ReGeo ISSN: 2177-3246

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM ÂMBITO REGIONAL, FORMAÇÃO DOCENTE, ESCOLA PÚBLICA E DESENVOLVIMENTO LOCAL: UMA ANÁLISE DO PDE DO PARANÁ, DA ATUAÇÃO DA UVPR E DOS EGRESSOS DA ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO DE AMBIENTES DE APRENDIZAGEM (2023-2025)

EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES AT THE REGIONAL LEVEL, TEACHER TRAINING, PUBLIC SCHOOLS, AND LOCAL DEVELOPMENT: AN ANALYSIS OF PARANÁ'S PDE (EDUCATION DEVELOPMENT PROGRAM), THE ROLE OF THE UVPR (VIRTUAL UNIVERSITY OF PARANÁ), AND GRADUATES OF THE SPECIALIZATION PROGRAM IN THE MANAGEMENT OF LEARNING ENVIRONMENTS (2023–2025)

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS EN EL ÁMBITO REGIONAL, FORMACIÓN DOCENTE, ESCUELA PÚBLICA Y DESARROLLO LOCAL: UN ANÁLISIS DEL PDE DE PARANÁ, DE LA ACTUACIÓN DE LA UVPR Y DE LOS EGRESADOS DE LA ESPECIALIZACIÓN EN GESTIÓN DE ENTORNOS DE APRENDIZAJE (2023-2025)

https://doi.org/10.56238/revgeov17n10-123

Data de submissão: 19/09/2026 **Data de publicação:** 19/10/2026

Tayson Ribeiro Teles
Doutor em Letras/Educação
Instituição: Universidade Federal do Acre (UFAC), Escola Naval (EN) da Marinha do Brasil (MB)
E-mail: tayson.teles@marinha.mil.br

RESUMO

Este artigo analisa o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE-PR), sua articulação com a Universidade Virtual do Paraná (UVPR) e as sete universidades estaduais, com foco na Especialização em Gestão de Ambientes de Aprendizagem e na formação realizada entre 2023 e 2025. O estudo combina pesquisa documental e bibliográfica, dados oficiais recentes da educação básica e análise reflexiva da experiência do autor, que atuou como Professor Pesquisador Mentor/Orientador EaD na área de Língua Portuguesa, junto à Universidade Estadual de Maringá (UEM), entre julho de 2023 e abril de 2025. Nesse período, acompanhou 19 professores-cursistas e seus projetos de intervenção. Sustenta-se que o PDE tem potencial para articular universidade, escola e investigação da prática, contribuindo para a capacidade pedagógica local e para a circulação territorial do conhecimento. Esse potencial, contudo, não deve ser confundido com impacto causal demonstrado sobre o IDEB nem com a conclusão de que uma especialização, isoladamente, corrige desigualdades educacionais. A análise considera a descontinuidade histórica do programa, a tensão entre formação reflexiva e formatos padronizados, as condições de trabalho docente e os limites da avaliação de resultados. Os dados do IDEB paranaense avançaram entre 2023 e 2025, mas não permitem atribuir esse avanço ao PDE. Ao final, propõem-se melhorias para a governança, o acompanhamento de egressos, a avaliação dos projetos de intervenção, a equidade territorial, o apoio aos mentores e a integração entre formação continuada e planejamento escolar. O artigo encerra-se com um memorial reflexivo, em primeira pessoa, sobre a experiência do autor como mentor no programa.

Palavras-chave: Formação Continuada. PDE-PR e UVPR. Desenvolvimento Regional. Educação Básica. Ambientes de Aprendizagem.

ABSTRACT

This article analyzes the Paraná Educational Development Program (PDE-PR), its articulation with the Virtual University of Paraná (UVPR) and the seven state universities, focusing on the Specialization

in Learning Environment Management and the training carried out between 2023 and 2025. The study combines documentary and bibliographic research, recent official data on basic education, and a reflective analysis of the author's experience, who worked as a Research Professor Mentor/Advisor in Distance Education in the area of Portuguese Language at the State University of Maringá (UEM) between July 2023 and April 2025. During this period, he monitored 19 teacher-students and their intervention projects. It is argued that the PDE has the potential to articulate university, school, and practice research, contributing to local pedagogical capacity and the territorial circulation of knowledge. This potential, however, should not be confused with a demonstrated causal impact on the IDEB (Basic Education Development Index) nor with the conclusion that a specialization, in isolation, corrects educational inequalities. The analysis considers the historical discontinuity of the program, the tension between reflective training and standardized formats, the working conditions of teachers, and the limitations of results-based evaluation. Data from the Paraná state IDEB (Basic Education Development Index) showed improvement between 2023 and 2025, but this improvement cannot be attributed to the PDE (Program for the Development of Basic Education). Finally, improvements are proposed for governance, monitoring of graduates, evaluation of intervention projects, territorial equity, support for mentors, and the integration of continuing education and school planning. The article concludes with a first-person reflective memoir about the author's experience as a mentor in the program.

Keywords: Continuing Education. PDE-PR and UVPR. Regional Development. Basic Education. Learning Environments.

RESUMEN

Este artículo analiza el Programa de Desarrollo Educativo de Paraná (PDE-PR), su articulación con la Universidad Virtual de Paraná (UVPR) y las siete universidades estatales, centrándose en la Especialización en Gestión del Entorno de Aprendizaje y la formación impartida entre 2023 y 2025. El estudio combina investigación documental y bibliográfica, datos oficiales recientes sobre educación básica y un análisis reflexivo de la experiencia del autor, quien se desempeñó como Profesor Investigador Mentor/Asesor en Educación a Distancia en el área de Lengua Portuguesa en la Universidad Estatal de Maringá (UEM) entre julio de 2023 y abril de 2025. Durante este periodo, realizó el seguimiento de 19 estudiantes de magisterio y sus proyectos de intervención. Se argumenta que el PDE tiene el potencial de articular la investigación universitaria, escolar y práctica, contribuyendo a la capacidad pedagógica local y a la circulación territorial del conocimiento. Sin embargo, este potencial no debe confundirse con un impacto causal demostrado en el IDEB (Índice de Desarrollo de la Educación Básica) ni con la conclusión de que una especialización, aislada, corrige las desigualdades educativas. El análisis considera la discontinuidad histórica del programa, la tensión entre la formación reflexiva y los formatos estandarizados, las condiciones laborales del profesorado y las limitaciones de la evaluación basada en resultados. Los datos del IDEB (Índice de Desarrollo de la Educación Básica) del estado de Paraná mostraron una mejora entre 2023 y 2025, pero esta mejora no puede atribuirse al PDE (Programa para el Desarrollo de la Educación Básica). Finalmente, se proponen mejoras en la gobernanza, el seguimiento de los egresados, la evaluación de los proyectos de intervención, la equidad territorial, el apoyo a los mentores y la integración de la formación continua y la planificación escolar. El artículo concluye con una reflexión personal en primera persona sobre la experiencia del autor como mentor en el programa.

ISSN: 2177-3246

Palabras clave: Formación Continua. PDE-PR y UVPR. Desarrollo Regional. Educación Básica. Entornos de Aprendizaje.

ISSN: 2177-3246

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores costuma ser apresentada como uma resposta indispensável aos desafios da educação básica. Mas a expressão não designa um remédio automático: cursos de curta duração, certificações ou novas tecnologias, por si sós, não produzem melhoria escolar. Para que a formação transforme o trabalho pedagógico, ela precisa dialogar com conhecimentos profissionais, currículo, condições de trabalho, necessidades dos estudantes e problemas concretos das escolas. Também precisa ser tratada como política pública duradoura, e não como uma sucessão de ofertas isoladas. No Paraná, essa discussão se materializa no Programa de Desenvolvimento Educacional, conhecido como PDE-PR. O nome exige uma distinção inicial: o PDE analisado neste texto é o Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná, destinado à formação continuada dos professores da rede pública estadual; não é o Plano de Desenvolvimento da Educação, política federal apresentada em 2007. A distinção evita confundir objetivos, instrumentos e níveis de governo. Esse enquadramento jurídico dialoga com o dever estatal de garantir a educação e com a previsão de formação dos profissionais da educação na legislação educacional brasileira (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

O PDE-PR foi concebido para aproximar a Secretaria de Estado da Educação (SEED), a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), as universidades públicas estaduais e os professores da educação básica. Em suas configurações iniciais, procurava propiciar aprofundamento teórico, interlocução universitária e investigação da prática escolar. A história do programa, porém, também registra mudanças de escala, períodos de descontinuidade e alterações curriculares. A Lei Complementar estadual nº 130/2010 o regulamentou como formação continuada; a Lei Complementar nº 241/2021 alterou essa regulamentação. A partir de 2023, a oferta passou a ocorrer por meio de uma especialização lato sensu a distância em Gestão de Ambientes de Aprendizagem (420 horas), articulada à Universidade Virtual do Paraná (UVPR) e às sete universidades estaduais (Paraná, 2010; Paraná, 2021; CONSED, 2023).

A Especialização em Gestão de Ambientes de Aprendizagem é o recorte principal deste estudo. Sua proposta não se reduz ao domínio de plataformas, pois considera a gestão da sala de aula e de outros espaços físicos e digitais, a interação professor-estudante, o planejamento, a avaliação, as metodologias pedagógicas e os recursos tecnológicos. Essa concepção abre uma oportunidade relevante para professores em exercício, pois desloca a formação de uma lógica de transmissão de ferramentas para a reflexão sobre como organizar situações de ensino e aprendizagem (UVPR, s.d.-a). A experiência profissional do autor oferece um ponto de observação específico. Atuei como Professor Pesquisador Mentor/Orientador EaD (bolsista da FAU) na área de Língua Portuguesa, entre julho de

2023 e abril de 2025, no PDE-PR. Nesse período, acompanhei virtualmente 19 cursistas da rede pública estadual do Paraná por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), organizei encontros e reuniões pelo Google Meet, mediei interações pedagógicas, corrigi atividades, orientei projetos e acompanhei a elaboração e a aplicação dos Trabalhos Finais de Curso (TFCs), desenvolvidos na modalidade de projetos de intervenção (Unicentro; FAU; UVPR; UEM, 2025).

A pergunta orientadora deste estudo é: em que condições o PDE-PR, por meio da UVPR e das universidades estaduais, pode contribuir para a melhoria da educação básica e para o desenvolvimento regional e local, e quais limites precisam ser enfrentados para que esse potencial se converta em política efetiva? Sustenta-se que a principal contribuição potencial está em formar professores como profissionais que investigam e recriam sua prática, ampliando a capacidade pedagógica da escola e conectando redes de educação e instituições de ensino superior. Essa contribuição não equivale, contudo, a uma prova de impacto causal em indicadores estaduais ou em resultados discentes, que dependeria de avaliação específica, comparável e longitudinal.

O artigo tem quatro objetivos: apresentar o marco histórico e normativo do PDE-PR; descrever a configuração da especialização e o papel institucional da UVPR e das universidades estaduais; analisar criticamente as evidências disponíveis à luz de indicadores e pesquisas acadêmicas; e propor aperfeiçoamentos com atenção à diversidade territorial e regional do Paraná. A seção final apresenta um memorial reflexivo, em primeira pessoa, sobre a atuação do autor como mentor no PDE.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, PRÁXIS DOCENTE E DESENVOLVIMENTO REGIONAL NO PARANÁ

A formação continuada não deve ser entendida apenas como atualização pontual de técnicas. Gatti (2008) descreve a expansão de iniciativas brasileiras de formação e chama atenção para a necessidade de considerar concepções, formatos, necessidades docentes e condições efetivas de realização. Gatti, Barreto e André (2011) igualmente situam a formação dentro de políticas docentes mais amplas, atravessadas por desafios de carreira, valorização, formação inicial, gestão e desigualdades. Essa perspectiva ajuda a evitar que a responsabilidade pela qualidade seja deslocada integralmente para o professor, como se sua formação pudesse compensar turmas numerosas, infraestrutura insuficiente, jornadas intensas ou falta de apoio pedagógico.

A relação entre teoria e prática é central. Na tradição crítica da formação (Martins; Duarte, 2010), teoria não é um apêndice ornamental da experiência, nem a prática se reduz à execução de prescrições. O conhecimento pedagógico se constitui quando o professor interpreta situações, formula

problemas, mobiliza repertórios e volta à ação com critérios mais sólidos. A proposta original do PDE-PR procurava criar esse circuito ao aproximar universidades e rede estadual, com etapas de estudo, planejamento, intervenção e reflexão. Gabardo e Hagemeyer (2010), ao estudarem a experiência do PDE/PR por entrevistas com professores, pedagogos e orientadores universitários, destacam a relevância da interlocução universidade-escola e da participação dos docentes na análise de sua realidade.

A reflexão não elimina conflitos de política. Tozetto e Domingues (2023), em estudo documental sobre os projetos de formação continuada disponibilizados pela SEED-PR em período anterior à atual especialização, criticam formatos prescritivos e padronizados que associam formação a desempenho em indicadores externos e oferecem pouco espaço para desenvolvimento profissional contextualizado. Essa análise não avaliou diretamente a edição de 2023 do PDE nem a mentoria descrita neste artigo; sua contribuição é alertar para um risco sistêmico: que a formação se transforme em pacote operacional, descolado da voz do professor e das condições escolares. A pergunta para o PDE não deve ser se toda formação estadual é idêntica, mas como assegurar que a especialização preserve investigação, autonomia e diálogo com a escola.

As pesquisas sobre o próprio PDE apresentam avaliações plurais. Almeida (2015), em tese baseada em investigação bibliográfica, documental e de campo sobre o período 2003–2010, considera o programa uma proposta inovadora de qualificação e valorização, associada ao aprofundamento de conhecimentos e a possíveis repercussões no planejamento, nos conteúdos e na prática pedagógica. Lazaroto (2021), ao estudar professores pedagogos de regiões do Sudoeste do Paraná, encontrou reconhecimento de contribuições formativas, mas também contradições curriculares, intensificação do trabalho e fragilidade de continuidade para as pesquisas. Monteiro et al. (2023) reconstituem avanços e retrocessos históricos, mostrando que a interlocução universidade-escola coexistiu com impactos de descontinuidade e de restrição de vagas. Em conjunto, esses trabalhos sugerem que a qualidade do programa depende tanto de seu desenho pedagógico quanto de estabilidade, tempo, reconhecimento e condições de trabalho.

A perspectiva regional exige olhar para além da sala de aula individual. O Paraná é formado por regiões com diferenças de infraestrutura, densidade populacional, oferta de serviços, conectividade, composição sociocultural e capacidade institucional. Uma política estadual de formação que opere apenas como oferta centralizada pode ampliar distâncias; uma rede universitária que mobilize núcleos e campi em distintas regiões pode, em contrapartida, criar condições para a circulação de conhecimento e a resposta a problemas situados. Isso não ocorre automaticamente pela existência de uma plataforma: requer planejamento territorial, conexão com escolas e apoio local. O

estudo de Caldarelli, Camara e Perdigão (2015) sobre as universidades estaduais paranaenses analisou dados municipais em painel entre 2006 e 2010. Os autores encontraram associação positiva e significativa entre a interação das universidades e o componente emprego/renda do Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal, enquanto a relação com os subíndices de educação e saúde foi sensivelmente menor. O resultado não permite concluir que as universidades causem, por si sós, desenvolvimento local, nem examina especificamente o PDE. É, entretanto, evidência importante de que instituições universitárias podem participar de dinâmicas regionais e de que seus efeitos variam conforme a dimensão observada. Para a política educacional, isso recomenda não confundir presença universitária com melhoria automática da aprendizagem básica.

A Lei nº 15.388/2026, que aprovou o Plano Nacional de Educação para 2026–2036, reforça essa leitura territorial. Entre suas diretrizes está a relação sistêmica das políticas educacionais com o desenvolvimento local, regional e nacional, enquanto o Objetivo 17 trata da formação e valorização dos profissionais da educação básica. A Meta 17.f estabelece como referência que 70% dos docentes concluam cursos de pós-graduação relacionados à sua área de atuação e capazes de aprimorar docência, práticas pedagógicas ou funções do magistério. A norma não afirma que qualquer pós-graduação atende automaticamente à meta: pertinência, qualidade e vínculo com o trabalho pedagógico permanecem critérios substantivos (Brasil, 2026). O Paraná, por sua vez, manteve vigente até 31 de dezembro de 2026 o Plano Estadual de Educação aprovado pela Lei nº 18.492/2015, em razão da prorrogação estabelecida pela Lei estadual nº 22.591/2025. A extensão torna o período atual uma janela de transição para atualização de metas, participação social e avaliação do plano. A formação continuada precisa ser integrada a esse planejamento, com compromissos mensuráveis sobre formação, carreira, equidade e aprendizagem, em vez de aparecer como uma iniciativa isolada de certificação (Paraná, 2015b; Paraná, 2025).

A modalidade a distância amplia o alcance potencial do PDE e permite que professores em exercício em todo o estado estudem sem afastamento prolongado da escola. Mas acesso à plataforma não equivale a participação efetiva. Conectividade instável, equipamentos limitados, tempo de estudo fora da jornada, acessibilidade e familiaridade com ferramentas digitais afetam a experiência. A Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533/2023) oferece um marco pertinente ao articular inclusão digital, educação digital escolar, capacitação e especialização digital, pesquisa e desenvolvimento. O texto associa letramento, cultura e direitos digitais, acessibilidade e formação inicial e continuada dos profissionais da educação (Brasil, 2023).

A especialização em Gestão de Ambientes de Aprendizagem pode ser lida como resposta a esse desafio quando aborda não só ferramentas, mas a arquitetura da aprendizagem: objetivos, interação,

mediação docente, tempos, recursos, colaboração e avaliação. A página atual da UVPR explicita temas como letramento digital, ecossistemas de aprendizagem, teorias da aprendizagem, metodologias ativas, acessibilidade, investigação de protótipos didáticos e seminário integrador como conhecimentos da especialização do PDE. A matriz institucional publicada atualmente não deve ser confundida com a matriz exata da turma de 2023, que foi descrita pelo CONSED como composta por cinco trilhas e 14 disciplinas. O contraste reforça a necessidade de arquivar e identificar cada versão curricular por edição, data e órgão aprovador (UVPR, s.d.-a; CONSED, 2023).

3 METODOLOGIA

Quanto aos procedimentos metodológicos e limites das evidências, trata-se de pesquisa qualitativa, documental e bibliográfica, com estudo de caso institucional e componente reflexivo. Foram examinados dispositivos legais federais e estaduais, páginas oficiais da SEED, SETI, UVPR e universidades, notícias institucionais, informações do INEP e estudos acadêmicos sobre formação continuada e PDE-PR. As fontes têm alcances distintos. A legislação informa o marco normativo; a notícia de órgão público descreve uma edição ou anúncio; artigos, dissertações e teses oferecem interpretações sustentadas por métodos próprios; e o nosso memorial comprova atribuições profissionais, não resultados de aprendizagem. O memorial é relato reflexivo, e não diário de campo ou avaliação de impacto. Por isso, as inferências foram limitadas: os documentos confirmam o desenvolvimento de atividades de orientação e a existência dos projetos de intervenção, mas não oferecem medidas pré e pós-formação, dados individualizados de aprendizagem dos estudantes ou comparação com grupo de controle.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 PDE-PR: TRAJETÓRIA, LEGISLAÇÃO E ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL

A política de formação que deu origem ao PDE-PR foi iniciada no Paraná em 2003 e teve sua primeira turma a partir de 2007. A proposta vinculou a formação continuada à valorização dos docentes da rede e ao diálogo com as universidades. A Lei Complementar nº 103/2004 instituiu o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica; a Lei Complementar nº 130/2010 regulamentou o PDE como programa de formação continuada, estabelecendo responsabilidades para SEED, SETI e instituições de ensino superior. A Lei Complementar nº 241/2021 alterou a LC nº 130. A documentação institucional destaca que, a partir de 2023, o programa passou a ser ofertado a distância mediante curso de especialização (Paraná, 2004; Paraná, 2010; Paraná, 2021; CONSED, 2023; Secretaria de Estado da Educação do Paraná, s.d.). Essa arquitetura distribui funções. À SEED

ISSN: 2177-3246

cabe a coordenação da política e a seleção dos professores; à SETI compete acompanhar a execução no âmbito do ensino superior e promover o envolvimento das universidades estaduais do PR; a estas instituições de ensino superior cabe oferecer infraestrutura acadêmica, coordenação e suporte pedagógico, conforme a regulamentação. A especialização, portanto, é um arranjo intersetorial e interinstitucional e sua continuidade depende de cooperação entre órgãos de educação básica, ciência e ensino superior, universidades e escolas participantes.

A trajetória mostra que a presença da norma não garante oferta regular. Monteiro et al. (2023) registram redução de vagas e impactos estruturais e orçamentários em determinados períodos, além de retomadas com critérios diferentes. A edição iniciada em 2023 foi anunciada como retomada após seis anos do lançamento da turma anterior em escala ampla. O CONSED informou 2.035 professores aprovados na seleção realizada em 2022 e presença de mais de dois mil docentes nas atividades de início em Foz do Iguaçu. A notícia descreveu 420 horas, cinco trilhas, 14 disciplinas, oferta EaD, seminários integradores e projetos de intervenção implementados presencialmente nas escolas. Em 2025, a SEED informou 1.533 professores participantes da edição 2025–2027, após processo seletivo regulado pelo Edital nº 138/2024, que ofertou 2.000 vagas; a mesma notícia distingue outros 475 docentes que cursariam disciplinas isoladas. Não se devem somar automaticamente modalidades diferentes nem tratar vagas ofertadas como participantes concluintes (CONSED, 2023; Paraná, 2024; Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2025). O Edital nº 138/2024 estabeleceu critérios do processo seletivo interno para 2.000 vagas no PDE 2025. A notícia de início da turma 2025–2027 descreve prova objetiva e prova didática e informa que a participação se destina ao Quadro Próprio do Magistério nas condições de carreira indicadas pelo edital. O programa também associa a conclusão a avanço funcional na carreira, segundo as informações publicadas pela SEED. A vinculação entre formação e progressão pode reconhecer o desenvolvimento profissional, mas deve ser acompanhada para que o incentivo de carreira não reduza a experiência a uma corrida por certificado, porquanto o valor formativo depende de estudo, orientação, experimentação e reflexão, não apenas da conclusão administrativa (Paraná, 2024; Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2025).

4.2 UVPR E AS SETE UNIVERSIDADES ESTADUAIS: UMA REDE DE COOPERAÇÃO

A Universidade Virtual do Paraná foi instituída no âmbito da SETI pelo Decreto estadual nº 2.841/2015 (Paraná, 2015a); seu Regimento Interno foi aprovado pela Resolução SETI nº 335/2015 (Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná, 2015). A Resolução SETI nº 051/2025 trata da designação do Comitê Gestor Central do Sistema UVPR (Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná, 2025). A descrição institucional define a UVPR

ISSN: 2177-3246

como um sistema que reúne centros de educação a distância das instituições estaduais para desenvolver projetos e cursos, e não como substituta da autonomia acadêmica, da coordenação pedagógica ou da certificação das universidades parceiras (UVPR, s.d.-b). A oferta da especialização articula a Universidade Estadual de Maringá (UEM), a Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). A página institucional do curso informa modalidade EaD, carga horária total de 420 horas e público-alvo composto por professores da rede estadual (UVPR, s.d.-a). A diversidade de instituições permite reunir experiência de diferentes campos e regiões e constitui uma infraestrutura pública de cooperação territorial.

A estrutura em rede pode produzir três tipos de valor regional. Primeiro, amplia o acesso de professores a uma formação conectada à universidade sem exigir deslocamento permanente a um único centro. Segundo, permite a circulação de práticas e problemas entre escolas de municípios e regiões diferentes. Terceiro, fortalece a função pública das universidades estaduais ao aproximar pesquisa e extensão das demandas da educação básica. Esses benefícios dependem de desenho pedagógico, disponibilidade de mentores, suporte tecnológico, equivalência de critérios de avaliação e continuidade das equipes. A plataforma conecta pessoas, mas não substitui as relações de confiança e o acompanhamento acadêmico que dão significado à formação. A cooperação também tem desafios de governança. Se responsabilidades por autoria de disciplinas, manutenção da plataforma, atendimento técnico, avaliação de Trabalhos Finais de Curso (TFC) e emissão de certificados não forem transparentes, estudantes podem enfrentar orientações desencontradas. A rede deve publicar matriz de responsabilidades, calendários, critérios de avaliação, versões curriculares e instâncias para recurso. A transparência não é burocracia adicional: é condição para que participantes e escolas compreendam como o conhecimento é produzido, acompanhado e reconhecido.

4.3 ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO DE AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

O curso foi concebido para professores da educação básica estadual do PR e propõe relacionar sala de aula, outros espaços de aprendizagem e recursos digitais. Na configuração da turma iniciada em 2023, as fontes institucionais registram 420 horas distribuídas em cinco trilhas e 14 disciplinas, em processo de formação continuada que combinava conteúdos disponibilizados em plataformas virtuais, orientação de docentes e mentores, seminários integradores e implementação escolar de projetos de intervenção. A oferta a distância não dispensava a dimensão presencial na escola, pois o projeto

precisava dialogar com a realidade de trabalho do professor e ser implementado no contexto em que ele atuava (CONSED, 2023).

O título "Gestão de Ambientes de Aprendizagem" é mais amplo do que "uso de tecnologia". Um ambiente de aprendizagem envolve intencionalidade pedagógica, acessibilidade, organização do tempo e do espaço, seleção de materiais, formas de interação, participação discente, mediação e avaliação. Um recurso digital só adquire valor educacional quando integrado a objetivos curriculares e a uma estratégia que faça sentido para os estudantes. A página da UVPR apresenta como objetivos articular teoria e prática, compreender os papéis de professor, estudante e aula, avaliar ferramentas e estratégias e desenvolver boas práticas didático-pedagógicas. A formação, portanto, pode apoiar decisões pedagógicas contextualizadas, desde que não converta "inovação" em sinônimo de adoção compulsória de aplicativos. Os Trabalhos Finais de Curso em formato de projetos de intervenção são um mecanismo especialmente relevante. Eles convidam o professor a identificar uma situação-problema, justificar uma proposta, mobilizar conhecimentos, planejar uma ação e examinar sua realização na escola. Em comparação com um trabalho exclusivamente bibliográfico, a intervenção pode fortalecer a conexão entre formação e cotidiano escolar. Seu valor, no entanto, não deve ser medido pelo simples fato de ter sido executada. É preciso registrar a pergunta, os objetivos, o grupo envolvido, a sequência pedagógica, os instrumentos de observação, os resultados observados e os limites encontrados. Relatar uma prática bem-sucedida sem considerar condições, dificuldades ou resultados não previstos produz divulgação, mas não necessariamente aprendizagem institucional.

Na condição de mentor da área de Língua Portuguesa e educação digital, orientamos 19 TFCs entre 2023 e 2025. Os títulos abrangem leitura literária e conto; literatura de cordel; multiletramentos e textos multimodais; competências de leitura, escrita e oralidade; texto dissertativo-argumentativo do ENEM; ensino de acentuação e classes gramaticais; jornalismo, fato e opinião; redação escolar; cultura digital; *bullying*; diversidade cultural e de gênero; temática indígena tratada a partir das vozes indígenas; e uso de dispositivos e tecnologias na escola. A diversidade indica esforço de situar a formação em problemas curriculares e sociais reconhecíveis pelos professores, em vez de restringi-la a uma lista abstrata de ferramentas. A presença da área de Língua Portuguesa no PDE evidencia a importância de tratar letramento digital sem abandonar os saberes disciplinares. Analisar autoria e confiabilidade em narrativas jornalísticas, produzir artigos de opinião para enfrentar o *bullying*, explorar cordel e literatura ou desenvolver repertórios para escrita argumentativa são possibilidades de integrar linguagem, cultura, cidadania e tecnologia. A temática indígena, por exemplo, exige abordagem ética e dialógica que não transforme povos e culturas em objeto exótico. Em todos esses

casos, o professor precisa articular objetivos linguísticos, participação dos estudantes, respeito à diversidade e avaliação formativa.

4.4 EVIDÊNCIAS DE CONTRIBUIÇÃO E LIMITES

O PDE pode contribuir para a melhoria da educação básica por mecanismos plausíveis: aprofundamento de conhecimentos disciplinares e pedagógicos; criação de tempo protegido para pesquisa e reflexão; contato com especialistas e pares; planejamento de intervenções; e circulação de estratégias entre escolas e universidade. A tese de Almeida (2015) sugere que a qualificação profunda pode repercutir no planejamento de aulas, na organização de conteúdos e na metodologia de trabalho. Gabardo e Hagemeyer (2010) enfatizam a relevância do diálogo entre escola e universidade. Esses resultados e argumentos são consistentes com o desenho do programa, mas não autorizam generalizar que cada participante ou cada projeto produziu ganhos mensuráveis semelhantes. O indicador educacional mais visível no debate público é o IDEB, que combina médias de desempenho no Saeb em Língua Portuguesa e Matemática com taxas de aprovação do Censo Escolar. Segundo o Inep (2026), entre 2023 e 2025, o índice do Paraná considerando todas as redes passou de 6,7 para 7,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; de 5,5 para 5,9 nos anos finais; e de 4,9 para 5,1 no ensino médio. Considerada apenas a rede pública estadual e demais redes públicas no estado, os valores citados pelo INEP foram 6,5 para 6,9 nos anos iniciais, 5,4 para 5,8 nos anos finais e 4,7 para 5,1 no ensino médio. Foram os maiores valores da série histórica iniciada em 2005 (Inep, 2026).

Esses dados são importantes para contextualizar a política, mas a comparação 2023–2025 não identifica a contribuição isolada do PDE. O IDEB é afetado por múltiplos fatores: composição das matrículas, frequência, aprovação, políticas curriculares, tempo escolar, gestão, recursos, trabalho de professores, recomposição pós-pandemia, condições familiares e metodologias de avaliação. A turma de 2023 do PDE e seus projetos também podem ter calendários e alcance diferentes dos indicadores agregados. Assim, a afirmação responsável é que o período coincide com a realização do curso e com melhora do indicador estadual; não se pode concluir que o curso tenha causado essa melhora. O próprio MEC, ao lançar o Brasil Aprende+ em 2026, orienta redes a analisar dados territorialmente, identificar desafios e planejar ações, uma abordagem que favorece diagnóstico e acompanhamento em vez de atribuição simplista (MEC, 2026).

Os números administrativos também precisam de denominadores nítidos. Em 2023, 2.035 professores foram aprovados no processo de seleção, segundo o CONSED. Em 2025, o Edital nº 138/2024 ofertou 2.000 vagas; a notícia de abertura da nova edição informou 1.533 participantes e 475 docentes que cursariam disciplinas isoladas. O número de vagas, o número de aprovados, o número de

ISSN: 2177-3246

matriculados, o número de concluintes e o número de projetos implementados são medidas distintas. Para avaliar o alcance do programa, a SEED e as universidades deveriam publicar séries anuais que acompanhem todas essas etapas por área, instituição, região, modalidade e perfil dos participantes. Nosso trabalho EaD com os 19 orientandos/professores acompanhados foi composto de mentoria, correção, mediação e acompanhamento da implementação dos projetos. Esse trabalho formativo dá visibilidade a um elo frequentemente invisível nas estatísticas: a orientação cotidiana. Eles não medem, por si, mudança de prática ou aprendizagem dos estudantes-profissionais. Um relatório de curso que pretenda avaliar contribuição educacional precisaria incluir versões iniciais e revisadas dos projetos, evidências de implementação, reflexão dos participantes, participação dos estudantes, registros escolares e acompanhamento posterior, com consentimento e proteção de dados. Mas, particularmente acredito que a mentoria melhorou a didática e ofertou aporte reflexivo aos 19 profissionais, muitos dos quais já contavam com mais de 25 anos de sala de aula.

4.5 TENSÕES E CRÍTICAS AO DESENHO DO PROGRAMA

A primeira tensão é entre formação densa e formação compatível com a jornada de trabalho. A modalidade EaD torna possível chegar a professores de regiões distantes, mas, se as atividades forem concentradas em horas extrajornada e sem apoio da escola, pode aumentar a sobrecarga. Lazaroto (2021) identifica a intensificação do trabalho pedagógico como um fator que pode interromper a continuidade das pesquisas. A formação não deve depender de sacrifício individual invisível. Calendários previsíveis, apoio das direções, acesso a equipamentos, suporte técnico, remuneração ou reconhecimento de horas e tempo para implementação são componentes da qualidade do programa. A segunda tensão diz respeito à distância entre a promessa de pesquisa sobre a prática e a padronização de respostas. Uma matriz comum é necessária para garantir objetivos e equivalência acadêmica, mas precisa permitir escolhas por área, etapa, perfil discente e território. A crítica de Tozetto e Domingues (2023) à formação padronizada da SEED alerta para o risco de subordinar a aprendizagem docente a métricas externas. No PDE, o projeto de intervenção pode ser uma proteção contra esse risco, desde que o professor tenha liberdade para definir problemas pertinentes e não seja pressionado a reproduzir uma receita genérica ou a produzir evidência de sucesso predeterminado.

A terceira tensão é entre quantidade e continuidade. A notícia de mais de 17 mil professores formados ao longo da história do PDE evidencia a escala acumulada, mas o resultado público não informa quantos continuaram a pesquisar, se as intervenções foram incorporadas aos projetos político-pedagógicos, nem se as redes apoiaram sua continuidade. A instabilidade de oferta dificulta planejamento de longo prazo, prejudica a formação de mentores e pode dispersar comunidades de

ISSN: 2177-3246

prática. Uma política permanente deveria ter calendário plurianual, regras públicas de financiamento, critérios de seleção estáveis e repositório institucional de produções, preservando espaço para revisão curricular. A quarta tensão é territorial. A organização em rede das sete universidades é uma vantagem, mas a oferta digital não elimina desigualdades de conectividade, deslocamento para atividades presenciais, disponibilidade de bibliotecas, acessibilidade, apoio regional e densidade de mentores. Uma política efetivamente regionalizada precisaria mapear a distribuição de cursistas, mentores e intervenções por Núcleo Regional de Educação, município, etapa e modalidade, sem expor informações pessoais. O mapa permitiria detectar territórios subatendidos e orientar investimento público.

A quinta tensão relaciona certificação, carreira e finalidade pedagógica. A progressão funcional pode reconhecer o investimento do professor em sua formação, mas também pode favorecer uma leitura instrumental do curso caso o principal incentivo seja subir de nível. A valorização docente envolve remuneração, carreira, condições de trabalho, participação na formulação das políticas e reconhecimento de saberes. A especialização deve sustentar a docência, não substituir políticas de condições materiais, planejamento coletivo e apoio pedagógico. A sexta tensão é a mensuração de resultados. É legítimo cobrar evidências do uso de recursos públicos, mas avaliações exclusivamente quantitativas ou baseadas em indicadores agregados não capturam o processo de formação, a qualidade de uma intervenção ou os efeitos em diferentes grupos de estudantes. Também não é suficiente coletar depoimentos positivos sem confrontá-los com evidências de prática. O modelo de avaliação do PDE deve integrar indicadores de processo, produtos, resultados imediatos e efeitos de médio prazo, combinando análise de documentos, observação, entrevistas, questionários e dados escolares, sem transformar o IDEB no único critério de sucesso.

4.6 PROPOSTAS PARA APERFEIÇOAMENTO DO PDE, DA UVPR E DA ESPECIALIZAÇÃO:

Com liberdade acadêmica, sugerimos 9 melhorias no PDE do Paraná e nas articulações da UVPR e da Especialização em Gestão de Ambientes de Aprendizagem:

a) **Estabilidade normativa e planejamento pluriannual:** Publicar um plano plurianual do PDE com previsibilidade de novas turmas, critérios, orçamento, vagas por área e instituições parceiras. A política deveria explicitar como cada edição se relaciona com o PEE-PR vigente e com o PNE 2026–2036, incluindo metas de formação continuada e de valorização profissional. A legislação deve ser apresentada numa página consolidada, com histórico de alterações e links para atos originais e editais.

ISSN: 2177-3246

b) **Repositório curricular versionado:** Cada edição deve ter matriz identificada por ano, carga horária, disciplinas, trilhas, docentes autores, bibliografia, critérios de aprovação e cronograma. A plataforma poderia manter um repositório público de planos de curso, materiais e projetos, com licenças e proteção de dados adequadas.

c) **Tempo e condições de estudo:** As secretarias, universidades e escolas devem acordar calendário que reserve tempo de estudo e intervenção dentro da jornada quando juridicamente possível, com orientação das direções. O plano de curso deve prever suporte para conectividade, equipamentos, acessibilidade e atendimento técnico. O trabalho dos mentores precisa ser dimensionado, reconhecido e acompanhado; a qualidade da orientação não pode depender apenas de disponibilidade informal.

d) **Autonomia contextual e currículo comum:** Manter objetivos acadêmicos e critérios comuns, mas permitir trilhas ou laboratórios de projeto adaptados a etapa, área conteudística, perfil dos estudantes e necessidades territoriais. A matriz deve integrar fundamentos da educação, saberes disciplinares, currículo estadual, avaliação formativa, cultura e cidadania digitais, inclusão e acessibilidade. Ferramentas digitais, inclusive inteligência artificial quando presentes, devem ser tratadas com atenção a direitos, privacidade, autoria, vieses e adequação pedagógica.

e) **Avaliação dos projetos de intervenção:** Utilizar protocolo simples e consistente para cada TFC, com um diagnóstico inicial; problema e público; justificativa teórica; planejamento; evidências da execução; resultados e dificuldades; reflexão do professor; e plano de continuidade. A rubrica de avaliação deve valorizar pertinência, consistência metodológica, inclusão, reflexão e qualidade do registro, não apenas aparência de inovação ou melhora em indicador de curto prazo. Recomenda-se avaliação por pares envolvendo universidade, mentor, professor cursista e, quando adequado, equipe escolar.

f) **Acompanhamento longitudinal dos egressos:** Criar avaliação de linha de base, ao final do curso e um a dois anos depois, com indicadores como permanência na carreira, uso e adaptação da intervenção, compartilhamento com colegas, participação em formação colaborativa, mudança de planejamento, percepção de agência profissional e evidências de aprendizagem dos estudantes. O desenho deve diferenciar cursos, regiões e grupos e, sempre que viável, comparar trajetórias de maneira ética. Resultados devem ser públicos em relatórios agregados, com transparência sobre limites e sem *ranking* punitivo de professores ou escolas.

g) **Governança territorial:** Instituir fóruns regionais entre universidades, Núcleos Regionais de Educação, escolas, docentes e comunidades para discutir prioridades de formação. A distribuição de vagas e mentores deveria considerar necessidades educacionais, áreas com

menor oferta e condições de conectividade, não somente a quantidade de inscrições. A articulação com municípios pode difundir projetos e materiais, preservando a autonomia das redes e as especificidades locais.

h) **Valorização da autoria docente e circulação de conhecimento:** Os projetos bem documentados poderiam integrar acervo digital com resumos acessíveis, materiais adaptáveis, resultados e limites, autoria, consentimento e indicação de licenças. A divulgação deve evitar que práticas contextualizadas sejam anunciadas como "soluções universais". Seminários de egressos, rodas de conversa e comunidades de prática podem sustentar circulação entre escolas e universidade, dando continuidade ao investimento público.

i) **Transparência e *accountability* equilibradas:** Divulgar dados de vagas, matrícula, evasão, conclusão, distribuição territorial, tempo de titulação, projetos implementados, participação dos mentores e avaliação dos cursistas. Indicadores precisam ser acompanhados de notas metodológicas e denominadores. Prestação de contas não deve converter professor em objeto de vigilância; deve permitir que a política aprenda com dificuldades e reorganize recursos.

4.7 MEMORIAL REFLEXIVO DO MENTOR: JULHO DE 2023 A ABRIL DE 2025

Escrevo esta seção na primeira pessoa porque a experiência de formação também é feita de encontros, escuta e trabalho compartilhado. Atuei como Professor Pesquisador Mentor/Orientador EaD, na área de Língua Portuguesa, entre julho de 2023 e abril de 2025. Após seleção pública conduzida pela UVPR, com avaliação de currículo e carta de intenção e exigência de titulação mínima de mestrado, atuei como bolsista da FAU/Unicentro, acompanhei virtualmente 19 professores da rede estadual do PR pelo AVA da UVPR; realizei reuniões *on-line* pelo *Google Meet*, corrigi atividades e trabalhos, mediei interações, orientei projetos e acompanhei a elaboração e a aplicação dos TFCs em formato de projetos de intervenção. A memória que segue é reflexiva. A mentoria me colocou num lugar de mediação. Eu precisava acompanhar o percurso de cada professor sem apagar a experiência que ele trazia da escola. O trabalho não era entregar um modelo pronto para ser reproduzido, mas ajudar a transformar questões do cotidiano em perguntas que pudessem ser estudadas e em propostas que coubessem na realidade da turma. Nas reuniões, nas aulas, nas rodas de conversa e nos debates que fizeram parte do percurso, a aprendizagem não seguia apenas de mim para os cursistas: voltava a mim sob a forma de novos contextos, novas interpretações e novas perguntas sobre o ensino de Língua Portuguesa.

A sala virtual tinha uma ambivalência. Ela permitia que professores permanecessem em seus territórios e que o diálogo continuasse entre encontros, mas exigia intencionalidade para que a tela não

reduzisse a formação a tarefas entregues e notas lançadas. A mediação no AVA, a devolutiva de atividades e as conversas por *Google Meet* eram ocasiões para retomar objetivos, estudar e explorar cenários, comentar notícias, tornar visíveis dificuldades e aproximar a proposta acadêmica do cotidiano escolar. Aprendi que orientar a distância não significa orientar de longe: exige presença pedagógica, clareza, empatia, amorosidade, escuta e continuidade. Os 19 projetos deram materialidade a essa diversidade. Encontrei temas ligados à leitura literária, ao conto e ao cordel; à escrita de artigos de opinião e de textos argumentativos; à preparação para o ENEM; à oralidade, à acentuação e às classes gramaticais; ao jornalismo e à distinção entre fato e opinião; aos textos multimodais e à cultura digital; à convivência e ao enfrentamento do *bullying;* à diversidade cultural e de gênero; e à temática indígena, com atenção ao discurso dos próprios povos indígenas. Não eram somente títulos: cada tema apontava uma inquietação pedagógica e a vontade de encontrar um caminho para que os estudantes participassem mais ativamente da aprendizagem.

Acompanhar a elaboração e a aplicação dos projetos ensinou-me a valorizar o processo tanto quanto o produto final. Um projeto amadurece quando seu autor consegue delimitar melhor o problema, justificar por que aquela questão importa, escolher uma atividade coerente com o objetivo e observar o que acontece sem ocultar os imprevistos. A orientação pede rigor, mas também confiança. Às vezes, a primeira ideia precisa ser reorganizada; em outras situações, uma estratégia abre possibilidades que o planejamento inicial não previa. É nessa conversa entre intenção e realidade que a prática se torna objeto de conhecimento. As rodas de conversa e os debates, como espaços de escuta e confronto respeitoso de ideias, foram especialmente importantes para não tratar os professores como receptores passivos de conteúdo. Cada cursista conhecia seus estudantes, sua escola, suas limitações e suas potências. A minha tarefa era contribuir com repertório, pergunta e devolutiva, reconhecendo esse saber situado. A experiência fez crescer em mim uma compreensão mais nítida de que a formação docente não se realiza contra a escola nem à distância de quem nela trabalha; ela se realiza com o professor e com os problemas que ele se dispõe a investigar.

Também percebi, como leitura pessoal e não como resultado de avaliação quantitativa, sinais de amadurecimento no modo como os projetos eram formulados e apresentados: perguntas mais focalizadas, maior atenção à sequência didática, escolhas tecnológicas mais relacionadas ao objetivo e cuidado crescente com o contexto e com os estudantes. Não disponho de instrumentos para medir quanto cada cursista mudou ou quanto cada intervenção alterou a aprendizagem da turma. Posso afirmar, a partir da experiência de orientação, que houve trabalho intelectual, revisão de ideias e compromisso com a aplicação. Meu próprio crescimento ocorreu nesse convívio. Aprendi a orientar sem substituir a autoria, a oferecer crítica sem desconsiderar as condições concretas e a entender que

uma devolutiva precisa apontar um caminho possível, não apenas listar o que falta. As discussões me fizeram rever o que eu julgava evidente sobre leitura, escrita, tecnologias e participação. Saí do percurso não como alguém que apenas acompanhou 19 trabalhos, mas como um professor que teve sua própria prática interrogada e transformada pelo encontro com outros professores.

Ao olhar para o período de julho de 2023 a abril de 2025, o que guardo é a experiência de uma comunidade formativa que conectou universidade, rede estadual e escola por meio de projetos. A modalidade EaD tornou possíveis essas conexões entre pessoas em diferentes localidades: eu os orientei a partir do Acre, enquanto eles atuavam no Paraná; o AVA e as reuniões foram meios, mas o que lhes deu sentido foi o vínculo pedagógico. A especialização ofereceu estrutura e tempo para que práticas fossem pensadas, discutidas e experimentadas. O valor regional do PDE aparece, para mim, quando o conhecimento não fica encerrado na universidade nem vira prescrição uniforme: ele retorna à escola em forma de pergunta, planejamento, intervenção e diálogo. Concluo este memorial com gratidão pelos 19 professores que confiaram seus projetos à orientação e pela oportunidade de aprender com o trabalho que realizavam. Guardo, com emoção, a memória dessa experiência, que considero uma etapa importante de minha trajetória como docente e pesquisador. Não afirmo que todos os problemas das escolas dos 19 professores foram resolvidos nem que a formação, sozinha, garantiu melhores resultados. Afirmo que, no percurso compartilhado, a investigação da própria prática e a escuta entre pares abriram espaço para crescimento profissional de todos os envolvidos, inclusive o meu.

5 CONCLUSÃO

O PDE-PR representa uma política pública de formação continuada com potencial distintivo, pois articula carreira docente, universidades estaduais, educação a distância, orientação e intervenção na escola pública estadual. A Especialização em Gestão de Ambientes de Aprendizagem amplia essa possibilidade ao aproximar didática, conhecimentos disciplinares, recursos digitais e reflexão sobre a prática. A UVPR pode funcionar como infraestrutura de cooperação estadual, enquanto as universidades parceiras oferecem vínculos acadêmicos e institucionais com diferentes regiões. A análise também mostra que esse potencial é condicionado. A descontinuidade histórica, a carga de trabalho, as desigualdades de acesso e a falta de avaliação longitudinal podem enfraquecer o programa. O avanço do IDEB do Paraná entre 2023 e 2025 é um dado relevante sobre o contexto educacional, mas não prova que o PDE o causou. As notícias sobre número de vagas e participantes informam alcance administrativo, não impacto pedagógico. As pesquisas acadêmicas reconhecem contribuições possíveis e, ao mesmo tempo, registram tensões de currículo, trabalho e continuidade.

ISSN: 2177-3246

A melhoria do programa depende de políticas estáveis, tempo e condições de estudo, orientação reconhecida, autonomia contextual, transparência de matrizes e critérios, avaliação dos projetos e acompanhamento dos egressos. A dimensão regional deve estar presente na distribuição de oportunidades, no diálogo entre escolas e universidades e na leitura das necessidades locais. A referência do PNE 2026–2036 à relação entre educação e desenvolvimento regional reforça que formação docente, equidade e aprendizagem são parte de um projeto de desenvolvimento humano, e não apenas mecanismos de aumento de indicadores. Acompanhei 19 professores entre julho de 2023 e abril de 2025, com projetos voltados a desafios de Língua Portuguesa, inclusão, convivência, literatura, escrita e cultura digital. Esse tipo de experiência é valiosa não porque represente, sozinha, uma prova causal de melhoria sistêmica, mas porque mostra como uma política estadual se realiza nas relações entre professores, mentores, universidade e escola. A tarefa futura é transformar essas experiências em conhecimento público, verificável, comparável e útil às próprias comunidades escolares, sem retirar delas sua singularidade.

ISSN: 2177-3246

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Janaina Aparecida de Mattos. **Política Pública de Formação Continuada do Professor**: O PDE no Paraná - Implicações no Trabalho Docente. 2015. 238 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 14 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Acesso em: 14 set. 2026.

CALDARELLI, Carlos Eduardo; CAMARA, Marcia Regina Gabardo da; PERDIGÃO, Claudia. Instituições de ensino superior e desenvolvimento econômico: o caso das universidades estaduais paranaenses. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 44, p. 85–112, jan./jun. 2015. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/server/api/core/bitstreams/3eee6f23-adad-4580-9dd6-de1fc3399501/content. Acesso em: 14 set. 2026.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (CONSED). **Aula em Foz do Iguaçu marca início do PDE para 2 mil professores da rede estadual**. 4 maio 2023. Disponível em: https://www.consed.org.br/noticia/apos-seis-anos-aula-em-foz-do-iguacu-marca-inicio-do-pde-para-2-mil-professores-da-rede-estadual. Acesso em: 14 set. 2026.

GABARDO, Cleusa Valério; HAGEMEYER, Regina Cely C. Formação docente continuada na relação universidade e escola: construção de referências para uma análise a partir da experiência do PDE/PR. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 26, n. 37, p. 93–112, 2010. DOI: 10.1590/S0104-40602010000200007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000200007.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57–70, 2008. DOI: 10.1590/S1413-24782008000100006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

INEP. **Ideb avança em todas as etapas da educação básica no Paraná**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 6 ago. 2026. Notícia e resultados 2023–2025. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/ideb/ideb-avanca-em-todas-as-etapas-da-educacao-basicano-parana. Acesso em: 14 set. 2026.

LAZAROTO, Elaine. **A formação continuada do professor pedagogo no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)**. 2021. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/5851. Acesso em: 14 set. 2026.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Ideb:** Paraná inicia análise de resultados nas redes. MEC, 21 ago. 2026. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2026/agosto/ideb-parana-inicia-analise-de-resultados-nas-redes. Acesso em: 14 set. 2026.

MONTEIRO, Magali de Fátima; SOUZA, Aline Sirlene de; OLIVEIRA, Luiz Antônio de; MAIA, Jorge Sobral da Silva. O programa de desenvolvimento educacional do Paraná: avanços, retrocessos na formação de professores. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 23, e023040, 2023.

PARANÁ. **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. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/PDE-Legislacao. Acesso em: 14 set. 2026..

PARANÁ. **Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010**. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional-PDE. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/PDE-Legislacao. Acesso em: 14 set. 2026.

PARANÁ. **Decreto nº 2.841, de 20 de novembro de 2015**. Institui o Sistema Universidade Virtual do Paraná (Sistema UVPR). 2015a. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/. Acesso em: 14 set. 2026.

PARANÁ. **Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Paraná. 2015b. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/. Acesso em: 14 set. 2026.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 241, de 17 de dezembro de 2021**. Altera a Lei Complementar nº 130/2010. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/PDE-Legislacao. Acesso em: 14 set. 2026.

PARANÁ. **Edital nº 138/2024 GS/SEED**. Estabelece critérios do processo seletivo interno para provimento de 2.000 vagas no Programa de Desenvolvimento Educacional-PDE. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/PDE-Legislacao. Acesso em: 14 set. 2026.

PARANÁ. **Lei nº 22.591, de 29 de agosto de 2025**. Prorroga até 31 de dezembro de 2026 a vigência do Plano Estadual de Educação. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/. Acesso em: 14 set. 2026.

ISSN: 2177-3246

SECRETARIA DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ. **Resolução SETI nº 335, de 17 de dezembro de 2015**. Aprova o Regimento Interno que regulamenta o Sistema Universidade Virtual do Paraná (Sistema UVPR). Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=156921. Acesso em: 14 set. 2026.

SECRETARIA DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ. **Resolução SETI nº 051, de 19 de março de 2025**. Constitui o Comitê Gestor Central do Sistema Universidade Virtual do Paraná. Disponível em: https://www.seti.pr.gov.br/numape. Acesso em: 14 set. 2026.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ**. PDE 2025-2027 vai capacitar 1.533 professores**: participantes subirão ao Nível 3 da carreira. 28 jul. 2025. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/PDE-2025-27-vai-capacitar-1533-professores-participantes-subirao-ao-Nivel-3-da-carreira. Acesso em: 14 set. 2026.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE).** Apresentação, objetivos e informações institucionais. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/PDE-Legislacao. Acesso em: 14 set. 2026.

TOZETTO, Susana Soares; DOMINGUES, Thaiane de Góis. A formação continuada padronizada do professor: uma análise do Projeto da SEED-Paraná. **Práxis Educativa**, v. 18, p. 1–18, 2023. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.18.21589.054.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE (UNICENTRO); FUNDAÇÃO DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DA UNICENTRO (FAU); UNIVERSIDADE VIRTUAL DO PARANÁ (UVPR); UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM). **Declaração de atuação de Tayson Ribeiro Teles como Professor Pesquisador Mentor/Orientador EAD do PDE-UEM**, 2 jun. 2025.

UNIVERSIDADE VIRTUAL DO PARANÁ (UVPR). **Especialização em Gestão de Ambientes de Aprendizagem.** Objetivos e matriz curricular publicada no portal institucional. Disponível em: https://www.uvpr.pr.gov.br/pdeesp/. Acesso em: 14 set. 2026.

UNIVERSIDADE VIRTUAL DO PARANÁ (UVPR). **Quem somos**: apresentação institucional, objetivos e organização em rede. Disponível em: https://www.uvpr.pr.gov.br/uvpr/quem-somos/. Acesso em: 14 set. 2026.