

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: ENTRE AS ORIENTAÇÕES OFICIAIS E AS INDICAÇÕES DESEJADAS PELOS EDUCADORES

Susimeire Vivien Rosotti de Andrade
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
susivivien@hotmail.com

Regina Maria Pavanello
Universidade Estadual de Maringá
reginapavanello@hotmail.com

Resumo:

Este artigo apresenta resultados de pesquisa de mestrado que investigou como um grupo de professores com formação específica em matemática da rede Estadual de Foz Iguaçu, que vivenciou o processo de elaboração e implantação da mudança curricular no estado do Paraná no período de 2003 a 2010, vê as possíveis contribuições por elas proporcionadas para seu desenvolvimento profissional. Conta com contribuições teóricas de Day (2001), Shulman (1986), Tardif (2008), Nóvoa (1999), Imbernón (2009), Zeichner (2008), Fiorentini e Rocha (2009) e Sacristán (1999), que enfatizam a necessidade de entender o desenvolvimento profissional dos professores como um processo complexo, vários fatores contribuindo para ele. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa social de cunho exploratório, na qual foi utilizada a entrevista aberta, os participantes expressando, de maneira espontânea, suas opiniões. Verificou-se que o sentido de desenvolvimento profissional dos professores, além de estar vinculado às políticas educacionais, depende também da singularidade de cada professor.

Palavras-chave: Educação Matemática; Desenvolvimento Profissional dos Professores; Saberes necessários à docência; Políticas Educacionais.

1. Introdução

Esta pesquisa fundamenta-se em trabalhos que veem o professor como alguém que, em sua singularidade, pode, sim, compreender as verdadeiras responsabilidades que permeiam sua profissão.

Nesta perspectiva, o presente estudo visa investigar como um grupo de professores que ensina Matemática na Rede Estadual de Ensino de Foz do Iguaçu e que vivenciou o processo de elaboração e implantação da mudança curricular no estado do Paraná no período de 2003 a 2010, avalia as políticas educacionais então implantadas e as possíveis contribuições por elas proporcionadas para seu desenvolvimento profissional.

A pesquisa de campo foi realizada no ano de 2010 com oito professores da área de Matemática que atuam na cidade de Foz do Iguaçu, no estado do Paraná, procurando compreender como estes estão situados na organização escolar, quais são suas concepções e seu desenvolvimento profissional e como agem no universo da sala de aula. A partir da análise do material recolhido considera-se ser possível compreender as contribuições ofertadas pelas políticas educacionais implantadas no período em estudo.

2. Desenvolvimento Profissional Docente

Para compreender como as políticas educacionais podem propiciar ou não o desenvolvimento profissional dos professores, torna-se importante definir primeiramente o que se entende por desenvolvimento profissional.

Segundo Fiorentini e Rocha (2009), a expressão desenvolvimento profissional docente foi muito utilizada nos últimos vinte e cinco anos na literatura nacional e internacional com várias interpretações para o termo. A literatura consultada para a realização desta pesquisa permitiu que fosse compreendido que, ao utilizar o termo desenvolvimento profissional em relação à profissão docente, não se deve assimilar que o desenvolvimento deste profissional ocorre apenas se este tiver a possibilidade de elaborar conhecimentos necessários à docência.

Para Imbernón (2009) essa expressão compreende, além disso, o conhecimento e a compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo e técnico. E o autor adverte que, decorrente de tudo isso, esse desenvolvimento é delimitado ou incrementado por uma situação profissional permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente.

Day (2001) destaca que:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individualmente ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 2001, p. 20-21).

Para o autor, quando se estuda a evolução profissional docente, entende-se que o professor não se desenvolve apenas no seu ambiente de trabalho ou em propostas preestabelecidas, mas em várias situações. Portanto, é necessário compreender que este profissional irá conseguir desenvolver-se profissionalmente somente se for compreendido e respeitado na sua singularidade, ouvido e entendido como uma pessoa que vive e pertence a uma sociedade.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento profissional docente é concebido, neste estudo, como um processo que vai além de aprendizagem dos conhecimentos e habilidades referente aos conteúdos que desenvolve no contexto escolar. É, sim, um processo que favorece aos professores um diálogo entre os pares em seu ambiente de trabalho e permite a este profissional consolidar o seu compromisso com a profissão escolhida e entendendo de sua profissão, e os vários fatores externos que contribuem ou não para o seu desenvolvimento.

Pérez Gómez (2001) salienta ainda que uma atuação autônoma e adequada às exigências das diferentes situações pedagógicas requer um desenvolvimento profissional fundado na formação, utilização e reconstrução permanente de seu pensamento prático reflexivo.

Provocar a reconstrução do pensamento pedagógico vulgar implica, necessariamente, em um processo de desconstrução dos esquemas de pensamento e ação acrílicos e empiricamente consolidados. Ou seja, requer remover os obstáculos epistemológicos que, a partir da ideologia pedagógica dominante e a partir da prática socializadora da escola, foram se incorporando ao pensamento, ao sentimento e à ação dos futuros docentes, até constituir seu consciente e quase tácito pensamento pedagógico prático: o conjunto de suas teorias e crenças implícitas (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 193).

Resta saber se as propostas de desenvolvimento profissional inseridas nas políticas educacionais no estado do Paraná, no período de 2003 a 2010, favoreceram essa reconstrução do pensamento pedagógico dos docentes, sua atuação autônoma e sua compreensão da sociedade em suas diferentes dimensões.

3. Desenvolvimento Profissional Docente segundo as políticas educacionais no Estado do Paraná no período de 2003 a 2010

No período de 2003 a 2010, o governo do Paraná, ressaltando sua preocupação com a educação no Estado do Paraná, tomou medidas visando possibilitar aos professores da

rede estadual de ensino um aperfeiçoamento profissional contínuo e condições adequadas ao exercício profissional. Com esse objetivo, sancionou a Lei complementar nº 103/2004, que instituiu o Plano de Carreira dos Professores da Educação Básica, o qual, de acordo com seu artigo 3º, “objetiva o aperfeiçoamento profissional contínuo e a valorização do Professor através de uma remuneração digna e, por consequência, a melhoria do desempenho e da qualidade dos serviços prestados à população do Estado”.

Assim sendo, o Plano estabelece “a necessidade de qualificação e aperfeiçoamento profissional, com remuneração e condições condizentes a seu trabalho” [...] a valorização do desempenho, da qualificação e do conhecimento; [...] o avanço na Carreira, através da promoção nos Níveis e da progressão nas Classes; [...] período reservado ao Professor, incluído em sua carga horária, a estudos, planejamento e avaliação do trabalho discente”.

Durante os dois mandatos do referido governo várias propostas de formação continuada foram apresentadas por meio do “Programa de Capacitação dos Profissionais da Educação da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná”. Desta forma, a formação continuada foi regulamentada por meio da Resolução N.º 2007/2005 (PARANÁ, 2005), Resolução n. 3.685/2005 (PARANÁ, 2005), da Resolução n. 2.363/08 (PARANÁ 2008 b) e da Resolução n. 2.328/08 (PARANÁ, 2008 c).

A finalidade da Resolução N.º 2007/2005 (PARANÁ, 2005) é explicitada no seu artigo 1º:

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 (PARANÁ, 2005).

Assim, os professores que visavam tanto o seu desenvolvimento profissional como ascender no Plano de Carreira do magistério estadual, deveriam realizar o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) e/ou o Programa de Capacitação.

O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE consiste em uma formação continuada mediante a qual e, somente por meio dela, o professor poderá ascender ao último nível do plano de carreira, o Nível III. É definido pelo governo, no documento síntese da proposta, como uma oportunidade de aproximar professores da educação básica e professores do ensino superior, em um diálogo no qual estes desenvolvem atividades orientadas que proporcionarão mudanças na prática escolar. Enfatizam ainda ser esse

Programa contrário a uma formação na qual os professores devem ser meros receptáculos vazios que devem ser preenchidos com os conhecimentos dos professores da universidade.

Também visando à formação dos professores da rede em geral, a instrução 05/2007 (PARANÁ, 2007 d), institui os Grupos de Trabalho em Rede – GTR, definidos como mais uma modalidade de formação continuada, e que consistem de um curso realizado mediante um curso à distância em um ambiente virtual utilizando a plataforma Moodle. Nesta modalidade de formação continuada prevê-se a oferta de curso, com carga horária de 60 horas, por professor da mesma área de atuação, que está realizando o PDE,

Em relação ao Programa de Capacitação, a Resolução 2007/2005 (PARANÁ, 2005 a) indica que seu objetivo é favorecer aos profissionais da educação uma qualificação com vistas “na prática de ensino, no princípio da ação-reflexão-ação e compreende Aperfeiçoamento e Atualização”.

Há outras opções de eventos e modalidades para a capacitação oferecidas por esse programa, dentre as quais estão a Semana Pedagógica, o Grupo de Estudos, o Departamento da Educação Básica (DEB) Itinerante. Segundo os documentos do governo no Estado do Paraná, no exercício de 2003 a 2010, as diferentes modalidades de formação continuada propostas propiciariam aos professores uma formação continuada que lhes possibilitaria o aperfeiçoamento profissional.

Foi com o objetivo de investigar se o que está descrito no documento é o que os professores da rede estadual de ensino entrevistados observam na prática, nos propusemos a realizar a pesquisa que será descrita a seguir e, da qual apresentamos, depois, os resultados.

4. A pesquisa

A pesquisa, na visão de Gil (2010, p. 26), é o “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”, ou seja, pode-se inferir que é a partir de pesquisas que se torna possível descobrir respostas para o problema investigado mediante a aplicação de procedimentos científicos.

Por se tratar de uma pesquisa sobre as concepções de professores acerca das políticas educacionais implantadas no Paraná no período de 2003 a 2010, optou-se pela realização de uma pesquisa social de cunho exploratório, obedecendo aos padrões de análise qualitativa.

Minayo (2011, p. 79) expõe que a análise qualitativa tem como foco principal “a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que se pretende investigar”.

Para realização da pesquisa de campo houve a delimitação de um pequeno grupo formado por oito professores que foram denominados por I; M; A; D; G; R; L e E., da rede estadual de ensino de Foz do Iguaçu/Paraná que atuam no Ensino Fundamental e Médio. Sua determinação obedeceu aos seguintes critérios: ser professor com uma longa caminhada na profissão, ter o reconhecimento de seus pares em sua área de atuação e ter exercido sua profissão durante o governo a ser estudado. Considerava-se também importante que tivesse lecionado em governos anteriores para que se pudesse encontrar parâmetros comparativos.

Adotou-se a entrevista aberta um dos instrumentos importantes para esta investigação tendo em vista que Bauer e Gaskell (2002) destacam que a entrevista fornece dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre atores sociais e sua situação. E que seu objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

Após as entrevistas foram transcritas foi realizada a análise para verificar se os entrevistados acreditavam que as políticas educacionais haviam possibilitado seu desenvolvimento profissional.

Os professores que enfatizaram este desenvolvimento tiveram sua prática docente filmada e gravada e, posteriormente, transcrita.

Na análise das entrevistas dos professores, complementada, quando necessário, pelas transcrições de aulas dos professores, foi utilizada a análise textual discursiva, que, como Moraes e Galiazzi (2011) afirmam, é um processo integrado de análise e de síntese que se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais, com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos.

5. Análise e Resultados

No processo de análise dos dados coletados, foi realizada uma categorização nas entrevistas em que se classificou o professor segundo os seguintes itens: situado na organização escolar, em situação de desenvolvimento profissional e no universo da sala de aula. A partir do resultado da análise das categorias foi construído, para cada uma delas, um metatexto, que nada mais é que a resultante da união destes com a teoria utilizada pela pesquisadora. Os metatextos construídos serão apresentados a seguir.

5.1 Categoria 1- Professor situado na organização escolar

Na categoria 1- o professor situado na organização escolar - emergiu a presença de concepções dos professores sobre como a organização escolar pode se tornar uma das barreiras para mudanças no ensino.

Os professores entrevistados, ao serem questionados a respeito das modificações na educação advindas no período de 2003 a 2010, no estado Paraná, revelam que:

Olha, sinceramente, vou dizer para você que não me afetou, sabe? Acho que o produto final, o objetivo final, a sala de aula, para mim, eu não vejo tanta mudança, não, eu acho que tem que ter uma chamada, uma tomada de consciência dos professores, para aquele ensino de qualidade, sabe? Para que tenha realmente uma cobrança mínima, para que todo mundo trabalhe de forma que tenha uma unidade de trabalho nas escolas, para surtir algum efeito, porque toda esta questão de IDEB e tudo mais, eu tenho questionado muito (Professora I.).

Sem dúvida nenhuma, é inegável, pois toda mudança tem seu lado positivo e negativo. Eu acho que é, se for ver do lado político, o pacote que o governo fez e embrulhou bonito para vender uma educação no Paraná na minha opinião também, ela não acontece, não diria que ela não existe, mas ela não acontece, porque é hoje, as coisas são colocadas goela abaixo, existe uma equipe que trabalha e envia e aqui, é, chega até nós como a equipe pedagógica, vai, repassa para gente, ih! (Professora M.).

As professoras I e M, que são professoras com mais de trinta anos de magistério dedicados ao ensino público e com uma longa trajetória de luta pela profissão docente, entendem que as conquistas ocorridas neste governo são resultados de um longo processo de reivindicações, mas que as medidas tomadas ainda são insuficientes para modificar a ação pedagógica dos professores. Como a organização do ensino no ambiente escolar continua intocada, as modificações necessárias acabam ficando no discurso.

Conforme Day (2001, p. 44), muitas propostas acabam não dando resultado esperado porque os governos não percebem que devem se preocupar primeiramente em entender quem é o professor, dando “atenção ao seu pensamento, seus propósitos morais e destrezas enquanto agentes de mudanças, suas destrezas pedagógicas de gestão, bem como os contextos culturais e de liderança em que trabalham”.

A esse respeito Tardif (2008) enfatiza ainda ser fundamental o respeito ao conhecimento experiencial dos professores. E defende que somente o diálogo entre os professores da educação básica, os professores dos cursos de formação inicial e os responsáveis pelos sistemas de ensino propiciará mudanças significativas no trabalho docente.

Percebe-se, no entanto, que diferentemente de M. e I, os professores entrevistados com menor tempo de serviço acreditam que o governo, no período de 2003 a 2010 fomentou várias mudanças que melhoraram a organização escolar:

Se Requião se candidatasse a presidente eu votaria nele. Foi um baile na educação, eu acho que fez muito benefício: o plano de carreira, tudo o que podia ajudar o professor ele ajudou (Professora G).

Na campanha, ele fez um monte de promessas tal, que ele ia fazer isso, aquilo, na primeira gestão de quatro anos, ele não deu conta de fazer o que havia prometido, tudo aquilo que achou que poderia, mas no decorrer dos oito anos, ele fez algumas coisas boas, não podemos dizer que foi 100% (Professora L).

Eu posso garantir o seguinte que estava aqui desde 1998 até 2002, quando entrou o Requião e teve uma mudança violenta na educação. Para mim foi espetacular, porque até então, não havia concurso no Paraná (Professora A).

As opiniões conflitantes dos entrevistados podem ser explicadas por estas terem um conhecimento diferente sobre a organização escolar que serve de padrão de comparação ao governo estudado. A falta de conhecimento dos professores G, R, L e A sobre o passado de sua profissão tornam suas análises restritas.

5.2 Categoria 2 - Professor em situação de desenvolvimento profissional

Na presente categoria será analisado como os professores entrevistados concebem o seu desenvolvimento profissional. Para tanto, suas concepções sobre formação continuada e o plano de carreira serão o ponto de partida.

Nota-se que os professores entrevistados entendem o plano de carreira como a possibilidade de uma melhora em suas condições financeiras condicionadas a sua participação em programas de formação continuada proporcionados pelo governo. E por certo é importante existir um planejamento visando valorização econômica da carreira docente.

Por outro lado, os professores com maior tempo de carreira docente entrevistados entendem também que não foram chamados a discutir a elaboração desse plano e, portanto, não houve espaço para negociação das condições estabelecidas para ascensão na carreira. Como professora M alerta, *“haverá poucos professores que conseguirão chegar ao último nível de carreira”*.

Com relação à formação continuada visando ao desenvolvimento profissional, as professoras I. e M., por entender que a formação deve favorecer diálogo com os pares para que haja possibilidade de os professores se desenvolverem, enfatizam que muitas propostas nesse sentido perderam-se, ao longo dos anos, e não foram resgatadas pelo governo Requião no período de 2003 a 2010.

As opiniões dos professores corroboram as concepções de Imbernón (2009) quando este enfatiza que, ao trabalharem juntos, os professores trocam saberes e todos aprendem. Os problemas do seu ambiente escolar emergem e são enfrentados e discutidos pelo grupo. Estas condições favorecem a construção de uma identidade profissional e de compromisso com a profissão.

Imbernón (2009) acrescenta que pensar a formação continuada visando o desenvolvimento profissional do professor é pensar num trabalho em grupo, no qual as propostas de estudo emergem deste em decorrência das necessidades que encontram no seu exercício profissional. Propostas externas acabam sendo vistas como imposições que podem ser cumpridas burocraticamente, mas que não acarretarão mudanças positivas nos seus conhecimentos e práticas profissionais.

Nem todos os entrevistados pensam sobre a formação continuada como desenvolvimento profissional como o fazem I, M e A. Os professores D e L enfatizam que

Na época eu achava Faxinal do Céu maravilhoso, quando você ia em cursos, aquilo era formação continuada, para mim, porque eu ia para aprender e vinha o escritor de livros, eu conheci o Bonjorno, eu conheci vários autores de livros (Professora D).

Infelizmente eu tenho que dizer isso, porque assim como os outros professores, a gente está lá, junto, mais não é uma coisa que funciona em termos de aprendizagem de coisas novas para você trabalhar (Professora L).

As concepções dos entrevistados sobre a formação continuada é a de cursos nos quais vão obter conhecimentos transmitidos por especialistas. Assim, a professora D, por exemplo, deixa transparecer que entende sua função como a de um técnico que deve ter apenas competência específica, distanciando-se, deste modo, do conhecimento científico, pertencente apenas aos especialistas.

As concepções do tipo das apresentadas pela professora D possivelmente têm sua origem no isolamento a que os professores vêm sendo expostos. Isto porque, para o autor,

O isolamento é o ambiente adequado para o cultivo do pragmatismo, da passividade, da reprodução conservadora ou da aceitação acrítica da cultura social dominante. A ausência de contraste, de comunicação de experiências, possibilidades, ideias, recursos didáticos, assim como de apoio afetivos próximos reforça o pensamento prático e acrítico que o docente adquiriu ao longo de sua prolongada vida na cultura escolar dominante (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.169).

As professoras deixam claro que não são respeitadas. E, como destacam Sacristán (2000), Imbernón (2009), Day (2001), Nóvoa (1999), Zeichner (2008), Pérez Gómez (2001) e Tardif (2008), se há o desejo de que o professor possa se desenvolver profissionalmente, nas propostas de formação continuada é imprescindível que se considere que o professor vive em uma sociedade e tem uma história de vida - pois só assim é possível considerá-lo em sua singularidade - e se propor uma reflexão de forma mais sistemática sobre os acontecimentos de sua profissão.

Em suma, pensar no desenvolvimento profissional contínuo dos professores é também possibilitar-lhes condições de manter e ampliar o seu saber profissional. Respeitar a fase da carreira em que o professor se encontra, considerar as necessidades deste profissional e entendê-lo como pessoa, um ser histórico, propiciar uma valorização que, por sua vez, acarretará condições para que haja um desenvolvimento profissional.

5.3 Categoria 3 - Professor no universo da sala de aula

Segundo Pérez Gomez (2001), para compreender as concepções dos professores é imprescindível saber como este profissional entende e resolve os problemas de sala de aula. É o que será feito na categoria 3.

Durante a entrevista a professora I critica o fato de as diferentes modalidades de formação continuada serem realizadas durante o período de funcionamento da escola. Para ela deveria haver um espaço para isto dentro do horário dos professores não obrigando os diretores a dispensarem os alunos das aulas dos professores que participam desta formação. Dessa forma, os alunos não perderiam as aulas e a escola estaria cumprindo o seu papel de preparar seus alunos em todas as dimensões.

As professoras M e L indicam o número excessivo de alunos como outra dificuldade em sala de aula, comprometendo as possibilidades de atendimento individualizado destes.

Com relação às mudanças advindas, neste período de 2003 a 2010, na sala de aula os entrevistados também têm opiniões contraditórias. Alguns revelam que:

Agora, na prática, na prática, vamos dizer que alguma coisa tenha mudado muito, olha, eu fazia completamente errado isso, hoje eu faço totalmente diferente eu não vejo isso acontecer, eu não vejo isso acontecer, sabe? (...) Não vejo essa, essa coisa eu queria ver, eu não vejo mesmo eu queria ver... Eu juro que queria ver. (Professora M, grifo nosso).

Elas não alteraram muito, para mim não. O que a gente diversificou foi a maneira da gente trabalhar (Professora E).

“Eu acho que houve uma mudança pelo menos pra gente, assim, organizar o trabalho.” (Professora R).

Outros, no entanto, compreendem que ocorreram mudanças na sua ação pedagógica e enfatizam:

“Eu trabalhava muito, assim, eu trabalhava, assim, eu vejo que mudou bastante, assim, em matemática colocava, resolva a equação. Eu não faço mais isso.” (Professora G).

“Bastante coisa, demais, assim, liberdade do professor criar mais dentro da sala de aula.” (Professor A).

“Então, como estava te falando antes você era praticamente obrigada a dar uma aula, como vou dizer...tradicional.” (Professora L).

Embora estes professores avaliem que houve mudança em sua prática pedagógica, a análise de suas aulas não pode constatar tal mudança. A matemática não é trabalhada em sala como uma construção histórica, conforme indicado nas diretrizes curriculares oficiais, mas como um conjunto de conhecimentos prontos e acabados. O livro didático impera nas aulas, determinando a metodologia e a sequência de conteúdos adotados. A comunicação em sala de aula é pobre e não favorece a compreensão dos conteúdos pelos alunos. Não há um diálogo verdadeiro, pois o professor pergunta e ele mesmo responde às questões levantadas. Por outro lado é importante observar que há frequentes interrupções das aulas por motivos estranhos a essa, o que perturba o andamento do trabalho.

Day (2001) ressalta que o processo de mudança na ação pedagógica do professor implica em mais responsabilidades e na compreensão de que sua função não é a de um técnico competente que implementa as reformas. O autor compreende, no entanto, as dificuldades existentes para que isto aconteça, uma vez que a organização escolar não muda, as salas continuam superlotadas e as condições de trabalho continuam as mesmas.

6. Considerações Finais

As políticas públicas referentes à educação emanadas do governo do estado do Paraná no período de 2003 a 2010 enfatizavam, em seu discurso, a necessidade de possibilitar aos professores da rede estadual de ensino um aperfeiçoamento profissional contínuo e condições adequadas ao exercício profissional.

Ao entrevistar professores do grupo que participou da pesquisa, pudemos evidenciar, a partir de seus depoimentos, haver entre eles dois grupos com opiniões distintas em relação às propostas implantadas no Paraná no período estudado.

O primeiro grupo, formado por duas professoras com maior experiência profissional e vivência política, concordava que o Plano de Carreira havia contemplado algumas das reivindicações da classe, mas este somente foi aprovado devido às mobilizações anteriores realizadas pelos professores. Enfatizavam, ainda, as dificuldades para se chegar ao topo da carreira com remuneração máxima e que implicam na impossibilidade de muitos professores se aposentarem chegarem ao topo dela.

No tocante às diferentes modalidades de formação continuada propostas, necessárias para ascensão funcional, as professoras deste primeiro grupo salientaram que estas eram impostas, pois não havia liberdade de escolha nem dos temas do debate nem dos

períodos de realização. Essas professoras, em seus depoimentos, deixaram patente seu descontentamento em relação ao governo estudado e, apesar de destacarem alguns pontos positivos, ressaltaram que, em linhas gerais, a ação ficou distante da preconizada nos documentos oficiais.

Analisando os depoimentos dos professores mais novos no exercício da profissão docente ou no tempo de magistério dedicado à rede estadual de ensino, ficou evidente o posicionamento favorável ao governo, alguns dos entrevistados até louvaram suas iniciativas. Consideravam o plano de carreira como um benefício concedido pelo governo como uma benesse e não como o resultado de lutas da categoria.

Importa sublinhar que três professores do grupo formado por professores com menos experiência profissional ressaltam que as políticas implementadas pelo governo propiciaram mudança na sua atuação docente, o que, no entanto, não pôde ser comprovado nem no decorrer das entrevistas nem nas práticas em sala de aula. Nessas instâncias ficou evidenciado ser o livro didático o elemento principal, quando não o único, para a organização das aulas, o que acaba por prejudicar a aproximação dos alunos com os conteúdos historicamente produzidos, não permitindo que sua assimilação propicie novas formas de questionamento e de leitura da sociedade em que vive. Deste modo, é possível concluir que a formação continuada da qual participaram não lhes proporcionou a ampliação de sua capacidade de reflexão crítica.

Os depoimentos dos professores de ambos os grupos corroboram com a constatação de Day (2001) quando ressalta que o sentido de desenvolvimento profissional dos professores, além de estar vinculado às políticas educacionais, depende também da singularidade de cada professor, o que nos leva a tecer, neste momento, as algumas ressalvas. Em primeiro lugar, independente das propostas visando alterações nas políticas educacionais é importante salientar que o livro didático, como constatado nos depoimentos, continua sendo a principal referência de seis dos professores entrevistados. Além disso, deve-se ressaltar a ausência de uma reflexão crítica sobre a intencionalidade das propostas educacionais implementadas.

Deixamos aqui, como sugestão, a necessidade do desenvolvimento de outras pesquisas envolvendo este tema, buscando estabelecer as relações entre as propostas de formação continuada presentes nas políticas públicas e suas possibilidades em prol do desenvolvimento profissional dos professores. Esperamos que, a partir deste e dos demais estudos, se compreenda que é por meio do diálogo entre os pares em seu ambiente de

trabalho que estes profissionais poderão consolidar sua compreensão sobre as muitas faces de sua profissão, ao mesmo tempo em que continuam em sua luta pela valorização de seu trabalho.

7. Agradecimentos



8. Referências

- BAUER, M. W.; GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Portugal: Porto, 2001.
- FIorentini, D. ; ROCHA, L. P. ; Percepções e reflexões de professores de matemática em início de carreira sobre seu desenvolvimento profissional. In: FIORENTINI, D; GRANDO, R.C.; MISKULIN, R.G.S.. (Org.). *Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática*. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009, v. 1, p. 125-146.
- GIL, A. C.. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C.. *Análise textual discursiva*. 2º ed. Ijuí: Unijuí, 2011.
- MINAYO, M. C. de S.. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S; FERREIRA, D. R. (orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- NOVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NOVOA, A. (org) *Profissão Professor*. 2. ed. Portugal: Porto, 1999.
- PÉREZ, GÓMEZ, I.A. *A cultura Escolar na sociedade Neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, António (org.). *Profissão professor*. 2.ed. Porto Editora: Porto, Portugal, 1999.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Dia-a-dia educação. Orientações para Organização da Semana pedagógica. 2010. Disponível em: <

<http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=10> >

Acessado em 07/04/2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Dia-a-dia educação. Orientações para Organização da Semana pedagógica. 2010. Disponível em: <

<http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/semanas_pedagogicas/semana_pedagogica_agosto_2010.pdf> Acessado em 07/04/2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Dia-a-dia educação. Orientações para Organização da Semana pedagógica. 2009 a. Disponível em: <

http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/semanas_pedagogicas/sem_ped_jul_2009.pdf>

Acessado em 07/08/2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Dia-a-dia educação. Orientações para Organização da Semana pedagógica. 2009 b. Disponível em: <

http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/semanas_pedagogicas/sem_ped_fev_2009.pdf

>Acessado em 07/08/2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Dia-a-dia educação. Portal educacional do estado do Paraná. Orientações para Organização da Semana pedagógica. 2008. Disponível em:

<http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/semanas_pedagogicas/sem_ped_fev_2008.pdf

> Acessado em 07/08/2010.

_____. *Resolução n°. 2328/2008*. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em <

<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/resolucao23282008.pdf> > Acessado em

06/05/2010

_____. *Resolução n°. 2328/2008*. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em <

<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/resolucao23632008.pdf> >Disponível em

06/05/2010

_____. *Resolução n°. 1905/2007*. Curitiba: SEED, 2007a. Disponível em <

<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/resolucao19052007.pdf> > Acessado em

08/06/2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. *Resolução n°.*

4341/2007. Curitiba: SEED, 2007b. Disponível em <

<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/resolucao43412007.pdf> > Acessado em

08/06/2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. *Resolução n.º 004/2007*. Curitiba: SEED, 2007c. Disponível em <
<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/resolucao042007.pdf>> Acessado em 08/07/2011

_____. *Instrução n.º 005/2007*. Curitiba: SEED, 2007d. Disponível em <
<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao052007sued.pdf> > Acessado em 06/05/2010

_____. O documento síntese da proposta PDE.2007e Disponível em <
http://www8.pr.gov.br/portals/portal/pde/documento_sintese.pdf > Acessado em 08/09/2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. *Instrução n.º 06/2006*. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em <
<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao062006sued.pdf> > Acessado em 06/05/2010

_____. *Resolução n.º 2007/2005*. Curitiba: SEED, 2005. Disponível em <
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/destaques/arquivos/244tit_Res_2007.pdf
> Acessado em 06/05/2010

_____. Lei Complementar n.º. 103, de 15 de março de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Disponível em <
<http://celepar7cta.pr.gov.br/SEEG/sumulas.nsf/319b106715f69a4b03256efc00601826/0136dea4d1af589c03256e98006e2e8b?OpenDocument> > Acessado em 04/05/2010.

TARDIF. M. *Saberes docentes e formação profissional*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.