.

que todos os elementos envolvidos na avaliação sejam determinados previamente. A partir dessa escolha, ainda no momento inicial da avaliação, deve-se estabelecer um diálogo firme e transparente entre as partes, e proceder ao estudo dos impactos que esta avaliação trará.

O ponto central de uma avaliação responsiva é “o plano de observação para a coleta e o registro de dados a respeito do programa avaliado, que devem ser de qualidade para que um retrato fiel das ações e reações possa ser apresentado e discutido” (VIANNA, 1997, p. 24); e não necessariamente se utilizará de instrumentos de quantificação ou aplicação de testes para tal; no entanto, poderá lançar mão de técnicas como entrevistas com os participantes para conhecer as nuances que possibilitarão uma análise mais completa de todos os elementos a serem avaliados, independente da sua natureza (sujeitos, materiais, programas, instituições).

Stake (1981) sugere algumas indagações acerca da avaliação responsiva, que poderão orientar o avaliador no sentido de obter informações consistentes e na consequente tomada de decisões. São elas:

- As preocupações ligadas à avaliação do programa e possíveis discordâncias, porque sempre haverá qualquer forma de oposição ao trabalho, ostensivamente ou de forma velada;
- As necessidades manifestas pelo conjunto curricular em que o programa está inserido;
- A formatação que esse programa deva efetivamente ter;
- A possível falta de alternativas para o programa (ou as possíveis alternativas). (VIANNA, 1999, p. 115-116).

Após considerar essas questões norteadoras da avaliação responsiva, Stake (1981) ainda ressalta a importância de não se estabelecer fases na avaliação responsiva, uma vez que está inserida num contexto dinâmico e haverá assuntos recorrentes, e que todos os elementos analisados devem ser avaliados sob a indicação de pontos positivos e negativos, de modo a expressar as experiências dos sujeitos envolvidos na avaliação educacional. (VIANNA, 1999).

Na mesma direção, as pesquisas e estudos desenvolvidos por Scriven (1967) trazem novas concepções de avaliação que em muito influenciaram o modo de ver e constituir a avaliação: os conceitos de avaliação formativa e avaliação somativa.

Por avaliação formativa entende-se aquela avaliação estabelecida em relação à aprendizagem, ao currículo, projetos, programas ou instituições, desde que

conduzida *durante* o processo, e que seja capaz de fornecer informações úteis para seus responsáveis a fim de possibilitar as adequações necessárias. Vianna (1998, p. 112-113) afirma que a avaliação formativa

[...] deve ocorrer ao longo do desenvolvimento de programas, projetos e produtos educacionais, com vistas a proporcionar informações úteis para que os responsáveis possam promover o aprimoramento do que está sendo objeto de implementação. Ao longo de um projeto a avaliação formativa deve ser uma constante, a fim de que os responsáveis possam, usando as informações, realizar as modificações que se fizeram necessárias.

O acompanhamento de ações ou atividades desenvolvidas durante o processo de implementação de um projeto ou programa, por exemplo, possibilita que os envolvidos façam as alterações necessárias a partir das observações e informações obtidas através da avaliação formativa, no *decorrer* desse processo.

Por outro lado, a avaliação somativa é aquela avaliação caracterizada pela preocupação com o produto final de tais ações; é conduzida ao final de um processo, possibilitando o fornecimento de elementos para o julgamento de sua importância, a quem possa interessar. A avaliação somativa oferece elementos para o julgamento do valor ou mérito de determinado objeto educacional avaliado, e está relacionada à tomada de decisões. É possível, por exemplo, optar pela continuidade ou não de um programa, de um projeto ou qualquer outra atividade pedagógica que tenha sido avaliada.

É importante ressaltar que as duas formas de avaliação – formativa e somativa - são importantes e complementares; cada perspectiva tem a sua contribuição, dependendo do contexto e dos objetivos que são considerados no processo de avaliação educacional.

Scriven (1967) aponta para a grande diversidade de abordagens, que são resultantes das diversas posições epistemológicas, preferências metodológicas e visões metafóricas existentes acerca da avaliação, assim como coloca a questão do julgamento de valor em avaliação, independentemente dos objetivos, cunhando o termo *goal-free*.

A avaliação *goal-free* tem como principal função a redução dos vieses do processo e o aumento da objetividade das avaliações, uma preocupação recorrente na obra do autor. A necessidade da realização de avaliações comparativas traria

maior aporte para um julgamento de valor mais seguro, e em consequência disso, uma tomada de decisões mais adequada.

Em suas teorizações, Scriven (1967) assegura que a avaliação

[...] se desenvolve tendo como cenário de discussão filosófica sobre o conflito entre positivismo e idealismo, a controvérsia entre objetividade e subjetividade, e exemplifica com a possibilidade de objetividade na ética e em outras áreas de pesquisa de valor, como é o caso da avaliação. (VIANNA, 1999, p. 127).

Scriven (1967) ainda colaborou com a ideia de meta-avaliação (avaliação da avaliação); defendia que para se realizá-la poderiam ser utilizados recursos como metodologias estatísticas e relatórios finais para compreender melhor a avaliação que estava sendo feita, entretanto, era preciso ter clareza que estes seriam apenas mais um dos inúmeros recursos para se entender a avaliação, não como uma atividade definitiva ou considerada em termos absolutos, mas sim, como um instrumento de avaliação necessário para identificar os vieses que possam existir neste processo, visto que é uma atividade que exige o entendimento de muitas dimensões e diversas variáveis.

As três primeiras gerações (de medida, de descrição e de juízo de valor) apresentaram, sem dúvida, avanços significativos nos estudos sobre avaliação; no entanto, essas gerações expuseram da mesma forma, grandes limitações por estarem ainda muito relacionadas aos pressupostos epistemológicos do positivismo.

A concepção positivista de avaliação educacional ainda pode ser observada nas práticas avaliativas atualmente. É possível perceber que essa postura avaliativa acaba por limitar as práticas pedagógicas quando exige, por exemplo, a neutralidade e a objetividade no processo de avaliação, utilizando-se de instrumentos e procedimentos de avaliação intrinsecamente relacionados à autoridade e ao poder, os quais, na maioria das vezes, servem como ferramenta de controle e como reforçadores do papel do avaliador como sujeito imparcial do processo e distanciado do objeto.

Tomando por base essas limitações, buscou-se nesse trabalho uma alternativa de concepção de avaliação que se aproxime de uma referência construtivista, na qual se preconiza a avaliação como uma partilha de poder entre os sujeitos envolvidos, com liberdade de utilização de diferentes estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação, além da reflexão sobre a própria condição do sujeito e

levando à superação de ideias de enquadramento e padronização propostas pelo paradigma positivista.

1.1.4 Avaliação como construção social ou negociação

Mesmo com as contribuições dos estudos dos autores da terceira geração sobre a avaliação educacional, uma verdadeira ruptura epistemológica se estabeleceu a partir de 1980; os estudiosos em avaliação educacional, buscando a superação da concepção de avaliação apenas como medida, descrição e juízo de valor, propõe uma em que os processos de avaliação sejam concebidos como uma construção social ou negociação. (GUBA; LINCOLN, 2011).

A quarta geração apresenta características próprias em comparação às gerações anteriores porque a avaliação passa a ser compreendida como uma prática social, o que envolve a observação de uma dada realidade a partir de seus sujeitos e considera os contextos políticos, econômicos, sociais e culturais nas quais elas se desenvolvem. Ela está baseada em dois elementos: no enfoque responsivo e na metodologia construtivista.

A avaliação responsiva, proposta por Stake (1975) “estabelece parâmetros e limites por meio de um processo interativo e negociado que envolve grupos de interesse e consome uma porção considerável do tempo e dos recursos disponíveis” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 47-48). Para isso, é necessário identificar e solicitar as reivindicações⁵, preocupações⁶ e questões⁷ dos grupos de interesse ou interessados⁸, para posteriormente colocá-los em discussão. O enfoque responsivo sobre a avaliação enfatiza “a ideia de que todos os grupos de interesse colocados em risco por uma avaliação têm o direito de apresentar suas reivindicações, preocupações e questões para que sejam consideradas (respondidas),

⁵ Reivindicação: qualquer alegação apresentada por um interessado que seja favorável ao objeto de avaliação.

⁶ Preocupação: qualquer afirmação que um interessado venha a apresentar que seja desfavorável ao objeto de avaliação.

⁷ Questão: qualquer situação sobre a qual pessoas sensatas possam discordar.

⁸ Interessados: pessoas ou grupos que de alguma forma são colocados em risco pela avaliação, isto é, pessoas ou grupos que têm algum interesse em jogo. Podem ser classificados como *representantes*, *beneficiários* ou *vítimas*. (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 223). Para aprofundamento, consultar capítulo 2 e 7 do livro “Avaliação de quarta geração”, de Guba e Lincoln, editora Unesp, 2011.

independentemente do sistema de valores que eles adotam”. (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 18).

A utilização de um enfoque responsivo se relaciona diretamente ao uso da metodologia construtivista, pois este é o outro elemento que fundamenta e distingue a avaliação com construção social. Essa abordagem substitui todos os sistemas de crenças (*paradigmas*) que prevaleceram e caracterizaram as avaliações até o século XX, haja vista que ontologicamente, o paradigma construtivista nega a existência de uma realidade objetiva, compreendendo-a como um conjunto de construções sociais mentais e de número indefinido, pois depende da quantidade de sujeitos que a constroem.

Epistemologicamente, a metodologia construtivista nega o dualismo sujeito-objeto, uma vez que propõe a existência de uma *interação* entre observador e observado, e metodologicamente, rejeita a ideia de que a ciência é um instrumento de manipulação ou dominação, e substitui essa visão por um processo hermenêutico-dialético⁹, o qual extrai ao máximo da relação entre observador e observado e a realidade construída em determinado momento.

O processo hermenêutico-dialético se caracteriza pelo

[...] caráter interpretativo e é dialético porque representa uma comparação e contraposição de pontos de vista divergentes com a finalidade de obter uma síntese mais elaborada de todos eles, no sentido hegeliano. Entretanto, o principal propósito desse processo não é justificar uma construção pessoal ou atacar os pontos *fracos das construções oferecidas por outros, mas formar* uma correlação entre elas que permita em exame mútuo por parte de todos os envolvidos. (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 166, grifo do autor).

Diante disso, é possível entender que a avaliação de quarta geração agrupa alguns princípios que revelam a concepção de avaliação como:

1. A avaliação é um processo em que os avaliadores e interessados criam (avançam em direção) conjunta e colaborativamente uma construção valorativa consensual de algum sujeito-objeto de avaliação.
2. A avaliação é um processo que incorpora a coleta de dados e a apreciação (interpretação) de dados em um todo inseparável e simultâneo.

⁹ Hermenêutico-dialético: dados fornecidos pela avaliação são analisados assim que são recebidos, podendo ser comentados, aprimorados, ampliados ou corrigidos, dependendo totalmente de apreciações externas e objetivas para confirmar sua adequação. Deste modo, a avaliação conduzida dentro de um pressuposto hermenêutico-dialético faz com que posturas falsas ou sigilos de informações quase que inexistam, contribuindo assim para uma construção conjunta e colaborativa sobre o objeto de avaliação. (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 270).

3. A avaliação é um processo local. Seus resultados dependem de contextos locais, interessados locais e valores locais e não podem ser generalizados para outros ambientes.
4. A avaliação é um processo sociopolítico. Os aspectos sociais, culturais e políticos [...] são partes essenciais do processo.
5. A avaliação é um processo de instrução-aprendizagem.
6. A avaliação é um processo contínuo, recorrente e divergente, porque seus “resultados” são construções sociais criadas e sujeitas a reconstruções.
7. A avaliação é um processo emergente. Ela não pode ser totalmente estruturada de antemão.
8. A avaliação é um processo para compartilhar responsabilidade e não para imputá-la.
9. A avaliação é um processo que envolve avaliadores e interessados em uma relação hermenêutico-dialética. (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 291).

Fica evidente que a avaliação sob o olhar da quarta geração se diferencia, especialmente, do paradigma positivista¹⁰ convencional, visto que este modelo desconsidera aspectos fundamentais do paradigma construtivista¹¹, como a imparcialidade do pesquisador e a influência do contexto sobre o objeto avaliado.

De acordo com o panorama histórico apresentado, é possível perceber que a concepção de avaliação se deu a partir de um conceito mais limitado, da avaliação enquanto medida, passando por acepções de descrição e juízo de valor, até chegar à concepção de construção social, ficou evidente que as concepções de avaliação estão sempre relacionadas aos contextos históricos dos quais elas emergiram. Os conceitos de uma etapa são incorporados às novas concepções propostas para superação das fragilidades e limitações observadas, e essas formulações teóricas possibilitam a compreensão de que as concepções de avaliação educacional são produto de seu tempo, e, portanto, estabelecem relações dinâmicas com a sociedade em que se constituem, voltadas aos diferentes objetos de avaliação educacional: o ensino e a aprendizagem, os currículos, as instituições, os sistemas educacionais, os projetos, os programas e as políticas educacionais.

Apesar de abarcar avanços importantes sobre a concepção de avaliação, é evidente que a quarta geração de avaliação também apresenta suas fragilidades.

¹⁰O paradigma positivista supõe que “a realidade social é idêntica à realidade física/natural, é estável constituída por fenômenos que se repetem e que são independentes da vontade dos sujeitos e das suas opiniões e representações”. (RODRIGUES, 1995, apud BRANDALISE, 2010, p. 61-62).

¹¹O paradigma construtivista admite a existência de múltiplas realidades, e que estas são mutáveis e subjetivas, adotando métodos qualitativos de pesquisa, levando em consideração as experiências, os saberes e os contextos que envolvem o pesquisador, além de compreender os fenômenos de forma “local”. (FERNANDES, 2011).

Segundo Guba e Lincoln (2011, p. 149), essas fragilidades residem no fato, por exemplo, de o pesquisador estabelecer relações intensas, de contato direto face a face com os pesquisados, e com isso, poder levar a mal-entendidos por parte dos respondentes da investigação. Os autores destacam também outros riscos, como a dificuldade de manter a privacidade e a confidencialidade dos dados obtidos; a violação da verdade, visto que a “verdade”, em muitos casos, só se estabelece após um longo período de tempo de convivência entre os sujeitos; a dificuldade em obter a confiança, criar harmonia e participar de uma negociação transparente com os sujeitos envolvidos na avaliação, em tão pouco tempo; e por fim, a dificuldade do investigador selecionar as reivindicações, problemas e questões salientes que deve ser avaliadas.

Apesar disso, é necessário destacar que a geração da avaliação como construção social, numa perspectiva crítica, é a que mais se aproxima da ideia de conceber a avaliação educacional como um processo de construção de autonomia e formação humana realizada a partir da reflexão da própria condição, mais liberta de cobranças, controles e padronizações de resultados.

Nesse sentido, a geração da avaliação como construção social permite um posicionamento mais reflexivo e democrático, pois possibilita a todos os envolvidos do processo educacional a compreensão dos processos educativos dos quais são sujeitos. A conceitualização de avaliação educacional proposta por Cappelletti perspectiva-se nessa acepção:

A avaliação constitui-se em uma investigação crítica de uma dada situação que permite, de forma contextualizada, compreender e interpretar os confrontos teórico-práticos, as diferentes representações dos indivíduos e as implicações na reconstrução do objeto em questão. Esse processo desencadeia uma intervenção intencional de estudos, reflexões, re-leituras, gerando nas ações/decisões um movimento de problematização e resignificação, na direção de transformações qualitativas de relevância teórica e social. (CAPPELLETTI, 2002, p. 32-33).

A concepção de avaliação educacional da autora pressupõe que no desenvolvimento de estudos no campo da avaliação de políticas e programas educacionais faz-se necessário o entendimento dos processos de avaliação de análises sócio históricas na perspectiva de construção de seus sentidos e significados sociais. (BRANDALISE, 2010).

Nesta pesquisa a concepção de avaliação educacional vai nessa direção, uma vez que busca estabelecer uma análise crítica da política de formação de professores desenvolvida nas Semanas Pedagógicas das escolas públicas estaduais, bem como a relação desse processo formativo com os contextos políticos, econômicos e sociais dos períodos em que ocorreram, além de avaliar as dinâmicas escolares estabelecidas, a partir do olhar dos sujeitos que as vivenciam – os pedagogos.

1.2 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS, PROGRAMAS E PROJETOS

Independente do modelo conceitual adotado, a avaliação pode ser entendida como “um processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento”. (BELLONI, 2001, p. 15).

Esse processo pode envolver desde a avaliação do desempenho individual de um aluno, até a de sistemas educacionais ou políticas públicas de um país, conforme discutido anteriormente.

Worthen e Sanders (2004) afirmam que as primeiras avaliações formais em relação a programas educacionais remontam à Grã-Bretanha do século XIX, quando a insatisfação com a situação educacional e social ficou insustentável, a ponto de gerar movimentos de reforma organizados em comissões nomeadas pelo rei, para que fossem ouvidas as reclamações e pudesse, de certa forma, avaliar a condição das instituições. Da mesma forma, os Estados Unidos “sofriam” com a utilização de relatórios empíricos anuais e abrangentes que tentavam avaliar a qualidade de um sistema escolar de grande monta.

Outras tentativas de avaliação formal foram feitas, nas mais diferentes áreas: cursos universitários de formação médica, estudos de administração e relacionadas às ciências sociais, e até mesmo investigações de corrupção em governos locais no começo do século XX.

Nesse período, a avaliação ainda tinha um caráter descritivo, e pouco contribuía para a mudança da situação vigente. Somente a partir da Segunda Guerra Mundial é que se despertou o interesse pelo exame de programas ofertados

pelo governo, destinados à comunidade militar. Eram programas voltados para a qualificação profissional, planejamento familiar, elevação do moral, entre outros.

A partir da consolidação e abrangência desses programas, muitos estudiosos passaram a se concentrar na avaliação dos programas como um todo, e não apenas em determinados benefícios decorrentes dos mesmos.

Os maiores avanços, segundo Worthen e Sanders (2004), começaram a acontecer entre 1940 e 1965, período em que os professores, de modo geral, consolidaram métodos de avaliação já conhecidos como provas padronizadas e pesquisas escolares (década de 1940), planejamentos baseados e desenvolvidos com vistas ao alcance de objetivos cognitivos e afetivos, organizados em forma de taxonomias (nas décadas de 1950 e 1960); e pelo êxito no lançamento do *Sputnik I*¹² (1957), que abalou a estabilidade dos Estados Unidos. Essa derrota tecnológica para os soviéticos fez com que os programas educacionais americanos dessem ênfase às áreas de Matemática e Ciências, em seus currículos escolares, como forma de compensação pelo que havia acontecido e que possibilitasse uma formação do cidadão mais adequada às exigências daquele momento histórico para a sociedade americana.

A questão é que as decisões tomadas para a reversão do quadro educacional americano foram baseadas em estudos das ciências social e comportamental; e deste modo, os estudiosos de avaliação se viram na situação de criar uma concepção de avaliação própria, que se desenvolveria nas décadas seguintes.

A avaliação de programas nos moldes contemporâneos teve seu marco de surgimento com a aprovação da Lei do Ensino Fundamental e Médio (LEFM), nos Estados Unidos, em 1965, quando esta lei previa financiamento federal para a educação, com a distribuição de bolsas para escolas municipais e estaduais, assim como para universidades e demais órgãos regionais.

Para que o Congresso Americano pudesse aprovar a lei do financiamento federal para a reforma educacional (considerado o mais caro da História norte-americana), era preciso a comprovação de que tamanho investimento traria melhorias educacionais significativas. Então, de um momento para outro, milhares

¹² *Sputnik I* foi o primeiro satélite artificial lançado no espaço pela União Soviética, em 04 de outubro de 1957. Foi lançado pelo foguete propulsor, da base de lançamento localizada em Tyuratam, em Baikonor, no Cazaquistão, quebrando o mito ocidental de que somente os Estados Unidos possuíam tecnologia sofisticada.

de professores se viram obrigados a avaliar seu trabalho, com vistas à coleta de dados que justificassem o apoio financeiro do governo.

Diante da experiência realizada, ficou evidente que a tarefa de avaliar políticas e programas é complexa e precisa levar em consideração “as influências que poderiam ser atribuídas a cada um dos componentes de um programa escolar”. (WORTHEN; SANDERS, 2004, p. 70); caso contrário, a avaliação ficaria sem sentido ou não corresponderia à realidade.

É importante destacar que, apesar das diferentes concepções de avaliação terem se desenvolvido predominantemente no contexto inglês e americano, esses estudos refletiram diretamente no modo como a avaliação de políticas educacionais se estabeleceu no Brasil.

1.2.1 Avaliação de políticas no contexto brasileiro

A partir da década de 1980 a preocupação com a avaliação de políticas públicas voltadas à educação começou a ganhar força no Brasil, e especialmente nos anos de 1990, em função da abertura econômica e das exigências para a liberação de financiamentos para a educação.

As políticas neoliberais¹³ adotadas por alguns países (Brasil, México, Argentina, entre outros) apresentavam fortalecimento nos mecanismos de responsabilização pelos resultados apresentados pelas escolas. Foi um período em que as escolas se viam pressionadas pela sociedade e pelos pais, quando estes começaram a perceber-se enquanto consumidores de um “produto” (a educação) e passaram a exigir sua qualidade.

O tema *qualidade* passou a constituir, então, parte da realidade educacional brasileira, e o debate em torno das consequências desse *comparativismo* internacional baseado em *indicadores* ganhou força. (AFONSO, 2009, grifo do autor).

As avaliações, baseadas em comparação entre sistemas educativos de diferentes países (como a avaliação PISA – *Programme for International Student*

¹³ Políticas neoliberais se caracterizam pela mínima intervenção do Estado na economia e a menor regulamentação das atividades econômicas privadas, para que os mecanismos de mercado ajam livremente. Para aprofundamento sobre neoliberalismo, consultar o livro *Neoliberalismo, qualidade total e educação*, de Gentili e Silva (1994) e *Fragmentos da Globalização na Educação*, de Ferreira e Gugliano (2000).

Assessment), eram a prova de como as “decisões de política educacional podem ser condicionadas por estudos internacionais comparativos, baseados, sobretudo em dados recolhidos por instrumentos estandarizados.” (AFONSO, 2010, p. 2).

Diante dessa nova configuração, os programas educacionais se estabelecem de modo a relacionar-se com quadros políticos, econômicos e sociais diversos. Segundo Ferreira e Tenório (2010, p. 82), os fatores que condicionam a implantação e os resultados das políticas públicas são

[...] aspectos como o ambiente político no qual os programas se desenvolvem, as forças políticas que se contrapõem ou fazem alianças para apoiar ou resistir ao programa, o ideário econômico-financeiro que preside a determinação sobre a alocação dos gastos públicos, as concepções sobre a maior ou a menor necessidade de democratização do Estado, a visão sobre os princípios de eficiência, efetividade e eficácia das ações governamentais na área social, entre outros, precisam se integrar ao modelo avaliativo a ser definido.

Além de influenciar diretamente sobre os modelos avaliativos a serem construídos para a melhoria da “qualidade da educação”, essas avaliações internacionais acabaram por definir os rumos das políticas educacionais e suas respectivas formas de controle sobre as escolas. Some-se a esse quadro a vinculação das políticas educativas elaboradas e os resultados obtidos sobre o desempenho dos alunos, fazendo com que a responsabilização dos atores escolares (diretores, professores) ficasse ainda maior.

A avaliação de programas educacionais, nessa perspectiva ainda se configura na postura positivista, na qual os resultados obtidos através de avaliações padronizadas legitimam as ações dos governos, e garante uma suposta “neutralidade” dos órgãos avaliadores, que se utiliza de métodos quantitativos para operacionalizar as ações governamentais.

Muitas dessas ações enfatizam uso de indicadores de avaliação, considerando-os como sinais importantes e norteadores para a tomada de decisões no âmbito político-educacional.

Os indicadores de avaliação apontam (indicam) sinais, elementos ou uma direção que envolve critérios relevantes para o julgamento, acompanhamento ou comparação entre ações avaliativas educacionais. Os indicadores permitem considerar informações importantes sobre a realidade, aperfeiçoar a gestão, desenvolver políticas, possibilitar a troca de informações entre locais de avaliação

(sejam instituições, regiões ou municípios), e apoiar ações de monitoramento para a indicação sobre a qualidade na educação. (FERREIRA; TENÓRIO, 2010, p. 73).

Os indicadores consistem em

[...] medidas usadas para permitir a operacionalização de um conceito abstrato ou de uma demanda de interesse programático. Os indicadores apontam, indicam, aproximam, traduzem em termos operacionais as dimensões sociais de interesse definidas a partir de escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente. Prestam-se a subsidiar as atividades de planejamento público e a formulação de políticas sociais nas diferentes esferas de governo, possibilitam o monitoramento das condições de vida e bem estar da população por parte do poder público e da sociedade civil e permitem o aprofundamento da investigação acadêmica sobre a mudança social e sobre os determinantes dos diferentes fenômenos sociais. (JANNUZZI, 2005, p. 138).

No Brasil, essa realidade sobre o uso de indicadores na avaliação foi concretizada após a reconfiguração política do Estado brasileiro (durante a década de 90), orientada pelo Banco Mundial, o qual apregoava o enxugamento das estruturas burocráticas e a descentralização de ações referentes à educação, saúde e assistência social, por exemplo. (FERREIRA; TENÓRIO, 2010).

Essas novas exigências trouxeram grandes mudanças, tais como a “competição internacional, a globalização financeira, as crises fiscais e o esgotamento do padrão de financiamento do setor público, contribuindo assim para a adaptação do Estado Nacional ao novo quadro mundial”. (FERREIRA; TENÓRIO, 2010, p. 86).

Um fato que contribui de forma significativa para a divulgação dessas ideias foi

[...] a criação do Ministério da Administração Pública e Reforma do Estado (MARE), responsável pela elaboração do Plano Diretor da Reforma do Estado, que defendia, dentre outros princípios, a descentralização política, administrativa e a redução de níveis hierárquicos nas instituições públicas, propondo a substituição da administração pública burocrática pela implantação da administração gerencial. (FERREIRA; TENÓRIO, 2010, p. 86).

O período governado pelo presidente do Brasil na época, Fernando Henrique Cardoso (FHC) deu partida nas mudanças do padrão de políticas educativas que existiam até então, e questões como gestão da educação, autonomia das escolas, transferência de responsabilidade para instâncias locais e regionais e, principalmente, a avaliação educacional ganham centralidade. Essa posição

assumida pelo Presidente da República transparece em vários trechos de seu artigo “Reforma do Estado”, publicado na obra intitulada “Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial”, de Bresser-Pereira e Spink (2005), na qual afirma que

[...] o Estado deve também concentrar-se a prestação de serviços básicos à população – educação, saúde, segurança, saneamento, entre outros. Mas, para bem realizar essa tarefa – que é ingente e difícil -, para efetivamente atender às demandas crescentes da sociedade, é preciso que o Estado se reorganize e para isso é necessário adotar critérios de gestão capazes de reduzir custos, buscar maior articulação com a sociedade, definir prioridades democraticamente e cobrar resultados. (CARDOSO, 2005, p. 16).

E, ainda, explica o autor:

Isso significa que nós temos que preparar a nossa administração para a superação dos modelos burocráticos do passado, de forma a incorporar técnicas gerenciais que introduzam na cultura do trabalho público as noções indispensáveis de qualidade, produtividade. (CARDOSO, 2005, p. 17).

Nesse período, os modelos de avaliação de políticas públicas visavam à tomada de decisões, enfatizando-se princípios como a eficácia, o cumprimento de metas e seus processos colaterais. Diante desse novo modelo de prática gerencial, o gestor detinha ampla liberdade para administrar os materiais, recursos humanos e financeiros, desde que atingisse as metas qualitativas e quantitativas e alcançasse os indicadores previamente definidos. (BRASIL, 1995).

Na sequência, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, houve uma retomada da regulação estatal, especialmente no que dizia respeito às políticas educacionais baseadas em modelos de avaliação dos sistemas de ensino, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. (FERREIRA; TENÓRIO, 2010).

Nessa perspectiva, a avaliação educacional passa a ser vista como um instrumento para a fiscalização e o controle social das ações governamentais, retomando o parâmetro de eficiência e eficácia nas políticas públicas educacionais. Tal visão é comprovada no documento denominado Plano Nacional de Educação (PNE), proposta do Executivo ao Congresso Nacional, elaborado pelo MEC em 1998, quando afirma que

[...] a eficiência e eficácia da gestão exigem, portanto, uma política específica dirigida em termos das seguintes diretrizes: formação de quadros técnicos qualificados e permanentes no Ministério da Educação e nas secretarias estaduais e municipais e especialmente no que diz respeito aos

sistemas de informação, avaliação e planejamento, a desburocratização e a descentralização da gestão, especialmente através de uma maior autonomia das escolas, às quais devem ser repassados, automaticamente, os recursos necessários à manutenção do cotidiano escolar uma gestão democrática e participativa especialmente no nível das escolas, mas também através dos conselhos Estaduais e Municipais, que assegure a fiscalização do uso e destinação adequada dos recursos disponíveis. (BRASIL, 1998, p. 78).

Percebe-se, então, que a avaliação educacional acaba por se constituir como uma prática quase obrigatória nos países, especialmente naqueles que se enquadram como países “em desenvolvimento” ou estão se desenvolvendo num modelo de políticas neoliberais.

Essas características remontam ao papel do Estado enquanto Estado-Avaliador, que num sentido amplo, significa

[...] que o Estado vem adoptando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica de mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos. (AFONSO, 2009, p. 49, grifo do autor).

A ação ordenada de controlar, verificar e oferecer indicadores de desempenho são práticas da União, que se utiliza de dispositivos legais¹⁴ para avaliar os resultados obtidos através de exames nacionais (por exemplo) e controlar os sistemas de ensino, direcionando suas ações em relação às políticas educacionais.

A avaliação educacional, então, acaba por se constituir em forma de *política pública*, envolvendo esferas públicas da sociedade, e não ficando restrita apenas às políticas estatais ou de governo.

As políticas públicas são entendidas como o Estado em ação; ou seja, “é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”. (HOFLING, 2001, p. 31); nessa visão, a instituição de programas de formação de professores se configura como

¹⁴ Entende-se por dispositivos legais os mecanismos previstos na forma da lei, ou como um conjunto de normas vinculantes que se fazem valer, voltados para um determinado fim. No caso deste estudo, serão destacados os dispositivos legais previstos na Meta 16 do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, anexo à Lei 13005/14, assim como a LDB 9.394/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (ver capítulo 2).

elemento constitutivo das políticas públicas educacionais, assim como os projetos voltados à área em questão.

A definição de políticas públicas reflete diversos interesses sociais, políticos e econômicos, e dessa forma, dão origem a conflitos e determinam as relações de poder em instituições que representam o Estado e a sociedade como um todo. (HOFLING, 2001).

Na base da elaboração das políticas educacionais, indicadores como eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, as aplicações de recursos financeiros e da própria gestão escolar refletem o quanto a função política está presente no universo educacional. Para isso, os estados se utilizam da avaliação educacional para dirigir suas ações e assim, determinar quais projetos e programas, por exemplo, poderão ser mantidos ou extintos.

Conforme Afonso (2009) reitera, “a opção pela escolha de determinados indicadores torna-se essencial para a elaboração destes relatórios internacionais, e os indicadores utilizados acabam por ter uma repercussão importante na definição das políticas educacionais”.

No campo da organização e implementação dessas políticas públicas educacionais, Draibe (2001) afirma que há certa “hierarquia” entre políticas, programas e projetos, e toma por base a política pública governamental brasileira para elucidar sobre esses graus decrescentes de abrangência.

No intuito de exemplificar a relação hierárquica entre políticas, programas e projetos, Draibe (2001) se refere

[...] à *política educacional* como conceito mais abrangente da intervenção na educação; o *programa* da merenda escolar constitui uma entre as tantas ações em que se desdobra aquela política; enquanto o projeto de *descentralização* do programa da merenda escolar constituiria uma unidade ainda menor de ação, entre as que integram o programa da merenda. (DRAIBE, 2001, p. 17, grifo da autora).

No caso do Estado do Paraná, configura-se como *política pública educacional* a Formação Continuada de Professores. Esta política prevê a participação, por parte dos professores, pedagogos, diretores e funcionários, em diversos *Programas de Formação Continuada*, tais como Semanas Pedagógicas, Grupo de Trabalho em Rede (GTR), Grupo de Estudo em Rede (GER), Formação em Ação, entre outros. Esses programas podem contribuir na formação dos profissionais participantes, de

modo que estes possam desenvolver *projetos educativos* em suas respectivas instituições de ensino.

Ainda sobre a hierarquia dentro do campo das políticas públicas, mais especificamente sobre a diferenciação entre conceitos de programas, projetos e avaliação de programas, Fernandes (2011) aponta que os programas estão de certa forma

[...] mais enraizados e institucionalizados na administração do Estado e têm uma duração longa ou muito longa, enquanto que os projetos possuem estruturas menos formais e temporárias e, como tal, não chegam a integrar-se plenamente nas lógicas e nas rotinas de funcionamento da administração pública. (FERNANDES, 2011, p. 189).

A avaliação de programas e de projetos deve possibilitar a obtenção de informações que consigam, de alguma forma, resolver determinadas situações, seja para orientar a tomada de decisões e suas respectivas políticas, seja para colocar em prática ações mais eficazes. Na visão de Fernandes (2011), a avaliação de programas

[...] é um processo que torna acessível aos cidadãos a informação e a evidência que contribuem para: a) tornar mais transparente o seu funcionamento; b) responder a uma diversidade de questões relativas a problemas existentes ou emergentes; c) verificar se um programa ainda faz sentido; d) ajudar a melhorar um programa e as medidas de política que lhe possam estar associadas; e) monitorar o desempenho, a eficiência e a eficácia do programa, identificando problemas relacionados com a sua concretização e com os seus resultados; e f) orientar a eventual necessidade de desenvolvimento de novos programas. (JCSEE - *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* - JCSEE, 1994, apud FERNANDES, 2011, p. 187).

A avaliação de programas e políticas públicas deve se desenvolver no âmbito das pesquisas educacionais de modo objetivo e consistente, mas para isso, há de se considerar três etapas importantes e que influenciam diretamente este processo de avaliação. São elas as *preferências e decisões do investigador*, os *indicadores básicos da avaliação* (de resultados e impactos) e a *avaliação de processos*, levando em conta a busca por novos modelos analíticos que esclareçam o papel da avaliação educacional. (DRAIBE, 2001).

Tomando por base este primeiro aspecto, a avaliação de políticas fundamenta-se num conjunto de decisões tomadas pelo avaliador ou instituição avaliadora. Essas escolhas definirão quais os objetivos, a natureza e o tipo de

avaliação a serem utilizados na pesquisa. A esse conjunto de opções dá-se o nome de *estratégias* de avaliação, as quais abordam também as decisões metodológicas.

Além de a pesquisa de avaliação ter como objeto a intervenção na realidade social, outro ponto a ser levantado nas pesquisas de avaliação é a definição do momento e etapas do programa ou da política que se quer avaliar. As avaliações realizadas podem ser classificadas como *ex ante* ou *ex post*. (DRAIBE, 2001, p. 19).

A primeira avaliação (*ex ante*) acontece antes do início do programa, e se desenvolve durante as fases de elaboração e preparação; já as avaliações *ex post* se caracterizam por serem feitas concomitantemente ou após a realização do programa (CEPAL, 1998, p. 16).

Quanto à natureza, as pesquisas de avaliação se diferenciam entre as de *resultados* e as de *processo*.

Entende-se por resultados (no sentido exato do termo) os “produtos” de determinado programa, inicialmente previstos em suas metas e que derivam de um processo particular de “produção” (DRAIBE, 2001). Na avaliação de resultados, a intenção é identificar em que medida e com qual nível de qualidade os objetivos da política/programa/projeto foram alcançados.

Por sua vez, na avaliação de processo, as atenções se voltam às características organizacionais e o desenvolvimento do programa em si, com o intuito de detectar fatores que facilitam ou impedem o pleno alcance dos objetivos previstos inicialmente.

1.2.2 Indicadores de avaliação

As pesquisas sobre avaliação normalmente utilizam indicadores de desempenho baseados na ideia de verificação de eficiência, eficácia e de *accountability*¹⁵ (entendido como mecanismos de responsabilização) de ações, uma vez que pesquisas de avaliação de políticas públicas têm a tarefa de “detectar obstáculos e propor medidas de correção e alteração de programas, visando à melhoria da qualidade do seu processo de implementação e do desempenho da política”. (DRAIBE, 2001, p. 18).

¹⁵ Segundo Afonso (2009, p. 44), o termo *Accountability* refere-se a ideia de responsabilização, embora possa ter também o significado de prestação de contas. Além disso, o termo ainda pode referir-se à “existência de um sistema de divulgação pública da informação sobre as escolas e os seus resultados sem implicar necessariamente qualquer imputação de responsabilidades”.

Interessante destacar a utilização do termo *accountability* como indicador de desempenho no que se refere a políticas públicas educacionais. Esse termo remonta ao processo de transformação ocorrido no *modelo gerencial* de administração, baseado, então, na captação da “opinião pública, entre as quais se destacam o controle dos gastos públicos e a demanda pela melhor qualidade dos serviços públicos” (ABRUCIO, 1997, p. 7).

O modelo gerencial de administração tem sua gênese no gerencialismo inglês, e foi se disseminando em governos de cunho neoliberal como o de Thatcher e Reagan (embora não possam ficar restritos a estes contextos). Este modelo acabou se estabelecendo após a chamada crise do Estado de bem-estar, o qual “tinha como objetivo primordial a produção de políticas públicas na área social (educação, saúde, previdência social, habitação, etc.) para garantir o suprimento das necessidades básicas da população”. (ABRUCIO, 1997, p. 6).

Antes, os Estados detinham o poder e recursos para administrar suas ações; mas especificamente após a segunda crise do petróleo (1979), essa situação se modificou. Com as ideias de globalização e as transformações tecnológicas advindas do cenário pós-guerra, as dificuldades que os Estados tinham em resolver seus próprios problemas de fluxo financeiro, conjugado com o aumento do poder das empresas multinacionais, acabaram por fazer com que esses Estados nacionais perdessem ainda mais suas forças, e consequentemente, a necessidade de uma nova forma de administração se estabeleceu. Em suma: o modelo weberiano, de modelo gerencial puro utilizado até então, precisava ser superado. (ABRUCIO, 1997).

Não cabia mais, nessa conjuntura, manter a política administrativa baseada no corte de gastos e a redução de pessoal; era preciso tornar o aparato governamental mais ágil, flexível e eficiente, introduzindo assim a lógica de produtividade já existente no setor privado. Dessa forma, nasce o conceito de *managerialism*. Segundo Abrucio (1997, p. 12), esse novo padrão de administração buscava continuamente a “qualidade, descentralização e avaliação dos serviços públicos pelos consumidores/cidadãos”.

Nessa nova perspectiva, o *managerialism* tem como objetivo reduzir os gastos para aumentar a eficiência governamental e propor uma nova relação com os sujeitos que se utilizam das ações do Estado. Se por um lado, no modelo gerencial puro os sujeitos eram vistos como “consumidores” dos serviços públicos, agora, no

paradigma novo, esse consumidor deve ser substituído pelo conceito de cidadão. A cidadania, nessa visão, “implica direitos e deveres e não só liberdade de escolher serviços públicos” (ABRUCIO, 1997, p. 24), e está diretamente relacionada ao conceito de *accountability*.

No atual contexto de avaliação de políticas, o termo *accountability*, entendido também como *efetividade*, está sendo associado à qualidade dos resultados obtidos através das práticas de avaliação.

Quando medimos a eficiência, podemos saber quanto nos custa alcançar uma produção determinada; ao medir a efetividade, sabemos se nosso investimento valeu a pena. Nada mais tolo do que fazer com eficiência o que não deveria continuar a ser feito. (ABRUCIO, 1997, p. 33).

Nesse sentido, Belloni (2001, p. 61) afirma que esses critérios funcionam, simultaneamente, “como indicadores gerais de avaliação das ações de planejamento e execução e dos resultados alcançados pela política”, visto que uma política pública interage com muitas outras políticas dentro do sistema governamental. Desse modo, definir critérios para verificação das ações desenvolvidas é imprescindível.

Apesar do posicionamento das autoras (Belloni, 2001; Draibe, 2001), cabe fazer uma ressalva para que a análise de políticas educacionais não se torne frágil ou fique restrita a parâmetros meramente mercantis. É preciso trazer à tona análises que considerem a articulação complexa que existe entre avaliação, a valorização social, a cultural e a relação política de seus envolvidos e os processos de participação, negociação e a adoção de modelos de avaliação e educação que o constituem. Por isso, é importante destacar que

Os indicadores podem ser observados, quantificados e comparados, facilitando a recolha e o tratamento estatístico de informações. Devem ainda fundamentar estudos prospectivos, sendo úteis para apoiar decisões de política educacional e ajudar a compreensão da evolução dos sistemas educativos. Questão pertinente é a de saber quem participa na definição, construção e análise dos indicadores, e como é que eles são (ou podem ser) usados. Os indicadores não podem ser escolhidos tendo apenas como base uma racionalidade técnica, metodológica ou instrumental. Eles implicam decisões políticas, valores e visões do mundo sobre o que é ou não é desejável em educação. (AFONSO, 2010, p. 2).

Como aponta o autor a escolha de indicadores de avaliação é uma tarefa complexa, pois dependem de concepções de mundo, de sociedade, de educação, e de avaliação. É visto que os indicadores básicos de avaliação são largamente

utilizados por diferentes estilos de governo, com o intuito de legitimar suas decisões e ações acerca das políticas públicas (no caso, educacionais).

Baseando-se em parâmetros técnicos, determinados governos utilizam os indicadores de desempenho para certificar ou justificar suas decisões, promovendo, deste modo, o estabelecimento de uma verdade incontestável sobre a realidade, desconsiderando aspectos importantes que se inter-relacionam, como aspectos sociais, culturais, estruturais, pedagógicos etc.

1.2.3 Os indicadores na avaliação de Programas Educacionais: Eficiência, Eficácia e Efetividade

De maneira geral, processos e resultados de pesquisa em avaliação são apresentados de forma relacionada e apreendidos em conjunto, especialmente no que tange a alguns de seus conceitos fundamentais, tais como eficiência, eficácia e efetividade, os quais são discutidos na sequência.

Eficiência - o conceito de *eficiência*¹⁶ relaciona-se à dimensão econômica, quando se trata de políticas educacionais. O termo originário do latim – *efficientia* – traduz a ação, a força, a virtude produtiva, a qual demonstra “a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo, cujo valor supremo é a produtividade”. (BRANDALISE, 2002, p. 65, grifo do autor).

Logo, o que é considerado eficiente é tudo aquilo que, com o mínimo de desperdício (de custo e de esforço), produz o máximo; ou seja, aquele que, na atuação, apresenta uma elevada relação produto/insumo.

No caso das políticas educacionais, será mais eficiente a administração que for capaz de maximizar a captação e utilização de recursos financeiros e instrumentos tecnológicos no sistema educacional.

No que tange à eficiência, a mesma pode ser entendida como “a relação entre produtos (bens e serviços) e custos dos recursos (insumos e atividades), confrontadas com uma norma ou parâmetro”. (CEPAL, 1998, p. 18); ou seja, considerando um programa ou projeto, a eficiência faz referência às suas qualidades

¹⁶O conceito de eficiência foi o critério central da escola clássica de administração protagonizada por Fayol, Weber, Taylor e seus associados. Como construção heurística da educação, a administração eficiente é uma derivação conceitual da escola clássica de administração.

diante de determinados critérios técnicos, como tempo e custo. Esses parâmetros são os principais indicadores para se avaliar a eficiência de um programa.

O conceito de eficiência passa pelo entendimento do

[...] grau de aproximação e à relação entre o previsto e o realizado, no sentido de combinar insumos e implementos necessários à consecução dos resultados utilizados, funcionando como causa elucidativa que se busca avaliar, além de ser um indicador de produtividades das ações desenvolvidas. (BELLONI, 2001, p. 61).

Há que se destacar, ainda, que a eficiência pressupõe estratégias específicas, tais como planejamento e organização, a fim de atender as demandas impostas pelo fenômeno a ser avaliado e articulado com a realidade, pois

[...] o objetivo da avaliação de política pública é conhecer seus fatores positivos, apontar seus equívocos e insuficiências, com a finalidade de buscar seu aperfeiçoamento ou reformulação. A avaliação é parte integrante do processo de desenvolvimento da política pública, pois possibilita uma averiguação sistemática do cumprimento de sua função social. (BELLONI, 2001, p. 45).

Os conceitos de racionalidade econômica e eficiência estão intimamente relacionados quando se trata de atividades organizacionais e administrativas no âmbito educacional, pois aloca serviços de “preparação e execução orçamentária, o planejamento e a distribuição de espaços físicos, a confecção de horários em função da organização curricular, a contratação de pessoal, a provisão de equipamentos, instrumentos materiais e tecnológicos”. (BRANDALISE, 2002, p. 65).

Eficácia - a palavra *eficácia* tem sua origem no termo latino *efficax*, que significa “aquilo que tem poder de produzir o efeito desejado”. No que tange às políticas educacionais, esse critério refere-se à dimensão pedagógica, revelando o conjunto de princípios, cenários e técnicas comprometidas com o alcance dos objetivos das instituições educacionais. É importante ressaltar que “o critério da eficácia supera o de eficiência, uma vez que os objetivos educacionais sobrepõem-se aos aspectos utilitários e extrínsecos de tipo econômico”. (BRANDALISE, 2002, p. 65, grifo do autor).

A eficácia é a relação existente entre as características dos processos e sistemas de implementação de um determinado programa com os resultados que ele atinge; ou seja, significa que quanto menor tempo, menor custo e maior

qualidade um programa consiga, mais eficaz ele é. Logo, “a avaliação de eficácia é, por natureza, uma avaliação de processo”. (DRAIBE, 2001, p. 35).

O resultado efetivamente atingido também pode ser entendido como eficácia.

Em uma perspectiva mais ampla, pode-se considerar que eficácia corresponde ao resultado de um processo, entretanto, contempla também a orientação metodológica adotada e a atuação estabelecida na consecução de objetivos e metas, em um tempo determinado, tendo em vista o plano, programa ou projeto originalmente proposto. (BELLONI, 2001, p. 64).

A relação entre as características (qualidades) dos processos avaliados e os resultados obtidos, constitui a eficácia da política, programa ou projeto avaliado (DRAIBE, 2001). Nesse sentido, “quando se trata de política pública, considera-se que eficácia não pode estar restrita simplesmente à aferição de resultados parciais. Ela se expressa, também, pelo grau de qualidade do resultado atingido”. (BELLONI, 2001, p. 65).

Tais características refletem, portanto, um ranço positivista ainda muito presente em determinados estilos de governo e suas respectivas concepções de avaliação de políticas educacionais, nas quais as práticas de avaliação se submetem apenas à análise em parâmetros técnicos e utilitaristas, servindo como um instrumento de controle e poder sobre os sujeitos e instituições avaliadas.

Efetividade - estabelecendo-se como um critério de função política, a efetividade “mede a capacidade de produzir respostas ou soluções para os problemas politicamente identificados pelos membros da comunidade”. (BRANDALISE, 2002, p. 66). Originando-se do verbo latino - *efficere* (que significa realizar, cumprir, concretizar), a efetividade relaciona-se à dimensão política da administração educativa, visto que este critério é entendido como um indicador do sistema educacional que revela se as políticas educacionais propostas atendem (ou não) às necessidades e demandas sociais da comunidade à que pertence. (BRANDALISE, 2002, grifo do autor).

A dimensão política fundamenta-se em estratégias de ação organizada dos participantes do sistema educacional e de suas escolas. Nesse aspecto, o conceito de efetividade

[...] supera as limitações dos critérios técnicos de eficiência e eficácia, associados a uma pretensa neutralidade da teoria organizacional e administrativa, uma vez que supõe um compromisso coletivo, real e

verdadeiro, e, ao mesmo tempo, forte inserção e envolvimento concreto na vida das comunidades. (BRANDALISE, 2002, p. 67).

Nesse contexto de avaliação de políticas, programas e projetos, a efetividade se refere

[...] à relação entre objetivos e metas, de um lado, e impactos e efeitos, de outro [...] a efetividade de um programa se mede pelas quantidades e níveis de qualidade com que realiza seus objetivos específicos, isto é, as alterações que se pretende provocar na realidade sobre a qual o programa incide. (DRAIBE, 2001, p. 36).

Essas alterações dizem respeito aos *impactos* e *efeitos*. Entende-se por impactos aquelas “alterações ou mudanças na realidade sobre a qual o programa intervém e por ele são provocadas”; já os efeitos são considerados como os “outros impactos do programa, esperados ou não, que afetam o meio social e institucional no qual se realizou”. (DRAIBE, 2001, p. 21).

Partindo do pressuposto que a efetividade revela as quantidades e os níveis de qualidade que um programa provoca (sejam eles impactos ou efeitos), estes podem ser classificados como social ou institucional.

Por efetividade social entende-se

[...] a capacidade do programa em afetar o capital social do meio em que se realiza, em especial a rede de articulações e parcerias específicas que facilitam sua execução. O conceito remete também aos níveis de adesão e satisfação dos agentes implementadores e da população-alvo. (DRAIBE, 2001, p. 37).

Ainda nesse viés, o conceito de efetividade institucional se relaciona “às afetações provocadas pelo programa sobre as organizações e instituições responsáveis ou envolvidas na implementação”. (DRAIBE, 2001, p. 37).

Belloni (2001) também aborda o conceito de efetividade social. Para ela, a efetividade social deve ser vista como um critério de avaliação que aborda os resultados econômicos e sociais de uma determinada política pública, e ressalta que

[...] a avaliação tem o duplo objetivo de *autoconhecimento* e de *formulação de subsídios* para a tomada de decisão institucional, com a finalidade de promover o aprimoramento da política implementada e a concretização dos objetivos da sociedade ou grupo social a que se destina. (BELLONI, 2001, p. 45 – grifo da autora).

Os conceitos de eficiência, eficácia e efetividade se articulam. No entanto, é preciso ir além desses indicadores para uma análise mais crítica; caso contrário, a análise sobre a complexidade da avaliação de políticas públicas corre o risco de recair numa postura tradicional (e neoliberal) de avaliação.

É preciso redirecionar a atividade governamental, tentando conjugar no setor público qualidade com eficiência, flexibilidade organizacional com *accountability*, criatividade com busca de equidade. Estas combinações de valores de fato não são fáceis de serem obtidas; contudo, o desafio é exatamente este: encontrar novas saídas através da imitação do que deu certo (inclusive no setor privado) e tentar sempre inovar. Tudo isto numa era de escassez, rápidas mudanças sociais (no padrão de emprego, por exemplo) e tecnológicas, globalização e, como já foi dito antes, falta de um consenso totalmente estruturado acerca de qual deve ser o papel do Estado. (ABRUCIO, 1997, p. 36).

Conforme o pensamento de Abrucio (1997) há que se considerar que para a avaliação de políticas e programas sociais e educacionais as questões de valores e de responsabilidades do Estado não podem ser desconsideradas. Isso implica no reconhecimento de que a avaliação de políticas e programas educacionais não pode ocorrer com o estabelecimento de critérios e indicadores meramente mercantis e utilitaristas, para atendimento de políticas neoliberais vigentes. Tal postura avaliativa requer um posicionamento crítico de avaliação conforme discutido nas seções anteriores.

1.3 PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Uma atividade tão complexa tal como avaliar exige a superação de concepções estruturalistas¹⁷ e positivistas¹⁸ sobre a avaliação, e no intuito de que as

¹⁷As concepções estruturalistas têm seus princípios baseados no *Estruturalismo*, enfoque que se propõe a investigar a *estrutura* de determinados fenômenos sociais. Esta abordagem científica, que surgiu no século XX, representou uma rejeição aos modelos positivistas e evolucionistas, e caracterizou-se pelo apoio nas áreas exatas, como Matemática e Física. Esta aproximação faz com que o Estruturalismo rejeite o sentido histórico dos sujeitos, assim como suas contradições. Tem como principais representantes autores como Saussure (na Linguística), Lévy-Strauss (na Etnologia) e Vigotsky e Piaget (na Psicologia). (TRIVIÑOS, 1987).

¹⁸As concepções positivistas têm sua origem nos estudos de Comte, caracterizando-se como uma corrente filosófica que busca o conhecimento humano a partir daquilo que pode ser observado e experimentado, preconizando assim a concepção dos fatos sociais como “coisas” e estabelecendo uma visão própria da sociedade, que passa a ser vista como um organismo vivo que evolui gradativamente. (COMTE, 1978). Este paradigma, quando atrelado à avaliação, restringe o

análises e reflexões acerca do tema sejam feitas de forma a considerar fatores mais abrangentes como as questões sociais, históricas, políticas e econômicas.

Adquirindo cada vez mais centralidade nas políticas públicas, a questão da avaliação tem se tornado rica fonte de reflexões e análises, e nesse aspecto, Afonso (2009) contribui ao indicar as modalidades de avaliação (com seus níveis de sistema e tipos de avaliação), numa perspectiva sociológica. As modalidades de avaliação se baseiam na ideia de avaliação normativa e avaliação criterial.

A avaliação normativa, que geralmente utiliza testes padronizados, toma como referência os resultados obtidos por sujeitos que pertencem ao mesmo grupo, conferindo-lhes uma natureza competitiva e seletiva; é possível estabelecer um comparativo entre resultados de alunos de mesma turma, entre resultados de turmas da mesma escola, de escolas de um mesmo país ou de escolas entre países diferentes.

A avaliação criterial verifica a aprendizagem de cada aluno em relação aos objetivos previamente definidos. Tem como principal característica a observação do grau de alcance dos objetivos do ensino, a partir do desempenho individual dos alunos, e não da sua comparação com os demais, sendo realizados através de testes construídos com preocupações técnicas e metodológicas, com o “selo” de validade e fidedignidade. (AFONSO, 2009).

Por essa razão, a possibilidade de avaliação criterial produz efeitos de mercado no sistema educativo, uma vez que, com a divulgação de resultados ao nível do sistema educativo nacional é possível se fazer o diagnóstico das dificuldades apresentadas e a organização das atividades para a superação destes problemas, e permitir maior controle por parte do Estado. Consequentemente, a nova configuração do papel do Estado (pós-crise do Estado de Bem-estar), conjugadas com “as numerosas combinações possíveis de financiamento, fornecimento e regulação tornam possível a ampla série de mecanismos de ‘mercados’ educacionais” (DALE, 1994, p. 111), acaba por colocar a educação numa base comercial.

A educação, e consequentemente seus elementos integrantes, tais como programas, currículos, avaliações, etc., acabam sendo, de certa forma, limitados e influenciados por essas relações comerciais que se colocam, “isto porque as

entendimento do processo educativo como um todo, uma vez que desconsidera a historicidade do sujeito e as suas relações com aspectos econômicos, políticos e culturais.

decisões para introduzir a disciplina de mercado em educação são, evidentemente, decisões políticas”, e, conforme Dale¹⁹ (1994), é possível esperar, a partir dessa lógica, pelo menos quatro constrangimentos e influências no estabelecimento de mercados educacionais, apresentados como a probabilidade de ‘falhanço de mercado’ em educação, a existência de custos significativos para o estabelecimento destes mercados educacionais, a restrição de tendências monopolizadoras e a necessidade de se manter o controle do Estado sobre produtos e serviços prestados neste mercado educacional.

Esta reorganização da lógica capitalista levou ao surgimento do chamado “quase-mercado”; ou seja, termo que denota a combinação da “regulação do Estado com a lógica de mercado na oferta e gerenciamento de serviços públicos, não havendo contraposição entre as duas lógicas”. (BAUER, 2008, p. 565).

Dale (1994, p. 113) afirma que

[...] o mercado, ele próprio, tem de ser ‘promovido’; o ideal tem de ser ‘vendido’ a, ou imposto sobre, aqueles que nele estarão envolvidos. Há aqui dois factores-chave. Um, o econômico, envolve a criação duma série de condições institucionais para serem instalados mercados em educação e nas quais possam florescer; o outro fator, político, envolve o estabelecimento do nível mínimo de credibilidade e aceitabilidade, se não legitimidade, para mercados, numa área, da qual, em muitos países, estiveram, mais ou menos, totalmente ausentes.

Diante dos pressupostos apresentados, é possível perceber, no cotidiano das instituições escolares, a preocupação e ação administrativa de muitos gestores no que se refere ao enquadramento nas exigências advindas do sistema, traduzidas na forma de participação obrigatória das avaliações externas ou mesmo na divulgação dos resultados obtidos pela escola.

Para assegurar-se da suposta “qualidade de ensino”, os atores escolares (gestores e professores) lançam mão do uso de diversas formas de avaliação (muitas vezes impostas pelo próprio governo ou previamente definidos em acordos com agências internacionais), a fim de prestar contas e (indiretamente) manter o controle estatal sobre os serviços educacionais ofertados na escola pública.

O documento denominado “Educación y conocimiento: Eje de la Transformación productiva con equidade”, elaborado pela Cepal e Unesco (1992, p.

¹⁹Para conhecer mais sobre outros temas abordados por Roger Dale, recomenda-se a leitura de DALE, R. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 2, p. 109-139, 1994.

177) enfatiza essa visão da necessidade de avaliação para se garantir a gestão dos processos educativos com eficiência e eficácia:

i) *Establecimiento de sistemas de medición.* Deben establecerse sistemas para evaluar periódicamente el cumplimiento de las metas curriculares centrales y la eficiencia interna del sistema en los establecimientos de enseñanza básica y media. Tales mediciones harán más factible que los directivos de establecimientos asuman públicamente la responsabilidad por su gestión y permitirán, a la vez, identificar potenciales problemas y deficiencias y, eventualmente, buscar soluciones en el marco de las instancias de administración local. En consecuencia, son el mejor instrumento para incentivar una gestión eficaz de los establecimientos educativos.²⁰

A avaliação se consolida, então, como ferramenta capaz de promover a mudança nos padrões de gestão postos quando não atinge os resultados previstos pelo sistema político-econômico vigente, e como consequência, abre a possibilidade de um redirecionamento no olhar dos “consumidores” desse serviço (pais, alunos e comunidade), voltado para os *rankings* nos quais as escolas são classificadas como melhores ou piores em quesitos como qualidade, produtividade, eficiência e/ou eficácia no ensino.

No caso da avaliação criterial, a mesma pode acontecer no nível *mega* (internacional), visando comparar resultados de diferentes escolas ou grupos de alunos entre países diferentes, como por exemplo, o PISA²¹. Caracteriza-se pela dificuldade de estabelecer objetivos educacionais consensuais devido à heterogeneidade organizativa dos sistemas educativos e por tornar “os sistemas educativos em instrumentos políticos privilegiados de construção e reforço das identidades nacionais, tendendo a acentuar as dissemelhanças, muito mais do que as semelhanças, em termos de projectos e objectivos educacionais”. (AFONSO, 2009, p. 37).

²⁰O estabelecimento de sistemas de medição. Devem ser estabelecidos sistemas para avaliar periodicamente a conformidade com as metas curriculares centrais e a eficiência interna no ensino primário e secundário local. Tais medições irão torná-lo mais provável que os diretores de estabelecimentos públicos assumam a responsabilidade pela sua gestão e permitirão, ao mesmo tempo, identificar potenciais problemas e falhas e, possivelmente, encontrar soluções no âmbito dos órgãos do governo local. Em consequência, é o melhor instrumento para incentivar a gestão eficaz dos estabelecimentos de ensino. (Tradução nossa).

²¹PISA – do inglês, a sigla significa *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Alunos). Caracteriza-se como uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar, coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com o objetivo de melhorar as políticas e resultados educacionais. Foi realizado pela primeira vez em 2000 no Brasil, sendo repetidos a cada três anos.

Quando a avaliação criterial acontece no nível *macro* (nacional), as informações sobre o sistema educativo, recolhidas através dos testes, podem ser divulgadas para a opinião pública, e aumentar a desejabilidade social e política desta ou daquela determinada escola.

No nível *meso* (organizacional/ escola), a avaliação criterial se baseia nos objetivos definidos por órgãos de coordenação e gestão pedagógica de instâncias superiores, o que implicaria no uso de metodologias mais complexas para o conhecimento da própria instituição. Dessa maneira, a escola fica à mercê de resultados obtidos apenas pela utilização de testes estandartizados, sem a possibilidade de conhecer-se em profundidade, e muitas vezes, desconsiderando os interesses das comunidades locais e que deviam estar contempladas no projeto educativo da escola.

No nível *micro* (sala de aula), a avaliação criterial exige a definição prévia de objetivos educacionais a serem atingidos pelo próprio aluno; por isso, é comum que este nível da avaliação criterial seja confundido, muitas vezes, com a avaliação formativa, embora não possam ser tratadas como sinônimas.

Diante das diferentes modalidades de avaliação apresentadas por Afonso (2009), é possível observar que os sistemas educativos e suas respectivas formas de avaliação estão associados às concepções políticas e contextos sociais de cada país, visto que as políticas educacionais formuladas tomam por base esses contextos e deixam transparecer em suas ações pedagógicas os objetivos a que se propõem e a concepção de avaliação que possuem.

Em síntese, procurou-se neste capítulo apresentar os principais pressupostos que norteiam a compreensão sobre avaliação, com destaque para pontos que versaram sobre o panorama histórico e suas respectivas gerações de concepção de avaliação, e as relações estabelecidas entre a avaliação de políticas educacionais, programas ou projetos e os contextos políticos, econômicos e sociais que as influenciam.

Pelo exposto neste capítulo, parece ficar evidente a evolução das concepções de avaliação educacional e dos pressupostos teóricos que a fundamentam, bem como a ampliação de seus objetos: avaliação da aprendizagem, avaliação de currículos, avaliação de escolas, avaliação de sistemas educacionais, avaliação de políticas, programas e projetos.

Entendendo a relevância da avaliação educacional de políticas, programas e projetos educacionais, no próximo capítulo serão discutidos alguns aspectos das políticas de formação continuada de professores e as possibilidades de avaliação de seus programas e projetos.

A formação continuada de professores, tão importante e garantida por lei, garante aos docentes momentos específicos de estudos teórico-práticos, assim como a possibilidade de reavaliar suas ações a partir de processos avaliativos. Faz-se necessário, assim, entender os contextos políticos, econômicos, históricos e sociais que incidem sobre as políticas educacionais de formação continuada de professores, suas influências e consequências no ciclo de vida dessas políticas, questão a ser discutida no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2001; 2015) garantem o direito à formação continuada de professores dos diversos sistemas de ensino.

Resultantes das normas estabelecidas na legislação, políticas, programas, projetos e cursos são propostos como forma de aprimoramento do trabalho docente, o qual, pelo menos em tese, tem como objetivo final a melhoria da qualidade educacional e da aprendizagem dos alunos.

Para a compreensão de como este cenário vem se constituindo faz-se neste capítulo a discussão sobre políticas de formação continuada de professores no que tange: às concepções de formação continuada de professores e suas relações entre diferentes contextos; a importância da formação humana para o desenvolvimento integral do professor e as políticas de formação continuada; com ênfase nas propostas desenvolvidas no Estado do Paraná nos períodos de 2007 - 2010 e 2011 - 2014, abordando questões referentes ao Plano Estadual de Educação do Paraná e as Semanas Pedagógicas.

2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEITOS, CONTEXTOS E RELAÇÕES

Os desafios da sociedade contemporânea, especialmente àqueles que se referem às particularidades dos currículos, ao acolhimento de crianças e jovens e as próprias dificuldades do ensino contribuem para que a formação continuada de professores seja vista como uma atividade que potencialmente melhore a educação como um todo.

Nesse contexto, muitos programas e projetos voltados à formação continuada se concretizam no intuito de proporcionar aos professores cursos de atualização e renovação em suas respectivas áreas de atuação. A questão é que diante desse quadro, observa-se a amplitude conceitual sobre o que se entende por formação continuada de professores, visto que esta ora é entendida como qualquer curso de

extensão realizado após a graduação em moldes estruturados e formalizados, ora é vista como qualquer atividade que, de algum modo, possa contribuir com o desempenho profissional do professor.

Assim, nesta seção faz-se uma breve discussão sobre as concepções de formação continuada de professores, sobre os dispositivos legais que as amparam, a relação que a formação continuada estabelece em diferentes contextos e a importância da formação humana para o desenvolvimento integral do professor.

2.1.1 Concepções de formação continuada de professores

A formação continuada remete aos movimentos de educação de adultos, desenvolvidos em programas pós-guerra, associados à universalização do ensino e na democratização do direito à educação. (CASTRO; AMORIM, 2015).

Em sua origem, a formação continuada desenvolveu-se no mundo ocidental numa perspectiva utilitarista, mais como um programa escolar de treinamento dos educandos adultos, direcionados ao objetivo de melhorar seu desempenho, do que de contribuir para qualidade da prática docente propriamente dita, como se pretende hoje.

Somente a partir da década de 1960, mais especificamente em Portugal, que os estudos sobre a formação de professores e suas respectivas concepções começaram a se ampliar. Naquela época, a formação de professores era mantida pelo Estado, que ditava as regras e entendendo-os como cursos de reciclagem e aperfeiçoamento.

Na década seguinte, houve uma verdadeira explosão de práticas de formação continuada direcionadas ao professorado, mas ainda com um caráter pontual e disperso. Nesse sentido, as práticas de formação continuada se desenvolviam

- baseando-se numa lógica de adaptação, reciclagem ou actualização do professorado;
- dirigindo-se aos professores a título individual, sem estarem integradas num projecto colectivo ou institucional;
- organizando-se à margem da carreira docente e do desenvolvimento profissional dos professores. (NÓVOA, 2002, p. 52).

As práticas de formação continuada de professores se constituíam, assim, nos mais variados moldes, finalidades e concepções, adequando-se aos objetivos educacionais almejados e contextos sociopolíticos específicos.

Baseados em Freitas (2005), autores como Araújo; Araújo e Silva (2015) assinalam os diferentes conceitos relacionados ao conceito de “formação”, a saber:

- o termo *ensino* (em latim, *insignare*), significa conferir uma marca, uma distinção. Acosta-se nos vocábulos aprender, explicar, demonstrar, e desta forma, atribui um sentido predominantemente operatório, metodológico e institucional;
- o termo *instruir* (do latim, *instruere*), significa inserir; a instrução retoma a ação de transmissão de conteúdos, fornecendo instrumentos intelectuais ao espírito humano;
- o termo *treinar* aponta um aspecto de instrumentalização para atingir determinados fins úteis; ou seja, dá a educação uma dimensão pragmática;
- o termo *formar* (*formare*, em latim), traz como significado dar a forma ao ser, apelando a uma concepção global da pessoa, transformando-a e reconfigurando seus saberes – o saber saber, saber fazer e saber ser. (ARAÚJO; ARAÚJO; SILVA, 2015).

Diante desses conceitos, é possível afirmar que a ideia de “formação” continuada ainda predominante na atualidade aproxima-se do conceito de “treinamento”, visto que, na maioria das vezes, a formação continuada de professores baseia-se no não-reconhecimento dos saberes construídos ao longo da experiência profissional docente, lançando mão da utilização de modelos prontos que chegam às escolas por meio de programas e projetos que apresentam o “como fazer o ensino”, ou com propostas previamente definidas sobre o que pensar e discutir, desconsiderando as necessidades da escola, dos alunos ou dos professores.

Pensando a formação continuada de forma mais abrangente (ou utópica), a formação continuada pode, sim, sair dos muros das políticas públicas, e passar ao campo da formação humana, uma vez que só terá sentido o processo que tiver a preocupação com a formação integral da *pessoa* do professor, e não apenas o seu desenvolvimento profissional.

É preciso ficar claro que o sentido da formação humana não é instituído nas práticas de formação de professores pelas políticas públicas do campo da educação, posto que os processos humanos extrapolam as objetividades de

qualquer programa de formação de professores. Só os formadores e os próprios professores poderão dar esse sentido à formação de professores, inserindo esses processos de formação como um projeto de existencialidade na sua vida. (ARAÚJO; ARAÚJO; SILVA, 2015, p. 67).

O investimento na *pessoa* e na sua experiência favorece que o professor possa ter uma “reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.” (NÓVOA, 2002, p. 57). No entanto, para que esse investimento se concretize é preciso que os professores tenham um espaço disponível para a interação entre as dimensões pessoais e profissionais, para que possam apropriar-se dos processos de formação, num sentido interativo e dinâmico.

A questão é que, historicamente, a formação continuada no Brasil antes da LDB 9.394/96 se assentava em duas orientações, observadas especialmente a partir de 1970: a reciclagem e a capacitação.

A reciclagem tinha por objetivo atualizar os professores quanto aos seus conhecimentos, aproximando-os das novidades científicas produzidas no mundo acadêmico; já a capacitação se moldava em torno do domínio de técnicas e utilização de recursos de ensino. Essas duas orientações se justificavam e consolidavam numa realidade social na qual os conhecimentos e técnicas rapidamente se tornavam obsoletos em razão da velocidade em que as transformações sociais se davam, o que contribuiu para que os gestores públicos vissem na capacitação e reciclagem formas de “resolver” a formação cada vez mais precária dos professores.

Essa visão de precarização do trabalho do professor, aliado à dificuldade em resolver seus problemas escolares se reflete na forma de elaboração dos documentos oficiais, que dão

[...] ênfase diretamente relacionada à preparação do professor e um discurso nas entrelinhas sobre sua incompetência, que vai sendo sedimentada pelos programas e projetos de capacitação reducionistas, os quais obtêm legitimação através deste mesmo discurso. (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015, p. 29).

No intuito de superar essas questões, a formação continuada passou a enfatizar o desenvolvimento profissional docente, através de desdobramentos das

legislações²² e pela aprovação de diversos dispositivos legais, além de buscar parcerias público-privadas com instituições de ensino, tais como Universidades e Centros de Pesquisa em educação, e submeter-se às exigências de organismos internacionais, como o Banco Mundial. A finalidade da formação continuada de professores passa a ser articulada, então, à necessidade de efetivar a qualidade da educação e ao investimento em capital humano²³ individual. (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015).

Apesar de uma ampla legislação sobre a formação continuada de professores, ainda não há um consenso sobre o que de fato pode ser considerado como tal. Gatti (2009, p. 200) esclarece que

[...] a designação de formação continuada presencial cobre um universo bastante heterogêneo de atividades, cuja natureza varia, desde formas mais institucionalizadas, que outorgam certificados com duração prevista e organização formal, até iniciativas menos formais que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, ocupando as horas de trabalho coletivo, ou se efetivando como trocas entre pares, grupos de estudo e reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na unidade escolar e na sala de aula.

Diante dessa dificuldade conceitual, a própria LDB 9.394/96, em alguns de seus artigos (Artigo 61, 62 e 67)²⁴, apresenta uma flutuação terminológica utilizando

²²Legislações tais como LDBEN nº 9.394/96, Lei nº 10.172/2001, Decreto nº 6.755 MEC, Portaria nº 883/2009 MEC, Portaria nº 09/2009 MEC, Resolução CNE/CP 2/2015, entre outros documentos oficiais a serem apresentados mais especificamente no decorrer do texto.

²³Teoria do Capital Humano - Sua origem está ligada ao surgimento da disciplina “Economia da Educação”, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento. Para outras leituras sobre o tema, sugere-se visitar o site <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/index.html>.

²⁴No intuito de aprofundar a leitura sobre cada um dos artigos citados, indica-se a leitura da própria LDB 9.394/96, disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

as sentenças “capacitação em serviço”, “formação continuada e capacitação”, “formação continuada”, “educação profissional”, “educação continuada” e “aperfeiçoamento profissional continuado” para referir-se ao projeto de formação continuada de professores.

Cabe refletir sobre o proposto no Parágrafo Único do Artigo 61, do capítulo V, Título VI, da LDB nº 9.394/96, sobre a formação dos profissionais da educação para docência:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e *capacitação em serviço*; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009, grifo nosso).

O texto da lei aponta para a valorização dos saberes adquiridos pelo professor através da experiência; por outro lado, relativiza a importância da especificidade dos conhecimentos profissionais próprios da área da educação e admite eventuais experiências com o ensino, uma vez que prevê o aproveitamento da formação inclusive em outras atividades.

Gatti (2008, p. 57) explica que a formação continuada

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação.

O Artigo 62 da LDB 9.394/96 define também aspectos relacionados a formação de docentes para a Educação Básica.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A *formação continuada e a capacitação* dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009, grifo nosso)

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Ainda nessa discussão, vale destacar o exposto nos Artigos 62-A e 67, sobre a variação de termos utilizados sobre a formação continuada. Em seu Parágrafo Único, o artigo 62-A traz que a formação se dará “em serviço”, uma vez que garante a formação continuada no local de trabalho (ou outras instituições); e o artigo 67 (Inciso II), utiliza a expressão *aperfeiçoamento profissional continuado* para referir-se à formação continuada.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, *no local de trabalho* ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013, grifo nosso).

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

II - *aperfeiçoamento profissional continuado*, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. (grifo nosso).

Castro e Amorim (2015) afirmam que, em não havendo a devida clareza sobre os termos educação, formação e capacitação, cria-se uma atmosfera de disputa acerca das acepções sobre o preparo dos cidadãos para o exercício das profissões e do próprio exercício profissional de cada atividade, o que certamente refletirá no modo como a formação será pensada e proposta aos professores.

A ausência de uma concepção clara acerca do que se entende por *formação*, por parte dos governos, acaba por fragilizar a elaboração de políticas públicas voltadas à formação continuada de professores, e, por conseguinte, desencadeia ações que nem sempre contribuem para a melhoria das práticas docentes.

Kuenzer (1999, p. 166) destaca a necessidade da compreensão das atuais políticas de formação de professores para a educação média e profissional, e que se delimitem esses contornos,

para que as diferentes posições sejam explicitadas e possam ser construídos os consensos possíveis, entre os profissionais e suas representações, e entre estas e o governo, de modo a superar, tanto quanto possível, as ideologias, articulando-se as propostas às suas intencionalidades e vislumbrando suas consequências, para que posições políticas possam ser assumidas com base em sólida fundamentação acadêmica, que, mesmo provisória, incorpore o conhecimento historicamente acumulado sobre este tema.

No caso desse estudo, o termo em tela – *formação* – será tomado como um *processo global* de construção subjetiva, desenvolvido nas relações sociais estabelecidas pelo professor em seu ambiente profissional, a partir da reflexão e avaliação sobre sua própria prática, visto que, o que se deseja, é a concretização de uma educação autônoma, reflexiva-crítica, humanizante e transformadora.

2.1.2 Formação continuada de professores: relações entre diferentes contextos

O Banco Mundial, que é parte da Organização das Nações Unidas – ONU, surgiu em 1944 como um banco de auxílio à reconstrução e desenvolvimento da Europa, no período pós-guerra. A missão do Banco Mundial seria o de promover o desenvolvimento econômico e social e combater a pobreza por meio de empréstimos e assessoramento às políticas de países em dificuldade, além de prestar apoio a projetos de desenvolvimento no mundo todo.

As dificuldades na administração pública também atingiram o Brasil. Assim, configurou-se no contexto brasileiro uma sucessão de crises, que fragilizavam o país frente a organismos internacionais tão influentes.

Nesse contexto, o Brasil iniciou os acordos de cooperação internacional com os Estados Unidos ainda na década de 1950, os quais ficaram conhecidos como “Acordos MEC-Usaid²⁵”, que previam uma profunda reforma no ensino brasileiro para corresponder às demandas de um novo projeto econômico que, em

²⁵Usaid – United States Agency for International Development. Os acordos firmados na década de 1960 atingiram proporções ainda mais elevadas; visto que “entre junho de 1964 e janeiro de 1968, 14 acordos foram firmados”. (VIEIRA, 2001, p. 60).

contrapartida, deveriam estar em conformidade com a política norte-americana. A reforma universitária de 1968 foi um exemplo desse acordo

A questão é que tendo um papel tão importante, instituições como o Banco Mundial acabaram por legitimar determinadas instituições e grupos, e fortalecer interesses dominantes ao produzir políticas unilaterais, praticamente forçando os países em desenvolvimento a se sujeitar à lógica do mercado, como propõe a visão neoliberal.

Na visão neoliberal, o ponto de referência para condenar a escola atual não são as necessidades das pessoas e dos grupos envolvidos, sobretudo aqueles que mais sofrem com as desigualdades existentes, mas as necessidades de competitividade e lucro das empresas. Como consequência, as soluções propostas pela visão empresarial tendem a amarrar a reestruturação do sistema educacional às estreitas necessidades da indústria e do comércio. (SILVA, 1995, p. 25).

É visto, então, que as reformas educacionais brasileiras se articulam diretamente ao processo de reforma do Estado brasileiro, mostrando que o país tem uma postura recorrente em relação à aceitação de recursos estrangeiros para a solução de seus problemas, sujeitando-se às conformidades das agências internacionais, especialmente no campo educacional.

Nas palavras de Bresser-Pereira (1996, p. 2)

Entre 1979 e 1994 o Brasil viveu um período de estagnação da renda per capita e de alta inflação sem precedentes. Em 1994, finalmente, estabilizaram-se os preços através do Plano Real, criando-se as condições para a retomada do crescimento. A causa fundamental dessa crise econômica foi a crise do Estado - uma crise que ainda não está plenamente superada, apesar de todas as reformas já realizadas.

Segundo o autor, a mudança necessária só seria alcançada através da abertura brasileira aos acordos internacionais, retomada nos anos de 1990, quando uma nova onda de acordos internacionais voltou a protagonizar o cenário mundial, devido ao movimento de globalização. Assim, agências internacionais²⁶ ganham importância e poder de decisão sobre as políticas educacionais elaboradas e implementadas nos países com os quais os acordos foram firmados e os

²⁶São exemplos de agências internacionais a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Interamericano (BIRD), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial (BM), sendo este o mais influente por atuar como um 'organizador' das políticas dos países em desenvolvimento. (CASAGRANDE, I.; PEREIRA, S.; SAGRILLO, D., 2014).

compromissos estabelecidos. Em conformidade com essa ideia, o presidente Fernando Henrique Cardoso (presidente deste período pós-abertura econômica) afirmava que

Mudar o Estado significa, antes de tudo, abandonar visões do passado de um Estado assistencialista e paternalista, de um Estado que, por força de circunstâncias, concentrava-se em larga medida na ação direta para a produção de bens e serviços. Hoje, todos sabemos que a produção de bens e serviços pode e deve ser transferida à sociedade, à iniciativa privada, com grande eficiência e com menor custo para o consumidor. (CARDOSO, 2005, p. 15).

A partir de 1995, particularmente, as políticas educacionais agregam em seus discursos a necessidade de uma “nova ordem mundial”, especialmente no que diz respeito à formação continuada de professores. A reconfiguração do Estado, as novas reorganizações da economia e a influência das tecnologias de informação e comunicação trouxeram para o âmbito educacional a lógica de mercado, deslocando o ensino para o setor de serviços.

O estudo de uma política educacional requer, para a apreensão de sua essência, considerar a correlação de diferentes forças no processo pelo qual se define e se implementa uma política pública. Tal processo é marcado por interesses econômicos, políticos e ideológicos, já que a política educacional não se define sem disputas, sem contradições, sem antagonismos de classe. (MASSON, 2012, p. 9).

Na sequência, outros eventos internacionais colaboram na construção de um panorama histórico sobre a educação e seus vieses quanto à influência de organismos internacionais para a elaboração de políticas públicas nesse campo, tais como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jontien, na Tailândia (5-9/3/1990), o Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe; a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (nov./1989); o Encontro Mundial de Cúpula pela Criança (Nova York, set./1990); o encontro de Nova Delhi (dez./1993); e a reunião de Kingston, na Jamaica (mai./1996)²⁷.

²⁷Para maiores informações sobre cada um dos eventos, consultar VIEIRA, S. L. Políticas Internacionais e Educação – Cooperação ou intervenção? In: DOURADO, L.F; PARO, V.H. **Políticas públicas & educação básica**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2001. p. 59-89.

É preciso destacar que essa concepção neoliberal faz parte de um processo mais amplo, que ganhou força em países como Estados Unidos e Inglaterra, ainda nos governos de Ronald Reagan e Margaret Thatcher (a partir da década de 1980).

Essa proposta neoliberal previa que o Estado interviesse o menos possível na economia, que mantivesse a regulamentação das atividades privadas num mínimo e deixasse agir livremente os mecanismos do mercado. (SILVA, 1995). Este fato acabou por trazer uma redefinição da educação em termos de mercado, pois a partir desta visão, questões educacionais e sociais não eram mais vistas como tal, e sim como “questões técnicas, de eficácia/ineficácia na gerência e administração de recursos humanos e materiais”. (SILVA, 1995, p. 18). Nesse sentido, Kuenzer (1999, p. 166) afirma que

[...] as demandas de formação de professores respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e a configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças.

Em decorrência desse quadro mundial “o Brasil intensifica ações políticas e reformas educacionais em sintonia com a orientação de organismos internacionais, cuja tradução mais efetiva é expressa pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96)”. (DOURADO, 2001, p. 50)

O modelo educativo, assumido pelo governo federal, trouxe à tona novos padrões de intervenção estatal proposto pelo neoliberalismo, e redirecionou os paradigmas de formação de professores, de educação e escola no Brasil, através da elaboração de políticas públicas voltadas à formação docente (inicial e continuada), atreladas à necessidade constante de avaliação de desempenho. Tal declaração pode ser confirmada pelo exposto do documento designado como “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica” (2004, p. 14), que em suas orientações gerais menciona a necessidade de compreensão de haver

[...] no contexto da formação inicial e continuada, ampla articulação entre os agentes envolvidos (Ministério da Educação, Conselhos de Educação, Universidades, Secretarias de Educação, Escolas) no sentido de efetivar um sistema nacional de formação que possa colaborar efetivamente na melhoria da aprendizagem, de modo a redimensionar os indicadores atuais de desempenho.

Essa preocupação com os indicadores de desempenho também transparece no documento elaborado pelo Banco Mundial, denominado “Prioridades y estrategias para la educación: Examen Del Banco Mundial” (1996, p. 8), no qual a formação de professores é uma estratégia relacionada ao melhoramento das práticas em sala de aula, que deve acontecer em serviço e sustentadas na relação entre o domínio de conteúdos específicos e técnicas de ensino e nos critérios utilitaristas, desenvolvidas por professores que tenham conhecimentos comprovados em tais áreas.

Los maestros más eficaces parecen ser los que tienen un buen *conocimiento de la materia* y un amplio repertorio de técnicas de enseñanza. La estrategia más eficaz para asegurar que los maestros tengan un conocimiento adecuado de la asignatura es contratar profesionales con formación suficiente y conocimientos demostrados durante la evaluación del desempeño. Esta estrategia se aplica para los maestros de enseñanza secundaria y superior, pero es rara en el nivel primario. La capacitación en el servicio para mejorar el conocimiento de las asignaturas por parte de los maestros y las prácticas pedagógicas conexas es especialmente eficaz cuando está directamente vinculada a la práctica en el aula y es impartida por el jefe de docentes²⁸. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 8).

Esta concepção de formação de professores, baseada na aquisição de ferramentas que teoricamente dão suporte ao trabalho prático do professor (tais como cursos teóricos e domínio de técnicas de ensino), passou a influenciar o contexto *macrossociológico* (na forma de elaboração de políticas educacionais voltadas à formação de professores), que conseqüentemente, gerou mudanças significativas nos contextos *meso* (as instituições tiveram que se adaptar à esse tipo de formação utilitarista) e *micro* (em sala de aula, os professores deveriam “aplicar” aquilo que aprenderam na formação). Dessa forma, o MEC, como braço representativo do Estado favorece a elaboração de diversos programas e projetos educacionais, tendo por objetivo a eficiência, eficácia e efetividade do processo de ensino-aprendizagem, reafirmadas pelos processos avaliativos de desempenho.

²⁸Os professores mais eficazes parecem apenas ter um bom conhecimento da sua matéria e um vasto repertório de técnicas de ensino. A estratégia mais eficaz para garantir que os professores tenham conhecimento adequado da sua disciplina é contratar profissionais com formação e conhecimento adequados demonstrados durante a avaliação de desempenho. Esta estratégia se aplica aos professores do ensino secundário e superior, mas é raro no nível primário. A formação em serviço para melhorar o conhecimento das matérias de estudo dos professores e práticas pedagógicas relacionadas é especialmente eficaz quando se está diretamente ligada à prática de sala de aula e é concedida pelo líder dos professores (gestor/diretor). (Tradução nossa).

Atualmente, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) apresenta como ações os seguintes programas de formação continuada para professores: Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; ProInfantil; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR; Proinfo Integrado; e-Proinfo; Pró-letramento; Gestar II e Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.²⁹

A proposição e efetivação desses projetos e programas de formação continuada baseiam-se em acordos entre União, Estados e Municípios, e se organizam através de dispositivos legais (sejam na forma de lei, decretos ou portarias), os quais devem garantir a concretização das ações propostas.

Em relação à formação continuada de professores, os documentos aqui considerados são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2001; 2015), a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (2004), e o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, anexo à Lei 13.005/14 (especificamente Meta 16).

A estrutura e funcionamento dos cursos de formação dos profissionais foram previstos em lei desde a década de 1960; a 1ª Lei de Diretrizes e Bases foi elaborada ainda no período do Regime Militar, e concretizou com a elaboração da Lei 4.024/61. Esta lei sofreu modificações, pelas leis nº 5.540, de 28/11/68 (complementada pelo Decreto-lei nº 464/69); após essas alterações, a 2ª LDB se estabeleceu conforme a Lei nº 5.692, de 11/08/71 e posteriormente, com a lei nº 7.044, de 18/10/82, até chegar à sua reformulação compondo a atual LBDEN nº 9.394/96.

Em relação aos Profissionais da Educação e respectivamente à sua formação, a LDB 9.394/96 estabelece:

[...] diversas normas orientadoras, como as finalidades e fundamentos da formação dos profissionais da educação; os níveis e o *locus* da formação docente e de “especialistas”; os cursos que poderão ser mantidos pelos Institutos Superiores de Educação; a carga horária da prática de ensino; a valorização do magistério e a experiência docente (CARVALHO, 1998, p. 82).

²⁹Para maiores informações sobre os programas nacionais voltados à formação continuada para professores, consultar <<http://portal.mec.gov.br/formacao>>.

A lei citada também conhecida como “Lei Darcy Ribeiro” aborda, em seu TÍTULO VI - Dos Profissionais da Educação, aspectos relacionados à formação do professor, a saber:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

Neste artigo, a lei indica que a formação dos profissionais da educação deve se dar em função das demandas da atividade, considerando a formação básica, a valorização das experiências e associando teoria e prática.

O artigo 62, em seus parágrafos 1º e 2º, apresenta por sua vez, o *locus* de formação do professor, e há a referência no texto quanto à responsabilidade sobre a oferta da formação continuada dos professores:

É interessante notar que a lei primeiramente trata da formação continuada de professores, para então se referir à formação inicial (parágrafo 3º). Segundo Castro e Amorim (2015, p. 41), “não se trata de acaso ou descuido, [mas também] de uma evidente perspectiva de formação continuada como complementação/capacitação”.

Essa proposição vem ao encontro do disposto no artigo 62-A, que apresenta a possibilidade da formação continuada em serviço.

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Parágrafo único. Garantir-se-á *formação continuada* para os profissionais a que se refere o caput, *no local de trabalho* ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013, grifos nossos).

Por fim, a Lei nº 9.394/96, no artigo 67, em seus incisos II e V, prevê a formação continuada, organizada em momentos próprios para estudos.

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

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

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

III - piso salarial profissional;

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

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

VI - condições adequadas de trabalho. (Grifos nossos).

Essa preocupação permite supor, nas palavras de Castro e Amorim (2015, p. 43), que a LDB “prioriza uma lógica de desenvolvimento da carreira que se reduz a aperfeiçoar práticas, acentuando um viés supostamente técnico para esse movimento, sem esclarecer, porém, como isso ocorrerá e a quem caberá a promoção de tal aperfeiçoamento”.

É certo que as reformas educacionais descritas no documento da referida lei não tem o poder, por si só, de provocar mudanças significativas sobre a realidade da formação de professores; mas é preciso saber que elas produzem efeitos sobre essa realidade, e que esta, posteriormente, deve ser avaliada pelos seus sujeitos e quem sabe, reencaminhada de forma a fazer com que os princípios previstos na lei sejam de fato cumpridos, tais como a valorização do magistério, a carreira, as condições de trabalho, a formação continuada, etc.

Quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2001, p. 9;11), a formação continuada está centrada no desenvolvimento de competências, como é possível ser observado:

O fato de o conhecimento ter passado a ser um dos recursos fundamentais tende a criar novas dinâmicas sociais e econômicas, e também novas políticas, o que pressupõe que a formação deva ser complementada ao longo da vida, o que exige formação continuada.

A formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida.

Do mesmo modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2015, p. 3) apontam, em seu Capítulo I, artigo 2, inciso II, que

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional.

Colocar a centralidade da formação docente no desenvolvimento de capacidades e competências é conduzir o professor ao papel de sujeito sem contextos particulares, sem reflexão. É reduzi-lo ao modelo do “ensinar a fazer”, de padrões estabelecidos, de “como fazer o ensino”. (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015).

[...] tanto a formação inicial quanto a continuada devam considerar o trabalho do professor como sendo “consciente dos contrastes”, para além de uma formação pautada em competências, em programas de qualificação, levando às escolas materiais prontos, maximizados pelas tecnologias cada vez mais presentes no ensino. (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015, p. 20-21).

Num mesmo posicionamento, o terceiro documento considerado - a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores - RNFCP (2004, p. 23-27), ressalta alguns princípios norteadores do processo de formação continuada de professores, elaborados a partir das demandas da sociedade atual, tais como a necessidade da atualização dos conhecimentos científicos, preparação para o mundo do trabalho e aumento da produtividade através de treinamento.

- a) A formação continuada é exigência da *atividade profissional no mundo atual*;
- b) A formação continuada deve ter como referência a prática docente e o *conhecimento teórico*;
- c) A formação continuada vai além da oferta de cursos de *atualização e treinamento*;
- d) A formação para ser continuada deve integrar-se no dia-a-dia da escola;
- e) A formação continuada é componente essencial da profissionalização docente. (Grifos nossos).

Por fim, a formação continuada ainda é contemplada no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), especificamente na meta 16 quando coloca que a formação continuada tem

[...] dois grandes objetivos: o primeiro é formar em nível de pós-graduação 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste Plano Nacional de Educação (PNE); o segundo é garantir a todos (as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (PNE, 2014, p. 275).

Na meta citada, a “formação continuada” traz consigo a ideia de que a formação dos professores não se encerra com a conclusão de um curso preparatório inicial, mas diz respeito à necessidade de formação permanente dos professores, a um constante aperfeiçoamento”. (PNE, 2014, p. 282). É interessante citar que, apesar do referido plano trazer importantes estudos sobre a situação educacional brasileira, o processo de mercantilização da formação docente e a visão utilitarista da educação estão presentes ao longo da leitura do texto, confirmado também pela forte presença da iniciativa privada, o que dá um tom ainda maior de desenvolvimentismo e empreendedorismo da educação. (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015).

Esses documentos, de cunho nacional, tem a função de nortear os documentos estaduais e municipais, e influenciam significativamente na construção de outros dispositivos legais, tais como:

- Lei nº 11.502 - modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. (DIA A DIA EDUCAÇÃO, 2015).

- Decreto nº 6.755/ MEC - institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, no fomento a programas de formação inicial e continuada. (DIA A DIA EDUCAÇÃO, 2015).

- Portaria nº 883/2009 MEC - estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009. (DIA A DIA EDUCAÇÃO, 2015).

- Portaria nº 09/2009 MEC – institui o Plano Nacional de Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. (DIA A DIA EDUCAÇÃO, 2015).

No Estado do Paraná, por exemplo, o programa denominado PARFOR/SEED gerencia as ações de formação direcionadas aos professores da Rede Pública de Ensino do Paraná, e tem sua atuação junto ao Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente nos Estados. Em regime de colaboração com as Instituições de Ensino Superior (IES) e Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, o Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR) é um programa proposto pelo MEC/Capes, vinculado à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que foi instituída pelo Decreto nº 6.755/2009, do Ministério da Educação (MEC).

Os cursos ofertados pelo PARFOR/MEC esperam promover a formação inicial e continuada, exclusivamente dos professores da rede pública em exercício na Educação Básica, de modo a atender às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96). O cadastro dos professores interessados é feito no site da Plataforma Freire, onde estes podem obter informações sobre os cursos de formação inicial ofertados. (DIA A DIA EDUCAÇÃO, 2015).

Outras atividades que compõe o Programa Estadual de Formação Continuada são as Semanas Pedagógicas, o Grupo de Trabalho em Rede (GTR), o Grupo de Estudo em Rede (GER) e o Formação em Ação. Essas outras propostas serão apresentadas na sequência (no item 2.3 - Políticas de formação continuada: propostas desenvolvidas no Estado do Paraná), dando-se destaque às Semanas Pedagógicas.

Apesar das especificidades de cada uma das atividades, todas visam colaborar com a formação dos profissionais participantes, de modo que estes possam ampliar suas ações educativas e aprimorar suas práticas docentes no interior das instituições de ensino nas quais lecionam.

2.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO HUMANA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO PROFESSOR

Apesar de ter passado mais de cinco décadas de diferentes propostas de formação continuada de professores, algumas concepções ainda se fazem presente no atual contexto; as formações de caráter utilitarista, a responsabilização do professor pelas lacunas de sua formação, a falta de entendimento sobre a

importância da formação humana em detrimento da formação puramente técnica, etc.

Todos esses ditames acabam por impor determinadas limitações à formação dos professores, visto que estes, muitas vezes, se submetem ao que lhes é imposto pelo sistema educacional, ignorando, de certa maneira, contextos particulares e a realidade vivida pelos professores na escola. Nesse sentido, vale considerar as palavras de Freire (2001, p. 71), citado por Castro e Amorim (2015, p. 45), sobre o modo como as formações continuadas ainda são conduzidas.

Percebe-se como uma tal prática transpira autoritarismo. De um lado, nenhum respeito à capacidade crítica dos professores, a seu conhecimento, à sua prática; de outro, na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o ‘pacote’ a ser docilmente seguido pelos professores que, para fazê-lo, devem recorrer aos guias.

Os discursos presentes em documentos oficiais, por exemplo, destacam a valorização dos professores, assim como seus saberes e experiências; no entanto, a cada ponto relativo à formação do professor, correspondiam ações que os consideravam malformados ou incapazes, e assim, a formação continuada aparecia como “remédio” capaz de “consertar” sua formação inicial ou ainda assegurar que os professores fizessem “o certo” dali por diante. (CASTRO; AMORIM, 2015).

No entanto, é preciso superar os modelos postos de formação continuada, baseados em concepções que buscam apenas o alcance de metas específicas e quantificáveis, para adentrar num processo de formação continuada globalizante e integrada à própria vida do professor. Desse modo, os docentes se tornariam os protagonistas do processo de sua formação, numa perspectiva emancipatória e autônoma, de crescimento humano e pessoal.

A formação numa perspectiva humana supõe o entendimento de que “[...] a complexidade da função social e profissional do educador implica muito mais, em termos de condições pessoais, do que outras profissões nas quais a atividade técnica do profissional tem uma certa autonomia em relação à sua própria qualificação pessoal”. (SEVERINO, 2003, p. 75), e para isso, faz-se necessário construir novas concepções, atitudes e valores sobre o trabalho do professor, e conseqüentemente, de sua formação.

Diante disso, cabe destacar que “a formação de um docente não se faz [apenas] acumulando cursos, conhecimentos ou técnicas – apesar de serem

acréscimos positivos -, mas sim pela reflexão do trabalho educativo e sua identidade pessoal e profissional”. (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015, p. 31).

Para a formação se desenrolar numa perspectiva emancipatória, que objetive a formação de professores (e alunos) como sujeitos imbuídos de autonomia, é preciso dar condições necessárias a fim de que desenvolvam sua subjetividade, sua representação de mundo, de construção e defesa de argumentos a partir do seu ponto de vista.

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro [...]. (FREIRE, 1996, p. 23).

É neste bojo que a formação humana do professor aproxima-se do vocábulo *formação* não como um processo de “colocar na forma”, mas de se constituir como um processo existencial que leve a compreensão de que a formação continuada, como processo educativo do professor, seja também um ato pedagógico em construção.

Araújo, Araújo e Silva (2015) destacam as contribuições de Freitas (2005), quando este traz a ideia de que a prática de formação humana do professor deve se aproximar do conceito de *bildung*. O termo evoca o princípio pedagógico de formação baseado no cultivo da liberdade, autonomia e responsabilidade, num processo de formação do sujeito humano no qual o professor constitui-se e desenvolve-se em seus aspectos físicos, psíquicos, morais e intelectuais. Segundo os autores, “se a formação continuada não criar condições para a humanização e crescimento integral dos professores, essa não se constitui em prática de formação humana”. (ARAÚJO; ARAÚJO E SILVA, 2015, p. 66).

A formação continuada adequada, então, deve ser capaz de levar o professor à reflexão sobre sua ação, para que esta possa mobilizar suas experiências anteriores e os saberes necessários para sua reconstrução. Nas palavras de Nóvoa (2002, p. 38),

A formação contínua deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os

projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

O redimensionamento para essas propostas com o objetivo de emancipação e maior reflexividade *sobre e na* ação do professor precisam considerar todas as dimensões coletivas que permeiam a realidade escolar, sejam elas políticas, sociais, profissionais ou organizacionais.

Vale ressaltar aqui a compreensão do conceito de emancipação em Adorno (1970, p. 143): “emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade”, uma vez que esta não se reduz ao indivíduo isoladamente, mas como um ser fundamentalmente que é. Institui-se na formação da vontade particular e é um pressuposto da democracia; ou seja, a emancipação é a formação da própria autonomia, mas só se torna bem sucedida se for um processo coletivo. Desse modo, a educação acaba por contribuir com o processo de emancipação e formação, pois possibilita ao indivíduo, condições de conquistar sua autonomia. (ADORNO, 1970).

Assim, a trilogia da formação continuada de professores se configura baseada em três eixos estratégicos: o investimento na pessoa e na sua experiência; o investimento na sua profissão e nos seus saberes; e o investimento na escola e seus respectivos projetos. (NÓVOA, 2002, p. 56).

2.2.1 Desenvolvimento pessoal: investir na pessoa e na sua experiência

A formação continuada voltada ao desenvolvimento da *pessoa* do professor é rara; confunde-se a necessidade de “formar” com o “formar-se”. Nias (1991) trazido por Nóvoa (2002, p. 57), afirma que “O professor é a pessoa. E uma parte integrante da pessoa é o professor.” Nessa lógica, urge proporcionar aos professores uma formação continuada que os instigue a apropriarem-se desse processo, incorporando-as à sua própria história de vida. Essa postura centralizadora no papel do professor e na sua experiência é relevante em momentos de crise e transformações, visto que esses docentes precisam acomodar as mudanças e reavaliar sua identidade.

2.2.2 Desenvolvimento profissional: produzir a profissão docente

O investimento na profissão, nas experiências e nos saberes também devem ser uma preocupação quando se trata da formação continuada de professores. Esta formação “deve estimular uma apropriação pelos professores dos saberes de que são portadores, no quadro de uma autonomia contextualizada e interactiva, que lhes permita reconstruir os sentidos da sua acção profissional”. (NÓVOA, 2002, p. 60).

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação contínua que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. (NÓVOA, 2002, p. 59, grifo do autor).

Nesse aspecto, Tardif (2002, p. 54) assegura que a formação docente e a formação profissional devem compreender um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”.

Cardoso, Del Pino e Dorneles (2012, p. 4) apoiam-se em Tardif (2002) quando afirmam que

os saberes docentes podem ser provenientes do conhecimento a respeito das ciências da educação e de métodos e técnicas pedagógicas (saberes da formação profissional), do domínio do conhecimento específico a ser ensinado (saberes disciplinares), da apropriação de uma forma “escolar” de tratar os conhecimentos que serão objeto de ensino (saberes curriculares) ou da própria vivência diária da tarefa de ensinar (saberes experienciais), ao mesmo tempo reconhece que existe um saber específico que é o resultado da junção de todos esses outros e que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão.

Abordar o desenvolvimento profissional implica na construção de uma ruptura com o modelo atual, valorizando os diferentes saberes implicados na atividade docente.

2.2.3 Desenvolvimento organizacional: investir na escola e seus projetos

O processo de formação da pessoa do professor, embasada no investimento na escola e seus projetos pode auxiliar o professor a conceber a escola como um ambiente de trabalho e formação, e que estes são aspectos intimamente ligados a um mesmo processo.

Partindo da visão de que a escola pode ser um ambiente de interação entre o formar e o trabalhar, é essencial que esta mesma escola se prepare para essa proposta de formação. É conhecido o desafio de equilibrar as propostas advindas de um sistema macro e a realidade micro (da escola), da dicotomia existente entre as concepções e as práticas que permeiam o cotidiano docente. Mas para isso:

É preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma cultura da formação contínua de professores. A aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional. Mas o contrário também é verdadeiro: a concepção de espaços colectivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação. (NÓVOA, 2002, p. 61).

Em síntese, cabe afirmar que a formação continuada precisa ser repensada, e mais que isso, necessita consolidar-se no tripé Desenvolvimento Pessoal, Profissional e Organizacional. A articulação entre esses três eixos, juntamente com o processo de gestão escolar, pode superar a dicotomia existente entre a política educativa proposta e a ação prática dos professores.

2.3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: PROPOSTAS DESENVOLVIDAS NO ESTADO DO PARANÁ

O período demarcado nesta pesquisa para as considerações sobre a política de formação continuada no Estado do Paraná delimita-se entre os anos 2007 e 2014, organizados em dois subperíodos: 2007-2010 e 2011-2014.

2.3.1 Período 2007 - 2010 – Governo Roberto Requião

Nos anos de 2007 a 2010, estava à frente do Governo Estadual, Roberto Requião De Mello E Silva (PMDB)³⁰, tendo como Vice-Governador a figura de Orlando Pessuti. Maurício Requião De Mello e Silva atuou como Secretário de

³⁰PMDB – O Partido do Movimento Democrático Brasileiro tem como princípios a construção de uma democracia que compatibilize liberdade, igualdade, desenvolvimento e justiça social, sustentados no trabalho, na credibilidade e na esperança. Para maiores informações, visitar o site <<http://pmdb-rs.org.br/scripts/programai.php>>.

Estado de Educação, e como Superintendente a Educação, Alayde Maria Pinto Digiovanni.

O então governador, Roberto Requião, assumiu a chefia do Poder Executivo após dois mandatos do governador Jaime Lerner (o qual possuía uma postura de governo baseada na ideia de Estado Mínimo)³¹; deu foco, em sua campanha, para a superação das políticas implementadas anteriormente.

Para isso, compôs sua equipe a partir da reunião de professores universitários contrários as propostas de Lerner, e estabeleceu como princípios a educação como direito do cidadão, a universalização do ensino, a escola pública gratuita e de qualidade, o combate ao analfabetismo, o apoio a diversidade cultural, a organização coletiva do trabalho e a gestão democrática.

Afirmava em suas propostas que os cidadãos paranaenses seriam o sujeito, o fundamento e a finalidade de todas as suas ações, e que as políticas de governo garantiriam os direitos fundamentais, tais como saúde, educação, trabalho, moradia, meio ambiente saudável, no intuito de manter sua dignidade humana.

O modelo econômico vigente no país, excludente e reforçador de diferenças sociais passava a exigir a reconstrução de um estado democrático, mais justo e com menos desequilíbrios sociais. A proposta, então, era baseada em diretrizes que nortearam a ação do governo, como: ações de inclusão social e de combate à pobreza; a criação de um modelo próprio de desenvolvimento; a criação de infraestrutura para o desenvolvimento descentralizado; a transparência na gestão pública e reforma administrativa; o combate ao crime organizado e à violência; a sustentabilidade ambiental; e a efetivação de políticas setoriais integradas (Educação, Ciência e Tecnologia, Saúde, Habitação, Saneamento Ambiental, Esporte e Lazer, Cultura e Turismo).

No que tange às políticas setoriais integradas referentes à área da educação, foram desenvolvidos programas ou ações que tinham por objetivo melhorar as condições de trabalho e a estrutura das escolas públicas estaduais. São elas: Portal Dia a Dia Educação, TV Paulo Freire, Paraná Digital, Projeto Educação Com Ciência, FERA, Distribuição do Livro Didático, Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), Criação de Centros Poliesportivos/Culturais, Universalização do

³¹Entende-se por “Estado Mínimo” a concepção fundada nos pressupostos da reação conservadora que deu origem ao neoliberalismo. O pressuposto desta forma de concepção está fundamentado no deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade, preconizando a não intervenção a favor da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos.

ensino fundamental e implantação deste nível de ensino com proposta de duração de nove anos, implantação do contraturno para alunos da 5ª e 6ª séries do ensino fundamental, ampliação do Ensino Médio, Oferta de Cursos Técnico-profissionais, Cursos de Magistério e EJA Profissionalizante, além de ampliar o atendimento da educação especial no ensino regular. (MOREIRA, 2006).

2.3.2 Período 2011 - 2014 – Governo Carlos Alberto Richa

No período empreendido entre 2011-2014, quem assume o Governo do Estado do Paraná foi o governador Carlos Alberto Richa (PSDB)³², compondo sua equipe com nomes como os de Flávio Arns (Vice-Governador e Secretário de Estado de Educação) e Meroujy Giacomassi Cavet (2011-2012) e Eliane Terezinha Vieira Rocha (2013-2014), como Superintendentes da Educação no Paraná.

Nesse contexto, o governador Beto Richa³³ apresentou seu Plano de Governo (2011, p. 22), assegurando

A promoção do desenvolvimento integrado do Paraná terá que passar pela reconstrução do Governo. Um novo jeito de governar, com uma autêntica liderança. Um governo transparente e agregador, aberto à cooperação e à pactuação de objetivos de desenvolvimento com o mercado e o terceiro setor. (...) Esta postura, responsável e inovadora, deverá ser construída a partir do desenvolvimento das competências de gestão, da renovação dos métodos de trabalho e das estruturas de Governo, numa verdadeira **Gestão para Resultados**. (Grifo do autor).

O mesmo documento prevê algumas ações voltadas às áreas relativas à Educação, Ciência e Tecnologia, a saber:

1. Integrar e promover uma ampla rede paranaense de pesquisa e inovação com inclusão dos setores privados.

³²PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira, que tem como base a democracia interna e a disciplina e, como objetivos programáticos, a consolidação dos direitos individuais e coletivos; o exercício democrático participativo e representativo; a soberania nacional; a construção de uma ordem social justa e garantida pela igualdade de oportunidades; o respeito ao pluralismo de ideias, culturas e etnias; e a realização do desenvolvimento de forma harmoniosa, com a prevalência do trabalho sobre o capital, buscando a distribuição equilibrada da riqueza nacional entre todas as regiões e classes sociais. Para maiores informações, consultar <<http://www.psdb.org.br/psdb/estatuto/>>.

³³Concorrendo com o senador Roberto Requião e a senadora Gleisi Hoffmann ao governo estadual, Beto Richa foi reeleito governador do Estado do Paraná no primeiro turno, no dia 5 de outubro de 2014.

2. Ampliar o acesso às redes digitais de conhecimento.
3. Ampliar educação de nível médio e técnico.
4. Melhorar a qualidade da educação.
5. Desenvolver política integrada para a juventude.
6. Combater o analfabetismo.
7. Fomentar o desenvolvimento da ciência e tecnologia a partir das instituições acadêmicas e de pesquisa.
8. Promover o aperfeiçoamento institucional do ensino superior.
9. Ampliar o acesso às universidades estaduais. (Plano de Metas, 2010, p. 28).

Em parceria com a Secretaria de Estado de Educação, o governo do Estado do Paraná, comandado pelo Governador Beto Richa, mantém programas e projetos³⁴ destinados à Educação Básica, voltados para a qualificação discente, à melhoria de infraestrutura e materiais das escolas, ao apoio à aprendizagem, à formação de professores, aos desafios sociais e educacionais contemporâneos, à promoção da cultura, à avaliação das escolas e estabelecendo parcerias com outros órgãos para o desenvolvimento de algumas dessas propostas.

As diferenças políticas entre os dois governadores elencados se destacam, sobretudo, nas propostas de governo relacionadas às políticas educacionais, na qual é possível observar diferentes concepções e metodologias de trabalho acerca da formação continuada de professores. Essas contradições serão discutidas de forma mais aprofundada no capítulo 4 – “Avaliação do programa de formação continuada de professores do Estado do Paraná no formato de Semanas Pedagógicas”.

2.4 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ (PEE): 2015-2025

Os dispositivos legais garantem, ao menos em tese, a efetivação das políticas educacionais. Entre tantos documentos que asseguram legalmente o direito à formação de professores, seja esta inicial ou continuada, há de se destacar o Plano Estadual de Educação do Paraná, elaborado em meados de 2003.

Nesse período, a SEED-PR definia ações para a efetivação da proposta de formação dos professores e dos demais profissionais da educação como uma das prioridades da gestão vigente da época, conforme pôde ser observada no documento preliminar, em sua meta número 7:

³⁴Para maiores informações sobre programas e projetos desenvolvidos pelo governo estadual consultar <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=164>>.

Meta 7: Garantir que a formação continuada seja caracterizada, principalmente, pela oferta de encontros coletivos e periódicos, a partir das necessidades apontadas pelos trabalhadores em educação, previstos em calendário e realizados, preferencialmente, na própria escola onde atuam, tendo como objetivo a reflexão sobre as múltiplas dimensões da prática educativa. (PARANÁ, 2005, p. 74).

Em 2004, concomitantemente à elaboração do Plano Estadual de Educação, a SEED-PR estabeleceu a Resolução nº 1.457, criando então a “Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação”. Este órgão estava diretamente ligado à Superintendência de Estado, o qual instituiu o “Conselho de Capacitação”, que passou a organizar o processo de formação continuada dos professores da rede estadual.

A referida resolução não se limitava à explicitação das concepções fundantes da formação, e apresentava-se de forma bem objetiva, dedicando especial atenção aos aspectos de sua estrutura operacional. Nesse documento, ainda não era possível observar o termo “formação”, e sim “eventos de capacitação” que culminavam na certificação do evento proposto.

O Plano Estadual de Educação (Lei Estadual nº 18.492/15) assevera que:

A efetivação de ações concretas, delineadas nas metas e estratégias do PEE-PR, como política de Estado, e realizadas em regime de colaboração com a União e os municípios, implicará no avanço educacional estadual e na superação das desigualdades historicamente construídas, promovendo uma educação de qualidade para todos os paranaenses. (PARANÁ, 2015, p. 20).

Em relação à formação continuada de professores, é possível observar nesse documento alguns avanços em relação à versão preliminar de 2004, visto que apresenta uma meta própria para tratar sobre tal tema.

META 16: [...] formar, em nível de pós-graduação, 70% de profissionais do magistério da Educação Básica, até o último ano de vigência deste Plano e garantir a todos os profissionais da Educação Básica *formação continuada em sua área de atuação*, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (PARANÁ, 2015, p. 89-91, grifo nosso).

Nesse sentido, a meta 16³⁵ busca a concretude do proposto, tendo como estratégias:

16.1 Realizar, em regime de colaboração entre União, Estado e municípios, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por *formação continuada* e fomentar a respectiva oferta com cursos de extensão, aperfeiçoamento e pós-graduação, por parte das instituições públicas de Ensino Superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação do Estado e dos municípios.

16.3 Contribuir, em regime de colaboração entre União, Estado e municípios, para a *implementação de programa de formação continuada a professores da rede municipal*, a fim de aprimorar a formação desses profissionais para atuarem no magistério da Educação Básica, nas etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais.

16.4 *Adequar a política de formação continuada dos profissionais da educação* em consonância com as proposições advindas do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Paraná, a fim de assegurar formação continuada permanente de curto, médio e longo prazo, aumentando o número de vagas e as oportunidades de acesso.

16.7 *Estabelecer parceria com o MEC*, demais órgãos da União e IES públicas para oferta de cursos de *formação continuada* e pós-graduação aos profissionais da Educação Básica.

16.8 *Garantir*, em regime de colaboração entre União e Estado, no prazo de até dois anos de vigência deste PEE-PR, *política de formação continuada* e em nível de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* aos profissionais da educação.

16.9 *Garantir a efetivação de políticas públicas para a formação continuada permanente de profissionais da educação*, para a prevenção e enfrentamento de toda forma de preconceito, discriminação e violência no âmbito escolar, com vistas à defesa, afirmação e promoção dos direitos humanos.

16.10 *Ofertar formação continuada* a todos os profissionais da educação que atuam *na rede pública estadual de ensino*.

16.11 *Ofertar formação continuada aos profissionais da educação* que atuam nas diferentes modalidades da Educação Básica *para elaboração e produção de materiais pedagógicos*.

16.14 *Estabelecer parcerias para proporcionar a formação continuada de profissionais da educação, instrumentalizando-os* para o desenvolvimento de *práticas pedagógicas* referentes ao envelhecimento humano. (PARANÁ, 2015, p. 89-91, grifos nossos).

A preocupação com a formação continuada destacada em tal documento reafirma a necessidade de valorização dos profissionais de educação e reflete a importância desse processo para a melhoria da educação paranaense. Ademais, o

³⁵A meta 16 trata de formação de professores e apresentando 14 estratégias; no entanto, para esta discussão, foram selecionadas apenas as que tratam especificamente da formação continuada.

Plano Estadual de Educação, em consonância com outros dispositivos legais, registra um avanço por ter estabelecido mecanismos de planejamento voltados à política educacional, a qual tem como finalidade garantir a democratização e a qualidade do ensino.

2.5 AS SEMANAS PEDAGÓGICAS COMO PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ESTADO DO PARANÁ

Em 1985, acontecia no Estado do Paraná o primeiro evento voltado para um momento de discussões entre os profissionais da educação, denominado como “Semana Pedagógica”. (CUNHA, 2009). Esse evento tinha por finalidade refletir sobre as mudanças políticas e institucionais que o processo de redemocratização e abertura política trazia para a sociedade, e consequentemente, à escola, e mobilizar o professorado quanto aos novos rumos que a educação deveria seguir.

A realização dos eventos de formação continuada está assegurada em bases legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/14), o Plano Estadual de Educação (Lei nº 18.492/15), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (2001; 2015) e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (2004), conforme discutido anteriormente.

É importante ressaltar que a sistematização de orientações ou indicações detalhadas para o desenvolvimento das Semanas Pedagógicas foi efetivada na realidade paranaense somente a partir de 2005, apesar da existência dos dispositivos legais citados.

No caso específico do Paraná, ainda se destaca a Lei Complementar nº 103/04, que dispõe sobre a Formação Continuada por meio do Programa de Capacitação dos profissionais da educação da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná. O artigo 1º da Lei Complementar esclarece como se dará a organização do Programa de Formação Continuada, dividindo-o em dois eixos – o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) e o Programa de Capacitação.

Art. 1º- Estabelecer que a Formação Continuada dos Profissionais da Rede Estadual da Educação Básica do Estado do Paraná seja proporcionada mediante realização do Programa de Desenvolvimento Educacional e do Programa de Capacitação, visando contribuir com o desenvolvimento da

autonomia intelectual dos profissionais da educação e melhoria da qualidade de Ensino.

O PDE/PR consiste numa política pública que objetiva à produção de conhecimento específico da área educacional, com vistas à elevação da qualidade do ensino nas escolas públicas estaduais, no que diz respeito às práticas de ensino. Já o Programa de Capacitação se subdivide em cursos de Aperfeiçoamento e de Atualização. Os artigos 3º, 4º e 5º apresentam as concepções acerca de cada modalidade.

Art. 3.º - O Programa de Capacitação objetiva contribuir para a qualificação dos profissionais da educação focada na prática de ensino, no princípio da ação-reflexão-ação e compreende Aperfeiçoamento e Atualização.

Art. 4º - O Aperfeiçoamento visa ao aprofundamento dos conhecimentos em área específica, efetivando-se, principalmente, por intermédio de Cursos de Graduação, Programas de Pós-Graduação, e Programas de Formação Continuada ofertados por Instituições de Ensino Superior.

Art. 5º - A Atualização oportuniza a reflexão teórico-crítica sobre questões educacionais e dar-se-á por meio de eventos ofertados pela SEED por intermédio do Programa de Capacitação.

Dentre as modalidades compreendidas no Programa de Capacitação, desenvolvidos no Estado do Paraná, as Semanas Pedagógicas se caracterizam como um

[...] evento que tem como objetivo promover a formação continuada dos profissionais da educação através de discussões pautadas em aportes teóricos relevantes sobre temas emergentes que afetam o cotidiano da sala de aula, bem como o processo de ensino e aprendizagem, de modo a fundamentar os profissionais da educação para o planejamento do semestre letivo. (DIA A DIA EDUCAÇÃO, 2015).

A esse respeito, a Lei Complementar nº 103/04, em seu artigo 8º, esclarece que:

Art. 8.º - O Programa de Capacitação prevê eventos descritos no Anexo Único que integra a presente Resolução, nas seguintes *modalidades*:

Grupo 1: Congresso, Curso, Encontro, Grupo de Estudo, Jornada, Oficina, *Semana*, Seminário e Simpósio.

Grupo 2: Palestra, Mesa-redonda, Painel, Fórum e Conferência.

Grupo 3: Teleconferência e Videoconferência.

Grupo 4: Campanha, Concurso, Feira, Festival, Gincana, Mostra, Olimpíada e Torneio.

Grupo 5 Reunião Técnica. (2004, grifos nossos).

As Semanas Pedagógicas são desenvolvidas no primeiro e segundo semestre de cada ano letivo, de acordo com o calendário escolar vigente, definido pela Secretaria de Estado de Educação (SEED), e tem como público alvo todos os profissionais que atuam nas escolas, Núcleos Regionais de Educação e Secretaria Estadual de Educação. Sua duração varia entre dois e três dias, além dos dias destinados ao planejamento docente, propriamente dito.

Tal organização é apresentada na Deliberação 002/02 do Conselho Estadual de Educação, que assegura sua realização em datas específicas, em formato de “reuniões pedagógicas, organizadas, estruturadas a partir da proposta pedagógica do estabelecimento e inseridas no planejamento anual”, sendo consideradas como efetivo trabalho escolar, desde que não ultrapassem 5% do total de dias letivos, ou seja, 10 dias no decorrer do ano. Nesse período, as escolas cumprem, geralmente, apenas o expediente interno, a fim de que os demais profissionais da educação (Agentes I e II) também possam participar dos encontros formativos.

Sendo entendida como uma modalidade de formação continuada descentralizada, as Semanas Pedagógicas proporcionam a discussão de questões políticas e pedagógicas, e partem da leitura de documentos elaborados e/ ou selecionados pela equipe da Secretaria de Estado de Educação (SEED).

No quadro 1 estão apresentadas as temáticas das Semanas Pedagógicas do período 2007 a 2014.

Quadro 1 - Temas trabalhados durante as Semanas Pedagógicas 2007-2014

Temáticas trabalhadas nas Semanas Pedagógicas		
2007	1º semestre	“Reflexões para a implementação do projeto político-pedagógico”
	2º semestre	“Estudos para a organização e elaboração do plano de trabalho docente”
2008	1º semestre	“Estudos para a organização e elaboração do plano de ação da escola”
	2º semestre	“Desafios educacionais contemporâneos e o currículo escolar”
2009	1º semestre	“Estudos para discussão sobre concepção de currículo e organização da prática pedagógica”
	2º semestre	“Estudos para discussão sobre concepção de ensino e aprendizagem e a organização da prática pedagógica”
2010	1º semestre	“As necessidades da escola a partir de seus limites e avanços”
	2º semestre	“Quando as políticas educacionais voltam-se para a legitimação do tempo, do espaço, e da autonomia da escola na definição de seu projeto

		político-pedagógico"
2011	1º semestre	Os dados não estão disponíveis.
	2º semestre	"A escola pública como espaço de promoção da aprendizagem"
2012	1º semestre	"Centenário Helena Kolody"; "A avaliação tem papel fundamental na avaliação da aprendizagem"; "Grandes parceiras: Escola e Família"
	2º semestre	"Oficinas"
2013	1º semestre	"Planejamento Educacional e Avaliação: Por uma Educação de Qualidade"
	2º semestre	Os dados não estão disponíveis.
2014	1º semestre	"Repensar o Currículo na perspectiva dos Sujeitos da Escola e da Prática Pedagógica"
	2º semestre	Continuidade da temática da SP de fevereiro, abordando a questão do (Re)planejamento

Fonte: Portal Dia a dia Educação.

A seleção das atividades³⁶, os dias previstos para os trabalhos, os temas, os materiais selecionados, os encaminhamentos metodológicos e as estratégias utilizadas para desenvolver cada Semana Pedagógica são definidos pela SEED, de forma comum a todas as instituições estaduais, generalizando os estudos e as ações a serem desenvolvidas.

Compreende-se, assim, que as Semanas Pedagógicas constituem um dos momentos mais importantes da formação continuada do ano letivo. O valor dessa atividade está expresso em diversos dispositivos legais, que alicerçam a relevância desse processo na formação profissional, e na riqueza das discussões elaboradas pelos sujeitos que as vivenciam e tem condições de avaliá-la – os funcionários e os professores, e, especificamente, os *pedagogos* nesta pesquisa.

Diante do quadro teórico desenvolvido até então nos capítulos iniciais desta dissertação tratar-se-á, no próximo capítulo, do quadro teórico-metodológico, demonstrando como ocorreu a construção do novo conhecimento em articulação com o referencial teórico adotado.

³⁶Para melhor compreensão sobre as atividades desenvolvidas durante as Semanas Pedagógicas do período 2007-2014, observar os quadros apresentados nos Apêndices B e C.

CAPÍTULO 3

O QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo trata do quadro teórico-metodológico que nos apoiou na compreensão da Avaliação do Programa de Formação Continuada de Professores do Estado do Paraná, desenvolvido na modalidade de Semanas Pedagógicas nas escolas da rede estadual de ensino.

A escolha do referencial teórico-metodológico para estudo da avaliação de programas educacionais pressupõe uma concepção filosófica e epistemológica que fundamente o trabalho a ser realizado, o que exige uma reflexibilidade ética do pesquisador para explicitar suas posições valorativas, o que significa que:

[...] em termos concretos, uma perspectiva eticamente reflexível requer que os pesquisadores sociais estejam preparados para desenvolver seus julgamentos de valor de maneira que reajam a, e aprendam com os dilemas práticos encarados por aqueles que estão atuando nos contextos sociais estudados. Reagir a esse desafio significa que pesquisadores sociais às vezes precisam sujar as mãos e possivelmente parecer se afastar de 'ideais' abstratos que são importantes para eles e para aqueles que o rodeiam. Embora essa atenção para com as implicações práticas possa parecer estar exigindo demais dos pesquisadores, ela na realidade envolve somente que assumam a mesma dose de responsabilidade em seus julgamentos valorativos, julgamentos estes que os profissionais que atuam no nível da prática rotineiramente precisam assumir ao decidir o que fazer diariamente. (CRIBB; GEWIRTZ, 2011, p. 15-16).

Para tanto, tomamos como autores de referência Guba e Lincoln (2011), Afonso (2009; 2010; 2011), Draibe (2001), Belloni (2001), Ferreira e Tenório (2010) e Fernandes (2011) quanto aos pressupostos epistemológicos de avaliação educacional e avaliação de políticas e programas, e os autores Nóvoa (2002), Tardif (2002), e Araújo; Araújo e Silva (2015) quanto a formação continuada de professores, conforme as reflexões e discussões com eles estabelecidas nos capítulos 1 e 2.

As posturas teórico-metodológicas desses autores colaboraram para o entendimento das necessárias e complexas mediações objetivas/subjetivas (mega/macro/meso/micro) que ocorrem em processos de recontextualização de uma política educacional na prática - em dadas relações administrativo/pedagógicas e de

poder assimétricas existentes nos sistemas de ensino, nas instituições escolares a eles vinculadas - e, conseqüentemente, nos espaços das salas de aula.

Guba e Lincoln (2011) contribuíram para compreensão das concepções de avaliação educacional numa perspectiva hermenêutico-dialética, ou seja, que a avaliação há que ser compreendida como uma prática social, o que envolve a observação de uma dada realidade a partir de seus sujeitos e considera os contextos políticos, econômicos, sociais e culturais nas quais elas se desenvolvem.

Ela está baseada em dois elementos: no enfoque responsivo e na metodologia construtivista. Nessa direção os autores explicam que o enfoque responsivo se relaciona diretamente ao uso da metodologia construtivista, pois este é o outro elemento que fundamenta e distingue a avaliação com construção social.

A metodologia construtivista em termos epistemológicos nega o dualismo sujeito-objeto, uma vez que propõe e substitui essa visão por um processo hermenêutico-dialético o qual extrai ao máximo da relação entre observador e observado e a realidade construída em determinado contexto histórico. O processo hermenêutico-dialético tem

[...] caráter interpretativo e é dialético porque representa uma comparação e contraposição de pontos de vista divergentes com a finalidade de obter uma síntese mais elaborada de todos eles, no sentido hegeliano. Entretanto, o principal propósito desse processo não é justificar uma construção pessoal ou atacar os pontos *fracos das construções oferecidas por outros, mas formar* uma correlação entre elas que permita em exame mútuo por parte de todos os envolvidos. (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 166, grifo do autor).

Nessa abordagem os sistemas de crenças (*paradigmas*) que prevaleceram e caracterizaram as concepções de avaliação como medida, descrição, e julgamento de valor se contrapõe ao paradigma positivista, haja vista que ontologicamente, o paradigma construtivista nega a existência de uma realidade objetiva, compreendendo-a como um conjunto de construções sociais mentais e de número indefinido, pois depende da quantidade de sujeitos que a constroem.

No que tange aos pressupostos teóricos de avaliação de políticas e programas educacionais, os estudos de Afonso (2009; 2010; 2011) Draibe (2001), Belloni (2001), Ferreira e Tenório (2010) e Fernandes (2011) fundamentam esta pesquisa. Considera-se que a análise de uma política educacional tem que considerar a inter-relação entre os contextos megassociológicos, macrossociológicos, mesossociológicos e microssociológicos, e os sujeitos que

nele integram. Os critérios de avaliação de políticas e programas sociais de eficiência, eficácia e efetividade social são tomados nessa perspectiva sociológica, e não na abordagem oriunda de perspectivas de cunho utilitaristas e gerencialistas de administração pública.

Quanto à formação continuada de professores o diálogo estabelecido como Araújo; Araújo e Silva (2015), Nóvoa (2002), Tardif (2002) possibilitou a escolha da concepção de formação continuada de professores como um *processo global* de construção subjetiva, desenvolvido nas relações sociais estabelecidas pelo professor em seu ambiente profissional, a partir da reflexão e avaliação sobre sua própria prática, visto que, o que se deseja, é a concretização de uma educação autônoma, reflexiva-crítica, humanizante e transformadora, como já explicado no capítulo 2.

Com a exposição, em linhas gerais, do quadro teórico-metodológico da pesquisa, a fim de explicitar o ‘lugar de onde estamos falando’, nas próximas seções deste capítulo apresenta-se, a opção metodológica pela pesquisa qualitativa - estudo de caso avaliativo -, a caracterização do campo empírico e sujeitos da pesquisa, e os procedimentos e instrumentos definidos para coleta e análise dos dados empíricos.

3.1 A OPÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

A partir dos referenciais teóricos definidos para fundamentar esta investigação a opção metodológica foi pelo encaminhamento da pesquisa qualitativa, centrando o interesse na avaliação que os pedagogos das escolas públicas paranaenses fazem do Programa de Formação Continuada de Professores na modalidade de Semanas Pedagógicas, na tentativa de compreender os sentidos e significados que eles conferem às ações formativas do Programa, construindo coletivamente – pesquisador e pesquisados – um conhecimento acerca da avaliação de programas educacionais. A pesquisa qualitativa:

[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível, e, após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto investigado. (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Depreende-se da argumentação do autor que a pesquisa qualitativa possibilita a reflexão e análise da realidade em seu contexto sócio-histórico e que há uma valorização dos aspectos qualitativos dos fenômenos, pois:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa, o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2001, p. 79).

O estudo da avaliação de programas educacionais, nessa abordagem, tem, pois, que considerar que a avaliação não é estática, ou produto de mera observação, coleta e análise de dados quantitativos. A interpretação dos fenômenos educativos é fundamental.

No caso desta pesquisa, para analisar a formação continuada de professores realizada nas Semanas Pedagógicas foi definido o período de 2007 a 2014, considerando-se a relevância dos temas estudados durante as Semanas Pedagógicas (fevereiro e julho), assim como os materiais disponibilizados e as orientações da SEED para a realização das atividades nas escolas da rede pública estadual, e suas contribuições para o trabalho docente e escolar. Em síntese a abordagem desta pesquisa é qualitativa, e se caracteriza como um estudo de caso.

Segundo Stake (1994, p. 236, apud ANDRÉ, 2005, p. 16), o estudo de caso não é um método específico, mas um tipo de conhecimento derivado do caso, ou ainda, o que se aprende ao estudar o caso.

Merriam (1988, apud ANDRÉ, 2005, p. 17) afirma que para o estudo de caso ser considerado qualitativo, quatro características são necessárias: a particularidade, a descrição, a heurística e a indução.

A particularidade se traduz no estudo de caso que focaliza uma situação ou um programa, ou seja, um fenômeno em particular. É um tipo de estudo que investiga questões que emergem do dia a dia, de ordem prática, tais como a formação continuada de professores. Já a descrição envolve uma descrição “densa”

do fenômeno em estudo. Dessa forma, engloba um grande número de variáveis e retrata suas interações ao longo do tempo.

A heurística se refere aos estudos de caso que iluminam a compreensão do leitor sobre o fenômeno a ser estudado. Podem revelar a descoberta de novos significados, permitindo o entendimento da experiência do leitor ou a confirmação do que já é conhecido. Merriam (1988) retoma que a indução nos estudos de caso se baseia na lógica indutiva, trazendo descobertas de novas relações, conceitos, compreensão e indo além da verificação ou de uma hipótese pré-definida.

Stake (1995, apud ANDRÉ, 2005, p. 19), por sua vez, apresenta a distinção entre três tipos de estudo de caso: intrínseco, instrumental e coletivo.

O estudo de caso intrínseco se caracteriza quando o pesquisador tem um interesse naquele caso particular, desejando conhecer aquela unidade especificamente. Já o estudo de caso instrumental, se refere ao interesse do pesquisador num caso particular e que este pode ajudar a elucidar. O foco não é no campo em si, mas nos *insights* que o estudo exaustivo da unidade pode trazer.

O estudo de caso coletivo, por sua vez, é assinalado quando o pesquisador não se concentra num caso só, mas em vários, com finalidade intrínseca ou instrumental, como por exemplo, em várias escolas ou vários professores, com o objetivo de investigar os efeitos do programa de formação nas práticas de sala de aula.

Stenhouse (1988, apud ANDRÉ, 2005, p. 21) define ainda outros tipos de estudo de caso, classificando-os em etnográfico, educacional, ação e avaliativo.

O estudo de caso etnográfico apoia-se na descrição cultural de um grupo social, dando ênfase ao conhecimento singular. O estudo etnográfico volta-se para uma instância em particular, quer seja uma pessoa, instituição, programa inovador ou grupo social. Trata-se de buscar o conhecimento em profundidade sobre determinado caso, sem a necessidade de o pesquisador excluir o contexto, a dinâmica ou as inter-relações estabelecidas entre com objeto. (ANDRÉ, 2005, p. 24).

A autora destaca também o estudo de caso do tipo educacional, o qual se fundamenta na compreensão da ação educativa, sem considerar as teorias sociais ou julgamentos avaliativos. Os pesquisadores que se utilizam deste tipo de estudo de caso buscam contribuir com o pensamento e com o discurso dos educadores acerca dos temas estudados.

O estudo de caso caracterizado como “ação” visa possibilitar um *feedback* aos educadores ou interessados sobre o caso em questão, de forma a nortear futuras ações ou aperfeiçoar as práticas já existentes. (ANDRÉ, 2005).

Por fim, o estudo de caso do tipo avaliativo caracteriza-se como aquele que “fornece aos atores educacionais ou aos que tomam decisão (administradores, professores, pais, alunos, etc.) informações que os auxiliem a julgar o mérito ou o valor das políticas, programas ou instituições”.

No caso específico desta pesquisa, é importante ressaltar que o estudo de caso avaliativo foi a estratégia metodológica escolhida, por entender que esta permite um estudo mais aprofundado sobre a avaliação feita pelos pedagogos da rede pública estadual sobre o Programa de Formação Continuada de Professores, na modalidade de Semanas Pedagógicas, com o objetivo de “buscar fundamentos e explicações para determinados fatos ou fenômenos desta realidade empírica”. (OLIVEIRA, 2012, p. 55).

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO E SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa atuam como pedagogos em escolas públicas estaduais do município de Ponta Grossa-PR, em instituições de pequeno, médio e grande porte.

Uma vez que a resolução nº 4.534/2011 (Anexo I), elaborada pela SEED/PR, estabelece que a cada 150 alunos matriculados a escola comporta um professor pedagogo, utilizou-se como critério para categorizar as escolas neste estudo, o número de matrículas, múltiplo de 150. Na tabela 1, estão apresentados os dados das escolas, conforme os critérios estabelecidos para definição dos portes neste trabalho, com as correspondentes quantidades de vagas para professores pedagogos:

Tabela 1 - Escolas públicas estaduais pontagrossenses conforme o número de alunos matriculados e respectivas vagas para lotação de pedagogos – 2015

Porte das escolas	Matrículas (Qt) alunos	Escolas (Qt)	Pedagogos (vagas por escola)*	Pedagogos (Qt) total
A	0 ---- 150	3	1	3
	151 ---- 300	3	2	6
B	301 ---- 450	5	3	15
	451 ---- 600	5	3 a 4	20
C	601 ---- 750	9	4 a 5	45
	751 ---- 900	9	5 a 6	54
D	901 ---- 1050	6	6 a 7	42
	1051 ---- 1200	4	7 a 8	32
E	1201 ---- 1350	1	8 a 9	9
	1351 ---- 1500	5	9 a 10	50
Total		50		276

Fonte: A autora, a partir dos dados disponíveis nos site dia-a-dia da educação.

* Nota: Conforme definido pela SEED/PR, há 1 vaga de professor pedagogo para cada 150 alunos matriculados na escola.

Das 50 escolas públicas estaduais do município de Ponta Grossa, 6 foram classificadas como de porte A, 10 de porte B, 18 de porte C, 10 de porte D e 6 de porte E. Conforme os dados da tabela 1 considera-se, aqui, escolas de porte A as que possuem de 1 a 300 matrículas (pequeno porte); de porte B, as escolas que possuem de 301 a 600 matrículas (médio porte); de porte C, as escolas de 601 a 900 matrículas (médio porte); de porte D, as escolas que possuem de 901 a 1.200 matrículas (grande porte), e de porte E, escolas com mais de 1.201 matrículas (grande porte).

A seleção da amostra da população, estimada em 276 pedagogos, das 50 escolas estaduais do município foi realizada pelo processo de amostragem por cotas, não aleatória. Nesse tipo de amostragem “a população é vista de forma segregada, dividida em diversos subgrupos, proporcional ao seu tamanho. [...] Para compensar a falta de aleatoriedade na seleção, costuma-se dividir a população num grande número de subgrupos”. (BARBETTA, 2003, p. 56).

O processo de amostragem considerou inicialmente o conjunto (grupo) de escolas. Esse conjunto foi dividido em 10 subgrupos de escolas considerando a quantidade de matrículas, em intervalos de amplitude 150 alunos, a fim de identificar

o total de vagas de professores pedagogos nas escolas estaduais do município. O agrupamento das escolas por porte, como explicado acima, originou 5 subgrupos, com a respectiva quantidade de pedagogos em cada um deles.

Foi estabelecida a seleção amostral de 30% de pedagogos, proporcionalmente ao porte das escolas, para que participassem da pesquisa, representando dessa forma a população da qual foram extraídas. O planejamento amostral com os procedimentos de seleção está apresentado na tabela 2:

Tabela 2 - Planejamento amostral para seleção dos professores pedagogos à participação na pesquisa - Ponta Grossa 2015

Porte das escolas	Matrículas (Qt) alunos		Escolas	Pedagogos (Qt) Porte	Seleção (30%)	Pedagogos (sujeitos da pesquisa)
A	0 ---- 150		3	6	1,8	1
	151 ---- 300		3			
B	301 ---- 450		5	10	3	3
	451 ---- 600		5			
C	601 ---- 750		9	18	5,4	6
	751 ---- 900		9			
D	901 ---- 1050		6	10	3	3
	1051 ---- 1200		4			
E	1201 ---- 1350		1	6	1,8	2
	1351 ---- 1500		5			
Total			50	50		15

Fonte: A autora, a partir dos dados disponíveis no site Dia a Dia Educação.

Desse modo, das 6 escolas de porte A investigou-se 1 pedagogo; das 10 escolas de porte B 3 pedagogos; das 18 escolas de porte C 6 pedagogos; das 10 escolas de porte D 3 pedagogos; e das 6 escolas de porte E 2 pedagogos, compondo assim uma amostra por cotas (30% de cada porte) de 15 pedagogos.

Cabe elucidar que 30% de 6 escolas (Portes A e E) resulta em 1,8 pedagogos. Tal número foi arredondado para 1 pedagogo para as escolas de Porte A, porque são escolas com a menor quantidade de alunos matriculados e para 2 pedagogos para as escolas de porte E, devido a maior lotação de pedagogos nessas escolas. De modo semelhante 30% de 18 escolas (Porte C) foi arredondado para 6 investigados por também representarem um grande número de pedagogos.

Para a seleção da amostra de 15 professores pedagogos também foram estabelecidos os seguintes critérios: a) formação em Licenciatura em Pedagogia, b) tempo de serviço na rede pública estadual de, no mínimo, 7 anos; c) lotação de pelo menos 2 anos na mesma escola como professor efetivo, pertencente ao Quadro Próprio do Magistério.

Esses critérios foram ponderados a partir da aplicação de um questionário-piloto, no qual foi possível perceber que os pedagogos que não estavam na rede pública estadual ao menos há 7 anos, tiveram dificuldades para respondê-lo, especificamente no que se refere à comparação entre as propostas de trabalho feitas nas Semanas Pedagógicas, durante o período selecionado (2007-2014) para realização da investigação.

Com o desconhecimento das atividades realizadas e sem a participação ativa no desenvolvimento das mesmas, houve dificuldade para analisar potencialidades e fragilidades de cada período (2007-2010 e 2011-2014), pois não havia parâmetros para comparação; logo, a análise feita sobre o programa de formação continuada poderia ser parcial, o que não traria dados fidedignos para a pesquisa.

A questão da lotação do pedagogo na mesma escola também foi um ponto levantado pelos participantes do questionário-piloto, uma vez que relataram que a realidade de uma escola pequena em comparação com a de uma escola grande, por exemplo, muda completamente a forma de trabalho e até mesmo os resultados da formação continuada. Foi solicitado, então, que no momento da aplicação do questionário, fosse feita uma ressalva para que o pedagogo respondente fizesse a opção por uma escola trabalhada nesse período, para que a análise dos dados do questionário fosse respondida de acordo com a realidade daquele momento e local específico.

Os pedagogos que responderam ao questionário têm formação em Pedagogia, com especialização em diversas áreas, como Psicopedagogia, Educação Especial e Gestão Escolar. O tempo de serviço na função varia entre 7 e 20 anos.

3.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

3.3.1 Análise documental

Com o intuito de resgatar os documentos referentes às Semanas Pedagógicas do período de 2007 a 2014, foi utilizado como fonte primária de informação o site do próprio governo de Estado, denominado “Dia a Dia Educação³⁷”.

Esta fonte possibilitou o *download* de todos os materiais disponibilizados para as escolas pela SEED, para o trabalho de formação continuada de professores, com exceção das semanas de julho de 2007 e julho de 2013, os quais foram encontrados posteriormente, no decorrer da pesquisa. As orientações que esquematizavam o roteiro das atividades a serem desenvolvidas foram impressas e organizadas em cadernos temáticos, identificados por ano, e entregues aos pedagogos para que estes pudessem consultar e relembrar as informações disponibilizadas referentes a cada Semana Pedagógica.

É importante destacar que essas fontes primárias, como afirma Oliveira (2012, p. 70, grifo do autor), são aqueles “materiais que ainda não receberam tratamento analítico”; ou seja, são “*dados originais*, a partir dos quais o pesquisador tem uma relação direta com os fatos a serem analisados”.

Foram estudados os materiais referentes a cada uma das Semanas Pedagógicas, e organizado um quadro com as respectivas datas, temas, material de apoio enviado ou disponibilizado às Equipes Pedagógicas, as orientações/encaminhamentos para o trabalho, assim como os tipos de atividades solicitadas durante a formação.

Na sequência, foi elaborado outro quadro (mais sintetizado), com as informações consideradas fundamentais para retomar a lembrança e o entendimento por parte dos pedagogos que fossem responder o questionário. Os itens elencados neste quadro foram os temas, os materiais de apoio, as orientações metodológicas, complementados com questões específicas no que diz respeito à avaliação que o pedagogo faz em relação ao trabalho desenvolvido durante as Semanas Pedagógicas.

³⁷O site oficial encontra-se no endereço <www.diaadia.pr.gov.br/>.

3.3.2 O questionário

O questionário pode ser entendido como uma técnica utilizada pelo pesquisador para obter informações sobre todo e qualquer dado de seu estudo.

Oliveira (2012, p. 85) corrobora nesse sentido afirmando que “a elaboração de questionários implica a clareza que tem o pesquisador (a) quanto à necessidade de coletar dados que facilitem a obtenção de informações para consecução dos objetivos formulados”.

A autora afirma que “conforme o enunciado desses diferentes tipos de questões, existe a possibilidade de se obter uma maior precisão dos dados”. (OLIVEIRA, 2012, p. 85)

Deste modo, o questionário elaborado constituiu-se de questões fechadas e abertas. As questões fechadas são aquelas nas quais o informante assinala os itens segundo seu ponto de vista. As questões abertas propiciam ao informante a liberdade para formulação de suas respostas, tornando-as mais amplas.

Para analisar as estratégias utilizadas pelos diferentes períodos, foram consideradas as orientações de preenchimento para as questões fechadas apresentadas no quadro 2, assinalando na opção desejada segundo suas dimensões, em cada uma das Semanas Pedagógicas:

Quadro 2 - Orientações de preenchimento do questionário de avaliação do programa de formação continuada na modalidade de Semanas Pedagógicas - 2015

Conceito	Significado	Orientação
5	Excelente	As características são muito boas, algumas são mesmo excelentes, extraordinárias.
4	Muito bom	Muitas das características são boas; as falhas ou defeitos não são significativos.
3	Bom	Algumas características são boas, mas existem falhas que precisam ser corrigidas.
2	Razoável	Existem boas características, mas as falhas ou defeitos se sobressaem.
1	Insatisfatório	As características são principalmente negativas, há muitas falhas.
D	Desconheço	

Fonte: A autora.

No caso das questões fechadas do questionário aplicado, os pedagogos deveriam avaliar as proposições feitas e, segundo os critérios apresentados no próprio documento, deveriam assinalar os respectivos campos com um “X”, com questões referentes à:

- relevância dos temas propostos para o trabalho docente na escola;
- adequação dos materiais disponibilizados/ encaminhados pela SEED às escolas;
- orientações metodológicas da SEED para realização das atividades na escola;
- desenvolvimento das atividades propostas no interior da escola;
- contribuições dos estudos das Semanas Pedagógicas para o trabalho docente;
- contribuições para organização do trabalho pedagógico da escola (resultados).

O quadro 3 exemplifica a estrutura das questões fechadas do questionário. No apêndice A, está apresentado o questionário completo.

Quadro 3 - Estrutura das questões fechadas

Dimensões Avaliadas	Conceitos						Informações documentais da SEED e observações
	5	4	3	2	1	D	
Relevância dos temas propostos para o trabalho docente na escola							Discussão do PPP como fundamento para elaborar a proposta pedagógica escolar com o coletivo escolar.
Adequação dos materiais disponibilizados/ encaminhados pela SEED às escolas							DCEs, PPP, Livros didáticos, Livros didáticos públicos, Acervo da biblioteca do professor, folhas e OAC, propostas curriculares do curso profissionalizante, cadernos temáticos, documentos da Educação Especial, textos dos grupos de estudos, Diretrizes curriculares da Educação do Campo, PPC 2006.
Orientações metodológicas da SEED para realização das atividades na escola							Discutir elaborar o PPP, elaborar a PPC e o Planejamento, e o plano de ação da escola
Desenvolvimento das atividades propostas no interior da escola							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola.
Contribuições dos estudos das Semanas Pedagógicas para o trabalho docente							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola.
Contribuições para organização do trabalho pedagógico da escola (resultados)							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola.

Fonte: A autora.

As questões abertas do questionário foram as seguintes:

- a) Como você avalia a qualidade na participação (nas Semanas Pedagógicas) dos diretores/gestores, professores e funcionários?
- b) Após a formação continuada proposta na Semana Pedagógica, você percebeu modificações/ transformações na ação dos professores de sua escola?
- c) *Considerações finais:* estabeleça uma comparação entre as potencialidades e fragilidades de cada estilo de formação continuada nos períodos anteriores, com base na sua experiência profissional.

Os instrumentos utilizados no processo de coleta de dados (cadernos temáticos organizados por datas, questionários e quadros de resumo disponibilizados) tiveram como objetivo subsidiar a análise dos respondentes sobre as propostas desenvolvidas na formação continuada das Semanas Pedagógicas nas escolas, para que os pedagogos pudessem recordá-las e realizar a avaliação do programa formativo, cujos resultados serão apresentados e analisados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ESTADO DO PARANÁ NA MODALIDADE DE SEMANAS PEDAGÓGICAS

No rol das mudanças ocorridas no campo educacional brasileiro, desencadeadas pelo processo de reabertura política da década de 1990, o governo estadual, juntamente com a Secretaria de Estado de Educação do Paraná passou a preconizar a defesa da escola pública como dever do Estado e a reorganização das modalidades propostas de Formação Continuada de Professores, dentre elas as *Semanas Pedagógicas*.

Entende-se que a análise das Semanas Pedagógicas possibilita a compreensão da efetividade de ações tomadas por diferentes governos no que diz respeito à busca pela “educação de qualidade”. Os documentos que norteiam o desenvolvimento das Semanas Pedagógicas caracterizam-se como instrumento estratégico na disseminação de orientações pedagógicas e políticas, visto que seu alcance junto aos profissionais de educação é de grande amplitude e frequência no contexto educacional paranaense.

Assim, pretende-se nesse capítulo apresentar os caminhos percorridos na Formação Continuada de Professores do Estado do Paraná, no período de 2007-2014, e através do olhar dos pedagogos, analisar a avaliação dos mesmos sobre as práticas desenvolvidas nesta modalidade de formação, considerando as seguintes dimensões: a) relevância dos temas propostos; b) adequação dos materiais disponibilizados pela SEED; c) orientações metodológicas da SEED para a realização das atividades; d) desenvolvimento das atividades no interior da escola; e e) contribuições dos estudos para o trabalho docente e para o trabalho pedagógico.

4.1 A COLETA DE DADOS: DOCUMENTOS E QUESTIONÁRIOS

Para a realização desta pesquisa, 16 pedagogos do Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná, em conformidade com os critérios de participação já mencionados anteriormente, responderam o questionário impresso composto de

questões fechadas e abertas sobre as 16 (dezesseis) Semanas Pedagógicas, desenvolvidas no período compreendido entre os anos de 2007-2014.

Juntamente com os questionários foi entregue aos pedagogos selecionados material impresso dos documentos referentes aos temas e orientações de cada semana pedagógica dos períodos avaliados, a fim de que tivessem em mãos um material de consulta com a memória dos oito anos de formação continuada realizado nas escolas e, responder as questões propostas com a possibilidade de retomar o que foi proposto em cada ano.

A entrega e coleta dos questionários ocorreram de dois modos: o primeiro, num encontro de discussão com 4 (quatro) pedagogos, agendado pela pesquisadora, no qual foi estabelecido um diálogo reflexivo sobre a formação continuada de professores no estado do Paraná e apresentado os objetivos da pesquisa, a coletânea dos materiais das Semanas Pedagógicas dos oito anos e o instrumento de coleta de dados, além do questionário para preenchimento; o segundo, foi um contato pessoal da pesquisadora com aqueles que não puderam comparecer ao encontro agendado, nas escolas estaduais em que estavam lotados, momento que foi entregue o questionário a ser preenchido e também a mesma coletânea impressa utilizada no primeiro procedimento.

Tanto no momento coletivo quanto no individual, os professores pedagogos contribuíram de forma significativa para a análise do tema proposto, compartilhando com a pesquisadora seus pontos de vista e suas experiências sobre o trabalho desenvolvido durante as Semanas Pedagógicas em questão.

É relevante destacar que no momento coletivo, os pedagogos presentes (embora não se conhecessem anteriormente) estabeleceram uma boa interação e espontaneamente, formaram um grupo de discussões com grande riqueza de contribuições e análises sobre o tema. Cada um expôs suas opiniões e avaliações sobre os períodos mencionados na pesquisa, assim como suas respectivas avaliações sobre a forma de trabalho, a relação dos temas propostos com o “aproveitamento” que o mesmo teve nos trabalhos desenvolvidos na sua escola e junto ao corpo docente, entre outras informações pertinentes ao assunto.

No momento individual, a cada entrega do questionário respondido, foi interessante perceber a necessidade que os pedagogos tinham em explicar à pesquisadora suas respostas; cada pedagogo queria apresentar suas razões pela avaliação e conceito atribuído com base nas suas experiências pessoais, e todos

expressaram satisfação ao poder “dar voz” às suas reflexões sobre o cotidiano escolar, especialmente no que se refere ao papel do pedagogo enquanto articulador do processo de formação continuada de professores, na modalidade de Semanas Pedagógicas.

Como explicitado no capítulo 3, as dimensões definidas para a avaliação das Semanas Pedagógicas objetivavam investigar a formação continuada desenvolvida nas escolas quanto à relevância dos temas propostos, a adequação dos materiais disponibilizados, as orientações metodológicas da SEED para a realização das atividades, o desenvolvimento das atividades propostas no interior da escola e as contribuições dos estudos para o trabalho docente e para o trabalho pedagógico.

Considerando que o objetivo desta pesquisa é analisar a formação continuada de professores realizada nas Semanas Pedagógicas em sua totalidade, é evidente que as dimensões propostas se inter-relacionam mutuamente, e que essa organização foi para facilitar a compreensão dos sujeitos da pesquisa sobre o objeto avaliado.

Considerou-se que seria importante avaliar a *relevância dos temas* para a formação dos professores, porque por vários dias, a organização do trabalho pedagógico se daria em torno de um assunto indicado para discussão e reflexão por parte dos professores. De modo geral, os assuntos concentraram-se em torno dos temas Projeto Político-Pedagógico, Currículo, Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar.

Quanto aos *materiais encaminhados pela SEED* para estudos em cada uma das Semanas Pedagógicas, avaliou-se a adequação dos mesmos em relação ao tema e à proposta de trabalho, porque no período de 2007 a 2010 os documentos eram repassados às escolas pelo Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa - NRE mediante dia de formação para os pedagogos, e de 2010 em diante, houve prevalência da disponibilização dos documentos de modo eletrônico, via portal Dia a Dia Educação, para que cada escola providenciasse seus próprios materiais através do *download* de arquivos.

Nessa linha de trabalho, foram consideradas como parte das dimensões avaliadas sobre as Semanas Pedagógicas as *orientações metodológicas* dadas pela SEED-PR, para que as atividades fossem desenvolvidas no interior das escolas constituíram a terceira dimensão. Essas orientações baseavam-se em momentos

coletivos de leitura, discussão, análise e sistematização de relatórios referentes aos estudos de cada um dos temas propostos.

O desenvolvimento das atividades propostas no interior da escola foi outra dimensão considerada, porque se entende que dependendo do número de participantes da formação continuada e da participação estabelecida de cada um nesse processo, o trabalho pode diferenciar-se completamente de uma escola para outra, apesar de ser a mesma proposta. No momento da entrega do questionário, muitos pedagogos destacaram que em grupos muitos grandes, por exemplo, embora haja maior riqueza de análises, é mais complexo desenvolver o trabalho de estudo, discussão e sistematização das questões propostas para análise; enquanto que em grupos menores, a facilidade de organizar e formalizar as discussões são maiores, porém as contribuições dadas são em menor número. Isso mostra a importância de se contemplar diferentes realidades e porte de escolas.

As contribuições dos estudos realizados para o trabalho docente e da escola como um todo também foram avaliadas visto que, em última instância, é a contribuição dada ao trabalho do professor que vai possibilitar a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, finalidade primordial da formação continuada de professores.

Na sequência, está caracterizado o trabalho formativo proposto para ser desencadeado em cada uma das Semanas Pedagógicas.

4.2 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DAS SEMANAS PEDAGÓGICAS PELOS PEDAGOGOS

Após a coleta dos questionários aplicados aos pedagogos selecionados para participação nesta pesquisa, foi realizada a leitura cuidadosa das respostas, tanto das questões fechadas quanto das questões abertas. Considerando as diversas possibilidades de organização das respostas registradas nos instrumentos de pesquisa, fez-se a opção pela organização dos dados numa planilha Excel para as questões fechadas e para as questões abertas.

As respostas dos pedagogos para cada dimensão avaliada - relevância dos temas, adequação dos materiais, orientações metodológicas, desenvolvimento das atividades, contribuições para o trabalho docente e contribuições para o trabalho na escola -, foram tabuladas considerando-se a quantidade absoluta e relativa (%)

atribuída para cada um dos conceitos (5,4,3,2,1,D) possíveis de serem escolhidos pelos respondentes. Esse procedimento de tabulação gerou uma planilha para cada dimensão avaliada nas 16 dezesseis) Semanas Pedagógicas do período 2007-2014.

A partir dessa primeira organização por dimensão e Semanas Pedagógicas optou-se pela apresentação dos resultados em tabelas e gráficos para cada um dos períodos (2007-2010 e 2011-2014), e também para todo o período contemplado nessa investigação, ou seja, 2007-2014.

Além disso, a análise documental, dos documentos oficiais disponibilizados na página do dia-a-dia da educação, foi integrada à análise e discussão dos resultados, o qual está apresentado na sequência.

4.2.1 As Semanas Pedagógicas 2007-2010

4.2.1.1 Caracterização

- Semanas Pedagógicas de 2007 (Fevereiro e Julho)

Na Semana Pedagógica de fevereiro de 2007, o trabalho baseou-se na adequação do Projeto Político Pedagógico – PPP das escolas, enviado aos respectivos NREs no ano letivo anterior, para que os profissionais – pedagogos, professores, diretores e funcionários, pudessem fazer as devidas correções ou reformulações solicitadas pela equipe técnica do NRE.

Os aspectos que constituíam o PPP eram quanto à *prática social* e quanto às *concepções*. Quanto ao item *prática social* a orientação dada às escolas era que nele se faria a contextualização da realidade da escolar; e quanto ao item *Concepções*, o documento em elaboração e discussão deveria conter os pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos norteadores do trabalho escolar, ou seja, as concepções de sociedade, cultura, homem, educação, escola, conhecimento, ensino e aprendizagem, avaliação, cidadania.

Ainda na Semana Pedagógica de fevereiro de 2007, o grupo de professores, pedagogos e funcionários deveriam estabelecer critérios de avaliação e de acompanhamento desse processo de construção coletiva do PPP, de acordo com a

realidade de cada escola. Estes critérios ainda deveriam ser submetidos à análise dos técnicos do NRE.

Também foram objetos de discussão nessa semana pedagógica questões relacionadas ao tema *Gestão Democrática*. Nesse momento as orientações para as escolas eram de que explicitassem a organização e finalidade da gestão escolar; as formas de participação da comunidade nas instâncias colegiadas; o procedimento de eleição da Direção da Escola; a constituição do Conselho Escolar, do Representante de turmas; do Grêmio Estudantil e da APMF; além dos princípios de relações de trabalho na escola, envolvendo todo o coletivo escolar.

O *Processo de Ensino e Aprendizagem* foi o terceiro tema de estudo e discussões pelos professores, para fundamentar a definição no PPP da organização pedagógica da escola, com ênfase para análise do sistema de avaliação e dos índices de aprovação, reprovação e evasão, para o desempenho nas avaliações externas institucionais (ENEM, Prova Brasil, etc.); a organização do espaço e tempo escolar, da hora atividade dos professores e formação continuada dos profissionais da educação.

A semana pedagógica realizada em julho de 2007 deu continuidade ao processo de construção coletiva do PPP e também a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) das escolas onde foram utilizados diversos materiais de apoio para as discussões e elaborações, como a versão das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs), livros didáticos, acervo da biblioteca do professor, documentos da educação especial, entre outros documentos e materiais produzidos em eventos anteriores.

Além da elaboração do PPP e da PPC, nesses encontros foram aprofundados os estudos acerca do planejamento do trabalho docente, momento em que o então denominado Planejamento Anual do Professor foi discutido e reformulado, passando a ser chamado de Plano de Trabalho Docente (PTD), a partir dessa Semana Pedagógica de julho de 2007.

- Semanas Pedagógicas de 2008 (Fevereiro e Julho)

Na semana pedagógica de fevereiro de 2008, os encontros organizaram-se em torno das discussões sobre o PPP da escola, o regimento escolar e outros temas relacionados à organização escolar, tanto pedagógica quanto administrativa, como,

a distribuição de aulas/turmas, o desempenho da aprendizagem dos alunos, a existência/continuidade de programas da SEED e matérias de apoio pedagógico da escola, o conselho de classe, à recuperação de estudos, a formação continuada e o planejamento participativo.

A partir desses estudos e discussões, a SEED-PR propôs um trabalho em torno da organização pedagógico-administrativa das escolas, dando continuidade ao processo de construção dos documentos norteadores do trabalho escolar. Para tanto, a Coordenação de Gestão Escolar, da referida Secretaria, elaborou roteiros orientadores para realização dos encontros na semana pedagógica. Foram 4 os roteiros propostos, a saber: o roteiro 1 definiu a organização do trabalho pedagógico e administrativo da escola e da Semana Pedagógica de fevereiro de 2008, com leitura e discussão do texto: “Gestão Democrática e Planejamento Participativo: alguns apontamentos para a organização da escola pública em sua função social” (CGE/SEED/PR, 2008); o roteiro 2 orientava a discussão coletiva dos professores sobre o Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico; o roteiro 3, que se fizesse a análise, a discussão e a sistematização em grupos dos temas definidos no próprio roteiro – texto sobre a “Construção da autonomia da escola”, elaborado pela equipe da CGE/SEED/PR (2008); e o Roteiro 4, que se concretizasse o seminário de apresentação das discussões dos temas abordados no roteiro 3 e elaboração do Plano de Ação da Escola.

Em julho de 2008, já com os documentos da escola elaborados (PPP e PPC), a Semana Pedagógica teve como tema “O currículo frente aos desafios educacionais contemporâneos”, a partir do estudo de dois textos: Texto 1 - Os desafios educacionais contemporâneos e os conteúdos escolares: reflexos na organização da proposta pedagógica curricular e a especificidade da escola pública (organizado pela CGE, em 2008), e o texto 2 - Indagações sobre currículo; Educandos e educadores: Seus direitos e o currículo, de Miguel Arroyo. Observou-se, então, que a tônica dos textos foi baseada na leitura dos “Referenciais para a construção curricular: determinantes sobre o currículo, o pragmatismo e o utilitarismo do mercado e o impacto na proposta curricular”.

A organização do trabalho se deu com a ideia de que todo o coletivo escolar trabalharia com os dois textos acima mencionados; dessa forma, seria oportunizado o conhecimento de ambos os textos por parte de todos; e ainda foi retomada a sistematização dos planos de ação da semana pedagógica de fevereiro de 2008.

- Semanas Pedagógicas de 2009 (Fevereiro e Julho)

Na semana pedagógica de fevereiro de 2009, as discussões continuaram em torno da questão do currículo, iniciadas pela leitura e discussão de dois textos: o texto 1, sob o título “Concepção da Currículo Disciplinar: limites e avanços das escolas da rede estadual do Paraná” (CGE/SEED/PR, 2009). A leitura deste material implicou no retorno e sistematização das produções das escolas na Semana Pedagógica de julho de 2008, com vistas a proporcionar uma análise dos avanços históricos conquistados pelas escolas públicas do Paraná em relação às políticas curriculares conservadoras, que se configuraram no cenário nacional de 1990.

O texto 2, denominado “Educação Básica e a opção pelo currículo disciplinar” (CGE/SEED/PR, 2009) corrobora com as conquistas apontadas no texto 1 e indica a opção curricular para a Educação Básica do Estado do Paraná.

A esses dois textos, seguiram um conjunto de atividades para elaboração de um quadro conceitual, o qual permitiu aos profissionais da educação uma análise comparativa das concepções curriculares que permearam as discussões em torno do currículo escolar.

Em julho de 2009, o documento “Orientações para a organização da Semana Pedagógica Julho 2009 – Estudos para discussão sobre concepção de ensino e aprendizagem e a organização da prática pedagógica” retomou inicialmente as discussões feitas da semana pedagógica de fevereiro.

O texto inicial apontou para a necessidade de se discutir a o processo de ensino-aprendizagem e a compreensão que os professores têm sobre ele. O material que subsidiou as atividades foi “Perfazendo o caminho do currículo” (texto 1 - Retorno da Semana Pedagógica de fevereiro de 2009); e o texto 2 – Os conceitos científicos na formação do pensamento teórico, de Maria Sueli de Faria Sforzi³⁸, além de assistir o vídeo “Nós da Educação”; programa nº 54, da mesma autora.

As atividades desenvolvidas nos dias subsequentes foram organizadas a partir de três roteiros, constituídos de textos teóricos e atividades diversas, previstos para os três dias de discussões da Semana, como segue:

³⁸Os conceitos científicos na formação do pensamento teórico – SFORZI, M. S. de F. In: **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: JM. Editora, 2004, p. 73-113.

- O Roteiro número 1 previa a leitura do Texto 1 (Concepções de currículo disciplinar: limites e avanços das escolas da rede estadual do Paraná), e do Texto 2 (Educação Básica e a opção pelo currículo disciplinar).

Nesse texto, há uma discussão teórica acerca do currículo disciplinar: fundamentos teóricos; dimensões do conhecimento; o conhecimento e as disciplinas curriculares; a interdisciplinaridade; contextualização sócio-histórica; e avaliação da aprendizagem.

O Roteiro de Atividades fundamentou-se na apresentação de dois exemplos de propostas de organizações curriculares que indicam duas acepções diferentes de currículo: um sob a perspectiva do currículo disciplinar – exemplo 1; e o outro sob a perspectiva da pedagogia de projetos – exemplo 2.

Após a apresentação desses dois exemplos, foram propostas algumas atividades de reflexão acerca dos textos e dos exemplos expostos em relação com a prática pedagógica da escola, divididas em Atividade 1, Atividade 2 e Atividade 3.

O roteiro 2 continha uma apresentação das coordenações e departamentos da SEED, com *links* das suas páginas virtuais, nas quais se encontravam materiais e produções curriculares por eles elaboradas. O objetivo do roteiro foi o de familiarizar os professores com tais estruturas, para que os mesmos utilizassem dessas produções nas suas reflexões, discussões e organização do seu trabalho pedagógico. As atividades foram propostas para serem desenvolvidas no laboratório de informática da escola.

O roteiro 3 trazia uma orientação aos professores para a elaboração dos seus Planos de Trabalho Docente, conforme a disciplina e as séries de atuação naquele ano letivo.

O roteiro 4 indicava as atividades a serem desenvolvidas com os agentes educacionais da escola. A leitura indicada foi o texto “Trabalho, práticas culturais e educação”, retirado do texto do capítulo 3 do Caderno 3 do Profuncionário³⁹, e por outras quatro atividades para discussão e sistematização, baseadas nos temas “Trabalho, Práticas Culturais e Educação”. Para concretizar as atividades, os

³⁹Profuncionário é o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público que tem por objetivo promover a formação profissional técnica em nível médio de funcionários das instituições públicas de ensino. A formação é realizada na modalidade semipresencial, e tem duração média de dois anos, centrada em cinco eixos: Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Multimeios Didáticos, Biblioteconomia e Infraestrutura Escolar. Para maiores informações, consultar o site: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=97>>.

agentes educacionais deveriam discutir e sistematizar os conceitos de trabalho, sua relação com a técnica e a tecnologia do mundo atual, assim como enumerar as diferenças estabelecidas entre o trabalho manual e intelectual, a relação entre o trabalho, alienação e educação e a conexão entre a função da escola, o trabalho e o desenvolvimento da cidadania.

- Semanas Pedagógicas de 2010 (Fevereiro e Agosto)

Na semana pedagógica de fevereiro de 2010 foi encaminhado para estudo e discussão do texto *“Semana Pedagógica: as necessidades da escola a partir de seus limites e avanços”*, de autoria da Coordenação de Gestão Escolar (CGE), com a colaboração da Coordenação de Formação dos Agentes Educacionais (CFAE), em 2010, e tinha por objetivo subsidiar as reflexões sobre a concepção de ensino e aprendizagem sustentada pelas políticas educacionais da SEED/PR, tendo em vista as necessidades históricas da escola pública paranaense e de se voltar o olhar para o cotidiano escolar.

Em agosto, o material de estudo para a realização da semana pedagógica constituiu-se de vários textos, sendo eles:

- Texto 1: “Quando as políticas educacionais voltam-se para a legitimação do tempo, do espaço e da autonomia da escola na definição de seu projeto político pedagógico”.(CGE/SUED, 2010).

- Texto 2: “Aspectos a serem considerados na ação, discussão e compreensão das demandas da escola pública”. (CGE/SUED, 2010).

- Texto 3: Instrução do PPP (a escola deveria disponibilizar o PPP e os temas escolhidos na semana de fevereiro, para serem aprofundados nesta Semana Pedagógica, juntamente com a leitura dos textos I e II). Nos dois primeiros dias, os textos I, II e III deverão ser lidos e discutidos por todo o coletivo escolar, e esta reflexão deve orientar e subsidiar a revisão e reescrita dos temas escolhidos e trabalhados na semana pedagógica de fevereiro. Esses temas deveriam ser reavaliados, analisando-se a discussão e a fundamentação teórica construída anteriormente, no intuito de verificar se foram suficientes e coerentes para elaboração do PPP da escola.

A partir dessa revisão, os professores deveriam analisar a abordagem desses temas no PPP e, dentro dele, na PPC e no Plano de Ação da Escola (elaborado em fevereiro). Nessa revisão, deveriam ser considerados também os dados oriundos das avaliações nacionais em larga escala (SAEB, Prova Brasil, IDEB e ENEM).

Embora nessa semana pedagógica não houvesse um roteiro prévio de questões para discussão, todo material da Semana Pedagógica deveria ser lido e discutido com o coletivo escolar, relacionando-os ao contexto no qual a escola estava inserida, de acordo com suas particularidades. Destacou-se, nesse momento, o trabalho de mediação da equipe pedagógica, haja vista a heterogeneidade da comunidade escolar, tanto no que se refere à escolaridade quanto às funções exercidas na escola.

Nesse encontro, os Agentes Educacionais I e II, através da mediação feita pela equipe Pedagógica, deveriam retomar a leitura do texto 1 e da Lei Complementar nº 123/08 – SEED/PR (que explicita o papel dos agentes educacionais), e na sequência, os funcionários deveriam analisar e discutir como o seu trabalho poderia ser contemplado no PPP da escola, apresentando sugestões, ressaltando a importância de sua prática e elaborando a sistematização a ser nele incluída.

4.2.1.2 A avaliação das Semanas Pedagógicas 2007-2010

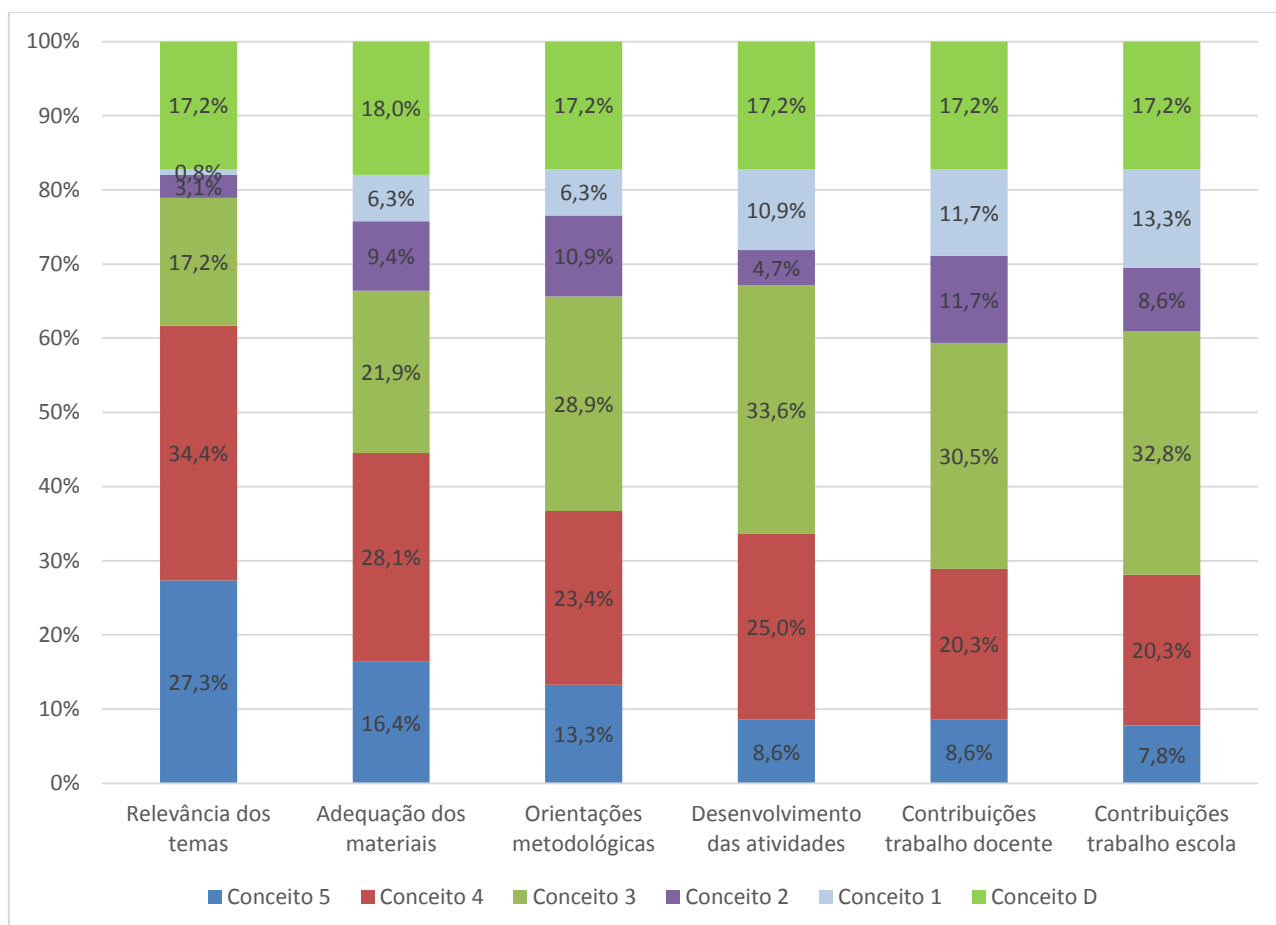
Os resultados da avaliação da formação continuada de professores na modalidade de Semanas Pedagógicas do período 2007-2010, referentes ao governo Roberto Requião, estão apresentados na tabela 3 e gráfico 1. Eles contêm a síntese dos resultados das seis dimensões avaliadas. Na sequência está apresentada a análise de cada uma delas:

Tabela 3 - Dimensões de Avaliação das Semanas Pedagógicas

Dimensões da Avaliação	Conceito 5		Conceito 4		Conceito 3		Conceito 2		Conceito 1		Conceito D	
	Qt	(%)	Qt	(%)	Qt	(%)	Qt	(%)	Qt	(%)	Qt	(%)
Relevância dos temas	35	27,3	44	34,4	22	17,2	4	3,1	1	0,8	22	17,2
Adequação dos materiais	21	16,4	36	28,1	28	21,9	12	9,4	8	6,3	23	18,0
Orientações metodológicas	17	13,3	30	23,4	37	28,9	14	10,9	8	6,3	22	17,2
Desenvolvimento das atividades	11	8,6	32	25,0	43	33,6	6	4,7	14	10,9	22	17,2
Contribuições trabalho docente	11	8,6	26	20,3	39	30,5	15	11,7	15	11,7	22	17,2
Contribuições trabalho escola	10	7,8	26	20,3	42	32,8	11	8,6	17	13,3	22	17,2

Fonte: Questionários da Pesquisa.

Gráfico 1 - Avaliação do Programa de Formação Continuada de Professores na Modalidade das Semanas Pedagógicas 2007-2010



Fonte: Questionários da pesquisa.

a) Sobre a relevância dos temas propostos para as Semanas Pedagógicas

Quando questionados sobre a relevância dos temas propostos e desenvolvidos nas escolas quando exerciam a função de pedagogos, (27,3%) consideraram excelente (conceito 5), (34,4 %) muito bom (conceito 4), (17,2%) bom (conceito 3), (3,1%) razoável (conceito 2), (0,8 %) insatisfatório (conceito 1), e (17,2%) como desconheço⁴⁰ (conceito D).

Esses dados revelaram que (61,7% - conceitos 1 e 2) dos entrevistados consideram os temas das semanas de grande relevância para a formação continuada dos professores no interior da escola, conforme evidenciados nos trechos a seguir.

[...] temáticas relevantes, bons textos; (S5)

Semana A- abertura para estudo e reflexões; Semana B- textos excelentes respaldados por diversos teóricos. (S7)

[...] temas mais significativos com a participação do coletivo escolar. (S14)

Por outro lado, (17,2%) dos respondentes do questionário afirmam que embora os temas propostos tenham sido bons, ainda há que se repensar alguns temas sobre a pertinência de alguns deles para essa modalidade formativa.

Falta de espaço para a escola incluir temas de seu interesse. Temas, muitas vezes, repetitivos. (S8)

[...] falta de abordar temas atuais para encontrar caminhos que solucionem os problemas vivenciados no dia-a-dia da escola. (S14)

Em opinião oposta apenas (3,9%) consideraram os temas insatisfatórios ou razoáveis e (17,2%) declararam que desconheciam a relevância dos temas tratados nas Semanas Pedagógicas.

b) Sobre a adequação dos materiais de estudo disponibilizados pela SEED

Em resposta a adequação dos materiais enviados ou disponibilizados pela SEED para estudo e discussões com o corpo docente, (16,4%) dos sujeitos

⁴⁰O conceito "D" (Desconheço) refere-se ao período em que o pedagogo não estava participando das atividades regulares no interior da escola, seja por motivo de afastamento para cursos de pós-graduação, participação no PDE, licença especial, licença-maternidade ou prestando serviços no NRE.

investigados avaliaram como excelente (conceito 5), (28,1 %) como muito bom (conceito 4), (21,9 %) como bom (conceito 3), (9,4%) como razoável (conceito 2), (6,3 %) como insatisfatório (conceito 1), e (18%) como desconheço (conceito D), conforme se observa nas falas a seguir.

[como potencialidade] materiais disponibilizados elaborados pelos professores (livro didático público, OAC, Folhas, etc) (S14)

Nesses anos, os textos oriundos da SEED eram mais proveitosos. (S15)

Esses dados revelam que (34%) dos entrevistados consideram os materiais de estudo das semanas adequados aos temas propostos para a formação continuada dos professores no interior da escola e (21,9%) destacam que, embora os materiais tenham sido bons, nem todos foram adequados para o desenvolvimento dos momentos formativos realizados na escola. Os depoimentos apresentados na sequência evidenciam esses dados.

[...] temas e textos com abordagem de escolas de realidades distantes das nossas. (S1)

[...] textos extensos (reclamação dos professores). (S5)

[...] devido à complexidade dos textos os professores ficaram desmotivados, cansados prejudicando os trabalhos. (S7)

Nessa dimensão, (9,4%) dos pedagogos declararam que os materiais eram razoavelmente adequados e (6%) que eles foram inadequados. 18% declararam que desconheciam os materiais disponibilizados para a formação dos professores.

c) Sobre as orientações metodológicas da SEED para realização das atividades na escola

Na avaliação das orientações metodológicas para realização das atividades nas escolas, os maiores percentuais (28,9%) e (23,4%) foram atribuídos aos conceitos 3 (bom), e 4 (muito bom) respectivamente, avaliação que revela que algumas orientações foram adequadas, segundo os pedagogos. Consideraram as orientações excelente (13,3%) dos respondentes. Nesse aspecto, as declarações abaixo confirmam

propostas específicas para os funcionários, elaboração do PPP de forma coletiva, suporte teórico, elaboração do Plano de Ação da Escola, apresentação antecipada de materiais. (S1)

discussão do PPP, debates sobre Prova Brasil, IDEB, aprovação e reprovação, discussão sobre o regimento escolar, textos organizados pela CGE, maior participação dos funcionários, reunião para organização das Semanas Pedagógicas. (S2)

Destaca-se a proposta da participação dos envolvidos, formato de discussão sobre o PPP, PPC e além da Gestão Democrática, além da continuidade dos trabalhos nas etapas. (S10)

Formato da proposta; materiais ofertados; reunião antecipada com os pedagogos para orientação e preparação da semana. (S16)

A partir dessas declarações, é possível compreender como se estabelecem as políticas oriundas de um contexto *macro* (concepções de formação continuada nacional, e propostas desenvolvidas pela SEED) sobre os contextos *meso* (escolas) e *micro* (sala de aula) (AFONSO, 2009). Observou-se que, mesmo quando o trabalho desenvolvido na formação continuada é feito de forma verticalizada, mas que oportuniza a discussão sobre a realidade, os sujeitos que a vivenciam acabam por avaliá-la positivamente. Isso demonstra que a questão não é com a origem da proposta, mas sim com a proximidade que esta tem com a realidade dos sujeitos que dela participam.

Por outro lado, alguns respondentes consideraram as orientações metodológicas como razoáveis (10,9%), insatisfatórias (6,3%) e desconheciam (17,2%), tal como se observa na argumentação de um dos respondentes.

A programação era muito "fechada" e com a entrega de relatórios, Neste sentido não era possível muitas discussões que "extrapolassem" a pauta. (S2)

Na direção dessa afirmação, ressalta-se a concepção na própria LDB (1996), quando esta apresenta a formação continuada como mero aperfeiçoamento da prática profissional, ou como o Plano Nacional de Educação (2014) destaca, entendendo a formação continuada como um trabalho que deve levar em consideração apenas as demandas e necessidades dos sistemas de ensino.

d) Sobre o desenvolvimento das atividades nas Semanas Pedagógicas no interior da escola

As atividades desenvolvidas nas Semanas Pedagógicas de 2007-2010 nas escolas, a partir dos temas definidos, do material disponibilizado e das orientações metodológicas, foram consideradas como boa (33,6%), muito boa (25%) e excelente (8,6%) pelos pedagogos. O relato abaixo explicita essa avaliação.

As Semanas Pedagógicas realmente duravam 1 semana inteira e em muitos momentos todo o coletivo escolar era envolvido, havia proposta de trabalho para os Agentes Educacionais I e II específico e em alguns momentos eram juntos. Além das Semanas Pedagógicas, haviam grupos específicos de estudo por área como parte da formação continuada, inclusive de pedagogos, o que mostra realmente o papel do pedagogo como ator principal da OTP na escola. (S11)

Declararam desconhecimento sobre o desenvolvimento das atividades nas Semanas Pedagógicas no interior da escola (17,2%), que foram insuficientes (10,9%), e razoável (4,7%).

e) Sobre as contribuições da formação continuada para o trabalho docente

Quanto às contribuições da formação continuada realizada nas Semanas Pedagógicas para o trabalho docente (30,5%) atribuíram conceito 3 (bom), (20,3%), conceito 4 (muito bom), e (8,6%) conceito 5 (excelente).

Fundamentação teórica sólida, concepções claras de educação e currículo, construção do PPP, do PPC e do currículo junto com os professores, por isso eles sabiam o que deveriam trabalhar em sala, elaboração do Plano de Trabalho Docente consistente, as questões apresentadas nos roteiros da semana faziam com que todos repensassem sobre o fazer pedagógico, os textos longos mas bem fundamentados faziam com que os professores estudassem. (S3)

De acordo com Araújo, Araújo e Silva (2015), a formação continuada de professores deve ter justamente esse viés: o de possibilitar a criação de condições para que o professor possa desenvolver-se de forma *integral*, baseado em princípios de autonomia, liberdade e responsabilidade onde o professor possa crescer profissional, psíquico, moral e intelectualmente.

Consideraram como razoável (11,7%), insatisfatório (11,7%), e desconhecem (17,2%).

f) Sobre as contribuições da formação continuada para o trabalho pedagógico da escola.

Na avaliação da dimensão das contribuições da formação continuada realizada nas Semanas Pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico da escola, (32,8%) consideraram que houve uma boa contribuição, (20,3%) que ela foi muito boa e (7,8%) que a contribuição foi excelente, avaliação que revela o reconhecimento da qualidade do trabalho desenvolvido nas Semanas Pedagógicas.

É nessa direção que apontam as declarações:

As formações tinham a incumbência de organizar o PPP e PTD nas escolas, bem como as estâncias colegiadas que não eram organizadas nas escolas. Ou seja, essa gestão buscou organizar burocraticamente a escola, através de suas estruturas escolares, buscando com isso adequar os professores e a comunidade escolar segundo esse esquema organizacional, porém os sujeitos cumpriram as determinações não as vivenciam em sua plenitude. (S4)

[...] maior possibilidade de debates sobre o cotidiano escolar, participação maior dos funcionários. (S9)

No entanto, (13,3%) consideraram que ela foi insuficiente e (8,3%) que ela foi razoável.

4.2.2 As Semanas Pedagógicas 2011-2014

4.2.2.1 Caracterização

- Semanas Pedagógicas de 2011 (Fevereiro, Agosto e Novembro)

A primeira Semana Pedagógica do período 2011-2014 ocorreu num momento de transição de governo do Estado do Paraná⁴¹, o que fez com que o primeiro dia da Semana Pedagógica fosse marcado por atividades diferenciadas das que vinham acontecendo até então, como distribuição de aulas extraordinárias e Processo

⁴¹A referida Semana Pedagógica aconteceu em fevereiro de 2011, num momento de transição entre o governo PMDB, representado pelo governador Roberto Requião, e o governo PSDB, do governador Beto Richa. Esse período foi marcado por adaptações nas formas de trabalho propostas (especialmente nas Semanas Pedagógicas), assim como nas concepções de formação continuada e na própria organização administrativa e pedagógica da escola.

Seletivo Simplificado (PSS – para contratação de professores temporários) concomitantemente ao desenvolvimento das atividades da formação continuada, além da apresentação da Proposta Pedagógica e Regimento da escola aos profissionais da educação e planejamento dos professores que estavam presentes na escola.

A partir do 2º dia de formação continuada, o cronograma estabelecido para realização das atividades da Semana Pedagógica estava organizado em “ações”, e previa inicialmente a exibição do vídeo com a mensagem do Governador Beto Richa e do Secretário da Educação Flávio Arns, além da leitura da mensagem da Superintendente da Educação (Meroujy Giacomassi Cavet).

A Ação 01 previa a reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico da escola e sobre o valor da escola, dando ênfase na qualidade do trabalho pedagógico, na organização e na intencionalidade no planejamento, assim como na execução e na avaliação das ações desenvolvidas no processo. Além disso, foram propostos como parte da ação 1 a apresentação dos vídeos sobre a Patrulha Escolar e sobre a palestra do professor José Francisco Soares, intitulada como “O direito do aluno em aprender”.

A Ação 02 caracterizou-se pela reflexão sobre as temáticas do cotidiano escolar, na qual os professores, organizados em 5 grupos, deveriam avaliar questões referentes ao Plano de Trabalho Docente, Livro de Registro de Classe, Avaliação, Espaços escolares, Programas (Grupo 1); no Grupo 2, os temas a serem avaliados eram Hora-atividade, materiais e equipamentos, ensino-aprendizagem, Conselho de Classe, Sala de recursos e Sala de apoio. O Grupo 3 ficaria responsável por discutir questões sobre as Instâncias colegiadas, Valorização dos profissionais da educação, FICA e Rede de proteção e Matriz curricular; o Grupo 4, por sua vez, refletiria sobre o Regimento escolar, Inclusão, Gestão Democrática e Segurança, e por fim, o Grupo 5, avaliaria a Proposta pedagógica curricular, Direitos humanos, Tecnologias educacionais, Livro didático, Projeto político-pedagógico.

Após essas discussões, os professores deveriam preencher, em grupo, planilhas temáticas sobre os temas anteriormente citados (Ação 03 - Planilhas temáticas do cotidiano escolar).

A Ação 04 - (Re)Conhecimento dos materiais didáticos e pedagógicos disponíveis na escola baseava-se na listagem dos materiais disponíveis na escola, na intenção de oferecer aos professores tais recursos para sua prática docente. Em

conjunto com essa atividade, propôs-se a Ação 05 - Materiais didáticos e pedagógicos, onde um representante de cada grupo formado deveria assinalar, em instrumento *on line*, questões sobre os materiais recebidos pela escola, o acesso a esse material, a frequência com que esses materiais são utilizados, se estes propiciam a pesquisa e a construção do conhecimento, se contribuem para a prática pedagógica, se atendem às necessidades e expectativas de aprendizagem e se os professores tem conhecimento sobre os materiais disponibilizados no Portal Dia a Dia Educação.

As atividades seguintes constituíram-se em Plenária⁴² com a apresentação das discussões em grupo realizadas nos dias anteriores, e encaminhavam atividades de cunho pessoal.

A Ação 06 – “Temas do cotidiano escolar”, por exemplo, orientava o professor a uma reflexão individual sobre o Plano de Trabalho Docente (PTD), o Livro Registro de Classe, Avaliação, Espaços escolares, Programas, Hora-atividade, materiais e equipamentos, sobre o processo de ensino-aprendizagem, Conselho de Classe, Sala de Recursos, Sala de Apoio, Instâncias Colegiadas, Instâncias colegiadas, Valorização dos profissionais da educação, FICA e Rede de proteção e Matriz curricular; Regimento escolar, Inclusão, Gestão Democrática e Segurança, Proposta pedagógica curricular, Direitos humanos, Tecnologias educacionais, Livro didático e Projeto político-pedagógico. Essa avaliação deveria ser feita em instrumento próprio, disponível no Portal Dia a Dia Educação para preenchimento individual e *on line*.

A Ação 07 configurou-se como Avaliação da Semana Pedagógica propriamente dita. De forma individual, cada professor deveria responder o questionário proposto no portal, considerando aspectos condizentes aos conteúdos trabalhados e sua respectiva relevância para o trabalho docente, se os conteúdos estavam de acordo com o esperado, se os materiais disponibilizados estavam adequados às atividades propostas para a Semana Pedagógica 2011, se houve participação de todos nas discussões, se a programação foi adequada em relação à carga horária, se as instalações disponíveis para realização da Semana Pedagógica 2011 foram adequadas, se os horários de início e término dos trabalhos foram respeitados e se o formato da Semana Pedagógica atendeu às expectativas.

⁴²A Plenária consiste numa assembleia que tem por objetivo a reunião de seus membros durante um determinado tempo para estudar, discutir ou resolver certas questões, seguidos de apresentação a um grupo maior.

A segunda Semana Pedagógica de 2011, desenvolvida sob o tema “A escola pública como espaço de promoção da aprendizagem” aconteceu excepcionalmente nos meses de agosto e novembro, e organizou-se da seguinte forma:

No 1º dia, foi apresentado ao grupo de professores o vídeo com as falas do Secretário da Educação Flávio Arns e da Superintendente da Educação Meroujy G. Cavet, seguidos de outro vídeo com informações referentes à Prova Brasil. Na sequência, foi proposto um debate referente aos dados sobre aprovação, reprovação, Prova Brasil e IDEB das escolas públicas estaduais do Paraná (índices gerais) e sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos.

No 2º dia, a atividade direcionada *para os técnicos pedagógicos* foi a *exibição dos vídeos* do Tenente Fragoso (Coordenador do Programa de combate às drogas da Polícia Militar) e o vídeo: “A linguagem como precursora da aprendizagem”, do Prof. Carlos Sanches. Em seguida, foi feita a discussão e análise conforme o Roteiro de discussões 3 (para responder e sistematizar questões apresentadas no vídeo do Prof. Carlos Sanches), a leitura do texto “Variação Linguística: Considerações acerca das práticas docentes”, de Dilian de Rocha Cordeiro [ca. 2014] e a discussão e análise sobre a Educação Básica na Rede Estadual de Educação e a Gestão Escolar, conforme Roteiro de discussões 5 (preenchimento de planilha).

No 3º dia, as atividades propostas foram a discussão e análise do Plano de Metas do 2º Semestre de 2011, o preenchimento do Roteiro de discussões 6 (sobre sugestões que os professores poderiam fazer para possíveis alterações no caderno de expectativas) e a avaliação propriamente dita da Semana Pedagógica.

- Semanas Pedagógicas de 2012 (Fevereiro e Julho)

Apesar da extensão dos temas referentes à Semana Pedagógica de 2012, estruturada sob o tema “Escola Pública - um espaço de promoção da aprendizagem” acredita-se ser de grande relevância a exposição das respectivas atividades, mesmo que de forma sintetizada:

Em fevereiro, o primeiro dia da Semana Pedagógica foi destinado ao Planejamento docente, conforme calendário. Nos dias seguintes, estavam previstas atividades que envolviam a exibição do vídeo com a mensagem do Governador Beto Richa e do Secretário da Educação Flávio Arns (sobre os avanços alcançados em 2011) e um Momento Literário Cultural, sobre o Centenário Helena Kolody.

Nesta semana também se destacaram atividades em forma de Oficinas sobre Avaliação, Educação Integral, Inclusão, Diversidade, Educação Profissional e EJA, além da apresentação de vídeo com mesa-redonda sobre avaliação, com Prof. José Francisco Soares e Prof. Mariza Abreu. Na sequência, propôs-se um debate sobre questões em quatro blocos sobre os temas: Por que avaliar? (Bloco 1), Avaliação interna (Bloco 2), Instrumentos e práticas de avaliação e a prática do professor (Bloco 3) e Expectativas de aprendizagem (Bloco 4).

No ano de 2012, a formação continuada de professores teve um caráter inovador, visto que foi desenvolvida, pela primeira vez, de forma interativa entre todas as escolas estaduais do Paraná. Esse evento pretendia conectar virtualmente todas as escolas da rede pública estadual através do Portal Dia a Dia Educação, com participação *on line* das escolas sobre os trabalhos realizados na Semana Pedagógica.

Foi previsto também um momento para a apresentação do vídeo “Experiências de sucesso – Educação Integral e atividades complementares”. Sobre esse vídeo, foi solicitada a realização de reflexões e discussões sobre Educação Integral e Atividades complementares, além da realização de uma reunião com representantes da comunidade escolar. Por fim, previa-se a avaliação da Semana Pedagógica.

- Semanas Pedagógicas de 2013 (Fevereiro)

A Semana Pedagógica de 2013 teve como eixo norteador o tema “Planejamento Educacional e Avaliação: Por uma Educação de Qualidade”; no entanto, apenas o material da Semana Pedagógica de fevereiro de 2013 foi disponibilizado no Portal Dia a Dia Educação.

As atividades tiveram início com a apresentação dos vídeos com as mensagens do Governador Beto Richa, Vice-Governador e Secretário da Educação Flávio Arns e da Superintendente da Educação Eliane Terezinha Vieira Rocha. Houve um momento próprio para que a Equipe diretiva da escola fizesse a apresentação e análise do Plano de Ações da direção proposto para a gestão 2012/2014, assim como a apresentação das diretrizes do trabalho a ser desenvolvido na Semana Pedagógica (em fevereiro 2013). Na continuação, foi

apresentado o vídeo “Resgate do papel do educador”, de Renato Casagrande, e vídeos sobre a Patrulha Escolar, o Programa Paraná Sem Corrupção, a Brigada de Incêndio e da Defesa Civil, além do vídeo “O desafio da qualidade da Educação”, de Celso Vasconcellos.

Após a discussão dos vídeos, o coletivo escolar deveria ler o texto “Desenvolvimento da cultura de planejamento e qualidade do ensino: subsídios para a prática pedagógica”, preenchendo o anexo 1 (que poderia ser baixado no Portal). A próxima tarefa era debater as questões norteadoras presentes no anexo 2, que tratava de outras discussões acerca da realidade escolar.

No segundo dia, foi reproduzido aos professores os vídeos “Gestão escolar”, de Renato Casagrande, e sobre o PDE Interativo, ferramenta de planejamento e gestão educacional. Também foi solicitado o preenchimento de planilhas próprias, referentes aos resultados obtidos pelas escolas em 2012, comparando-os com os resultados 2010/2011. O anexo 3 baseava-se no diagnóstico de dados mediante determinadas dimensões, como – Indicadores e Taxas como IDEB, Taxas de rendimento, Prova Brasil - Dimensão 1; na Dimensão 2, deveriam ser avaliados os dados referentes à distorção e aproveitamento (Distorção idade-série, Aproveitamento escolar, Áreas de conhecimento); na Dimensão 3, foram considerados questões pertinentes ao processo de Ensino e Aprendizagem, tais como Planejamento pedagógico e tempo de aprendizagem; na Dimensão 4, o foco de análise era a Gestão (Direção, Processos, Finanças); a Dimensão 5 – Comunidade escolar, considerava tópicos relativos aos Estudantes, Docentes, demais profissionais, Pais e comunidade; e por fim, a Dimensão 6 – Infraestrutura, Instalações e Equipamentos compunham a avaliação do trabalho que vinha sendo realizado até então. Todas as análises deveriam ser sistematizadas no anexo 4 (Planejamento Educacional - Grandes desafios e Planos de Ação por dimensão).

No terceiro dia, foi proposta como atividade a retomada dos Documentos Orientadores do currículo para leitura e discussão em grupos, e a organização das atividades de acordo com a especificidade de cada escola.

As atividades encerraram-se com a realização da Plenária e apresentação da análise dos documentos e sistematização das discussões feitas nos dias anteriores. Para finalização da tarde, foi apresentado o vídeo “Gestão de sala de aula” (Celso Vasconcellos) e foram repassadas, através da Equipe Pedagógica, as orientações gerais para organização do Plano de Trabalho Docente.

- Semanas Pedagógicas de 2014 (Fevereiro e Julho)

Em fevereiro, as atividades da Semana Pedagógica tiveram início com a exposição de Informes gerais (por parte da Equipe Diretiva e Pedagógica), vídeos institucionais elaborados pela SEED-PR e pela apresentação do cronograma da semana (feita pela Equipe Pedagógica da escola). Neste momento presencial, foram repassadas aos professores algumas orientações sobre como se dariam as atividades de cada dia da semana, especialmente no que se referia ao uso dos ambientes virtuais organizados no Portal Dia a Dia Educação (como por exemplo, os fóruns virtuais para interação entre escolas e o atendimento *on line* disponibilizado para tal atividade), além de encaminhamentos sobre a retomada das ações de 2013.

Com o tema “Repensar o Currículo na perspectiva dos Sujeitos da Escola e da Prática Pedagógica”, a SEED-PR propôs como atividades: o diagnóstico das ações da escola por meio de indicadores de qualidade, a análise dos resultados do SAEP da escola, e dos indicadores de qualidade e o início da reformulação do plano de ação para 2014. Também foi apresentado um vídeo ao vivo de encerramento com uma síntese do dia e destaque de atividades do próximo dia, com Eziquiel Menta, diretor da DPPE (Diretoria de Políticas Públicas Educacionais - PR).

No segundo dia de formação continuada de professores, foram retomadas as orientações acerca do fórum e atendimento *on line* do dia, além da exibição de um trecho do filme “Escritores da liberdade”, intercalado com problematizações e debates.

Após, foi proposto como atividade a leitura do texto “Sujeitos da escola”, seguida da exibição do vídeo com a entrevista do Prof. Miguel Arroyo – parte I, intercalado com problematizações do vídeo e do texto.

Os debates que sucederam tiveram como base a análise dos vídeos, do texto e das problematizações, buscando aproximação do tema com a prática pedagógica, tomando como referência textos complementares sobre as diversidades de sujeitos da escola. Para finalizar o segundo dia, foi exposto um vídeo ao vivo de encerramento com uma síntese do dia e destaque de atividades do próximo dia – Ivanilde Maria Tibola, diretora do DEB (Diretoria de Educação Básica).

O terceiro dia trazia aos professores algumas orientações sobre o mural virtual e Atendimento *on line* do dia. Na sequência, foi feita a exibição do trecho dos

filmes “Pro dia nascer feliz” e “Sarafina! O som da liberdade”, seguido por debates articulados.

Depois dessas problematizações, foi exibido o trecho do filme “Documentário sobre Augusto Boal”, que introduzem a continuidade das discussões sobre currículo. Os professores deveriam debater a realidade da escola, retomando o PPP, assim como refletir sobre o papel do professor e suas práticas pedagógicas e sobre o currículo.

Para concluir as atividades do dia, foi realizada a apresentação da primeira e segunda parte do vídeo com o Prof. João Luiz Gasparin (UEM), contendo reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem e a exibição do vídeo ao vivo de encerramento com uma síntese do dia, feita por Telma Faltz Valerio, chefe do DEB (Departamento de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e destaque de atividades do próximo dia.

O quarto dia estruturou-se da seguinte maneira:

- pela manhã, foram repassadas algumas orientações sobre o mural virtual e Atendimento *on line* do dia e apresentação do tema do dia: “Articulação entre teoria e prática”. Debates e reflexões acerca do assunto.

- no período da tarde, foi dada sequência dos trabalhos da manhã, com a exibição da terceira parte do vídeo com o Prof. Gasparin, seguido de problematizações e discussões. Houve um momento específico para o exercício de planejamento, por área/disciplina do conhecimento, a partir dos passos da proposta de ação pedagógica encontradas na quarta parte do vídeo do Prof. Gasparin (explicitação dos objetivos, investigação dos conhecimentos prévios, problematização, avaliação). Os professores, a partir dos estudos realizados durante a semana pedagógica, deveriam efetuar o planejamento de seu Plano de Trabalho Docente por área/disciplinas, de acordo com as especificidades, modalidades e etapas de ensino.

- leitura e discussão (a partir de questões propostas) do texto “Hora atividade: compromisso de todos”.

Nesse dia, os agentes educacionais deveriam proceder à organização das atividades específicas de sua função.

O quinto e último dia da Semana Pedagógica de Fevereiro de 2014 estruturou-se em torno do tema “Planejamento escolar e as especificidades e modalidades da escola”.

Os professores deveriam elaborar seus respectivos Planos de Trabalho Docente, de modo que estes refletissem os aspectos discutidos durante a semana pedagógica. Houve orientações para as escolas com modalidades e demandas específicas, conforme materiais disponibilizados pelos setores da SEED responsáveis pela ação (Educação Profissional, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Diversidade, Ensino Médio Inovador).

Já na Semana Pedagógica de Julho ocorreram, em seu momento de abertura, o repasse de Informes Gerais e a apresentação do Cronograma da Semana Pedagógica (pela Equipe Pedagógica da escola), e as orientações para o início das tarefas, as quais foram distribuídas em inúmeras atividades.

No 1º dia, foram propostas as atividades 1 (sobre a análise de Indicadores da Qualidade na Educação) e 2 (sobre os Sujeitos da Diversidade e o Currículo); e no 2º dia, as atividades se concentraram em torno de temas como “O Professor como Planejador” (atividade 3), a “Organização do Trabalho Pedagógico Especializado” (atividade 4), e o “(Re)planejamento do Plano de Trabalho Docente e do Plano de Ação da Escola” (atividade 5). Esta última atividade estruturava-se mediante o preenchimento de um quadro Avaliativo dos Programas e Projetos Desenvolvidos na Escola (por meio de um formulário próprio), assim como o replanejamento do Plano de Trabalho Docente e o replanejamento do Plano de Ação da Escola.

4.2.2.2 A avaliação das Semanas Pedagógicas 2011-2014

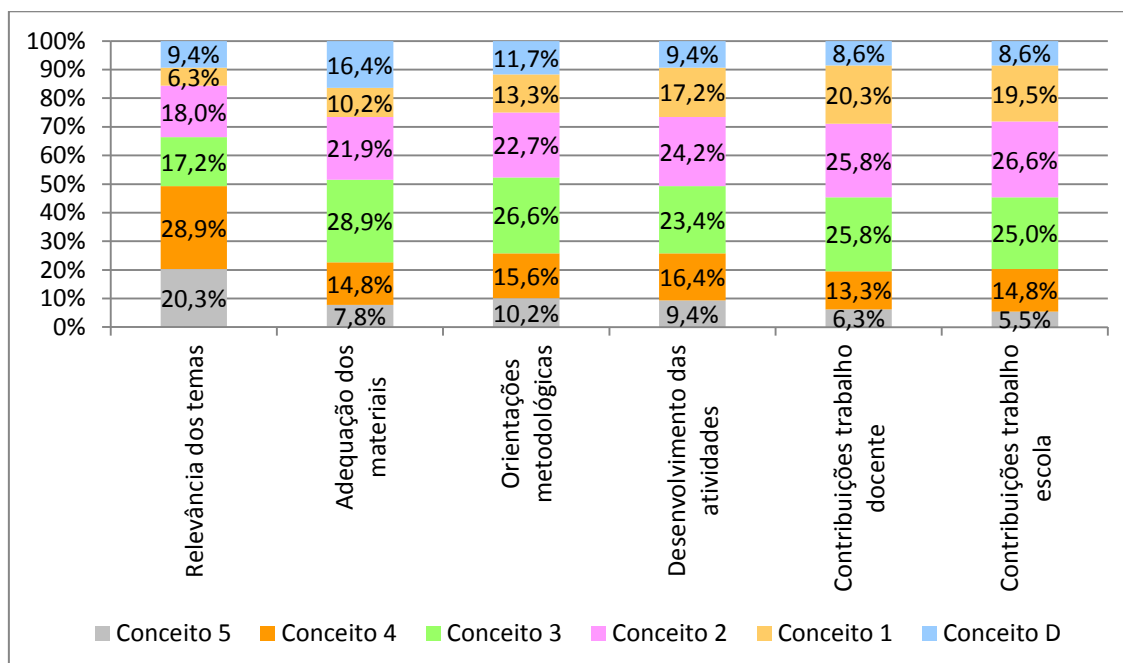
Os resultados da avaliação da formação continuada de professores na modalidade de Semanas Pedagógicas do período 2011-2014, referentes ao governo Beto Richa, estão apresentados na tabela 4 e gráfico 2. Eles contêm a síntese dos resultados das seis dimensões avaliadas. Na sequência está apresentada a análise de cada uma delas:

Tabela 4 - Avaliação do programa de formação continuada de professores na modalidade das Semanas Pedagógicas 2011-2014

Dimensões da Avaliação	Conceito 5		Conceito 4		Conceito 3		Conceito 2		Conceito 1		Conceito D	
	Qt	(%)	Qt	(%)	Qt	(%)	Qt	(%)	Qt	(%)	Qt	(%)
Relevância dos temas	26	20,3	37	28,9	22	17,2	23	18,0	8	6,3	12	9,4
Adequação dos materiais	10	7,8	19	14,8	37	28,9	28	21,9	13	10,2	21	16,4
Orientações metodológicas	13	10,2	20	15,6	34	26,6	29	22,7	17	13,3	15	11,7
Desenvolvimento das atividades	12	9,4	21	16,4	30	23,4	31	24,2	22	17,2	12	9,4
Contribuições trabalho docente	8	6,3	17	13,3	33	25,8	33	25,8	26	20,3	11	8,6
Contribuições trabalho escola	7	5,5	19	14,8	32	25,0	34	26,6	25	19,5	11	8,6

Fonte: Questionários da Pesquisa.

Gráfico 2 - Avaliação do Programa de Formação Continuada de Professores na Modalidade das Semanas Pedagógicas 2011-2014



Fonte: Questionários da Pesquisa.

a) Sobre a relevância dos temas propostos para as Semanas Pedagógicas

Quando questionados sobre a relevância dos temas propostos e desenvolvidos nas escolas quando exerciam a função de pedagogos, (20,3%) consideraram excelente (conceito 5), (28,9 %) muito bom (conceito 4), (17,2%) bom

(conceito 3), (18,0%) razoável (conceito 2), (6,3 %) insatisfatório (conceito 1), e (9,4%) como desconheço (conceito D).

Esses dados revelaram que (49,2% - conceitos 5 e 4) dos entrevistados consideraram os temas das semanas de grande relevância para a formação continuada dos professores no interior da escola, conforme se observa na declaração a seguir.

[como potencialidade] autonomia para definição de temas pelas escolas. (S1)

Dos pedagogos respondentes, (17,2%) afirmaram que, embora os temas tenham sido bons, ainda há que se repensar sobre a pertinência de alguns deles para essa modalidade formativa.

[...] textos que não permitiam a participação dos funcionários. (S2)

[...] a falta de textos bem fundamentados para estudo tornaram os professores meros "tarefeiros" durante a Semana Pedagógica. (S3)

[...] houve alguns temas pertinentes. (S4)

Em opinião oposta, (24,3% - conceitos 2 e 1) dos pedagogos consideraram os temas insatisfatórios ou razoáveis, como revelam as falas:

[...] alguns temas sem muita expressão. (S5)

[...] prioriza questões políticas em detrimento das pedagógicas. (S6)

[...] temas repetitivos. (S8)

Falta de clareza nas propostas; falta de materiais e/ou outros subsídios para semana. (S16)

b) Sobre a adequação dos materiais de estudo disponibilizados pela SEED

Em resposta a adequação dos materiais enviados ou disponibilizados pela SEED para estudo e discussões com o corpo docente, (7,8%) dos sujeitos investigados avaliaram como excelente (conceito 5), (14,8 %) como muito bom (conceito 4), (28,9 %) como bom (conceito 3), (21,9%) como razoável (conceito 2), (10,2 %) como insatisfatório (conceito 1), e (16,4%) como desconheço (conceito D).

Esses dados revelam que (22,6% - conceitos 5 e 4) dos entrevistados consideram os materiais de estudo das semanas adequados aos temas propostos para a formação continuada dos professores no interior da escola, e (28,9%) que embora os materiais tenham sido bons, nem todos foram adequados para o desenvolvimento dos momentos formativos realizados na escola.

Proposição de possibilidade de organizar oficinas pela própria escola. Utilização de filmes para debates. (S10)

[como potencialidade] maior utilização das TIC's; na semana O - ótima seleção de textos e vídeos, apesar de extensos. (S5)

Nessa dimensão, (21,9%) dos pedagogos declararam que os materiais eram razoavelmente adequados e (10,2%) que eles foram inadequados.

Fundamentação teórica ausente e quando teve apresentou fragilidades, concepção frágil de currículo. Currículo transformado em "expectativas", as questões apresentadas nos roteiros são frágeis, não fazem os professores refletirem sobre sua prática pedagógica, os materiais utilizados tais como os vídeos não são feitos, digo, não foram feitos para os contextos que temos nas escolas, mas para uma escola que não é a pública. (S3)

Semana J- poucos textos (S7)

Acho que na Gestão do Beto Richa os textos não são tão bons quanto do governo Requião (aprofundados). (S17)

A partir dessas considerações, é possível retomar os conceitos propostos por Gatti (2008), quando esta destaca a importância da formação continuada desenvolver-se num contexto no qual haja clareza de concepção e objetivos definidos de onde se quer chegar. A autora afirma que a formação continuada, infelizmente, ainda é tomada de forma ampla e genérica, ou como *qualquer* tipo de atividade que possa contribuir com a formação dos professores.

c) Sobre as orientações metodológicas da SEED para realização das atividades na escola

Na avaliação das orientações metodológicas para realização das atividades nas escolas os maiores percentuais (26,6%) e (15,6%) foram atribuídos aos conceitos 3 (bom), e 4 (muito bom) respectivamente. Os depoimentos dos pedagogos corroboram estes dados.

Quando foi disponibilizado para que os trabalhos ficassem a critério da escola foi bastante produtivo e significativo. (S2)

[...] análise dos dados reais da escola, oportunidade de organização da Semana Pedagógica de acordo com interesses e realidade da escola. (S8)

Autonomia. (S16)

Nessa direção, é possível retomar Araújo, Araújo e Silva (2015), quando estes destacam que a formação continuada dos professores só tem sentido quando a formação desenvolvida extrapola as objetividades dos programas, e que somente os formadores e os próprios professores poderão dar sentido a essa formação. É isso que dá significado à formação continuada, e possibilita a construção não só profissional, mas também *pessoal* do professor.

Nessa dimensão, consideram as orientações como excelente (10,2%) dos respondentes.

Em minha análise a semana pedagógica de Fevereiro de 2013 foi uma das mais consistentes desta gestão. Trazendo para a discussão temas em uma perspectiva histórico-crítica, com autores que discutem a educação de forma clara e relevante ao Ensino Público. (S11)

As orientações metodológicas da SEED foram consideradas como razoáveis por (22,7%) dos pedagogos, insatisfatórias (13,3%) e desconheciam (11,7%), ressaltadas pelas declarações dos pedagogos:

[...] falta de preparo antecipado, [quando da] apresentação de materiais para pedagogos e diretores. (S1)

[...] avaliações investigativas, contradições nos diagnósticos. (S2)

A princípio nos anos 2011 até 2014, tiveram uma peculiaridade que era os questionários investigativos (grifo meu), pois assim entendo que foram seus objetivos, colher dados. (S4)

[...] formações sem encaminhamentos definidos; semana I- sondagem da atual situação da Educação no Paraná através de questionários e planilhas aplicadas. (S5)

[...] muitas planilhas e estatísticas, metodologia e motivação, avaliação simplista de números: reprovados, não reprovados, etc, culpabilidade no professor por todos os fatores de fracasso escolar. (S9)

A utilização de vídeos institucionais, reforçando o caráter obrigatório de forma negativa. (S10)

Nesta gestão as Semanas Pedagógicas foram ficando cada vez mais curtas, pois nestes momentos haviam distribuição de aulas e assim impedia uma certa parcela de funcionários de participar, lhes tirando também a

obrigatoriedade de participar, o que culminou em um grupo sem vez ou voz no ambiente escolar. Outro fator relevante nesta gestão foi o excesso de informações sobre dados do IDEB e Prova Brasil, muitas planilhas para se preencher e pintar que não elevava o nível de discussão do grupo. (S11)

[...] enfoque nos resultados numéricos com preenchimento de tabelas e gráficos. (S16)

A avaliação dos pedagogos quanto às orientações metodológicas do referido período corrobora com a importância dada aos indicadores na avaliação de programas educacionais, citados por Brandalise (2002), Belloni (2001) e Draibe (2001), sobre a utilização de tais instrumentos para indicar a “qualidade” dos programas educacionais. Conceitos como Eficiência, Eficácia e Efetividade social são amplamente utilizados, sem, no entanto, dar um real suporte ao trabalho do professor.

Some-se a essa visão utilitarista de formação a concepção de que a formação continuada de professores deve ter um caráter de aquisição de ferramentas apenas para dar suporte ao trabalho *prático* do professor (Banco Mundial, 1996), ou de cobrança de resultados aliados à redução de custos (CARDOSO, 2005) sem, no entanto, oferecer condições reais de melhoria de seu trabalho ou preocupar-se com sua formação profissional e pessoal.

d) Sobre o desenvolvimento das atividades nas Semanas Pedagógicas no interior da escola

As atividades desenvolvidas nas Semanas Pedagógicas de 2011-2014 nas escolas, a partir dos temas definidos, do material disponibilizado e das orientações metodológicas, foram consideradas como boa (23,4%), muito boa (16,4%) e excelente (9,4%) pelos pedagogos.

As oficinas que ficaram a cargo das escolas elaborarem foi um movimento muito bom, porém em algumas escolas esse momento não foi bem aproveitado. (S11)

Nessa dimensão, declararam desconhecimento (9,4%), que foram insuficientes (17,2%), e razoável (24,2%) dos pedagogos respondentes, e também, avaliaram como uma proposta muito estruturada às escolas, como revelam os depoimentos:

Percebo uma imposição de metas a serem cumpridas de forma arbitrária. (S12)

[...] tempo limitado para organizar a semana. Proposta chega muito próxima da semana. (S16)

e) Sobre as contribuições da formação continuada para o trabalho docente

Quanto às contribuições da formação continuada realizada nas Semanas Pedagógicas para o trabalho docente, (25,8%) atribuíram conceito 3 (bom), (13,3%), conceito 4 (muito bom), e (6,3%) conceito 5 (excelente), como expresso no depoimento:

[...] revisão do Plano de Ação da Escola, análise das dimensões por todas as equipes (Direção, professores, funcionários, eq. ped). (S1)

Consideraram como razoável (25,8%), insatisfatório (20,3%), e desconhecem (8,6%).

[...] ao contrário da gestão 2007 a 2010, as capacitações foram diminuindo até minguaem a um encontro no ano para pedagogos e professores, para discutirem a realidade escolar. Ou seja, a cada instante, menos chance de falar e expressar o professor tinha. (S4)

Pouca articulação entre a teoria e a prática; material pronto acabado com modelos que não cabem à realidade escolar em que estamos inseridos no ambiente escolar; muita informação com pouca transformação na ação pedagógica; não oportunização de troca de experiências. (S14)

[...] descompromisso por parte dos professores no envolvimento de leituras, reflexões e produções (S16)

[...] não vem nada bem claro, vem tudo pronto ficando às vezes muito difícil de repassar aos professores. Os professores reclamam muito desse sistema. (S17)

Nesse sentido, cabe ressaltar as ideias de Castro e Amorim (2015), quando estes afirmam que é possível perceber que algumas práticas ainda transpiram autoritarismo, desconsiderando as experiências e saberes dos professores, os quais têm como papel apenas o cumprimento de tarefas elaboradas por um grupo pré-determinado e muitas vezes, desconhecido.

f) Sobre as contribuições da formação continuada para o trabalho pedagógico da escola.

Na avaliação da dimensão das contribuições da formação continuada realizada nas Semanas Pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico da escola, (25,0%) consideraram que houve uma boa contribuição, (14,8%) que ela foi muito boa e (5,5%) que a contribuição foi excelente. Em contrapartida, (19,5%) consideraram que ela foi insuficiente e (26,6%) que ela foi razoável. A declaração abaixo expressa esses resultados.

As Semanas Pedagógicas de 2011 a 2014 deixaram a desejar. Penso que estamos longe de realizar uma formação continuada que venha ao encontro das necessidades dos professores e daquilo que efetivamente acontece na escola. (S15)

4.3 AVALIAÇÃO GERAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA - SEMANAS PEDAGÓGICAS 2007-2014

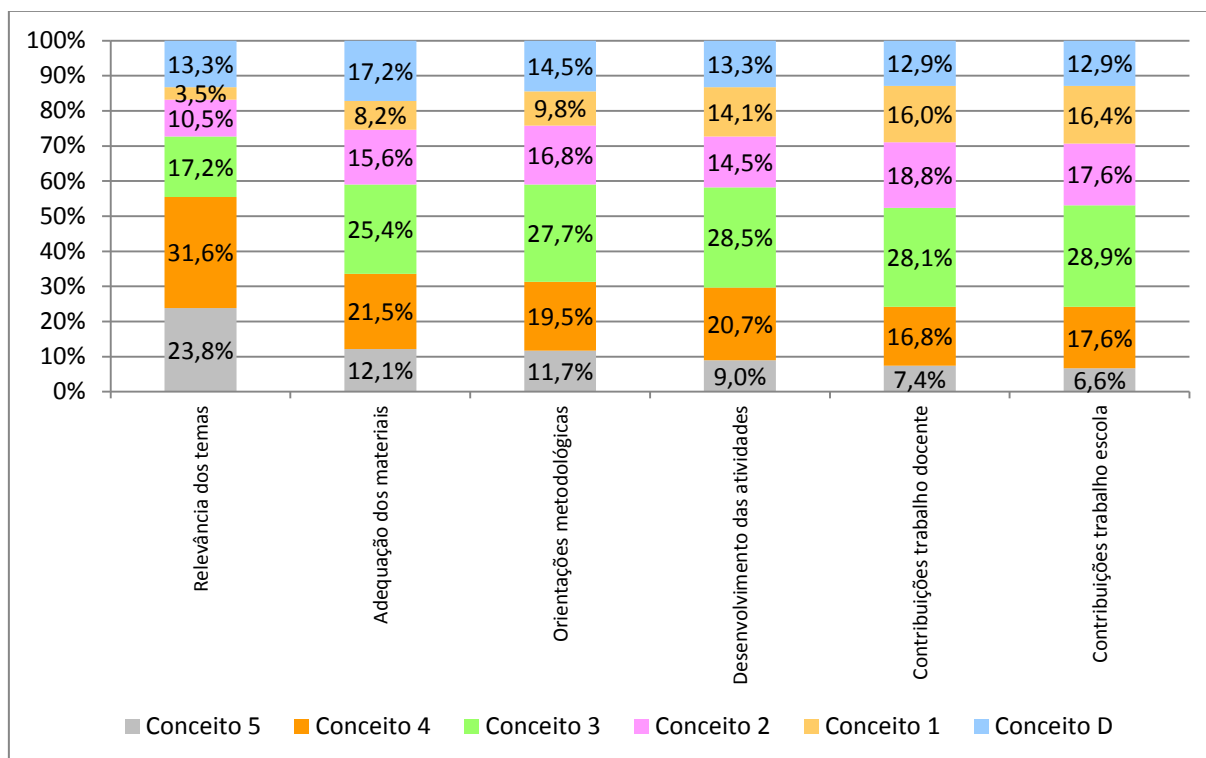
Neste item, serão apresentados os dados quantitativos sobre a avaliação feita pelos pedagogos, aliados aos dados qualitativos coletados no questionário, referente ao período 2007-2014.

Tabela 5 - Avaliação Geral da Formação Continuada na Modalidade de Semanas Pedagógicas 2007-2014

Dimensões da Avaliação	Conceito 5		Conceito 4		Conceito 3		Conceito 2		Conceito 1		Conceito D	
	Qt	(%)	Qt	(%)	Qt	(%)	Qt	(%)	Qt	(%)	Qt	(%)
Relevância dos temas	61	23,8	81	31,6	44	17,2	27	10,5	9	3,5	34	13,3
Adequação dos materiais	31	12,1	55	21,5	65	25,4	40	15,6	21	8,2	44	17,2
Orientações metodológicas	30	11,7	50	19,5	71	27,7	43	16,8	25	9,8	37	14,5
Desenvolvimento das atividades	23	9,0	53	20,7	73	28,5	37	14,5	36	14,1	34	13,3
Contribuições trabalho docente	19	7,4	43	16,8	72	28,1	48	18,8	41	16,0	33	12,9
Contribuições trabalho escola	17	6,6	45	17,6	74	28,9	45	17,6	42	16,4	33	12,9

Fonte: A autora.

Gráfico 3 - Avaliação Geral da Formação Continuada na Modalidade de Semanas Pedagógicas 2007-2014



Fonte: A autora.

Os dados apresentados a seguir revelam a avaliação feita pelos pedagogos sobre as Semanas Pedagógicas do período 2007-2014, considerando as dimensões já citadas (relevância dos temas propostos, adequação dos materiais disponibilizados, as orientações metodológicas da SEED para a realização das atividades, o desenvolvimento das atividades propostas no interior da escola e as contribuições dos estudos para o trabalho docente e para o trabalho pedagógico). As declarações são trechos das respostas dadas ao questionamento “Após a formação continuada proposta na Semana Pedagógica, você percebeu modificações/transformações na ação dos professores de sua escola?”

a) Sobre a relevância dos temas propostos para as Semanas Pedagógicas

Quando questionados sobre a relevância dos temas propostos e desenvolvidos nas escolas quando exerciam a função de pedagogos, (23,8%) consideram excelente (conceito 5), (31,6 %) muito bom (conceito 4), (17,2%) bom (conceito 3), (10,5%) razoável (conceito 2), (3,5 %) insatisfatório (conceito 1), e (13,3%) como desconheço (conceito D).

Esses dados revelaram que (55,4% - conceitos 5 e 4) dos entrevistados consideraram os temas das Semanas Pedagógicas importantes e relevantes para a formação continuada dos professores no interior da escola, no entanto, há aspectos em relação às temáticas propostas que precisam ser (re)considerados pelos gestores do sistema educacional, particularmente, quanto à relação dos temas propostos com o cotidiano escolar, a relação teoria-prática para a organização do trabalho docente e da escola e a continuidade dos estudos propostos de uma semana para outra.

Os depoimentos abaixo expressam a avaliação dos pedagogos:

De maneira geral, a falta de continuidade entre as temáticas apresentadas também gera insatisfação entre os envolvidos no processo e particularmente poucas modificações são observadas nas ações dos professores. Muitas vezes ampliam-se as discussões das temáticas mais específicas ao ambiente escolar e as outras propostas ficam sem a análise específica. (S6)

O embasamento teórico é essencial para o direcionamento das nossas ações. A construção desse diálogo dentro e fora do ambiente escolar, amplia as possibilidades de buscarmos juntos uma educação de qualidade. Ocorre que, muitas vezes, quando o tema sugerido não apresenta conexão direta com a realidade, tais semanas acontecem de modo inercial, sem muita reflexão ou interesse dos participantes. (S8)

Por outro lado, (17,2%) dos pedagogos afirmam que embora os temas propostos tenham sido bons, ainda há que se repensar sobre a pertinência de alguns deles para essa modalidade formativa, pois se repetem de uma semana pedagógica para outra. Em opinião oposta apenas (14%) consideraram os temas insatisfatórios ou razoáveis e (13,3%) declararam que desconheciam a relevância dos temas tratados.

Os temas são muito repetitivos, bem como a metodologia. Nas semanas em que a escola teve autonomia para decidir o tema, estas foram mais interessantes e houve uma participação mais intensa dos professores. (S9)

Os temas são pertinentes, porém a proposta metodológica deixa a desejar, pois os objetivos se perdem nos interesses políticos de dominação e coerção em detrimento de uma formação crítica dialógica do professor, que em momento algum ao longo dessas capacitações foi contemplado. (S4)

Em sua maioria, os temas são relevantes para o cotidiano escolar, e os materiais oferecidos (textos e vídeos) são de qualidade. (S5)

b) Sobre a adequação dos materiais de estudo disponibilizados pela SEED

Em resposta a adequação dos materiais enviados ou disponibilizados pela SEED para estudo e discussões com o corpo docente, (12,1%) dos sujeitos investigados avaliaram como excelente (conceito 5), (21,5 %) como muito bom (conceito 4), (25,4 %) como bom (conceito 3), (15,6%) como razoável (conceito 2), (8,2 %) como insatisfatório (conceito 1), e (17,2%) como desconhecimento (conceito D).

Esses dados revelam que (33,6%) dos entrevistados consideram os materiais de estudo das semanas adequados aos temas propostos para a formação continuada dos professores no interior da escola e (25,4%) que embora os materiais tenham sido bons, nem todos foram adequados para o desenvolvimento dos momentos formativos realizados na escola. Destacam-se os depoimentos sobre a adequação dos materiais das Semanas Pedagógicas:

Ao longo destes dez anos enquanto pedagoga na rede estadual, percebo que muitas vezes os profissionais ficam confusos uma vez que os materiais propostos são tendenciosos e até contraditórios à proposta que desejamos como escola, pois muitas vezes enfatiza uma gestão que desconsidera as diferenças e especificidade de cada comunidade escolar. (S6)

A consequência é que se alocam tempo e recursos que poderiam ser melhores utilizados. Penso que a Semana Pedagógica deva responder, na sua maioria, aos anseios da escola, objetivando os resultados a serem atingidos. (S8)

Nessa dimensão (15,6%) dos pedagogos declararam que os materiais eram razoavelmente adequados e (8,2%) que eles foram inadequados. 17,2% declararam que desconheciam os materiais disponibilizados para a formação dos professores

A Formação Continuada no formato que vem acontecendo, encaminhada pela SEED pronta, com material disponibilizado pouco significativo, tem pouco contribuído para o enriquecimento dos profissionais da Educação na sua ação pedagógica dentro da escola. (S14).

Abrucio (1997) corrobora nesse sentido, ao afirmar que os valores adotados e responsabilidades do Estado estão intimamente relacionados à forma como as políticas se estabelecem na realidade da escola, em forma de programas e projetos (de formação continuada, por exemplo). Esses valores e posturas assumidas pelos governos acabam por determinar, muitas vezes, um esvaziamento teórico em detrimento de atividades sem significado ou extremamente cansativas para os sujeitos que delas participam.

c) Sobre as orientações metodológicas da SEED para realização das atividades na escola

Na avaliação das orientações metodológicas para realização das atividades nas escolas os maiores percentuais (27,7%) e (19,5%) foram atribuídos aos conceitos 3 (bom), e 4 (muito bom) respectivamente. Consideram as orientações como excelente (11,7%) dos respondentes, razoáveis (16,8%), insatisfatórias (9,8%) e desconheciam (14,5%). O depoimento revela que

Existe muita resistência por parte da maioria dos professores em relação ao formato padrão da Semana Pedagógica: textos, vídeos e preenchimento de planilhas. Consequentemente poucos avanços são obtidos nesses trabalhos. (S10)

No meu ponto de vista, o professor necessita de uma formação que articule teoria e prática, dessa forma poderá provocar mudanças na postura do fazer pedagógico dos profissionais da Educação. (S14)

d) Sobre o desenvolvimento das atividades nas Semanas Pedagógicas no interior da escola

As atividades desenvolvidas nas Semanas Pedagógicas de 2007-2014 nas escolas, a partir dos temas definidos, do material disponibilizado e das orientações metodológicas, foram consideradas como boa (28,5%), muito boa (20,7%) e excelente (9,0%) pelos pedagogos. Declararam desconhecimento (13,3%), que foram insuficientes (14,5%), e razoável (14,1%). O depoimento revela o descontentamento de alguns pedagogos:

O desenvolvimento das atividades propostas no interior da escola nunca foram reais, visto que o processo político no interior da escola é fragmentado, atendendo à política de interesses sob a égide de uma gestão autocrática que pensa primeiramente nos interesses próprios e estabilidade de poder dominante, quando deveria gerir os recursos humanos e financeiros para promover uma escola pública, e com qualidade, contemplando a democracia no seu âmago: "Escola de todos e para todos, com todos construindo o espaço democrático". (S4)

e) Sobre as contribuições da formação continuada para o trabalho docente

Quanto às contribuições da formação continuada realizada nas Semanas Pedagógicas para o trabalho docente, (28,1%) atribuíram conceito 3 (bom), (16,8%), conceito 4 (muito bom), e (7,4%) conceito 5 (excelente). Consideraram como razoável (18,8%), insatisfatório (16,0%), e desconhecem (12,9%). A pouca

contribuição dessa modalidade de formação continuada para o trabalho docente é desvelada nos depoimentos dos pedagogos:

As discussões durante as formações são produtivas, porém, ao longo do ano letivo não observei muitas mudanças significativas nos encaminhamentos metodológicos dos docentes, haja vista que os resultados se repetem ano após ano. (S5)

[...] a formação do professor deve reconhecer o valor da teoria, da reflexão e do conhecimento indispensáveis à construção da práxis para viabilizar uma formação continuada que possa realizar-se no tempo e espaço escolar e assim garantir as mudanças que tanto desejamos. (S6)

Todos os envolvidos devem se conscientizar para que busquem alternativas e não somente esperar da SEED soluções para problemas pontuais. Infelizmente vejo nas "Semanas Pedagógicas" professores que não querem ler, discutir. Ainda bem que existem exceções. (S12)

Infelizmente são poucos aqueles que realmente mudam sua postura. (S17)

f) Sobre as contribuições da formação continuada para o trabalho pedagógico da escola.

Na avaliação da dimensão das contribuições da formação continuada realizada nas Semanas Pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico da escola (28,9%) consideraram que houve uma boa contribuição, (17,6%) que ela foi muito boa e (6,6%) que a contribuição foi excelente. No entanto, (17,6%) consideraram que ela foi insuficiente e (16,4%) que ela foi razoável, e (12,9%) desconhecem, como se verifica nos trechos a seguir.

Muito pouco ou quase nulo. Várias das discussões, planos e encaminhamentos não são efetivados durante o ano letivo. (S2)

A Formação Continuada precisa partir das necessidades reais do cotidiano escolar, valorizando o saber docente e sua experiência prática vivenciada. (S14)

Diante dos dados referentes aos dois períodos mencionados, é possível recobrar os conceitos apresentados por Ferreira e Tenório (2010), quando estes afirmam que o modelo avaliativo se integra, sem dúvida, ao ambiente político, às forças políticas e alianças que se estabelecem em cada meio. Essa afirmação pôde ser observada mediante as declarações dos pedagogos e às diferentes concepções e formas de trabalho desenvolvidas nas Semanas Pedagógicas.

Essas diferenças só podem ser percebidas quando se estabelece uma concepção de avaliação enquanto construção social ou negociação, pois permite que uma dada realidade seja observada a partir dos contextos políticos, econômicos, sociais e culturais, na qual se considera a análise de todos os seus pontos (sejam eles positivos ou negativos), atendendo a dinamicidade dos contextos e os assuntos recorrentes, de forma a expressar a experiência dos envolvidos neste processo, baseadas no enfoque responsivo e na metodologia construtivista. (GUBA; LINCOLN, 2011).

Com base nesses princípios, a avaliação de programas e projetos é o primeiro passo para a manutenção ou adequação dessas propostas, pois possibilita a orientação mais adequada ao desenvolvimento de ações, tornando o processo mais transparente e respondendo aos problemas e demandas existentes; permite também avaliar se ainda há sentido em sua existência (melhorando-o ou e readequando-o), além de monitorar seu desempenho e orientar para a possível necessidade de implantação de novos programas. (FERNANDES, 2011).

As análises até aqui efetuadas possibilitam sintetizar alguns achados da pesquisa em relação à avaliação do programa de formação continuada do Paraná na modalidade de Semanas Pedagógicas.

A partir das respostas dadas pelos pedagogos, foi feita a tabulação dos dados em planilha confeccionada com o software Excel, considerando as dimensões: relevância dos temas, adequação dos materiais, orientações metodológicas, desenvolvimento das atividades, contribuições ao trabalho docente e contribuições ao trabalho na escola. Cada linha da figura 1, que segue, fornece o número de vezes que o conceito (5, 4, 3, 2, 1 ou D) foi marcado para cada dimensão avaliada em cada uma das Semanas Pedagógicas identificadas pelas letras A a H. O número total apresentado na figura 1 se refere ao número absoluto de vezes em que o conceito (5, 4, 3, 2, 1 ou D) foi marcado para aquela dimensão, no período 2007-2010.

Figura 1 – Tabulação dos dados a partir dos questionários aplicados aos pedagogos 2007-2010

Semanas	Dimensões																																								
	Relevância dos temas propostos para o trabalho docente na escola							Adequação dos materiais disponibilizados / encaminhados pela SEED às escolas							Orientações metodológicas da SEED para a realização das atividades na escola							Desenvolvimento das atividades propostas no interior da escola							Contribuições dos estudos das semanas pedagógicas para o trabalho docente							Contribuições para a organização do trabalho pedagógico da escola (resultados)					
	Conceitos	5	4	3	2	1	D	5	4	3	2	1	D	5	4	3	2	1	D	5	4	3	2	1	D	5	4	3	2	1	D	5	4	3	2	1	D				
A		4	6	3	1	0	2	4	5	2	1	1	3	2	5	4	2	1	2	2	3	6	1	2	2	2	2	2	6	2	2	2	1	4	5	2	2	2			
B		2	1	2	1	1	9	2	1	2	1	1	9	2	0	3	1	1	9	1	2	2	0	2	9	1	1	3	0	2	9	1	1	3	0	2	9				
C		5	9	1	0	0	1	2	9	2	1	1	1	2	5	5	2	1	1	1	5	6	1	2	1	1	3	8	1	2	1	1	4	7	1	2	1				
D		4	4	6	1	0	1	1	4	6	3	1	1	1	4	6	3	1	1	1	4	6	2	2	1	1	3	4	5	2	1	1	3	5	3	3	1				
E		5	6	2	1	0	2	3	6	2	2	1	2	2	5	4	2	1	2	1	5	5	1	2	2	1	6	3	1	3	2	1	5	4	1	3	2				
F		4	5	4	0	0	3	3	1	6	2	1	3	2	2	6	2	1	3	1	5	5	0	2	3	1	4	3	3	2	3	1	3	5	2	2	3				
G		5	7	1	0	0	3	3	6	2	1	1	3	3	6	2	1	1	3	2	4	6	0	1	3	2	5	5	0	1	3	2	5	4	1	1	3				
H		6	6	3	0	0	1	3	4	6	1	1	1	3	3	7	1	1	1	2	4	7	1	1	1	2	2	7	3	1	1	2	1	9	1	2	1				
Total		35	44	22	4	1	22	21	36	28	12	8	23	17	30	37	14	8	22	11	32	43	6	14	22	11	26	39	15	15	22	10	26	42	11	17	22				

Fonte: A autora.

O total de respostas possível para cada dimensão (128) é resultado do número de pedagogos respondentes (16), multiplicado pelo número de Semanas Pedagógicas realizadas no período 2007-2010 (8 Semanas Pedagógicas). E a figura 2 é uma síntese, demonstrando o número absoluto de vezes que cada conceito foi marcado, para cada dimensão avaliada, no referido período.

Figura 2 - Síntese dos dados tabulados a partir dos questionários aplicados aos pedagogos 2007-2010

	Conceito 5	Conceito 4	Conceito 3	Conceito 2	Conceito 1	Conceito D	Total
Relevância dos temas	35	44	22	4	1	22	128
Adequação dos materiais	21	36	28	12	8	23	128
Orientações metodológicas	17	30	37	14	8	22	128
Desenvolvimento das atividades	11	32	43	6	14	22	128
Contribuições trabalho docente	11	26	39	15	15	22	128
Contribuições trabalho escola	10	26	42	11	17	22	128

Fonte: A autora.

Na figura 3, cada linha fornece o número de vezes que o conceito (5, 4, 3, 2, 1 ou D) foi marcado para cada dimensão avaliada em cada uma das Semanas Pedagógicas identificadas pelas letras I a P. O número total apresentado na figura 3 se refere ao número absoluto de vezes em que o conceito (5, 4, 3, 2, 1 ou D) foi marcado para aquela dimensão, no período 2011-2014.

Figura 3 – Tabulação dos dados a partir dos questionários aplicados aos pedagogos 2011-2014

Semanas	Dimensões																																				
	Conceitos	Relevância dos temas propostos para o trabalho docente na escola						Adequação dos materiais disponibilizados / encaminhados pela SEED às escolas						Orientações metodológicas da SEED para a realização das atividades na escola						Desenvolvimento das atividades propostas no interior da escola						Contribuições dos estudos das semanas pedagógicas para o trabalho docente						Contribuições para a organização do trabalho pedagógico da escola (resultados)					
		5	4	3	2	1	D	5	4	3	2	1	D	5	4	3	2	1	D	5	4	3	2	1	D	5	4	3	2	1	D	5	4	3	2	1	D
I		1	5	3	4	1	2	2	0	7	5	1	1	2	0	8	3	2	1	1	4	4	3	3	1	1	3	2	6	3	1	1	3	3	5	3	1
J		4	6	1	4	0	1	3	3	4	4	1	1	3	2	3	6	1	1	1	1	3	6	3	2	1	1	3	7	3	1	1	1	3	7	3	1
K		3	7	4	1	1	0	1	4	7	2	2	0	1	5	6	2	2	0	0	3	8	3	2	0	0	3	6	5	2	0	0	3	5	6	2	0
L		5	4	2	2	1	2	1	1	2	0	3	9	4	1	5	0	3	3	4	1	5	1	3	2	3	2	5	0	4	2	2	2	6	1	3	2
M		3	5	3	3	2	0	1	5	3	5	2	0	1	3	3	6	3	0	1	3	4	5	3	0	1	2	4	5	4	0	1	3	3	5	4	0
N		4	1	3	2	2	4	1	2	2	2	2	7	0	3	0	4	2	7	3	1	1	4	3	4	2	0	4	3	3	4	2	1	3	3	3	4
O		4	4	3	4	0	1	1	3	5	6	0	1	2	3	4	5	1	1	2	4	2	6	1	1	0	4	5	4	2	1	0	4	5	4	2	1
P		2	5	3	3	1	2	0	1	7	4	2	2	0	3	5	3	3	2	0	4	3	3	4	2	0	2	4	3	5	2	0	2	4	3	5	2
Total		26	37	22	23	8	12	10	19	37	28	13	21	13	20	34	29	17	15	12	21	30	31	22	12	8	17	33	33	26	11	7	19	32	34	25	11

Fonte: A autora.

Por fim, a figura 4 é uma síntese demonstrando o número absoluto de vezes que cada conceito foi marcado, para cada dimensão avaliada, no período 2011-2014.

Figura 4 - Síntese dos dados obtidos a partir dos questionários aplicados aos pedagogos 2011-2014

	Conceito 5	Conceito 4	Conceito 3	Conceito 2	Conceito 1	Conceito D	Total
Relevância dos temas	26	37	22	23	8	12	128
Adequação dos materiais	10	19	37	28	13	21	128
Orientações metodológicas	13	20	34	29	17	15	128
Desenvolvimento das atividades	12	21	30	31	22	12	128
Contribuições trabalho docente	8	17	33	33	26	11	128
Contribuições trabalho escola	7	19	32	34	25	11	128

Fonte: A autora.

No quadro 4 estão resumidos os resultados das avaliações dos dois períodos do governo paranaense: 2007-2010 e 2011-2014.

Quadro 4 - Síntese dos resultados das avaliações das semanas pedagógicas - 2007-2014

DIMENSÕES	Conceito 5		Conceito 4		Conceito 3		Conceito 2		Conceito 1		Conceito D	
	SP 1	SP2	SP 1	SP2	SP 1	SP2	SP 1	SP2	SP 1	SP2	SP 1	SP2
Relevância dos temas	35	26	44	37	22	22	4	22	1	8	22	12
Adequação dos materiais	21	10	36	19	28	37	12	37	8	13	23	21
Orientações metodológicas	17	13	30	20	37	34	14	34	8	17	22	15
Desenvolvimento das atividades	11	12	32	21	43	30	6	30	14	22	22	12
Contribuições trabalho docente	11	8	26	17	39	33	15	33	15	26	22	11
Contribuições trabalho escola	10	7	26	19	42	32	11	32	17	25	22	11

Fonte: Questionários da pesquisa.

Nota: Os dados dos conceitos estão em valores absolutos.

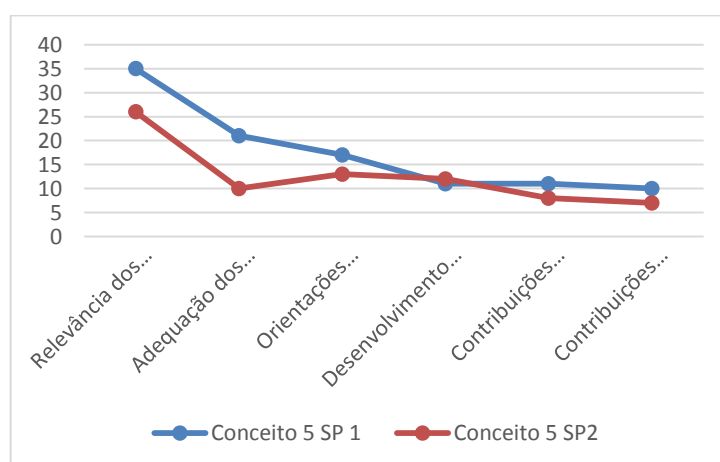
Legenda: SP1: Semanas Pedagógicas 2007-2010

SP2: Semanas Pedagógicas 2011-2014

Observando o conjunto de gráficos que apresentam a comparação da avaliação das Semanas Pedagógicas desenvolvidas nos dois períodos, 2007-2010 (SP1) e 2011-2014 (SP2), relativo aos conceitos (5,4,3,2,1,D) nas seis dimensões, é possível tecer as seguintes considerações:

- O conceito 5 foi atribuído em maior proporção às Semanas Pedagógicas de 2007-2010 (SP1) do que às de 2011-2014 (SP2) nas dimensões: relevância dos temas propostos, adequação dos materiais, orientações da SEED, contribuições ao trabalho docente e da escola. A dimensão desenvolvimento das atividades na escola foi avaliada na mesma proporção nos dois períodos avaliados.

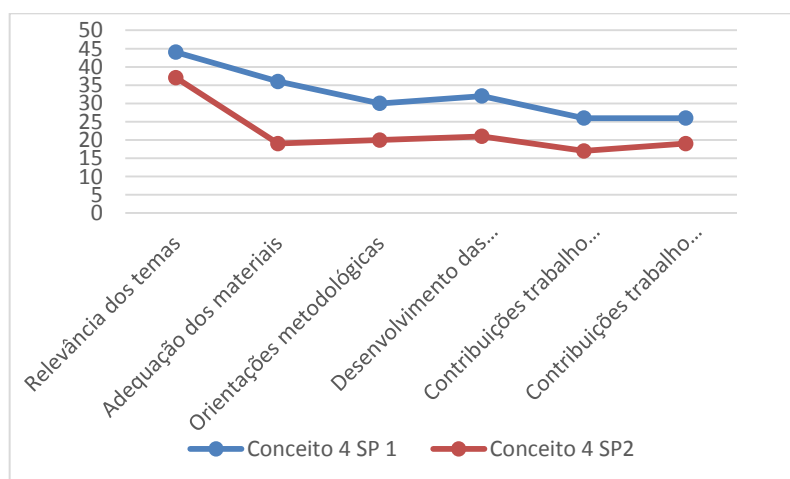
Figura 5 - Dimensões avaliadas com conceito 5



Fonte: Questionários da pesquisa.

- O conceito 4 foi atribuído em maior proporção as Semanas Pedagógicas do período 2007-2010 (SP1). Chama a atenção nos resultados do período 2011-2014 (SP2) a diferença na avaliação da adequação dos materiais disponibilizados pela SEED para discussão nos encontros de formação nos dois períodos.

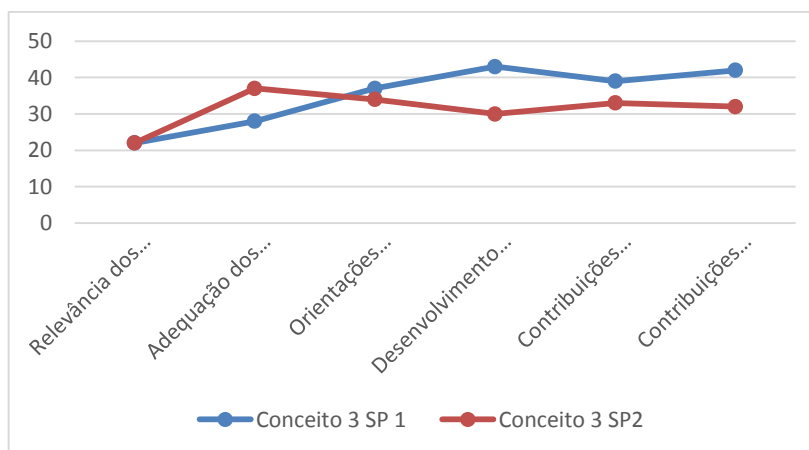
Figura 6 - Dimensões avaliadas com conceito 4



Fonte: Questionários da pesquisa.

- O conceito 3 foi atribuído aos dois períodos analisados na mesma proporção quanto à relevância dos temas propostos. Quanto à adequação dos materiais disponibilizados as Semanas Pedagógicas realizadas entre 2011-2014 (SP2) foi avaliada em maior proporção com o conceito 3. As orientações metodológicas, as contribuições ao trabalho docente e da escola foi atribuído o conceito em maior proporção ao período 2007-2010 (SP1).

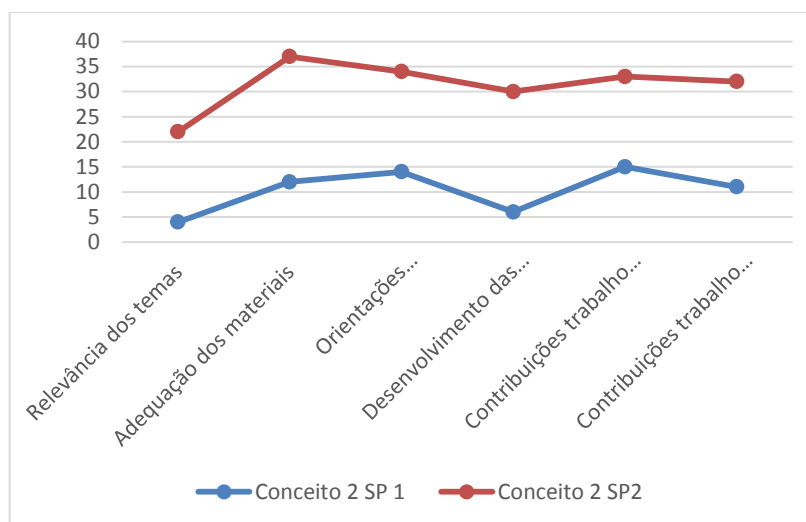
Figura 7 - Dimensões avaliadas com conceito 3



Fonte: Questionários da pesquisa.

- O conceito 2 foi atribuído em maior proporção na avaliação das Semanas Pedagógicas 2011-2014 (SP2), o que revela menor efetividade do programa de formação nesse período nas dimensões avaliadas.

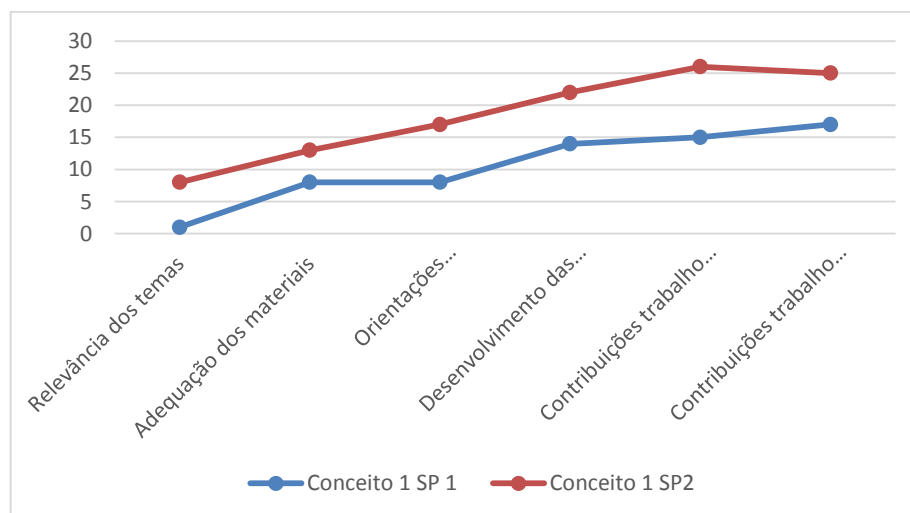
Figura 8 - Dimensões avaliadas com conceito 2



Fonte: Questionários da pesquisa.

- O conceito 1 foi atribuído em maior proporção na avaliação das Semanas Pedagógicas 2011-2014, o que revela menor efetividade do programa de formação nesse período nas dimensões avaliadas.

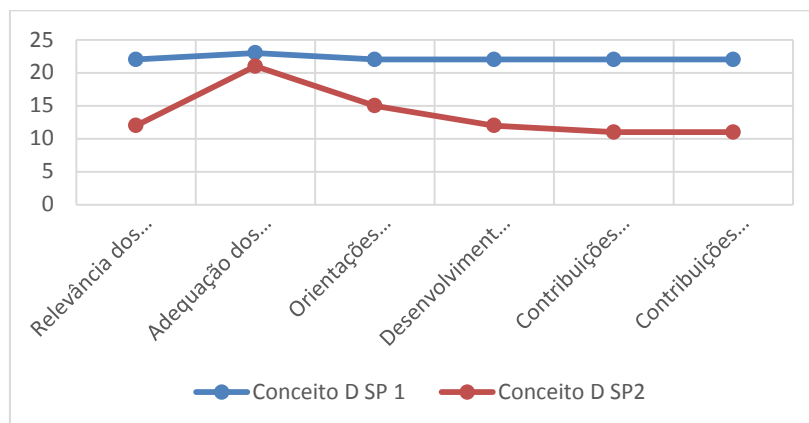
Figura 9 - Dimensões avaliadas com conceito 1



Fonte: Questionários da pesquisa.

- O conceito D que significou desconhecimento por parte dos pedagogos quanto às dimensões avaliadas retrata a ausência de alguns desses profissionais por motivo de licença especial ou médica em algumas das Semanas Pedagógicas realizadas nos dois períodos.

Figura 10 - Dimensões avaliadas com conceito D

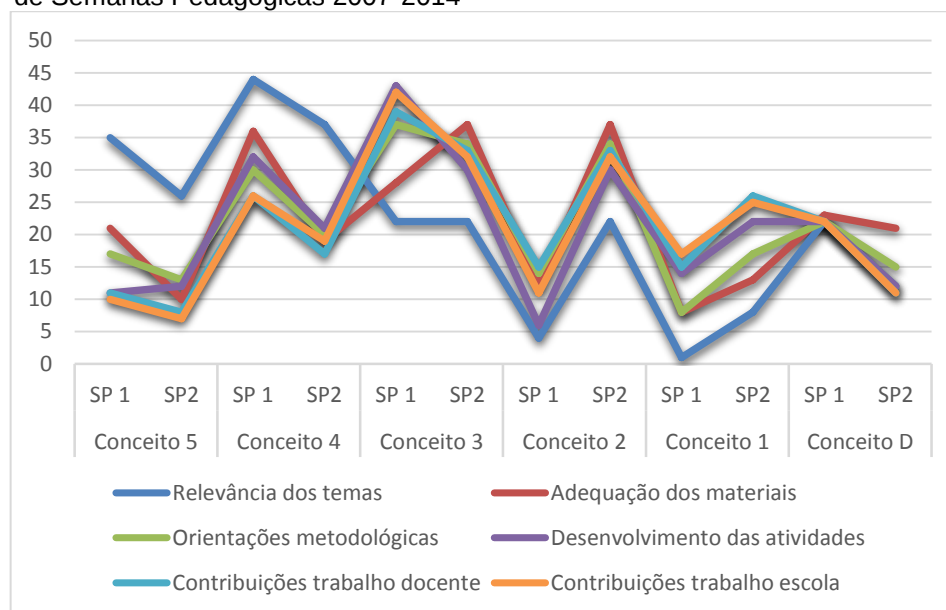


Fonte: Questionários da pesquisa.

Em síntese, os resultados da avaliação do programa de formação continuada de professores na modalidade de Semanas Pedagógicas, realizadas pelos sujeitos desta pesquisa possibilitam afirmar que:

a) Houve diferentes concepções de formação continuada nos dois períodos avaliados, ou seja, no desenvolvimento das semanas pedagógicas nos governos de Roberto Requião (2007-2010) e Beto Richa (2011-2014), o que expressa os pressupostos nos quais se assentaram as políticas para educação no Paraná no período em governaram. No gráfico 4, no qual estão representadas as seis dimensões avaliadas comparando os resultados entre as duas semanas, fica evidente que as semanas pedagógicas realizadas no período 2007-2010 foram melhor avaliadas, e provavelmente mais efetivas.

Gráfico 4 - Síntese da avaliação do Programa de formação continuada de professores, na modalidade de Semanas Pedagógicas 2007-2014



Fonte: Questionários da pesquisa.

b) A relevância dos temas propostos para o desenvolvimento das Semanas Pedagógicas foi a dimensão melhor avaliada nos dois períodos analisados, o que revela que há um reconhecimento da importância da formação continuada possibilitar estudos, reflexões e discussões pelos professores no interior da escola.

c) Quanto aos materiais disponibilizados para a realização das Semanas Pedagógicas, a prevalência dos conceitos 4,3,2 permitem inferir que embora alguns deles tenham sido considerados de boa qualidade, há que se repensar e rever as escolhas feitas pelos gestores da rede de ensino de modo dialógico com os profissionais da escola.

d) As orientações metodológicas para a realização das Semanas Pedagógicas no interior da escola na avaliação dos pedagogos, que lhe atribuíram em maior proporção os conceitos 3 e 2, precisam de ajustes que considerem os tempos e espaços das unidades escolares, bem como as características do corpo docente e administrativo.

e) Quanto ao desenvolvimento das atividades propostas no interior das escolas, os resultados da avaliação (conceitos 3,4,2) indicam a necessidade de

melhorias, também dependendo da organização de cada escola e da coordenação pedagógica, para que de fato a formação continuada se efetive.

f) Na avaliação da contribuição das Semanas Pedagógicas para o trabalho docente, há um reconhecimento de sua importância; no entanto, como a maior ocorrência na avaliação foi nos conceitos 3 e 2, pode-se concluir que há pouca efetividade do programa de formação continuada para melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

g) As contribuições das Semanas Pedagógicas para o trabalho escolar estão expressas como muito boa, boa e insatisfatória (conceitos 4,3,2) em maior frequência na avaliação dos pedagogos, avaliação que pode apontar para as diferentes formas de organização das Semanas Pedagógicas no interior de cada escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar o programa de formação continuada de professores, na modalidade de Semanas Pedagógicas, desenvolvido nas escolas públicas estaduais de um município paranaense, entre os anos de 2007 a 2014, a partir de um processo avaliativo realizado pelos pedagogos. Para tanto, foram traçados alguns objetivos específicos e a definição de um olhar crítico sobre a avaliação, a fim de nortear o processo de pesquisa.

Baseada na concepção de avaliação como construção social e na perspectiva hermenêutico-dialética, o processo de avaliação realizado teve um viés construtivista, no qual os avaliadores e interessados avançam numa construção valorativa sobre o objeto de avaliação, considerando a coleta de dados e a interpretação dos mesmos como um todo inseparável e simultâneo da realidade que está envolta em aspectos sociais, culturais e políticos que influenciam o processo avaliativo como um todo. Assim, a pesquisadora, junto com seus pares – os pedagogos – pôde desencadear diversas reflexões sobre como se dá a concretude das políticas públicas educacionais no contexto brasileiro, e mais especificamente, a política de formação continuada de professores no Estado do Paraná nas Semanas Pedagógicas realizada nas escolas.

Conforme o quadro teórico-metodológico eleito para o desenvolvimento desta pesquisa, e baseado nos fundamentos propostos por autores como Guba e Lincoln (2011), Afonso (2009) entre outros, avaliar o programa de formação possibilitou o levantamento dos “resultados” desse processo, desenvolvido numa perspectiva de construção social com os pedagogos que a vivenciaram, destacando-se como um processo de instrução-aprendizagem, de movimento contínuo, dinâmico e por vezes até divergente, no sentido de encontrar múltiplas vozes e visões sobre o objeto desta pesquisa.

Foi possível observar, a partir da avaliação dos pedagogos frente aos trabalhos desenvolvidos nas Semanas Pedagógicas nos períodos 2007-2010 e 2011-2014 diferenças significativas nos dois períodos desenvolvidos. Diante desse quadro, percebe-se que a avaliação é um processo complexo, pois é na realidade dinâmica que os fatos se estabelecem e influenciam os trabalhos e opiniões sobre o processo formativo; além disso, foi possível verificar que a avaliação feita pelos

pedagogos baseou-se na ideia de que a avaliação deve ser um processo que considere o contexto local, como propõe Guba e Lincoln (2011).

Embora a proposta de trabalho durante as Semanas Pedagógicas fosse a mesma para todas as escolas, a diferença entre o porte de escolas, o grupo de professores, o tempo de serviço dos pedagogos e até mesmo suas convicções políticas demonstrou que o processo de avaliação sobre o momento formativo nesta modalidade não pode ser feito no intuito de imputar responsabilidades a alguém, mas no sentido de compartilhar saberes, práticas e experiências que foram mais adequadas sobre os processos formativos já vivenciados. É justamente a particularidade de cada realidade que dá a riqueza ao estudo das ações propostas pelas políticas públicas educacionais e a possibilidade de se repensar algumas ações educativas

Nesse sentido, a visão dos pedagogos sobre o modelo de formação continuada de professores proposta nas Semanas Pedagógicas no primeiro período (2007-2010), apresentou temas relevantes ao trabalho docente na escola, materiais adequados para formação teórica (consistentes e aprofundados) e bons encaminhamentos metodológicos de trabalho, os quais previam discussões e reflexões importantes para o estudo dos professores; esse período também foi caracterizado pela retomada da proposta pedagógica sustentada em teorias mais críticas da realidade e da educação, e pela sistematização de documentos norteadores do fazer pedagógico.

Já o segundo período (2011-2014), na visão dos pedagogos, trouxe temas não tão relevantes para a realidade escolar e que pouco contribuíram para a mudança da prática docente, além de enfatizar a preocupação por resultados, refletida no uso de indicadores de desempenho, estatísticas (muitas vezes) sem sentido e no preenchimento de formulários sem a devida análise da realidade escolar. No entanto, os materiais dessa proposta foram considerados bons e possibilitavam certa autonomia à escola no que diz respeito ao modo de trabalho; no entanto, esta pseudo-autonomia por vezes, acabava por fragilizar a formação continuada de professores devido à falta de fundamentação teórica que possibilitasse maiores discussões ou reflexões, e que fosse além do preenchimento mecânico de planilhas.

No caso desta pesquisa, o foco era estabelecer uma análise por parte dos pedagogos sobre o referido processo de formação continuada, no que tange aos

estudos já realizados durante as Semanas Pedagógicas, avaliando as potencialidades e fragilidades de cada modelo de trabalho e estabelecendo uma correlação entre as atividades desenvolvidas e as contribuições proporcionadas ao trabalho docente. Se forem tomados por base os indicadores utilizados para a avaliação de desempenho de programas e projetos, pode-se dizer que a análise feita pelos pedagogos sobre as Semanas Pedagógicas demonstra que essa modalidade formativa tem sido pouco eficiente, visto que seu principal valor se apresenta no aumento da produtividade assentado na distribuição de poucos recursos e pouco tempo; pouco eficaz, uma vez que não tem atingido os objetivos esperados para o programa de formação continuada, que é o de melhorar o trabalho docente; e pouco efetiva, visto que as propostas não vêm atendendo às necessidades e demandas da sociedade a qual se destina (no caso, a formação continuada dos professores e a melhoria da atuação docente no contexto escolar), que são em última instância a melhoria da aprendizagem dos alunos e da qualidade do ensino público na Educação Básica.

O que se observou é que, embora tenham sido analisados dois períodos diferentes, governados por grupos partidários tão distintos entre si, ambos estão ligados à lógica capitalista, cada um à sua maneira. As práticas desenvolvidas comprovam a amplitude e ao mesmo tempo, a fragilidade acerca do que se pretende ao elaborar políticas de formação continuada de professores e seu respectivo desenvolvimento de ações. Essa falta de clareza parece indicar uma relativização da importância desse processo formativo na profissão docente, o que comprova que as políticas públicas educacionais voltadas a esse processo de formação ainda são fragmentadas, sem continuidade e trazem poucas contribuições para a prática docente e organização do trabalho escolar.

A partir das avaliações dos pedagogos, é possível afirmar que ainda persistem nos momentos de formação continuada, na modalidade de Semanas Pedagógicas, a falta de preocupação efetiva com o desenvolvimento pessoal e profissional do professor; não há valorização de seus saberes e experiências e pouco se respeita sua realidade, necessidades e particularidades nos momentos de formação, haja vista as práticas recorrentes de modelos e roteiros a serem seguidos ou desenvolvidos na escola, independentemente de suas singularidades; também não há investimento na escola como espaço de interação entre o formar e o trabalhar, pois as práticas de formação desenvolvidas nesses momentos, de modo

geral, não contemplam discussões e reflexões aprofundadas sobre a própria prática e a realidade do professor.

Nesse sentido, verificou-se, a partir do olhar dos pedagogos, que o processo avaliativo desenvolvido nesta pesquisa sobre a formação continuada de professores nas Semanas Pedagógicas pode sugerir algumas adequações ou transformações, tais como: o respeito à particularidade do universo escolar, em que cada escola teria autonomia para trabalhar temas de sua necessidade e relevância; que fosse resgatado, nesse e em outros momentos de formação continuada de professores, a preocupação com o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, para que este pudesse integrar as aprendizagens, saberes e experiências à sua vida particular e não apenas profissional; que fossem respeitados os saberes construídos ao longo da carreira, demonstrando assim a valorização efetiva do profissional que está construindo e trabalhando na realidade micro das políticas educacionais; que os momentos de formação continuada pudessem ser oportunidades de estudo, reflexão e aprofundamento teórico de assuntos pertinentes ao contexto escolar; e que os pedagogos fossem efetivamente reconhecidos como articuladores do processo de formação continuada de professores, seja por meio de formação específica em momentos próprios para estudo e aprofundamento de questões pedagógicas, seja em encontros para compartilhamento de reflexões sobre questões cotidianas que fazem parte da organização pedagógica da escola.

Por fim, essas considerações finais possibilitam novas reflexões. Considera-se que esta pesquisa se constituiu, acima de tudo, como um ponto de partida que abre espaço para vários outros estudos sobre as políticas públicas educacionais, na sua relação com a formação continuada de professores e em especial, à modalidade de formação em Semanas Pedagógicas. Essa modalidade formativa tem grande potencial na colaboração do desenvolvimento integral do professor, e pode, através de suas ações, contribuir efetivamente para o avanço da educação paranaense.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

ANDRÉ, Marly Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. 68p.

ARAÚJO; Clarissa Martins de; ARAÚJO, Everson Melquíades; SILVA, Rejane Dias da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan.-abr. 2015.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: Examen Del Banco Mundial. Washington, D.C., enero 1996. 195 p.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada as Ciências Sociais**. 5. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2003.

BAUER, Adriana. Do direito à educação à noção de quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24, n. 3, p. 557-575, set./dez. 2008.

BELLONI, Isaura. **Metodologia da avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2001. (coleção Questões da nossa época, v. 75).

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **A cultura da qualidade no processo de gestão escolar**: um desafio contemporâneo. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2002.

_____. **Autoavaliação de escolas:** alivanhando sentidos, produzindo significados. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: MARE, 1995.

BRASIL. Lei 9.394, de 1996. Regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 08 de janeiro de 2015.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação:** proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília: MEC/Inep, 1998. 129 p.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2015/10/Plano_Nacional_de_Educacao__Linha_De_Base.pdf>. Acesso em: 18 out. 2015.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica:** orientações gerais. 2004. Disponível em <http://www.oei.es/quipu/brasil/Red_Nac_form_continua.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2015.

BRASIL. Decreto N° 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de janeiro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 20 ago. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015.** Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Parecer CNE/ CP n. 02/2015, de 09 de julho de 2015.** Disponível em: <<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/prograd/files/2015/06/Par.-02.2015-DCNs-Forma%C3%A7%C3%A3o-Professores.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter (orgs). **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial.** Rio de Janeiro: FGV, 2005. 7. Ed. 316 p. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=pLWpl86CuvEC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 19 out. 2015.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. (Org.). **Avaliação de políticas e práticas educacionais.** 2. ed. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda., 2002.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência & Educação.** (Bauru) [online]. 1998, vol. 5, n. 2, pp. 81-90.

CARDOSO, Aliana Anghinoni; DEL PINO, Mauro Augusto; DORNELES, Caroline Lacerda. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul. **A Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica**, 2012. p. 1-12.

CASAGRANDE, Ieda Maria Kleinert; PEREIRA, Sueli Menezes; SAGRILLO, Daniele Rorato. **O Banco Mundial e as políticas de formação docente no Brasil**, Campinas, v. 16, n. 3, set./dez. 2014. p. 494-512. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/6700>>. Acesso em: 23 dez. 2014.

CEPAL. **Gestión de Programas Sociales em América Latina.** Santiago de Chile: Cepal, v. 1, n. 25, 1998.

CEPAL/UNESCO. **Educación y conocimiento: eje de la transformacion productiva com equidad.** Santiago, 1992.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, vol. 16, n. 2, p. 221-236. 2003.

COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positiva**. São Paulo : Abril Cultural, 1978. Coleção: Os Pensadores.

CRIBB, Alan; GEWIRTZ, Sharon. O que fazer a respeito de valores na pesquisa social: o caso da reflexividade ética na sociologia da educação. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo Cortez, 2011.

CRONBACH, Joseph Lee. **Designing Evaluation of Educational and Social Programs**. San Francisco: Jossey-Bass. 1982.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília: FLACSO do Brasil, 2009.

DALE, Roger. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 2, p. 109-139, 1994.

DIA A DIA EDUCAÇÃO. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Educação. **Programas e Projetos - Parfor/Seed**, 2015. Curitiba: SEED/PR, 2015. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=249>>. Acesso em: 03 ago.2015.

DRAIBE, Sônia Maria. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C.; CARVALHO, M. C. (Org.). **Tendências e perspectivas da avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 13-42.

FERNANDES, Domingos. Avaliação de programas e projetos educacionais: Das questões teóricas às questões das práticas. In: FERNANDES, Domingos. (Org.). **Avaliação em educação**: Olhares sobre uma prática social incontornável. Pinhais: Editora Melo, 2011. p. 185-208.

FERREIRA, Rosilda Arruda; TENÓRIO, Robinson Moreira. A construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação educacional: um enfoque epistemológico. **Revista Lusófona de Educação**, Bahia, v. 15, p. 71-97. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Alexandre Simão de. **Fundamentos para uma sociologia crítica da formação humana:** um estudo sobre o papel das redes associacionistas. 2005. 396 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Centro de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina (Coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan.-abr. 2008.

GODOY, Gislaine Aparecida Valadares de. et al. Políticas Públicas para a Formação Continuada de Professores/Gestores em Educação no Estado do Paraná no período de 2003 a 2010. In: VIII Seminário do Trabalho, 2012, Marília, SP. **Trabalho, Educação e Políticas sociais no século XXI**. Disponível em: [4http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/politicas_publicas_para.pdf](http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/politicas_publicas_para.pdf)>. Acesso em: 03 nov. 2015.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2011.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, nov./2001. p. 30-41.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 2, n. 56, p. 137-160, abr./jun. 2005.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul. **A Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica**, 2012. p. 1-13.

MOREIRA, Guilherme. **Diretrizes Gerais para um Plano De Governo**. Paraná: 2006. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/grcmoreira/pr-planodegoverno-requiao-2006>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 232 p.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação 002/02**. Trata da inclusão, no período letivo, de dias destinados a atividade pedagógica. Disponível em: <[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/bb7cccb67074826503256f4800653a4b/4f92cce4f4a2531003256c1d0049bba4/\\$FILE/_h8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30cg_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/bb7cccb67074826503256f4800653a4b/4f92cce4f4a2531003256c1d0049bba4/$FILE/_h8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30cg_.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Uma nova política de formação continuada e valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual. **Documento - Síntese**. 2007. Disponível em: <http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/documento_sintese.pdf>. Acesso em: 1º set. 2011.

PARANÁ. **Plano Estadual de Educação – PEE PR**: uma construção coletiva. (versão preliminar). 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 2007 de 21 de julho de 2005**. Dispõe sobre a Formação Continuada por meio do Programa de Capacitação dos profissionais da educação da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/destaques/arquivos/244tit_Res_2007.pdf>. Acesso em: 28 out. 2015.

PARANÁ. Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015. **Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências**. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=5971>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

PARANÁ. **Resolução nº 4534 de 31 de outubro de 2011** – anexo I. Dispõe sobre a adequação das Instituições Escolares da Rede Pública Estadual da educação

Básica do Estado do Paraná, na organização do Ensino, gestão do espaço e distribuição dos recursos humanos. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=65747&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 123 de 09 de setembro de 2008.** Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Quadro dos Funcionários da Educação Básica da Rede Pública Estadual do Paraná, conforme especifica e adota outras providências. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=14087&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Reflexões para a implementação do projeto político-pedagógico. Semana Pedagógica de Fevereiro de 2007. Curitiba: SEED, 2007a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Estudos para a organização e elaboração do plano de trabalho docente. Semana Pedagógica de Julho de 2007. Curitiba: SEED, 2007b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Estudos para a organização e elaboração do plano de ação da escola. Semana Pedagógica de Fevereiro de 2008. Curitiba: SEED, 2008a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Desafios educacionais contemporâneos e o currículo escolar. Semana Pedagógica de Julho de 2008. Curitiba: SEED, 2008b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Estudos para discussão sobre concepção de currículo e organização da prática pedagógica. Semana Pedagógica de Fevereiro de 2009. Curitiba: SEED, 2009a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Estudos para discussão sobre concepção de ensino e aprendizagem e a organização da prática pedagógica. Semana Pedagógica de Julho de 2009. Curitiba: SEED, 2009b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. As necessidades da escola a partir de seus limites e avanços. Semana Pedagógica de Janeiro de 2010. Curitiba: SEED, 2010a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Quando as políticas educacionais voltam-se para a legitimação do tempo, do espaço, e da autonomia da escola na definição de seu projeto político-pedagógico. Semana Pedagógica de Agosto de 2010. Curitiba: SEED, 2010b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Cronograma e Ações da Semana Pedagógica de Fevereiro de 2011. Curitiba: SEED, 2011a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Cronograma e Ações da Semana Pedagógica de Agosto e Novembro de 2011. Curitiba: SEED, 2011b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Orientações Gerais da Semana Pedagógica 2012. Curitiba: SEED, 2012a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Orientações 2º Semestre/ 2012. Curitiba: SEED, 2012b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Cronograma de trabalho - Semana Pedagógica de fevereiro de 2013. Curitiba: SEED, 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Cronograma de Trabalho 1º Semestre de 2014. Curitiba: SEED, 2014a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Cronograma de Trabalho 2º Semestre de 2014. Curitiba: SEED, 2014b.

PLANO de Governo 2011 – 2014. Disponível em: <<http://download.uol.com.br/eleicoes/2010/propostas/PR/PPR160000001071.pdf>>.

PORTAL MEC. **Formação continuada para professores.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18838&Itemid=842>. Acesso em 10 ago. 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 24 nov. 2014.

SANTOS, Edlamar Oliveira. **Políticas de formação continuada para os professores da educação básica.** Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0141.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: UNESP, 2003. p. 71-89.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, 204 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TENÓRIO, Robinson Moreira; LOPES, Uaçaí de Magalhães (organizadores) **Avaliação e gestão: teorias e práticas.** Salvador: EDUFBA, 2010. 414 p.

TEORIA do capital humano. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teorias_do_capital_humano.htm>. Acesso em: 02 nov. 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TYLER, Ralph Waldo General Statement on Evaluation. **Journal of Educational Research**, n. 35, p. 492-501, 1942.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Biblioteca Central Prof. Faris Michael. **Manual de normalização bibliográfica para trabalhos científicos**. 3. ed. rev. atual. Ponta Grossa: UEPG, 2012. 141 p.

VIANA, Nildo. Adorno: Educação e Emancipação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Brasília, n. 4, p. 1-10, maio-out. 2005. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/viewFile/5478/4585>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação Educacional**: uma perspectiva histórica. São Paulo, n. 12, 1995. p. 07-24. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/n12/n12a02.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

_____. **Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos**. São Paulo, 1997, n. 16, p. 05-36. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/n16/n16a02.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

_____. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, 1998, n. 17, p. 73-136. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/n17/n17a07.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

_____. **Novos estudos em avaliação educacional**. São Paulo: 1999, n. 19, p. 77-169. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/n19/n19a05.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas Internacionais e Educação – Cooperação ou intervenção? In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique. **Políticas públicas & educação básica**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2001. p. 59-89.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. São Paulo: Editora Gente, 2004.

**APÊNDICE A – Estado da Arte sobre a formação continuada de professores em
redes de ensino - Teses e dissertações pesquisadas**

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM REDES DE ENSINO: ESTADO DA ARTE

Pensar a formação continuada de professores implica em considerar aspectos multifatoriais, dinâmicos e complexos da realidade. Pensar no contexto da escola, e em especial, a formação continuada dos professores, requer a superação da ingenuidade e até a desmistificação de muitos modelos postos como adequados, mas que não atingem de fato a sua principal meta: promover a melhoria da educação.

Políticas voltadas à formação de professores, tanto inicial quanto continuada, é uma preocupação em diferentes instâncias governamentais sejam elas as redes municipais, estaduais e nacionais de ensino, e, também, objeto de estudos e pesquisas acadêmicas.

Para dar início a esta pesquisa foi realizado o Estado da Arte⁴³ sobre o objeto investigado, ou seja, sobre as políticas de formação continuada de professores. Optou-se pelo levantamento de teses e dissertações exclusivamente em meio eletrônico (*internet*), compreendendo trabalhos feitos entre o período de 2000 a 2014. Importante ressaltar que não foram considerados artigos publicados em periódicos para elaboração deste estado da arte.

A primeira etapa do processo foi desenvolvida a partir de consultas ao banco de teses *on line* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁴⁴. Tal escolha se justifica em função da qualidade dos serviços realizados por essa agência quanto ao seu papel na divulgação da produção científica, que se pauta no aperfeiçoamento crescente dos padrões de excelência e na reconhecida abrangência de informações que disponibiliza sobre pesquisas realizadas no contexto da pós-graduação brasileira.

A busca das pesquisas, num primeiro momento, foi realizada com as palavras-chave: formação de professores, formação continuada de professores e política educacionais. Dela resultou grande quantidade de trabalhos mapeados pelo sistema CAPES, porém, observando os títulos, resumos e palavras-chave, constatou-se que embora o tema fosse a formação de professores, havia pouca

⁴³ Ver quadro no Apêndice A.

⁴⁴ O site oficial encontra-se no endereço <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>.

relação com o objeto de estudo proposto nesta pesquisa, voltado as políticas de formação continuada de professores em redes de ensino. Diante dos resultados obtidos, fez-se o refinamento da busca eletrônica com maior aproximação ao objeto da pesquisa que é a política pública voltada à formação continuada de professores em rede de ensino.

Nesse segundo levantamento o descritor utilizado na busca foi “política de formação continuada de professores. Foram encontrados 06 (seis) trabalhos acadêmicos, sendo 05 (cinco) dissertações e 01(uma) tese. A tese foi produzida no ano 2000, enquanto que as dissertações foram publicadas em 2000 (1 trabalho), 2010 (2 trabalhos) e 2013 (2 trabalhos). A relação de teses e dissertações estão no quadro a seguir.

Nº	Tipo	Ano de defesa	Instituição	Autor	Título	Palavras-chave
1	D	2012	UNIOESTE	Adriana da Cunha Werlang	As políticas públicas de formação dos professores no Brasil a partir da LDB 9394/96 e sua relação com O programa para reforma educacional na América Latina e Caribe (Preal)	Formação docente, reforma educacional, capital humano, precarização do trabalho.
2	D	2013	UEM	Maria Regina Bach	O papel do estado do Paraná no regime de colaboração para a formação inicial e continuada dos professores dos municípios	Regime de Colaboração no Paraná, Formação Inicial de Professores, Formação Continuada de Professores, Políticas Públicas dos Municípios.
3	D	2010	UEM	Simone Rebello Bergmann	O processo de formulação e implementação do programa de desenvolvimento educacional	Formação Continuada de Professores.

					(PDE): reflexão sobre uma política pública de formação continuada de professores no estado do Paraná	
4	D	2012	UEL	Ester Hinterlang de Barros Possi	Programa de desenvolvimento educacional - PDE/PR (2007-2009): um estudo sobre transformações e permanências	História da Educação, Formação de professores, políticas públicas.
5	T	2000	UNICAMP	Cely do Socorro Costa Nunes	Os sentidos da formação contínua de professores. O mundo do Trabalho e a formação de professores no Brasil	- - -
6	D	2013	UNICAMP	Wisllayne Ivellyze De Oliveira Dri	A ação pública e a formação continuada de Professores: um estudo de caso no Brasil e na Argentina	Políticas Públicas de Formação Continuada. Estado. Setor público. Formação Continuada de Professores. Brasil e Argentina.

Fonte: A autora.

Após o levantamento dos trabalhos selecionados, os mesmos foram organizados de acordo com sua origem regional de produção, a saber: 04 trabalhos produzidos na Região Sul (representando 67% do total de trabalhos considerados), e 02 trabalhos produzidos na Região Sudeste (representando 33% do total de trabalhos considerados), as quais estão comentadas na sequência. Nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste não foram encontrados trabalhos sobre o tema de pesquisa.

Produções acadêmicas da Região Sul

A Região Sul se destacou na produção acadêmica sobre Políticas Públicas de Formação Continuada, representando 67% das pesquisas inventariadas, as quais são apresentadas na sequência.

A dissertação *“As políticas públicas de formação dos professores no Brasil a partir da LDB 9.394/96 e sua relação com o programa para reforma educacional na América Latina e Caribe (PREAL)”* (2012), aborda questões sobre a Reforma Administrativa do Estado Brasileiro e a LDB nº 9.394/96, a política educacional dos professores a partir da LDB nº 9394/96 e os documentos do Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe - PREAL. Teve como objetivo mostrar a relação entre as reformas educacionais para a formação de professores após a LDB nº 9.394/96 e as proposições de um Programa Internacional mantido por organismos multilaterais, além de identificar como as propostas para formação dos professores contidas nos documentos do PREAL estão relacionadas às políticas de formação dos professores no Brasil.

A metodologia utilizada na realização da referida pesquisa compreendeu o estudo de referencial teórico-descritivo sobre políticas de formação de professores relacionadas ao PREAL, utilizando fontes primárias e secundárias como principal subsídio para a análise das Políticas Neoliberais, das Reformas Educacionais e do PREAL, a fim de compreender a proposição da formação dos professores nesse contexto. Foram feitas análises de quatro documentos que estão direcionados diretamente para a América Latina e para o Brasil, tais como: Relatório “O futuro está em jogo”, Boletins “Ficando para Trás” e “Quantidade sem Qualidade”, para a América Latina, e o Boletim “Saindo da Inércia”, especificamente para o Brasil. Os resultados da pesquisa revelaram que há uma tendência posta para a política pública de formação de professores, a partir da LDB nº 9394/96, que pode ser relacionada às proposições do PREAL, e que esta tendência faz parte de uma conjuntura societal global. A autora finaliza afirmando que o Brasil tem procurado, através de ajustes nas reformas, inserir-se nesse processo de desenvolvimento econômico.

“O papel do estado do Paraná no regime de colaboração para a formação inicial e continuada dos professores dos municípios” (2013) é uma dissertação que trata da existência de uma política pública no Estado do Paraná que contempla o

Regime de Colaboração entre os entes federados para a promoção da formação inicial e continuada de professores, conforme prescrito na legislação educacional. O objetivo da pesquisa foi identificar a existência de uma política pública no Estado do Paraná que considere especialmente a colaboração do Estado para com seus 399 Municípios. A metodologia utilizada baseou-se na pesquisa bibliográfica, tendo como referencial teórico a dialética materialista-histórica, que entende que a sociedade é construída – e não dada – e está em movimento, havendo sempre possibilidades da atuação da sociedade civil no interior do Estado.

Nas considerações finais da pesquisa ficou evidente que o Regime de Colaboração se originou no quadro das reformas educacionais implementadas no entremeio dos séculos XX e XXI, advindas da reforma do Estado Brasileiro do final do século XX, e que a formação inicial e continuada de professores foi elemento coadjuvante das reformas, porém, com função essencial enquanto desencadeadora de outras mudanças, como nos currículos e materiais didáticos, na educação profissional e no incremento dos sistemas de avaliação externa.

A dissertação *“O processo de formulação e implementação do programa de desenvolvimento educacional (PDE): reflexão sobre uma política pública de formação continuada de professores no estado do Paraná”* (2010) estudou o processo de formulação e implementação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), em 2006 a 2007 (época da implementação do Programa), considerado pela autora como um modelo inédito de formação continuada de professores no Paraná.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, documental e do próprio testemunho memorialístico. Segundo a autora o PDE deixou três grandes legados; em termos administrativos a normatização de um marco legal, culminado na Lei Complementar nº 103/2010, para uma proposta de Formação Continuada em Rede; em termos físicos, a construção dos prédios "Integrar-PDE" em cada uma das universidades parceiras; e em termos pedagógicos, a proposta deixou uma grande herança aos professores de todas as redes de ensino: os Cadernos Pedagógicos do PDE, contendo a produção pedagógica dos professores que concluíram o Programa.

“Programa de desenvolvimento educacional - PDE/PR (2007-2009): um estudo sobre transformações e permanências” (2012) apresenta uma análise sobre as políticas públicas para formação continuada de professores em âmbito federal e estadual, no campo da História da Educação, Formação de Professores e Políticas

Públicas. O objetivo do trabalho foi o de apresentar uma análise acerca das políticas públicas para formação continuada de professores em âmbito nacional e estadual no sentido de elucidar as transformações e permanências nas últimas décadas. A metodologia estruturou-se numa abordagem qualitativa, sendo que, para a coleta de dados o recurso utilizado foi o da análise documental, entrevistas semiestruturadas com gestores e questionários com questões fechadas e abertas.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que o PDE é compreendido como uma política de formação continuada que supera os modelos tradicionais de curso de formação, pois se destaca em relação: à importância do tempo disponibilizado para estudo e para o processo de aprendizagem de professores; ao potencial do programa para modificar a prática pedagógica nas escolas; ao avanço no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) pelos professores; e, ao incentivo para que o professor pesquise sobre sua prática pedagógica.

Produções acadêmicas na Região Sudeste

As pesquisas realizadas na região sudeste foram: a tese *“Os sentidos da formação contínua de professores. O mundo do Trabalho e a formação de professores no Brasil”* (2000) e a dissertação *“A ação pública e a formação continuada de Professores: um estudo de caso no Brasil e na Argentina”* (2013).

Na tese, o objetivo foi investigar a produção teórica de pesquisadores nacionais e internacionais, e da legislação sobre a formação contínua de professores da Educação Básica no Brasil, produzidos na década de 1990.

A metodologia utilizada foi o estudo teórico, de cunho descritivo-analítico orientado pelos pressupostos da abordagem qualitativa em educação, elegendo a análise documental como método de análise de dados. Como fonte de dados foram destacados documentos técnicos (literatura especializada) e documentos oficiais (legislações, planos e programas).

A análise dos dados da pesquisa revelou que a profissão docente tem sido considerada, na presente década, uma das profissões que mais exige a continuidade do processo formativo, na busca do pleno desenvolvimento pessoal e profissional do professor, para atender aos anseios de uma (nova) escola e de uma

(nova) sociedade regidas pela intelectualização do espaço produtivo, social e cultural.

Na dissertação *“A ação pública e a formação continuada de professores: um estudo de caso no Brasil e na Argentina”* (2013), o objetivo foi investigar como o setor público tem atuado nas políticas de formação continuada de professores da Educação Básica, no contexto das reformas neoliberais e dos avanços da ideologia do setor privado no campo da educação, buscando a compreensão de como foram elaboradas e aplicadas nos países investigados.

A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, sendo realizado um estudo de caso comparativo, utilizando a metodologia do estudo comparado.

O campo e os sujeitos de pesquisa elencados para a pesquisa foram os centros de formação continuada de professores de Campinas - SP e Cidade Autônoma de Buenos Aires, sendo eles, respectivamente, o Cefortepe⁴⁵ - Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional Prof. Milton de Almeida Santos e o CePA⁴⁶ - Escola de Capacitação Docente - Centro de Pedagogias de Antecipação. Tal escolha se deu em função das duas cidades possuírem um longo histórico em formação continuada de professores, oferecidas em centros de formação, além de apresentarem importantes fatores econômicos, políticos e sociais.

A conclusão da autora foi de que a formação de professores é fundamental na preparação dos docentes para atender às novas demandas sociais e as exigências internacionais do mundo globalizado, e que essa formação se destaca nas políticas analisadas de ambos os países por serem ações voltadas para a competitividade, à privatização e a desigualdade.

⁴⁵ Sigla representada conforme o documento original.

⁴⁶ Sigla de acordo com o apresentado no documento de origem.

APÊNDICE B – Atividades desenvolvidas nas Semanas Pedagógicas 2007-2014

Ano de Mandato	Requião	Ano de Mandato	Beto Richa
1º ano de governo	2007	1º ano de governo	2011
SP – Fevereiro	Não está disponibilizado no portal www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br “Reflexões para a implementação do projeto político-pedagógico”	SP – Fevereiro 01,02, 03,04 e 07/2	Não há um tema específico (Os dois primeiros dias serão destinados à distribuição de aulas extraordinárias e aulas aos professores PSS e à apresentação dos Projetos Político-Pedagógicos e Regimentos aos profissionais da educação lotados nas escolas, e será também momento para planejamento. (Os dias 03, 04 e 07 de fevereiro de 2011 ficam reservados para discussões nas unidades escolares)
SP – Julho	Não está disponibilizado no portal www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br “Estudos para a organização e elaboração do plano de trabalho docente”	SP – Agosto 15/8 a 14/11	“A escola pública como espaço de promoção da aprendizagem”

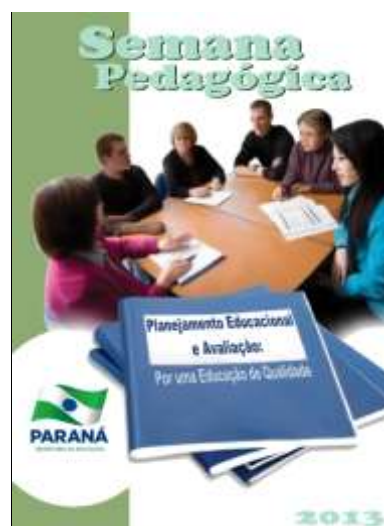
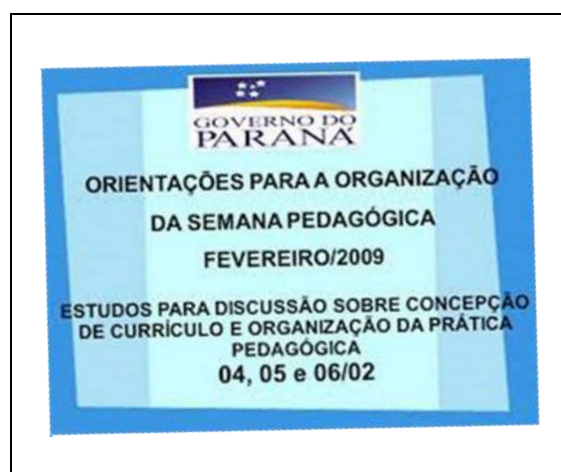
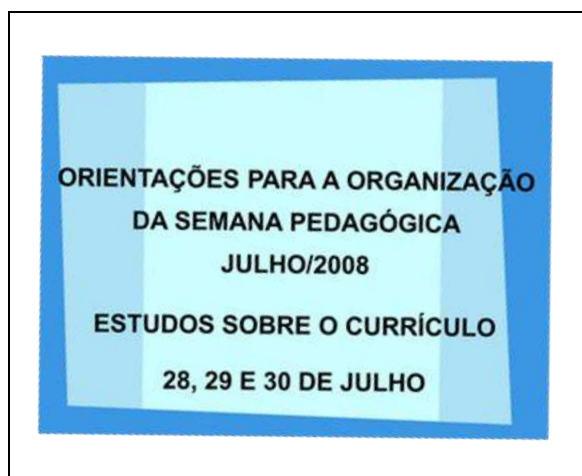
2º ano de governo	2008	2º ano de governo	2012
SP – Fevereiro 07,08 e 11/02	“Gestão Democrática e Planejamento Participativo: alguns apontamentos para a organização da escola pública em sua função social”.	SP – Fevereiro 01, 02, 03, 06 e 07/2	“Centenário Helena Kolody”; “A avaliação tem papel fundamental na avaliação da aprendizagem”; “Grandes parceiras: Escola e Família”
SP – Julho 28, 29 e 30/7	“O currículo frente aos desafios educacionais contemporâneos”	SP – Julho 19 e 20/7	“Oficinas” (cada escola deverá elaborar projetos de oficinas a serem realizadas, conforme necessidades teóricas e práticas da sua realidade escolar)

3º ano de governo	2009	3º ano de governo	2013
SP – Fevereiro 04,05 e 06/02	“Estudos para discussão sobre concepção de currículo e organização da prática pedagógica”	SP – Fevereiro 04,05,06,07 e 08/2	“Planejamento Educacional e Avaliação: Por uma Educação de Qualidade”
SP – Julho 20 e 21/7	“Estudos para discussão sobre concepção de ensino e aprendizagem e a organização da prática pedagógica”	SP – Julho	Não está disponibilizado no portal www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br

4º ano de governo	2010	4º ano de governo	2014
SP – Fevereiro 01, 02 e 03/2	“As necessidades da escola a partir de seus limites e avanços”	SP – Fevereiro 03, 04,05,06 e 07/2	“Repensar o Currículo na perspectiva dos Sujeitos da Escola e da Prática Pedagógica”
SP – Agosto 11,12 e 13/8	“Quando as políticas educacionais voltam-se para a legitimação do tempo, do espaço e da autonomia da escola na definição de seu projeto político-pedagógico”	SP – Julho 28 e 29/7	Continuidade da temática da SP de fevereiro, abordando a questão do (Re)planejamento

**APÊNDICE C – Cadernos temáticos das Semanas Pedagógicas
2007-2014, para consulta dos pedagogos**





APÊNDICE D - Questionário de pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado e Doutorado

Caro(a) Pedagogo(a)!

Este questionário faz parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação, sobre o tema “Políticas Educacionais de Formação Continuada de Professores no Estado do Paraná”.

Esta pesquisa tem por objetivo analisar qual é a avaliação que os pedagogos das escolas públicas estaduais fazem sobre a formação continuada desenvolvida durante as Semanas Pedagógicas, do período de 2007 a 2014.

Para isso, você pode contribuir para este estudo analisando e registrando sua visão sobre alguns pontos, tais como a forma como as atividades foram desenvolvidas, a importância dos temas apresentados, a influência deste trabalho na prática dos professores entre outros pontos, enfim; o que você julgar relevante no que diz respeito às Semanas Pedagógicas.

Agradeço desde já sua colaboração!

Dados Sociodemográficos

Formação: _____

Tempo de serviço nesta função: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: () 20 a 30 anos () 30 a 40 anos () 40 a 50 anos () 50 a 60 anos

Nos quadros abaixo, estão sintetizados os temas, as atividades e os materiais de apoio propostos nas Semanas Pedagógicas realizadas entre 2007 e 2014.

Comparando as estratégias utilizadas pelos diferentes períodos, avalie as Semanas Pedagógicas segundo suas dimensões (na sequência apresentadas), considerando as seguintes orientações de preenchimento para as questões fechadas, assinalando na opção desejada.

5- EXCELENTE (As características são muito boas, algumas são mesmo excelentes, extraordinárias)**4- MUITO BOM** (Muitas das características são boas; as falhas ou defeitos não são significativos)**3- BOM** (Algumas características são boas, mas existem falhas que precisam ser corrigidas)**2- RAZOÁVEL** (Existem boas características, mas as falhas ou defeitos se sobressaem)**1- INSATISFATÓRIO** (As características são principalmente negativas, há muitas falhas)**D - Desconheço**

Semana	Dimensões Avaliadas	Conceitos						Informações documentais da SEED e observações
		5	4	3	2	1	D	
A Fev/2007	Relevância dos temas propostos para o trabalho docente na escola							Discussão do PPP como fundamento para elaborar a proposta pedagógica escolar com o coletivo escolar.
	Adequação dos materiais disponibilizados/ encaminhados pela SEED as escolas							DCEs, PPP, Livros didáticos, Livros didáticos públicos, Acervo da biblioteca do professor, folhas e OAC, propostas curriculares do curso profissionalizante, cadernos temáticos, documentos da Educação Especial, textos dos grupos de estudos, Diretrizes curriculares da Educação do Campo, PPC2006.
	Orientações metodológicas da SEED para realização das atividades na escola							Discutir elaborar o PPP, elaborar a PPC e o Planejamento, e o plano de ação da escola
	Desenvolvimento das atividades propostas no interior da escola							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola
	Contribuições dos estudos das Semanas Pedagógicas para o trabalho docente							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola
	Contribuições para organização do trabalho pedagógico da escola (resultados)							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola
Semana	Dimensões Avaliadas	Conceitos						Informações documentais da SEED e observações
		5	4	3	2	1	D	
B Jul/2007	Relevância dos temas propostos para o trabalho docente na escola							Não está disponibilizado no portal www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br
	Adequação dos materiais disponibilizados/ encaminhados pela SEED as escolas							Não está disponibilizado no portal www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br
	Orientações metodológicas da SEED para realização das atividades na escola							Não está disponibilizado no portal www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br
	Desenvolvimento das atividades propostas no interior da escola							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola
	Contribuições dos estudos das Semanas Pedagógicas para o trabalho docente							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola
	Contribuições para organização do trabalho pedagógico da escola (resultados)							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola

Semana	Dimensões Avaliadas	Conceitos							Informações documentais da SEED e observações
		5	4	3	2	1	D		
C Fev/2008	Relevância dos temas propostos para o trabalho docente na escola							“Gestão Democrática e Planejamento Participativo: alguns apontamentos para a organização da escola publica em sua função social”	
	Adequação dos materiais disponibilizados/ encaminhados pela SEED as escolas							- Textos sobre o tema da semana pedagógica. - Regimento Escolar - PPP	
	Orientações metodológicas da SEED para realização das atividades na escola							- Leitura, discussão, análise e sistematização dos textos	
	Desenvolvimento das atividades propostas no interior da escola							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola	
	Contribuições dos estudos das Semanas Pedagógicas para o trabalho docente							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola	
	Contribuições para organização do trabalho pedagógico da escola (resultados)							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola	
Semana	Dimensões Avaliadas	Conceitos							Informações documentais da SEED e observações
		5	4	3	2	1	D		
D Jul/2008	Relevância dos temas propostos para o trabalho docente na escola							“O currículo frente aos desafios educacionais contemporâneos”	
	Adequação dos materiais disponibilizados/ encaminhados pela SEED as escolas							- Textos sobre o tema da Semana Pedagógica	
	Orientações metodológicas da SEED para realização das atividades na escola							- Leitura, discussão, análise e sistematização dos textos.	
	Desenvolvimento das atividades propostas no interior da escola							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola	
	Contribuições dos estudos das Semanas Pedagógicas para o trabalho docente							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola	
	Contribuições para organização do trabalho pedagógico da escola (resultados)							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola	

Semana	Dimensões Avaliadas	Conceitos						Informações documentais da SEED e observações
		5	4	3	2	1	D	
E Fev/2009	Relevância dos temas propostos para o trabalho docente na escola							“Estudos para discussão sobre concepção de currículo e organização da prática pedagógica”
	Adequação dos materiais disponibilizados/ encaminhados pela SEED as escolas							- Textos da Semana Pedagógica de 2008 (julho) – continuidade - PPP, - PPC, - Regimento
	Orientações metodológicas da SEED para realização das atividades na escola							- Leitura, discussão, análise e sistematização dos textos.
	Desenvolvimento das atividades propostas no interior da escola							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola
	Contribuições dos estudos das Semanas Pedagógicas para o trabalho docente							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola
	Contribuições para organização do trabalho pedagógico da escola (resultados)							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola
Semana	Dimensões Avaliadas	Conceitos						Informações documentais da SEED e observações
		5	4	3	2	1	D	
F Jul/2009	Relevância dos temas propostos para o trabalho docente na escola							“Estudos para discussão sobre concepção de ensino e aprendizagem e a organização da prática pedagógica”
	Adequação dos materiais disponibilizados/ encaminhados pela SEED as escolas							- Vídeo sugerido pela SEED - Plano de Trabalho Docente - Alguns instrumentos de avaliação.
	Orientações metodológicas da SEED para realização das atividades na escola							- Leitura, discussão, análise e sistematização dos textos e vídeo.
	Desenvolvimento das atividades propostas no interior da escola							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola
	Contribuições dos estudos das Semanas Pedagógicas para o trabalho docente							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola
	Contribuições para organização do trabalho pedagógico da escola (resultados)							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola

Semana	Dimensões Avaliadas	Conceitos						Informações documentais da SEED e observações
		5	4	3	2	1	D	
G Fev/2010	Relevância dos temas propostos para o trabalho docente na escola							“As necessidades da escola a partir de seus limites e avanços”
	Adequação dos materiais disponibilizados/ encaminhados pela SEED as escolas							- Texto sobre o tema a ser desenvolvido na Semana pedagógica - PPP e PPC, - Regimento Escolar - Dados sobre Evasão, Reprovação e Aprovação por Conselho de Classe
	Orientações metodológicas da SEED para realização das atividades na escola							- Leitura, discussão, análise e sistematização dos textos.
	Desenvolvimento das atividades propostas no interior da escola							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola
	Contribuições dos estudos das Semanas Pedagógicas para o trabalho docente							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola
	Contribuições para organização do trabalho pedagógico da escola (resultados)							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola
Semana	Dimensões Avaliadas	Conceitos						Informações documentais da SEED e observações
		5	4	3	2	1	D	
H Ago/2010	Relevância dos temas propostos para o trabalho docente na escola							“Quando as políticas educacionais voltam-se para a legitimação do tempo, do espaço e da autonomia da escola na definição de seu projeto político-pedagógico”
	Adequação dos materiais disponibilizados/ encaminhados pela SEED as escolas							- Textos sobre o tema a ser desenvolvido na Semana pedagógica - PPP e PPC - Plano de ação da escola
	Orientações metodológicas da SEED para realização das atividades na escola							- Leitura, discussão, análise e sistematização dos textos.
	Desenvolvimento das atividades propostas no interior da escola							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola
	Contribuições dos estudos das Semanas Pedagógicas para o trabalho docente							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola
	Contribuições para organização do trabalho pedagógico da escola (resultados)							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola

Semana	Dimensões Avaliadas	Conceitos						Informações documentais da SEED e observações
		5	4	3	2	1	D	
I Fev/2011	Relevância dos temas propostos para o trabalho docente na escola							Não houve um tema específico. (Os dois primeiros dias serão destinados à distribuição de aulas extraordinárias e aulas aos professores PSS e à apresentação dos Projetos Político-Pedagógicos e Regimentos aos profissionais da educação lotados nas escolas, e será também momento para planejamento.
	Adequação dos materiais disponibilizados/ encaminhados pela SEED as escolas							- Vídeos e Textos para leitura - Modelos de Gráficos e planilhas a serem preenchidos - Listagem de materiais enviados para as escolas em anos anteriores
	Orientações metodológicas da SEED para realização das atividades na escola							-Planejamento e Sistematização de respostas frente a questões para reflexão - Preenchimento de planilha sobre Temáticas do cotidiano escolar - Conferência da listagem de materiais enviados às escolas (Verificação de listas) - Preenchimento do instrumento de análise dos materiais. - Sistematização das perguntas e afirmações norteadoras sobre temas do cotidiano escolar. - Avaliação da semana pedagógica <i>on line</i> .
	Desenvolvimento das atividades propostas no interior da escola							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola
	Contribuições dos estudos das Semanas Pedagógicas para o trabalho docente							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola
	Contribuições para organização do trabalho pedagógico da escola (resultados)							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola
Semana	Dimensões Avaliadas	Conceitos						Informações documentais da SEED e observações
		5	4	3	2	1	D	
J Jul/2011	Relevância dos temas propostos para o trabalho docente na escola							"A escola pública como espaço de promoção da aprendizagem"
	Adequação dos materiais disponibilizados/ encaminhados pela SEED as escolas							- Textos relacionados ao tema da Semana Pedagógica - Instrução nº 08/2011 - Parecer 407/2011 CEE/ CEB - Orientações - Ensino de nove anos - Diretrizes Curriculares da Rede Estadual - Caderno Expectativas de Aprendizagem - Vídeos institucionais

Semana	Dimensões Avaliadas	Conceitos						Informações documentais da SEED e observações
		5	4	3	2	1	D	
K Fev/2012	Relevância dos temas propostos para o trabalho docente na escola							“Escola Pública: Um espaço de promoção da aprendizagem ” - Subtemas: Centenário Helena Kolody, A avaliação tem papel fundamental na avaliação da aprendizagem e Grandes parceiras: Escola e Família
	Adequação dos materiais disponibilizados/ encaminhados pela SEED as escolas							- Vídeos disponibilizados no portal dia a dia educação - Bloco de perguntas sobre avaliação - Textos sobre Avaliação, Educação Integral, Inclusão, Diversidade, Educação Profissional e EJA
	Orientações metodológicas da SEED para realização das atividades na escola							- Planejamento - Debate sobre questões norteadoras sobre avaliação e Leitura de textos - Semana pedagógica interativa e Avaliação da Semana Pedagógica
	Desenvolvimento das atividades propostas no interior da escola							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola
	Contribuições dos estudos das Semanas Pedagógicas para o trabalho docente							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola
	Contribuições para organização do trabalho pedagógico da escola (resultados)							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola
Semana	Dimensões Avaliadas	Conceitos						Informações documentais da SEED e observações
		5	4	3	2	1	D	
L Jul/2012	Relevância dos temas propostos para o trabalho docente na escola							- “Oficinas” - (cada escola deverá elaborar projetos de oficinas a serem realizadas, conforme necessidades teóricas e práticas da sua realidade escolar)
	Adequação dos materiais disponibilizados/ encaminhados pela SEED as escolas							- Não houve material enviado pela SEED
	Orientações metodológicas da SEED para realização das atividades na escola							- Autonomia para a escola desenvolver atividades no formato de oficinas.
	Desenvolvimento das atividades propostas no interior da escola							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola
	Contribuições dos estudos das Semanas Pedagógicas para o trabalho docente							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola
	Contribuições para organização do trabalho pedagógico da escola (resultados)							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola

Semana	Dimensões Avaliadas	Conceitos						Informações documentais da SEED e observações
		5	4	3	2	1	D	
M Fev/2013	Relevância dos temas propostos para o trabalho docente na escola							"Planejamento Educacional e Avaliação: Por uma Educação de Qualidade"
	Adequação dos materiais disponibilizados/ encaminhados pela SEED as escolas							- Vídeos disponibilizados no portal dia a dia educação - Preenchimento de quadros para diagnóstico e análise da realidade escolar a partir do PDE Interativo e Planejamento Educacional
	Orientações metodológicas da SEED para realização das atividades na escola							- Vídeo e preenchimento de planilhas - Leitura e discussão de documentos sobre currículo - Análise dos documentos e sistematização das discussões
	Desenvolvimento das atividades propostas no interior da escola							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola
	Contribuições dos estudos das Semanas Pedagógicas para o trabalho docente							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola
	Contribuições para organização do trabalho pedagógico da escola (resultados)							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola
Semana	Dimensões Avaliadas	Conceitos						Informações documentais da SEED e observações
		5	4	3	2	1	D	
N Jul/2013	Relevância dos temas propostos para o trabalho docente na escola							Os trabalhos ficaram a critério da escola.
	Adequação dos materiais disponibilizados/ encaminhados pela SEED as escolas							Os trabalhos ficaram a critério da escola.
	Orientações metodológicas da SEED para realização das atividades na escola							Os trabalhos ficaram a critério da escola.
	Desenvolvimento das atividades propostas no interior da escola							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola
	Contribuições dos estudos das Semanas Pedagógicas para o trabalho docente							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola
	Contribuições para organização do trabalho pedagógico da escola (resultados)							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola

Semana	Dimensões Avaliadas	Conceitos						Informações documentais da SEED e observações
		5	4	3	2	1	D	
O Fev/2014	Relevância dos temas propostos para o trabalho docente na escola							"Repensar o Currículo na perspectiva dos Sujeitos da Escola e da Prática Pedagógica"
	Adequação dos materiais disponibilizados/ encaminhados pela SEED as escolas							- Vídeos institucionais - Textos sobre o tema da Semana Pedagógica - Modelos de quadros para preenchimento sobre planejamento de aula
	Orientações metodológicas da SEED para realização das atividades na escola							- Diagnóstico das ações da escola por meio de indicadores de qualidade. - Análise dos resultados do SAEP da escola, e dos indicadores de qualidade. - Início da reformulação do plano de ação para 2014. - Apresentação de vídeos, debates e elaboração de planos de ação
	Desenvolvimento das atividades propostas no interior da escola							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola
	Contribuições dos estudos das Semanas Pedagógicas para o trabalho docente							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola
	Contribuições para organização do trabalho pedagógico da escola (resultados)							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola
Semana	Dimensões Avaliadas	Conceitos						Informações documentais da SEED e observações
		5	4	3	2	1	D	
P Jul/2014	Relevância dos temas propostos para o trabalho docente na escola							Continuidade da temática da Semana Pedagógica anterior, abordando a questão do (Re)planejamento
	Adequação dos materiais disponibilizados/ encaminhados pela SEED as escolas							- Textos sobre o tema a ser desenvolvido na Semana pedagógica - Quadros para preenchimento a partir dos debates sobre os temas
	Orientações metodológicas da SEED para realização das atividades na escola							- Análise de Indicadores da Qualidade na Educação. - Leitura e debate de textos sobre planejamento e currículo.
	Desenvolvimento das atividades propostas no interior da escola							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola
	Contribuições dos estudos das Semanas Pedagógicas para o trabalho docente							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola
	Contribuições para organização do trabalho pedagógico da escola (resultados)							Obs: considerar o trabalho desenvolvido na sua escola

Como você avalia a qualidade na participação dos:

Gestores/ Diretores:

() Excelente () Muito bom () Suficiente () Insuficiente () Inexistente

Professores:

() Excelente () Muito bom () Suficiente () Insuficiente () Inexistente

Funcionários:

() Excelente () Muito bom () Suficiente () Insuficiente () Inexistente

Após a formação continuada proposta na Semana Pedagógica, você percebeu modificações/ transformações na ação dos professores de sua escola?

Considerações finais: estabeleça uma comparação entre as potencialidades e fragilidades de cada estilo de formação continuada nos períodos anteriores, com base na sua experiência profissional.

Formação continuada proposta nas Semanas Pedagógicas de 2007 a 2010 (A até H)	Formação continuada proposta nas Semanas Pedagógicas de 2011 a 2014 (I até P)

Obrigada pela sua valiosa contribuição!

Michéle Barreto Justus

**APÊNDICE D - Termo de consentimento de livre esclarecimento de
participação na pesquisa**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto de Pesquisa:

Avaliação do Programa de Formação Continuada de Professores do Estado do
Paraná na Modalidade de Semanas Pedagógicas
2007-2014

Pesquisador Responsável: Michéle Barreto Justus

Orientadora: Prof. Dr^a. Mary Ângela Teixeira Brandalise

Estamos realizando uma pesquisa junto às escolas públicas estaduais da cidade de Ponta Grossa. Este trabalho foi autorizado pelo NRE/PG e tem como tema a Avaliação do Programa de Formação Continuada de Professores da SEED-PR.

O objetivo da pesquisa é analisar o programa de formação continuada de professores desenvolvidos nas escolas públicas paranaenses, na modalidade de Semanas Pedagógicas.

O material referente às Semanas Pedagógicas do período de 2007 a 2014, disponibilizado no portal www.diaadia.pr.gov.br, será coletado para que se proceda a análise documental do Programa de Formação, e na sequência, os pedagogos das escolas públicas estaduais do município de Ponta Grossa selecionadas serão convidados a participar da pesquisa respondendo um questionário e também de um encontro de pedagogos para realização de um grupo focal sobre o tema da formação continuada de professores.

Informamos que a pesquisa obedecerá todos os procedimentos de ética da pesquisa (anonimato, confidencialidade, descrição, entre outros). Será também garantido a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo para a instituição.

Não haverá qualquer tipo de despesa pela participação na pesquisa.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto estará à disposição para qualquer esclarecimento ou dúvida, pelos contatos (42) 3222-2058 ou (42) 9937-8549.

Esta pesquisa pretende contribuir no sentido de apontar as perspectivas e desafios para o desenvolvimento de um Programa de Formação Continuada de professores, voltados à melhoria da atuação docente e qualidade do ensino nas escolas públicas paranaenses.

Finalmente, pedimos que você preencha os dados abaixo declarando que concorda em participar da pesquisa e que o diretor ou responsável pela escola pesquisada tome ciência de sua participação assinando e datando o presente termo .

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que livremente manifesto a possibilidade de participar desta pesquisa.

Assinatura do responsável: _____

Data: ____/____/____

APÊNDICE E – Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ESTADO DO PARANÁ NA MODALIDADE DE SEMANAS PEDAGÓGICAS 2007-2014

Pesquisador: Michéle Barreto Justus

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 44724415.9.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.055.809

Data da Relatoria: 08/05/2015

Apresentação do Projeto:

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ESTADO DO PARANÁ NA
MODALIDADE DE SEMANAS PEDAGÓGICAS

Objetivo da Pesquisa:

Analisar o programa de formação continuada de professores, desenvolvidos nas escolas públicas estaduais, no município de Ponta Grossa, na modalidade de semanas pedagógicas, a partir de um processo avaliativo realizado com pedagogos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos não há.

Benefícios:

Espera-se com o estudo apontar as perspectivas e desafios para o desenvolvimento de um programa de formação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa bem elaborada e de ampla exequibilidade.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3108

E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 1.055.809

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em consonância com as normas.

Recomendações:

Aprovado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

PONTA GROSSA, 08 de Maio de 2015

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador)

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 100.
Bairro: Uvararanas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br