



PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE): COMPREENSÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES ORIENTADORES

Elisa Novaski CORDEIRO
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

RESUMO: Esta comunicação tem o objetivo de analisar o modo como os professores orientadores de língua inglesa do PDE definem os objetivos desse programa. O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) é uma política de estado e visa oportunizar ao professor da educação básica do estado do Paraná uma opção de formação continuada (SEED/PR, 2016). Esta investigação faz um paralelo entre o proposto nos documentos oficiais do programa disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação (PR) e o depoimento dos professores orientadores no que se refere ao seu entendimento a respeito dos objetivos do programa. A pesquisa tem um caráter interpretativista (TRIVIÑOS, 1987) e foi realizada a partir da análise das entrevistas de oito professores de universidades públicas do Paraná que trabalharam como professores orientadores de PDE na área de língua inglesa. A análise desenvolvida no trabalho leva em conta os conceitos de formação continuada (CANDAU 2003; FOGAÇA, 2010; HALU, 2010). Muitas vezes, os professores orientadores demonstraram uma certa dificuldade em perceber quais eram os reais objetivos do PDE devido a sua experiência com orientação de trabalhos acadêmicos, como mestrado e doutorado. Tal aspecto ocasionou uma negociação ao longo do processo de orientação que direcionou a uma compreensão diferenciada do programa, cujo objetivo se afastava dos moldes acadêmicos tradicionais revelando um caráter muito mais profissional e menos acadêmico.

PALAVRAS-CHAVE: formação continuada de professores; PDE/PR; professores formadores.

ABSTRACT: This communication aims to analyze how the english teachers of the PDE define the objectives of this program. The Educational Development Program (PDE) is a state policy and aims to provide the basic education teacher of the state of Paraná with a continuing education option (SEED/PR, 2016). This research parallels the one proposed in the official program documents provided by the State Department of Education (PR) and the testimony of the advisor teacher regarding their understanding of the objectives of the program. The research has an interpretative character (TRIVIÑOS, 1987). The research was carried out from the analysis of the interviews of eight professors from public universities in Paraná who worked as PDE counselors in the English language area. The analysis developed in the work takes into account the concepts of continuing education (CANDAU 2003; FOGAÇA, 2010; HALU, 2010). Often, the guidance teachers demonstrated a certain difficulty in perceiving the real objectives of the PDE due to their experience with orientation of academic works, such as masters and doctorates. This aspect led to a negotiation along the orientation process that led to a differentiated understanding of the program, whose objective moved away from the traditional academic molds revealing a much more professional and less academic character.

KEYWORDS: Continuing teacher training; PDE/PR; Teachers.

Introdução

O objetivo deste trabalho é verificar de que modo alguns professores orientadores do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do Estado do Paraná, na área de inglês, compreendem e definem os objetivos deste programa. Para tanto, faremos uma breve descrição do programa e dos seus objetivos, segundo os documentos oficiais, seguido de uma conceitualização do que entendemos por *formação continuada*, sucedido por um documento produzido pela Fundação Vitor Civita, cujo objetivo é traçar um panorama do que se vem



desenvolvendo no Brasil em termos de formação docente. Por fim, passaremos à parte prática que corresponde à descrição da metodologia e à análise de entrevistas realizadas com sete professores de universidades que trabalharam como professores orientadores do programa PDE.

Nosso objetivo é, através das análises das entrevistas, verificar de que modo os professores orientadores PDE compreendem o objetivo do programa como uma política de formação continuada de docentes, percebendo de que maneira eles entendem a sua contribuição/participação nesse processo.

O PDE, de acordo com os documentos oficiais

De acordo com o Documento Síntese publicado em 2014 pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, o PDE se configura como uma política de formação continuada dos professores que vem atender a uma das exigências constantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n°. 9394/96 que prevê que os professores tenham assegurados períodos de estudos, planejamento e avaliação incluídos em sua carga horária de trabalho. Evidencia-se igualmente a necessidade da superação usual da dicotomia entre teoria e prática. Pensa-se, portanto, em um formato de formação continuada que dê ao professor a oportunidade de discutir a teoria refletida em sua prática pedagógica.

Em 2003, constatou-se, por meio de análises do ensino público paranaense, a necessidade de desencadear políticas voltadas à educação especificamente (SEED/PR, 2014). Dentre as medidas adotadas, surgiu o PDE, pensado durante a elaboração do Plano de Carreira do Magistério. A base do programa reside na articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior, uma vez que os professores das escolas públicas têm seus trabalhos orientados por professores das universidades públicas.

Cabe deixar clara a definição de formação continuada trazida pelo Documento Síntese:

Conceituamos como Formação Continuada, no âmbito desse Programa, o movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino estadual, em estreita relação com as IES, com o objetivo de instituir uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento sobre a realidade escolar. Nesse processo, o professor é um sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e na relação com outros homens, portanto, num processo de Formação Continuada construído socialmente. Objetiva-se que essa formação provoque efeitos tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, tais como: redimensionamento das práticas educativas, reflexão sobre os currículos das Licenciaturas e sua avaliação e demais discussões pertinentes. (SEED/PR, 2014, p. 3)

O processo de formação continuada se estabelece, portanto, de modo social. Em outras palavras: a formação se faz através da interação entre os indivíduos envolvidos. Pode-se entender, pela configuração do programa, que esse trabalho se constrói em um ambiente colaborativo entre professor orientando e orientador. Um dos resultados esperados é o dimensionamento tanto do trabalho acadêmico no que se refere à configuração das licenciaturas, como do trabalho prático desenvolvido pelo docente em sua prática de sala de aula dentro do ambiente escolar.

A proposta do PDE se centra na possibilidade de dar ao professor condições de atualizar-se tendo em vista o aprofundamento de seus conhecimentos teóricos e práticos, “permitindo a reflexão teórica sobre a prática para possibilitar mudanças na escola” (SEED/PR, 2003, p. 5).



Percebe-se que há uma preocupação bastante grande no que se refere à necessidade de se aliar a prática e a teoria. Portanto, trata-se de um trabalho que busca ver refletidos os fundamentos teóricos no trabalho prático do docente, oportunizando, portanto, um momento de reflexão docente no que se refere a suas próprias práticas pedagógicas e aos conceitos teórico metodológicos que embasam sua ação.

A participação do docente no programa compreende o prazo de quatro semestres e se organiza em três grandes eixos. O primeiro eixo é composto por atividades de integração teórico-práticos que são: elaboração e execução de um projeto de intervenção pedagógica que acontecerá na escola e escrita de um artigo ao final de todo o processo. Também fazem parte desse eixo as orientações, que ocorrem durante todo o programa, na Instituição de Ensino Superior (IES) ao qual o professor em formação está vinculado.

O segundo eixo do programa consiste em atividades desenvolvidas com o objetivo de possibilitar o aprofundamento em questões teórico-metodológicas, através de cursos, seminários, encontros de área, eventos de inserção acadêmica e webconferências. O terceiro e último eixo tem o objetivo de oportunizar o contato do professor com as tecnologias da educação.

No caso deste trabalho especificamente, vamos nos centrar no primeiro eixo, pois é nele que se prevê a orientação dos professores em formação. Aspecto esse que faz parte da análise aqui proposta.

Definição de Formação Continuada

Nesta seção, buscaremos levantar alguns aspectos do que compreendemos por formação continuada, relacionando-os com os objetivos estabelecidos pelo PDE. Fogaça (2010) conceitua a formação continuada como aquela que acontece ininterruptamente ao longo da vida, abrangendo tanto a formação formal na universidade, a nível de pós graduação, como também aquela que acontece no cotidiano profissional do indivíduo. Ainda de acordo com o autor, ela pode ocorrer em momentos de estudos e reflexões do corpo docente, seja nas reuniões pedagógicas, na preparação de atividades em conjunto, nos projetos educacionais e em todas as instâncias que envolvem a prática educacional.

Nesse sentido, Fogaça (2010) questiona a ideia de que a universidade é o local onde o aprendizado acontece. Fazendo-nos repensar a ideia de que, para aprender, o professor precisa recorrer a esses lugares, não considerando o seu lugar de trabalho, a escola, como um possível local de formação. De acordo com Candau (2003), ver a universidade dessa forma corrobora a concepção dicotômica entre teoria e prática, dificultando um diálogo entre elas.

De acordo com o modo como está configurado, o PDE, em partes, parece reafirmar essa postura de se considerar a universidade como o ambiente onde a aprendizagem ocorre. Uma vez que o orientando precisa ir até uma IES para buscar sua “formação” não sendo exigido do orientador, em nenhum momento, sua ida até a escola onde a prática acontecerá. Parece reforçar-se, desse modo, a ideia de que se deve ir à universidade a fim de se buscar o conhecimento, o que contradiz a ideia de que o conhecimento pode ser construído em qualquer ambiente, até mesmo naquele onde se atua profissionalmente. E mais: o professor busca o orientador que é visto como aquele que sabe o que fazer, que dará as recomendações, mesmo sem conhecer a realidade na qual está inserido o indivíduo.

Igualmente nessa perspectiva, Halu (2010) levanta o fato de que as políticas de ensino superior, nas últimas décadas, apesar de terem contribuído para a expansão universitária, pautam-se em uma cultura que valoriza a pesquisa enquanto desprestigia o ensino.



Complementando essa ideia, trazemos o apontamento levantado por Wenger (1998): o ato de aprender é visto como separado de qualquer outra ação, ou seja, enquanto aprendemos não fazemos mais nada. Para ele, a lógica é oposta, o aprendizado depende da participação em práticas sociais. Então, a dicotomia entre aprendizagem formal e informal não se sustenta. Se aprendemos por meio de práticas sócias, o aprendizado é constante.

Por essa razão, a separação entre teoria e prática é bastante problemática e pouco vem a ajudar na formação de professores. Candau (2003) destaca que os próprios professores são capazes de encontrar soluções para seus problemas, uma vez que sua própria experiência é capaz de gerar saberes incorporados à sua vivência individual e coletiva. Por outro lado, a autora alerta para o fato de que, para que essa aprendizagem realmente aconteça, é necessário que a prática seja reflexiva e construída coletivamente com grupos de professores. A ideia é que seja possível partir das necessidades reais dos docentes que poderiam ser reconfiguradas por meio de práticas exploratórias.

Panorama Atual da Formação Continuada Brasileira – Fundação Vitor Civita (2011)

Em pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas e encomendada pela Fundação Vitor Civita, são apresentadas as modalidades e práticas da formação continuada de professores em diferentes estados e municípios brasileiros, bem como são descritos programas e políticas governamentais de incentivo à educação. Segundo o documento, as diferentes medidas que tratam da formação continuada de professores têm objetivado melhorar os índices de desempenho dos alunos em diferentes níveis de ensino. Porém, de acordo com os resultados obtidos, as expectativas não vêm sendo alcançadas.

De acordo com o documento, em diferentes países pesquisados, constatou-se que o professor ocupa um papel central na construção de uma sociedade permeada de mudanças e de novas demandas. Nesse sentido, esse profissional deixou de ser aquele que opera uma função puramente instrumental e que precisa ser treinado para tanto. A profissão *docente* deu lugar ao entendimento da docência como uma atividade social complexa que requer novas perspectivas de análise. E, nesse sentido, vem sendo constatado que, não somente no Brasil, as atividades vinculadas à formação docente não estão trazendo resultados muito efetivos.

A pesquisa aponta alguns pontos comuns a diferentes países que vêm sendo observados e que podem auxiliar a desvendar possíveis falhas no processo. São eles: ações isoladas e de curta duração que desvinculam a prática da teoria; não é levado em conta o contexto de trabalho de cada indivíduo; poucas são as propostas direcionadas a grupos específicos de trabalho ou levando em conta a etapa da carreira profissional pela qual o professor está passando e a desarticulação entre as políticas de formação continuada e de formação inicial.

O documento cita as razões pelas quais se dá credibilidade à formação continuada. A primeira delas é a de que a formação inicial é precária e defasada. A segunda reside na ideia de que o campo educacional exige uma constante atualização dos saberes e das práticas envolvidas. Assim, o documento separa dois tipos de abordagem quando pensamos em formação continuada: aquela que se centra no sujeito professor e a que vê como determinante a ação das equipes pedagógicas.

O PDE se configura como uma opção de formação bastante interessante, tendo em vista as características apontadas pela pesquisa. Uma vez que leva o docente a pensar em maneiras de se refletir os aspectos teóricos em sua prática através do planejamento e execução de um projeto de intervenção em sua escola. A ação interventiva, portanto, parte das necessidades sentidas pelo próprio professor em seu cotidiano profissional. Pode ser um dos papéis do orientador ajudá-lo a perceber quais caminhos podem gerar mais efeitos e de que modo seu



trabalho prático pode também resultar em um texto acadêmico, no qual suas “descobertas” possam ser compartilhadas na comunidade científica.

Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa que tem como objetivo verificar de que modo alguns professores orientadores PDE construíram suas definições para o programa. Para tanto, foram entrevistados oito professores, de diferentes IES do estado do Paraná, que atuaram ou atuam no programa como orientadores. As entrevistas¹ foram feitas de modo semi estruturado, dando ao entrevistado liberdade para expor as questões que, para ele, pareceram ou parecem mais relevantes ao longo de todo o processo de orientação. Por estar na fase inicial, os resultados finais elucidados neste trabalho ainda estão em processo de desenvolvimento.

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas integralmente e, depois, analisadas. Em uma primeira análise, percebeu-se que algumas questões coincidiam em diferentes depoimentos dos professores-orientadores. Esses questionamentos foram separados em categorias e descritos na análise. As categorias são as seguintes: 1) organização do programa; 2) objetivos do programa; 3) funções do orientador; 4) resultados ao final do projeto de cada orientando; 5) efeitos nas aulas de graduação ministradas pelos orientadores. Depois de constatadas essas categorias nas falas dos entrevistados, as análises foram feitas de modo a tentar verificar, de modo geral, como os entrevistados se posicionavam a partir desses itens.

Análises dos resultados

1) Sobre a organização:

A partir das falas de alguns entrevistados (aqueles que se engajaram com o projeto já no início), percebe-se que nos primeiros anos, entre 2007 e 2008, o PDE era bastante desorganizado no sentido de não haver orientações muito claras a respeito das diretrizes do programa e do se esperava dos envolvidos. Também não havia muita clareza de como deveria ser essa relação entre orientador e orientando. A impressão que se tinha era que tanto os orientadores como os orientandos não sabiam ao certo o que deveria ser feito. Aos poucos, porém, o projeto foi sendo estruturado e foi possível perceber mais claramente quais eram os objetivos do PDE. Em 2012, percebeu-se que a organização já tinha melhorado bastante e tanto orientadores como orientandos já tinham diretrizes mais claras em relação aos modos de como prosseguir e do que esperar do programa.

2) Sobre os objetivos:

A partir dos depoimentos dos orientadores, percebe-se que ainda há certa discordância no que se refere aos objetivos pretendidos com o processo de orientação. Primeiro, há problemas na definição do que seja esse programa de formação: trata-se de uma pós graduação, um doutorado, um mestrado, uma especialização? O que se deve esperar do orientando? Como todos os professores atuam em IES, seu contato com orientandos se configura, habitualmente, a partir de projetos de âmbito acadêmico, ou seja, trabalhos desenvolvidos visando à pesquisa. O PDE, no entanto, traz um viés um pouco diferente, já que traz à universidade a realidade da escola. Para alguns entrevistados, o entendimento de que os objetivos do programa não se configurariam na esfera acadêmica somente, mas que teriam um caráter mais prático foi gradual. Ao longo de sua participação no programa eles foram redefinido os objetivos de modo a que se propiciasse uma reflexão e uma intervenção direta no ambiente escolar.

¹ As perguntas guias encontram-se nos anexos.



O projeto de intervenção foi citado por alguns orientadores como um dos pontos mais importantes na ótica dos orientandos. Nesse ponto, foi observado por alguns entrevistados que o foco mostra-se muito direcionado ao produto, sem que os orientandos levassem em conta a importância do processo.

Nesse sentido, outro aspecto foi muito levantado pelos participantes desta pesquisa: a escrita acadêmica. Todos falaram sobre as dificuldades apresentadas pelos orientandos nesse âmbito. Porém, é curioso perceber que a conclusão da constatação dessa observação gerou duas perspectivas distintas: a primeira é que alguns orientadores perceberam esse aspecto como problemático, ou seja, o fato de os orientandos não se adequarem às características exigidas pelo gênero da escrita acadêmica resultou em um problema muito grande para os orientadores, uma vez que eles precisaram reescrever partes do trabalho e dispendeu de muito tempo de orientação com questões de escrita; a outra perspectiva, que se diferencia da primeira por trazer uma reflexão diferente em relação a essa dificuldade, refere-se ao seguinte questionamento: o domínio desse gênero de escrita é realmente importante, é isso que realmente precisa ser levado em conta. Uma vez que é percebida uma dificuldade real dos orientandos no que se refere à escrita, essa não deveria ser uma característica super valorizada, como tem ocorrido, mas talvez, seja o momento de repensar esse caminho e, tentar buscar soluções que conversem mais com esse orientando que apresenta tamanha dificuldade nessa questão.

Interessante perceber, nesse ponto específico, como a constatação de uma característica pode ser encarada como um problema para alguns orientadores, mas, para outros, pode ser a fonte de reflexão que deveria levar à busca por novos caminhos possíveis.

3) Funções do orientador

A divergência apresentada no item anterior já antecipa uma divergência encontrada no presente item. Se não há consenso em relação à clareza ou aos objetivos do programa, o mesmo se percebe em relação às funções do orientador. Alguns questionamentos foram levantados: o trabalho do orientador compreende o fornecimento de instruções, a troca de experiências, a discussão? As leituras, sempre definidas pelo orientador, não poderiam partir também do orientando? Como promover a autonomia desse colega que, também é professor? Não houve um consenso no que se refere ao caráter da orientação, surgindo dois extremos que oscilaram ao longo dos depoimentos: direcionamento *versus* diálogo.

O processo de orientação vem levantando, para alguns desses orientadores, alguns questionamentos no que se refere a seu papel neste projeto especificamente. Questionamentos esses que conversam diretamente com as funções habituais e já exercidas pelos orientadores. Esse professor, habituado ao ambiente acadêmico e a um tipo de orientação específica, vê-se agora diante de um novo programa que parece não se encaixar aos conceitos e procedimentos já conhecidos.

Nesse sentido, alguns professores levantaram também a necessidade de promover o desenvolvimento de um trabalho mais autônomo por parte do orientando, o que implicaria em uma nova compreensão do processo de orientação. Desse modo, percebe-se, portanto, que o professor orientador entra em um conflito no qual precisa redefinir seu papel na medida em que a(s) orientação(ões) ocorre(m).

4) Resultados ao final da aplicação do projeto de intervenção de cada orientando:

A partir do *feedback* fornecido por seus orientandos, alguns professores falaram sobre os resultados da aplicação do projeto de intervenção. Segundo eles, os professores relataram que



sentiram muita resistência da equipe escolar. Enquanto os alunos envolvidos mostraram muito engajamento e interesse em desenvolver as atividades propostas, a equipe da escola (professores, diretores, orientadores), em geral, mostrou-se desinteressada, gerando um processo de desmotivação muito grande no professor em formação. Os entrevistados relataram que, muitas vezes, seus orientandos chegavam à escola motivados e recebiam “um balde de água fria” com comentários do tipo: “não vai dar certo”, “isso não adianta”. Assim sendo, a falta de apoio ao professor em formação era evidente o que, claramente, configura-se como um dificultador de seu trabalho.

Apesar dessas dificuldades, os professores relataram que a aplicação dos projetos era descrita pelos orientandos de uma maneira positiva. Todos relatavam que os projetos tinham sido bem sucedidos e que os resultados alcançaram ou até superaram o que se esperava a princípio. Porém, o fato de essa devolutiva vir exclusivamente pela fala dos professores em formação causou em alguns orientadores certos questionamentos em relação à veracidade das informações, uma vez que se poderia presumir que os relatos dos orientandos poderiam, talvez, ser distorcidos. Para resolver essa questão, uma solução seria que o orientador fosse até a escola, entretanto, nenhum dos orientadores o fez. Esse aspecto foi levantado pela maioria dos entrevistados como problemático, uma vez que o fato de conhecer a realidade da escola somente pelos relatos dos orientandos representaria, para eles, um obstáculo. Mas, também foi descrito que, em nenhum momento, havia sido estipulada, no programa, a necessidade de ir até a escola, outros também disseram que sentiram certa resistência dos orientandos em relação à visita. Também foi relatado que a falta de tempo e a carga grande de trabalho seria um fator determinante para a não visita ao ambiente escolar.

5) Efeitos nas aulas de graduação ministradas pelos orientadores:

Este foi um dos aspectos que mais causaram impacto direto no dia a dia do professor formador. Todos se sentiram afetados e sentiram alguma mudança em sua própria docência. Entre as mudanças relatadas, percebeu-se que houve um reconhecimento da necessidade de aproximação entre a escola e a universidade. Para esses professores enquanto formadores de futuros docentes, houve a constatação de que é necessário que a universidade fale mais da escola pública e que tenha mais contato com ela a fim de quebrar preconceitos e de conhecer mais a fundo sua realidade.

As questões trazidas pelos professores em formação trouxeram um inquietamento e um maior questionamento na relação existente entre o espaço escolar e o acadêmico/universitário. Tal fato oportunizou o diálogo sobre a escola pública com os alunos de letras atendidos por esses professores orientadores.

Alguns professores também levantaram as dificuldades encontradas na articulação entre questões teóricas e práticas. As conversas com os professores em formação levavam os orientadores a refletir sobre questões teóricas aplicadas diretamente ao ensino, gerando um exercício constante de associação entre a prática e a teoria.

Outro fator observado é que os orientandos, em geral, buscavam o orientador como aquele que tem as respostas e que vai lhes dar a solução para os seus problemas. Tal crença vai de encontro à ideia de que o conhecimento está na universidade e que é lá, somente lá, que ele poderá ser “alcançado”. A quebra desse paradigma é vista como fundamental a fim de que o professor em formação possa entender que não existem repostas, nem receitas e que essa não seria a função de ninguém.

Considerações finais



A análise dos depoimentos dos professores orientadores nos fez perceber a importância do PDE como um programa de formação continuada, uma vez que uma de suas consequências diretas é a aproximação entre escola e universidade. Por mais que esta seja uma aproximação restrita, já que os orientadores não vão até as escolas e acompanhem tudo “de longe”, essa se constitui em uma oportunidade que tem duas frentes principais.

A primeira é a do professor orientando que tem a possibilidade de afastar-se por um período para estudar e, com isso, tentar entender sua realidade profissional com outro olhar, uma vez que terá a oportunidade de refletir e repensar em aspectos de sua prática pedagógica sob um olhar distanciado. A segunda frente tem relação com a oportunidade suscitada pelo PDE que é a de a universidade poder ver mais de perto a escola. Embora, ainda não seja a situação ideal e a universidade ainda transmita a ideia de ser o local onde o conhecimento ocorre, esse programa representa uma primeira aproximação entre esses dois espaços (o acadêmico e o escolar) que, ao longo do tempo, foram afastados e classificados como ambientes com diferentes graus de prestígio e reconhecimento social.

O objetivo deste trabalho é, a partir das falas dos orientadores, perceber de que modo o PDE é compreendido e definido por eles próprios. Através de seus depoimentos, pôde-se perceber que não há um consenso no que se refere a esses aspectos por parte dos professores formadores. Nota-se uma oscilação entre definições do programa como pós graduação ou como uma abordagem mais prática capaz de impactar diretamente o cotidiano dos dois professores envolvidos (orientando e orientador).

Por ser um programa relativamente recente (aproximadamente dez anos de existência), percebe-se uma evolução nessa compreensão. Os professores que atuam há mais tempo definiram o PDE como um programa de ordem prática que se distancia do discurso mais acadêmico e que tem em sua essência o caráter interventivo na formação do professor.

Nesse sentido, trago dois relatos de dois orientadores que elucidam essa questão apresentada:

Eu acho que é sempre difícil de avaliar assim, um impacto específico. Né? Dizer “oh, o PDE trouxe benefícios pra ISSO”, sabe, ou “o PDE ajudou o professor nisso”. Eu acho que a gente não tem como avaliar isso. Agora, de uma maneira geral, pelas questões que a gente fala da formação de professores e tal, o PDE oportuniza um MOVIMENTO de várias pessoas em conjunto, que é o diretor, o grupo de professores da escola, ou uma turma de alunos, o grupo de professores que naquele momento tá fazendo o PDE aqui junto, o grupo de orientadores, que mesmo não trabalhando coletivamente é um grupo, né, dentro da universidade.

Então ele traz um MOVIMENTO pra uma série de pessoas em conjunto. E aí, uma série de conversas acontecem: a conversa do corredor, a conversa do cafezinho, alguma novidade sobre a escola, alguma coisa que surge lá no momento que você tá dando o curso pro grupo do PDE, ou na orientação. Esse movimento, eu acho, é o que faz a gente pensar, sabe, ele move a gente a pensar, pensar sobre o que a gente tá fazendo, sobre o que é formar professores, aprender uns com os outros. (ENTREVISTADO 1)

Então, eu acho que a relação do PDE deveria ser uma relação onde você MUTUAMENTE constrói um processo de autonomia. Esse professor, na verdade, vem fazer o PDE, mas é uma formação dele. Ele precisava fazer escolhas nesse processo: a escolha do tema, a escolha do projeto, a escolha do material, sabe, de desenvolver mais essa autonomia. Às vezes a gente acaba criando uma relação de



dependência como se a gente tivesse as respostas pras questões que ele tá pensando sobre a escola. Né? Então eu acho que, sabe, precisava mudar um pouco. Como é que a gente aprende a fazer orientação que desenvolva autonomia mútua; porque a minha também, a minha como orientador tem que mudar também, a maneira de orientar, né? Então talvez isso seja um desafio. Relação entre professor e aluno almejada. Dupla aprendizagem. (ENTREVISTADO 2)

As duas falas, além de outras questões, apresentam uma percepção de que é necessário ouvir e que o processo de orientação é coconstruído, portanto, não existem respostas. Existem muito mais perguntas de ambos os lados. Nesse sentido, o PDE representa uma possibilidade de diálogo entre professores (formadores e em formação) e entre universidade e escola.

Retomamos, então, uma das ideias discutidas anteriormente neste trabalho e levantadas por Candau (2003): a de que os próprios professores têm autonomia para repensar sua prática e interferir diretamente em sua formação. O professor é aquele que conhece a sua própria realidade e é capaz de intervir nela, desde que tenha condições para tal. Talvez o PDE, entendido sob esse prisma de trabalho colaborativo e coconstruído com o orientador, seja um caminho possível para uma prática reflexiva e interventiva.

De acordo com essa visão, apropriamo-nos da definição de professor trazido pela Fundação Vitor Civita do professor como um indivíduo que desempenha uma atividade social complexa. Essa definição não compreende respostas prontas nem receitas, mas uma atividade que demanda constante reflexão e trabalha conjunto.

Referências

CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de professores: tendências atuais. Em: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (orgs.) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996/2003 (1ª reimpressão), p. 139-152.

FOGAÇA, Francisco Carlos. Tese de Doutorado: **Reuniões pedagógicas e autoconfrontações: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública**. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

FUNDAÇÃO VITOR CIVITA. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. 2011.

HALU, Regina Celia. Tese de Doutorado: **Formação de formadoras de professoras de inglês em contexto de formação continuada (NAP-UFPR)**. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

PARANÁ. **Documento Síntese PDE**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. SEED: Curitiba, 2014.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.



ANEXO

Perguntas da entrevista semi estruturada:

- 1) Como foi sua experiência/atuação no o PDE na área de língua inglesa? Faça um breve relato sobre isso.
- 2) Das diferentes formas de participação no PDE, o que você considera mais relevante para o professor PDE e por quê? (cursos oferecidos na universidade, GTR, produção do artigo, aplicação do projeto na escola, compartilhamento do projeto com colegas na escola)?
- 3) Você acompanhou a implementação do projeto na escola? (avalie pontos positivos e negativos, se houver). Se não acompanhou, por quê?
- 4) Que diferenças você consegue perceber em relação a sua identidade como professor/a de língua inglesa da universidade ANTES e DEPOIS do PDE? A participação no programa modificou alguma coisa na percepção que vc tem de si mesma?
- 5) Como essas diferenças impactam ou impactaram sua forma de trabalhar com o ensino e a aprendizagem de língua inglesa na universidade?
- 6) Como você avalia a sua atuação como orientadora no PDE? Há algo que poderia ter sido diferente? Como?
- 7) Na sua percepção, quais os impactos que o programa tem na formação do professor, nas escola, e na sala de aula?