



e-ISSN: 2177-8183

**CAMINHOS E PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DE MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA NO PDE DO
ESTADO DO PARANÁ**

***PATHS AND PERSPECTIVES OF CONTINUING EDUCATION FOR
MATHEMATICS TEACHERS: AN EXPERIENCE IN THE PDE OF THE STATE
OF PARANÁ***

***CAMINOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN CONTINUA PARA
PROFESORES DE MATEMÁTICA: UNA EXPERIENCIA EN EL PDE DEL
ESTADO DE PARANÁ***

Ehrick Eduardo Martins Melzer

ehrickmelzer@ufpr.br

Doutor em Educação

Docente na Universidade Federal do Paraná Litoral – UFPR Litoral

Marcos Aurelio Zanlorenzi

zanlorenzi@ufpr.br

Doutor em Educação

Docente na Universidade Federal do Paraná Litoral – UFPR Litoral

RESUMO

De um modo geral, os programas de formação continuada das redes públicas no Brasil se limitam às chamadas “semanas pedagógicas”, que antecedem o início das aulas e são caracterizadas por cursos de baixa carga horária e com conteúdos que comumente não atendem as demandas de quem está na sala de aula. Assim, com este texto temos o objetivo de relatar e problematizar uma experiência de formação continuada para professores de matemática, realizada no contexto do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, criado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR. Para tanto, apresentamos os caminhos e perspectivas metodológicas que utilizamos nesta experiência como, por exemplo, a docência compartilhada, as rodas de conversa, as aulas de campo, a tertúlia dialógica e a autoavaliação coletiva. Os resultados deste processo formativo aparecem por meio das “vozes” de alguns participantes que representam as percepções individuais e coletivas dos envolvidos na ação pedagógica do PDE-Matemática. Do nosso ponto de vista, entendemos que o processo desenvolvido cumpriu com nosso objetivo de retirar da “zona de conforto” educadoras e educadores com larga experiência em sala de aula, apontando possibilidades outras de atuação para quando retornarem às suas realidades. Ao mesmo tempo destacamos a importância e o potencial de políticas públicas como o PDE, que possibilita experiências formativas consistentes, diferenciadas e que certamente impactam positivamente qualificando ainda mais as práticas de sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Metodologia de ensino. Ensino de matemática. Políticas públicas. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE).

ABSTRACT

In general, the continuing education programs of public schools in Brazil are limited to the so-called “pedagogical weeks”, which precede the beginning of classes and are characterized by courses with a low workload and content that does not meet the demands of those who are in the classroom. Thus, with this text we aim to report and problematize an experience of continuing education for mathematics teachers, carried out in the context of the Educational Development Program - PDE, created by the Paraná Department of Education - SEED / PR. For that, we present the methodological perspectives and paths that we used in this experience, such as, for example, shared teaching, conversation circles, field classes, dialogical dialogue and collective self-assessment. The results of this training process appear through the “voices” of some participants and that represent the individual and collective perceptions of those involved in the pedagogical action of the PDE-Mathematics. From our point of view, we

understand that the process developed has fulfilled our objective of removing educators and educators with extensive experience in the “comfort zone” from the classroom, pointing out other possibilities for action when they return to their realities. At the same time, we highlight the importance and potential of public policies such as the PDE, which allows for consistent, differentiated training experiences that certainly have a positive impact by further qualifying classroom practices.

KEYWORDS: Teacher training. Teaching methodology. Mathematics teaching. Public policy. Educational Development Program (PDE).

RESUMEN

En general, los programas de educación continua de las escuelas públicas en Brasil se limitan a las llamadas “semanas pedagógicas”, que preceden al inicio de clases y se caracterizan por cursos con baja carga de trabajo y contenido que no satisface las demandas de quienes están en el aula. Así, con este texto pretendemos reportar y problematizar una experiencia de formación continua para profesores de matemáticas, realizada en el contexto del Programa de Desarrollo Educativo - PDE, creado por el Departamento de Educación de Paraná - SEED / PR. Para ello, presentamos las perspectivas y caminos metodológicos que utilizamos en esta experiencia, como por ejemplo, la enseñanza compartida, los círculos de conversación, las clases de campo, el diálogo dialógico y la autoevaluación colectiva. Los resultados de este proceso de formación aparecen a través de las “voces” de algunos participantes que representan las percepciones individuales y colectivas de los involucrados en la acción pedagógica del PDE-Matemáticas. Desde nuestro punto de vista, entendemos que el proceso desarrollado ha cumplido nuestro objetivo de sacar del aula a educadores y educadores con amplia experiencia en la “zona de confort”, señalando otras posibilidades de acción cuando regresen a sus realidades. Al mismo tiempo, destacamos la importancia y potencialidad de políticas públicas como el PDE, que permite experiencias formativas consistentes y diferenciadas que sin duda tienen un impacto positivo al calificar aún más las prácticas de aula.

PALABRAS-CLAVE: Formación de profesores. Metodología de la enseñanza. Enseñanza de las matemáticas. Políticas públicas. Programa de Desarrollo Educativo (PDE).

INTRODUÇÃO

Com este texto temos o objetivo de relatar e problematizar uma experiência de formação continuada de educadoras e educadores de matemática, realizada no biênio 2016/2017, por meio de um curso sobre metodologias de ensino para a área da matemática, ministrado por nós no contexto do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, política pública criada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED/PR.

Para além do relato em si, buscamos problematizar conceitos como os de formação continuada, docência compartilhada, rodas de conversa, aula de campo, tertúlia dialógica e autoavaliação coletiva, conceitos esses que foram utilizados na organização, planejamento e efetivação na experiência de formação continuada relatada.

Ainda, no sentido de destacar a importância desta temática, consideramos que o PDE se constitui como uma política pública de grande relevância para a formação continuada de educadoras e educadores. Uma política pública que pode e deve ser replicada nacionalmente respeitando-se as especificidades de cada local.

Para tanto, em um primeiro momento apresentamos o contexto político educacional de criação do PDE, fruto de anos de tensionamento da categoria docente, que reivindicava uma nova política de carreira, que se encontrava totalmente defasada da realidade educacional estadual e nacional. Nesse contexto também problematizamos a importância do papel da formação continuada da categoria, bem como o significado dado a este conceito pelo PDE.

Em seguida trabalhamos com os conceitos basilares da experiência pedagógica no PDE, os quais foram: a noção de docência compartilhada e a experiência da UFPR Litoral com seu PPP que traz a complexidade e a formação superior focada em projetos; a compreensão de aula de campo e como esta se desenvolveu dentro da formação continuada de professores e a proposta da tertúlia pedagógica, cada conceito trabalhado em uma seção específica, trazendo a relação teoria-prática, a Práxis (FREIRE, 2014). Na sequência trazemos as “vozes” de algumas educadoras e educadores que, para além da autoavaliação coletiva, se dispuseram a escrever o que significou o curso no

processo de reflexão sobre as suas práticas e de possibilidades de mudança das mesmas no retorno para a sala de aula.

Finalizamos com algumas considerações sobre o que significou também para nós este processo de formação continuada.

O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO PARANÁ (PDE-PR)

A partir de 2003, com o início de uma nova gestão no governo do Estado do Paraná, foi realizado, por meio da Secretaria de Estado da Educação - SEED/PR, um verdadeiro diagnóstico da realidade educacional no Paraná, que resultou na constatação da necessidade de proposição e implementação de políticas que contribuíssem não apenas para tirar a educação pública estadual da situação de sucateamento na qual se encontrava, mas também que a projetasse para uma nova realidade.

Como parte dessa reformulação de políticas públicas, foi elaborado o Plano de Carreira do Magistério (Lei Complementar nº 103/04), reivindicação antiga de trabalhadoras e trabalhadores da educação, visto que a política de remuneração da categoria ainda era regulamentada pelo então Estatuto do Magistério, criado pelo governo Médici em 1976, amparado pela Lei de Diretrizes e Base da educação (LDB 5692), aprovada em 1971, em um contexto de restrições de liberdades democráticas e forte intervencionismo político.

Um dos elementos identificados pelo diagnóstico realizado pela SEED/PR e que contribuiu sobremaneira para o processo de sucateamento da educação pública paranaense, foi a proposta de formação continuada para as educadoras e educadores da rede de ensino, que foi construída com o objetivo de atender aos requisitos da cartilha neoliberal exigidos pelo Banco Mundial e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID.

Ball (2014) coloca que há uma grande amplitude sobre o termo neoliberalismo, pois, ele é utilizado sob vários contextos diferenciados nas

diferentes nações. Desta forma, o autor defende que a doutrina neoliberal é tida, idealmente, como bem delimitada e organizada nos seus aspectos filosóficos e nos seus projetos políticos para as nações. Porém, na sua análise, há uma desorganização e uma série de conflitos ideológicos dentro do neoliberalismo atual, no tocante a visões políticas, econômicas e filosóficas de mundo totalmente díspares entre grupos, empresas e projetos. Cria-se um fetiche em torno da ideia de um “mercado” e que este pode ser “global”, ou seja, trata-se de um conceito totalmente fabricado pelas mentes dos neoliberais, mas sempre em franca disputa.

O que não se pode negar é que mesmo com estes desencontros filosóficos, a política neoliberal tem se tornado a base para a reforma nos países em desenvolvimento a partir de reformas curriculares. O mecanismo de controle utilizado pelo Banco Mundial e pelo BID funciona a partir da criação de indicadores sintéticos que exprimem uma nota. A este movimento se dá a nomenclatura mundial “*accountability*” que traz em seu bojo a responsabilização da qualidade da educação, por meio de indicadores que traduzem a qualificação de um sistema educacional a partir dos resultados alcançados, sem levar em consideração os contextos e os condicionantes ambientais e sociais que levaram ao sistema a atingir uma determinada nota; uma visão educacional amplamente criticada pela literatura de estudo da política educacional e da educação, pois não foca nos problemas do sistema para resolvê-lo, mas simplesmente foca no resultado responsabilizando apenas uma classe que, na maioria das vezes, é a professoral (BAUER, 2011).

O *accountability* é baseado numa articulação entre três aspectos: avaliação, prestação de contas e responsabilização. Em teoria estes três aspectos deveriam ter seu papel no sistema de ensino, porém, o que se observa na prática é uma relativização da avaliação e da prestação de contas, bem como um uso indiscriminado da responsabilização, utilizada por governos de centro-direita, no contexto brasileiro, para apontar os culpados pelo fracasso educacional. Dessa forma,

No Brasil, accountability tem tomado mais a dimensão da responsabilização pelos resultados obtidos, como forma de bonificar ou impor sanções dentro do sistema educacional. A partir da ideia deste conceito podemos entender as avaliações de larga escala e o seu papel nesse sistema de responsabilização (MELZER, 2020, p. 136).

Desta forma, no contexto do Brasil os professores têm se tornado o bode expiatório do fracasso educacional, no qual coloca-se toda a responsabilidade das baixas notas alcançadas nas avaliações de larga escala nacionais e internacionais sob suas costas, como se a educação e o desempenho em uma prova se reduzissem somente a atuação docente, não se considera o papel dos gestores no financiamento e no incremento estrutural e nem a inserção de ferramentas e equipamentos para apoiar o trabalho no espaço educacional.

Para além desta questão, Schneider (2013) chama a atenção para a distorção do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, no qual o trabalho docente acaba por se desviar do foco da aprendizagem e volta-se a tirar uma boa nota na avaliação para que o sistema educacional, seja municipal ou estadual, atinja novos patamares no processo avaliativo e receba mais recursos, ou que o professor seja bem avaliado pelos resultados das notas de seus alunos e receba uma bonificação em formato de gratificações na sua folha salarial. Ou seja, cria-se uma falsa sensação de aprendizado das novas gerações e de qualidade.

Historicamente, o Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) é uma articulação em nível federal, organizada pelo Ministério da Educação (MEC), com o intuito de prover formação inicial e continuada a professores das redes de ensino de todo o Brasil. A ferramenta priorizada neste contexto foi condicionada pela formação na Educação a Distância (EaD) dentro da rede de instituições que formam a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Já no Paraná, a Secretaria de Educação (SEED) tomou um caminho diferenciado constituindo seu próprio PDE, dentro da gestão do então governador Roberto Requião de Mello e Silva, que propôs uma formação presencial e articulada entre as escolas estaduais, a SEED, a Superintendência de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e as Universidades Federais e

Estaduais do estado do Paraná, para constituir um programa articulado de formação continuada de professores da rede, focando em um processo de formação e inserção acadêmica que decanta em uma prática pedagógica na escola da Educação Básica. Para além deste movimento, o professor que participa desta ação torna-se multiplicador em um curso de formação para outros professores da rede, da prática pedagógica desenvolvida (LOPES, 2018).

Nesse sentido, com o “objetivo de aprimorar a qualidade da Educação Básica da Rede Pública Estadual, de acordo com as necessidades educacionais e sócio-culturais da Comunidade Escolar” (PARANÁ, Lei Complementar 103 de 15/03/2004), foi instituído pelo Plano de Carreira do Magistério o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, que inicialmente foi implementado por meio do Decreto 482, de 14/03/05. Somente em 2010 o PDE foi transformado em uma política de Estado para a formação continuada dos professores da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná, por meio da Lei Complementar 130, de 14 de julho daquele ano.

Trata-se de um programa de formação continuada que propunha não apenas um aperfeiçoamento contínuo das educadoras e educadores da rede estadual, mas também buscava retomar e fortalecer a articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior público, por meio de uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação/SEED, a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior/SETI e as Instituições de Ensino Superior/IES públicas do estado do Paraná.

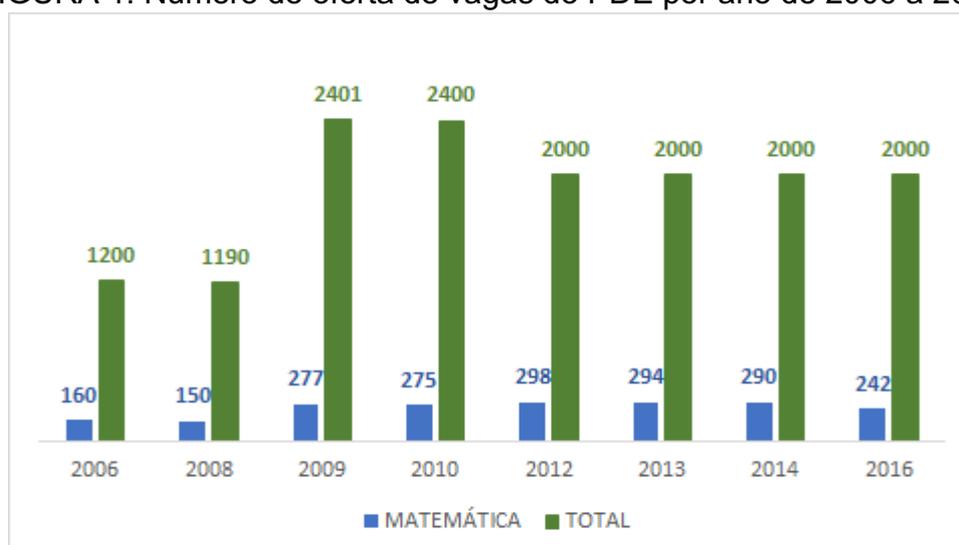
Para tanto, o PDE assumia os seguintes pressupostos:

- a) reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem;
- b) organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes nas escolas de Educação Básica;
- c) superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua;
- d) organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior;
- e) criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber. (PARANÁ, 2013 e 2016, p. 02).

Ao observarmos esses pressupostos é possível perceber que, apesar do foco do PDE na Educação Básica, a estreita relação com as instituições de Ensino Superior também pode impactar os cursos de licenciatura em seus currículos e práticas, na medida em que possibilita um maior contato das educadoras e educadores das IES com a diversidade de realidades escolares, por meio dos cursos e orientações pelos quais são responsáveis.

Olhando a trajetória na implementação do PDE-PR de 2006 a 2016 pode-se afirmar que o programa passou por modificações estruturais na sua forma de condução. Com base nos dados apresentados por Lopes (2018) o PDE iniciou suas atividades em 2006 com a oferta 1200 vagas e na sua última edição realizada em 2016 ofertou 2000 vagas. A figura 1 dá uma dimensão na oferta de vagas ao ano:

FIGURA 1: Número de oferta de vagas do PDE por ano de 2006 a 2016



Fonte: dados extraídos de LOPES (2018) e tabulados pelos autores.

A partir do gráfico reproduzido na figura 1 podemos compreender algumas características do PDE. A primeira delas é com relação à continuidade, pois, em geral, o programa era ofertado a cada dois anos pela SEED mediante processo seletivo próprio. Porém, nos anos 2008 a 2010 e de 2012 a 2014 houve ofertas anuais consecutivas. A segunda diz respeito ao número de vagas que nas duas primeiras edições começaram com uma quantidade de 1200 inscrições, tendo seu pico máximo em 2009 e 2010, com 2401 e 2400 inscrições respectivamente e em 2012 a 2016 com 2000 vagas preenchidas por edição.

Cada edição do PDE tem dois anos de duração com um ano de formação fora de sala de aula, o professor ganha uma licença para estudar e no segundo ano de formação, o profissional retorna a sala de aula para aplicar o projeto de intervenção pedagógica que desenvolveu e coletar os dados da experiência para publicação em um caderno de síntese que contém os trabalhos completos de todos os projetos aplicados na edição.

Com base em Lopes (2018) as primeiras edições contaram com um edital de seleção por meio de prova teórica, títulos e análise de projeto aplicada pela a Coordenadoria de Processo Seletivo da Universidade Estadual de Londrina (COPES/UEL). Posteriormente, houve mudanças no formato de seleção, culminando com análise de cursos e projeto feito pela própria SEED. O que podemos compreender de todo o arco constitutivo da política educacional do PDE é que este programa passou por três gestões distintas da SEED a frente do estado do Paraná: Gestão de Roberto Requião de Mello e Silva, Carlos Alberto Richa e a de Carlos Roberto Massa Júnior; sendo que nos últimos governos o PDE perdeu força e passou de um instrumento de formação continuada de professores para um elemento de controle da carreira do magistério estadual paranaense:

A oitava seleção ocorreu em 2014, com início previsto para 2015, porém as atividades se iniciaram somente em março de 2016, após muita pressão dos professores e do sindicato que os representa, a suspensão do PDE/PR 2015 foi uma das pautas da greve dos professores ocorrida em 2015. A justificativa dada pela SEED para a suspensão estava relacionada a uma reformulação do programa. A primeira greve de 2015 foi motivada pelo “Pacotaço”

apresentado para votação na assembleia legislativa pelo governo Beto Richa, apresentados como medidas de austeridade e ajuste fiscal, que tiveram início em 2014 com o aumento de impostos e que em 2015 teriam como foco o funcionalismo público. Entre as várias medidas controversas do “Pacotaço”, uma delas apresentava alterações nos planos de carreira dos professores, propunha a extinção da gratificação por tempo de serviço aos servidores. Os beneficiários teriam o valor atual congelado, e os novos servidores não teriam o direito aos quinquênios. Além disso, o percentual de anuênio para professores com mais de 25 anos de atividade, e servidores com mais de 30 anos de serviço, cairia de 5% para 0,1% ao ano. Tal greve iniciada em 09 de fevereiro de 2015 durou 29 dias e teve como resultado a retirada do item supracitado da pauta e a promessa de início das atividades da turma selecionada do PDE/PR. (LOPES, 2018, p. 51).

Ou seja, nesta compreensão apontada por Lopes (2018) o que assegurou as últimas edições do PDE foi o provimento da Lei Complementar 103 de 15/03/2004, que assegura que pelo menos 3% do total de cargos efetivos da classe do magistério a cada ano para ingresso no programa e a pressão significativa da classe, por meio do Sindicato de Professores do Estado do Paraná a APP-SINDICATO. Porém, com a aprovação da Lei Complementar 130, de 14 de julho de 2010 a SEED obteve a liberdade de alterar e definir a cada edição os critérios para ingresso no PDE. Esta última medida, de certa forma, desestabiliza o programa, uma vez que os critérios de seleção podem mudar a cada edição de acordo com a conveniência do poder político a frente da educação estadual paranaense.

Neste sentido, atualmente o PDE não vem sendo ofertado com base na declaração da SEED, que alega que o programa está sendo reestruturado. Porém, a última edição encerrou-se em 2017 e não há previsão de abertura de novo edital.

O PDE DA UFPR: PARA ALÉM DE UMA EXPERIÊNCIA

Antes de iniciar o relato propriamente dito, entendemos ser necessário esclarecer o significado que o termo “experiência” assume neste trabalho. Assim, a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas

coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (BONDÍA, 2002, p.21).

Dessa forma, um mesmo acontecimento não pode ser vivido, na forma de experiência, por mais de uma pessoa, na medida em que se trata de algo singular, individual, que nos marca, que nos transforma e, assim, nos constitui enquanto sujeitos. Nesse sentido, o sujeito da experiência “seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (BONDÍA, 2002, p.24). Por isso, o relato em si jamais representará a experiência em toda sua complexidade. Dessa forma, o que buscamos aqui é ao menos apontar algumas dessas marcas, desses vestígios, enfim, algumas forças que deram, para nós, significado à experiência.

Ao mesmo tempo que, abaixo, relatamos a experiência, também introduzimos os conceitos basilares que utilizamos para implementar nossa proposta de prática pedagógica, prática esta com a qual já estamos habituados a trabalhar no Setor Litoral da UFPR (UFPR LITORAL).

O PROJETO PEDAGÓGICO DA UFPR LITORAL E A DOCÊNCIA COMPARTILHADA

A UFPR LITORAL cria uma esfera pedagógica favorável ao desenvolvimento da docência compartilhada devido ao seu desenho curricular diferenciado que, ao invés de trabalhar com as tradicionais disciplinas e cadeiras de docência solitária, trabalha com a noção da proposta de projetos e com trabalho colaborativo de sua equipe pedagógica. Desta forma, o currículo dos cursos sob a guarda da UFPR LITORAL estão organizados sob a forma de

módulos e divididos em três espaços¹ pedagógicos denominados: Fundamentos Teóricos Práticos (FTP), Interações Culturais e Humanística (ICH) e Projetos de Aprendizagem (PA) (UFPR LITORAL, 2008).

Os FTPs têm como base o trabalho com os conteúdos basilares que fazem parte da formação profissional dos cursos. São pensados em uma lógica complexa, com a colaboração e intersecção de diferentes temáticas que buscam dialogar para a construção profissional.

Já as ICHs têm como ideal a quebra da relação hierárquica entre docente e discente, partindo do pressuposto que tanto um como o outro podem propor temas para estudo e debate coletivo. A outra potencialidade da ICH é oportunizar que estudantes de diferentes cursos do setor dialoguem e produzam relações entre si, independente dos cursos e dos períodos em que estão matriculados. Uma prática pedagógica na qual a ICH busca se inspirar é nos Círculos de Cultura de Paulo Freire (FREIRE, 2014), por meio dos quais todos trocam saberes mediatizados pelas palavras mundo² (FREIRE, 1989). No caso deste espaço pedagógico há um tema central e cada integrante da ICH busca contribuir à sua maneira para construção colaborativa e coletiva do conhecimento.

Os PAs, por sua vez, se caracterizam por ser um espaço relacionado a curiosidade epistemológica de cada indivíduo. A sua proposta é que o discente, sob a mediação de um tutor, docente escolhido, desenvolva um estudo que reflète a práxis na realidade concreta. Ou seja, no PA o estudante se torna protagonista da construção de saberes que, mediatizados por sua história de vida e realidade, vão buscar responder ou trazer a solução para alguma questão colocada no espaço comunitário e socioterritorial do litoral paranaense.

¹ O PPP da UFPR LITORAL utiliza o termo “eixos”. Contudo nós optamos por utilizar a expressão “espaço pedagógico”, por acreditarmos que são propostas que não se fecham nelas mesmo. Como constructo curricular a expressão “espaço” associada ao caráter pedagógico possibilita que as educandas e os educandos experienciem a construção dos conhecimentos de forma dinâmica e transformadora. O uso da expressão “espaço pedagógico”, portanto, busca dar a dimensão de uma construção formativa dentro de contextos que não se limitem a algo pontual e estático.

² Termo emprestado de Paulo Freire em sua obra “*A importância do ato de ler*”, por meio da qual nos lembra que a leitura da palavra jamais deve significar ruptura com a leitura do mundo.

Neste sentido, há de se compreender que PA, ICH e FTP não são espaços pedagógicos isolados dentro do PPP da UFPR LITORAL, pelo contrário são espaços que estão articulados em conjunto dando sustentação à proposta de trabalho com o território litorâneo na construção de redes, revitalização de comunidades e criação de envolvimento, tecnologia e engajamento com uma visão sustentável para os sete municípios que constituem o litoral do estado do Paraná. Estes estão integrados a três fases distintas na formação do discente e docente dentro do projeto:

1ª fase → Conhecer e Compreender (CC);

2ª fase → Compreender e Propor (CP);

3ª fase → Propor e Agir (PA).

A primeira fase, CC, é colocada na formação nos primeiros anos de entrada do estudante na UFPR LITORAL. Nesta etapa busca-se compreensão da realidade local e construção da visão sociopolítica do espaço socioterritorial litorâneo. Nesta etapa, dentro dos cursos, geralmente trabalha-se o módulo de Reconhecimento da Realidade que tem como intuito trazer a compreensão da situação territorial do litoral paranaense. Na segunda fase, CP, baseado no exame da realidade concreta propiciado na etapa anterior, começa-se a delinear estratégias e propostas de ação na realidade. Na terceira e última fase do Projeto UFPR LITORAL, PA, o estudante com o acúmulo de saberes, construção da visão concreta da realidade e do estabelecimento de ações e estratégias para responder a realidade, coloca em prática tudo que foi desenvolvido ao longo de 3 anos de formação, este processo culmina com uma proposta de ação e impacto na realidade concreta do estudante e da sua comunidade.

Dessa forma a ideia de trabalharmos com essa perspectiva no PDE surgiu logo que recebemos o convite para prepararmos um curso sobre metodologias de ensino para a área de Matemática, para docentes da Educação Básica.

Com relação à docência compartilhada há de se compreender que este é um conceito pouco explorado e pesquisado tanto na Educação Básica, quanto

na Educação Superior. Revela-se escassez na produção empírica sobre o assunto quando se faz um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CTD-CAPES) e no Scielo. Ao todo, fazendo busca nestes bancos de dados, se tem um total de vinte e seis produções organizadas em 5 teses de doutorado, 16 dissertações de mestrado e 5 artigos científicos.

Da análise das produções o que se percebe é uma polissemia do conceito de docência compartilhada partindo-se desde o trabalho conjunto de dois ou mais docentes em uma mesma turma, até as ações articuladas de uma equipe docente em um conjunto de turmas. O que também se percebe é que em alguns trabalhos há uma translação de nomenclatura sendo usado os termos: *Colaborative Teaching (COTEACHING)*, *Team Teaching*, docência cooperativa, codocência, *enseñanza colaborativa* e Educação Colaborativa.

Um ponto destacado por Leite (2015) é a distinção que deve haver entre o termo cooperação e colaboração. Enquanto na cooperação as relações podem ser desiguais e hierárquicas, na colaboração há uma negociação coletiva para os objetivos do grupo, no qual cada um se apoia no outro e todos buscam um objetivo compactuado comum.

Desta forma, buscamos compreender que a docência compartilhada parte de alguns pressupostos básicos: (i) parceria e cumplicidade entre os educadores; (ii) compartilhamento e complementaridade de experiências e práticas pedagógicas e (iii) presença síncrona desde o planejamento, execução e avaliação do ato educativo. Neste sentido, estas são as bases que compreendemos como docência compartilhada.

Portanto, nossa primeira ação foi o planejamento coletivo dos 8 encontros de 8 horas cada, que teríamos com a turma e que organizamos da seguinte forma:

- 1º encontro: Primeiras aproximações/ Concepções de conhecimento/Educação.
- 2º encontro: Concepções de conhecimento/Educação.
- 3º encontro: Concepção de Matemática e de Ensino de Matemática/ O livro didático de matemática/ Didática das matemáticas – pensando o

espaço escolar (Guy Brousseau e o Contrato Didático vs Celso Vasconcelos e o método dialético).

- 4º encontro: O livro didático de matemática/ Didática das matemáticas – pensando o espaço escolar (Guy Brousseau e o Contrato Didático vs Celso Vasconcelos e o método dialético).
- 5º encontro: Princípios da Educação Popular/Atividade de organização da Ciranda de Educação Popular – Centro Politécnico.
- 6º encontro: Tertúlia dialógica sobre Educação Popular e Etnoconhecimento/Etnomatemática.
- 7º encontro: Aula de campo Assentamento Contestado - Lapa.
- 8º encontro: Aula de campo litoral/Possibilidades de avanço.

Cabe destacar que, por conta de uma política do PDE, se tratava de trabalhar com docentes com larga experiência em Educação, entre 15 e 35 anos na prática de sala de aula, o que significava trabalhar com (pré)conceitos e certezas cristalizadas ao longo de todos esses anos. Importante destacar também, que o nosso entendimento é de que não basta lermos e falarmos sobre as diferentes metodologias, a partir de aulas convencionais, mas de vivenciarmos essas metodologias durante o processo do curso.

Dessa forma é possível imaginar o estranhamento causado, primeiramente, quando souberam que teriam dois educadores com eles ao longo dos encontros e, em segundo lugar, quando apresentamos um planejamento no qual continha termos como “aula de campo”, “tertúlia”, “ciranda”, entre outros.

A REALIDADE CONCRETA COMO MOTRIZ DA PRÁXIS: A AULA DE CAMPO

Um dos princípios do PPP da UFPR LITORAL é a utilização da realidade concreta como base para o trabalho pedagógico, particularmente a partir da relação local-global, que é de fundamental importância para a compreensão dessa realidade. Nesse sentido, a aula de campo como recurso pedagógico pode oferecer perspectivas formativas que não podem ser ignoradas por parte das educadoras e educadores durante seu trabalho.

Se considerarmos especialmente o ensino da matemática, comumente tratado de forma abstrata ou, quando muito, relacionado a situações-problema imaginárias, podemos vislumbrar o quanto a realidade concreta, por meio de aulas de campo, pode dar significado ao conteúdo que se deseja ensinar. Dessa forma, “o contato com a realidade dará ao aluno uma nova dimensão dos assuntos tratados nas aulas o que, se bem programado e orientado, servirá entre as tantas finalidades, estimular o estudo articulado com as diferentes disciplinas” (RODRIGUES; OTAVIANO, 2001, p. 35).

Importante destacar que o trabalho de campo não pode ser considerado um passeio, ou apenas uma oportunidade para romper com a rotina cotidiana da sala de aula. Ao contrário, devemos considerar o trabalho de campo como um método, na medida em que demanda um procedimento consciente, organizado racionalmente, que tem uma finalidade.

Assim sendo, o método implica, pois, um processo ordenado e uma integração do pensamento e da ação, como também da reação (imprevisível), para execução de tudo aquilo que foi previamente planejado. A ideia de organização nele contida implica também o planejamento e o replanejamento (face ao aparecimento da reação) de procedimentos coerentes e coesos para seu desenvolvimento integral (RODRIGUES; OTAVIANO, 2001, p. 36).

Dessa forma, a proposta de duas aulas de campo - uma em um assentamento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e outra no litoral paranaense, onde dialogamos com pescadores acerca da realidade da pesca artesanal - para educadoras e educadores da disciplina de matemática, atuando em escolas predominantemente urbanas, tinha como objetivos, primeiramente, a vivência de realidades outras, a fim explicitar que não há apenas uma metodologia, uma forma de atuação, mas que por se tratarem de realidades diferentes, é importante que trabalhemos com metodologias distintas, adequadas a essas realidades. Em segundo lugar, também tinha como objetivo oportunizar uma reflexão acerca das relações possíveis entre o que dialogamos acerca de etnoconhecimento, etnomatemática e Educação Popular.

A TERTÚLIA PEDAGÓGICA NO PDE MATEMÁTICA DA UFPR

Outra metodologia por nós vivenciada na UFPR LITORAL é o trabalho pedagógico realizado por meio de rodas de conversa. Prática bastante usual na perspectiva da Educação Popular, as

[...] rodas de conversas possibilitam encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e ressignificação de sentido – saberes – sobre as experiências dos partícipes. Sua escolha se baseia na horizontalização das relações de poder. Os sujeitos que as compõem se implicam, dialeticamente, como atores históricos e sociais críticos e reflexivos diante da realidade. Dissolve-se a figura do mestre³, como centro do processo, e emerge a fala como signo de valores, normas, cultura, práticas e discurso. (SAMPAIO et al. 2014, p. 1301).

De um modo geral, devido à sobrecarga de trabalho, as educadoras e os educadores da Educação Básica dispõem de pouco tempo para troca de experiências com seus pares. Assim, um dos nossos objetivos com o curso era também abrirmos a possibilidade de diálogo sobre essas experiências vividas por aquele grupo de educadoras e educadores, com larga vivência em sala de aula, portanto, esta foi a metodologia utilizada na maioria dos encontros.

Ao mesmo tempo, profissionais que estão há um longo tempo afastados do ambiente acadêmico tendem, equivocadamente, a acreditar que suas experiências não são significativas e que, inclusive, são incapazes de ler e interpretar “corretamente” um texto acadêmico. Disso resulta que, nas rodas de conversa - apesar de se constituírem como espaços horizontais de diálogo sobre os textos e experiências pessoais/profissionais - acabava acontecendo certa monopolização da palavra por algumas pessoas.

Diante disso buscamos uma alternativa metodológica que possibilitasse que todas as vozes pudessem ser escutadas. E encontramos na Tertúlia Literária Dialógica essa alternativa.

³ Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1970.

A Tertúlia Literária Dialógica é uma atividade que se fundamenta nas contribuições de Paulo Freire à Pedagogia e nas proposições de Jürgen Habermas para a Sociologia. Tais contribuições teóricas definem como objetivo principal da educação: a transformação social a favor de se construir uma sociedade mais justa, democrática e solidária. Ela é uma atividade relacionada à educação de pessoas adultas. Como parte dessa coordenação, o grupo participa nas lutas e esforços para a melhoria das condições de vida de todo mundo. (BENTO. et al. 2003, p. 02).

Criada em 1978, em Barcelona, a Tertúlia Literária Dialógica hoje já está difundida por vários países e tem como objetivo reunir pessoas interessadas em ler e discutir livros da literatura clássica mundial, escolhidos coletivamente. Obviamente, adaptamos essa metodologia a nossos objetivos, na medida em que trabalhamos com textos acadêmicos e não literários. Seus princípios e procedimentos, contudo, permaneceram os mesmos, quais sejam:

- Diálogo igualitário: em uma Tertúlia são respeitadas todas as falas igualmente. O que não se aceita é que nenhuma pessoa queira impor a sua ideia como válida, mesmo que seja uma pessoa antiga na atividade ou a pessoa que nela tem o papel de moderadora.
- Inteligência cultural: todas as pessoas têm inteligência cultural; ao longo da vida aprendemos muitas coisas e de maneiras muito diversas. Portanto, todos nós somos capazes de participar de um diálogo igualitário. A inteligência cultural demonstra que podemos seguir aprendendo ao longo de toda a vida.
- Transformação: esta maneira de aprender dialogando e valorizando tudo o que aprendemos ao longo de nossas vidas vai nos transformando. Sentimo-nos capazes de aprender muito e mais coisas porque é um fato que comprovamos continuamente. Assim, mudamos o conceito que tínhamos de nós mesmos. Ao nos sentirmos diferentes, alteram-se as relações que tínhamos com as pessoas e com nosso entorno. Lendo, dialogando e refletindo, superamos as barreiras que nos excluía da educação e da participação social.
- Dimensão instrumental da educação: O diálogo possibilita também que aprendamos conhecimentos mais acadêmicos e instrumentais, já que quando lemos e comentamos uma obra também nos interessamos pelo que acontecia na época em que foi escrita, a qual movimento literário pertence, quais são suas características. Tudo isso é pesquisado por quem quer, perguntando-se a familiares, procurando-se em enciclopédias, na Internet, etc. e depois é exposto ao grupo.
- Criação de sentido: a perda de sentido é um fenômeno que aparece frequentemente em nossa sociedade como um sentimento de que vivemos em um sistema que determina nossas vidas. Por meio da aprendizagem dialógica, o sentido ressurgue, já que assumimos a condução de nossas relações com as pessoas e com nosso entorno. É por isso que, nesta perspectiva, os participantes, decidimos como queremos investigar e aprender.
- Solidariedade: a tertúlia literária está aberta a todas as pessoas e não há nenhum tipo de obstáculo econômico já que esta atividade é gratuita; também não há

nenhum tipo de obstáculo acadêmico, já que na tertúlia participam inclusive pessoas que acabam de se alfabetizar. Sempre se prioriza a participação daquelas pessoas que têm nível acadêmico inicial.

- Igualdade de diferenças: todas as pessoas das tertúlias são iguais e diferentes. Um dos princípios mais importantes e respeitados pela tertúlia é a igualdade das pessoas e isto significa o direito de todos e todas viver e pensar de maneira diferente. (BENTO. et al. 2003, p. 03).

Dessa forma, a metodologia apoia-se no diálogo em torno da leitura, contudo, estabelece relações que implicam tanto o contexto social como o profissional/pessoal, ou seja, a proposta é que a leitura dos textos oportunize reflexões sobre a prática profissional e pessoal, na medida em que elas estão interconectadas. A diferença para as rodas de conversa está na presença e no papel de uma pessoa que deve moderar a Tertúlia e que fica

[...] encarregada de anotar as inscrições e organizar a ordem das intervenções. Seguindo os princípios da aprendizagem dialógica, a pessoa moderadora é uma pessoa a mais no grupo e não pode impor sua verdade. Deve deixar que todas(os) participantes apresentem seus argumentos para que possam refletir e chegar ou não a um consenso. A pessoa moderadora através do diálogo igualitário aprende tanto ou mais que as pessoas participantes. De acordo com os princípios apresentados, deve dar prioridade a pessoas que menos participam, garantindo assim, uma participação mais igualitária. (BENTO. et al. 2003, p. 03).

Dessa maneira, o diálogo igualitário, mas desde os distintos olhares, oportuniza novas formas de apreender a realidade, bem como de compreender como cada uma e cada um está inserido nesta realidade, possibilitando que, se assim desejarem, se modifiquem e se reposicionem nela.

A AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

A partir do conjunto de atividades, ao final do curso foi proposto um processo coletivo de avaliação das ações pedagógicas, formativas, desenvolvidas. A proposta de avaliação preterida no processo foi a autoavaliação baseada em um primeiro momento coletivo de troca de

impressões e aprendizagens sobre cada educadora e educador e, em um segundo momento, com a construção de uma síntese sob a percepção individual perante o coletivo no processo de desenvolvimento da ação pedagógica. Neste sentido, estes dois momentos distintos construíram o processo de autoavaliação dos participantes do curso.

Desta forma, nesta seção do artigo vamos sintetizar o momento coletivo realizado pelos 40 professores que participaram do curso, bem como trazer percepções e aprendizados de alguns participantes que se dispuseram a enviar suas percepções individuais. Para manter o anonimato dos participantes da ação formativa codificamos cada um dos relatores escolhidos como professor 1 a 8. Vale lembrar que estes relatos não são a totalidade de avaliações individuais recebidas, mas têm a representatividade das percepções dos envolvidos na ação pedagógica do PDE-Matemática.

Em uma análise geral todos os professores que participaram da experiência pedagógica comentaram sobre o diferencial da proposta e a questão da docência compartilhada, o professor 7 coloca a potencialidade desta estratégia de atuação:

O curso de conteúdo específico e metodologia de ensino de matemática foi um curso diferente de todos que participei, começando pela forma como foi ministrado, com docência compartilhada, algo novo para mim. Gostei da experiência onde dois professores ministrando a mesma aula, colocando seus pontos de vista e seus conhecimentos enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem. (PROFESSOR 7).

Já o professor 8 destaca a questão da sinergia entre os educadores dentro da proposta pedagógica:

Os professores estavam sempre conectados numa mesma linha de pensamento, o que evidencia que prepararam as aulas e dominaram os conteúdos. Conforme as reflexões iam acontecendo, eles sempre tinham uma indicação de livro, artigo ou trechos que nos remetiam a uma aprendizagem enriquecedora e completa, além da bagagem cultural que já possuíamos. (PROFESSOR 8).

A professora 6 destaca a ousadia de se trabalhar em docência compartilhada e um pouco do estranhamento de se ter dois profissionais trabalhando os mesmo conteúdo no mesmo espaço educacional: “Docência compartilhada, já chegaram causando [...] Precisa ter muita compatibilidade e entrosamento para se atrever a isso [...]”. (PROFESSOR 6).

Com relação à docência compartilhada o que se percebe é que esta estratégia causou um impacto e um estranhamento, pois, muitos dos participantes nunca imaginaram que dois professores poderiam coabitar ao mesmo tempo o espaço da sala de aula e produzir a complementaridade dentro de uma proposição pedagógica.

Outro ponto que foi colocado como um diferencial e ao mesmo tempo um desafio foi o formato diferenciado da proposta. Todos os participantes tinham a expectativa de trabalhar matemática, metodologias e algumas discussões sobre os conceitos. Porém, o que se percebe pelos relatos foi o choque com a forma como o curso foi organizado e pelo diferencial metodológico. O professor 8 relata esse primeiro desconforto com a abordagem desenvolvida pelos organizadores:

Eu jamais poderia imaginar esse viés filosófico da metodologia de ensino da matemática, essa coisa reflexiva, de ler textos e discutir acerca de nossa prática, isso não é lá muito comum para nós. O questionar em si, mas principalmente o questionar-se, não é muito fácil, exige treino e muita idoneidade de nossa parte. Nós professores de matemática estamos acostumados a relacionar nossa prática e pretensa "reflexão" atrelada à resolução de exercícios, fórmulas, teoremas... Foi como um tapa na cara, no bom, mas nada pueril e/ou ingênuo sentido pois o que vocês quiseram, e parabéns porque conseguiram, era bagunçar o nosso coreto e tirar o nosso chão! (PROFESSOR 8).

O professor 5 também relata a possibilidade que o curso deu de revisar conceitos sobre educação matemática, escola e ensino em geral, falando inclusive dos conflitos com noções e ideias cristalizadas na prática pedagógica e sobre educação:

A participação neste curso foi muito importante para eu avaliar a minha prática pedagógica e rever alguns conceitos os quais por muito tempo estavam

tomados como verdade absoluta. Entrei em conflito com as minhas próprias crenças sobre o que é educação e sua verdadeira função, com certeza tenho que reconstruir a minha visão de escolarização sem pré-conceitos estabelecidos, deixando de priorizar ou hierarquizar saberes que acho mais importante. Essas aulas com certeza serviram para me mostrar que todos os conhecimentos são importantes, desde que os alunos ou a comunidade que estão sendo ensinados possam usar e perceber que tal conhecimento pode auxiliá-los nos enfrentamentos do dia a dia e nas questões sociais. (PROFESSOR 5).

Neste sentido, os relatos indicam que os professores participantes tiveram suas práticas questionadas, a partir do potencial reflexivo, da quantidade de leituras, ao qual profissionais licenciados na matemática e na ciências exatas não estão acostumados, e há questionar desde a forma de educação, avaliação e até os próprios conceitos matemáticos que até então, para muitos ali presentes, eram inquestionáveis.

Outro diferencial da proposta para além dos textos e da carga teórica foi a vivência na materialidade de diversas realidades aos quais os cursistas foram imersos a partir das aulas de campo. Nas avaliações o que se pode depreender é que a aula de campo propiciou um espaço diferenciado, do qual é pouco explorado na educação matemática, em contato com diversas realidades e diversas problematizações sobre a educação e a própria educação matemática. O professor 7 coloca toda essa transformação e o papel das aulas de campo:

O ponto positivo dessas aulas, e que me fez repensar minha conduta, muitas vezes somente reproduzimos o que aprendemos, temos que pensar mais nas palavras que escrevemos e pronunciamos. Cada aula nos levava a uma reflexão, uma inquietação contribuindo para o meu crescimento profissional. Essas discussões nos tira da zona de conforto e me permite rever posturas em sala, mesmo que não podemos mudar a realidade do sistema escolar, mas de alguma forma irei contribuir para fazer a diferença. As aulas de campo foram muito interessantes e trouxe uma nova visão sobre outras realidades escolar, principalmente o assentamento e a ELAA⁴, que leva-nos a acreditar em uma educação diferente, colaborativa e inclusiva. (PROFESSOR 7).

⁴ Escola Latino-Americana de Agroecologia: uma iniciativa da Via Campesina que recebe militantes da América Latina e Caribe para que possam aprender e disseminar agroecologia. Localizada no Assentamento Contestado, comunidade do MST no município da Lapa (PR).

Nos relatos também foi colocado como o contato com outras realidades, possibilita a mudança de compreensão da realidade, do saber e fazer matemático. A principal transformação observada foi com relação a compreensão dos movimentos sociais e do seu papel de luta pelos direitos básicos. Contribuíram, como colocado no relato do professor 5:

As aulas de campo foram importantíssimas, pois tive oportunidade de refletir e conhecer sobre a luta dos grupos sociais para que sejam vistos pela sociedade, buscando a igualdade de direito para todos, a minha visão em relação ao Movimento Sem Terra mudou, pois antes de visitar aquela fazenda tinha uma visão distorcida sobre o movimento, carregada de preconceitos. Obrigada professores vocês com certeza tiraram o meu chão, levando-me a refletir sobre minhas "verdades" e sobre o verdadeiro significado das palavras, que vai muito além do que está escrito no dicionário. (PROFESSOR 5).

Para além dos elogios e dos pontos positivos levantados das ações e práticas pedagógicas diferenciadas, aos quais a grande maioria não estava acostumada, alguns professores também pontuaram pontos a melhorar na proposta para deixá-la mais completa e com potencial de transformação na prática pedagógica, como relatado pelo professor 3:

Desejo que vocês mantenham a parceria que nos desestrutura e balança, mas minhas sugestões para os próximos se possível que as aulas de campo não sejam juntas, uma no início sem teoria alguma e o litoral no fim, com a teoria já vista. Chocar primeiro, balançar e vez e depois ir gradualmente colocando nos eixos. (PROFESSOR 3).

Desta forma, podemos compreender que o curso dentro da proposta do PDE propiciou um repensar o formato da educação matemática para além das fórmulas, teoremas e cálculos próprios do campo conceitual. Os professores envolvidos na proposta puderam refletir sua prática pedagógica e compreender outras formas de trabalho atreladas a materialidade da realidade concreta, tirando a matemática do plano ideal e trazendo-a para a realidade com o intuito de problematizar as questões sociais e os problemas que nos cercam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que procuramos trazer neste trabalho foi o trajeto desde a concepção até a avaliação de uma proposta de formação continuada para professores da área da matemática do quadro próprio do magistério estadual paranaense. Buscamos em nossas memórias e apoiados no processo de avaliação, trazer todas as bases teóricas e práticas desta proposta.

O que se percebe nos relatos e colocações dos cursistas é o diferencial no que toca a proposta como um todo, desde a docência compartilhada, o trabalho com texto (tertúlia), as aulas de campo que trouxe como potencial o questionamento das práticas pedagógicas na educação matemática da educação básica e como podemos enquanto docentes transformar a realidade através da prática pedagógica cotidiana.

Também destacamos o potencial de troca de saberes (FREIRE, 2014) que a prática do curso propiciou tanto para os professores na formação continuada quanto à nossa formação enquanto educadores formadores dos futuros professores que adentram aos diferentes sistemas de ensino com seus diferentes contextos e problematizações.

Assim, concluímos, este artigo colocando que a proposta como formulada, executada e avaliada correspondeu às necessidades formativas dos docentes em formação continuada, questionando conceitos, práticas e compreensões acerca dos movimentos sociais e das diferentes realidades.

Outro ponto, que gostaríamos de frisar, é o potencial do PDE gestado dentro do estado do Paraná como um programa que possibilita experiências formativas diferenciadas aos professores do estado. Atualmente o PDE se encontra fragilizado devido a conjuntura governamental que tem outros anseios e vem protagonizando uma série de retrocessos na carreira e a perspectiva formativa dos professores do quadro próprio do magistério estadual paranaense.

REFERÊNCIAS

REVASF, Petrolina- Pernambuco - Brasil, vol. 11, n.24, p. 581-607,
Janeiro, 2021
ISSN: 2177-8183

BALL, Stephen. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG. 2014.

BAUER, Adriana. **Avaliação de impacto de formação docente em serviço:** o programa Letra e Vida. São Paulo: USP, 2011. Tese de Doutorado. Cap. I – Avaliação de impactos de programas de formação docente: considerações teóricas e posicionamentos.

BENTO, Paulo Eduardo Gomes.; BOGADO, Adriana Marcela; MELLO, Roseli Rodrigues de; RODRIGUES, Eglen Sílvia Pipi. **Tertúlia Literária Dialógica:** prática de leitura e descolonização do mundo da vida. In: II Seminário de Leitura, Exclusão e Gênero. 14 ° Congresso de Leitura do Brasil. Campinas, 2003.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: s/v, n.19, p.20-28, jan./abr. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

LEITE, Tatiane Costa. **Docência compartilhada e o potencial da formação continuada:** rotas possíveis nas viagens pelas práticas docentes na EaD. Dissertação. 128 fls. Mestrado em Educação. São Leopoldo. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), 2015.

LOPES, Debora Cristina. **A formação continuada como elemento de valorização docente:** estudo dos planos de carreira do estado do Paraná e do PDE/PR. Dissertação. 69 fls. Mestrado em Educação. Curitiba. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2018.

MELZER, Ehrick Eduardo Martins. **O movimento da política educacional procampo:** uma análise das licenciaturas em educação do campo na região sul do Brasil. 341 fls. Doutorado em Educação. Curitiba. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2020.

RODRIGUES, Antonia Brito; OTAVIANO, Claudia Arcanjo. **Guia Metodológico de Trabalho de Campo em Geografia.** Geografia, Londrina, v. 10, n. 1, p. 35-43, jan./jun. 2001.



e-ISSN: 2177-8183

SAMPAIO, J.; SANTOS, G. C.; AGOSTINI, M. e SALVADOR, A. S. **Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano.** Interface (Botucatu) [online]. 2014, vol.18, suppl.2, p.1299-1311.

SCHNEIDER, Marilda. **Políticas de avaliação em larga escala no Brasil e a construção de um currículo nacional para a educação básica.** EccoS revista científica n. 30, enero-abril, 2013.

PARANÁ. **PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional.** Secretaria Estadual de Educação (SEED). Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Acesso em 20 de outubro de 2020.

_____. **PDE – Documento Síntese.** Secretaria Estadual de Educação (SEED). Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/2016/documento_sintese_pde_2016.pdf>. Acesso em 17 de agosto de 2016

_____. **Resolução n.º 113/2017 – GS/SEED.** Secretaria Estadual de Educação (SEED). Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/2017/resolucao1132017gsseed.pdf>>. Acesso em 18 de fevereiro de 2021.

_____. **Editais PDE.** Secretaria Estadual de Educação (SEED). Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=197>>. Acesso em 20 de abril de 2013.

UFPR LITORAL. **Projeto Político-Pedagógico do Setor Litoral.** Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral, 2008.