




C A P Í T U L O 4

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO PARANÁ: SUA CONCEPÇÃO, SUA HISTÓRIA E SUAS CONTRADIÇÕES MATERIAIS

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2872503094>

Mayco Aparecido Martins Delavy

Mestre em Educação pela UFPR.
<http://lattes.cnpq.br/7357235175254741>

Raquel Aline Zanini

Doutora em Educação pela UFPR. Pesquisadora das infâncias.
<http://lattes.cnpq.br/3231872917405365>

Na esfera estadual, a educação pública paranaense, ao término do segundo mandato do governador Ratinho Jr. (PSD), previsto para 31 de dezembro de 2026, (2019-2022 e 2023-2026), completará 16 anos submetida ao desaparelhamento hiperliberal operado também pelas duas gestões de Beto Richa (PSDB) (2011-2014 e 2015-2018).

Sob a perspectiva do Estado de bem-estar social, assistimos, nas últimas duas décadas, à vitória de um projeto extremamente violento em sua lógica de operacionalidade. A análise que aqui se apresenta teve por objeto a formação continuada dos professores e professoras de filosofia do Paraná de 2007 a 2021 por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE-PR) nos limites do estado burguês. Hoje, situada fora desses marcos temporais, mantém sua atualidade, pois apresenta, rompendo com a lógica pseudo concreta do Capital, alguns dos nexos ainda em curso.

Analisamos o contexto político e histórico-social da aprovação do PDE-PR, com a Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004, a Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010, o Documento Síntese, os cadernos de formação da APP-SINDICATO (1999 a 2005). Essa pesquisa, pois, reafirma o reconhecimento do PDE como uma vitória importante da categoria de professores e professoras. Mas, aponta que tal vitória sempre se viu ameaçada pelas contradições operadas pelos interesses da burguesia autocrática brasileira, submissa aos ditames internacionais do capital.

O conceito de práxis (Vázquez) articula uma visão ontológica que vê no ser professor e professora a defesa de um/a intelectual que produz, de modo ontocriativo (Kosik), as condições emancipatórias do seu trabalho (Freire). A categoria de produção docente se apresenta como visibilidade material de uma/a profissional capaz de compreender a sua ação rompendo as barreiras da pseudoconcreticidade que define o projeto de uma educação subcapitalista que só se efetiva com toda a sua força se ancorada em uma proposta de formação (continuada) também subcapitalista, destituindo da docência a sua capacidade ontocriativa.

Com Apple (2017, p. 11), nos perguntamos, “a educação pode mudar a sociedade?” De que *mudanças* falamos quando defendemos que existe na educação um potencial revolucionário que assombra os estratos reacionários das sociedades capitalistas? Paulo Freire (1991), o educador popular de Angicos e do mundo, nos abre uma senda a trilharmos de modo teórico-prático:

Os educadores progressistas sabem muito bem que **a educação não é a alavanca da transformação da sociedade**, mas sabem também o papel que ela tem nesse processo. **A eficácia da educação está em seus limites.** Se ela tudo pudesse ou se ela pudesse nada, não haveria por que falar de seus limites. Falamos deles precisamente porque, não podendo tudo, pode alguma coisa. A nós, educadores e educadoras de uma administração progressista, nos cabe ver o que podemos fazer para competentemente realizar. (FREIRE, 1991, p. 30, grifo nosso).

O limite, neste caso, tem uma função didático-epistemológica porque nos questiona duplamente: em primeiro lugar porque nos conduz a pensar de onde partimos e a perguntar sobre quais são as nossas múltiplas determinações materiais; em segundo lugar, porque lança o nosso olhar para o futuro, para uma *esperança utópica* que teima em vislumbrar para além dos limites impostos pela opressão que não nos torna sujeitos, mas objeto.

O PDE nasce profundamente enraizado nas lutas por melhorias de condições de formação e carreira dos trabalhadores e trabalhadoras da educação pública paranaense e se mostrou como uma grande vitória da categoria. Mas, as vitórias favoráveis à classe trabalhadora, nos limites do estado burguês, estão sempre ameaçadas pelos interesses das classes dominantes, desenvolvendo-se sob uma superfície de instabilidades. Diante desse cenário, nosso problema de pesquisa tem como pergunta: como se deu a criação e implantação do Programa de Desenvolvimento Profissional (PDE-PR) para os professores e professoras de filosofia no estado do Paraná (2007-2021)? Nosso principal objetivo no horizonte dessa problemática é compreender que a dinâmica de *avanços e retrocessos* na política de formação continuada PDE-PR, mais que uma exceção, operou como um princípio orientador do Estado. Para tanto, a metodologia de trabalho utilizada é de análise documental, com foco principal nas legislações que balizaram o PDE-PR desde a sua criação até o ano de 2021 e nas produções dos artigos dos docentes de filosofia de

2007 a 2016. No caso dos artigos, o encurtamento do recorte se deu por dois motivos: i) entre 2017 e 2018 não houve abertura de edital para formação continuada via PDE-PR; ii) a turma concluinte do PDE-PR 2019-2020 não teve suas produções publicadas no portal da SEED-PR em função das várias mudanças perpetradas pelo governo estadual sem a consulta da classe trabalhadora em educação do estado do Paraná.

Os documentos produzidos pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná, APP-Sindicato, nos serviram de base material para situarmos o campo das políticas não apenas sob a perspectiva de avanços e retrocessos nos limites do estado burguês, como também de resistências e lutas com vitórias históricas, mesmo que sempre ameaçadas. Os Cadernos Pedagógicos de 1999 a 2005 foram as nossas principais consultas.

Assim, consideramos os objetivos periféricos a seguir no processo de desvelamento de nosso problema de pesquisa: ii) Identificar os avanços e retrocessos da categoria docente sob a égide da burguesia autocrática (FERNANDES, 2020a); ii) Analisar o contexto histórico-político que foi plano de fundo desde a luta da categoria pela criação do PDE-PR até a sua derrocada no presente. iii) Examinar, sob uma perspectiva crítica, os principais documentos que nortearam a formação continuada realizada via PDE-PR de 2004 a 2021 com foco na disciplina de Filosofia (leis, documentos orientadores, Linhas de Pesquisa). iv) Evidenciar a práxis como conceito central na produção docente ontocriativa, presente tanto nos documentos da APP-Sindicato, como nos artigos PDE-PR da disciplina de filosofia.

Situado o nosso problema de pesquisa, objetivo central e objetivos periféricos a ele vinculados, faz-se necessário evidenciar algumas indicações de ordem contextual e conceitual. Em primeiro lugar, por mais que se negue, hoje, a pertinência de uma análise macroestrutural que parta de uma noção primeira de luta de classes para a compreensão dos conflitos que nos assolam enquanto sociedade planetária, o problema da desigualdade, e da manutenção dela, permanece atual. Segundo Grespan (2012, p. 23, grifo do autor),

Ao caracterizar a sociedade civil-burguesa como capitalista, isto é, pelo poder fundamental que nela exerce o capital, Marx a caracteriza ao mesmo tempo por estar sujeita a crises determinadas pelo modo complexo com que atua o próprio capital. A ligação entre a dimensão do poder do capital sobre as demais relações sociais e a dimensão da crise que também lhe é intrínseca não é evidente, contudo, até porque o uso generalizado e corriqueiro da expressão *crise* no vocabulário atual banalizou e tornou impreciso o significado dela, correspondendo genericamente à noção de desagregação e decadência em uma esfera qualquer da sociabilidade. Assim, para resgatar em toda a sua riqueza o significado que o conceito de *crise* tem na obra de Marx, é necessário ultrapassar o aspecto de simples negatividade em geral e defini-lo enquanto negatividade imanente ao capital, enquanto manifestação de uma contradição constitutiva do capital.

A crise do capital opera como categoria política, como *negatividade imanente*, pois sem ela não se teria a manutenção de um sistema agindo *na* exclusão da diferença. Não há como compreender as relações entre formação continuada e condições de vida e trabalho da docência fora desse marco epistêmico limitador.

Em segundo lugar, a escolha pelos referenciais críticos se deu justamente por compreendermos que no contexto da democracia restrita brasileira (FERNANDES, 2020b), materializada em um estado refém da sociedade civil, conceitos como mandonismo, conservantismo e tradicionalismo são chaves de leitura imprescindíveis para pensarmos a relação entre a proletarianização docente e as novas formas de precarização do trabalho intelectual. Os autores e autoras utilizados como referencial de pesquisa, em especial Karel Kosik (1926-2003), filósofo tcheco e militante marxista. Adolfo Sánchez Vázquez (1915-2011), filósofo e professor espanho-mexicano, Michael W. Apple (1942), educador estadunidense filiado ao pensamento de Paulo Freire, István Mészáros (1930-2017), filósofo e educador húngaro, Florestan Fernandes (1920-1995), sociólogo e educador, contribuem para situarmos o problema da formação continuada integrada ao contexto da reestruturação produtiva (SOUZA, 2020, p. 20), passando a determinar a formação necessária para dar conta do processo de instrução para os novos arranjos do mundo do trabalho com base na acumulação flexível (ANTUNES, 2018, p. 139)

Em terceiro lugar, destacamos a presença da teoria e práxis de Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) como um referente importante na presente pesquisa: “[Paulo Freire] pode servir de base para elaborarmos as propostas alternativas, mas propositivas de um outro projeto de sociedade, de um novo projeto, muito melhor do que o baseado no ideário neoliberal” (GADOTTI, 2001, p. 18). Vemos nessa possibilidade de *trans-formação* um aporte teórico-prático necessário que filia, ou deveria filiar, a pesquisa acadêmica ao serviço da transformação da sociedade,

O intelectual colonizado aprendeu com seus senhores que o indivíduo deve se afirmar. A burguesia colonialista martelará no espírito colonizado a ideia de uma sociedade de indivíduos em que cada um se fecha na sua subjetividade, em que a riqueza é a do pensamento. Ora, o colonizado que tiver a chance de se misturar

ao povo durante a luta de libertação vai descobrir a falsidade dessa teoria. As formas de organização da luta já lhe propõem um vocabulário inabitual. O irmão, a irmã, o camarada são palavras prosritas pela burguesia colonialista, porque para ela meu irmão é a minha carteira, meu camarada é o meu ‘jeitinho’. **O intelectual colonizado assiste, numa espécie de auto-de-fé, à destruição de todos os seus ídolos: o egoísmo, a recriminação orgulhosa, a imbecilidade infantil daquele que quer sempre ter a última palavra.** Esse intelectual colonizado, atomizado pela cultura colonialista, descobrirá também a consistência das assembleias de aldeias, a densidade das comissões do povo, a extraordinária fecundidade das reuniões de bairro e de célula. (FANON, 2015, p. 64, grifo nosso).

A figura do intelectual como categoria de transformação social, por meio da práxis, na medida em que se relaciona com os demais, produz uma teoria capaz de apreender processos materiais situados historicamente à luz da tentativa constante de reinvenção ontocriativa do presente e intervir na sociedade transformando-a.

Instituído e regulamentado pela Lei Complementar nº 103, em 15 de março de 2004, o PDE-PR passou a ser parte integrante do plano de carreira dos professores e professoras da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná como uma política pública de formação profissional.

Tal como a epígrafe de Mészáros (2012) introdutória deste capítulo, a concretude da letra da lei que normatiza e baliza o que se compreende por formação continuada, sob a perspectiva do PDE-PR, é e foi, facilmente, moldável à lógica dos governos estaduais que o implementaram. Sendo assim, se o governo desejou um processo formativo mais aberto e crítico, fiel à concepção ontológica de autoformação ligada ao trabalho, o processo se efetivou, se não, como assistimos nos últimos três governos estaduais – Carlos Alberto Richa (2011-2018) e Carlos Massa Júnior (2019 até o presente) –, a submissão ao capital foi, gradativamente, destituindo de materialidade crítica a proposta formativa.

O documento *Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE* –, (PARANÁ, 2010) apresenta, de modo muito esquemático, a concepção que embasa e inspira a visão de trabalho e formação continuada que é plano de fundo do projeto:

Essa proposta de formação continuada visa ofertar ao Professor PDE, através do retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial, condições de atualização e aprofundamento de seus conhecimentos teórico-práticos, permitindo a reflexão teórica sobre a prática para possibilitar mudanças na prática escolar. (PARANÁ, 2010, p. 4).

Ainda segundo o documento, “tal política assume uma nova concepção de formação continuada” pautada no princípio ontológico do trabalho:

Norteia-se pelo **princípio ontológico do trabalho** e, portanto, tem como preocupação básica **a análise da realidade dessa categoria na sociedade capitalista e nas escolas**. Essa concepção de conhecimento respalda-se em alguns elementos considerados fundamentais no processo de formação continuada de professores (...) o conhecimento produzido historicamente pelos homens, é elemento capaz de informar, expor ou explicitar as ações humanas como resultado/produto das relações sociais de produção. **Dessa forma... a história dos homens é uma história de sua existência; é a história do conhecimento e de como os homens se apropriaram socialmente dos recursos da natureza, para a sua sobrevivência, sempre pelo trabalho**. Isso faz dessa categoria mediação ontológica e histórica na produção do conhecimento. (LUKÁCS, 1978 *apud* PARANÁ, 2010, p. 4, grifo nosso).

Ora, essa concepção de conhecimento como princípio ontológico *do* e *para* o trabalho, como bem aponta Lukács, não prescinde da forma como os conhecimentos se constituem ao longo da história humana, por isso que a relação profunda entre o existir humano e a sua história se dará mediada à forma como o ser humano se fez em sua relação direta não apenas com a natureza, mas no modo como a natureza se fez cultura mediada pelo trabalho e seus determinantes concretos. O que a sociedade burguesa faz, justamente, é negar o poder da mediação histórica por meio do trabalho:

Este é o caso do pensamento burguês em relação ao ser histórico social da sociedade burguesa – esclarecido e examinado por múltiplas mediações. Quando se mostra incapaz de descobrir novas mediações e de compreender o ser e a origem da sociedade burguesa como produto do próprio sujeito que ‘produziu’ a totalidade compreendida do conhecimento, esse pensamento tem *como ponto de vista último, decisivo para o conjunto do pensamento, o ponto de vista do simples imediatismo*. (LUKÁCS, 2018, p. 320, grifo do autor).

A constituição ontológica do ser humano se dará, pois, mediada pelas suas determinações, mesmo que, na atual forma do sistema capitalista, essas “determinações” estejam envolvidas em uma atmosfera de pseudoconcreticidade que aliena o ser do homem de si mesmo. A professora Janaina Aparecida de Mattos Almeida, em sua tese doutoral intitulada *Políticas Públicas de Formação Continuada do Professor: o PDE no Paraná - Implicações no trabalho docente* (2015), discorre longamente sobre as “premissas” que sustentam a concepção ontológica de trabalho inspirada em Lukács e que fundamentam a práxis do professor no PDE-PR. Segundo a autora,

Ao considerar o trabalho como um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade, independente da forma histórica que assume o trabalho e relações materiais de produção sociais da existência são fundantes da espécie humana, à medida que a espécie humana se produz.

De acordo com Lukács essa compreensão que o sujeito humano em Marx é a produção do homem pelo trabalho humano, modificando a realidade e modificando a si mesmo, altera sua própria maneira de estar na realidade objetiva e percebê-la. (ALMEIDA, 2015, p. 38-39).

Todavia, como, na sociedade capitalista, essa produção do ser humano pelo trabalho se dá na forma de trabalho alienado, desconsiderar as limitações a que estamos submetidos na forma de um estado burguês significa não abrir os olhos para os determinantes sociais, pois o trabalho, nessas circunstâncias “passa de uma atividade vital para se configurar em um trabalho estranhado, expressão de uma relação social fundada na propriedade privada, no capital e no dinheiro, o ser social torna-se um ser estranho frente a ele mesmo” (ALMEIDA, 2015, p. 44). No caso da profissão docente, a materialidade do trabalho se faz concreta por meio do que se produz: o ensino, o planejamento, a produção didática, a produção científica, a organização e estruturação dos tempos e espaços da docência. A relação que mantemos com os estudantes é que permite que as gerações que ingressam no mundo da cultura acessem o patrimônio histórico herdado das gerações passadas.

Já na Lei Complementar nº 103, de 14 de julho de 2010, que relaciona o processo de formação continuada à possibilidade de avanços na carreira docente do professor da escola pública do Paraná, é composta de XVII artigos, distribuídos em VIII Capítulos, assim estruturados: Capítulo I, intitulado *Da definição do PDE*, composto de 4 artigos que versam sobre a regulamentação (Artigo 1), as parcerias para a realização do programa (Artigo 2), a metodologia a ser utilizada no processo formativo (Artigo 3), a intencionalidade primeira do programa, a saber, a “superação das dificuldades com que se defronta a Educação Básica das escolas públicas paranaenses” (Artigo 4) a proposição de um projeto de intervenção pedagógica, implementado na escola de lotação do professor/professora participante, sendo facultado à SEED-PR o direito de publicação dos materiais produzidos, assim como ao professor/a autor/a.

No Artigo 1, Parágrafo único, a lei afirma que o objetivo primeiro do PDE PR é a “meta qualitativa [e] a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais de Educação Básica” (PARANÁ, 2010). Os artigos seguintes apontam para a necessidade de uma relação teórico-prática entre a proposta formativa do PDE-PR e a realidade da escola: i) Artigo 3: “A Formação Continuada do professor no PDE dar-se-á por meio de **estudos, discussões teórico-metodológicas** em atividades nas Instituições de Ensino Superior – IES e de projeto de **Intervenção na Escola**”; ii) Artigo 3, Parágrafo 1: “Os estudos e as discussões das produções teórico-metodológicas a que se refere o caput deste artigo deverão ser apresentados e discutidos com os professores da Rede Estadual de Ensino, por meio de **ambiente virtual interativo** em grupos, denominados Grupos de Trabalho em Rede – GTR, orientados pelo professor PDE”; iii) Artigo 3, Parágrafo 2: “Os professores da Rede Estadual de Ensino que participarem do GTR receberão **pontuação para progressão** na carreira de acordo com a Lei Complementar nº 103/2004, **exceto o professor participante** do PDE” (PARANÁ, 2010, grifo nosso).

Nestes primeiros artigos podemos compreender a gênese filosófica de um problema que, a nosso ver, perseguiu o PDE-PR enquanto foi mantido o seu princípio de política pública formativa, a saber, a relação entre um saber filosófico, voltado à reflexão e transformação das relações materiais presentes em um mundo cujo sistema e motor pauta-se pelas relações econômicas como matriz primeira dos agentes humanos e o pragmatismo irreflexo de uma lei como letra morta que não se relaciona, diretamente, com a práxis cotidiana do professor.

Vemos que a “formação continuada” dá-se fundamentalmente pelos estudos, discussões teórico-metodológicas nas IES e por meio do projeto de intervenção nas escolas. Segundo Miguel Arroyo (2013), o currículo é um território em constante disputa entre os diversos agentes sociais que o compõem: sociedade civil, mercado, professores, professoras e equipes pedagógicas, cultura, estudantes, famílias etc. A escola aparece, na letra da lei, como um espaço de “intervenção”, não de ação conjunta, criação, em síntese, não como espaço de “mediação

Se por um lado, a letra da lei ainda garante a relação entre formação e qualificação profissional ao avanço salarial na carreira docente, por outro o PDE-PR foi completamente desvirtuado no Governo Beto Richa e Ratinho Junior, reforçando a lógica de precarização e proletarianização da profissão docente, operada pelo capital na forma de redução dos espaços da docência à relação de caráter pragmática e operacional com o estudante.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Janaina Aparecida de Mattos. Política Pública de formação Continuada do Professor: O PDE no Paraná – Implicações no Trabalho Docente. 2015. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://ppfh.com.br/wp-content/uploads/2015/10/Tese-NORMALIZADA.pdf>. Acesso em: 01 set. 2025.
- ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- APPLE, Michael. Ideologia e Currículo. Tradução de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- APPLE, Michael. A educação pode mudar a sociedade. Petrópolis: Vozes, 2017.
- ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FANON, Frantz. Os Condenados da Terra. Tradução de Enilce Albergaria Rocha e Lucy Magalhães. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.
- FERNANDES, Florestan. A Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de interpretação sociológica. Curitiba: Kottler Editorial; São Paulo: Contracorrente, 2020a.
- FERNANDES, Florestan. O Desafio Educacional. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020b.
- FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991.
- GADOTTI, Moacir. Educação e poder. São Paulo: Cortez, 2001.
- GRESPLAN, Jorge. O Negativo do Capital: o conceito de crise na crítica de Marx à economia política. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- LUKÁCS, Georg. História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista. Tradução Rodnei Nascimento. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.
- MÉSZÁROS, István. O poder da Ideologia. São Paulo: Boitempo, 2012.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. Curitiba: SEED, 1990.

.PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Lei Complementar no 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, Curitiba, PR. Disponível em:

<https://www1.tce.pr.gov.br/conteudo/documentos-oficiais-lei-complementar-1012000-lrf/109>. Acesso em: 02 ago. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Lei Complementar no 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 e adota outras providências. Diário Oficial do Estado, Curitiba, PR, 2004. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-complementar-n-103-2004-parana-institui-e-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-do-professor-da-rede-estadual-de-educacao-basica-do-parana-e-adota-outras-providencias?q=plano%20diretor>. Acesso em: 10 set. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar no 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme especifica. Diário Oficial do Estado, Curitiba, PR. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=localizarAto&codTipoAto=3&nroAto=130&dataAto=14/07/2010&dataPublicacao=14/07/2010&tipoVisualizacao=alterado>. Acesso: set. 2025.

SOUZA, Luiz Aparecido Alves. Formação de Professores para educação profissional e tecnológica: políticas, cadeias produtivas e politecnia. Curitiba: Appris, 2020.