

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO STRICTO SENSU**

ANA PAULA DE MORAES DE SIQUEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:
REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES PDE**

CURITIBA

2017

ANA PAULA DE MORAES DE SIQUEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:
REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES PDE**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE), na linha de pesquisa História e Políticas da Educação da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora
Ens

CURITIBA

2017

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

S618f 2017	Siqueira, Ana Paula de Moraes de Formação continuada e desenvolvimento profissional docente : representações de professores PDE / Ana Paula de Moraes de Siqueira ; orientadora, Romilda Teodora Ens. – 2017. 193 f. ; 30 cm
	Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017 Bibliografia: f. 163-179
	1. Programa de Desenvolvimento Educacional (Paraná). 2. Educação permanente. 3. Educação básica. I. Ens, Romilda Teodora. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.
	CDD 20. ed. – 378



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Escola de Educação e Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Educação

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 802
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Ana Paula de Moraes de Siqueira

Aos vinte e dois dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezessete, reuniu-se na Sala 4 da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens, Prof. Dr. Cassiano Roberto Nascimento Ogliari e Prof. Dr. Peri Mesquida para examinar a Dissertação da candidata **Ana Paula de Moraes de Siqueira**, ano de ingresso 2015, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação. A mestranda apresentou a dissertação intitulada "FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES PDE", que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16h. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: Pela excelência do trabalho, a Banca recomenda publicações em periódicos da área, congressos e capítulos de livro.

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens

Convidado Externo:

Prof. Dr. Cassiano Roberto Nascimento Ogliari

Convidado Interno:

Prof. Dr. Peri Mesquida


Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

À minha mãe, minha irmã e em memória
de meu pai, que sempre me apoiaram na
realização dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, pela vida, e pela minha família.

À minha mãe Ana Maria de Moraes de Siqueira, por nunca desistir e por acreditar que eu era capaz, por sempre estar ali, sendo um ombro amigo, me aconselhando e me ajudando nos momentos felizes e nos mais difíceis.

À minha irmã Caroline, pelos conselhos valorosos que me ajudaram a seguir em frente.

Em especial quero agradecer ao meu pai Paulo, que apesar de não estar presente fisicamente, sei que sempre está olhando por mim. Obrigada por todas as lembranças maravilhosas, por ter me inspirado a nunca desistir e seguir em frente na minha profissão.

Quero agradecer a professora Romilda Teodora Ens, por ter acreditado em mim. São vários anos de parceria, orientações, de muito aprendizado. Quero agradecer pela sua paciência e dedicação durante todos esses anos. Obrigada por me inspirar a continuar.

Aos queridos amigos do grupo de pesquisa: Edina Dayane de Lara Bueno, Elizabeth Dantas de Amorin Favoreto, Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin, Flávia Brito Dias, Gisele Rietow Bertotti, Hannah Karla Guebur Ferreira, Hellen Magalhães Stahlke, Jaqueline Salanek de Oliveira Nagel, Jaqueline Salanek de Oliveira Nagel, Jociane Emília Silva Geronasso, José Luís de Oliveira, Kayane Celise Antoniacomi, Maiara Elias Queiroz, Marciele Stiegler Ribas, Maria Beatriz de Castro Silva Bruce, Paola Andressa dos Reis Ostrovski Oliveira, Simone Weinhardt Withers, Sueli Pereira Donato, Romilda Teodora Ens.

À Elizabeth Dantas de Amorin Favoreto, pela incansável disponibilidade em me ajudar com a pesquisa, pelos conselhos, e incentivos ao longo dessa jornada. Muito obrigada.

Em especial à professora Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin, pela generosa contribuição e considerações para comigo e com a pesquisa. Muito obrigada pelos conselhos de sabedoria.

A professora Ettiène Cordeior Guérios, pela generosa disponibilidade para iniciar os contatos com o campo ao qual realizei a pesquisa.

Ao professor Peri Mesquida, por ter me apoiado e incentivado a continuar percorrendo o caminho da pesquisa.

Ao professor Cassiano Ogliari, pela colaboração com esta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação (PUC/PR), pelas enriquecedoras aulas e orientações, que me ajudaram a fundamentar a minha pesquisa.

A Secretaria da Pós-Graduação, mestrado e doutorado em Educação (PUC/PR), pela colaboração e receptividade em todos os momentos que precisei.

A Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR), pela autorização para a realização dessa investigação científica no campo da educação. E pelo interesse em divulgação das considerações levantadas com a pesquisa.

Aos professores da Rede Estadual de Educação, mesmo pela complexidade do trabalho docente, se dispuseram em participar da pesquisa. Meu muito obrigada, sem vocês isso não seria possível.

Ninguém começa a ser educador numa
certa terça-feira às quatro a tarde.
Ninguém nasce educador ou marcado
para ser educador. A gente se faz
educador, a gente se forma, como
educador, permanentemente, na prática e
na reflexão sobre a prática
(FREIRE, 1991, p. 58).

RESUMO

Esta dissertação tem como foco a formação continuada e desenvolvimento profissional docente. Considerando a história recente da formação de professores, destacamos que estes processos vêm sofrendo uma significativa reconfiguração para atender as indicações de organismos internacionais. Influindo sobre maneira no desenvolvimento profissional docente. Frente a esse cenário, tomamos como referência a proposta de formação continuada Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/PR) iniciativa do Estado do Paraná, para redimensionar as práticas docentes. O PDE se baseia na relação teoria-prática partindo do pressuposto de reconhecimento dos docentes enquanto produtores de conhecimento. Em pesquisa já realizada constatamos que os professores muitas vezes priorizam o PDE como avanço na carreira (SIQUEIRA, 2014). Nesse sentido, propomos como pergunta de pesquisa: Quais as representações sociais de professores PDE/2013, sobre formação continuada e sua relação com o desenvolvimento profissional docente? Nos apropriamos dos estudos sobre a Teoria das Representações Sociais, com foco na Teoria do Núcleo Central, apoiando-se nas pesquisas de Moscovici (2003, 2012), Jodelet (2001, 2011), Abric (1994, 2001), entre outros. A pesquisa qualitativa surgiu como metodologia apropriada. Bogdan, Biklen (1994) e Franco (2008), foram os principais aportes. Marcelo García (1999), Marcelo (2009), Roldão (2009); Imbernón (2009), foram referências importantes para a discussão sobre desenvolvimento profissional. Realizamos o teste de evocação de palavras, o questionário sobre o PDE e de perfil. Participaram do estudo 38 professores, a maioria mulheres com mais de 46 anos e pelo menos 10 anos de contribuição ao Estado. Investigando a proposta do PDE, buscamos nos resumos dos artigos, proposta de finalização do PDE, os principais termos empregados. Destaca-se **“aluno”**, **“educação”**, **“trabalho”**, indicando que as propostas se focam nas dificuldades e nos desafios enfrentados pelos professores em seu trabalho docente. Analisando os termos evocados as palavras **“conhecimento”**, **“estudo”** e **“experiência”**, aparecem enquanto provável núcleo central das representações sobre formação continuada. Inferimos que os professores concebem a formação enquanto espaço de estudo para a construção de conhecimento, este respaldado pela experiência. Considerando essa formação ao longo do desenvolvimento profissional. Para reafirmar o provável núcleo central utilizamos o *software* Iramuteq para a análise de similitude. Nelas podemos destacar que **“conhecimento”** e **“estudo”**, se corporificam em dois blocos com alto grau de conexão, reafirmando o provável núcleo central. As respostas obtidas pelo questionário sobre o PDE, foram processados pelo Método de Classificação hierárquica descendente (CHD). Seis classes foram formadas, essas classes serviram de base para a construção de cinco categorias de *análise* tendo em vista as características pontuadas por Marcelo (2009), para o desenvolvimento profissional docente: *“prático-reflexivo”*, *“Universidade ↔ Escola”*, *“processo colaborativo”*, *“ser professor PDE”* e *“SEED”* Observamos que as questões que apareceram no provável núcleo central são trabalhadas quando os professores falam sobre o PDE. Refletimos que a proposta de formação do PDE, traz elementos que podemos considerar que contribuem para o desenvolvimento profissional docente. Contudo, nas representações algumas questões aparecem, como a não oportunidade da formação para todos os professores, a questão do empoderamento do professor, categorizando sentimentos performativos no espaço escolar.

Palavras-chave: PDE. Formação continuada. Desenvolvimento profissional docente.

ABSTRACT

This thesis aims to discuss the teacher's continuing education and professional development. Considering the current history of teacher qualification processes, it is necessary to emphasize that they have been experiencing an expressive reconfiguration in order to suit the recommendations of international organizations. Concerning this fact, this work takes as reference the proposal of continuing education of the educational program from Paraná State, Brazil, called "Educational Development Program, known as EDP" (Programa de Desenvolvimento Educacional-PDE/PR), which remodels teachers' practices. The EDP is based on the theory-practice relationship and it takes as an assumption the fact that teachers recognize themselves as knowledge producers. Although, previous researchers have found that teachers consider EPD as a chance of improving their careers (SIQUEIRA, 2014). Therefore, this work proposes the following research question: What are the EDP/2013 teachers' social representations, regarding continuing education and its relationship with professional teacher development? This thesis sets up its approach on the studies of the Theory of Social Representations, focusing on Central Nucleus Theory, placed on Moscovici (2003, 2012), Jodelet (2001, 2011), Abric (1994, 2001), among others. Qualitative research emerges as an appropriate methodology. Bogdan, Biklen (1994) and Franco(2008), are the main inputs. Marcelo García (1999), Marcelo(2009), Roldão(2009); Imbernón(2009), are influential references for the discussion on professional development. This study is constituted by a word evocation teste, a questionnaire related to EDP and teacher's profile. Thirty-eight teachers take place on this research, mainly woman, over 46 years old, who have been working in public state schools about 10 years. At the investigation of EDP proposition, this research analyses the abstract of some articles, which are the final work of EDP graduated teachers, in order to find the main used terms on these papers. During the analyses, it stands out the words "**student**", "**education**", "**work**", which indicate that the articles focus on the difficulties and challenges faced by teachers in their teaching work environment. Analyzing the terms evoked, the words "**knowledge**", "**study**" and "**experience**", appear as probable central nucleus of representations regarding continuing education. This work infers teachers conceive continuing education as a space of study in favor of knowledge construction, which is encouraged by work and life experience. The continuing education is considered during the professional development. In the interest of reaffirm the probable central core it is used the Iramuteq software for the similitude analysis. Considering these tests, it can be indicated that "**knowledge**" and "**study**" are embodied in two blocks with a high degree of connectedness, which reaffirms the probable central nucleus. The answers collected by the PDE questionnaire are processed by the Descending Hierarchical Classification Method (DHC). Six groups are organized, they are recognized as the basis for the construction of five analysis categories, concerning the characteristics punctuated by Marcelo (2009), for professional teacher development: "*practical-reflexive*", "*University↔School*", "*process Collaborative*", "*to be an EDP teacher*" and "*SEED*". It is noticed the questions that appeared in the probable core are worked out when teachers talk about EDP. It can assume EDP continuing educational proposals brings elements that can contribute to the teacher professional development. However, in the analyses of representations some issues appear, such as the non-opportunity of training for all teachers, the issue of teacher empowerment, categorizing performative reactions in the school environment.

Keywords: EDP. Continuing education. Teacher Professional development.

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Teses e Dissertações defendidas no Brasil, quantificadas por Grande Área do conhecimento, IES, e PPG, classificadas por Grande Região UF e Ano.	23
Tabela 2: Número de vagas destinadas ao PDE por ano.	75
Tabela 3: Escolas estaduais no município de Curitiba- 2015.....	114
Tabela 4: Professores por disciplina vinculada no PDE.	126

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Quadro esquemático do Plano Integrado de Formação Continuada.	80
Figura 2: Representação da centralidade no núcleo central.	106
Figura 3: Nuvem de palavras dos termos mais frequentes usados nos resumos dos artigos analisados	127
Figura 4: Árvore máxima: a partir do termo indutor “formação continuada”.	136
Figura 5: Dendograma – representações de professores sobre o PDE.	141
Gráfico 1: Dissertações e Teses defendidas no Paraná, entre 2013 a 2016 sobre o tema formação continuada.	23
Gráfico 2: Área de atuação e formação profissional PDE/2013.	123
Gráfico 3: Idade e sexo dos participantes, professores da turma PDE/2013	124
Gráfico 4: Tempo de exercício na profissão docente e na Rede Estadual de Educação do Paraná.	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Formação de Professores- legislação federal e respectivas ementas (1996- 2016).....	41
Quadro 2: Programas de Formação Continuada desenvolvidos pela Secretaria de Educação (SEB/MEC).....	47
Quadro 3: Principais conceitos de desenvolvimento profissional docente.	66
Quadro 4: Características do desenvolvimento profissional docente.	68
Quadro 5: Especificidades do conhecimento profissional docente.....	71
Quadro 6: Propriedades do sistema central e do sistema periférico de uma representação segundo Abric.....	105
Quadro 7: Distribuição das palavras evocadas no quadro de quatro casas (quadrantes).....	119
Quadro 8: Distribuição dos elementos da RS “formação continuada”.....	131
Quadro 9: Respostas das justificativas aos termos “ conhecimento ” e “ estudo ”...	139
Quadro 10: Categoria “ <i>SEED</i> ”.....	143
Quadro 11: Categoria “ <i>Universidade ↔ Escola</i> ”.	145
Quadro 12: Categoria “ <i>processo colaborativo</i> ”.....	149
Quadro 13: Categoria “ <i>prático-reflexivo</i> ” e “ <i>ser professor PDE</i> ”.....	153

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APP Sindicato	Sindicato dos trabalhadores em educação pública do paran�
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstru�o e Desenvolvimento.
BM	Banco Mundial
BTD	Painel de Informa�es quantitativas de Teses e Disserta�es da Capes
CAA	Coordena�o de Articula�o Acad�mica da Secretaria de Estado da Educa�o do Paran�.
CEBEJA	Centro Estadual de Educa�o B�sica para Educa�o de Jovens e Adultos
CEEP	Centro Estadual de Educa�o Profissional
CHD	Classifica�o Hier�rquica Descendente
CNE/CP	Conselho Nacional de Educa�o
DS	Documento S�ntese
EAD	Educa�o de jovens e adultos
EVOC	Software Evocation
<i>F</i>	Frequ�ncia das evoca�es
FMI	Fundo Monet�rio Internacional
FUNDEB	Fundo de Manuten�o e Desenvolvimento da Educa�o B�sica e Valoriza�o dos Profissionais da Educa�o
FUNDEF	Fundo de Manuten�o e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valoriza�o do Magist�rio
GP	Grupo de pesquisa
GTR	Grupo de Trabalho em Rede
IES	Institui�es de Ensino Superior
IRAMUTEQ	Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires.
LDB	Lei de Diretrizes de Bases
MEC	Minist�rio da Educa�o
MP	Medida Provis�ria
NRE	N�cleo Regional de Educa�o
OME	Ordem de m�dia de evoca�o

PDE-nacional	Plano de Desenvolvimento da Educação nacional
PDE-PR	Programa de Desenvolvimento Educacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PQE	Programa qualidade no ensino público do Paraná
PR	Paraná
PROEM	Programa extensão, melhoria no ensino público do Paraná
QPM	Quadro próprio do Magistério Paranaense
RS	Representações Sociais
SEB/MEC	Secretaria de Educação/ Ministério da Educação
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SEED/DPTECAA	Coordenação de Articulação Acadêmica
TICS	Tecnologia de Comunicação e Informação
TRS	Teoria das Representações Sociais
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCES	Unidade de contexto elementar
UCIS	Unidade de contexto inicial
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UP	Universidade do Professor
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 DOCENTES E A SUA FORMAÇÃO	33
2.1 CENÁRIO MUNDIAL: O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO	33
2.1.1 Políticas docentes e a formação de professores	37
2.1.2 Panorama da formação continuada nas políticas docentes promovidas pelo Estado do Paraná	51
2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE?.....	62
2.3 PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL PDE-PR.....	72
2.3.1 Aproximações entre o Programa de Desenvolvimento Educacional e o Desenvolvimento Profissional Docente	79
3 CAMPO TEÓRICO- METODOLÓGICO: TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CENÁRIO DA PESQUISA	83
3.1 DESPERTAR DE UMA TEORIA.....	83
3.1.1 Ancoragem e Objetivação	95
3.1.2 Aproximações entre RS e a educação	97
3.2 PERSPECTIVAS EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	101
3.2.1 Teoria do Núcleo Central	103
3.2.1.1 Teste de Associação Livre de Palavras.....	108
3.2.1.2 Questionários de Pesquisa.....	110
3.3 CAMINHOS DA PESQUISA	111
3.3.1 Análise de dados	117
4 RELAÇÃO FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORES PDE/PR 2013	122
4.1 QUEM SÃO? CONHECENDO UM POUCO MAIS SOBRE ESSES PROFESSORES.....	122
4.1.1 Produção didática dos professores PDE/2013	126
4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: REPRESENTAÇÕES DESSES PROFESSORES.....	130
4.2.1 Representações sobre Formação Continuada e Programa PDE: possíveis relações com o desenvolvimento profissional docente	139
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	159

REFERÊNCIAS.....	163
APÊNDICE A: TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS	180
APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SOBRE O PDE	181
APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO DE PERFIL.....	182
ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	183
ANEXO B: REQUERIMENTO PARA PESQUISA JUNTO A SEED.....	186
ANEXO C: DECLARAÇÃO DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO	189
ANEXO D: ENCAMINHAMENTO PARA AS ESCOLAS.....	190
ANEXO E: PARECER CONSUBSTANCIADO.....	191

1 INTRODUÇÃO

Pensar a escola no Brasil é pensar nomeadamente nos processos educativos formais que nela se desenvolvem, nas múltiplas diversidades políticas, econômicas, sociais, culturais que permeiam esse espaço no território nacional, nos sujeitos que dela fazem parte, é atentar para a função social que a escola até hoje desempenha. Investigando a história recente da Educação, sabe-se que a escola da atualidade não é a mesma de outros tempos, assim como as sociedades também não são as mesmas. Vivemos em uma sociedade em constante mudança, de busca por informação, em um ambiente que constantemente se modifica, estabelece e legitima novas conexões, novos padrões de relação, entre saberes e pessoas.

Nesse sentido, a escola, parte integrante da textura das sociedades ocidentais modernas, precisa compreender e internalizar os processos oficialmente esperados que ela desempenhe. Não obstante, a formação dos profissionais que dela fazem parte precisa estar em um processo permanente de aprendizagem, realizado dentro do espaço escolar, no qual ocorreria uma intensa discussão e um processo formativo de seus professores para que, pelo desenvolvimento pessoal e profissional¹ contribua com o trabalho desses docentes, favorecendo assim a probabilidade de melhoria da qualidade em educação².

Vale destacar que não basta apenas o interesse por parte dos professores para que se efetivem nos espaços escolares os momentos de formação e de seu desenvolvimento, é necessário a oferta de políticas públicas para a formação

¹Ao empregar o termo 'desenvolvimento', para nos referirmos a formação continua dos professores assumimos o risco de uma interpretação pura e simples do termo, como encontrado em dicionários, e ou no sentido técnico associado ao capital neoliberal para o desenvolvimento econômico pela força de trabalho. Para além, da simplicidade o termo aqui empregado tem uma complexidade e profundidade. Ao passo que consideramos o desenvolvimento profissional docente, com base nos estudos de Marcelo-García (1999), Marcelo (2009), Roldão (2009), Imbernón (2009). Nesse sentido, compreendemos que o desenvolvimento profissional docente, se dá ao longo do trabalho do professor e envolve todos os processos educativos, como um todo.

² Sabemos que a qualidade em educação é um termo complexo e dinâmico. Tem suas raízes ligadas a teoria do Capital Humano, de Theodore Schult e Gary Becker. Nesta dissertação, nos apropriamos do termo no sentido de compreender a educação como um pilar de sustentação social. A qualidade em educação, perpassa a melhoria da qualidade dos currículos, da infraestrutura, formação de profissionais, que formem alunos críticos e cientes da realidade social, com potencial transformador. "Queremos uma qualidade em educação que gere sujeitos de direitos, inclusão cultural e social, qualidade de vida, contribua para o respeito à diversidade, o avanço da sustentabilidade e da democracia e a consolidação do Estado de Direito em todo o planeta" (REUNIÃO DA SOCIEDADE CIVIL, 2004, p.1 *apud* GADOTTI, 2013, p. 5).

continuada docente. Pois, como já disciplinado e exposto pelo Art. 67 da Lei nº 9.394/1996:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público,
[...]
II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...] (BRASIL, 1996).

A referida Lei assegura a formação continuada dos profissionais da educação dispondo sobre a responsabilidade dos entes federados. Também se observa que a questão da formação continuada, segundo a Lei nº 9.394/1996, é compreendida com um dos elementos para a promoção na carreira e que assegura a valorização profissional dos professores, como categoria.

Mesmo proposto em Lei, a valorização profissional dos docentes caminha devagar, seja pelos baixos salários que recebem, ou pelas condições humana e de infraestrutura que dificultam o exercício pleno de seu trabalho, pela presença de violências de toda a ordem, por sua formação inadequada, entre outros, que contribuem para esse cenário desalentador a respeito da Educação. Cabe ressaltar que a desvalorização profissional interfere sobremaneira em sua subjetividade, além de comprometer os processos de ensino e aprendizagem dos alunos e das demais relações na escola como um todo (demais agentes, família, comunidade).

Diante desse cenário, observa-se que nos últimos anos estudos vêm sendo desenvolvidos no âmbito da formação continuada, no sentido de levantar alternativas para melhorias na qualidade do ensino, bem como para a ressignificação da identidade e do desenvolvimento profissional. Gatti e Barreto (2009, p. 199) expõem que:

O interesse pelo tema da Formação Continuada difundiu-se nos últimos anos, envolvendo políticos da área de educação, pesquisadores, acadêmicos, educadores e associações profissionais. Há uma grande mobilização em torno do assunto, a produção teórica é crescente, eventos oficiais e não oficiais propiciam debates e razoável circulação de análises e propostas e os sistemas de educação investem cada vez com maior frequência no ensaio de alternativas de formação continuada de professores. Apesar disto, os resultados obtidos com os alunos, do ponto de vista de seu desempenho em conhecimentos escolares, não têm ainda se mostrado satisfatórios, fato que tem posto, no Brasil, os processos de educação continuada em questão.

Atenta-se, que os processos de formação continuada analisados pelas autoras não surtiram os efeitos almejados. Torna-se significativo a necessidade de análise das

concepções que fundamentam as formações continuadas, pois no que se desvelam pode-se compreender que tipo de profissional estão querendo formar.

A este respeito, Gatti e Barreto (2009, p. 201) salientam que “[...] os processos de formação continuada desenvolvidos desde os anos 1980, quer para atualização ou complementação de conhecimentos, quer para preparar a implementação de uma reforma educativa, não produziram os efeitos esperados”. Dentre as razões que as autoras identificaram em seu estudo estão eixos significativos como os relativos à fragmentação da formação, uma vez que os cursos ministrados eram curtos e os que se referem à falta de preparo das instituições responsáveis para conduzirem uma formação condizentes, essas com as reais necessidades educacionais, dentre outros. Não obstante, a própria falta de participação por vezes dos próprios docentes, em levantar questionamentos para se pensar em políticas de formação continuada também foi arrolada por Gatti e Barreto (2009).

Essas condições que têm permeado a maioria das ações relativas à formação continuada de professores contribuem para um cenário no qual essa formação seja vista como um amplo mercado de comercialização, compra e venda de conhecimento, ou seja, que atende a interesse de vários campos, políticos, sociais, econômicos e empresariais. Essa oferta passa a ser focalizada “[...] como objeto de consumo com direito a devolução se não forem satisfeitas todas e cada uma das expectativas dos cada vez mais exigentes e especializados consumidores de formação” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 11).

Ressaltam-se assim os princípios e valores neoliberais que têm infiltrado os sistemas educacionais, no Brasil, na América Latina e em países da Europa no que instituem códigos e condutas que regem os mercados empresariais, por exemplo, ao darem a falsa ideia de “poder” por meio do consumo, como pertença social. Concordamos com Vêras (2002, p. 49) ao expor que “a esfera do consumo leva muitos indivíduos a se sentirem incluídos subjetivamente, embora estejam nas categorias de fato consideradas excluídas”.

No campo da Educação, questões como a citada anteriormente não são diferentes, uma vez que suas políticas educacionais são condicionadas e regulamentadas por políticas e diretrizes vinculadas a mecanismos neoliberais, e pelas quais se responsabilizam os professores pelos resultados de desempenho escolar nos processos de ensino e aprendizagem de seus alunos, privilegiando resultados mensuráveis em escalas, como meio para atingir determinados fins

ideológicos, valorizando escolas e professores que se destacam nessas condições, fortalecendo a competitividade no ambiente de trabalho.

O conhecimento pertinente para a humanização dos sujeitos em seu espaço e tempo de deveres e direitos constitucionais acaba condicionado a esse jogo de poder, que influencia a formação de sua identidade pelos princípios e concepções de ver o mundo. Morin (2003) fala a respeito dos efeitos da valorização da expansão desenfreada de conhecimentos, pela qual se sabe tudo e não se sabe nada, a dita “cabeça bem cheia”, em que a lógica dos conhecimentos é o acúmulo de informações sem se refletir criticamente a respeito dessas informações. Andamos tão sobrecarregados de informações que nos esquecemos dos compromissos que assumimos enquanto professores de formar alunos com uma “cabeça bem feita³”, para isso assumimos o compromisso político e pedagógico que nos mobiliza a refletir e agir criticamente sobre as questões da realidade social que nos cerca. Para isso, como afirma Nosella (2005, p.236) o professor “precisa entender e ensinar que a sociedade pós-industrial e virtual em que vive produz ampla margem de tempo livre, que pode tornar-se um tempo de desemprego ou de criatividade, de vazio ou de liberdade, de destruição ou de preservação, de barbárie ou de solidariedade”.

Nesse sentido, admitimos que essas intensas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais modulam e contribuem para a construção e mudança de nossas representações, porque “frente a esse mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou ideias, não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito [...]” (JODELET, 2001, p. 17), na tentativa de compreendê-lo.

No campo da Educação, Gilly (2001, p. 322) destaca a relevância das representações sociais como instrumental, argumentando:

[...] o sistema escolar sempre sofreu, em maior ou menor grau, as marcas originárias de grupos sociais que ocupam posições diferentes em relação a ele: discurso dos políticos e dos administradores, discurso dos agentes institucionais dos diferentes níveis de hierarquia, discurso dos usuários. Ainda que algumas dessas marcas sejam insuficientes ou parciais, **a área educacional aparece como campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no**

³ MORIN, Edgar, **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

interior de grupos sociais, e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação (Grifos nossos).

Tendo em vista esse cenário, nossa pesquisa de mestrado toma como aporte teórico as representações sociais, teoria esta desenvolvida por Serge Moscovici na década de 1960, quando em seus estudos no campo da Psicologia Social, esse autor destaca que estamos imersos em uma diversidade de ideias, fatos, objetos, entre outros, que influenciam na construção de representações, as quais não são construídas individualmente. São sociais, na medida, que pertencemos a determinados grupos sociais, e deles e com eles partilhamos representações. “[...] vê o ser humano enquanto ele tenta conhecer e compreender as coisas que o circundam e tenta resolver os enigmas centrais de seu próprio nascimento, de sua existência corporal, suas humilhações, do céu que está acima dele [...]” (MOSCOVICI, 2003, p. 42).

Por meio dessa teoria, nos propusemos a examinar as representações de um grupo de professores sobre formação continuada e a elucidar suas relações com o desenvolvimento profissional docente. Para tanto, inicialmente, realizamos um levantamento no Banco de Teses da Capes, utilizando o Painel de Informações quantitativas de Teses e Dissertações da Capes (BTD) (BRASIL, CAPES, 2016). Esse aplicativo organiza os dados quantitativamente, de acordo com *links*⁴ estabelecidos para consultas a partir de 2013.

Para verificar a produção sobre representações sociais, formação continuada e desenvolvimento profissional docente. Levantamos os dados de teses e dissertações defendidas no Brasil pela área do conhecimento Educação nos Programas de Educação. Dessa seleção 13.185 teses e dissertações foram encontradas no País. Tendo em vista a quantidade de produções, especificamos em produções de 2013 à 2016 defendidas no Estado do Paraná, num total de 1.188 (TABELA 1).

Dos trabalhos encontrados no Estado do Paraná, selecionamos os que se referiam ao termo “formação continuada” nos títulos das pesquisas, totalizando 61 (GRÁFICO 1).

⁴ Os links disponíveis para consulta são: Região, UF e Área de avaliação; Região, UF e Área de conhecimento; Área de avaliação, IES e Programa; Área do conhecimento, IES e Programa; Orientador (BRASIL, CAPES, 2016).

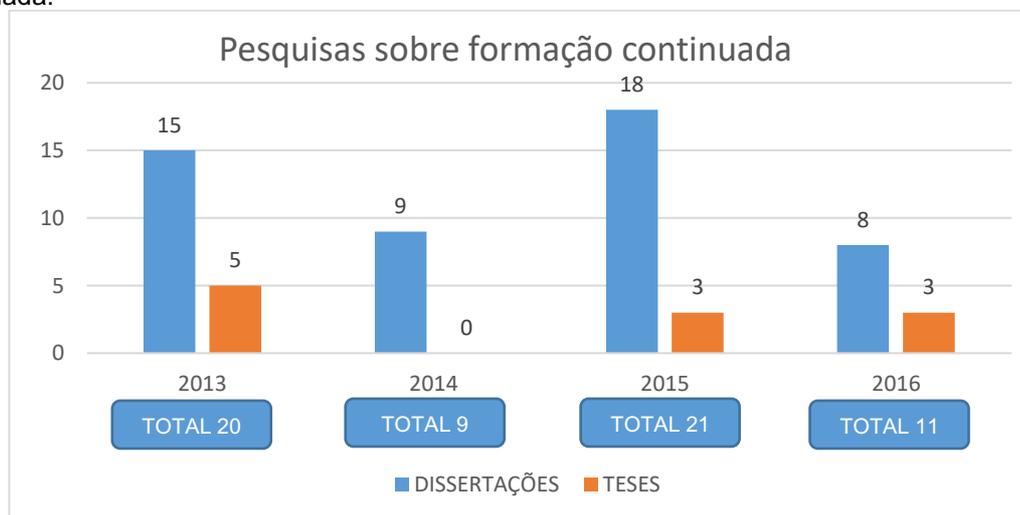
A concentração de estudos sobre formação continuada se deu no ano de 2015. Contudo não podemos deixar de referir a pouca produção tendo em vista o total de trabalhos encontrados no Programa de Educação em três anos, muito embora, existem vários programas na área educacional, podendo sob este aspecto, apresentar outros resultados em relação ao tema que investigamos.

Tabela 1: Teses e Dissertações defendidas no Brasil, quantificadas por Grande Área do conhecimento, IES, e PPG, classificadas por Grande Região UF e Ano.

Região	UF	Dissertação	%Do subtotal de Dissertações	Teses	%Do subtotal de Teses	Total	%Do subtotal de Teses e Dissertações
Total		9.614	100,00%	3.571	100,00%	13.185	100,00%
Centro-Oeste		1.090	11,34%	302	8,46%	1.392	10,56%
Nordeste		1.497	15,57%	617	17,28%	2.114	16,03%
Norte		347	3,61%	80	2,24%	427	3,24%
Sudeste		3.701	38,50%	1.711	47,91%	5.412	41,05%
Subtotal Sul		2.979	30,99%	861	24,11%	3.840	29,12%
Sul	PR	912	30,61%	276	32,06%	1.188	30,94%
	RS	1.209	40,58%	507	58,89%	1.716	44,69%
	SC	858	28,80%	78	9,06%	936	24,38%

Fonte: Organizado pelo Banco de Teses e Dissertações (CAPES, 2016), com base no link para consulta.

Gráfico 1: Dissertações e Teses defendidas no Paraná, entre 2013 a 2016 sobre o tema formação continuada.



Fonte: Organizado pela pesquisadora com base no levantamento de dados realizado no Banco de Teses (BRASIL, CAPES, 2016).

Quanto aos temas mais abordados, em 2013, estão: formação continuada de professores e o uso das tecnologias, formação continuada de professores universitários e desenvolvimento profissional, formação continuada de professores e gestores da educação básica, com temas de educação em direitos humanos, prática

pedagógica. Em 2014, os temas voltam-se para as estratégias e práticas realizadas em formações continuadas de professores da educação básica, carreira docente, o Programa de Desenvolvimento Educacional PDE, metacognição e pró-letramento.

No ano de 2015, programas e projetos de formação continuada foram os assuntos mais tratados, dentre eles a questão das políticas docentes que gerenciam programas, o PDE/PR, Projeto Folhas, Semana Pedagógica, Programa de Capacitação SEED, Pós-Graduação. Em 2016, as teses e dissertações desenvolveram suas pesquisas com base em programas como os já citados no ano de 2015, mas mais focado aos processos no decorrer das formações, o uso de tecnologias, o trabalho com a inclusão de alunos, estratégias de desenvolvimento profissional, modelagem matemática.

Em relação aos estudos sobre representações sociais, sendo estes 1188 trabalhos entre teses e dissertações, 43 se referiam as pesquisas desenvolvidas sobre representações sociais. Contudo quando analisamos os 61 trabalhos selecionados que tratam da formação continuada de professores encontramos apenas uma dissertação do ano de 2015, que trabalhou com as representações sociais de professores da educação infantil sobre formação continuada.

De mesmo modo realizamos a pesquisa com o tema desenvolvimento profissional, de início 34 produções fazem referência em seus títulos. Dos 61 trabalhos que localizamos sobre formação continuada, 8 desses desenvolveram suas pesquisas na relação formação continuada e desenvolvimento profissional, principalmente com base no PDE/PR.

Destacamos que apesar de uma considerável expressão em número de trabalhos no Programa de Educação no Estado do Paraná, observamos que quando analisados temas como formação de professores em serviço, são poucos os trabalhos que buscam explorar esse campo, que remete ao processo de formação permanente dos docentes. Vemos, sob essa óptica, a relevância de nossa pesquisa pois não encontramos nenhum estudo na área que busque por meio de representações de professores sobre formação continuada suas relações com o desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, o estudo aqui proposto, pode contribuir para discussões que se centrem nas representações sociais de professores considerando a formação continuada e seu desenvolvimento profissional. Para tanto, questiona-se: que efeitos essas concepções, essas características construídas ao longo do tempo produzem no

desenvolvimento profissional? Que representações vem sendo construídas sobre a formação por meio de programas de formação continuada? Quais os alcances e limitações na formação para professores em serviço? Que reflexos são observáveis nas escolas públicas, a partir da realização da formação? São alguns desses questionamentos que despertaram e moveram a realização da nossa pesquisa e que buscaremos tentar responder ao longo da dissertação.

Se a formação em serviço pode ser um mobilizador para a reconstrução de práticas, de diálogos, do fazer docente, não se pode almejar que esse tipo de formação seja capaz de suprir todas as necessidades da escola, do professor. Pelo contrário, é com o início de inquietações que se buscam respostas, sendo preciso alimentá-las ao longo do desenvolvimento profissional, na medida que novas questões e dilemas forem sendo encontrados.

Além do mais, o olhar dos profissionais está carregado de representações, as quais trazem elementos para se compreender mais a respeito da intrínseca relação entre desenvolvimento profissional docente e formação continuada. O estudo das representações sociais de professores em cursos de formação continuada pode contribuir para desvelar e compreender como está sendo conduzida essa formação, e se ela leva em consideração o desenvolvimento profissional do docente, o que por sua vez pode contribuir para a análise de políticas docentes e demais programas de formação.

Este trabalho, inscrito na linha de pesquisa “História e Políticas da Educação”, é um dos que conflui com o projeto “Representações Sociais sobre Formação de Professores e Trabalho Docente: Elementos para se pensar a Profissionalização Docente e as Políticas Educacionais”, desenvolvido pela Prof^a Dr^a Romilda Teodora Ens, visto que articula em seu estudo as representações sociais a políticas de formação de professores e ao trabalho docente. Os debates, reflexões, e os momentos de discussão no grupo de pesquisa liderado por essa Profa, minha orientadora, foram significativos para a construção dos fundamentos teórico-metodológicos desta pesquisa.

Alves–Mazzotti (2008) explica que o estudo das representações sociais é uma ferramenta valiosa às pesquisas sobre a formação de professores, na compreensão das constituições sociais, políticas e culturais em determinado tempo histórico, as quais refletem sobre a identidade, trabalho e profissionalidade docente, na medida em que pode, de modo significativo auxiliar para levantar as percepções de professores

a respeito da sua própria formação, um dos principais fios que tecem seu percurso profissional. Ademais, “Nesta perspectiva, poder-se-á entender que a atividade de desenvolvimento profissional não afeta apenas o professor, mas todos aqueles com responsabilidades ou implicações no aperfeiçoamento da escola [...]” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 137).

Nesse sentido, o aporte da Teoria das Representações Sociais, pode contribuir, uma vez que, como explica Arruda (2005, p. 231) apoiando-se em Moscovici (1978), “lida com as maneiras como os grupos dão sentido ao real, elaborando-o e explicando-o para si mesmos, para se comunicarem e funcionarem cotidianamente”. Sendo a escola um espaço/tempo, onde diversas concepções, crenças, valores, se relacionam, torna-se imperativo, analisar as representações sociais de seus agentes, para buscar compreender o porquê das mesmas, pois como Moscovici (2003, p. 41) afirma: “[...] para compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu”.

Sabe-se que a constituição das representações dos professores sofre influências de diversos contextos inclusive o forjado pela ação das políticas educacionais. Por essa razão, este estudo investiga as políticas para a formação de professores no Estado do Paraná com enfoque no Programa de Desenvolvimento Educacional PDE-PR, iniciativa esta que surgiu quando da implementação da Lei nº 103/2004, que define o plano de carreira para os docentes do Paraná.

No que concerne à formação continuada de professores, esta contemplada nos princípios propostos para a carreira docente do Estado do Paraná, conforme estipula o art. 3 da Lei nº103/2004: “O Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná objetiva o aperfeiçoamento profissional contínuo e a valorização do Professor através de remuneração digna e, por consequência, a melhoria do desempenho e da qualidade dos serviços prestados à população do Estado” (PARANÁ, 2004).

A referida Lei evidencia a formação continuada de professores como um dos princípios para a valorização profissional da categoria. Recortamos trechos da mesma para ressaltar como essa formação é oportunizada ao efetivo docente, desde já ressaltando que a proposta do Estado do Paraná pode ser organizada em três blocos. O primeiro refere-se ao disposto, no Parágrafo único do art. 32:

Os Professores em exercício nos Estabelecimentos de Ensino terão direito, além das férias previstas no caput deste artigo, a um recesso remunerado de 30 (trinta) dias, condicionado ao cumprimento do calendário escolar, composto de 200 (duzentos) dias letivos e **10 (dez) dias destinados a atividades de formação continuada** (PARANÁ, 2004. Grifos nossos).

No Plano de Carreira, fica determinado como período letivo, o tempo destinado à formação continuada (10 dias), esta provida pelo Estado, e desenvolvida pela SEED (Secretaria de Estado da Educação). Ao professor é obrigatória a participação, uma vez que a formação compõe os dias letivos. A Resolução SEED nº 5372 - 06 de outubro de 2014 (PARANÁ 2014b), definiu o calendário para o ano letivo de 2015, incluindo a organização da formação continuada, propondo cinco dias destinados à semana pedagógica, dois dias de planejamento, um dia de replanejamento e dois dias de formação continuada.

A SEED, oferta formação continuada, presencial, semipresencial e a distância, destacaremos algumas das propostas de formação para elucidar. Em 2016 foram ofertados cursos, pelo Programa Formação em Ação⁵. Os temas centrais do 2º semestre foram: Avaliação, currículo e prática, Desafios Educacionais Contemporâneos, Inclusão, Modalidades e Tecnologias Educacionais, além das formações realizadas pelos Grupos de trabalho em Rede (GTRs) e a, proposta do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE.- PR)

Em 2014⁶ a SEED-PR ofereceu cursos de formação continuada à distância. Os cursos ofertados foram: Aprendizagem com Mobilidade; Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar; Documentação e Legislação Escolar; Educação ambiental na escola com ênfase em unidades de conservação; Educando com a Horta escolar e a Gastronomia no Paraná - Etapa 1 - 2; Formação de Brigadistas Escolares; Formação de Professores que atuam no Apoio à Escolarização de Alunos com Deficiência Física Neuromotora; Formação de Professores-Tutores; Formação em Alimentação Escolar; Grupo de Estudo em Rede – GER; Metodologia de Ensino dos Jogos Pré-Enxadrísticos (PARANÁ, 2015b).

⁵ “São ações descentralizadas que ocorrem nas escolas e tem como proposta a promoção da formação continuada através de oficinas que abordam conteúdos curriculares e específicos da demanda regional” (PARANÁ, DIA-A-DIA EDUCAÇÃO, 2016).

⁶ O levantamento sobre os cursos oferecidos pela SEED/PR foi realizado no site <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=72>>. Os dados disponibilizados são referentes ao ano de 2014, não foi encontrado dados referentes a formação continuada EAD ofertada pela SEED de 2015 e 2016.

Os professores podem realizar formações em outras instituições além dos cursos ofertados pela SEED, como as universidades conveniadas ou cursos de especialização e ou, ainda, cursos de Mestrado e Doutorado. As formações são utilizadas também como pontuação para o avanço na carreira docente. Mestrado e Doutorado são objeto de reconhecimento, atualmente pelo Edital nº 56/2012 - DG/SEED (PARANÁ, 2012b). Vale ressaltar que os cursos ofertados não são obrigatórios, contudo se o professor não fizer nenhum, seu avanço na carreira será mais lento.

Além dessas formações a Lei Complementar nº 103/2004 que dispõe sobre o Plano de Carreira dos professores do magistério público do Paraná, institui mais um espaço de formação em serviço aos professores pelo Programa de Desenvolvimento Educacional- PDE/PR, doravante identificado apenas como PDE. Este é um programa de formação continuada ofertado aos professores da Rede que na carreira docente se situam no nível 2 da classe 8. O programa se tornou uma política pública em 2010, com a Lei Complementar nº 130/2010 (PARANÁ, 2004, 2010). Como tal, apresenta uma organização diferenciada articulando as escolas estaduais a universidades, e em desenhar a formação continuada por e pela pesquisa. Os professores durante dois anos realizam a formação sendo que no primeiro, afastado 100% de suas funções, realizam estudos na universidade, participam de seminários e encontros, para desenvolverem o projeto de intervenção e o material didático com base nas aflições e dificuldades encontradas em seu meio escolar. No segundo ano os professores aplicam o material desenvolvido na escola, da qual emergiram os questionamentos e produz o artigo da implementação. A realização do PDE se constitui como meio para os professores avançarem para o último nível da carreira docente no Estado do Paraná, os professores que tenham concluído cursos de *Stricto Sensu*, segundo Edital nº 56/2012 - DG/SEED é permitido o aproveitamento parcial ou total de cursos para promoção na carreira (PARANÁ, 2012b).

Diante da organização desenvolvida pela SEED para o corpo docente, alguns questionamentos podem ser levantado. Por exemplo: Será que os processos de formação não estão sendo concebidos mais pelo viés de uma promoção de carreira do que pela formação permanente face à legislação vigente? Como os professores relatam suas percepções quando se propõem a responder à questão o que é formação continuada? Tendo em vista essas questões, buscou-se analisar mais profundamente o Programa de Desenvolvimento Educacional PDE-PR, pois considera-se que esta

proposta ao mesmo tempo que demonstra um aspecto inovador aparenta estar condicionada a mecanismos burocráticos de promoção de carreira. Desse modo, questiona-se se esta formação está voltada ao desenvolvimento do docente, ou é mais um artifício de controle de sua carreira.

Estudos realizados desde de 2013 pelo grupo de pesquisa “Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais” levantaram as representações de professores egressos do PDE-PR, sobre o programa e sua relação com o trabalho docente. As análises realizadas das representações dos professores demonstram a valorização que os docentes sentem ao participarem do curso de formação, a oportunidade de se afastar da escola por um ano integralmente para se dedicarem aos estudos nas universidades federais e estaduais do Paraná. Contudo, em artigo publicado por Ens; Bertotti; Siqueira, (2015), destacam que ao mesmo tempo em que o programa destina tempo para o docente estudar e desenvolver sua pesquisa, o mesmo não ocorre no espaço escolar. Após a conclusão do curso, os professores sofrem alguns entraves, por conta da organização do trabalho docente, não permitindo, que haja tempo necessário para realização e continuação das suas propostas. E algumas razões pontuadas pelos docentes, foram a sobrecarga de trabalho, o não envolvimento de outros professores e da própria equipe diretiva da escola para a continuação do projeto.

Outra questão discutida pelas autoras, foi a do tempo de serviço dos docentes para ingresso no PDE, visto que muitos dos professores que realizavam esse Programa já se encontravam em processos de aposentadoria. Dos professores que participaram da pesquisa, mais da metade, atuou na escola no máximo por cinco anos, sendo que também muitos deles, após a realização do PDE passaram a ocupar cargos na Secretaria Estadual, dificultando assim que as ações e as reflexões desenvolvidas nos dois anos de curso pudessem ser ampliadas no espaço/tempo escolar, sendo relatado pelos professores que participaram do estudo.

Nas discussões realizadas nesse GP ganhou espaço a questão do critério para ingresso no Programa, isto é, somente para professores que tenham alcançado no mínimo o nível II da classe 8. Por conseguinte, professores em início de carreira não são contemplados. Ogliari (2016), pontua que por questões operacionais e financeiras a participação de todos se torna inviável. Contudo é importante destacar que o processo para ingresso no programa nas duas primeiras turmas, era meritocrático, uma vez que priorizava os professores mais qualificados tecnicamente, os docentes

que necessitavam da formação não eram contemplados. Além do mais, como o PDE é o principal meio de promoção ao último nível da carreira docente no Estado, não se pode desconsiderar que algumas representações de docentes possam estar vinculadas a essa promoção. Nesse sentido, a reflexão que perpassaria o desenvolvimento profissional do docente, perde seu sentido.

Tendo como base, essas discussões e reflexões sobre o PDE/PR, nossa investigação pretende dar continuidade às pesquisas realizadas e as que estão em andamento, objetivando identificar e analisar a estrutura das representações de professores que participaram do PDE (ingressantes da turma de 2013) sobre “formação continuada” e das suas relações com o desenvolvimento profissional docente.

Tomamos por referência, autores que alegam como Imbermón (2009, p.55), que “a formação deve apoiar-se em reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamentos, [...] realizando um processo constante de auto-avaliação[...]”. Ou ainda quando esse autor afirma que: “a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e questionar permanentemente os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo” (IMBERMÓN, 2009, p. 55).

Para tanto, nossa pesquisa apoia-se nos estudos desenvolvidos por Abric (2001), especialmente nos princípios e avanços da Teoria do Núcleo Central (SÁ, 1996; ABRIC, 2003; CAMPOS, 2003), para elucidar como se estruturam as representações.

Com base nas indagações, a pesquisa buscou responder ao seguinte questionamento: Quais as representações sociais de professores concluintes da turma de 2013 do PDE/PR do município de Curitiba-PR, sobre formação continuada e sua relação com o desenvolvimento profissional docente proposto pelo programa PDE/PR? Para tanto, definiu-se como objetivo:

Analisar as representações sociais de professores concluintes da turma de 2013 do PDE/PR pertencentes ao município de Curitiba-PR, sobre formação continuada e sua relação com o desenvolvimento profissional docente proposto pelo programa PDE/PR.

E como objetivos específicos:

- Identificar o conteúdo e a estrutura das representações sociais de professores egressos do PDE da turma de 2013, sobre formação continuada;
- Elencar os pressupostos proposto pelo programa PDE/PR, a partir do Documento Síntese e relacioná-los às características para o desenvolvimento profissional;
- Verificar as possíveis relações entre as representações sociais dos professores egressos do PDE/PR, sobre formação continuada, e as características para o desenvolvimento profissional docente.

Para responder ao questionamento, a investigação apoiou-se na abordagem qualitativa proposta por Bogdan e Biklen (1994). Segundo Minayo (2003, p.16), “[...] é o caminho do pensamento a ser seguido. Ocupa um lugar central na teoria e trata-se basicamente do conjunto de técnicas a serem adotadas para construir uma realidade”. Para tanto, exige que se *analise* o contexto que será investigado, para que o pesquisador possa interpretar os dados que colhe, possibilitando dessa forma que os discuta com pertinência, e outros que possam ampliar as leituras que ele apresente.

Levando em conta o desenvolvimento desse estudo, a pesquisa foi estruturada em cinco capítulos, incluindo essa introdução como primeiro e as considerações finais como último capítulo.

No seguinte, “Os docentes e sua formação” iniciamos as reflexões sobre as políticas docentes para a formação continuada e desenvolvimento profissional, limitamos como tempo histórico a década de 1990⁷ e as seguintes. Este capítulo estruturou-se, levando em conta alguns aspectos que contribuíram para uma fundamentação mais esclarecedora a respeito da formação de professores, referindo os contextos histórico, político e social, do Brasil e no Estado do Paraná. Os subsídios dos estudos de Nóvoa (1995, 1995a), Marcelo García (1999), Marcelo (2009), Ball, (2002), Roldão (2007), Gonçalves (2009), Imbernóm (2009), Marcelo (2009), Gatti e Barreto (2009, 2011), Rossi e Hunger (2012), Gouveia (2012), Azevedo, Oliveira e Vieira (2012), Ens, et al (2013), Shiroma e Schneider (2013), Tardif (2014) alicerçam as reflexões

No terceiro capítulo buscamos refletir sobre a Teoria das Representações sociais, um dos eixos teóricos-metodológicos empregados neste estudo. Desse modo, a princípio trazemos os referenciais que embasam essa Teoria, algumas das

⁷ A partir da aprovação da Lei nº9394/1996.

aproximações já realizadas entre as representações sociais e a Educação, as perspectivas de teóricos que vêm se debruçando em estudar esse fenômeno. Para isso, produções do precursor da teoria Serge Moscovici (2003, 2012) e de seus colaboradores tais como Abric (1994, 2001;2003), Sá (1996, 2005, 2007), Jodelet (2001, 2011), Gilly (2001); Alves-Mazzotti (2002; 2008), serviram como principais fontes. Na sequência especificamos o contexto ao qual esse estudo investigou, bem como o procedimento de análise desenvolvido. Os autores Bogdan e Biklen (1994), Lakatos e Marconi (2003), Oliveira et al. (2003), Franco (2008), Bardin (2009), Minayo (2012), Camargo e Justo (2016) contribuíram com esse estudo.

O capítulo 4 “A relação formação continuada e desenvolvimento profissional docente, inicia com a caracterização dos participantes desse estudo, afim de compreender mais sobre o grupo pesquisado. Na sequência são expostas as principais considerações realizadas e as análises das evocações ao teste de associação de palavras, bem como das respostas ao questionário registradas pelos professores da turma de 2013 do PDE. São ainda discutidas nesse capítulo as propostas apresentadas pelos documentos que regem o Programa para a formação continuada, tendo por foco os elementos indicados para o desenvolvimento profissional a partir das considerações de Marcelo García (1999), Roldão (2007), Imbernón (2009), Marcelo (2009), entre outros. Fazem parte das discussões os estudos de Moscovici (2003, 2012), Jodelet (2001, 2011), Abric (2001), Shiroma Schneider (2013), Roldão et. al (2009), Prada (1997), Documento Síntese (PARANÁ, DS⁸, 2016), Lei nº 103/2004, Lei nº 130/2010, entre outros.

Enfim apresentamos as considerações finais, em que resgatamos o que norteou o desenvolvimento da pesquisa, os objetivos, articulando a fundamentação teórica à pesquisa e análise de dados. Indicamos nossas proposições que foram geradas pela análise dos dados coletas à luz da Teoria das Representações Sociais, das políticas educacionais e dos autores que fundamentaram esse estudo.

⁸ Utilizamos a sigla DS (Documento Síntese), para diferenciar dos demais documentos do Estado do Paraná.

2 DOCENTES E A SUA FORMAÇÃO

Com o objetivo de apresentar uma discussão sobre a formação de professores, com foco na formação permanente do professor, iniciamos, neste capítulo, com reflexões sobre as políticas docentes face ao cenário neoliberal que se configura nos documentos oficiais de políticas e programas propostos pelo Estado no Brasil, que vêm reestruturando a formação inicial e continuada de professores. Ressaltam-se neste capítulo, os processos constitutivos pertinentes à formação continuada, a qual não ficou imune aos efeitos da reestruturação da oferta da educação obrigatória no país, que em seu bojo atendem a determinações de instituições multilaterais. Para isso, exemplificamos algumas políticas desenvolvidas pelo Estado do Paraná para a formação continuada de professores, dentre elas a proposta de formação continuada PDE/PR. Abordamos nesse capítulo, também, a questão da formação continuada em meio à complexidade das políticas neoliberais, apresentando um redirecionamento da formação continuada enquanto processo no desenvolvimento profissional docente, trazendo um contraponto a este cenário neoliberal. As discussões realizadas ao longo do capítulo, foram subsidiadas nos estudos de Ball (2002), Shiroma e Schneider (2013), Gatti e Barreto (2009, 2011), Ens, et al (2013), Rossi e Hunger (2012), Gonçalves (2009), Gouveia (2012), Azevedo, Oliveira e Vieira (2012) Imbernóm (2009), Marcelo García (1999), Marcelo (2009), Roldão (2007), Nóvoa (1995, 1995a), Gonçalves (2009), Tardif (2014) e nas políticas docentes do Brasil e do Estado do Paraná.

2.1 CENÁRIO MUNDIAL: O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO

Para iniciar as discussões sobre as políticas de formação de professores, é preciso que sejam contextualizadas algumas das questões que permeiam os cenários dessas proposições. Aqui pretende-se, mesmo que de maneira breve, introduzir alguns conceitos e discussões que vêm fomentando no Brasil a introdução de políticas sociais na área da Educação. Estas vêm servindo como um guarda-chuva para justificar a execução de determinadas ações para a manutenção de um capital financeiro, político e ideológico, que tem como pano de fundo o império neoliberal que se instalou mundialmente.

O neoliberalismo surge das ideias já concebidas pela ideologia liberal. Para compreender o que é o neoliberalismo hoje, e a força de capital ideológico que ele emprega em diferentes nações, destacamos, porque imprescindível, algumas questões sobre a ideologia liberal.

Santos e Mesquida (2014), apoiando-se nos estudos de Gruppi (2001), explicam que as ideias liberais têm fortes laços nas concepções e pensamentos de John Locke. Para este filósofo inglês, ideólogo do liberalismo, as pessoas se organizam tendo em vista a proteção da propriedade, e de seus bens próprios. Com a necessidade de estreitamento das relações, principalmente no que diz respeito ao comércio, vendas e trocas, a burguesia passa a buscar uma estrutura que lhes assegure uma certa segurança para seus bens, qual passa a ser percebida no Estado, visto este poder manter seus interesses. Inicia-se, assim, a constituição de um Estado burguês para a conservação dos ideais da classe dominante (SANTOS; MESQUIDA, 2014).

Com o advento das revoluções burguesas, em meados do século XVII, essa estrutura que se afastava da até então monarquia absolutista que detinha o poder sobre os territórios, fez-se econômica e socialmente necessária para a classe dominante, devido ao desenvolvimento de uma nova organização comercial. As sociedades passam então a se organizar em estados, sendo que o foco se mantinha na manutenção da propriedade. Portanto, os fins para o livre comércio na perspectiva capitalista justificavam os meios, com a divisão dos homens em proprietários e como força de trabalho. “Assim, ser homem/cidadão é ser proprietário. Portanto, aqueles que não têm outra coisa senão força de trabalho, estão à mercê daqueles “bons” homens, [...] que detêm a propriedade, sujeitos inclusive à escravidão” (SANTOS; MESQUIDA, 2014, p. 19).

Desse modo, toda e qualquer ação que se opusesse à propriedade poderia ser reprimida, o homem passa a ser percebido pelos seus bens, ficando assim subjugados os sentimentos humanos de solidariedade e respeito ao poder econômico, cujo foco é o da preservação do capital. O Estado é considerado mínimo, por não lhe caber regular o setor econômico, deixando-o livre para que se organizasse como melhor fosse para ele. Tal ideologia remete a que investimentos nas áreas sociais, como educação, saúde, sejam deixados de lado, em prol das privatizações e ações para movimentar o mercado.

É nesse meandro que o neoliberalismo é conduzido. A crise de 1929, com a quebra da bolsa de valores de Nova Iorque, e com o Consenso de Washington em 1989, novas determinações foram impostas. A corrente neoliberal carrega em seu controle ideológico, a naturalização e culpabilização para parte da população. Santos e Mesquida (2014, p. 21) salientam que “as políticas neoliberais proclamam hoje, a autonomia de todos os indivíduos para forjar uma ideia de inclusão e corresponsabilidade na constituição das relações de mercado, ou seja, no consumo e na oferta dos serviços”. Os autores ainda acrescentam que “proclama-se a autonomia dos indivíduos e alcança-se como resultado a naturalização e a culpabilização de sua incapacidade de competir com ‘competência’”.

O Consenso de Washington (1989, *apud*, SANTOS; MESQUIDA, 2014) foi um encontro organizado pelos Estados Unidos e os organismos internacionais como o FMI (Fundo Monetário Internacional), o Banco Mundial e o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), para “proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região” (BATISTA, 1994, p.5). Fica evidente quando se faz uma análise no Consenso de Washington das dez ações propostas pelo governo dos Estados Unidos que se estratificam ainda mais as relações sociais, excluindo e segregando os mais pobres e valorizando os mais ricos. O foco, qual justificativa das determinações desse Consenso, foi o de estabilizar a crise da dívida que os países latino-americanos contraíram em não conseguirem honrar com seus compromissos, visto essas dívidas estarem afetando a economia ocidental, pois muitos bancos haviam realizado empréstimos a esses países que excediam 60% da sua receita interna. Sendo assim, foram propostas 10 ações voltadas para: disciplina fiscal; priorização dos gastos públicos; reforma tributária; liberalização financeira; regime cambial; liberalização comercial; investimento direto estrangeiro; privatização; desregulação; e propriedade intelectual (BATISTA, 1994).

Batista (1994, p. 18) destaca que

As propostas do Consenso de Washington nas 10 áreas a que se dedicou convergem para dois objetivos básicos: por um lado, a drástica redução do Estado e a corrosão do conceito de Nação; por outro, o máximo de abertura à importação de bens e serviços e à entrada de capitais de risco. Tudo em nome de um grande princípio: o da soberania absoluta do mercado autoregulável nas relações econômicas tanto internas quanto externas.

E onde se encontram as políticas sociais? A educação, bem como saúde e outras demandas afins, não foram contempladas pelo Consenso, pois como analisa

Batista (1994, p. 11) “[...] seriam vistas como decorrência natural da liberalização econômica. Isto é, deverão emergir exclusivamente do livre jogo das forças da oferta e da procura num mercado inteiramente auto-regulável [...]” .

No caso da educação, esta passou a ser percebida como um bem, produto, mercadoria, um negócio a ser comercializado. Assim, as reformas implementadas nos países da América Latina, e em especial no Brasil, trouxeram para a educação um aporte mercantilista para se atingir os objetivos do capital. O discurso era, e ainda permanece, o de implementar ações estratégicas de regulação das políticas educacionais, com auxílio de mandatários de organismos internacionais, sem que realizassem uma análise sobre a realidade política, econômica e social de cada país. Santos e Mesquida (2014, p. 46) afirmam que os “[...] países da América Latina ganharam uma poderosa homogeneidade”. Sendo importadas práticas, programas e reformas de outros países, como no caso da importação do modelo da pedagogia por competência no Brasil, vindo da Europa (SANTOS; MESQUIDA, 2014).

A educação acaba perdendo sua especificidade, a de humanizar, a formação que ela deve prover, sob essa perspectiva, é a da mão de obra que atenda o mercado de trabalho. Gentili (2005), em sua obra “ Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais”, discorre que nos anos 80 a quebra do compromisso da escola como instituição integradora delineou de maneira definitiva, dentro do contexto econômico, uma nova revalorização com a expansão de discursos que tiveram de começo a ênfase quanto à importância produtiva dos conhecimentos, posteriormente estruturantes para que as entidades escolares agissem de modo a que formassem mão de obra adequada para uma economia mais competitiva na era da globalização.

Sob a esfera econômica, a promessa integradora da instituição escolar, tinha como base a necessidade da definição que orientaria a criação das condições educacionais, e apresentava como perspectiva atingir o pleno emprego. Nesse sentido, a escola se constituía assim em um espaço que tinha como possibilidade a sua contribuição para a integração econômica da sociedade quanto à força de trabalho que preparava. Por conseguinte, estabelecendo-se um poder ideológico ao campo do saber (GENTILI, 1998).

Outra questão que os organismos internacionais incentivaram no desenvolvimento de políticas neoliberais foi a de procurarem defender a importância

da centralização das ações das políticas educacionais como forma de regular as forças de poder ali existentes. Exemplifica, nesse sentido, Gentili (1998, p.24-25),

a) No desenvolvimento de programas nacionais de avaliação dos sistemas educacionais altamente centralizados em seu planejamento e implementação (basicamente, provas de rendimento aplicados à população estudantil); b) no planejamento hipercentralizado de reformas curriculares a partir das quais se chega a estabelecer os conteúdos básicos de um Currículo Nacional; e c) na implementação de programas nacionais de formação de professores que permitiam a atualização dos docentes, segundo o plano curricular estabelecido na citada reforma.

No Brasil essas reformas tomaram folego na década de 1990, com “[...] a reforma do Estado brasileiro, com foco na reforma administrativa, transferindo suas responsabilidades para a sociedade civil e permitindo a expansão do capital internacional” (ENS; GISI, 2011, p. 28), o que de modo também significativo afetou a formação de professores.

2.1.1 Políticas docentes e a formação de professores

Ao tecermos outras reflexões sobre o cenário educativo em meio ao contexto das reformas neoliberais, optamos por empregar o termo políticas docentes. Essa categoria, tem sido amplamente utilizada por vários pesquisadores, pois consideramos que é um termo mais amplo. Tello e Mainardes (2015), expõem que essa expressão (políticas docentes) tem sido utilizada em vários documentos oficiais, em artigos e pelos sindicatos, ao trabalharem com algum aspecto das políticas docentes, tais como: carreira, salários, carga horaria de trabalho, condições de trabalho docente, a questão da identidade e subjetividades, o conhecimento profissional, entre outras. Esses autores, dizem ainda que na análise que realizaram de documentos de organismos internacionais⁹ e estatais, eles se dedicam em abordar “políticas de formação docente”, com foco na formação inicial e continuada, desconsiderando os demais aspectos envolvidos no desenvolvimento do trabalho docente, como se somente a condição da formação fosse a única responsável pelo sucesso escolar, ignorando as diversas críticas que vem sendo realizadas sobre as condições de trabalho dos professores. Configurando no que Ball (2002), denuncia, a cultura da performatividade, em que as responsabilizações pelo fracasso das

⁹ OCDE, FMI, Banco Mundial.

estruturas educacionais são exclusivamente do professor, pela ineficiência de formação, transformando o cenário interpessoal e subjetivo das relações de trabalho.

Tello e Mainardes (2015, p. 40) acrescentam que “partindo da analogia de políticas docentes como tecido, consideramos que essas se estendem e desenvolvem-se na medida que incluem os diversos filamentos que as constituem”, o emprego dessa terminologia dá um respaldo para que se possa realizar análises sobre as políticas docentes dialogando com os diversos contextos e elementos que representam.

Como é o caso, de acordo com pesquisas, das políticas docentes desenvolvidas no Brasil a partir da década de 1990, tecidas na ideologia neoliberal, que fortemente implicada nas políticas públicas de maneira geral, por exigência implícita das reformas econômicas postas ao país por mecanismos internacionais. “Trata-se de um cenário em que vigora o ideário neoliberal, diante dos novos padrões impostos pelo domínio da globalização na economia mundial e da própria crise estrutural do capitalismo que se instaurou desde os anos 1970, nos países centrais e posteriormente nos países periféricos” (ENS; GISI. 2011, p. 26). O neoliberalismo, como já explicitado, como ideologia da intervenção mínima do Estado na economia, no qual esse passa a ser um instrumento regulador para que os princípios neoliberais para a economia de mercado se fixem na sociedade. Segundo Marrach (1996, p. 46-48), o neoliberalismo estende-se para a Educação, na medida em que se passa:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...] 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...] 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar.

É sob essa perspectiva que se pode perceber como as políticas educacionais e docentes desenvolvidas sob o viés econômico, têm como foco o trabalho, ou seja, o de qualificar uma mão de obra habilitada para o fluxo econômico e fomento do capital financeiro. É interessante destacar que no discurso das políticas sociais no qual se enquadram as voltadas à educação há uma contradição, pois ao mesmo tempo em

que propõe que se busque atender a demandas econômicas postas pelos organismos internacionais, promove relativo ganho sob o olhar social, como argumentam Pereira, Silva e Patriota (2006, p. 6):

Nesta linha de análise a Política Social é interpretada como fenômeno contraditório, pois ao mesmo tempo em que responde positivamente aos interesses dos representantes do trabalho, proporcionando-lhes ganhos reivindicativos na sua luta constante contra o capital, também atende positivamente aos interesses da acumulação capitalista, preservando o potencial produtivo da mão-de-obra e, em alguns casos, até desmobilizando a classe trabalhadora.

O que pode ser considerado a esse respeito, é o fato de que nas sociedades em que a ideologia neoliberal está incorporada e que respondem a mecanismos multilaterais, possam desenvolver relações capitalistas de mercado que incorporam a livre participação econômica, sem ou com intervenção mínima do Estado, mesmo assim adotem um discurso humanitarista da valorização e desenvolvimento social, pela igualdade de oportunidades, todos tem direito a um bom emprego, contudo as condições necessárias para conseguir não são as mesmas para todos, assim como uma boa formação, a desigualdade se faz muito presente, e permeia as sociedades atuais.

Concordamos com Barroso (2005) ao apoiar-se em Lessard, Brassard e Lusignan¹⁰, (2002), que nesse sentido o Estado passa a desempenhar um papel regulador da educação, na medida em que o Estado muda sua característica para um Estado avaliador dos processos, que se orienta para que haja um equilíbrio, no qual os objetivos possam ser alcançados, porém os parâmetros utilizados pelo Estado regulador são ditados por entidades internacionais, como FMI, Banco Mundial (BIRD), entre outros, as quais definem os critérios aceitáveis para a qualidade em educação.

Foi nesse contexto que foi proposto, discutido e redigido o documento Lei nº 9394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que orienta a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e superior, além de abordar a formação e valorização dos profissionais da educação, e as responsabilidades dos órgãos Federais, Estaduais e Municipais no campo da educação. Em uma primeira leitura, é possível inferir que a referida Lei apresenta

¹⁰ Barroso (2005) ao analisar o papel regulador do estado apoia-se na obra de LESSARD, C.; BRASSARD, A.; LUSIGNAN, J. Les tendances des politiques éducatives en matière de structures et de régulation, d'imputabilité et de reddition de comptes: les cas du Canada (Ontario et Colombie-Britannique), de la France et du Royaume-Uni. Montréal: LABRIPROF-CRIFPE, Faculté des Sciences de l'Education, Université de Montréal, 2002.

algumas questões em destaque no que tange a formação de professores, ao indicar que para exercerem essa função é necessário no mínimo uma formação em nível médio na modalidade normal, ao propor a valorização dos profissionais, com o ganho salarial previsto nos planos de carreira, bem como a formação continuada.

Como pode ser observado nesse documento, o art. 67 prevê: “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público” (BRASIL, 1996). O inciso II do mesmo artigo relaciona como parte integrante da valorização profissional a formação continuada.

No que concerne à valorização profissional, destacamos um elemento: a formação continuada dos profissionais da educação. Essa formação profissional, durante o exercício de seu trabalho docente é, também, o reconhecimento da necessidade desses profissionais terem um espaço/tempo para que realizem discussões, reflexões. A LDB estabelece no art. 80, a quem compete e como pode ser realizada a oferta de formação continuada: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996). Nesse sentido, quando é abordado que será um ‘incentivo’, e não uma oferta, o Poder Público se omite da responsabilidade de ofertar a formação continuada.

A partir da Lei nº9394/1996 fica mais explícita a responsabilização dos entes federativos, quanto ao desenvolvimento de políticas e programas para os docentes. Com essas novas deliberações sobre a formação continuada, além de estudos voltados a essa área foram elaboradas novas ementas, como desenvolver e articular a formação continuada com a formação inicial, conforme aludem Gatti e Barreto (2009, p. 222):

Aos impulsos proporcionados pela nova legislação, ampliando as responsabilidades do poder público como o desenvolvimento profissional do magistério, e às demandas crescentes de setores sociais veio se somar a regulamentação sobre alocados ao setor educacional, à época o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), que pela primeira vez no país deu respaldo legal ao financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, contribuído, sobremaneira, para a elevação da oferta de formação continuada no setor público.

As lutas pelos setores sociais em busca de uma qualidade em educação e da própria constituição de uma identidade docente geram “[...] sentidos e demandas que,

em períodos anteriores, não estavam postas” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 14). Nesse âmbito, as políticas propostas a partir da Lei nº 9394/1996, deram um novo direcionamento para as políticas docentes a nível Federal, abordando o componente valorização profissional como princípio. Pois, como abordam Gatti, Barreto e André (2011), a educação colocada em lugar de destaque, aponta para a necessidade de elaboração de políticas docentes, que contemplem o exercício do trabalho docente, a complexidade e subjetividade das suas ações. Nesse sentido o profissional para estar preparado não basta apenas estar formado, é preciso que tenha condições para que possa continuar a exercer sua função, face à formação da sua identidade docente continuamente instigada por uma sociedade complexa por busca de direitos. Percebe-se que quanto ao trabalho docente realizado na escola muito ainda há para desenvolver, pois são várias as condições que constroem a garantia de uma qualidade em educação, e os entraves ideológicos que, mal ou bem, definem a função social da escola. Alguns, como os neoliberais que a circunscrevem no espaço/tempo de preparação para o trabalho e o mercado econômico, outros que definem essa função como a de humanizarem as gerações mais jovens. Para melhor entender como estão organizadas as políticas para a formação de professores, pós LDB, o Quadro 1 sistematiza as principais legislações educacionais propostas no nível federal.

Quadro 1: Formação de Professores- legislação federal e respectivas ementas (1996- 2016)

Legislação	Ementas
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
Parecer CNE/CP nº 009, de 08 de maio de 2001.	Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior.
Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.
Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005.	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.
Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006.	Reexame do Parecer CNE/CP nº5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.
Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de junho de 2006.	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia, licenciatura.
Decreto nº 5800, de 08 de junho de 2006.	Dispõe sobre a Universidade Aberta do Brasil (UAB).- Art. 1º, inciso VI e art. 2º§ 1º- modalidade de educação à distância com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. -Art1º, parágrafo único, inciso I e II- oferta prioritária de cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica e cursos superiores para a capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica do território nacional.

Continua...

Continuação do Quadro 1

PDE – de 04 de abril de 2007.	Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.
Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007.	Dispõe sobre a implementação do plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação de famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistências técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da educação básica.
Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e atribui à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) da Educação Básica o dever de fomentar programas de formação inicial e continuada (PARFOR).
Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010.	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.
Resolução CD/FNDE nº 24 de 16 de agosto de 2010	Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais de educação, implementados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e pagas pelo FNDE. (pró-letramento)
Projeto de Lei nº 8.035 de 2010.	Projeto de Lei: aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências.
Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.
Portaria nº 1.094, de 30 de setembro de 2016	Altera dispositivos da Portaria MEC no 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e/ define suas diretrizes gerais; da Portaria MEC nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e da Portaria MEC nº 90, de 6 de fevereiro de 2013, que define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Fonte: Quadro elaborado por Ens e Gisi (2011, p. 33-34-35) e atualizado pela autora, 2016.

No conteúdo do Quadro 1, algumas questões merecem destaque. Em decorrência da Lei nº 9394/1996, a primeira forma de regulação dos recursos destinados aos docentes da educação básica passou a ser feita pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). O Fundef “[...] foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e sua regulamentação está na Lei nº9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e no Decreto nº 2.264, de junho de 1997” desenvolvido em um período de dez anos (1998- 2006) (BRASIL, s/a).

Voltado para o ensino fundamental, o Fundef tinha como parceiros os Estados e Municípios como arrecadadores e beneficiários desse Fundo, o qual se destinava em grande parte para a remuneração dos professores do quadro próprio do magistério. Desse modo, esse Fundo subsidiou em sua vigência, isto é, até 2006, a formação dos profissionais tanto inicial em normativa ao estabelecido pela LDB, quanto continuada, sendo que o restante, cerca de 40%, destinado a questões de conservação, despesas entre outros, próprios da educação. “O mecanismo de financiamento do Fundef visava a assegurar os insumos básicos necessários a um padrão de qualidade indispensável a todas as escolas brasileiras” (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 32).

O Fundef foi substituído em 2006¹¹ pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), pois se avançava na compreensão da educação básica a qual passou a compreender a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O Fundef acabou por ficar obsoleto por não compreender a educação básica como um todo, como explica Militão (2010, p. 63) o Fundeb “se materializou com a aprovação da Emenda Constitucional nº. 53, em 19 de dezembro de 2006, regulamentada em definitivo pela Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007”. Segundo Gatti, Barreto e André (2011), a estrutura do Fundeb é praticamente a mesma que tinha o Fundef, a diferença está em que o Fundeb abarca educação básica em todas as suas etapas, sendo que os recursos foram ampliados, porém condicionados:

É um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um Fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete Fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica (BRASIL, MEC, 2015).

¹¹ BRASIL, Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 23 set. 2016.

No que concerne aos objetivos e às ações desenvolvidas pelo Fundef e pelo Fundeb, as palavras de Gatti, Barreto e André (2011, p. 33-34) sintetizam bem o que esses Fundos proporcionaram o contexto político educacional brasileiro:

Em razão de sua concepção e racionalidades, esses Fundos também foram responsáveis pela criação de condições institucionais básicas para a construção de políticas mais equânimes de valorização do magistério, ao potencializar o provimento de recursos de que essas necessitam para a sua concretização e contribuir para a própria estruturação do espaço político requerido nas redes de ensino para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Paralelamente à aprovação e implementação da execução desses Fundos, o governo Federal propôs o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE- Nacional)¹² em 04 de abril de 2007. O Plano está organizado em cinco eixos principais: Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional, alfabetização e diversidade, até o ano de 2010 o Plano contava com 130 programas (HONORATO, 2013, s/p). Dentre as ações elencadas, no PDE-Nacional, destacamos algumas proposições das que dizem respeito à formação de professores. De acordo com esse documento é afirmado que “O PDE é mais um passo em direção à construção de uma resposta institucional amparada nessa concepção de educação. Os programas que compõem o Plano expressam essa orientação” (BRASIL, 2007, p. 5). Para Nardi, Schneider e Durlí (2010, p. 552), o PDE-Nacional “[...] constitui-se por programas e medidas reunidos e transformados em um “plano executivo”. O intento propalado é o de enfrentar o problema da qualidade educacional, especialmente a da educação básica, por meio de uma perspectiva sistêmica”.

Dentre os programas integrantes do PDE- Nacional alguns já existiam, outros foram desenvolvidos a partir dele. Serão comentados dois programas: o Fundeb (2005), já explicado anteriormente, e a Universidade Aberta do Brasil (UAB-2006). O PDE-Nacional leva em consideração as políticas anteriormente instituídas para a educação, tais como a Constituição Federal (1988), a LDB (1996), os Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014), dentre outros.

¹² O PDE-nacional - Plano de Desenvolvimento da Educação.

PDE-PR- Programa de Desenvolvimento Educacional, para diferenciar as terminologias, optou-se por empregar logo após a sigla o local de abrangência, o plano nacional (PDE-nacional) é uma proposta do governo que contempla diversas ações para a educação, ele tem abrangência nacional. Já o PDE-PR é um programa instituído como política pública do Estado do Paraná para ofertar formação continuada aos professores servidores do estado.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi implementada por meio do Decreto nº 5800, de 08 de junho de 2006 (BRASIL, 2006), com o objetivo de atender à demanda de formação em nível superior dos profissionais que já atuavam, mas que não dispunham da devida formação estipulada dez anos antes pela Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). O foco de ação desse programa foi definido em localidades estratégicas nas regiões do interior do Brasil, nas quais exista dificuldade de acesso ao ensino superior. A UAB tem vínculo de parceria com universidades públicas em Estados e Municípios e demais organizações interessadas. A formação é realizada por meio da educação a distância (EAD). Além dessa formação, para os professores ditos “leigos”, a UAB, também promove formação continuada para os profissionais da educação (BRASIL, 2016).

No que concerne às políticas e programas até agora elencados, vê-se que convergem para atender aos dispositivos propostos principalmente pela Lei nº 9394/1996, para efeitos de garantir uma educação que possa se dizer de qualidade, como exposto pelo Plano Nacional, em 2001 (PNE/2001), cujas metas previstas deveriam ser efetivadas em dez anos. No que tange a formação de professores, o PNE/2001, em seu texto, ressalta como importante a valorização profissional, para isso constrói metas e objetivos para que a formação, mais específico a formação continuada tendo por enfoque a formação em serviço, seja realizada preferencialmente pelas instituições públicas, para garantir uma formação que contribua com reflexões na relação teoria e prática. Desse modo, apresenta as instituições de ensino superior (IES) como relevantes nesse processo, uma vez que as mesmas, trabalham a relação intrínseca entre teoria e prática. Esses elementos somados às outras metas e objetivos propostos no Plano são orientados em direção à busca pela qualidade em educação.

Quase quatro anos após o término previsto de vigência do PNE/2001 um novo Plano foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência também de dez anos a contar da promulgação dessa Lei. O novo PNE/2014 está organizado com dez diretrizes orientadoras, para as quais se reportam 20 metas e 254 estratégias. O texto desse Plano apresenta algumas questões relativas à formação de professores, de início aparentando avanços em relação ao PNE anterior. Contudo, como expõe Saviani (2014, p. 88) “apesar de alguns avanços, o que se prevê é insuficiente, pois não assegura a formação centrada em instituições públicas e não garante as condições necessárias à carreira docente e ao exercício do magistério”. O

ideal seria que a formação de professores se desse em instituições públicas e que esta fosse comum a todos, contudo, sabemos da realidade nacional em que nos encontramos, na qual não há infraestrutura material e profissional que dê suporte a todo o território nacional. Frente a isso, as instituições privadas contribuem, muito embora, nem todas as instituições sejam comprometidas com o desenvolvimento da pesquisa na formação de professores, tendo em vista a realidade social, e a outras que buscam o enriquecimento financeiro única e exclusivamente. Além de que a própria legislação permite que IES como as Faculdades ou Centros Universitários não sejam responsáveis por pesquisas. Seus professores são horistas e têm por objetivo, exclusivamente o ensino.

No que diz respeito a formação continuada de professores a estratégia 11, referente à meta 15 sobre a formação em nível superior para todos os professores da rede de educação básica estabelece,

Implantar, no prazo de um ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os profissionais da Educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados (BRASIL, 2014).

De acordo com o Observatório do PNE (2013, s/p), que monitora o desenvolvimento das metas propostas no Plano Nacional, não existe ainda efetivada uma política nacional de formação continuada para os profissionais da educação, visto que o que se tem a nível nacional são ações fragmentadas, e o desenvolvimento de projetos pelas instâncias federal, estadual e municipal.

Pontuamos no Quadro 2 a Resolução CD/FNDE nº 24, de 16 de agosto de 2010, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação (BRASIL, 2010). Faremos uma breve menção a esta resolução, pois ela orienta vários programas estabelecidos pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) para a formação continuada de professores o Quadro 2, sistematiza os programas atendidos pela referida resolução.

Esses são apenas alguns dos programas desenvolvidos pelo Governo Federal para a formação de professores e demais profissionais da educação no âmbito da educação básica. O que podemos destacar de maneira geral ao analisarmos o Quadro 2, é de que com esta política fica definido que o objetivo em ofertar formação inicial e

continuada aos professores tem em vista a melhoria da qualidade da educação da escola pública, valorização dos profissionais e estímulo a carreira (BRASIL, 2010).

Quadro 2: Programas de Formação Continuada desenvolvidos pela Secretaria de Educação (SEB/MEC)

Programas de Formação Continuada desenvolvidos pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC)
- Gestar – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar;
- Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental
- Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica;
- Escola de Gestores – Programa Escola de Gestores da Educação Básica
- Pradime – Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação;
- Profucionário – Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação;
- Programa Mais Leitura – Capacitação de mediadores;
- Conselhos Escolares – Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares;
- Pró-Conselho – Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação;
- Formação Continuada de Profissionais da Educação Infantil;
- Programa Escolas Bilíngües de Fronteira.

Fonte: Resolução CD/FNDE nº 24 de 16 de agosto de 2010 (BRASIL, 2010).

Em termos de política nacional para a formação de professores a legislação mais atual é o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, levando em consideração as metas 15 e 16 do PNE (BRASIL, 2014). No que diz respeito à formação continuada, é proposto que esta deve estar articulada à formação inicial e às propostas de ensino. O documento, no entanto, não apresenta nenhum artigo específico a respeito da proposta de formação continuada.

É correlato explicar que o Decreto nº 8.752/2016, subsidia as ações hoje do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Originariamente o PARFOR foi “[...] instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES” (BRASIL, CAPES, 2015). O referido Decreto foi revogado com a aprovação do Decreto sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2009, 2016).

O PARFOR tem por objetivo oferecer formação para professores que não tem a habilitação necessária para exercer a função docente, por serem graduados em cursos de bacharelado, ou professores que não tem formação superior. Segundo dados da Capes até o ano de 2015 mais de 50 mil professores estavam frequentando cursos ofertados pelo PARFOR, a região Norte e Nordeste lidera em números de

professores que participam do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, CAPES, 2015).

No tocante ao exposto até o momento, considera que as políticas docentes com enfoque na formação continuada de professores, podemos dizer que alguns ganhos relativos aos professores, principalmente no discurso da valorização dos profissionais do magistério são constatados, como a organização de centros de formação inicial e continuada pela UAB, PARFOR. No que tange à formação continuada, o que se observa nas políticas analisadas é a intensa articulação entre a valorização profissional e a formação inicial. Reconhece-se, enfim, a necessidade de oferta de condições aos professores no decorrer de seu trabalho para que possam estar continuamente estudando, na busca por formação e qualificação, que somados a demais fatores valorativos contribuem para a melhoria na qualidade do ensino. Muito embora, observa-se que estas políticas não situam a formação continuada no processo de desenvolvimento profissional, no que a apresentam de forma fragmentada, seja pela organização de cursos de formação, palestras, ou seminários, como modalidades de oferta dessa formação.

Outra questão relevante, é apresentado por Mainardes (2006), referenciando-se os estudos desenvolvidos por Stephen Ball e Richard Bowe para análise de políticas educacionais. Segundo Mainardes (2006, p. 52), “os textos políticos são resultados de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política”. Nesse sentido, ao analisar os textos políticos é preciso analisá-los sob as diversas dimensões que eles comportam. No caso da breve análise aqui realizada com foco na formação continuada de professores, podemos destacar que as forças de interesse que permeiam toda a política, ora centradas em questões para atender as demandas impostas pelos organismos multilaterais, ora sob um olhar mais atento as questões próprias do contexto ao qual a política será implementada têm convergido no Brasil para a proposição das políticas pertinentes à Educação, com reflexo nas de formação continuada de professores. Cabe ressaltar que mesmo as políticas sendo resultado de predomínio de algumas forças, a sua implementação se dá também pela interpretação dos que fazem parte do contexto a quem elas se destinam.. Mainardes (2006, p. 53) destaca que “[...] os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o

processo de implementação das políticas”. No espaço/tempo da escola, os professores conseguem tem esse papel ativo, diante das políticas educacionais? E quando sim, conseguem fazer mudanças e interferências nesse processo de constituição das políticas? São apenas algumas questões para se pensar.

Nesse sentido, analisando simplesmente o termo “formação continuada” nas políticas acima examinadas, induz ao reconhecimento da proposição de espaços para o processo de formação em serviço, e da valorização profissional. Contudo, como já salientado, as políticas de maneira geral apresentam termos que se analisados de maneira isolada denotam uma significação diferente, por isso a importância e necessidade de se analisar as políticas em seu contexto. De maneira subliminar, alguns processos políticos apresentam a valorização profissional atrelada à formação continuada, que do ponto de vista da Educação pode se deslumbrar como um ganho o reconhecimento da relevância de espaços para a formação. Entretanto, por vezes essas questões vêm atreladas a uma cultura de desempenho, de valorização da eficiência, e de exclusão de saberes necessários para a constituição cidadã, processos esses movidos por parâmetros estranhos propostos por organismos multinacionais que têm por foco a força de trabalho para o crescimento econômico. Ball (2002) sublinha que a cultura econômica global que tem se instaurado nos países, especialmente na América Latina, vem transformando o cenário educacional, nomeadamente quanto à formação e trabalho docente, fomentando uma cultura de responsabilização do professor pelo desempenho da estrutura organizacional escolar como um todo.

Essa cultura, a da “performatividade”, caracteriza-se por “[...] um modo de regulação que serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança” (BALL, 2002, p.3). É nesse sentido, que observamos nas políticas docentes a presença de diversos procedimentos de avaliação, por exemplo, dos docentes. Esquinsani (2010, p. 133) sintetiza bem essa situação quando afirma: “o desempenho, a comparação e a competição meritocrática passam a ser marcas de produção e motivos para deferência e diferenciação dentro de sistemas educacionais [...]”.

Para tanto, empregam-se dispositivos como os das premiações valorativas (“Professor nota 10” da Fundação Victor Civita, premiações de redes municipais, entre outras), que buscam ‘valorizar’ o professor, por sua performance, as quais não refletem uma reflexão sobre os processos de trabalho docente, pois o entendimento

aí é restrito à eficiência, como se quanto mais eficiente mais capaz de conduzir seus alunos a resultados esperados, obtidos por meio de provas e exames em larga escala que buscam atestar a qualidade dos processos educacionais em diversos países (PISA, por exemplo). Os efeitos subjetivos de quem recebe esses resultados são assim descritos por Ball (2002, p. 9-10): “[...] classificações e graduações introduzidas na competição entre grupos podem criar sentimentos individuais de orgulho, culpa, vergonha e inveja – eles têm uma dimensão (status) emocional, assim como racionalidade e objetividade”.

Shiroma, Campos e Garcia (2005), ao analisarem textos de políticas educacionais, destacam nas proposições e argumentações de Richard Bowe Stephen J. Ball¹³ (1992), as determinações de organizamos, como do BM, para racionalizar o trabalho docente e incentivar a competitividade, esta última para as organizações multilaterais considerada como inerente ao trabalho, fomentadora de disputas entre os profissionais por melhores posições, salários e gratificações, como por exemplo condicionar a formação continuada aos professores com melhores rendimentos, parabenizando estes com bonificações, que só contribuem para o cenário performativo nas relações de trabalho estimulando a competição no ambiente da instituição escolar. Nesse sentido, constata-se que o processo de formação continuada e o de desenvolvimento profissional docente estão sendo utilizados como meio valorativo de competição empresarial no campo da Educação. Shiroma e Schneider (2013, p. 96) pontuam que a “[...] oportunidade de desenvolvimento profissional, aprimoramento dos estudos, que deveriam ser inerentes ao trabalho de todos os docentes, tornar-se-iam privilégio para alguns”, acrescentando: que “[...] ao mesmo tempo que se exige do professor que melhore seu desempenho, retira-se dele um recurso primordial para aperfeiçoar-se, o direito à formação. Essa medida, certamente, não melhorará o ensino e nem conduzirá à educação de qualidade para todos”. Condições como esta favorecem as questões de desigualdade e exclusão social, incluindo a não atenção das mantenedoras da educação pública pela não atenção a condições de trabalho da grande maioria dos docentes, aspecto este que contribui para que o ambiente de trabalho e estudo do professor não seja adequado, pelo descaso com o ensino público e o direito a educação.

¹³ Shiroma, Campos e Garcia (2005) apoiam-se na obra de BOWE, Richard; BALL, Stephen. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992. para analisar textos de políticas educacionais.

Conclui-se que ao se examinarem as regulamentações das políticas educacionais, o que elas realmente têm por foco não é exatamente a melhoria das práticas de ensino e do desenvolvimento da qualidade em educação, mas sim o de minimizar os gastos e maximizar a produção, ou seja, mais professores com menores salários competindo entre si, para alcançarem uma posição melhor no *ranking* escolar e em suas carreiras. O contexto que engendram tecem “novas formas de disciplina [...] colocadas pela competição, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são introduzidos, baseados no auto-interesse institucional, pragmatismo e valor performativo” (BALL, 2002, p. 7). O ideário neoliberal que as sustentam também se refletirá nas políticas docentes promovidas pelo Estado do Paraná.

2.1.2 Panorama da formação continuada nas políticas docentes promovidas pelo Estado do Paraná

Como destaca Lima (2006), a década de 1990 representou, no Estado do Paraná, o início das administrações públicas com foco no desenvolvimento do capital sob a égide da ideologia neoliberal. Esse movimento se intensificou sob o governo de Jaime Lerner no Estado, entre 1995 a 2002. Ele dá continuidade às propostas que vinham sendo desenvolvidas por Mário Pereira ao assumir a gestão do Estado, com a licença do então governador de 1991 a 1994, Roberto Requião. Ambos de mesma base partidária, Mário Pereira dá prosseguimento as ideias concebidas na gestão do início da década, sobre as privatizações e incentivos fiscais a empresas multinacionais estrangeiras. Dava-se aí, o pontapé inicial das chamadas reduções fiscais a empresas principalmente montadoras para que se instalassem no Estado. Em mesmo percurso, em 1995, Jaime Lerner então eleito, inicia o que se pode chamar o período mais intenso das ideias neoliberais. Ao explicar, Lima (2006, p. 120) esclarece que

Entre as medidas tomadas por este governo e que de certa forma caracterizam-se por serem de cunho liberal, merecem destaque a criação de inúmeras entidades não governamentais para cuidar de assuntos antes de responsabilidade de secretarias estaduais: Paraná Educação, Paraná Cidade, Paraná Turismo, entre outras. Além disso, ele também aprofundou o processo de venda de estatais, como a COPEL – Companhia Paranaense de energia elétrica (não efetivada); SANEPAR – Companhia de Saneamento do Paraná, (desfeita com a ascensão de Roberto Requião à chefia do Executivo estadual em 2003), bem como, do banco do Estado – Banestado.

Corroborando com os pontos destacados por Lima (2006), Gonçalves (2010) e Pítton (2004), afirmam que na época o discurso existente era sobremaneira para

eficácia da economia, e de que as políticas docentes foram construídas sob o viés de democratização do ensino, da autonomia das escolas, das ações descentralizadas para atender as realidades específicas de cada escola. Na verdade, esse discurso, segundo os autores, vem por mascarar o que realmente se buscava, ao fazer uso dos artifícios das políticas educativas para melhoria dos índices socioeconômicos, ao atender as instituições multilaterais, no que tange a financiamentos ao Estado.

Esclarece Piton (2004, p. 67) que

Estes fatores que vão se consolidando evidenciam a gradativa implementação de formas de “descentralização” do sistema Estadual de Ensino e que as mudanças educacionais se dão simultaneamente, as mudanças produtivas. Ou seja, a descentralização, feita em nome da redemocratização do país – termo que por causa da ditadura não se constituiu apenas em um modismo, mas em uma necessidade na década de 80 até meados dos anos 90 – justificou a “autonomia” da escola.

Nesse período é possível dizer que as políticas docentes no Estado do Paraná, não foram voltadas às reivindicações sindicais ou dos professores, ou por uma escola de qualidade social, a qual estaria voltada à formação integral e humana do sujeito. Seguiu o modelo nacional em que a essência passou a ser a racionalidade econômica, uma formação voltada ao mercado. Nesse contexto, segundo Almeida (2015, p. 93), o governo Lerner, adota “[...] as orientações das agências internacionais, especialmente do Banco Mundial, em adequar o sistema de ensino às novas exigências de reforma do Estado, alçando um campo auxiliar frente aos desafios colocados ao desenvolvimento da economia brasileira”.

Para dar prosseguimento as orientações internacionais, o governo estabelece planos e metas para a educação paranaense em que se fazem necessários assessoramentos escolares e capacitações de professores, convida a comunidade a participar e se sentir responsável pela escola. Gentilli (1998, p. 18) explica que ao atender às orientações internacionais

[...] os governos neoliberais esforçam-se em enfatizar que a questão central não está em aumentar o orçamento educacional, mas em “gastar melhor”; que não faltam mais trabalhadores na educação, mas “docentes mais bem formados e capacitados”; que não faz falta construir mais escolas, mas “fazer um uso mais racional do espaço escolar”; que não faltam mais alunos, mas “alunos mais responsáveis e comprometidos com o estudo” (grifos do autor).

Pelos esclarecimentos de Gentilli (1998, p. 19), se os governos adotarem essas orientações/estratégias é possível fazer “mais com menos”, pois

[...] Com os mesmos recursos financeiros, a mesma quantidade de professores e professoras, de alunos, de escolas e de salas de aula, os governos neoliberais prometem fazer uma verdadeira revolução educacional. Para isso, dizem eles, precisa-se de uma condição inevitável: promover uma profunda reforma administrativa.

Corroborando com a fala de Gentili, as pesquisas de Sapelli (2002), Dall'igna (2007) e Almeida (2015), atestam que esse movimento se fortificou no Paraná, pelo *slogan* “escola de excelência”, utilizado para justificar as ações desenvolvidas. Almeida (2015, p. 94) apoiada em Sapelli¹⁴ (2003) afirma que o termo foi usado para “[...] fortalecer o plano ideológico o receituário dos programas de qualidade total, mobilizando a subjetividade dos professores para que aderissem ao novo formato de organização escolar [...]”. O uso desse *slogan* é confirmado nos estudos de Melo (2013, p. 105) ao afirmar que

[...] Na gestão do governo Lerner (1995- 2002) o lema era “a excelência na educação”, onde havia a construção do que a democratização da educação se concretiza com a redefinição do papel do Estado, perspectiva esta que abranja desde as políticas de Educação Básica até as do Ensino Superior.

Com base nesse *slogan*, o qual teve origem no Plano de Ação Gestão, os pontos principais giraram em torno da diminuição da evasão escolar, na formação de bons professores e na participação mais efetiva da comunidade (PITON, 2004). Dentre as ações promovidas pelo Plano de Ação Gestão, também foi desenvolvido o Programa Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE), voltado para o ensino fundamental 1ª a 8ª série de escolas públicas estaduais e municipais “[...] com objetivo de combate permanente à evasão escolar e incentivo ao sucesso do aluno em sala de aula, preparando-o para o exercício da cidadania e para o ingresso no mercado de trabalho” (GONÇALVES, 2010, p. 119). Segundo Píton (2004, p.75-76), pelos dados fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED-PR¹⁵ (2002), o PQE foi organizado em cinco linhas de ação denominadas componentes: “1) Rede física, 2) Materiais Pedagógicos, 3) Capacitação dos Recursos Humanos da Educação, 4) Desenvolvimento Institucional, 5) Estudos e Pesquisas”. Com relação

¹⁴ Almeida (2015), para explicar o que seria uma escola de excelência apoia-se na obra de Sapelli, M. L.S. Políticas educacionais do governo Lerner (1995-2002). Cascavel. Igol. 2003.

¹⁵ Píton (2004), apoia-se no documento: Paraná, Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Projeto Qualidade do Ensino Público do Paraná-PQE/Relatório Final. Curitiba, 2002.

a capacitação dos professores¹⁶, esta era realizada na Universidade do Professor¹⁷ (UP), centro de formação dos professores atuantes nas escolas públicas do Estado do Paraná.

As ações do PQE tiveram como foco a descentralização, como forma de abranger os mais diversos aspectos da educação, como determinado pelo BM. O que se pode inferir sobre as propostas do PQE em relação a educação no Estado do Paraná é de que as linhas de ação desse Programa ao atender às orientações de BM teve por objetivo introduzir um ideário neoliberal com ideias pedagógicas que atendessem a tais orientações. Gonçalves (2010, p. 128) reitera que os “[...] cinco componentes do PQE que constituem estratégias do Banco Mundial a serem incorporadas nas políticas educacionais como decisões estaduais”. Explica o autor que “[...] além dos três componentes do PQE, que expressam um conteúdo pedagógico, indicando uma determinada concepção educacional, [...] há um teor de disciplinarização do Estado, tendo como base a eficiência e a eficácia do setor privado”.

Segundo Shigunov Neto e Maciel (2010), em análise sobre esse período da educação do Paraná, o governo investiu na capacitação dos professores por meio do subprograma Capacitação Continuada e as formações eram realizadas no município de Faxinal do Céu, na Universidade do Professor. No espaço/tempo em que lá permaneciam, os professores que participavam de cursos, seminários e palestras propostos pela instituição privada que realizava a consultoria para a Secretaria de Educação tinham como foco, transmitir o novo ideário que se, pretendia para a educação da época. “Para explicar estas influencias, poderíamos afirmar que em faxinal do Céu adota-se uma fórmula de sucesso fácil - muita emoção e pouca razão - mas isso certamente seria simplificação da questão” (RECH, 1999, p. 45).

Estas influencias são confirmadas pelos trechos do Relatório de Viagem¹⁸ de um professor sobre o período do qual participou em agosto de 1997.

¹⁶ O termo era empregado para explicitar sobre a formação de professores em serviço. Essa “capacitação” era realizada por meio cursos e seminários. Segundo Prada (1997), a ação de capacitação de professores pressupõe uma concepção de tornar capaz o professor.

¹⁷ A universidade do Professor (UP), foi um centro criado em 1995, e era desenvolvido em Faxinal do Céu, no município de Pinhão, localizado na região Centro Sul. Segundo Freitas (2011), a UP, oferecia cursos e seminários aos professores da Rede Estadual de Educação. Pítton (2004), explica que a formação se voltava para a sensibilização, sem uma discussão crítica sobre os dilemas da educação. As atividades da UP, foram encerradas em 2011 (FREITAS, 2011).

¹⁸ Anotações do professor Paulo Roberto de Siqueira, em 1997, quando participou do curso de formação na Universidade do Professor em Faxinal do Céu.

25/08 Iniciei o dia com o café da manhã e em seguida a palestra Visão de Futuro: Uma âncora para realização pessoal. Em seguida tivemos a palestra “Do corpo ao Espírito (Qualidade de Vida)”. Após o almoço, estudamos o tema “Construção coletiva”, sobre dinâmica de grupos, como trabalhar em grupos. Em seguida numa sala menor e num grupo menor, colocamos em prática o que vivemos (SIQUEIRA, 1997).

Com referência a este escrito, verifica-se que a formação trabalhada em Faxinal do Céu é para uma valorização de corpo e alma. Pítton (2011, p. 183) ressalta que “o ideário neoliberal influenciou a formação docente com suas soluções pragmáticas”. Uma das críticas feitas com relação a essa formação, é justamente o fato de que as atividades desenvolvidas não apresentaram posteriormente significativas melhoras no contexto escolar, como aponta o professor:

28/08 A palestra deste dia em síntese foram ótimas, mas a ideologia que perpassa é muito forte, pois **não existe no interior das palestras a visão crítica da realidade** (SIQUEIRA, 1997) (Grifos nossos).

As capacitações tinham por objetivo promover o desenvolvimento de competências e habilidades nos professores para que estes ensinassem seus alunos a desenvolver habilidades para o “aprender a fazer”, serem mais autônomos e encontrar seu “lugar” no meio profissional, ou seja, uma formação voltada ao mercado. As discussões sobre a realidade escolar, a construção de um currículo comum, a organização e desenvolvimento de uma gestão pautada na democracia, não eram discutidas, nessas capacitações. Nos cursos oferecidos, os professores eram instrumentalizados para que transmitissem a valorização dada a formação técnica para o trabalho (PÍTON, 2004). Estes eram “[...] treinados a trabalhar o material preparado pela secretaria e não a entender o processo e a necessidade do projeto e nem o seu propósito” (MELO, 2013, p. 101).

Essa foi uma das medidas, que de acordo com Pítton (2004) tomadas pelo então governo em que anuncia como principal foco o desenvolvimento da educação, contudo, há um mascaramento da real intenção que era o de instituir nos espaços escolares interesses e ações do capitalismo neoliberal, desobrigando o Estado a assumir com suas responsabilidades, incumbindo aos profissionais da educação como os responsáveis “únicos” pelos processos educativos, estimulando ainda mais a exclusão escolar (PÍTON, 2004). Os aspectos apontados colocam “[...] em evidencia os fatores econômicos e sociopolíticos que caracterizam a formação de um Estado

com características específicas de implicação do público e do privado” (BRITO, 1999, p. 138).

Essas capacitações oferecidas aos professores, tinham um cunho acrítico, eram trazidas experiências de sensibilidades, da idealização da escola de qualidade¹⁹, sem uma preocupação com a realidade social, tão pouco sobre políticas de currículo e sociedade. Segundo Sapelli (2002, p. 9) “as liberações para cursos de capacitação com caráter de maior aprofundamento, como mestrado e doutorado, só foram permitidas quando as pesquisas estavam atreladas ideologicamente ao projeto neoliberal”. Qualquer proposta e discussão contrárias a isso, não era atendida. O caráter hegemônico na formação continuada de professores, dificultava as discussões sobre a escola e a educação.

Outro programa pertencente ao Plano de Ação Gestão, com objetivos comuns ao de capacitação de professores, foi o PROEM (Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná). O PROEM é um programa voltado ao ensino médio e atende às demandas do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), e dos resultados apresentados pelas avaliações sobre o acesso e permanência no ensino médio (PÍTON, 2004).

Assim como o PQE, o PROEM, também é dividido em cinco componentes: “1000 - oferta do Ensino Médio”; “Componente 2000 - Desenvolvimento Técnico – Pedagógico; “Componente 3000 – Infra-Estrutura, Equipamentos e Materiais; “Componente 4000 – Recursos Humanos”; “ Componente 5000 – Desenvolvimento Institucional (APOSTILA PROJETOS INTEGRANTES DO PROEM, *apud* PÍTON, 2004, p.88-89).

Uma das reformas educativas mais características desse período foi a do ensino médio pelo PROEM, em que foi reduzida a oferta de cursos profissionalizantes concomitantes ao ensino regular, e criados os cursos ditos pós-médios, para estudantes egressos do ensino médio, valorizando a estratificação, com a formação voltada para o mercado de trabalho. Aspecto esse, que de acordo com Píton (2004) abriu espaço para o mercado privado de ensino, o qual se beneficiou de tais medidas, ou seja, “a modernização periférica da educação, conduzida por “formas de

¹⁹ A escola de qualidade e ou excelência que era trabalhado nas capacitações, buscava dar conta de um ideário, sem, contudo, discutir os problemas que acometem a escola. É como se esquecessem da escola que existe, seus problemas e enfrentamentos, e partisse para uma nova escola desconsiderando toda a discussão crítica que a li deveria existir.

gerenciamento” que priorizaram as racionalidades do capital, teve através do PROEM um dos grandes implementadores, pois este propiciou, amplamente, a desconstrução dos espaços públicos [...]” (p.91. Grifos da autora).

Pelo PQE e o PROEM e as demais ações do Plano de Ação Gestão do governo Jaime Lerner, ficou caracterizado pelas reformas educativas com foco na racionalidade técnica e competitiva, próprias de ambientes empresarias, segundo Pítton (2004).

Passado o período Lerner (1995-2002), assume o governo do Estado Roberto Requião (2003-2010), no mesmo ano (2003) que se alinha a nova liderança do Brasil, aprofunda a busca pelo resgate de cunho social, sem afastar-se totalmente das propostas neoliberais. No Estado do Paraná, o então governo buscou na educação reafirmar o desenvolvimento de uma escola de cunho democrático, a escola cidadã²⁰, já iniciada em seu mandato anterior que havia sido abortado pelo governo que o substituiu, colocando em prática uma escola compartilhada²¹ em consenso às propostas e orientações de organizações multilaterais, como Unesco, BM e BIRD (ALMEIDA, 2015).

Sobre as questões pontuadas, a professora Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde (2008, p. s/n, *apud* ALMEIDA, 2015, p. 116), na época Superintendente da Educação, explica existir a urgência de retomar na educação pública no Paraná “[...] elementos fundantes que lhes dão legitimidade histórica”, para consolidar

[...] a educação como direito de todo cidadão, em especial, aqueles, que não tem garantia desse direito de outra forma que não pela mão do Estado, que deve ser firme e segura; um Estado que deve ter na escola pública como um projeto de organização social, articulado com outras políticas, numa perspectiva ideológica da valorização de todo ser humano, rompendo com as desigualdades sociais e respeitando as diversidades culturais.

A valorização, de acordo com a superintendente, voltava-se para o reconhecimento dos professores, os quais foram reafirmados com as discussões do plano de carreira, e novas diretrizes curriculares durante a formação continuada de

²⁰ O princípio da escola cidadã, proposta na gestão de Requião, foi elaborado por Moacir Gadotti, então secretário da Educação entre 1991 e 1994 (SILVA, 2001, p. 132, *apud* OLIVEIRA, 2012 p. 3) explica que “a escola cidadã” que Gadotti [...] propõe é a escola pública única, mas libertada da uniformização e da centralização, assim, esta “seria uma escola pública autônoma, sinônimo de escola pública popular, integrante de um sistema único (público) e descentralizado (popular)”.

²¹ A gestão do governo Lerner, pautou-se na gestão compartilhada, no qual via as escolas “de modo empresarial, onde buscava a ‘eficiência de resultados com a diminuição dos custos’ e “que significa buscar a superação constante das realizações dos outros e de si mesmos” (SILVA, 2001, p. 136, *apud* OLIVEIRA, 2012, p. 8).

professores na escola, como apontou Arco-Verde (2011) com base no texto trabalhado no lançamento das Diretrizes Curriculares do Paraná em 2004 pela Secretaria Estadual de Educação.

No destaque à formação continuada na gestão de Requião (2003-2010), houve a elaboração do plano de carreira para o magistério público paranaense Lei nº 103/2004 e a constituição do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/PR), proposta para a ascensão ao último nível da carreira. A proposta do PDE será explicada em capítulo à parte. Contudo, cabe salientar a proposta dos Grupos de Trabalho em Rede (GTR), umas das ações do PDE, que busca estreitar os laços entre os professores que participam do PDE e os demais professores da Rede. Por meio de uma plataforma online, os professores PDE desenvolvem um curso com base nas pesquisas e temáticas que estão desenvolvendo, contribuindo com a formação e redimensionamento das práticas mediante estudos e discussões entre os professores.

Pelo plano de carreira, fica assegurado a atividades de formação e qualificação profissional, segundo a art. 17

A qualificação profissional, visando à valorização do Professor e à melhoria da qualidade do serviço público, ocorrerá com base no levantamento prévio das necessidades, de acordo com o processo de qualificação profissional da Secretaria de Estado da Educação ou por solicitação dos Professores, atendendo com prioridade a sua integração, atualização e aperfeiçoamento (PARANÁ, 2004).

Nesse sentido, a Secretaria de Educação do Paraná promoveu diversas ações formativas aos professores. Buscando um redirecionamento as propostas do antigo governo. Segundo Arco-Verde (2011, p. 193) “isso significou dizer que tal gestão se organizou de forma mais elaborada na intenção em não dicotomizar a formação docente com a elaboração das novas orientações curriculares para o Estado”.

Nesse sentido, foi proposta aos professores a participação no processo de construção das Diretrizes Curriculares, tornando-se um espaço de reflexão crítica no interior da escola. Aos ventos das discussões entre 2003 e 2010, foi desenvolvido o Projeto Folhas, proposta de formação continuada aos professores. Segundo Mary Lane Hutner, então chefe do Departamento de Educação Básica da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, em entrevista concedida a Paulo Darcie (2012, p. 235), “o objetivo principal era desenvolver um processo diferenciado de formação, entendendo o professor como produtor de conhecimento, em vez de apenas formatar cursos em que especialistas dariam sua contribuição”. Os professores participantes

produziam materiais com base nas discussões que estavam sendo realizadas sobre as Diretrizes Curriculares. Com a melhoria no suporte tecnológico os materiais produzidos eram disponibilizados em uma plataforma, sendo acessível por outros professores para contribuírem com a produção. Com o material do Projeto Folhas, foi elaborado o Livro Didático para os alunos do ensino médio da Rede Estadual. Pelos custos com produção de um livro público este compensou, pois não houve dispêndio com contratos de editoras (DARCIE, 2012). O projeto foi encerrado na gestão seguinte.

Outra proposta de formação ofertada pela SEED, as semanas pedagógicas que ocorrem em fevereiro e julho. De acordo com as informações do site da Secretaria de Estado da Educação (PARANÁ, DIA-A-DIA EDUCAÇÃO, 2016) as semanas pedagógicas, são realizadas no próprio espaço escolar com todos os professores e equipe escolar, e tem como objetivo fortalecer as discussões com os professores a respeito da Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar, e demandas da própria escola, como planejamento, projetos entre outros. No ano de 2016 o tema abordado pela formação foi “A escola que temos e a escola que queremos”. Nesse sentido, a semana pedagógica “[...] contempla tanto temáticas urgentes que afligem o contexto educacional, e que precisam ser debatidas pela comunidade escolar, quanto temáticas pontuais que recuperam as funções dos profissionais da educação e a gestão participativa” (PARANÁ, DIA-A-DIA EDUCAÇÃO, 2016a).

Essas foram algumas das ações de formação realizadas pela SEED, na gestão de Requião. A partir de 2011 quem assume o governo do Estado é Carlos Alberto Richa (2011 em exercício), atualmente exerce seu segundo mandato.

O mandato do então governador, refortaleceu as políticas de cunho neoliberal, ou seja, houve diversas reduções orçamentárias no campo da educação. Segundo Melo (2013, p. 112);

No primeiro trimestre, comandados pela Secretaria de Educação, os núcleos regionais redistribuíram inúmeras salas de aulas, fazendo com que ocorresse o superlotamento das classes, sobrecarregando professores e prejudicando a gestão escolar (direção, trabalho pedagógico); na caminhada das atividades na educação básica, salas foram fechadas e alunos remanejados para outras turmas, fazendo com que professores perdessem suas aulas e ficassem desprotegidos, sucateando ainda mais a educação.

Alguns programas que já existiam, foram encerrados, ou tiveram seus nomes alterados. No caso do PDE/PR, no início da gestão, a turma teve seu ingresso adiado,

na tentativa de encerrar as atividades do programa devido ao alto custo com a formação, contudo como este é estabelecido pela Lei 130/2010, o mesmo teve suas atividades retomadas (MELO, 2013).

Uma das principais ações desenvolvidas pelo governo é o Projeto Multissetorial para Desenvolvimento do Paraná, iniciado em 2011, o Projeto visa a modernização e atualização do setor público. De acordo com o Manual operativo do Projeto, o seu desenvolvimento se deu por meio de empréstimo junto ao Banco Mundial²² para o estabelecimento de um “[...] Novo jeito de Governar’ objetivando a introdução de uma gestão voltada a resultados” (PARANÁ, 2014c, p.11). O Manual ainda apresenta que “esta postura, responsável e inovadora, será construída a partir do desenvolvimento das competências de gestão, da renovação dos métodos de trabalho e das estruturas de governo, numa verdadeira nova gestão, focada em resultados efetivos” (PARANÁ, 2014, p.11).

O Projeto tem como base, dois pilares “Desenvolvimento Integrado, que inclui, entre outros, os setores de agricultura e meio ambiente; e Desenvolvimento Humano, que contempla setores como a saúde e a educação” (PARANÁ, 2014, p.11). No qual se objetivam investir em capacitação de professores, redução de custos, controle da gestão, entre outras. O Projeto conta com dois componentes denominados Promoção Justa e Ambientalmente Sustentável do Desenvolvimento Econômico e Humano²³, e Componente 2, Assistência Técnica para Gestão Pública Mais Eficiente e Eficaz²⁴.

No setor Educação, os principais desafios levantados são, a melhoria na qualidade do ensino, adequação idade série, melhoria do ambiente escolar. Frente a esses desafios, três programas foram escolhidos para serem financiados Projeto

²² Segundo Manual operativo do Projeto Multissetorial para Desenvolvimento do Paraná, o investimento no Projeto foi de US\$ 714,11 milhões, desses US\$ 350 milhões financiados pelo Banco Mundial (PARANÁ 2014c).

²³ “No Componente 1, foram contemplados nove Programas com ações finalísticas das Secretarias Estaduais da Agricultura, Meio Ambiente, Saúde e Educação. Estes Programas estão organizados em quatro setores ou subcomponentes: **Desenvolvimento Rural Sustentável, Gestão Ambiental e de Riscos e Desastres, Educação e Saúde**” (grifos nossos) (PARANÁ, 2014, p.12).

²⁴ “No Componente 2, estão contempladas ações de apoio técnico e financeiro à implementação do Componente 1 e às atividades de modernização da gestão do setor público, envolvendo também as Secretarias de Fazenda, Planejamento, Administração e Previdência, Casa Militar (Defesa Civil) e Casa Civil (Controle Interno). As ações deste Componente estão reunidas no Setor Gestão do Setor Público e organizadas em oito subcomponentes: **Qualidade Fiscal, Modernização Institucional, Gestão Mais Eficiente de Recursos Humanos, Apoio à Agricultura de Baixo Impacto Ambiental, Apoio à Modernização do Sistema de Gerenciamento Ambiental, Apoio à Gestão de Riscos Naturais e Antrópicos, Educação e Saúde**” (grifos nossos) (PARANÁ, 2014, p.12).

Multissetorial; Programa Sistema de Avaliação da Aprendizagem; Programa de Formação em Ação e Programa Renova Escola.

O 'Programa Sistema de Avaliação da Aprendizagem', tem como objetivo, estabelecer um sistema de avaliação estadual, para medir os resultados da aprendizagem, apontar problemas e qualificar os resultados no sentido de aumentar os índices em termos de parâmetros nacionais. Os resultados obtidos pela avaliação, retornam as escolas em relatórios, apontando avanços e pontos de melhorias, ficando a escola responsável por elaborar propostas de melhoria, a SEED, utiliza, desses relatórios para orientação de políticas educacionais (PARANÁ, 2014).

Já o 'Programa de Formação em Ação', tem por objetivo o desempenho dos professores. Para tanto, tem como objetivo ter bons professores, para isso incentivará, a preparação adequada para ensinar, formação em serviço, assessoria pedagógica e avaliação de desempenho docentes, com gratificações, alinhadas a carreira do professor (PARANÁ, 2014).

Três atividades principais de formação são contempladas, as que envolvem cursos de curta duração tais como oficinas, formação realizadas nas escolas para todos os professores, sendo organizadas pelos Núcleos Regionais de Educação (NRE) em ações descentralizadas, os temas são indicados pelos professores, e giram em torno das áreas do conhecimento trabalhadas nas escolas. Segundo dados do Relatório "Modelo Lógico Programa Formação em Ação²⁵" (2012a), são disponibilizadas 5300 oficinas realizadas anualmente em 32 Núcleos Regionais (NRE) para 72.398 professores e 23.694 técnicos. As atividades das tecnologias de informação e comunicação (TICS), são contempladas, viabilizando, fundos para otimizar sistemas online para aprendizagem.

O Programa PDE/PR, também entra como atividade de formação financiada pelo Projeto. Os objetivos são, viabilizar e melhorar a qualidade do programa. "A principal despesa considerada no âmbito deste programa será a aquisição de materiais de aprendizagem a serem utilizados pelos professores" (PARANÁ, 2014 p. 20).

²⁵ "O documento 'Modelo Lógico do Programa Formação em Ação', desenvolvido pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), sintetiza procedimentos técnicos e metodológicos iniciados em novembro de 2011 no âmbito da proposta de Monitoramento e Avaliação do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná" (PARANÁ, 2012a).

O último dos três programas financiados é o 'Renova Escola', que prevê verba para a manutenção, reforma e ampliação de espaços escolares.

Tendo por base o exposto até o momento, observamos, que as políticas para a educação estão cada vez mais próximas dos contextos econômicos. Dos programas analisados, destacamos, que o objetivo principal antes de mais nada é a racionalidade econômica, ou seja, as ações são planejadas tendo vista o corte de gastos. No caso do programa Renova Escolas, não há especificação para a criação de novas escolas, apenas a renovação de prédios antigos, como se a quantidade de escolas e a distribuição das mesmas fosse igual em todo Estado. O mesmo podemos destacar com a utilização de um modelo lógico para atestar as principais dificuldades encontrada na formação de professores. Quantificam-se os desafios, mascara-se a realidade. A formação continuada é um processo contínuo que faz parte do desenvolvimento profissional docente, mas não é exclusivo, não é garantindo diversas oficinas que podemos afirmar que estamos investindo no professor em sua formação permanente, antes de mais nada, isso se dá nas, e com as relações estabelecidas no trabalho, sejam pelas condições físicas de infraestrutura, por políticas de valorização profissional, aqui, não entenda como gratificações pelos melhores e mais competentes, mas sim, a valorização do estatuto profissional docente.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE?

As reflexões por hora apresentadas, indicam uma reconfiguração das políticas docentes no Brasil, no âmbito de atender as demandas neoliberais estabelecidas pelos organismos multilaterais. Esse cenário de disputa no qual se encontram as políticas relativas as questões docentes, tem ajustado o campo da formação de professores, de especial forma os processos de formação continuada e de desenvolvimento profissional. São processos que vêm sendo conduzidos de forma gerencialista, e orientam a formação do professor de maneira a formar técnicos e especialistas, competentes no "fazer docente".

Frente a esses fatos, os caminhos da formação continuada, foram se reorganizando para uma reciclagem e capacitação dos docentes, para atender aos novos tempos neoliberais, em que a busca por discursos mais humanitários, segundo

Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 428) analisando documento *Educational change in Latin America and the Caribbean* do Banco Mundial²⁶ (2000) deixam o discurso da

[...] qualidade, competitividade, produtividade, eficiência, e eficácia; ao final da década percebe-se uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, eqüidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança (WORLD BANK, 2000).

No entanto, com base em autores como Pítton (2004); Shiroma, Campos e Garcia (2005) e outros, podemos dizer que as políticas como apontadas anteriormente, mascaram essa imposição de reestruturação neoliberal afirmando a relevância de uma formação continuada alinhada ao avanço na carreira, a profissionalização do professor, para melhorar a educação como pretexto para se instaurar uma política docente de cunho privativo, ou seja, importando ideias de outros países, formando professores para que ensinem seus alunos a aprender a fazer, para que se qualifiquem para o mercado de trabalho, chamando a comunidade em volta da escola a se responsabilizar pela educação, retirando a obrigação do Estado com esta, e por fim, culpabilizando os docentes pela ineficiência do processo escolar, gerado por altos índices de reprovação, evasão escolar, indisciplina, entre outros.

Sobre a reconfiguração do papel do professor a partir desse cenário, Imbernón (2009, p. 14) observa que, transformando o cenário educacional em um amplo cenário de disputa por interesses, “o contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado”. Nesse sentido, o professor hoje é um profissional que lida diariamente com a construção e ressignificação dos conhecimentos, com as injustiças sociais, violências, com as relações de poder, infraestruturas em péssimo estado, falta de apoio de entidades governamentais, com as lutas por melhores condições sociais, reconhecimento e valorização da profissão, melhores condições de trabalho, por formação adequada. “E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente” (p.14). Contudo, é preciso deixar bem claro que, não é somente por meio das condições de oferta de formação inicial e continuada, que os professores darão conta de todos os desafios enfrentados na escola pública, a omissão da responsabilidade por parte do Estado acarreta sérios danos na esfera educacional. O processo de ensino e aprendizagem em condições com pouca ou nenhuma

²⁶ O documento do Banco Mundial (WORLD BANK, 2000) analisados por Shiroma, Campos e Garcia (2005) refere-se WORLD BANK. **Educational change in Latin America and the Caribbean**. World Bank: SHD. Disponível em: < <http://www.worldbank.org> .>. Acesso em: 23 set. 2000.

infraestrutura, professores mal remunerados, sem condições materiais para elaborar suas aulas, falta de merendas nas escolas, falta de encanamento de esgoto, energia elétrica, pouquíssimas condições de higiene, quadras de esporte, nenhuma ou em péssimo estado, comprometem todo o processo de aprendizagem, isso é apenas a ponta do Iceberg, pois, não podemos esquecer que a escola é parte integrante de uma sociedade, e seus alunos também. Frente a isso, há outras questões que precisam ser consideradas, alunos que vem uma realidade tão sombria dentro do espaço escolar, deixam de acreditar na educação, e passam a buscar outras formas mais rápidas de acessão social. Desta forma, Imbernón (2009), destaca que a realidade social em que vive o professor e a escola, precisam fazer parte das discussões nos processos de formação ao longo da carreira do professor, se caracterizando em uma formação permanente.

É importante considerar que ao longo da história da educação brasileira várias terminologias influenciaram o cenário educativo da formação dos profissionais professores, tais como: reciclagem, capacitação, treinamento, aperfeiçoamento, pois como orienta Altenfelder (2005) apoiando-se em Marin²⁷ (1995), é preciso compreender os conceitos por traz dos termos, pois eles não são sinônimos, cada termo está carregado de significados, os quais precisam ser analisados de forma crítica.

Marin (1995, *apud* ALTENFELDER, 2005, s/p) apresenta a caracterização, ou seja, os aspectos que essas terminologias enfocam ao serem colocadas aos professores como indispensáveis para sua atuação no espaço/tempo da escola:

[...] **reciclagem**, que é uma palavra usada no cotidiano para se referir a processos de modificação de objetos e materiais, não deve ser usada no contexto educacional, pois pode se referir a cursos rápidos, descontextualizados e superficiais, que não consideram a complexidade do processo de ensino.

Treinamento também pode ser inadequado, se a educação continuada for pensada como um processo mecânico que meramente modela comportamentos.

Aperfeiçoamento, entendido como um conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, leva à negação da própria educação, ou seja, a ideia da educabilidade do ser humano.

Capacitação, termo atualmente muito usado, pode ser congruente com a ideia de formação continuada, se considerarmos a ação de capacitar no sentido de tornar capaz, habilitar, uma vez que, para exercer sua função de

²⁷ Sobre as terminologias utilizadas para a formação de professores, Altenfelder (2005) apoiou-se na obra de Marin (1995): MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**. Campinas: Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995.

educadora, a pessoa necessita adquirir as condições de desempenho próprias à profissão, ou seja, se tornar capaz.

No campo educativo, observamos que as terminologias empregadas em prol da complementação da formação do professor não dão conta da especificidade docente, no que compreendemos por processos formativos de profissionais em serviço. Não é possível uma formação que desconsidere o que professor já construiu durante sua caminhada profissional, não há como desconsiderar o que já se apreendeu, mas também não se, pode esperar, como dizem Machado, Yunes e Silva (2014), que a formação pode apresentar tudo que ainda falta saber, pois o objetivo não é se, tornar “perfeito”, além do mais na visão de quem ou do que se é perfeito. A formação continuada para os autores é um conceito muito subjetivo e “[...] desencadeada no espaço da escola constitui uma das facetas do processo de desenvolvimento e formação que ocorre durante a trajetória dos docentes, ou seja, durante o período em que o sujeito exerce sua profissão” (p. 515).

Esse processo contínuo e formativo, muitas vezes de auto formação que o próprio professor busca e dele saem as necessidades formativas, ora não podemos conceber a formação continuada como um acúmulo de cursos, seminários, encontros, entre outros, se este não tiver uma intencionalidade educativa, ser voltado à realidade do professor, oportunizando espaços de discussão, levantamento de problematizações, estimulando a análise da própria realidade, do próprio trabalho desempenhado, contribuindo para seu desenvolvimento profissional ao longo de sua carreira.

Entendemos que a formação do professor, como orienta Marcelo García (1999) se dá no contínuo desenvolvimento de sua carreira, e que esta não pode ser resumida a simples cursos ou seminário fragmentados, é preciso que o processo de formação decorra ao longo do desenvolvimento profissional do docente. O professor é um profissional que ensina e aprende a todo tempo, nesse sentido, concebemos a formação de professores ao longo do desenvolvimento profissional. Por compreender, assim como Marcelo (2009, p.9) que o desenvolvimento²⁸ profissional “[...] se adequa

²⁸ A terminologia, na concepção de Marcelo García (1999), e adotada nessa dissertação, compreende que os processos de formação permanente de professores, muitas vezes se davam por uma iniciativa própria, ou eram em sua maioria realizados individualmente, sem conexão com o trabalho desenvolvido na escola. Nesse sentido, pensar em desenvolvimento profissional docente, amplia esse processo de formação concebendo que esta deve ser realizada em contexto escolar, em conjunto com o coletivo de professores, questões da natureza das relações da escola, integrando-se ao desenvolvimento da escola. Contudo, Marcelo García (1999), destaca que a influência das políticas externas, dificultam que

melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino, [...] tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada de professores”.

Elencamos no Quadro 3, de maneira sistematizada algumas concepções apresentadas por pesquisadores que discutem e analisam o desenvolvimento profissional do professor, para compreender a complexidade do termo empregado.

Quadro 3: Principais conceitos de desenvolvimento profissional docente.

“O desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas” (HEIDEMAN, 1990, p. 4, <i>apud</i> MARCELO, 2009, p. 10).
“O desenvolvimento profissional de professores constitui-se com uma área ampla ao incluir qualquer atividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou atuação em papéis atuais ou futuros” (FULLAN, 1990, p. 3, <i>apud</i> MARCELO, 2009, p. 10).
“Implica a melhoria da capacidade de controlo sobre as próprias condições de trabalho, uma progressão de status profissional e na carreira docente” (OLDROYD; HALL, 1991, p. 3, <i>apud</i> MARCELO, 2009, p. 10).
“Um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia” (NÓVOA, 1992).
“O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes” (DAY, 1999, p. 4, <i>apud</i> MARCELO, 2009, p. 10).
“Oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas” (BREDESON, 2002, p. 663, <i>apud</i> MARCELO, 2009, p. 10).
“O desenvolvimento profissional docente é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática” (VILLEGAS-REIMERS, 2003, <i>apud</i> MARCELO, 2009, p. 10).
“O desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais” (IMBERNÓN, 2009, p.44-45).

Fonte: Organizado a partir dos autores referenciados pela autora (2016), com base em Marcelo (2009), Imbernón (2009) e Nóvoa (1992).

As concepções apresentadas no Quadro 3 nos permitem compreender que o desenvolvimento profissional docente vai muito além da formação pontual. Entendemos que a formação continuada faz parte do desenvolvimento profissional, contudo, o processo de desenvolvimento do professor perpassa a busca pela própria

esse processo se realize. Há uma necessidade que as políticas perpassem a compreensão de desenvolvimento profissional docente e desenvolvimento da escola.

identidade profissional. Nesse sentido, “[...] o estatuto profissional constitui-se historicamente, concomitantemente favorecido por condições institucionais, pelo coletivo da categoria e pela valorização social, quer dizer o desenvolvimento profissional dos professores se consolida com a melhoria do estatuto da escola e do ensino” (ROMANOWSKI; MARTINS, 2008, p. 1).

Dessa forma, o desenvolvimento profissional do professor perpassa o desenvolvimento da escola, no sentido, de que as experiências de formação que o professor participa ao longo de sua profissão, precisam estar articuladas ao seu trabalho docente. Concordamos com Marcelo García (1999, p. 139) quando declara que o desenvolvimento profissional do professor está vinculado ao desenvolvimento da escola, uma vez que “[...] o desenvolvimento do professor não ocorre no vazio, mas inserido num contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular”. O que tem mostrado o porquê de muitas práticas de desenvolvimento profissional se mostrarem descontextualizadas do trabalho docente, do espaço escolar. Outras vezes foco está em uma formação mais individualizada sem compromisso com o coletivo escolar, não caracterizando uma ressignificação das aprendizagens em um trabalho colaborativo com outros professores, aspectos que impedem impactos dessa formação no desenvolvimento e melhoria da qualidade social do processo educativo.

Diante dessas questões Marcelo (2009, p. 10-11) enumera sete características que vem a compor hoje uma possível proposta de desenvolvimento profissional docente atenta e articulada a escola, ao avanço nos processos de melhoria do ensino e das aprendizagens dos alunos (QUADRO 4).

Essas características permitem analisar o processo de desenvolvimento profissional como fundamental ao ser professor, dando-lhe aporte teórico e metodológico para discutir e ressignificar práticas e construção de conhecimentos. Nesse sentido, o professor é um profissional crítico e reflexivo, e que no movimento do desenvolvimento de sua carreira vivencia experiências e vai construindo mais conhecimentos acerca de sua profissão.

Quadro 4: Características do desenvolvimento profissional docente.

- 1 Baseia-se no construtivismo²⁹, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma ativa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
- 2 Entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a mudança se produza;
- 3 Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores;
- 4 O desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais;
- 5 O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;
- 6 O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;
- 7 O desenvolvimento profissional pode adoptar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico

Fonte: O organizado pela autora (2016), com base em Marcelo (2009, p. 10-11).

Destacamos que a matriz epistemológica do conhecimento perpassa as práticas de desenvolvimento profissional docente. A construção do conhecimento profissional docente, como esclarecem os estudos de Maria do Céu Roldão (2007), os professores desenvolvem no espaço/tempo de seu trabalho docente conhecimentos específicos que o caracterizam como professor, ou seja, “ensinam e aprendem”.

Roldão (2007, p 96) explica, também que as “[...] profissões que construíram ao longo do tempo o reconhecimento de um estatuto de profissionalidade plena [...] se reconhecem, se afirmam e são distinguidas, na representação social, pela posse de um saber próprio, distinto e exclusivo do grupo que o partilha [...]”. Ao nosso ver a profissão docente se encontra em busca de uma identidade e profissionalidade.

Reverendo a história recente da profissão professor, para ser docente não era obrigatório ter uma formação específica, essa era complementada pelos cursos de

²⁹ “A Teoria Construtivista, surgiu em meados do século XX, a partir de estudos sobre o desenvolvimento da inteligência. Na educação os estudos construtivistas, surgiram como um novo viés para se analisar como se dão os processos de aprendizagem do conhecimento, pelo estímulo a construção do conhecimento (MACEDO, 1994).

“capacitação docente” como determinava a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971). Pois considerava-se que cabia ao professor o papel de transmitir conhecimento, não havia uma reflexão sobre as práticas desenvolvidas, sendo assim, em alguns espaços de atendimento às crianças pequenas bastava que a candidata (o) tivesse um pouco de escolarização, ou em locais em que não existissem professores formados, seria o professor, o médico, o dentista, o advogado, o técnico desde que quisesse atuar como professor. Essa questão foi aos poucos sofrendo transformações, ora por exigências dos organismos multilaterais, ora pelas lutas sociais pela melhoria da qualidade social da educação. É nos finais dos anos de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/1996), que pela primeira vez no Brasil se define que para ser professor em todos os níveis da Educação Básica, precisa possuir Curso Superior de licenciatura. Temos um redirecionamento da formação para a atuação docente, em que o professor com curso de nível médio na modalidade normal (magistério) poderá ser professor na educação infantil. Aspectos esses que estão definidos no “Título VI – Dos Profissionais da Educação”, artigos 61 a 67 da referida Lei (BRASIL, 1996). Nesse cenário educativo há o fortalecimento, segundo Roldão (2007, p. 96) da “[...] pressão das administrações e dos poderes econômicos para uma funcionarização acrescida dos docentes, todavia também largamente alimentada pelos próprios professores, prisioneiros de uma cultura que se instalou ao longo deste processo [...]”.

Apesar disso, temos observado um certo retrocesso. Em discussões realizadas pelo governo sobre a implantação do Ensino Médio em tempo integral. Segundo a Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016³⁰ que Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, algumas áreas das ciências humanas deixam de ser obrigatórias na proposta curricular, como educação física e artes, essa proposta foi revogada diante dos protestos realizados.

O forte da proposta se sustenta na formação para o trabalho pela formação técnica e profissional. Quanto aos professores a MP expõe no art.61, inciso IV “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36”.

³⁰ O texto base foi aprovado pela Câmara de Deputados, em 07 de dezembro 2016 e segue para tramitação no Senado Federal.

Nesse caso, pessoas sem formação pedagógica podem atuar como docentes. Essa medida, nos faz lembrar a Lei nº 5.692/1971, sobre a concessão de professores sem formação específica para atuar na docência. É mais um componente desvalorativo na carreira docente, uma vez que o conhecimento profissional tão necessário a profissão como destaca Marcelo (2009) e Roldão³¹ (2009) não se faz necessário, apenas o notório saber. Contudo, o mesmo não se aplica as demais profissões, ou seja, para ser médico é necessário ter conhecimento profissional e formação específica para atuar.

Essa questão vem gerando a necessidade de reafirmação dos conhecimentos profissionais dos professores, pela própria ação de ensinar, utilizada muito antes de se formalizar como ação profissional, que como esclarece Roldão (2007, p. 97) foram ações praticadas “[...] muito antes de sobre ela se produzir conhecimento sistematizado. Estas profissões [dos professores] transportam por isso uma inevitável ‘praticidade’ que, a não ser questionada/ teorizada, jamais transformaria a atividade em ação profissional [...]” (Grifo nosso). Esse campo de estudo vem se transformando haja vista as discussões de vários pesquisadores, como Nóvoa (1995), Gatti e Barreto (2009), Imbernón (2009) entre outros, que discutem os conhecimentos sobre professores, com professores, possibilitando novos olhares para a profissão.

Os conhecimentos profissionais docentes são caracterizados por Montero (2005, p. 218) como:

[...] conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e da análise da sua experiência prática, uma e outras manifestadas no seu confronto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua atividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional.

É nesse conjunto complexo e diversificado apontado por Monteiro (2005) que se encontra a profissão docente. Os conhecimentos são construídos ao longo do desenvolvimento profissão, e sendo ressignificados a partir das experiências vivenciadas pelos professores. Roldão (2007, p.99) buscou clarificar as ideias centrais por meio de “geradores de especificidade do conhecimento profissional docente” organizando-os em cinco campos norteadores como apresentado pelo Quadro 5.

³¹ Ver Quadro 5: Especificidades do conhecimento profissional docente.

Quadro 5: Especificidades do conhecimento profissional docente.

	Campos norteadores do conhecimento profissional do professor	Dimensões do conhecimento profissional do professor
1	<i>Natureza compósita, que é diferente de composta.</i>	O conhecimento não é compreendido como um acúmulo sendo transpassado para as práticas pedagógicas. É necessário uma reflexão e transformação do conhecimento. “[...] Não basta que se integrem os conhecimentos de várias naturezas, mas que eles se <i>transformem</i> , passando a constituir-se como parte integrante uns dos outros” (p.100) (grifos da autora).
2	<i>Capacidade analítica,</i>	O conhecimento profissional só se sustenta a partir de uma análise reflexiva sobre as práticas. O “[...] <i>poder conceptualizador de uma análise</i> sustentada em conhecimentos formalizados e/ou experienciais, que permite dar e identificar sentidos, rentabilizar ou ampliar potencialidades de ação diante da situação com que o profissional se confronta” (p.100) (grifos da autora).
3	<i>Natureza mobilizadora e interrogativa</i>	O “[...] conhecimento profissional docente, pela singularidade e imprevisibilidade das situações e das pessoas, requer o <i>questionamento permanente</i> [...]” (p.101) (grifos da autora). Refletir, discutir a natureza dos estudos, das teorias e práticas afim de afirmar um posicionamento frente aos dilemas docentes.
4	<i>Meta-análise</i>	“[...] requerendo postura de distanciamento e autocrítica, implícita nos pressupostos de uma prática reflexiva [...]” (p.101).
5	<i>Comunicabilidade e circulação</i>	<i>O diálogo e discussão com os pares. “[...] Saber articulado e sistemático, passível de comunicação, transmissão, discussão na comunidade de pares e perante outros [...]”</i> (p.101) (grifos da autora).

Fonte: Organizado com base em Roldão (2007, p. 100-101)

As dimensões apresentadas que compõem cada um dos campos norteadores do conhecimento profissional do professor servem como um referencial para a construção do conhecimento profissional. Observamos que os cinco elementos que formam os “Campos norteadores” se articulam e fundam-se em uma raiz mobilizadora da especificidade da profissão. São estes os princípios de uma ação docente que geradas, no contínuo desenvolvimento profissional, articulado pela matriz teórica e prática, discutida e analisada constantemente, em uma reflexão para a ação (ROLDÃO, 2007). Ao concluir seu pensamento, Roldão (2007, p. 101) declara que o saber do professor:

[...] torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada ato pedagógico, contextual, prático e singular. Nessa singularidade de cada situação o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o ato de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros – e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência.

Ao constataremos teoricamente que a formação continuada de professores busca elementos para o desenvolvimento profissional do professor, estudaremos na sequência a proposta de formação continuada de professores da rede estadual de ensino do Estado do Paraná (PDE-PR).

2.3 PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL PDE-PR

O Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná, é uma proposta de formação continuada aos professores atuantes na rede pública estadual. Foi concebido durante as discussões sobre o plano de carreira para os professores do Estado. Segundo Almeida (2015), com a mudança de governo, e retorno do Governador Roberto Requião, uma nova reestruturação foi pensada nos vários âmbitos da educação, em que se intensificaram as discussões com a associação de professores (APP-Sindicato), para levantar as principais queixas e aspirações dos professores. Dentre as questões mais latentes estavam a questão curricular e o plano de carreira. Afirma Almeida (2015, p. 125) que,

[...] junto com a retomada do papel do Estado no que diz respeito aos serviços públicos, ao direito à educação no sistema estadual de ensino paranaense, também fazia necessário investir na formação continuada dos servidores da educação, numa perspectiva de enfrentamento às políticas neoliberais em curso.

Frente a essas questões, durante o ano de 2003, foram intensificados os estudos e as discussões com a categoria para a criação de uma proposta para o plano de carreira que atendesse aos anseios dos profissionais da educação e ao plano estipulado para a educação pública estadual (ALMEIDA, 2015). Em 15 de março de 2004, é publicado em diário oficial a Lei Complementar nº. 103, que institui e dispõe sobre o Plano de Carreira³² do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do

³² De acordo com o art. 6º da Lei Complementar nº 103/2004, o plano de carreira passa a ser organizado em 06 (seis) Níveis denominados **Especial I, Especial II, Especial III, Nível I, Nível II e Nível III**, aos quais estão associados critérios de Titulação ou Certificação, conforme previsto nesta Lei. (PARANÁ, 2004). Os níveis Especial I, II e III correspondem aos profissionais que não tem formação em licenciatura plena, sendo então profissionais de “[...] nível médio, licenciatura Curta e licenciatura curta com estudos adicionais, respectivamente” (PARANÁ, 2004). Para ingresso no nível I somente com a formação em licenciatura plena. O Plano de Carreira foi então organizado em três níveis de promoção sendo 11 classes para cada nível. Para a promoção do nível I para o nível II os professores precisam apresentar titulação de pós-graduação com no mínimo de 360h na área educacional. Para a promoção ao último nível da carreira docente é preciso estar no nível II classe 8 e “[...] obtiver Certificação por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, nos termos da lei, para a qual será aproveitada a Titulação obtida em curso de pós-graduação como critério total ou parcial para obtenção da Certificação” (PARANÁ, 2004, 2010).

Paraná. Com a aprovação da Lei, os professores que antes tinham como referência de plano de carreira³³ o estabelecido pelo Estatuto do Servidor de 1976, Lei Complementar nº. 7, de 22 de dezembro de 1976, e por um conjunto de Lei complementares, dentre eles, destacamos duas que alteraram a redação sobre a organização e estruturação da carreira; as Leis complementares, nº 75, de 11 de Janeiro de 1995³⁴ e nº 77, de 26 de Abril de 1996³⁵, foram enquadrados no nível que corresponde a sua titulação (professores ativos QPM³⁶) e por classe na qual se encontrava quando se aposentou.

Assim, professores, de acordo com o art. 36 da Lei Complementar n.º 103/2004, sem formação em nível superior que estavam na classe PC3, PD4 e PE5, foram enquadrados respectivamente no nível Especial I, Especial II e Especial III. Os professores com graduação de nível superior PF6, foram inseridos no Nível I, já os docentes com formação em curso de pós-graduação PG7, foram para o nível II (PARANÁ, 2004).

O PG7 era a última classe do antigo plano de carreira, e com a aprovação do novo plano, os professores que estavam na última classe e já tinham se aposentado, não foram enquadrados no último nível da carreira docente, ou seja, isso gerou mal-estar aos professores aposentados, ninguém tinha o PDE e não poderia chegar ao final de carreira, O único beneficiado foi o Estado que deixou de pagar os valores devidos aos aposentados daquela época (2004) e também só iniciou o pagamento de nível III, aos primeiros 1200 professores que concluíram o PDE em 2009. Os professores que estavam atuando, poderiam tentar o ingresso no PDE para avançar

³³ A estrutura do Plano de Carreira anterior a aprovação da Lei Complementar nº 103/2004, deliberada pelo Estatuto estava organizada da seguinte forma: 5 níveis de atuação para exercício da atividade docente, sendo agrupados por 5 séries de classes (A; B; C; D; E) de acordo com a formação do professor. Cada classe contava com 11 referências (A1, A2, A3...). Com a aprovação da Lei complementar 77/1996, foram acrescentadas duas classes e dois níveis. Havendo uma nova configuração na estrutura de classes. Sendo então organizadas em 7 classes (CLASSE C: 2º grau – Magistério; CLASSE D: Superior - Licenciatura de Curta Duração; CLASSE E: Superior - Licenciatura de Curta Duração, mais um ano de Estudos Adicionais; CLASSE F: Superior - Licenciatura Plena; e CLASSE G: Superior - Licenciatura Plena com mais curso de especialização na área do magistério com duração mínima de 360 horas, considerados os cursos de especialização anteriores a 1989 de duração de 180 e 300 horas). Os professores que se encontravam nas classes A1 e B2, passam a ocupar a classe C3, os que estavam na C3 referência anterior passaram para D4 e E5 para F6.

³⁴ Dispõe sobre enquadramento de professores no Quadro Próprio do Magistério e no Quadro Único de Pessoal do Poder Executivo, conforme especifica.

³⁵ Acresce duas classes na tabela de vencimentos do Pessoal do Magistério e adota outras providências.

³⁶ QPM, são professores do quadro próprio do magistério público paranaense.

ao último nível, mesmo que isso significasse mais alguns anos de trabalho (ENS, 2016).

Para avançar na carreira o professor nível II, classe 11 precisaria concluir o PDE-PR (PARANÁ, 2004). Ou seja, na prática o professor deveria estar no mínimo atuando há 10 anos no Estado. Como medida para garantir que o programa fosse efetivado dentro do prazo definido em Lei do plano de carreira³⁷ foi estabelecido pelo Governador do Paraná, o Decreto nº 4.482/2005, que especifica algumas questões do programa para que o PDE fosse implantado (PARANÁ, 2005). Em 2010 é aprovada a Lei Complementar nº 130 que regulamenta o programa e o torna uma política pública de Estado o que coloca essa política como marco para os governos que o sucederem, não a tratando como programa do governo que a instituiu. Essa lei altera uma das condições para o ingresso no PDE, admitindo professores nível II a partir da classe 8 e não apenas da classe 11. (PARANÁ, 2010).

A primeira turma de professores QPM do Estado do Paraná a participar do PDE, ingressou em 2007 num total de 1200 professores. A seleção dos professores que estavam no nível II, classe 11, deu-se nesse momento por meio de prova de conhecimento gerais. Em 2008 foi introduzida a elaboração de uma intenção de projeto e a partir de 2009 foi utilizada a ficha funcional do professor “é nesta ficha que ficam registrados todos os cursos realizados pelos professores. Considerando-se como critério os professores que mais procuraram por cursos de formação continuada foram privilegiados” (OGLIARI, 2012, p. 25). Essa ficha é utilizada ainda hoje, os critérios de pontuação chegam ao limite de 100 pontos distribuídos entre cursos e atividades (até o limite de 40 pontos), participação no GTR³⁸ da turma anterior ao ingresso no PDE (4 pontos), curso de especialização (4 pontos até o máximo de 8 pontos), Curso de mestrado (10 pontos), doutorado (15 pontos), tempo enquanto QPM (até 15 pontos) e classe em que se encontra no momento da inscrição (08 pontos - Classe 11; 06 pontos - Classe 10; 04 pontos; Classe 09; 02 pontos; Classe 08) (PARANÁ, 2014a).

O número de vagas aumentou gradativamente, até atingir “a determinação legal de que sejam ofertadas 3% do número de professores que compõem o quadro de

³⁷ De acordo com o definido no art. 20, parágrafo 1º, da Lei Complementar 103/2004, o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) será disciplinado mediante lei, que considere a experiência profissional do Professor e os resultados dela obtidos em benefício da educação, e terá início dentro do prazo máximo de 12 (doze) meses, contados a partir da promulgação desta Lei (PARANÁ, 2004).

³⁸ GT são grupos de trabalho em rede.

docentes efetivos do estado [...]”, como indica Ogliari (2012, p.25). A leitura dos editais dos processos seletivos para as turmas de 2011/2012, 2013, 2014 e 2015/2016 se manteve em 2000 vagas distribuídas em 17 disciplinas³⁹ ou área do conhecimento (PARANÁ, 2011, 2012c, 2013, 2014a). A Tabela 2 apresenta a quantidade de vagas ofertadas pelo programa desde a primeira turma até a última que está em andamento.

Tabela 2: Número de vagas destinadas ao PDE por ano.

Nº	Disciplina/área	Vagas disponibilizadas								Total
		2007	2008	2009	2010	2011/ 2012 ⁴⁰	2013	2014	2015/ 2016 ⁴¹	
1	Arte	40	30	50	50	59	59	70	72	430
2	Biologia	30	20	59	60	57	57	50	48	381
3	Ciências	80	90	193	190	171	171	140	123	1158
4	Ed. Profissional e Formação de Docentes	20	20	23	25	35	35	40	61	259
5	Educação Especial	50	50	95	95	56	75	100	161	682
6	Educação Física	90	100	230	230	154	154	140	151	1249
7	Filosofia	10	10	6	10	8	8	8	18	78
8	Física	30	30	21	25	33	33	41	35	248
9	Geografia	80	80	171	170	139	139	140	151	1070
10	Gestão Escolar	50	50	105	95	75	75	120	120	690
11	História	110	110	212	215	180	180	170	169	1346
12	Língua Portuguesa	200	210	447	420	354	346	320	251	2548
13	Língua Estrangeira Moderna	80	70	100	110	146	146	150	130	932
14	Matemática	160	150	277	275	298	294	290	242	1986
15	Pedagogia	130	140	373	385	192	185	170	218	1793
16	Química	30	20	38	35	40	40	46	44	293
17	Sociologia	10	10	1	10	3	3	5	6	48
	Total	1200	1190	2401	2400	2000	2000	2000	2000	15191

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados obtidos pelo relatório de Ações PDE 2006 – 2010 (PARANÁ, 2010a) e pelos editais do Processo Seletivo Interno PDE das turmas de 2011/2012, 2013, 2014 e 2015/2016.

Os dados apresentados na Tabela 2 indicam que mais de 15.000 professores, até 2016 ingressaram na formação PDE. Uma vez que o programa está articulado ao plano de carreira, e oportuniza uma formação continuada condizente com a realidade da escola, articulação entre escola básica e ensino superior, desenvolvimento de pesquisa com base em dificuldades identificadas pelos professores participantes do PDE-PR no espaço/tempo escolar. Possibilitado pela parceria entre a Secretaria

³⁹ Disciplinas: Arte; Biologia; Ciências; Educação Especial; Educação Física; Ed. Profissional e Formação de Docentes; Filosofia; Física; Geografia; Gestão Escolar; História; Língua Estrangeira Moderna; Língua Portuguesa; Matemática; Pedagogia; Química; Sociologia (PARANÁ, 2015b).

⁴⁰ A turma PDE 2011, iniciou sua atividade no ano de 2012, conforme indica o edital nº 66/2011 – DG/SEED. Não houve turma 2012.

⁴¹ A turma PDE 2015, teve seu processo de início das atividades formativas prorrogadas. Tendo início no ano seguinte em 2016. Sendo assim, não há processo seletivo para a próxima turma PDE 2016, conforme a resolução SEED nº 2465/2015. (PARANÁ, 2015c).

Estadual de Educação do Paraná e as Instituições de Ensino Superior Estaduais e Federais. Essa articulação, de acordo com o documento síntese, busca “[...] instituir uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento sobre a realidade escolar” (PARANÁ, DS, 2016).

Em pesquisa realizada por Siqueira (2014), os professores deixam claro que a possibilidade de retornar ao ensino superior, bem como progredir na carreira já que o PDE é o caminho para se chegar ao último nível é valorizado pelo professor PDE-PR, como representado pela fala do participante da primeira turma do PDE,⁴²

Bom primeiro porque era a única possibilidade de você continuar subindo na carreira. Segundo, logicamente, já era um tempo que eu estava fora da universidade, não existe nada igual do que você estar de volta à universidade. PDE-2007 (P-06).

A professora destaca o período de afastamento, como algo significativo. Essa valorização em relação ao afastamento para estudar, se deve ao fato do programa ser desenvolvido em dois anos, no primeiro ano o professor é afastado de suas funções 100%, ou seja, está liberado para poder realizar seus estudos, desenvolver o projeto nas instituições de ensino superior vinculadas. Hoje somam-se a esse quadro 9 IES⁴³. No segundo ano, o professor retoma suas atividades na instituição de ensino, com uma carga horária de 75%, nesse período que estará na escola, será para a aplicação do material pedagógico que desenvolveu em sua pesquisa.

Um dos pontos de destaque do programa, é que durante os dois anos os professores são estimulados a desenvolver um material didático que será implementado na escola, e após a conclusão elaboram um artigo como resultado de sua produção. Possibilitando um redimensionamento das práticas docentes. Esse modelo de formação continuada desenhado, tem como objetivo superar os modelos já concebidos de formação, em que o contexto escolar não faz parte do processo. O PDE-PR organiza e

⁴² Trecho de entrevista concedida no ano de 2014 para a realização da pesquisa de conclusão do curso de pedagogia.

⁴³ **Unespar** - Universidade Estadual do Paraná (Campus Curitiba – Embap; Campus Curitiba II – FAP Campus Apucarana; Campus Campo Mourão; Campus Paranaguá; Campus Paranavaí; Campus União da Vitória). **UEL** - Universidade Estadual de Londrina; **UEM** - Universidade Estadual de Maringá; **Uenp** - Universidade Estadual do Norte do Paraná; **UEPG** - Universidade Estadual de Ponta Grossa; **UFPR** - Universidade Federal do Paraná; **Unicentro** - Universidade Estadual do Centro-Oeste; **Unioeste** - Universidade Estadual do Oeste do Paraná; **UTFPR** - Universidade Tecnologia Federal do Paraná (PARANÁ, 2015b).

[...] propõe um modelo de formação continuada com acentuada carga horária de cursos realizados nas universidades e faculdades públicas, proporcionando o retorno dos professores às atividades acadêmicas, sem desconsiderar as questões do cotidiano escolar. Dessa forma, o professor PDE iniciará suas atividades nesse novo processo de Formação Continuada, com a elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, a partir das linhas de estudo propostas pela SEED, com base nas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino, direcionado pelo Professor-Orientador da IES (PARANÁ, DS, 2016).

Durante todo o curso de formação continuada os professores são assessorados por seus orientadores, na construção da fundamentação do projeto pesquisado, o que faz o programa não ser uma ação isolada de cunho superficial, pois o trabalho desenvolvido no programa oportuniza que professores PDE-PR assentem seus questionamentos em raízes epistemológicas que os ajudam a entender e compreender o contexto e a realidade investigada. Proposta que como afirma Ogliari (2012, p. 31) não se fundamenta em “[...] um programa curricular desconectado da realidade escolar ou que vise receitas teóricas mágicas que irão dar conta de todas as dificuldades anunciadas na experiência da docência, como posto pelo modelo de racionalidade técnica”.

Essa perspectiva anunciada por Ogliari (2012) é sustentada pelos pressupostos os quais definem que o Programa como base do movimento contínuo de aperfeiçoamento de formação dos professores no espaço escolar, em cinco pontos:

- a) reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem;
- b) organização de um programa de formação continuada atento às necessidades de enfrentamento de problemas 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, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber (PARANÁ, DS, 2016).

O processo de formação desde 2007, do início da primeira turma tem tomado os professores, como produtores de conhecimento, garantindo-lhes condições para um trabalho formativo, com ressignificação das práticas e discussão em espaço escolar. Nesse movimento, o professor estará em contato com seus pares na instituição em que atua apresentando seu projeto e desenvolvendo seu material didático, intensificando o espaço escolar como um campo de formação de professores. Além do mais, o programa oferece mais um momento de reflexão, os

Grupos de Trabalho em Rede⁴⁴ (GTR), grupos virtuais, usados para divulgação e discussão dos estudos, projetos, implementação, materiais didáticos propostos pelos professores participantes do curso PDE-PR.

Nesse momento os professores em curso PDE-PR, organizam e desenvolvem um curso à distância para os demais professores do quadro próprio do magistério, consolidando e contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa do professor PDE e a formação dos demais professores, estabelecendo mais um espaço coletivo de construção do saber. Estes cursos, são organizados na Plataforma Sacir, ambiente virtual da SEED (PARANÁ, DS, 2014).

É ainda oportuno destacar os investimentos financeiros feitos com recursos advindos do próprio Estado. Segundo Ogliari (2012) em pesquisa realizada sobre o PDE, apresenta que foram investidos valores significativos na construção de prédios para receber os professores PDE nas IES, no pagamento de bolsas-auxílio para professores que precisavam se deslocar até outro município para frequentar a IES, dispêndio com a contratação de professores substitutos, já que os professores PDE são afastados de suas funções, custeio de professores universitários e de espaços físicos das IES, pagamento para coordenadores nas IES⁴⁵. “O montante total dos recursos corresponde a aproximadamente R\$ 351.407.049,02 até 2010” (OGLIARI, 2012, p 38). Ainda não há disponibilizado um valor atualizado dos recursos financeiros investidos até o desenvolvimento dessa pesquisa.

Pelos indicativos aferidos sobre o programa é possível considerar que essa proposta se destaca das demais propostas de formação continuada, por estabelecer profícuos espaços de discussão sobre a escola, e por poder desenvolver práticas de ressignificação e superação dos dilemas encontrados no espaço escolar, mas possui

⁴⁴ O GTR poderá ser desenvolvido utilizando um dos três recursos disponíveis:

Textos: Materiais de estudo produzidos pelo professor PDE. Os materiais estão disponíveis em cada temática em formato PDF.

Fóruns de Discussão: Um fórum pode ser definido como um espaço de debate. Os fóruns são criados para a discussão de questões relacionadas ao tema ou assunto estudado no curso. Os participantes de um fórum podem introduzir questões ou dar sugestões sobre o tema ou assunto discutido. Em fóruns de discussão é fundamental a participação e interação de todos os participantes.

Diário: O diário é um espaço para registros de aprendizagens e/ou reflexões sobre um determinado tema. Em um diário o objetivo é que o cursista registre suas reflexões progressivamente, aperfeiçoando a resposta. Essa resposta é pessoal e não pode ser vista por outros participantes. O professor pode adicionar comentários de feedback a cada anotação no Diário (PARANÁ. Tutorial de Acesso – GTR, 2014a -Grifos Nossos).

⁴⁵ Cada IES conveniada ao programa conta com uma equipe de coordenação das ações.

como situação impeditiva ser colocado em prática em outros Estados Brasileiros devido ao seu elevado custo.

2.3.1 Aproximações entre o Programa de Desenvolvimento Educacional e o Desenvolvimento Profissional Docente

A proposta de formação do PDE se sustenta com base em fundamentos político-pedagógicos, que buscam apresentar um contexto amplo no qual se insere a formação de professores.

- Estabelecer relações, dominar termos, convenções, o significado de tendências, a utilização de critérios, o uso de princípios e generalizações, a prática de análise em quaisquer momentos de aprendizagem, em quaisquer disciplinas, ao longo da Educação Básica.
- Analisar as diferentes culturas, sem apologias preconceituosas, apresentando-as sempre em seu contexto histórico como uma forma educativa capaz de encaminhar a prática da cidadania, a qual não assume a busca da formação do cidadão como sujeito capaz de pensar a sua própria formação e participar ativa e criticamente de um projeto social de interesse coletivo.
- Contribuir com o aprimoramento profissional do professor para que ele reconheça as diferentes correntes pedagógicas em suas diversas formas de pensar o conhecimento e a aprendizagem, suas ênfases sobre o sujeito (professor ou aluno), ou o objeto, ou sobre a relação entre os componentes educativos; ou, ainda, sobre o relativismo e a provisoriade da ciência (PARANÁ, DS, 2016).

Essas dimensões extrapolam o período de formação continuada do PDE, dão um sentido maior e ao longo do desenvolvimento do professor. Contribuindo para a reflexão de sua prática fundamentando-a em teorias pedagógicas, no sentido de reafirmar um posicionamento crítico e reflexivo frente às demandas propostas pela prática docente.

Ao pensarmos a questão do conhecimento que perpassa as dimensões asseguradas pelo programa, vemos que elas se sustentam na perspectiva ontológica⁴⁶ do trabalho. Ressaltando que “existem valores comuns a toda a humanidade; [...] as verdades devem ser tomadas enquanto produções históricas; [...] a superficialidade expositiva deve ser questionada e evitada; [...] as tensões entre os polos opostos devem ser reconhecidas como inerentes às práticas sociais” (PARANÁ, DS, 2016).

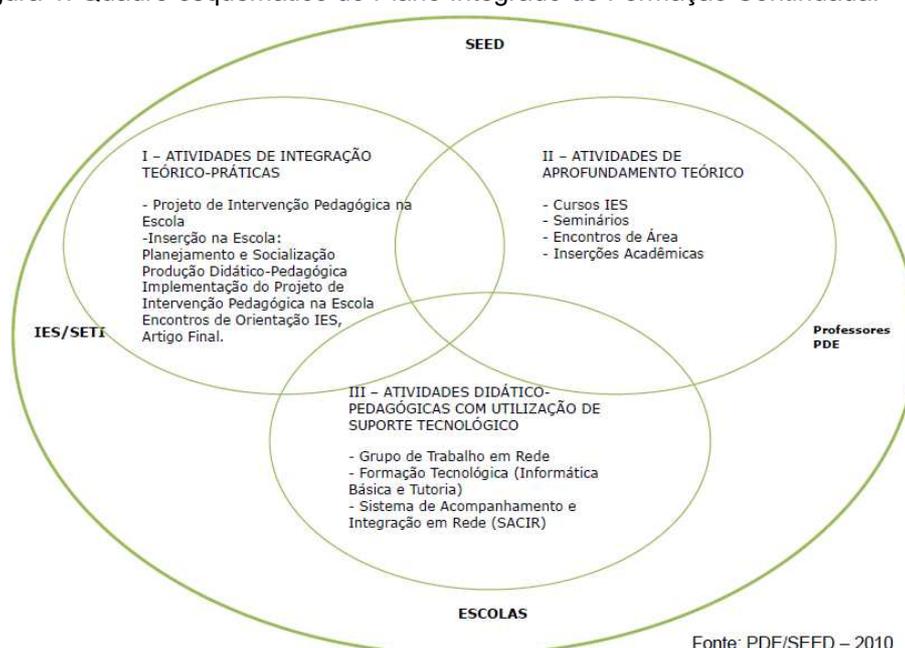
⁴⁶ Segundo Documento Síntese (2016, s/p), “Programa norteia-se pelo princípio ontológico do trabalho e, portanto, tem como preocupação básica a análise da realidade dessa categoria na sociedade capitalista e nas escolas”.

Não obstante, a formação voltada para o trabalho, assume que o processo de construção de saberes do professor se dá na intrínseca relação com as vivências do trabalho docente. “Nesse sentido, revela o caráter da intencionalidade humana e da possibilidade da transformação dos homens sempre pelo trabalho” (OGLIARI, 2012, p. 39).

Aproximando ainda mais essa raiz epistemológica das discussões que temos feito sobre desenvolvimento profissional docente, é possível considerar que o conhecimento profissional trazido pelas reflexões a partir da análise do documento síntese, assemelha-se ao defendido enquanto processo de construção de conhecimentos pelos professores proposta por Roldão (2007), estabelecendo uma intensa discussão sobre o contexto do trabalho docente hoje, transformando os conhecimentos antes sobrepostos em conhecimentos fundamentados e articulados, sendo um trabalho de reflexão – ação, com todos os agentes do processo.

A este respeito, o PDE propõe três eixos: Atividades de Integração Teórico-Práticas, Atividades de Aprofundamento Teórico e Atividades Didático-Pedagógicas com Utilização de Suporte Tecnológico. Esses eixos são o suporte que sustenta a estrutura organizacional do programa, buscando contemplar as dimensões já anunciadas. Esses eixos ao dialogarem entre si criam um movimento reflexivo durante os dois anos de formação, como é possível observar na Figura 1.

Figura 1: Quadro esquemático do Plano Integrado de Formação Continuada.



Fonte: Documento Síntese 2016, (PARANÁ, DS, 2016).

O eixo I, corresponde as atividades de aprofundamento teórico-práticas, integrando o desenvolvimento do projeto de pesquisa, aprofundamento teórico, proposta e intervenção na escola, e a redação do artigo final. O eixo II tem como foco o apoio sistemático para o desenvolvimento das reflexões de embasamento teórico, sendo realizados “cursos, seminários, encontros de área, eventos de inserção acadêmica e webconferências” (PARANÁ, DS, 2016). Já o eixo III, vem por ser um suporte integrado as tecnologias, em parceria com Coordenação de Tecnologia Educacional/CTE, Coordenação de Formação Continuada/CFC e Coordenação de Articulação EaD e Mídia WEB, no qual são oferecidos os espaços virtuais como o Sacir, que é uma plataforma de apoio aos professores para contato com orientadores, é um espaço para desenvolvimento das propostas de formação. Já o ambiente de aprendizagem da SEED, faz parte da formação aos professores dos recursos tecnológicos, e o GTR – grupo de trabalho em rede, proposta de integração entre os professores PDE e os professores da escola para articulação da proposta de intervenção e construção do material didático (PARANÁ, DS, 2016).

É nesse sentido, que o PDE avança por conseguir abordar em um programa de formação continuada elementos aglutinadores para a discussão e ressignificação das práticas docentes.

Se analisarmos sob o ponto de vista elencado por Marcelo (2009) das sete características para se propor o desenvolvimento profissional docente, já discutidas em capítulo anterior, vemos que a formação precisa assegurar uma contextualização para uma reflexão sobre as práticas. Sendo a escola o lócus de formação. Marcelo (2009) aponta que o professor é um “[...] prático reflexivo alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência” (p.11) Nesse sentido, a proposta do PDE se assemelha, pois, considera o professor como um construtor de conhecimento, buscando dialogar com as experiências vivenciadas pelos professores em seu trabalho, como ponto de partida para a discussão e ressignificação de conhecimentos.

Marcelo (2009, p. 11) destaca que “o desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais”.

Contudo, ainda carece o diálogo entre os processos organizacionais da escola e os professores que participam do PDE. O conhecimento construído durante o PDE muitas vezes fica segregado a uma minoria, não se efetivando no espaço escolar como deveria. Fato esse constatado em pesquisas realizadas, como as de Bertoti (2013), Siqueira (2014) entre outras do grupo de pesquisa , “Representações Sociais sobre Formação de Professores e Trabalho Docente: Elementos para se pensar a Profissionalização Docente e as Políticas Educacionais”, que mostram a dificuldade dos professores PDE-PR em dar continuidade de suas pesquisas no espaço escolar, ou seja, que as ações e propostas dos professores PDE, se efetivem na escola, uma vez que a formação não é para todos (ENS; BERTOTTI; SIQUEIRA, 2015).

3 CAMPO TEÓRICO- METODOLÓGICO: TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CENÁRIO DA PESQUISA

Considerações sobre a Teoria das Representações Sociais, principal eixo teórico-metodológico deste estudo, são apresentadas neste capítulo, a princípio trazemos os referenciais que embasam essa Teoria, estudos e ponderações acerca de relações das representações sociais com a educação, com perspectivas de teóricos que vêm se empenhando em estudar esses fenômenos. Para isso, nos referendamos nos estudos do precursor da teoria Serge Moscovici (2003, 2012) e de seus colaboradores tais como Jodelet (2001, 2011), Alves-Mazzotti (2002; 2008), Gilly (2001), Abric (1994, 2001), Sá (1996, 2005, 2007), entre outras fontes. Na sequência especificamos o contexto ao qual este estudo investigou, bem como o procedimento de análise desenvolvido. Os autores Bogdan e Biklen (1994), Minayo (2012), Lakatos e Marconi (2003), Franco (2008), Oliveira et al. (2003), Bardin (2009), Camargo e Justo (2016) contribuíram com esse estudo.

3.1 DESPERTAR DE UMA TEORIA

Pensemos em uma situação da vida cotidiana, na qual nos deparamos com uma imagem, ou notícia que desestabiliza, para a qual a princípio não há uma maneira de entendê-la ou explicá-la. Um momento no qual nos deparamos com o desconhecido, para o qual não dispomos de referências para compreender o que estamos vivenciando. Nossa primeira tentativa, é buscar no que já experienciamos, elementos que nos possam auxiliar a apreender o que estejamos estranhando, como tentativa de compreender ou dar uma explicação com o que nos deparamos. É como se nos fosse inconcebível que não haja explicação ou conexão com algo do sistema que regula nossas relações com o mundo. Assim, lidamos com diversas situações, tentando enquadrá-las no que dispomos para estabelecer algum parâmetro e ou relação, buscamos “enquadrá-los” categorizando-os para poder classificá-los em determinados grupos, afim de compreendê-lo e torná-lo comuns para nós.

Essa situação hipotética relatada é um processo que utilizamos constantemente. Esses quadros aos quais recorremos para enfrentar o que desconhecemos são representações sociais, formadas com base em referenciais comuns ao nosso grupo(s), enfim ao meio social no qual ou quais estamos inscritos

como indivíduos. Quadros esses que contribuem para a compreensão do que nos afeta para entender o que percebemos como realidade, e que instituem a identidade social e individual, de cada um de nós. São configurações representativas de origem social, conhecimentos construídos e transformados ao longo do tempo.

O proponente da Teoria das Representações Sociais, Serge Moscovici, explica que “[...] tendemos a considerar e analisar o mundo de uma maneira semelhante; especialmente quando o mundo em que vivemos é totalmente social” (2003, p. 33). E complementa acrescentando que “isso significa que nós nunca conseguimos nenhuma informação que não tenha sido distorcida por representações ‘superimpostas’ aos objetos e às pessoas que lhes dão certa vaguidade e as fazem parcialmente inacessíveis” (MOSCOVICI, 2003, p.33. Grifo do autor).

É um processo muito subjetivo, pois, depende das experiências, das vivências culturais, sociais, políticas, econômicas, que incidem na formação das representações. Para melhor explicar, Moscovici (2003, p. 41) elucida que:

Pessoas e grupos criam representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem.

Foi com essa visão que Moscovici (1961/2012) deu início à proposição da Teoria das Representações Sociais. Seus estudos em Psicologia Social, na década de 1960, propuseram uma nova forma de olhar os objetos e processos psicossociais. Sua obra de destaque, que o consagrou no estudo das subjetividades psicossociais “La Psychanalyse, son image et son public” publicada em 1961. A Teoria que Moscovici (2003) propôs, além de uma releitura e avanço na discussão iniciada por Durkheim sobre representação coletiva, uma vez que estas “do ponto de vista de Durkheim [...] abrangiam uma cadeia completa de formas intelectuais que incluíam ciência, religião, mito, modalidades de tempo e espaço, etc.” (MOSCOVICI, 2003 p.45-46), uma nova orientação para a interpretação do que rotula como “representações sociais” ao reconhecê-las como “fenômenos psicossociais histórica e culturalmente condicionados” (SÁ, 1996, p.23).

Antes de adentrarmos ao universo das representações sociais, é imperativo destacar algumas das suas raízes históricas. Ao teorizar as representações sociais,

Moscovici (1961/2012), estabelece uma outra visão para os estudos em psicologia e a sociologia.

A psicologia social teve início no século XX, nos Estados Unidos. Neste período, segundo Sá (1996, p. 14), “a psicologia social produzida no resto do mundo, inclusive na Europa, fez pouco mais durante quase todo esse tempo, do que replicar as descobertas americanas ou aplicar os instrumentais teóricos e metodológicos aí consagrados a variações de uma mesma problemática”.

Influenciados pelos estudos realizados pelos americanos, estudiosos europeus passaram a estudar e aprofundar as pesquisas nessa área. Sá (1996) explica que algumas mudanças entre a corrente da psicologia social dos Estados Unidos e a europeia surgiram umas três décadas mais tarde, mas ainda demonstrando forte influência dos estudos americanos. Dentre essas, Sá (1996, p.15,) apoiando-se em Helmuth Krüger (1986), destaca os aspectos do “individualismo, experimentalismo, microteorização, cognitivismo e a-historicismo”. Ao evidenciarem a questão do individualismo, os estudos da psicologia social nessa época partiam das questões do indivíduo para estudar o grupo. À medida em que as pesquisas foram sendo realizadas, como que se impôs a proposição de se caminhar para uma psicologia individual e uma outra psicologia do coletivo, no sentido de que “passava a existir apenas como fenômeno psicológico nos indivíduos e não mais na sociedade” (JASPARS; FRASER, 1984, *apud*, SÁ, 1996, p. 16).

Voltados para os aspectos do individualismo, os estudos americanos passaram a fazer uso de experimentos para analisar essas relações. O experimentalismo, passa a ser valorizado e consagrado como método mais apropriado pelos americanos, se configurando sob os aspectos da ideologia positivista, no qual se busca resultados práticos propriamente ditos. A corrente europeia, também, faz uso de experimentos, contudo não utilizavam apenas este método, uma diversidade metodológica passou a ser empregada nos estudos que auxiliaram a compreensão de diversos aspectos do psiquismo humano, por não restringirem seus estudos ao observável (SÁ, 1996).

Para sintetizar o pensamento predominante nesse período Banchs (2000, p. 3.10) com o apoio de Martín Baró (1989, p. 204), explica que

[...] A psicologia social passou pelo estágio de americanização, para usar um termo de Ignacio Martín Baró, e psicologia social europeia começava, a se desenvolver. Nesta fase, quando em realidade a psicologia social adquire uma identidade, a disciplina é caracterizada principalmente pelo estudo

experimental, por privilegiar a abordagem comportamental e ser focada no indivíduo (tradução nossa).

Na Europa, perpassando por essas discussões, o fundador formal da sociologia David Èmile Durkheim defendia a existência de dois campos, o das representações individuais e o das representações coletivas, que nas palavras de Moscovici (2001, p.47): “as representações individuais têm por substrato a consciência de cada um; as representações coletivas, a sociedade em sua totalidade”. Para Durkheim, as representações coletivas se constituem na sociedade, as pessoas que nela vivem partilham a mesma língua, elaboram seus pensamentos sobre as coisas. Moscovici (2001, p.47), ao discutir sobre a teoria de Durkheim, comenta que a representação coletiva, “[...] tem por função preservar o vínculo entre eles⁴⁷, prepará-los para pensar e agir de modo uniforme. Ela é coletiva por isso e também porque perdura pelas gerações e exerce uma coerção sobre os indivíduos, traço comum a todos os fatos sociais”.

Segundo Moscovici (2001), Durkheim se dedicou a questões relativas à tradição, mitos, entre outros, não considerava as relações de comunicação entre as pessoas, salientando que as representações coletivas são estáticas, desse modo todos que participam de um grupo passam a ter os mesmos modos de pensar. A influência das transformações sociais não foi considerada nas representações, por Durkheim.

Partindo dessas lacunas encontradas na teoria das representações coletivas, e apoiando-se nos estudos Lévy – Bruhl, Piaget e Freud, que na época já expandiam em suas proposições e pesquisas um olhar mais voltado para as questões do pensamento, das relações de comunicação, Moscovici (2001) reabre as discussões alegando que as representações coletivas não ocupavam mais espaço nas sociedades modernas. Moscovici (2001) defende que é necessário considerar quem são os sujeitos que constituem o grupo social, que não se pode descartar representações que os sujeitos já têm construídas. Destaca ainda “[...] que as representações são, ao mesmo tempo, construídas e adquiridas, tirasse-lhes esse lado preestabelecido, estático, que as caracterizava na visão clássica. Não são os substratos, mas as interações que contam” (MOSCOVICI, 2001, p.62).

A esse respeito Banchs (2000, p. 3-10) observa que

⁴⁷ O Termo se refere a grupos de pesquisas.

Com as Representações Sociais abre uma nova Psicologia Social. Esta é uma disciplina crítica com sentido histórico e social, em que este último adjetivo, se refere tanto a a) **as condições de produção de representações** (mídias sociais, interação face a face, comunicação, linguagem) como a b) **condições de circulação das representações sociais** (intercâmbio de conhecimentos e localização de pessoas em grupos naturais e grupos sociais naturais em determinados contextos sociais dentro de uma Estrutura sociais e c) **funções sociais** (construção social da realidade em troca social, o desenvolvimento uma identidade pessoal e social, busca de sentido ou de construção do conhecimento do senso comum) (grifos nossos) (tradução nossa).

Para Moscovici (1961/2012, p. 39), “ as representações sociais são entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano”. É um movimento que circunda as relações sociais, que fomentam ideias, saberes, e ações, que formam e transformam o pensamento.

Os estudos da psicologia social anteriores à proposição de Moscovici (1961/2012), não previam essa multidimensionalidade de movimentos, por valorizar ora a metodologia das ciências ditas duras, depois da psicanálise, outras da biologia, não estabelecendo relações entre elas, buscando em experimentos as razões para os objetos que elegia para pesquisa.

O que Émile Durkheim propunha abrangia uma cadeia geral das representações, contudo, quando se abrange de mais, a especificidade acaba se perdendo, e conseqüentemente, alguns elementos acabam sendo tratados de maneira superficial. Em suas análises não são contempladas as dimensões subjetivas do pensamento, emoções, comportamentos humanos, bem como a plasticidade que se constata nas relações sociais. Moscovici (2003, p. 47), comenta assim a esse respeito:

Durkheim, fiel à tradição aristotélica e kantiana, possui uma concepção **bastante estática dessas representações** – algo parecido com a dos estóicos. Como consequência, representações, em sua teoria, são como o adensamento da neblina, ou, em outras palavras, elas agem como suporte para muitas palavras ou ideias – como as camadas de um ar estagnado na atmosfera da sociedade, do qual se diz que pode ser cortado com uma faca (Grifos nossos).

O que a Teoria das Representações Sociais oferece como diferencial da Teoria das Representações Coletivas é a possibilidade de analisar como as representações sociais são distintas entre sujeitos inscritos em diversos grupos, pois essas não são homogêneas ou mesmo análogas, em contextos que se diferenciam nos campos

político, cultural, social, econômico nas quais se constituem. Desse modo, as análises das representações coletivas focam o grupo e os indivíduo como sujeito desse coletivo, desconsiderando as influências subjetivas.

A mudança de foco de representação coletiva para representação social deve-se ao patamar pelo qual passou a ser compreendido o comportamento das pessoas, sob a ótica da psicologia social. Wachelke e Camargo (2007, p. 380) esclarecem que “o novo termo [RS] passou a indicar um fenômeno enquanto o termo tradicional indicava um conceito”. Nesta questão fica claro o motivo pelo qual Moscovici, dizem Wachelke e Camargo (2007), utiliza a terminologia social, na medida em que a representação e a interlocução de conhecimentos são dialogados em meio social, as experiências e conhecimentos de senso comum se vinculam aos demais conhecimentos, construindo uma ressignificação da representação.

E sendo uma teoria tão complexa que gira em torno do mundo social, das comunicações interpessoais, Moscovici, sempre deixou claro a dificuldade em se estabelecer o conceito de representações sociais, como apresenta logo no início de seu livro “*A Psicanálise, sua imagem e seu público*” (2012, p.39), “[...] se a realidade das representações sociais é facilmente apreendida, o conceito não o é. São muitas as razões para isso”. Entre razões históricas e não históricas, Moscovici prefere adentrar ao universo das razões não históricas, e justifica que grande parte dessa dificuldade em se estabelecer um conceito, é “[...] a posição ‘mista’, no cruzamento de uma série de conceitos sociológicos e de uma série de conceitos psicológicos”. E nessa confluência, acabam por se sobrepor conceitos, ora ligados mais a uma vertente, ora mais a outra, sem que contemplem a natureza psicossocial do objeto de seus estudos.

Esses estudos mais distanciavam as raízes sociológica e psicológica, do que as incluíam por exemplo, pelo forte apego à corrente Behaviorista, pela qual os fatos e acontecimentos eram explicados com a observação de comportamentos, por meio de controle experimental. Marcos Alexandre (2004, p.124) salienta que “a razão para tal procedimento era a crença, por parte dos estudiosos, de que as leis que explicavam os fenômenos coletivos eram diferentes do tipo de leis que explicavam os fenômenos individuais”.

Esse reducionismo das pesquisas de teóricos que consideravam a distinção entre os dois conceitos, foi amplamente discutido e revisto por Moscovici. Segundo Sandra Jovchelovitch (2011, p. 2) Moscovici rejeitou,

abertamente as âncoras do behaviorismo, do individualismo e do empiricismo ele retorna a Durkheim e propõe o conceito e fenômeno das representações sociais como pilar de uma nova psicologia social atenta à linguagem e a ação comunicativa, voltada para os processos de produção de sentido e as batalhas simbólicas das esferas públicas.

Ao retomar o conceito de representação coletiva, Moscovici, busca primeiro diferenciar a “representação social dos mitos, da ciência e da ideologia” (ALVES-MAZZOTTI, p. 2008). Iniciando o rol de suas explicações Moscovici (2012) destaca que as concepções, e opiniões pré-concebidas por grupos menos favorecidos eram até então considerados mitos, uma maneira de desacreditar no conhecimento preestabelecido pelos grupos, pois julgava-se que estes não tinham saberes científicos suficientes para opinar sobre o que fosse relacionado ao campo científico. O autor destaca que “o mito é considerado na e por nossa sociedade como uma forma ‘arcaica’ e ‘primitiva’ de pensar e de se situar no mundo”. Ao contrário do que se pensava, Moscovici argumenta que “[...] essas representações não são nem ‘arcaica’ nem uma forma ‘primitiva’ de pensar ou de se situar no mundo; elas são, além disso, normais em nossa sociedade” (1961/2012, p.41).

Moscovici (2012, p. 44) ainda resgata o conceito que predominava acerca de imagem, indicando que “a imagem é concebida como um reflexo interno da realidade externa, cópia conforme no pensamento daquilo que se encontra fora dele, assim é reprodução passiva do dado imediato”. Moscovici ainda ressalta que “as imagens são espécies de ‘sensações mentais’, impressões que os objetos ou as pessoas deixam em nosso cérebro” (p.44). Elas nos ajudam a organizar o pensamento, a identificar fatos e classificar informações, fazem parte da construção das nossas representações.

Dessa interpretação Moscovici (2012), destaca que não se pode desconsiderar o indivíduo alheio ao contexto social a qual pertence, como se fosse um sujeito reprodutor daquilo que vê, não lhe cabendo mobilidade do pensamento e novas formas de se reestruturar o que se pensa, visto que isso “[...] equivale a acreditar que não existe relação entre nosso ‘reservatório’ de imagens e nossa capacidade de combiná-los, de retirar delas combinações novas e surpreendentes” (p.45). Sob tal perspectiva, somente “[...] o processo comum de interação é questionado[...]” (p.47), os vínculos entre as pessoas, e a maneira como cada um irá interagir com a informação, a própria consciência e as experiências tidas anteriormente são desconsideradas.

Moscovici (2012, p. 47), argumenta para reiterar que ao contrário das representações coletivas, as representações sociais “[...] são conjuntos dinâmicos, seu estatuto sendo o da produção de comportamentos e de relações com o ambiente, da ação que modifica uns e outros, e não a reprodução de comportamentos ou relações, como reação e um dado estímulo externo”.

Nesse sentido, vale destacar as ponderações de Marcos Alexandre (2004, p. 126) ao apoiar-se em Forgas (1981), “[...]argumenta que o comportamento social não pode e nem deve ser explicado apenas em termos de processamento de informações”. Geertz, (2001, p. 176) complementa o exposto dizendo que:

O trajeto de nossa compreensão da mente não consiste numa marcha decidida em direção a um ponto ômega onde tudo enfim se encaixa alegremente; consiste na exposição repetida de investigações distintas, de tal modo que, vez após outra, de maneira aparentemente interminável, elas imponham reconsiderações profundas umas às outras. (...) o que parece necessário é o desenvolvimento de estratégias que permitam as diferentes construções da realidade mental, nas palavras de Bruner, confrontar, decompor, energizar e desprovincializar umas às outras levando a empreitada erraticamente adiante.

Nesse sentido, as representações que construímos não é são estáticas, se modulam e se reconstituem com novas experiências, do contexto sociocultural e histórico as quais nos auxiliam a compreender o cotidiano. A compreensão que as representações sociais viabilizam nos permitem ir além das amarras da mera reprodução do vivido. Elas, permitem uma visão dinâmica e complexa, de constante revisitação e análise. Pensando na natureza de processos que das representações nos proporcionam para (re)agrupar (re)classificar, criar, expandir, interagir e transformar, Moscovici (2012, p. 46) enlaça que “[...] a representação social é a ‘preparação para a ação’, não só porque guia os comportamentos, mas sobretudo porque remodela e reconstitui os elementos, do ambiente no qual o comportamento deve acontecer”.

Moscovici (2012, p. 27-28) define, então, representações sociais como:

[...] uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos. [...] é um corpo organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças aos quais os homens tornam a realidade física e social inteligível, se inserem em um grupo ou relação cotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação.

Posteriormente, uma de suas discípulas, Denise Jodelet, com o intuito de esclarecer o conceito de representação, diz “ [...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p.21), concordando com seu mestre de que na comunicação entre os indivíduos que estes partilham seus saberes, valores, opiniões e atitudes, e dessa maneira pertencerem a seu grupo social para compreenderem a realidade física e social que vivenciam.

Banchs (1986, p. 39) ressalta um dos pilares da Teoria das Representações Sociais e declara que a representação é “a forma de conhecimento de senso comum próprio das sociedades modernas, bombardeadas constantemente de informações através dos meios de comunicação de massas [...]” (Tradução nossa)⁴⁸. A autora ainda acrescenta que “ao abordá-las como tal eles se manifestam na fala espontânea, são muito úteis para compreender os significados, símbolos e formas de interpretação que os seres humanos usam na gestão dos objetos que povoam sua realidade imediata” (Tradução nossa⁴⁹).

Umaña (2002, p. 31), resume “[...] as representações sociais são ‘filosofias’ sugeridas no pensamento social e tem vida própria. [...] porém as pessoas também são agentes. Têm maneiras específicas de compreender, comunicar e atuar sobre sua realidade ontológica” (Tradução nossa⁵⁰). Porque as representações são partilhadas e resignificadas na relação com o outro, são qual quadros e lentes pelos quais nos vemos e lidamos com o mundo, que se instauram pela dinâmica específica e força dos intercâmbios sociais, os quais ademais nos fazem o que somos, isto é, nos levam a assumir esta ou aquela identidade.

As representações sociais são universo realmente complexo, uma vez que por elas se pode perceber a natureza das coisas, e partilhá-las com os outros, experimentar, e reconstruir conhecimentos a todo momento. A capacidade de transformação dessas representações é muito rica, e as ligações e referências que as

⁴⁸ Texto original em espanhol: “Son la forma de conocimiento del sentido común próprio a las sociedades modernas bombardeadas constantemente de información a través de los medios de comunicación de massas” (BANCHS. 1986, p. 39).

⁴⁹ Texto original em espanhol: “Al abordarlas tal cual ellas se manifiestan em el discurso espontáneo, nos resultan de gran utilidad para comprender los significados, símbolos y formas de interpretación que los seres humanos utilizan en el manejo de los objetos que pueblan su realidad imediata” (BANCHS. 1986, p. 39).

⁵⁰ Texto original em espanhol: “En resumen, las representaciones sociales son “filosofías” surgidas en el pensamiento social que tienen vida propia [...]Sin embargo, las personas también son agentes. Tienen maneras específicas de comprender, comunicar y actuar sobre sus realidades ontológicas” (UMAÑA,2002, p. 31).

apoiam como construtos sociais, sejam eles, culturais, econômicos, políticos, ideológicos, entre tantos outros, nos ajudam a formar quem somos, a compreender melhor o mundo que nos cerca, a nos embasar em veículos que sustentam nossos ideais, formas de viver, de ser e agir socialmente. Moscovici (2003, p. 53) argumenta nesse sentido que é “[...] a natureza específica das representações expressa a natureza específica do universo consensual, produto do qual elas e ao qual elas pertencem exclusivamente”.

Essa é uma das principais ideias que sustentam a Teoria das Representações Sociais, a de compreender melhor o meio social, a partir do que está presente nas relações sociais situadas, de onde e como procede o pensamento humano, das interações e demais influências que configuram o grupo ao qual pertencemos e agimos e nas quais também se tece a nossa subjetividade e com ela agimos. Para ressaltar o aspecto da não passividade do indivíduo ao social na proposição dessa Teoria, Spink (1993, p. 303) afirma que esse é um “sujeito que não é apenas produto de determinações sociais nem produtor independente, pois que as representações são sempre construções contextualizadas, resultados das condições que surgem e circulam”. Ele é um sujeito social na medida em que suas interações não se dão de modo isoladamente, mas sim da compartimentalização de informações, conhecimentos, e das demais dimensões humanas que são alimentadas pelo grupo social.

É por esse movimento de interações e mediações que são reformuladas, transformadas as concepções dos sujeitos que modelam os comportamentos e as relações entre eles e o ambiente. Novaes (2015, p. s/p) acrescenta que “a ideia de constituição de si por meio da interação com o *outro* evidencia a necessidade de reconhecimento das dimensões de afeto, sentido, significado e valor na produção do conhecimento” (Grifos do autor). Complementam, expondo que “são precisamente tais significações, construídas na relação subjetiva entre o sujeito e o objeto em dado contexto social, que Moscovici define como representações sociais”.

Essa subjetividade é a que Moscovici defende para situar o indivíduo como ativo nas interações sociais e com os objetos. A importância de se conhecerem os universos simbólicos nos quais cada um de nós tece as imagens de si mesmo e a de outros (pessoas, objetos etc.) circunscrevem o espaço no qual o indivíduo os reporta e os interpreta. As representações sociais, como fenômenos cognitivos, segundo Jodelet (2001, p.22) “[...] envolvem a pertença social dos indivíduos, com as

implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligadas”.

Como explica Jodelet (2001, p.22), o objeto das representações pode “[...] ser tanto uma pessoa, quanto um objeto, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria, etc; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas é sempre necessário”. No entanto, a natureza daquele universo simbólico mencionado permeia essas relações, visto que “a representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações)”. E complementa que “estas significações resultam de uma atividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito” (JODELET, 2011, p.27).

Sujeito esse que é social cercado por ideias, acontecimentos, posicionamentos, lembranças, pensamentos, palavras, fatos e imagens, que afetam a constituição da representação sobre o objeto. Pensando que, enquanto seres sociais, as representações não são construídas isoladamente, e nem tão pouco são homogêneas, mas partilhadas e ressignificadas por cada indivíduo na sua subjetividade, Moscovici (2003) discorre sobre duas funções, para explicar essa relação que as representações sociais apresentam de que forma elas dependem ou determinam a atividade cognitiva do sujeito.

Explica primeiro a função de *convencionalizar*, segundo o autor “elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas” (MOSCOVICI, 2003, p.34). Assemelham-se a pequenas cestas nas quais são colocados os elementos comuns que caracterizam o objeto para um determinado grupo social. Essas categorias são importantes, pois possibilitam que se identifiquem outros objetos, que caracterizem as representações, mesmo que nem todos os elementos desse novo objeto possam ser os que definem uma categoria prévia. Assim o faremos, porque tendemos a agrupá-los em alguma categoria na tentativa de representa-lo no que tem alguns elementos em comum. As categorias funcionam qual convenções preestabelecidas no meio social, mas que dependem dos contextos em que o objeto é representado. A esse respeito Moscovici (2003, p. 35) explica que,

Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções.

Nesse sentido, é preciso destacar, que algumas dessas convenções acabam por se tornar preconceituosas e impositivas muitas vezes, sem que o indivíduo se aperceba. Moscovici (2003), explica que os objetos que percebemos são carregados de convenções, daí a necessidade de um olhar mais consciente sobre o objeto, do contrário, o pensamento condicionado a seguir convenções pode-nos impelir a agir por preconceitos, cometer injustiças, ao seguimento quase cego de alguma ideologia. É preciso estar consciente e pensar reflexivamente sobre o objeto e as convenções.

Moscovici (2003) apresenta a segunda função de que as representações são *prescritivas*, como uma força exercida sobre as pessoas, o meio social, cultural, as relações de comunicação entre as pessoas, instigam a que nos comportemos de forma e modos habituais, no agir, pensar, e ser em determinadas situações. Muitas vezes dizemos, ou agimos de um jeito sem saber ao certo porque assim agimos ou falamos. O real significado da expressão de certa forma pode ser silenciado, por sermos levados a representar algo que, “[...] não está diretamente relacionada à nossa maneira de pensar e, contrariamente, por que nossa maneira de pensar e o que pensamos depende de tais representações, isto é, no fato de que nós temos, ou não temos dada representação (p.37).

Moscovici (2003, p. 37) ressalta que as representações muitas vezes, “são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações”. Nesse sentido, as representações já cristalizadas no meio social, elas são por nós usadas, tendo por base referenciais já existentes, e algumas vezes emergem sob novas aparências.

As culturas, tradições, entre outros, estruturam as representações, e prescrevem “formas” certamente aceitas, e constituem no ambiente formas da realidade. O mesmo pode-se dizer das convenções que são feitas, categorias, nos impondo também a aceitar ou não, a representar o objeto face aquela convenção. Moscovici (2003, p. 40), completa que elas são , “[...] como se fossem realidade inquestionável que nós temos de confrontá-las. O peso de sua história, costumes e conteúdo cumulativo nos confronta com toda a resistência de um objeto material”.

Diante dessas duas funções apresentadas, é possível observar como as representações tem um papel decisivo na constituição social.

Em meio a essa complexidade das representações vêm sendo estudadas suas funções, e desde sempre explicados os processos que as engendram, a ancoragem e a objetivação. Como diz Moscovici (2003, p.41), “para se compreender e explicar uma representação é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu. [...] Quanto mais sua origem é esquecida e sua natureza convencional é ignorada, mais *fossilizada* ela se torna”. (Grifo do autor).

3.1.1 Ancoragem e Objetivação

Os processos de ancoragem e objetivação são fundamentais para se compreender como no sistema cognitivo representamos um objeto social. Os mecanismos que utilizamos para representar, anteriormente caracterizados, nos permitem compreender e tornar familiar o desconhecido. Moscovici (2012, p. 53), indica que a “representação, como pensamos, não é a instância intermediária, mas um processo que, de alguma forma, torna o conceito e a percepção, intercambiáveis pelo fato de ser tomado como objeto de percepção, o conteúdo do conceito pode ser ‘percebido’”. E acrescenta que “o trabalho da representação é o de atenuar essas estranhezas, de introduzi-las no espaço comum, provocando o encontro de visões, de expressões separadas e dispares que, num sentido, se procuram” (p.56. Grifo do autor).

Para explicar isso, esse autor, apresenta dois processos: a ancoragem e a objetivação

Moscovici (2003, p. 61) explicita que a ancoragem “[...] é um processo que transforma algo estranho e perturbador que nos intriga em nosso sistema particular de categorias, e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada”. É um processo cognitivo que percorremos, para desmistificar e aproximar os objetos e lhes dar significado. Alves-Mazzotti (2008, p. 30) contribui explicando que:

[...] a representação sempre se constrói sobre um “já pensado”, manifesto ou latente. A “familiarização com o estranho” pode, com a ancoragem, fazer prevalecer quadros de pensamento antigos, posições preestabelecidas, utilizando mecanismos como a classificação, a categorização e a rotulação (Grifo da autora).

Sempre partimos do já construído e estruturado em nossa memória. São essas estruturas que nos dão sustentação, para repensar as coisas, e formular conceitos novos. Não se pode deixar de destacar que esse processo a princípio é individual, mas sob influência de estruturas psíquicas que já foram organizadas e pensadas socialmente, pois enquanto pertencentes ao grupo social reconstruímos nossas representações e partilhamos com os outros formando novas representações. Nesse caso, a ancoragem age de forma interna em nossa mente e nos auxilia a acomodar aquela nova informação a um dos sistemas de classificação já definidos, dessa forma acontece uma aproximação entre o que antes era desconhecido, ou não conceituado, a qual viabiliza que esse novo fique agregado a um núcleo de referência prévio, fortalecendo ou não a representação sobre o objeto. Moscovici (2003, p. 63) explica que “categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele”.

Em se tratando da objetivação, processo articulado à ancoragem, esse autor expõe que “a objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade” (MOSCOVICI, 2003, p. 71). Assim como o processo da ancoragem busca aproximar e tornar familiar o objeto desconhecido ou não conceituado pelo sujeito, a objetivação a partir dos conceitos já categorizados busca transformar a nova representação em algo mais tangível realmente. Moscovici, exemplifica bem esse processo ao “[...] comparar Deus com um pai e o que era invisível, instantaneamente se torna visível em nossas mentes” (MOSCOVICI, 2003, p. 72). Devido a um conceito preestabelecido a respeito, que foi ancorado em nossas estruturas do pensamento, que é o conceito da palavra ‘Deus’, este é objetivado na figura do ‘pai’ que é um conceito mais concreto e mais próximo de nós.

A ancoragem oferece subsídios para que se possa objetivar, contudo não são processos dissociados primeiro um depois o outro, esses dois processos interagem entre si continuamente, ao mesmo passo que anoro, objetivo e represento o objeto. Relacionando os dois processos “a ancoragem fornece à objetivação seus elementos imaginados a título de pré-construtos, para servir à elaboração de novas representações” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 30).

Moscovici (2003, p. 78) esclarece que:

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com o tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

Em suma, Moscovici (2003) explica que os processos de ancoragem e objetivação estão em constante circulação, em um processo que busca articular, conceitos novos ao que já se sabe, e exteriorizar a objetos, formas concretas, de expressar essas ideias. Assim, pode-se inferir que as representações são singulares, pois o conhecimento internalizado por uma pessoa não se dá da mesma forma que o de outras, visto os processos de ancoragem e objetivação serem atrelados ao contexto histórico vivenciado pelo sujeito ou grupo.

3.1.2 Aproximações entre RS e a educação

Os primeiros estudos realizados por Moscovici e seus colaboradores foram na área da saúde. Moscovici (2012), em sua tese, investigou as representações de vários grupos parisienses sobre a psicanálise. Seu trabalho passou a ser referência para estudos da psicologia social, inicialmente na Europa, por ressaltar os efeitos da ideologia e o poder dos meios de comunicação em massa para a formação de representações. As características da Teoria subsidiam os pesquisadores a investigar, identificar e analisar o processo de construção e transformação das representações, a desvelar sua natureza psicossocial, a ressaltar o conhecimento de senso comum. Na medida em que investigam as relações e interações atravessadas pela significação das linguagens que as estruturam, se tornou um recurso profícuo para investigar os processos educativos. Isso, porque segundo Gilly (2001, p.321) “o interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fatos de Educação consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”.

Em “*As representações sociais no campo da educação*”, Gilly (2001) apresenta algumas contribuições empíricas de estudos realizados na década de 1960 a 1980, nos quais se destaca os olhares da escola sobre ela mesma, a visão dos profissionais e dos pais. Ressalta o forte discurso ideológico igualitário que permeia esse espaço institucional, no qual são evidenciadas as mesmas oportunidades para todos, mas que destacavam nos menos favorecidos apenas pelos seus desempenhos intelectuais,

revelando assim uma representação da escola, pela qual se responsabilizava o indivíduo por sua ‘incapacidade’ de se escolarizar como os demais (com melhores condições financeiras), submersa que estava apenas em evidenciar os efeitos das desigualdades sociais para a escolarização.

A esfera do sistema educacional e seu discurso focado na educação para todos não eram examinados, como se diante de um sistema social predominantemente desigual fosse dever da escola educar a todos, e quando esta não atingia os resultados esperados, isto é, nem todos fossem escolarizados a responsabilidade era imputada aos alunos pela falta de atender a suas atribuições, e por não dispor de aptidões para tal.

Na visão dos profissionais da educação essa visão prevalece, ou seja, apesar de alguns não se deixarem enganar pelo discurso igualitário oficial, em suas práticas essa culpabilização ainda é observada. Gilly (2001) diz que a percepção dos professores em relação a cada aluno está assim estruturada, no que aludem mais às aptidões e comportamento dos alunos, o que nos remete a uma concepção de escola atrelada às determinações de organismos multinacionais que evidenciam os resultados de desempenhos por seus parâmetros.

Aqui é possível analisar a dimensão que estudos em representações sociais possibilitam, eles não se restringem a uma primeira impressão. Podemos propor, como parte da justificção a esse respeito, assente na TRS, que por mais que os professores tivessem e ainda tenham ciência desses tipos de discurso igualitário, suas práticas permaneciam e para alguns ainda remete ao prometido por esses discursos, independentemente do que experienciam em seu cotidiano. Ressalta-se, o poder ideológico sobre os discursos e práticas, na medida em que é verbalizado se torna presente nas práticas desses grupos. Gilly (2001), apoiando-se em Moscovici (2012), considera importante as representações serem analisadas a partir dos contextos, cultural, social, econômico, político aos quais pertencem os indivíduos, dimensões essas que incidem sobremaneira na sua construção, pelo que estabelecem valores de conexão e referência com representações de outros objetos.

Alves-Mazzotti (2008, p.19-20), em seus estudos também declara que “entre os desafios com que os professores são confrontados em sua prática docente, destacam-se a educação das classes desfavorecidas e o papel da escola na ruptura do ciclo da pobreza”. Ainda hoje, no imaginário social se presentifica uma forte relação entre o fracasso escolar e minorias desfavorecidas. Nesse sentido, o campo da

educação é rico em representações, com auxílio das quais se podem analisar os contexto e elementos presentes nas estruturas psicossociais dos sujeitos, por exemplo ao grupo social escola, ao grupo de alunos, esses elementos podem embasar as investigações e quem sabe contribuir para a melhoria dos processos educativos.

Mas, sobretudo, apontam a necessidade de se ultrapassar o nível da constatação sobre o que se passa “na cabeça” dos indivíduos, para procurar compreender como e porque essas percepções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e mantidas, recorrendo aos sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que as orientam e justificam. A intenção propalada de propiciar mudanças através da educação exige que se compreendam os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, e esta não ocorre num vazio social (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.20).

O estudo realizado pelas pesquisadoras Sousa, Novaes e Villas Bôas (2012) sob o título “*Representações sociais e educação: panorama dos estudos desenvolvidos pela Cátedra Unesco sobre profissionalização docente*”, discorre de maneira abrangente sobre diversos estudos desenvolvidos sobre temáticas educativas à luz da Teoria das Representações Sociais, e no qual concluem que “As investigações aqui apresentadas mostram que, como instrumento teórico e metodológico, a teoria das representações sociais tem possibilitado o estudo psicossocial da Educação oferecendo, em última instância, condições de transformação do ensino” (SOUSA; NOVAES; VILLAS BÔAS, 2012, p. 36).

Observamos que a utilização dessa Teoria na educação contribui para desvendar e responder a diversos questionamentos, compreender comportamentos, representações que grupos compartilham sobre um determinado objeto, bem como, com os resultados dessas investigações contribuir para melhorar o processo educativo, como demonstram as pesquisas de Gilly (2001), Alves-Mazzotti (2008). Moscovici (2003) alerta que resultados de pesquisas não podem ser generalizados, pois são representações de grupos sociais específicos, por suas atitudes, valores, culturas, entre outros.

A escola, espaço de interação de múltiplos saberes e conhecimentos, é um ambiente no qual diferentes concepções e culturas, pelas relações sociais que nela ocorrem, estão presentes. Alves-Mazzotti (2008) explica que, estudar e compreender como são feitas, produzidas e reorganizadas as representações, consubstancia, um aparato de múltiplos sentidos e significados propriamente. É um espaço onde

acontecem interações humanas, umas intencionais, como as de ensino e outras não formais, como as das atividades “fora das aulas” quer entre professores ou alunos.

Alves-Mazzotti (2008, p. 20-21), assim refere:

O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

No contexto educativo, segundo Alves-Mazzotti (2008) as pesquisas das representações sociais vêm se consolidando, visto que o aporte teórico que sustenta essas investigações, isto é, a TRS, apresenta um novo caminho ao estudo e compreensão dos problemas educativos, pois, busca as origens das representações de como foram formadas, abrangendo uma série de elementos muito específicos ao grupo social. A autora complementa salientando que o estudo das representações sociais se configura “de especial interesse para a educação – como desenvolvimento cognitivo, atitudes e atribuições causais” (p. 40).

No Brasil o trajeto dos estudos sobre RS foi analisado por Denise Jodelet. A pesquisadora comenta que “no campo brasileiro, a introdução dos estudos de representações sociais seguiu várias etapas que atestam a influência de uma ou de outra dessas escolas europeias” (JODELET, 2011, p. 21). Em um primeiro momento sendo trabalhada a perspectiva processual, para então a adoção da perspectiva estrutural.

Segundo Jodelet (2011, p. 22), “a perspectiva comum é de usar a teoria e os modelos das representações sociais para enfrentar questões vivas que atravessam a sociedade brasileira hoje em dia”. Tais como, a educação, Jodelet (2011, p. 25) argumenta que “no contexto brasileiro, como em outros contextos nacionais, os campos estudados devem levar em conta os sistemas de valores, ideologias específicas e provenientes do funcionamento destes próprios campos”. Esses interferem nas representações sociais elaboradas pelos sujeitos, sendo de relevância levar em consideração, quando se estuda representações sociais.

Gilly (2001, p. 323) recomenda:

Dessa forma, instrutivo observar como, segundo suas posições em relação à escola, os diferentes grupos [...] [elaboram] sistemas de representações, e ver como as representações sociais estabeleceram acordos de adaptação sob a dupla pressão – de um lado, das ideologias e, de outro, das coações ligadas às finalidades e às condições efetivas de funcionamento do sistema escolar.

A contribuição da TRS à educação é enorme, na medida em que possibilita compreender os processos que ancoram determinada representação. Possibilita a análise de concepções, ideologias que estão referenciando determinado objeto do conhecimento.

3.2 PERSPECTIVAS EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici em seus estudos, se tornou base para novos estudos teórico-metodológicos, em representações sociais. Estes estudos se apresentam como alternativas complementares de análises sobre a teoria mais geral que Moscovici propôs. Sá (2007, p. 594) explica que “a emergência dessas contribuições maiores atendem nitidamente ao convite de Moscovici para que a teoria continuasse a ser construída e à sua proposta de que tal construção se fundamentasse sobre uma acumulação consistente de evidências empíricas”.

Assim, estudos posteriores têm se somado e contribuído para a veiculação, e articulação da Teoria das Representações Sociais a demais práticas e técnicas de pesquisa. Essa abrangência da teoria decorre do fato de que Moscovici ao desenvolver seus estudos em psicologia social, não buscou a estatização, e planificação de uma determinada área ou conceito, mas sim, ampliou os horizontes, e analisou as representações sociais de grupos sociais. Doise (1993, p. 161 *apud* SÁ, 2007, p. 594) caracteriza a teoria apresentada por Moscovici entre as “[...] grandes teorias nas ciências humanas[...]” por propor “[...] concepções gerais sobre o indivíduo e/ou o funcionamento societal que orientam o esforço de pesquisa, as quais devem ser contempladas por descrições mais detalhadas do processo que sejam compatíveis com a teoria geral”. Nesse sentido, tais estudos que se desenvolveram a partir da teoria alinhando outras análises e perspectivas teórico-metodológicas contribuíram para a sua expansão.

Sá (2001) no que elenca as principais correntes que se debruçam a estudar representações sociais caracteriza a que se sustenta nos estudos de Moscovici por

se vincular a uma perspectiva etnográfica articulada como os de Denise Jodelet, em Paris outra corrente se propõe a associar a teoria a uma vertente mais sociológica tem como seu principal propositor Willem Doise, em Genebra. Os pesquisadores da Aix-en-Provence focalizam sob a abordagem estrutural das representações sociais tendo como principais representantes Jean-Claude Abric, além de Claude Flament e Pierre Vergès. Finalmente, Ivana Marková busca sob a perspectiva dialógica do pensamento humano compreender as representações sociais.

Denise Jodelet, como a principal colaboradora de Moscovici, visto seus estudos serem os que mais se aproximam da teoria proposta inicialmente “ênfatisa o estudo dos processos de produção das representações, aprofundando, portanto, a análise de seus processos geradores, ou seja, a objetivação e a ancoragem” (SÁ, 2005, p.10).

Alves-Mazzotti (2008, p. 524), por sua vez explica que a representação social nessa abordagem “ênfatisa a importância de tratá-las não apenas como produtos do pensamento social, mas também como processos, tentando compreender como as representações são produzidas e mantidas”. Levando em consideração diversos aspectos, que influenciam na organização das representações dos sujeitos a respeito de determinado objeto social. Jodelet (2011, p. 25) argumenta que,

assim poderíamos esclarecer a dinâmica social e simbólica que sustenta as tomadas de posições dos sujeitos da pesquisa. Poderíamos também aprofundar, via comparações interculturais, os processos de gênese social das representações sociais que entram em combinação com a experiência vivida dos sujeitos.

A abordagem dialógica na perspectiva das representações sociais, segundo Donato (2013, p. 95), apoiando-se em Marková (2006), argumenta que nessa abordagem “se ressalta a importância da dialogicidade e da linguagem, além da historicidade”.

Os estudos em Genebra desenvolvidos por Willen Doise e seus colaboradores, concentram-se na “[...] articulação entre sistemas de organização e comunicação sociais e sistemas de organização cognitiva”, mas com enfoque nos processos de ancoragem “[...] de modo a ressaltar a inserção social específica dos grupos que as estejam produzindo” (SÁ, 2007, p. 594).

3.2.1 Teoria do Núcleo Central

A teoria do núcleo central é uma das principais abordagens dos estudos em representações sociais. Esses estudos, experimentais ou não, cobrem um campo vasto que busca examinar os elementos e de como estes se organizam/estruturam nas representações sociais. Estes estudos têm por base as pesquisas de Moscovici e como explica Abric (2001, p. 156) apoiando-se de Grisez (1975), o rumo das investigações propostas pelo precursor da TRS “trata-se de uma abordagem de fenômenos que não se interessa mais exclusivamente pelos fatores e comportamentos diretamente observáveis, mas que enfatiza sua dimensão simbólica, que se centra na noção de significação”. Nesse sentido, complementa que o objetivo de estudos experimentais é analisar que “[...] os comportamentos dos sujeitos ou dos grupos não são determinados pelas características objetivas, mas pela representação desta situação”.

Um dos principais grupos que se consolidaram a partir de pesquisas experimentais foi o Grupo do Midi com pesquisadores da Aix-en-Provence Montpellier, que contou como principal colaborador com Jean-Claude Abric, que em 1976, com sua tese de doutorado, propôs a teoria do núcleo central. A ideia de que as representações são organizadas em torno de um núcleo não era inédita, o próprio Abric (1994) em seu livro *‘Prácticas Sociales y Representaciones’* informa que essa ideia surgiu em meados de 1927 com os estudos de Fritz Heider o qual tinha proposto que as ideias das pessoas apresentavam a tendência em se organizar em torno de um núcleo unitário.

Ao longo dos anos, diversas críticas foram lançadas sobre os estudos experimentais de Abric e de seus colaboradores, porém estes se mantiveram firmes e justificaram que ao invés de “[...] controlar ou eliminar a influência de variáveis socioculturais sobre os processos psicológicos [...]” buscavam examinar “[...] a influência das representações nutridas pela participação na cultura sobre o comportamento no laboratório é ela própria explicitamente testada por meio de um design experimental” (SÁ, 1996, p. 53). Claude Flament (2001, p. 173) acrescenta que a teoria do núcleo central vem a “[...] tornar a teoria das representações sociais mais heurística para a prática social e a pesquisa”.

Para a construção da teoria do núcleo central Abric (2001) parte do princípio que toda representação tem como pano de fundo um núcleo central, é ele que sustenta a organização ao mesmo tempo determina sua significação.

Segundo Abric (2001, p. 163) o núcleo central de uma representação é formado por duas funções essenciais,

Uma **função geradora**: é o elemento pelo qual se cria ou se transforma a significação dos outros elementos constitutivos da representação. É aquilo por meio do qual esses elementos ganham um sentido uma relevância;
Uma segunda **função organizadora**: é o núcleo central que determina a natureza dos vínculos que unem entre si os elementos da representação. É, neste sentido, o elemento unificador e estabilizador da representação (Grifos nossos).

O núcleo central é o elemento mais estável da representação, nele se fortalecem elementos cognitivos, enraizados na memória do grupo social, que estruturam as representações, é mais resistente à mudanças. Tem como função “[...] gerar o sentido básico da representação e de organiza-la como um todo” (SÁ, 2007, p. 595). Estabelecendo uma espécie de proteção ao núcleo estruturante da representação, o sistema periférico é formado por todos os demais elementos que se enlaçam na construção da representação. Diferentemente do núcleo central, o sistema periférico é mais fácil de mudar e por ele o indivíduo/grupo lida com as contradições dos diversos posicionamentos e concepções presentes em um determinado contexto, capacitando-os a que alterem suas respostas a determinadas experiências (SÁ, 2007).

Abric (1994) apresenta três funções que o sistema periférico pode desempenhar: a primeira, a de concretização, que possibilita que uma representação da realidade seja facilmente ancorada em algo mais concreto, para melhor compreensão, visto seus elementos estarem fortemente ligados ao contexto e individualidades do sujeito; a segunda diz respeito ao controle ou regulação, à flexibilidade que os elementos periféricos têm de adaptar a representação dependendo do contexto. E a função de defesa, pela qual os elementos periféricos se organizam na medida do possível para que não aja haja/ocorra uma transformação ou interferência direta no núcleo central.

O Quadro 6, apresenta uma síntese das principais características do sistema central e periférico, de acordo com Abric (2000).

Quadro 6: Propriedades do sistema central e do sistema periférico de uma representação segundo Abric.

SISTEMA CENTRAL	SISTEMA PERIFÉRICO
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração de experiências e histórias individuais
Consensual Define a homogeneidade do grupo	Tolera a heterogeneidade do grupo
Estável Coerente Rígido	Flexível Tolera as contradições
Resiste às mudanças	Evolutivo
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Funções: Gera o significado da representação Determina sua organização	Funções: Permite a adaptação à realidade concreta Permite a diferença de conteúdo

Fonte: Abric (2000, p. 34).

Por mais que os sistemas apresentem características distintas eles são dependentes entre si. Por isso, analisar o conteúdo e a estrutura não é tarefa fácil, uma vez que o investigador não pode se prender somente aos resultados quantitativos que obtenha. Abric (1994, p, 21) salienta que não é apenas por meio da dimensão quantitativa que se analisa o núcleo central, “ao contrário, o núcleo central tem antes uma dimensão qualitativa” (tradução nossa⁵¹). Não somente o (s) elemento (s) do núcleo define (m) sua centralidade, mas sim a significação que o sujeito dispõe sobre o (s) mesmo (s). O autor (2001, p. 163) acrescenta ainda que o núcleo central “[...] é determinado, por um lado, pela natureza do objeto apresentado: por outro, pela relação que o sujeito mantém com esse objeto. [...] é a finalidade da situação na qual se produz a representação que vai determinar seu (s) elemento (s) central (s) ”.

Desse modo, é a relevância do (s) aspecto (s) de um objeto para o sujeito que será considerado com maior centralidade. Os resultados mensuráveis quantitativamente contribuem para saber qual a relevância desse objeto em relação ao termo indutor, seu valor deve ser maior do que apresentado nos elementos periféricos (ABRIC, 1994). Flament (2001, p. 175) corrobora, afirmando que “[...] os estudos empíricos mostram que se podem observar elementos de igual centralidade (muito forte) quantitativamente, mas que se diferenciam qualitativamente, alguns fazendo parte do núcleo central, outros não”. Como é possível observar na Figura 2.

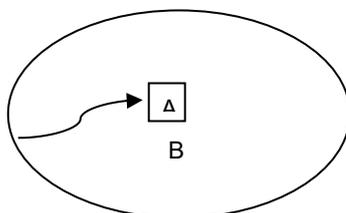
Assim é possível concordar com Abric quando adverte que dois elementos podem ter o mesmo valor quantitativo, contudo um pode pertencer ao núcleo central e outro não, isso se dá pela relevância que o sujeito atrela ao termo indutor, por isso

⁵¹ Texto original em Frances. A versão utilizada na dissertação foi a traduzida para o espanhol. “ Al contrario, el núcleo central tiene antes de más una dimensión cualitativa” (ABRIC,1994, p, 21).

que é preciso analisar os dados qualitativamente também. No exemplo é possível observar também que os elementos periféricos circundam o núcleo central, alguns posicionados mais distantemente, outro com maior proximidade. Flament (2001, p. 177) explica que,

Os esquemas periféricos asseguram o funcionamento quase instantâneo da representação como grade de decodificação de uma situação: indicam, às vezes de modo muito específico, o que é normal (e, por contraste, o que não é); e, portanto, o que é preciso fazer compreender ou memorizar. Esses esquemas normais permitem à representação funcionar economicamente, sem que seja necessário, a cada instante, analisar a situação em relação ao princípio organizador, que é o núcleo central.

Figura 2: Representação da centralidade no núcleo central.



Legenda: A flecha simboliza a centralidade quantitativa, crescendo da periferia para o centro: o quadrado simboliza o núcleo central. Os elementos A e B a mesma centralidade quantitativa, mas A está dentro do núcleo, B não.

Fonte: Flament⁵² (2001, p.176).

Por esta razão os elementos periféricos são flexíveis na medida que lidam com o contexto imediato da situação, é como se fossem um banco de análise de dados, buscam rapidamente referenciais já construídos e consolidados na memória e os analisam para que o sujeito apresente uma resposta a essa situação. “Na verdade, a periferia da representação serve de para-choque entre uma realidade que a questiona e um núcleo central que não deve mudar facilmente” (FLAMENT, 2001, p.178).

Por isso, é importante conhecer o objeto da representação, uma vez que esse foi constituído e se articula a significações comuns e partilhadas socioculturalmente que agem no ambiente do sujeito. Na medida em que se busca analisar os elementos do núcleo central das representações deve-se ter isso em conta, visto ainda não ser possível generalizar que todo objeto é um objeto de representação, e que esta seja a mesma para todos.

Abric (1994, p.23), apoiando-se nos estudos de C. Flament, destaca que é possível definir dois grandes tipos de representação,

⁵² FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. (org). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2001.

As representações autônomas cujo princípio organizador se situa no nível do próprio objeto. Este é o caso da representação da psicanálise estudada por Moscovici (1961) e da doença mental estudado por Jodelet (1989b), ou inteligência estudada por Mugny Carugaü (1985). Nesta última pesquisa, os autores demonstram bem o fato da existência de um núcleo central (chamado "núcleo duro"), constituído pela experiência das diferenças entre um indivíduo e outro e de inteligência.

As representações não autônomas, cujo núcleo encontra-se fora do objeto em si, em uma representação mais abrangente em que o objeto está integrado. É o caso por exemplo da representação que estudamos que tem de mudança (cf! Abricy Morin, 1990) para descobrir que o significado deve-se procurar em outro lugar, em vez do próprio objeto: é neste caso a representação do movimento da transferência geral e na imagem em si (de seu status social), presente na situação de viajantes. O estudo deste último tipo de representação é muito mais complexo e requer uma análise especial é proposto neste trabalho por C. Flament (Tradução nossa. Grifos do autor).

Dessa perspectiva, se pode analisar se o objeto representado se estrutura com um núcleo central, ou se para além do núcleo central demais elementos significantes contribuem para a representação do objeto. É por essa razão que também se faz de grande relevância o conhecimento do objeto representado, para saber se seus significados se restringem apenas aos presentes no núcleo central, ou se é preciso buscar mais profundamente o significado de tal representação.

Os estudos experimentais desenvolvidos com o aporte da teoria do núcleo central, permitem também que se estabeleçam comparações entre dois grupos, diante de um mesmo objeto. Por meio do exame comparativo do núcleo central é possível observar se ambos possuem a mesma representação, isto é, se os elementos forem os mesmos, ainda que o sistema periférico não o seja, pois os elementos periféricos, como já salientado, têm essa característica de plasticidade e adaptação ao contexto, as variações só demonstram essa adaptação da representação à realidade. Contudo, é interessante destacar que se entre os elementos do sistema periférico de uma mesma representação houver contradições muito explícitas, por mais que esse sistema tenha a função de defesa do núcleo central, tal constatação pode sugerir que uma transformação da representação pode estar em curso, uma vez que posições contrárias estão permeando o núcleo, e sendo revisitadas a todo momento. Sá (2007, p. 595), coloca que vários estudos a respeito dessa transformação da representação exemplificam que:

as mudanças na situação social, política e/ou econômica de um grupo engendram mudanças nas suas práticas sociais, as quais ensejam justificativas, que são incorporadas ao sistema periférico da representação, podendo aí permanecer ou vir finalmente a provocar a mudança do núcleo central, o que significa a desestruturação do conjunto e o eventual surgimento de uma nova representação.

Abric (1994) coloca que para a análise das representações fazem-se necessário métodos apropriados e técnicas de recolha de dados que busquem, de um lado identificar os elementos que constituem a representação e de outro conhecer a estrutura e organização da representação, e se há um provável núcleo central, tais como o Teste de Associação Livre de Palavras que será empregado nesta pesquisa.

3.2.1.1 Teste de Associação Livre de Palavras

Para a construção da Teoria do Núcleo Central, Abric (2001) propôs como pressuposto que toda representação tem como pano de fundo um núcleo central, sendo este que sustenta a sua organização ao mesmo tempo que determina a sua significação.

Abric (1994) argumenta que para a análise das representações fazem-se necessários métodos apropriados e técnicas de recolha de dados, que permitam identificar os elementos que constituem a representação, para que seja possível conhecer a estrutura e organização dos elementos da representação, com vista à identificação do provável núcleo central. Nesse sentido, o uso neste estudo do Teste de Associação Livre de Palavras (APÊNDICE A). O método de associação livre é simples, construído a partir da apresentação de um termo indutor, no caso dessa pesquisa ‘formação continuada’, é solicitado aos sujeitos do estudo que escrevam as cinco primeiras palavras que lhes ocorram para esse termo. Abric (2001), explica que a utilização desse teste permite que elementos implícitos ou latentes, que poderiam ficar escondidos ou encobertos em outras produções discursivas, fiquem mais visíveis.

Segundo Nóbrega e Coutinho (2003, p. 68), os estudos em psicologia social que se apropriam dessa técnica estão interessados nas “[...] dimensões latentes nas RS, através da configuração dos elementos que constituem a trama ou rede associativa dos conteúdos evocados em relação a cada estímulo indutor”.

A associação livre de palavras é conhecida como uma técnica projetiva, pois com base em um estímulo proporciona aos sujeitos que projetem aspectos subjetivos, seus comportamentos, valores e atitudes, que não seriam expostos de outra forma. Tavares et. al (2014, p. 73) corroboram explicando que o uso dessa técnica age sobre a estrutura psicológica do sujeito que está participando do estudo “[...] por meio de estímulos indutores, que podem ser verbais (frases, palavras, expressões) ou não

verbais (figura, imagens fixas ou em movimentos) que respondem às induções, evidenciando aspectos de sua personalidade ou suas representações acerca do objeto indutor”. São questões implícitas que ao serem estimuladas fazem com que o sujeito as expresse.

O estímulo indutor empregado nessa pesquisa, foi a expressão “formação continuada”, para viabilizar a identificação dos elementos subjetivos da representação. Com os elementos elencados a partir desse indutor, foi posteriormente solicitado ao participante que enumerasse as palavras que escreveu por ordem de importância, utilizando 1 para a mais importante e assim sucessivamente para as demais. Para finalizar a aplicação desse teste, foi pedido ao participante que justificasse a escolha da palavra mais importante, tendo em vista o termo indutor.

Abric (1994) explica que um dos procedimentos mais significativos para analisar materiais como os obtidos neste estudo, é o de se identificar inicialmente o sistema de categorias utilizado pelo participante para definir o conteúdo da representação, para então adentrar aos elementos organizadores do conteúdo. A cerca disso, Abric (1994) apresenta três indicadores para que se realize a análise dos elementos organizadores que foram elencados pelos participantes no teste de associação de palavras: a frequência do elemento na população, isto é, a gama dos elementos evocados registrados, aparecem na população pesquisada, e a importância atribuída aos mesmos, pelos participantes, bem como o teor da justificativa da que hierarquizou como mais importante. Assim é possível analisar os significados que os sujeitos dão aos elementos evocados e qual seu grau de conexão com o termo indutor proposto, “[...] permite confirmar ou reforçar a hipótese de que está na presença de elementos organizadores da representação. A congruência dos dois critérios (Faixa de frequência) é um indicador da centralidade elemento” (ABRIC, 1994, p. 60) (tradução nossa⁵³).

Para se dispor de outros indicadores das representações sociais dos participantes, sobre formação continuada e analisar quais relações essa mantém com o desenvolvimento profissional proposto pelo programa do qual participaram (PDE/PR), optamos por propor que respondessem além do teste de evocação livre de

⁵³ Texto original em Frances. A versão utilizada na dissertação foi a traduzida para o espanhol. “permite confirmar o reforzar la hipótesis de que se está en presencia de elementos organizadores de la representación. La congruencia de los dos criterios (frecuencia y rango) constituye un indicador de la centralidad del elemento” (ABRIC, 1994, p. 60).

palavras (APÊNDICE A), a dois questionários, um questionário estruturado (APÊNDICE B), e a outro para caracterizar o perfil do participante (APÊNDICE C).

3.2.1.2 Questionários de Pesquisa

Um dos questionários empregado na pesquisa foi elaborado com perguntas abertas que pudessem, pelas respostas, corroborar com as análises acerca das evocações realizadas pelos professores quanto ao termo indutor “formação continuada”. Organizado tendo por tema Programa de Desenvolvimento Educacional PDE/PR, para captar mais elementos que pudessem auxiliar as análises das representações sociais de “formação continuada” dos participantes que contribuíram neste estudo. Para tanto, desdobramos a temática em seis perguntas abertas. As perguntas foram selecionadas a partir das análises dos documentos sínteses (PARANÁ, DS, 2016) e da legislação que vigora o programa (Lei nº 103/2004; Lei nº 130/2010) levando em conta os seguintes aspectos que dão suporte à configuração desse Programa: objetivo, função, contribuições, articulação com o trabalho docente. Esses aspectos foram utilizados para nortear as perguntas.

Segundo Gil (1999, p. 128) um dos principais objetivos do uso de questionários está no fato do pesquisador poder levantar “[...] o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Nesse sentido, a utilização do questionário traz aspectos subjetivos que sob análises ajudam na compreensão das representações que esse grupo de professores que vivenciaram essa formação tem sobre o termo indutor.

Por sua vez, Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p. 262) explicam que as perguntas abertas “[...] permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante”. E complementam que “trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante escreverá aquilo que lhe vier à mente”. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 204) “Possibilita investigações mais profundas e precisas”.

Fez-se uso também de um outro questionário para caracterizar o perfil dos participantes deste estudo (APÊNDICE C), com perguntas para levantar, o sexo, idade, estado civil, formação acadêmica, tempo na profissão docente, e questões relativas ao projeto desenvolvido no PDE.

3.3 CAMINHOS DA PESQUISA

Um dos principais objetivos deste estudo foi analisar as representações sociais dos professores participantes sobre formação continuada e como essa representação se relaciona ao desenvolvimento contínuo desse profissional, sob a perspectiva que o programa de formação continuada apresenta em seus documentos. Com esse objetivo em mãos, buscou-se referenciais que dessem suporte ao desenvolvimento de uma fundamentação teórica acerca da Teoria das Representações Sociais. Moscovici (2012), quando apresenta a raiz epistemológica das representações alude à sua natureza psicossocial, pois parte das atitudes e inferências que o sujeito dispõe tem como base referenciais, sociais, culturais, políticos, de seu grupo social, entre outros. Esses elementos configuram aquilo que denominamos de senso comum, de conhecimento socialmente elaborado, característicos de representações sociais. Nesse sentido, estudos que investigam aspectos das representações sociais não podem desconsiderar esses elementos imbricados na construção da representação do objeto. Partindo disso, o estudo aqui desenvolvido se apropria da abordagem metodológica da pesquisa qualitativa, por entendermos que fatores internos e externos constituem a formação e desenvolvimento de representações. Daí, ser preciso levar em conta que os aspectos qualitativos devem ser ressaltados sobre os quantitativos.

A abordagem qualitativa leva em consideração os processos que desenham o objeto a ser pesquisado, ressaltando questões específicas próprias do contexto ao qual está sob análise. Alami, Desjeux e Guarabau-Moussaoui (2010, p. 19) expõem a respeito:

[...] os métodos qualitativos apresentam um espectro de utilização ao mesmo tempo mais específico e relativamente mais amplo: eles são empregados como métodos exploratórios de um fenômeno social emergente-uma nova tecnologia, um novo costume, um novo imaginário societário [...].

A abordagem qualitativa vem ao encontro da proposição inicial de Moscovici (1961/2012) para o estudo das representações sociais, uma vez que com essa abordagem se pode ter uma visão adequada sobre o que está se analisando.

Em se tratando de pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) expõem em seu trabalho a relevância de estudos dessa natureza para pesquisas na área da educação. Acrescentam que o diferencial que a pesquisa qualitativa apresenta

enquanto metodologia é considerar todos os possíveis contextos do que se está examinando, não somente a resposta em si. Frente a essas questões, os autores elencam cinco características que buscam dar formato a estudos dessa natureza. Aqui cabe elencá-las da forma como foram apresentados na obra dos pesquisadores, em vista da riqueza desse tipo de pesquisa qualitativa:

- 1-Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- 2-A investigação é descritiva;
- 3-Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- 4-Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- 5-O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (BOGDAN; BIKLEN,1994 p. 47-51)

O pesquisador e o participante são referências diretas na investigação qualitativa, o pesquisador precisa ter uma acuidade visual, auditiva e sensibilidade para captar os diversos elementos e contrastes que estão sendo utilizados na comunicação pelo participante, pois o que obtém como dado é o expresso de referência pessoal, de seu senso comum, com base nas experiências individuais e coletivas e do meio social do qual o participante pertence. Minayo (2012, p. 622) acrescenta que “o senso comum se expressa na linguagem, nas atitudes e nas condutas e é a base do entendimento humano. Dado o seu caráter de expressão das experiências e vivências, o senso comum é o chão dos estudos qualitativos”.

Em se tratando de representações sociais, o conhecimento de senso comum, assim caracterizado por Minayo (2012) é o pilar de sustentação dos estudos da Teoria das Representações Sociais. Moscovici (1961/2012) explica que esse conhecimento além de ser socialmente elaborado, é o que estabelece conexões entre as experiências sociais, os valores, com as práticas que o indivíduo apreende e apresenta no seu meio social, e o emprega conceitos científicos no universo cotidiano, visto que as pessoas comumente se apropriam de informações científicas e as interpretam com base em seus referenciais. É nesse sentido, que Moscovici (2012, p. 28) coloca que a representação “[...] é um corpo organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças aos quais os homens tornam a realidade física e social inteligível, se inserem em um grupo ou relação cotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação”.

Desse modo, consideramos que os professores em desenvolvimento de suas carreiras carregam em si diversas experiências, valores, atitudes, conhecimentos, consubstanciados em parte pelo repertório construído anteriormente e quando em formação pelo programa de desenvolvimento educacional. Por isso, essa formação é influenciada pelas experiências pessoais nas relações de trabalho e dos grupos sociais a que cada professor participante pertence. Concluímos, então, que estudos de cunho qualitativo vêm ao encontro das pesquisas propostas em representações sociais, no que se procura analisar em meio a esse universo contextualizado as representações que os professores formados por um curso de formação continuada (PDE), enquanto a política pública proposta pelo Estado do Paraná a respeito do que é formação continuada, e como esta se relaciona ao seu próprio desenvolvimento profissional como enunciado nos documentos específicos a esse programa.

Sendo assim, o estudo foi realizado com professores do município de Curitiba, que atuam em escolas estaduais ou em demais órgãos vinculados à Secretaria de Estado da Educação do Paraná, localizada nesse município, formados pelo Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) da turma de 2013. Em 2015, o município de Curitiba contava com 163 escolas estaduais. A Tabela 3, apresenta uma síntese dos dados sobre as escolas públicas estaduais no município de Curitiba, destacando-se que uma mesma escola pode ofertar mais de uma modalidade ou etapa da educação básica (PARANÁ, 2015c).

As 163 escolas encontravam-se distribuídas entre nove setores do NRE-Curitiba: Matriz, Boa Vista, Santa Felicidade, Portão, Cajuru, Pinheirinho, Boqueirão, Bairro Novo, CIC- Cidade Industrial. (PARANÁ, NRE-CURITIBA, 2015a).

Para ter acesso aos professores que se formaram na turma de 2013, realizamos uma busca no portal “Dia a dia Educação” mantido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, na página de pesquisa ‘Cadernos PDE’. Após selecionadas as sinopses que continham os resumos dos artigos elaborados pelos professores formados na turma do PDE de 2013 pertinentes às dezessete disciplinas⁵⁴ que o programa oferta, localizamos os professores que indicaram no seu resumo que realizaram a pesquisa em Curitiba e que realizaram o projeto de intervenção em

⁵⁴ Disciplinas ofertadas pelo Programa de Desenvolvimento Educacional: Arte; Biologia; Ciências; Educação Especial; Educação Física; Ed. Profissional e Formação de Docentes; Filosofia; Física; Geografia; Gestão Escolar; História; Língua Estrangeira Moderna; Língua Portuguesa; Matemática; Pedagogia; Química; Sociologia (PARANÁ, 2015b).

escolas desse município, os quais foram selecionados para a pesquisa. Desse levantamento, um total de 124 professores.

Tabela 3: Escolas estaduais no município de Curitiba- 2015

REDE ESTADUAL EM CURITIBA			
Modalidade de ensino	Escolas	Turmas	Matrículas
Educação Infantil	1	2	2
Ensino Fundamental/ séries Finais	150	2.605	73.334
Ensino Médio	132	2.145	59.755
Educação de Jovens e Adultos	46	542	17.161
Educação Especial	2	29	112
Atendimento Educacional Especializado	70	358	1.328
Atividades Complementares	131	666	17.058
Números Totais de Curitiba	163	6.348	168.723

Fonte: Secretaria da Educação: Consulta Escola. Disponível em: <
<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/f/fcls/municip.xhtml?cid=1&cid=1>>. Acesso em: 10 mar. 2015e.

Com essa listagem acessamos o *link*, da Secretaria da Educação – Consulta a Profissionais da Educação, para localizar os locais de atuação desses professores. Utilizou-se como critério para a seleção do campo de pesquisa o local de trabalho contar com dois ou mais professores PDE da turma de 2013. A partir dessas informações, organizamos os professores por local de trabalho⁵⁵, e identificados 32 locais nos quais dois ou mais professores atuavam no mesmo espaço. Foram selecionadas 28 escolas Estaduais, 2 núcleos regionais de educação, a Superintendência de Educação e Conselho Estadual de Educação, totalizando 90 professores.

Antes de protocolar a pesquisa junto à SEED, entramos em contato com os 32 locais selecionados para confirmar se o professor ainda estava atuando na instituição. Desse contato, reduzimos os 32 locais de trabalho para 11, pois muitos professores não estavam mais atuando na instituição indicada pelo *link*, e outros, estavam afastados da escola, por motivos de doença e ou licença-prêmio. Outras escolas que também não se encaixaram nos critérios adotados para a pesquisa, ou seja, a escola não contava com dois ou mais professores que tivessem concluído o PDE em 2013. Com essa seleção dos 11 locais, encontramos 40 professores para a pesquisa sendo solicitada autorização da Secretaria da Educação do Estado do Paraná (SEED), para realizar a pesquisa com esses professores (ANEXO B).

Feito isso, entramos em contato com a Superintendência de Educação para protocolar a pesquisa (ANEXO B), tendo então nos sido avisado que uma nova

⁵⁵ Aqui entende-se escolas e núcleos regionais de educação.

resolução que havia sido aprovada poucos dias antes de iniciarmos o contato. Essa resolução SEED 973 de 11 de março de 2016 (PARANÁ, 2016b), institui as formas para realização de procedimentos de pesquisa nas unidades pertencentes à Secretaria de Educação, informando o rol de documentos necessários para protocolar o pedido de realização da pesquisa. Com isso informado, procuramos adequar a proposta de pesquisa anexando todos os documentos solicitados. Contudo, não foi possível encontrar no *site* indicado pela resolução, alguns documentos requeridos, pois de difícil acesso. Feito isso foi protocolizado o requerimento contendo o projeto de pesquisa e instrumentos de pesquisa.

A resposta da SEED veio via e-mail, expedida por um representante da equipe da Coordenação de Articulação Acadêmica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (CAA), que solicitou novos documentos para compor o processo, tendo-se então providenciado o atestado de matrícula. Diante dessa questão, e por se tratar de uma resolução nova, a equipe ainda estava avaliando como seriam feitas as análises dos requerimentos, fato esse que fez comprometer o cronograma previsto para a realização da pesquisa, no que se refere ao tempo para a defesa que seria dezembro de 2016 e passou para fevereiro de 2017.

A análise do processo transcorreu por três meses, podendo ser acompanhado pela pesquisadora somente pela *internet* no *link* dos protocolos. Na primeira semana de julho, entramos em contato devido à não alteração de informações no *site* quanto ao andamento do processo. Em face disso, entramos em contato com SEED/DPTECAA – Coordenação de Articulação Acadêmica, no que fomos informadas que o processo estava no Núcleo Regional da Educação de Curitiba no setor pedagógico. A pedagoga responsável nos informou que era necessário buscar uma declaração para entregar ao comitê de ética da IES, e que após a aprovação pelo comitê de ética (ANEXO E) seria necessário entregar uma cópia desse parecer consubstanciado para receber a autorização para a pesquisa.

Após atender a essa solicitação, recebemos a autorização bem como um encaminhamento para nos dirigirmos a 11 locais de atuação dos professores das quais solicitamos a autorização, sendo um A Superintendência de Educação, e as demais sendo escolas estaduais de educação básica (ANEXO C; ANEXO D).

Novamente contatamos os locais por telefone, informando a equipe diretiva sobre a autorização concedida pela SEED para a coleta dos dados da pesquisa e para agendar o melhor horário com o professor. Como o processo de autorização levou

alguns meses, vários professores haviam se afastado da escola para licença-prêmio, ou por motivo de doença. Além desses entraves, uma escola solicitou que protocolássemos mais um requerimento para pesquisa no núcleo de pedagogia da própria escola, para autorizarem a pesquisa, apesar de termos em mãos uma autorização da Superintendência de Educação. Devido ao longo processo que se transcorreria, optamos por não coletar os dados nessa escola.

Ademais, com os professores que haviam aceitado participar da pesquisa enfrentamos dificuldades, pois apesar de termos agendado com eles em realizar a coleta da pesquisa em suas horas atividades, muitos acabaram esquecendo e não compareciam em seus horários de hora atividade. O que ocasionou várias idas aos locais de trabalho para a coleta dos dados. Aliás trocavam de aula de uma semana para a outra. Houve dois casos, em que foi marcado com os professores, contudo quando fomos realizar a pesquisa, ambos encontravam-se afastados por motivos de doenças. Em outro caso, uma professora utilizou da sua hora atividade para ir ao médico. Ocorreu também de no dia marcado com a professora para realizar a pesquisa, esta precisou substituir outra professora que havia faltado no dia. Nesses casos, conseguimos reagendar com os professores em outros momentos, foram bem solícitos em participar da pesquisa.

Não podemos deixar de destacar os professores que se disponibilizaram a participar do estudo foram bastante receptivos, buscaram responder as questões, se prontificaram a contribuir se caso precisasse de mais elementos, mesmo alguns tendo pouco tempo em suas horas atividades, não hesitaram em responder mostrando-se curiosos em saber os resultados da pesquisa, sendo informados de que seriam encaminhados via *e-mail*. Agradeço a participação de cada professor, e a coordenação das escolas visitadas, pelo acolhimento e colaboração.

Em todas as sessões de coleta de dados, inicialmente, após explicada a importância da colaboração de cada um, foi apresentado a cada professor o protocolo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, elucidando todas as possíveis dúvidas e questionamentos (ANEXO A). Após o preenchimento e assinatura desse termo foram entregues, Teste livre Evocação de palavras (APÊNDICE A), e explicado o procedimento para seu preenchimento, foram dados exemplos para ilustrar. Depois de terem terminado de responder ao teste de evocação foi entregue o questionário contendo seis perguntas e o questionário de perfil (APÊNDICE C; APÊNDICE B). Ao final, 38 professores participaram do estudo.

3.3.1 Análise de dados

Para iniciarmos as análises de dados, realizamos inicialmente uma leitura sobre os trabalhos produzidos pelos professores quando participaram do PDE, com o intuito de conhecer a proposta desenvolvida por cada professor, a fim de examiná-la tendo por base a proposta indicada no documento síntese que norteia o PDE. Para essa análise, usamos o *software* IRAMUTEQ.

O IRAMUTEQ é um *software* gratuito para análise de textos, como indicam. Camargo e Justo (2013, p. 515),

Este programa informático viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras).

Nesse sentido, para essa parte inicial optamos por utilizar os resumos, resultado da redação dos artigos, definido como proposta de finalização do programa. Assim o corpus foi organizado por participante definindo a variável “ind_1, ind_2....” O corpus foi revisado, sendo retirados pontuações, que atrapalham a leitura pelo *software*. Após essa adequação do resumo dos textos, o corpus foi rodado, e priorizamos dentre os recursos desse *software* a análise pela nuvem de palavras, mesmo sabendo que essa é uma “[...] uma análise mais simples, que trabalha com a representação gráfica em função da frequência das palavras”, mas que possibilita uma visibilidade (CAMARGO; JUSTO, 2013), sobre as principais questões trabalhadas nos artigos pelos professores.

Para examinar os dados obtidos por meio do Teste de Associação Livre de Palavras, utilizamos a técnica desenvolvida por Vergés (1992, *apud* WACHELKE; WOLTER, 2011) para Análise Prototípica das respostas evocadas pelos participantes. Segundo Wachelke e Wolter (2011), Vergés desenvolveu essa técnica para analisar a estrutura das representações. Para tanto, fundamenta-se em duas etapas sendo que a primeira “[...] chamada análise prototípica, baseia-se no cálculo de frequências e ordens de evocação das palavras, enquanto que uma segunda etapa centra-se na formulação de categorias englobando as evocações e avalia suas frequências, composições e co-ocorrências” (WACHELKE; WOLTER.2011, p. 521).

A análise prototípica permite levantar os elementos do provável núcleo central das representações (ABRIC, 2001), isto é, a centralidade da representação como elemento central do significado da RS e os que constituem o sistema periférico. A partir da definição da frequência média de evocação na população estudada, essa análise permite ao pesquisador se aproximar dos elementos que estruturam a representação.

Wachelke e Wolter (2011) explicam que a análise pela frequência das evocações possibilita levantar coordenadas para o campo de significados com base no levantamento da ordem de média de evocação (OME) atribuída pelos sujeitos da pesquisa, classificada como 'alta' e 'baixa', dependendo da faixa de corte. As palavras identificadas como 'alta' em significação têm seu valor igual ou maior ao corte estabelecido, já as palavras com "baixa" frequência situam-se abaixo da linha de corte estipulada. Porém, os autores salientam "[...] que são as palavras com baixas ordens de evocação, lembradas primeiro, que trazem maior interesse" (p.522) visto que são as palavras mais prontamente evocadas que têm maior representatividade para o grupo analisado.

A interceptação entre a frequência e ordem (alta e baixa) possibilita o desenho de um quadro de quatro casas. A primeira corresponde ao núcleo central é nele que se encontram as palavras mais evocadas com ordem abaixo da definida pelo critério de corte com grande possibilidade de fazerem parte do provável núcleo central da representação. A segunda casa corresponde aos elementos da 1ª periferia, no caso com alta frequência e ordem de evocação. Segundo Wachelke e Wolter (2011, p. 522) apoiando-se nos estudos de Pecora e Sá, (2008); Sá, Oliveira, Castro, Vetere e Carvalho, (2009) afirmam que esses elementos "apontam para a possibilidade de que alguns elementos centrais possam vir a compor a primeira periferia".

A próxima periferia corresponde aos elementos menos evocados e com baixa frequência sendo considerados elementos de contraste por se caracterizarem como elementos individualizados ou por serem elementos de um subgrupo. A quarta e última zona refere-se aos elementos de menor frequência e maior ordem de evocação, como apresentado no Quadro 7.

Quadro 7: Distribuição das palavras evocadas no quadro de quatro casas (quadrantes).

<p style="text-align: center;">1º QUADRANTE</p> <p>Prováveis Elementos do Núcleo Central Evocações com alta frequência e ordem inferior à média geral das evocações.</p>	<p style="text-align: center;">2ª QUADRANTE</p> <p>Elementos da 1ª periferia: Evocações com maior frequência e maior ordem de evocação.</p>
<p style="text-align: center;">3º QUADRANTE</p> <p>Elementos de contraste Evocações de menor frequência e menor ordem de evocação.</p>	<p style="text-align: center;">4º QUADRANTE</p> <p>Elementos da 2ª periferia Evocações de menor frequência e de maior ordem de evocação.</p>

Fonte: Pereira (2005, p. 25 *apud* FAVORETO, 2013 p.78)

Para realizar esse procedimento fizemos uso do *software* EVOC que possibilita a construção do quadro de quatro casas pela identificação dos elementos evocados quando da proposição do termo indutor para verificar uma dada representação social. Segundo Favoreto (2013, p 77) “O *software* EVOC calcula a frequência e a ordem média de evocação de cada palavra evocada por uma população de sujeitos e identifica os possíveis elementos do provável núcleo central e do sistema periférico”.

Assim sendo, o corpus foi organizado em um arquivo *Open Office Calc*, as palavras evocadas (EVOC) foram organizadas por participante (par). O arquivo foi rodado no EVOC, gerando uma lista de palavras lematizadas. Em toda análise das evocações usamos a Ordem Média de Evocação (OME).

Tendo em vista que Abric (1994), adverte que a análise do provável núcleo central não pode ficar restrita à análise prototípica, fizemos uso da análise de similitude para confirmar o provável núcleo central das representações sobre “formação continuada”.

Nesse sentido, utilizamos o *software* IRAMUTEQ, para análises de matrizes. Segundo Camargo e Justo (2013, p. 26) esse *software* realiza *análises* de “ [...] matrizes que envolvam variáveis, categoriais e listas de palavras, tais quais aquelas utilizadas para analisar tarefas de evocações livres. Nesse caso, o *software* viabiliza a contagem de frequência, a análise prototípica e a análise de similitude”.

Para essa análise, empregamos a análise de similitude⁵⁶. Após a revisão do *corpus*, o material foi rodado no *software*, gerando a Árvore Máxima, no qual são distribuídos os termos em função do grau de conexão com os demais.

Para corroborar com as análises das evocações, o questionário surgiu como um instrumento significativo para a investigação. Frente a isso, optou-se por fazer uso da análise do Método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) que classifica os seguimentos de textos de acordo com a sua frequência. A análise permite que se forme um dendograma, isto é uma representação gráfica que sistematiza de forma ramificada a inter-relação de um conjunto de itens que tenham algo em comum, por exemplo a classe a que pertencem. Segundo Camargo e Justo (2016, p. 11) embasando-se nos estudos de Veloz, Nascimento-Schulze e Camargo (1999),

Em pesquisas no campo da psicologia social, particularmente aquelas interessadas em estudar o conhecimento do senso comum, tendo em vista o estatuto que elas conferem às manifestações linguísticas, estas classes podem indicar representações sociais ou campos de imagens sobre um dado objeto, ou somente aspectos de uma mesma representação social.

Para a análise pelo CHD, o *corpus* foi organizado com as respostas das seis perguntas em um único texto por professor, definida a variável por participante “ind_1, ind_2...”. Após a revisão do *corpus*, para uma melhor análise no *software*, as pontuações do material devem ser retiradas. O *corpus* pronto para análise é denominado de Unidade de Contexto Inicial (UCI). O arquivo foi então rodado, gerando a Unidade de Contexto Elementar (UCE) e a interface com resultado do número da segmentação do texto, número de textos analisados, a lematização do texto, classe gramatical quantidade de classes formadas e porcentagem de textos retidos para a construção da classe.

É possível analisar o conteúdo lexical, como a porcentagem da palavra no segmento de texto por classe formada, X^2 que indica a importância da palavra para a construção da classe, o que é relevante para analisar cada classe (CAMARGO; JUSTO, 2013).

⁵⁶ “Análise de similitude – Esse tipo de análise baseia-se na teoria dos grafos e é utilizada frequentemente por pesquisadores das representações sociais. Possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexão entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura do conteúdo de um *corpus* textual. Permite também identificar as partes comuns e as especificidades em função das variáveis descritivas identificadas na análise (MARCHAND; RATINAUD, 2012, *apud*, CAMARGO; JUSTO, 2016, p. 11).

O resultado do processamento de dados pelo IRAMUTEQ foi examinado sob o ponto de vista da análise de conteúdo tendo em vista os estudos de Franco (2008), Oliveira et al. (2003), e Bardin (2009). Franco (2008), explica que a preocupação em desvendar os grandes questionamentos pelos discursos dos interlocutores não é recente. A princípio essa análise se pautou por uma racionalidade e rigor técnico, contudo com o desenvolvimento das investigações tornou-se evidente que a linguagem e a comunicação não estão dissociadas do contexto ou das experiências dos indivíduos. Desse modo, devem ser consideradas e analisadas, pois uma palavra utilizada por um sujeito provavelmente não terá o mesmo sentido para outro, porque esta expressa a subjetividade de cada um. As experiências subjetivas e as comunicações de senso comum transformam esse cenário de análises descontextualizadas, sendo empregado em estudos de natureza psicossocial, tais como as representações sociais.

Moscovici (2003, p.86) em sua pesquisa sobre representações sociais, coloca que

Para compreender melhor a relação que se estabelece entre o comportamento humano e as representações sociais, devemos partir da análise de conteúdo das representações e considerar conjuntamente, os afetos, as condutas, os modos como os atores sociais compartilham crenças, valores perspectivas futuras experiências afetivas e sociais.

Nesse sentido, a análise de conteúdo torna-se um elemento indispensável para se analisar as representações sociais de um determinado grupo, considerando toda a especificidade e realidade a partir das quais as representações são produzidas e transformadas.

4 RELAÇÃO FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORES PDE/PR 2013

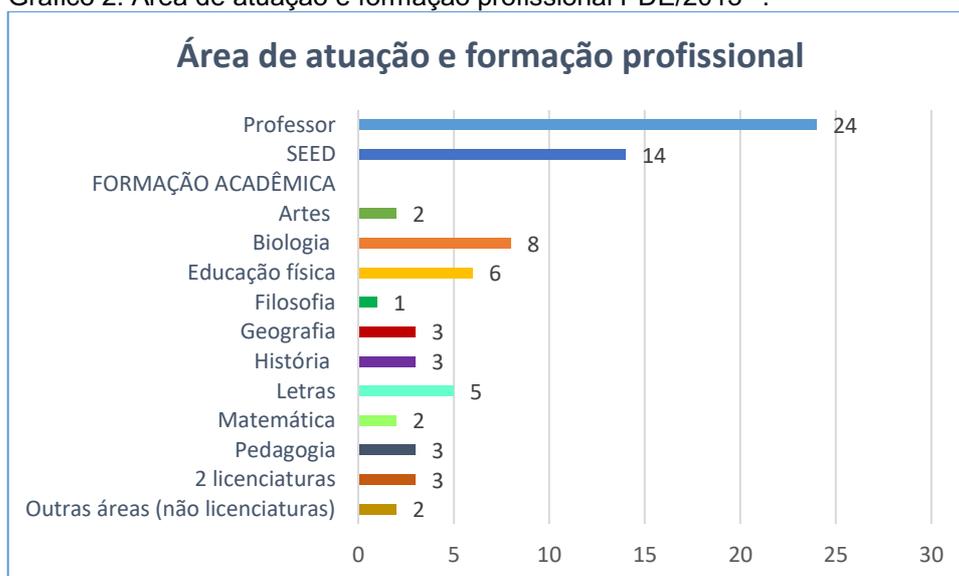
Inauguramos este capítulo, apresentando a caracterização dos participantes de nosso estudo, a fim de melhor conhecer o grupo pesquisado. Na sequência são expostas as principais considerações realizadas e as análises das evocações e das respostas do questionário elencados pelos professores da turma de 2013 do Programa de Desenvolvimento Educacional, discutindo-as com as propostas apresentada pelos documentos que regem o programa para a formação continuada tendo em vista os elementos indicados para o desenvolvimento profissional as considerações de Marcelo García (1999), Marcelo (2009), Roldão (2007), Imbernón (2009), entre outros. Ainda contribuíram para essas discussões as leituras que realizamos de Moscovici (2003, 2012), Jodelet (2001, 2011), Abric (2001), Shiroma Schneider (2013), Roldão et. al (2009), Prada (1997), Documento Síntese (PARANÁ, DS, 2016) Lei nº 103/2004, Lei nº 130/2010, entre outros.

4.1 QUEM SÃO? CONHECENDO UM POUCO MAIS SOBRE ESSES PROFESSORES

Participaram deste estudo 38 professores⁵⁷ do quadro próprio do magistério público paranaense, atuantes no município de Curitiba. Destes, 24 estão estavam em escolas estaduais e 14 exerciam suas atividades na Superintendência de Educação, enquanto técnicos educacionais. O Gráfico 2 apresenta as áreas de atuação e formação profissional dos professores participantes do estudo.

As áreas de formação em Biologia e Educação Física concentram o maior número de professores que participaram da pesquisa. Três professores obtiveram certificação em duas licenciaturas, 2 em biologia e matemática e outro em filosofia e pedagogia. Encontramos também, dois professores com bacharelado nas áreas de ciências econômicas e ciências contábeis com habilitação em matemática. O professor formado em ciências econômicas não informou se realizou alguma outra habilitação complementar ele atua como professor e diretor em uma escola estadual.

⁵⁷ Para a identificação dos professores participantes desse estudo, nomeamos cada professor por prof.01, prof.02....

Gráfico 2: Área de atuação e formação profissional PDE/2013⁵⁸.

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

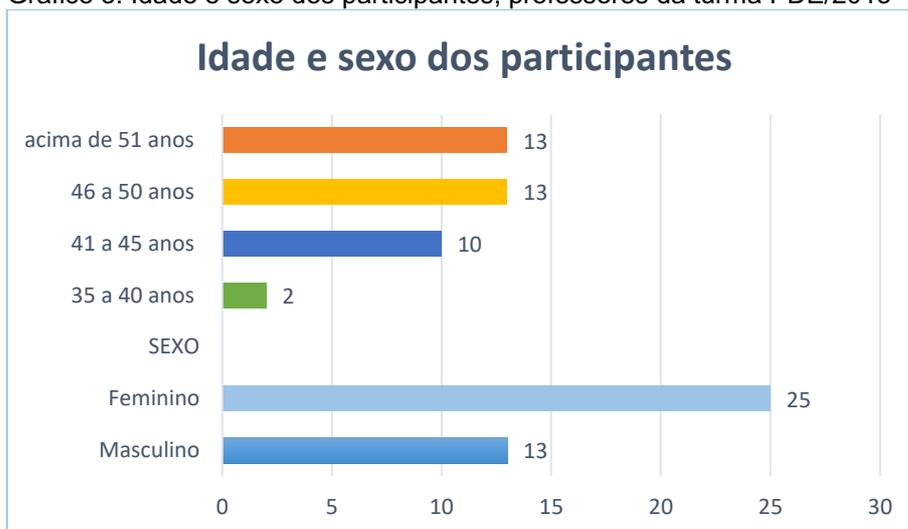
A maioria dos participantes desempenhava sua função em turnos de 30 a 40 horas semanais na rede estadual de educação, ressalvo alguns casos como da prof.19 e 36 que informaram que exerciam sua função como professoras por mais de 40 horas semanais, justificando que pela falta de docentes nas escolas em que atuavam foram indicadas para assumir mais algumas horas em sala de aula, perfazendo uma carga horária na rede estadual de 43 e 44 horas respectivamente. Além disso, a prof.19 também trabalhava em outra instituição mais 20 horas, sendo assim sua carga de trabalho semanal ultrapassava as 60h, pois cumpria 63 horas. A prof.03 e prof.38 também perfaziam uma carga de 60 horas de trabalho por semana, pois atuavam 20 horas em outra instituição empregatícia.

É possível analisar a sobrecarga de trabalho dos docentes, que acabam buscando outro emprego para complementar a renda familiar. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2009, p. 132) ao analisarem os dados da OCDE sobre a carga horária de trabalho dos professores colocam que “[...] é provável que a carga de trabalho dos professores acabe equilibrando-se por causa de fenômenos como a remuneração, a relação entre os grupos mais pesados e a duração do ensino, etc”.

Em relação à idade e sexo dos participantes mais da metade deles é mulher com idade acima de 46 anos (GRÁFICO 3).

⁵⁸ As áreas cursadas pelos professores PDE serão detalhadas no subcapítulo “A produção didática dos professores PDE/2013.

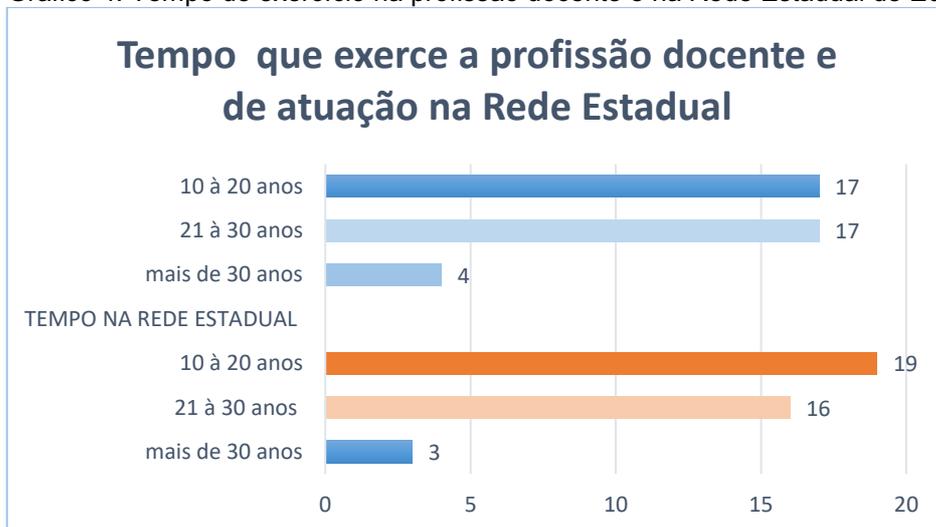
Gráfico 3: Idade e sexo dos participantes, professores da turma PDE/2013



Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Há uma prevalência de professores que atuam na profissão há pelo menos 10 anos, o que converge com os demais da Rede Pública de Educação do Paraná, como é possível observar no Gráfico 4.

Gráfico 4: Tempo de exercício na profissão docente e na Rede Estadual de Educação do Paraná.



Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Ao analisarmos dados gerais do perfil dos professores da turma do PDE/2013 que foram participantes desse estudo pelos Gráficos 3 e 4, é possível aferir que são professores com mais de 10 anos de serviço no Estado. Todos dispunham de certificação em nível de pós-graduação *lato sensu*, quando ingressaram no programa PDE, pois um dos requisitos para pleitear uma das vagas do programa é estar no nível II da carreira a partir da classe 8, sendo assim para ingressar nesse nível é preciso

apresentar certificação de curso de pós-graduação, conforme disciplinado pela Lei Complementar nº 103/2004 artigo 11, inciso III:

Será promovido para o Nível II, na mesma Classe em que se encontra na Carreira, o Professor com Licenciatura Plena que obtiver pós-graduação com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, na área da educação, com critérios definidos pela Secretaria de Estado da Educação.

Desse modo os professores precisam necessariamente ter realizado pelo menos um curso de pós-graduação. Fica evidente ao analisar o Gráfico 4 que os professores já tinham uma longa caminhada de trabalho na Rede de Ensino do Estado do Paraná antes de ingressar no PDE-PR. Cabe ressaltar que dos 38 participantes duas professoras indicaram ter realizado mestrado: a prof. 15 na área de Gestão do Território pela Universidade Estadual de Ponta Grossa UEPG, obtendo sua certificação no ano de 2012, mesmo período em que participou do processo seletivo para o PDE, desse modo não houve solicitação para aproveitamento⁵⁹ da titulação para o PDE da turma de 2013; a prof. 38 mestrado em educação pela Universidade Federal do Paraná com a conclusão no ano de 2013, ano de ingresso no PDE, fato pelo qual não solicitou aproveitamento para o curso.

Pode-se inferir a respeito da caracterização dos participantes que no universo de professores pesquisados, eles têm características próprias de professores que participaram do PDE-PR, pois para o ingresso nesse Programa são exigidas várias condições, dentre elas tempo de carreira, ocupar na carreira o nível II, classe 8, curso de especialização, dentre outras, sendo por conseguinte um programa que oportuniza uma modalidade de formação continuada a professores que já atuam há um longo tempo na Rede de Ensino do Paraná (PARANÁ, 2010).

⁵⁹ Segundo o Edital nº 132/2012 que estabelece as normas para a realização do Processo Seletivo Interno, destinado a Professores da Rede Pública Estadual do Paraná para provimento de vagas no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. No item 8.7 O candidato portador de titulação *Stricto Sensu* poderá solicitar, no momento da assinatura do Termo de Compromisso, por meio de Requerimento próprio (Anexo IV), o Aproveitamento Total da sua Titulação, o qual será deferido, desde que a titulação tenha sido apresentada ao GRHS/SEED ou GARH/NRE, até 7 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEED 31 de agosto de 2012, preencha os critérios legais e não tenha sido utilizada para Promoção, conforme Art.16 da Lei Complementar n.º 103/2004. 8.8 Ao efetuar a opção indicada no item 8.7, o candidato estará dispensado de participar das atividades do Programa e sua vaga será disponibilizada novamente para o Processo Seletivo Interno (PARANÁ, 2012c).

4.1.1 Produção didática dos professores PDE/2013

Durante os dois anos de PDE os professores ficaram vinculados a alguma IES, principalmente à UFPR (35) à UTFPR (2), e à EMBAP (1). Nesse período, de modo a integrarem os três eixos de formação do Programa, os professores realizaram várias atividades com o/a orientador (a), uma delas a de desenvolverem um material didático a ser aplicado na escola pública na qual atuava. A Tabela 4, apresenta quais foram as disciplinas ou área do conhecimento que os professores PDE se vincularam para participar dessa formação.

Tabela 4: Professores por disciplina vinculada no PDE.

Disciplinas PDE	Número de Professores
Arte	2
Biologia	2
Ciências	5
Ed. Profissional e Formação de Docentes	2
Educação Física	6
Geografia	3
Gestão Escolar	3
História	4
Língua Portuguesa	5
Matemática	4
Pedagogia	2
TOTAL: 11 disciplinas	38

Fonte: Organizada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Das 17 disciplinas que o Programa oferece, os professores participantes cursaram 11 delas, pois a seleção dos professores ocorre de forma aleatória, haja visto que o critério adotado para a seleção dos professores foi o de ter participado do PDE na turma de 2013. A partir dessa referência acessamos no *site* “Dia-a-Dia Educação” da Secretaria de Estado da Educação, o *link* PDE, e neste o de produções PDE, no qual são disponibilizadas as produções didáticas e artigos dos professores que realizaram o PDE desde 2007 até 2014. Isso nos permitiu acessar a produção didática e artigos dos professores selecionados para esta pesquisa e compreender melhor como foi desenvolvido a proposta de formação do PDE, sob a perspectiva dos professores participantes.

Para analisar esse material selecionamos apenas os resumos dos artigos resultados das produções finais dos professores, os quais sistematizam o processo por eles vivenciado ao longo dos dois anos de formação. Nessas produções constam reflexões teóricas e a aplicação da produção didática na escola durante os seis meses

que foram destinados à aplicação do projeto quando retornam à escola, bem como considerações a respeito. Consideramos o artigo, por ser o último material produzido pelos professores, pois nele consta sua proposta, a qual sob nosso ponto de vista integra o que o professor realizou no Programa. Sendo assim, o resumo apresenta uma síntese do artigo final. Para análise desse material, organizamos um *corpus* com os resumos dos artigos de cada professor participante do estudo, para submetê-lo ao *software* Iramuteq, com o objetivo de levantar os principais assuntos que os professores enunciaram e problematizaram ao realizarem a sua formação pelo PDE. Fizemos uso da *nuvem de palavras*, por esta possibilitar uma análise textual simples, e uma visibilidade dos elementos de forma mais clara, pois trabalha com a ordem de frequência das palavras empregadas. A Figura 3, apresenta a *nuvem de palavras* obtida a partir desses resumos.

Figura 3: Nuvem de palavras dos termos mais frequentes usados nos resumos dos artigos analisados



Fonte: Resultado da análise textual pelo *software* Iramuteq (2016).

As palavras com maiores frequências se concentram na região central da nuvem, e por isso são representadas com tamanho maior da letra, o qual vai diminuindo de acordo com a frequência em que foram utilizadas nos resumos.

Podemos constatar que as principais palavras utilizadas pelos professores em seus resumos dão conta do universo escolar, evidenciando-se como principais “*aluno*”, “*educação*”, “*trabalho*”, “*professor*” e “*ensino*”.

Ao compararmos essas palavras com a proposta que executaram em suas escolas como exigência do PDE, fica claro que o foco das mesmas concentrou-se nas dificuldades e nos desafios enfrentados pelos professores em seu trabalho docente. As propostas em sua maioria debruçaram-se sobre os alunos tendo por foco a área de atuação do professor, no caso a matéria por ele lecionada na escola. Foram trabalhos que procuraram tecer uma reflexão mais profunda sobre questões metodológicas demonstrando aprofundamento teórico, conceitual, que asseveram que novos sentidos parecem estar se configurando para esses professores.

Essa possibilidade de mudança que os trabalhos apresentam está prevista no documento do PDE, no que enuncia os pressupostos e o projeto político pedagógico (PARANÁ DS, 2016). Portanto, o sistematizado pelo PDE não é uma formação descontextualizada dos questionamentos da realidade escolar, embasado nas diretrizes curriculares, bem como no reconhecimento do professor como produtor do conhecimento, para uma mudança educativa.

Os princípios anunciados da formação continuada indicam a necessidade de um trabalho substanciado na ontologia do *trabalho*, como norteador das propostas e da formação que se busca com esse profissional. Ogliari (2012, p. 39), em suas análises sobre a proposta do PDE, reitera que esta é um contraponto ao contexto que tem se visto em programas de formação continuada que se embasam na ideologia neoliberal, visto o PDE caracteriza a formação sob o ponto de vista da pedagogia-histórico crítica⁶⁰, “isso significa que a categoria trabalho é central na proposta do Programa. Trabalho compreendido em sua perspectiva ontológica, como sendo a ação intencional do homem sobre a natureza ou sobre o próprio homem, transformando-os”. E complementa que o PDE oferta formação nas universidades “[...] que propicie aos professores fundamentos teóricos e metodológicos para realizar reflexão sobre a prática pedagógica e compreendê-la na sua totalidade desde a

⁶⁰ “A pedagogia histórico-crítica teve sua gênese no final da década de 1970 e o primeiro esforço de sistematização foi o artigo “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara”, realizado na primeira turma de Doutorado em Educação da PUC-SP, por Dermeval Saviani, em discussão com os alunos da pós-graduação” (MASHIBA; SERCONEK; MENEZES. 2012, p.4519). A pedagogia histórico-crítica, compreende o homem enquanto ser social imerso em uma cultura.

origem da questão, rompendo com perspectivas de investigação que se limitam apenas àquilo que lhes é apresentado de imediato” (p.40).

Pensando nessas questões e ampliando a discussão, podemos destacar que a proposta de formação continuada detém alguns elementos que podem vir a contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores através da investigação - ação. Pelo andamento de uma formação voltada para a pesquisa da realidade vivenciada pelo professor, possibilitando reflexões e indagações sobre sua própria prática. Shön (1987, *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p. 183), explica que a prática de desenvolvimento profissional ligada à investigação-ação pressupõe o professor “[...] como uma pessoa capaz de refletir sobre a sua própria atividade docente, que pode identificar e diagnosticar problemas de sua prática, capaz de levar a cabo o que Shön denomina reflexão - na - ação”.

Reflexão essa que lhe possibilita elencar as principais dificuldades e indagações de sua prática, afim de propor metodologias e encaminhamentos alinhando teoria e prática. Como alude o Documento Síntese (PARANÁ, DS, 2016) “também cumpre ao Programa proporcionar aos professores tanto o aperfeiçoamento dos fundamentos pedagógicos e disciplinares de caráter teórico-prático, a ser construído na relação entre seus estudos e a concretude escolar do processo ensino-aprendizagem”. O PDE procura assim oportunizar ao professor que faça uma reflexão sobre sua própria ação, pelos os estudos teóricos que lhe são proporcionados nas universidades. Segundo Marcelo García (1999, p. 45), “os programas de Formação de professores Orientada para a Indagação mostram a necessidade de ultrapassar os pressupostos de racionalidade técnica que até agora tem reinado nos programas de formação de professores. ”

A esse respeito Imbernón (2009, p.21) também traz uma contribuição bastante significativa.

A formação centrada nas situações problemáticas da instituição educativa através de processos de pesquisa significa realizar uma ‘inovação a partir de dentro’. É a interiorização do processo de inovação, o que implica uma descentralização e um controle autônomo em condições adequadas. Mas a ‘formação baseada nas instituições educativas’ supõe manter uma constante pesquisa colaborativa e obter consenso para o desenvolvimento da organização, com uma confrontação e uma tensão que não permitem relaxar ou baixar a guarda ante as condições socioprofissionais.

Nesse sentido, não basta apenas que sejam criadas condições de formação de professores para o desenvolvimento profissional, se não há um desenvolvimento na

escola também. O que queremos pontuar é que o PDE carrega consigo elementos aglutinadores que podem dar respaldo ao desenvolvimento profissional docente, contudo, como iremos analisar a seguir, a formação e desenvolvimento profissional do professor não se dá isoladamente, esse profissional faz parte de um contexto educacional, no que concordamos com Marcelo García (1999), quando afirma que o desenvolvimento profissional do professor não se dá sem o desenvolvimento da escola. Há que aconteça um trabalho colaborativo com todos os responsáveis pela educação oportunizada na unidade escolar, não basta apenas alguns professores serem formados em programas de formação continuada, quando a realidade da escola não está pronta para um novo encaminhamento, e não há possibilidade de que todos os professores participem juntos como demonstraremos a partir das análises das nas representações de professores PDE/turma2013.

4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: REPRESENTAÇÕES DESSES PROFESSORES

Para fundamentar algumas das considerações feitas até agora, procuramos nos apropriar do sentido das evocações, registradas pelos professores participantes, ao responderem com cinco palavras termo indutor “formação continuada”, por entendermos que essas podem desvelar suas representações a respeito dessa formação, e em que medida essas palavras induzem a sentidos pertinentes ao desenvolvimento profissional docente.

Para o processamento das evocações, fizemos uso do *software* EVOC o qual entre os programas que disponibiliza oportuniza pelo *Rangfrq* a visualização da distribuição das respostas dos participantes em um quadro de quatro casas, sob os critérios definidos pelo pesquisador. Neste estudo utilizamos como parâmetros⁶¹: frequência intermediária das evocações (6), frequência mínima das evocações (3), ponto de corte da frequência média de evocação (2,5), e ponto de corte de ordem média de evocação (3,00). O Quadro 8 sintetiza os resultados obtidos no *Rangfrq* com os parâmetros por nós definidos para examinar a representação social dos participantes sobre “formação continuada”.

O Quadro 8 está organizado em quatro casas indicando a frequência (*f*) com que as palavras foram hierarquizadas, a ordem média de evocação (OME) e as

⁶¹ Os parâmetros utilizados, são referências para que o programa EVOC funcione e orientados por VÉRGES, Pierre. **Conjunto de programas que permitem a análise de evocações**: EVOC: manual. Versão 5. Aix en Provence: [S. n.} 2002.

palavras prontamente evocadas. No primeiro quadrante, onde se encontram os elementos do provável núcleo central, destacam-se as palavras “**conhecimento**”, “**estudo**” e “**experiência**”, cuja frequência situa-se acima do corte estipulado ($f \geq 6$). No segundo quadrante, situam-se as palavras “**capacitação**” e “**pesquisa**” que correspondem à primeira periferia da RS. Essas palavras são as que referem ao contexto imediato pertinentes ao possível núcleo central da representação social dos professores sobre formação continuada.

Quadro 8: Distribuição dos elementos da RS “formação continuada”.

Pontos de Corte	1º quadrante Elementos do provável Núcleo Central			Pontos de Corte	2º quadrante Elementos da Primeira Periferia		
	Palavras	f	OME		Palavras	f	OME
$f \geq 6$ OME < 3,00	conhecimento	10	1,600	$f \geq 6$ OME $\geq 3,00$	capacitação	6	2,833
	estudo	14	2,429		pesquisa	7	2,857
	experiência	8	2,375				
Pontos de Corte	3º quadrante Elementos da Zona de Contraste			Pontos de Corte	4º quadrante Elementos da Segunda Periferia		
	Palavras	F	OME		Palavras	f	OME
$f < 5$ OME < 3,00	aprendizagem	3	2,000	$f < 5$ OME $\geq 3,00$	aprimoramento	3	2,667
	curso	3	2,333		atualização	4	2,500
	trabalho	3	2,333		dedicação	3	2,667
					educação	3	3,000
			formação		4	3,000	
			reconhecimento		3	3,667	

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos dados obtidos pelo no *software* Evoc (2000).

No provável núcleo central das representações, observa-se que as palavras “**conhecimento**”, “**estudo**” e “**experiência**”, atestam a formação continuada enquanto espaço de estudo para a construção do conhecimento, alicerçada na experiência. Esses elementos são fundamentais para o desenvolvimento profissional docente. Tendo em vista os estudos de Marcelo (2009) e Roldão (2007), que aludem ao conhecimento enquanto processo que se desenvolve ao longo da carreira docente, e as proposta de formação continuada são um dos fatores que buscam articular e contribuir para o crescimento profissional do professor. É interessante destacar que os professores parecem considerar que a formação continuada não pode se dar de forma descontextualizada, a experiência deve ser a base dos processos de formação.

Considerando os fatores geradores para o conhecimento profissional docente, propostos por Roldão (2007), e os elementos que constituem o primeiro quadrante percebe-se que esses devem estar articulados no sentido da continuidade da formação do professor, levando em consideração a *capacidade de transformação do*

conhecimento, Capacidade analítica, Natureza mobilizadora e interrogativa, Meta-análise e a Comunicabilidade e circulação. Essas questões estabelecem o pano de fundo que circunscreve os termos Hierarquizados por ordem de importância dos evocados prontamente pelo participante evocados pelos professores, definindo portanto o provável núcleo central da representação social de “formação continuada”.

Nesse sentido, Prada (1997, p. 121), complementa explicando que “os conhecimentos são reconstruídos e confrontados e entre si, no cotidiano, pois os seres humanos são influenciados e modificados por outros, e por sua vez, atuam sobre terceiros”.

Já analisando o sistema periférico pelas palavras presentes no quadrante da primeira periferia “**capacitação**” e “**pesquisa**” estas referem a questões da formação continuada embasada na investigação. Ao analisarmos esses termos com os termos do provável núcleo central “**conhecimento**”, “**estudo**” e “**experiência**”, é possível inferir que os elementos da primeira periferia se articulam com o provável núcleo central ressaltando congruência por parte dos participantes quanto à representação que compartilham sobre formação continuada. Pois a pesquisa é um eixo complementar importante para o processo de construção do conhecimento, como meio de estudo referente à experiência profissional. Segundo Goodson, (*apud* ROLDÃO et. al. 2009), a formação de professores orientada para a pesquisa, por meio da investigação sobre a realidade que vivenciam como docente, embasada teoricamente, propicia significativos avanços para a sua prática docente, e conseqüentemente na melhoria no ensino quanto à condução da aprendizagem de seus alunos. Imbernón (2009, p. 67), assim explica “[...] a consolidação do conhecimento profissional educativo mediante a prática apoia-se na análise, na reflexão e na intervenção sobre situações de ensino e aprendizagem concretas e, é claro, em um contexto educativo determinado e específico”.

Muito embora, se observe que o termo “**capacitação**”, evocado pelos professores tendo por foco o indutor “formação continuada”, instiga questões relativas à formação continuada, muitas delas com origem no ideário de décadas passadas, quando da divulgação e defesa de práticas tecnicistas para a formação dos professores e que ainda permeiam esse cenário. Nesse sentido, a concepção pauta-se em tornar capaz o professor. Sá (2007) explica que a periferia de uma representação social desenha um espaço flexível que trabalha o tempo todo com a contradição. Flament (2001, p.178) esclarece que “na verdade, a periferia da

representação serve de para-choque entre uma realidade que a questiona e um núcleo central que não deve mudar facilmente”.

É por isso, que na segunda periferia podemos encontrar uma contradição entre os termos “**capacitação**” e “**pesquisa**”. A ênfase e o exercício da pesquisa geram um outro redirecionamento para o entendimento da formação continuada, pelos quais o professor passa a ser percebido como construtor de seu próprio conhecimento, e ainda um prático-reflexivo, que por meio da sua investigação que assim pode-se desenvolver profissionalmente (IMBERNÓN, 2009). Já na concepção restrita à capacitação, o docente como justifica Marin (1995, *apud* ALTENFELDER, 2005, p. s/p) “[...] pode ser congruente com a ideia de formação continuada, se considerarmos a ação de capacitar no sentido de tornar capaz, habilitar, uma vez que, [...] a pessoa necessita adquirir as condições de desempenho próprias à profissão, ou seja, se tornar capaz. Nesse sentido, essa concepção de formação desconsidera as experiências já vivenciadas e conhecimento profissional já construído e em construção contínua por parte do professor.

Na zona de contraste, isto é, no 3º quadrante (QUADRO 8), os elementos “**aprendizagem**”, “**curso**” e “**trabalho**” são os presentes. Segundo Abric (2001), os elementos da periferia, estão relacionados mais as questões individualizadas dos participantes, em uma articulação com as experiências cotidianas. Mesmo que a zona de contraste possa abrigar elementos aparentemente diversos dos do primeiro quadrante, vemos que no caso de nosso estudo, os termos situados no 3º quadrante expressam congruência com a ideia desenhada pelos termos do provável núcleo central, reafirmando a representação sobre formação continuada articulada a aprendizagem de conhecimentos associado ao contexto profissional, ao cotidiano do trabalho docente.

Por fim, os elementos da segunda periferia, conforme os critérios de frequência e ordem média de evocação (OME) adotados foram “**aprimoramento**”, “**atualização**”, “**dedicação**”, “**educação**”, “**formação**” e “**reconhecimento**”. Evocações essas, de menor frequência e de maior ordem das hierarquizadas. Nesse sentido, destaca-se os termos “**aprimoramento**” e “**atualização**”, sendo evocados para representar “formação continuada”. O sentido desses termos contrasta com os do provável núcleo central, assim como vimos na segunda periferia com a palavra “**capacitação**”, por se referirem a um processo de formação continuada fragmentado e desconexo da

realidade docente, porque fulcrado no sentido de informação e instrumentalização dos professores (PRADA, 1997).

Podemos inferir que essas palavras da 2ª e na 4ª periferia podem ser indício de um processo de mudança e transformação na representação, uma vez o sentido de formação tal como aparece no provável núcleo central vemos é o mais atual de uma formação para o desenvolvimento profissional. Contudo, também pode indicar que foi instituído por discursos oficiais, não o de que as práticas estejam realmente centradas nessa concepção, mas talvez como algo que os próprios professores anseiam, muito embora, ainda vivenciam essa formação com características de fragmentação do saber docente.

A palavra “**dedicação**” remete a dimensões da identidade profissional docente, no sentido de que para os participantes parece que subjaz a ideia de que para a sua ação, inclusive formação, de maneira geral para seu trabalho como um todo, seja necessário ter dedicação. Não obstante, a formação continuada exige do professor que a ela se dedique. Contudo, pela posição dessa palavra (4º quadrante) e das que constituem o provável núcleo central, podemos inferir que a evocação e grau de importância atribuído a esse elemento (“**dedicação**”) reflitam um aspecto individualizado da experiência vivenciada por poucos professores, conforme critérios adotados (QUADRO 8).

Já as palavras “**educação**” e “**formação**”, remetem as questões de finalidade, ou seja, a formação continuada promove ou proporciona, melhoria na educação, na minha formação, presentes nas justificativas dos professores à palavra que atribuíram maior importância entre as cinco evocadas prontamente. É um aspecto relevante, se analisarmos do ponto de vista de que existe um certo significado para a realização da formação continuada, os professores carregam em suas representações, a formação continuada ou PDE-PR como meio para se chegar em algum lugar. Nesse sentido, podemos depreender que os professores em suas representações concebem a formação articulada ao tempo-espaço do seu trabalho profissional. .

Como última palavra evocada na quarta periferia, o vocábulo “**reconhecimento**”, relaciona-se à formação continuada por este poder contribuir para o reconhecimento profissional. Destaca-se o distanciamento entre essa palavra e as que compõem o primeiro quadrante, onde se encontram os elementos do provável núcleo central. Hoje, segundo o plano de carreira do magistério público (PARANÁ, 2004) os cursos de formação continuada realizados pelos professores são

considerados para a promoção e reconhecimento na carreira, e conseqüentemente melhoria na remuneração salarial. Essa necessidade, ainda veemente de reconhecimento dos professores, não é recente.

A desvalorização do professor vem seguindo a profissão há tempos. Gatti, Barreto e André (2011, p.26) em seu estudo realizado sobre as políticas docentes no Brasil, explicam que “os processos amplos de reconhecimento social se fazem presentes nessas relações, quer nas perspectivas e nas expectativas dos professores, quer nas dos alunos, assim como os aspectos estruturantes das sociedades em certo tempo”. E esses aspectos esclarecem as autoras “aliam-se a precarização de suas condições de trabalho no contexto comparativo do exercício de outras profissões e as dificuldades de manter condições favoráveis para autoestima e, em sua representação, criar estima social”.

Observa-se que pela importância atribuída às evocações, a representação social dos professores deste estudo sobre formação continuada o reconhecimento pessoal e profissional não é o aspecto primordial. Muito embora, atestem em suas justificativas, aspectos relacionados à valorização, melhoria nas condições de trabalho, e articulação entre a formação e o desenvolvimento profissional. Aspectos esses presentes também nas respostas obtidas pelo questionário sobre o Programa de Desenvolvimento Educacional.

Frente a isso, usamos o recurso da análise de similitude para confirmar nossas interpretações. Abric (2001) argumenta que essa análise objetiva destacar o tipo de organização das cognições evocadas sobre a representação do objeto, no caso a de “formação continuada”.

Com o auxílio do *software* Iramuteq, organizamos a árvore máxima que por imagem expressa a força de associação entre os elementos resultante da análise de similitude das evocações dos professores sobre “formação continuada” (FIGURA 4).

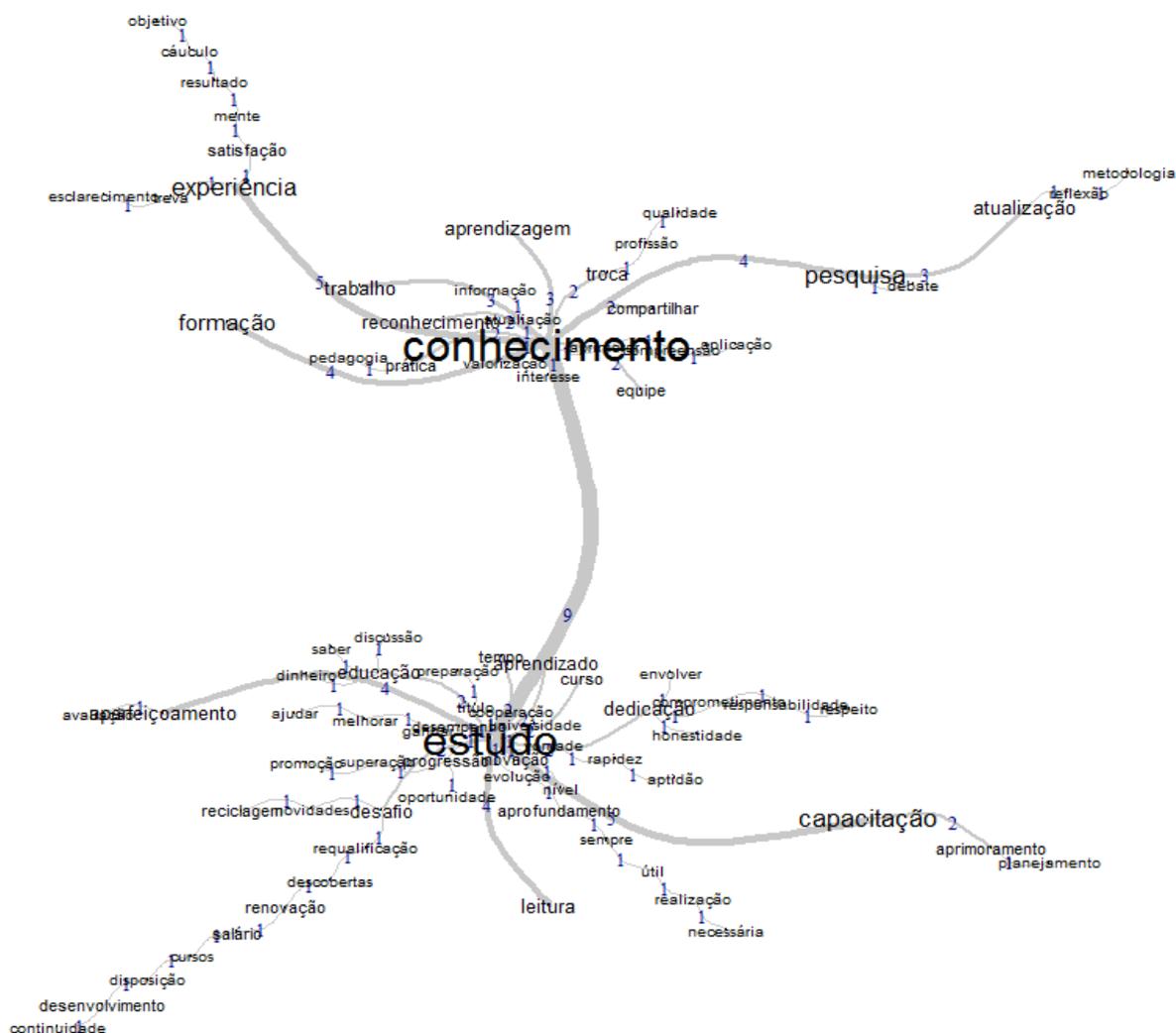
Observando a árvore máxima registra-se a força de centralidade organizada em torno de dois blocos distintos, representados pelos vocábulos, “**conhecimento**” (26,32%⁶²) e “**estudo**” (13,16%), cujo tamanho da fonte se destaca dentre as demais.

Como ramos do bloco “**conhecimento**”, verificam-se os dos vocábulos “**reconhecimento**” (5,26%) “**trabalho**” (7,89%), “**experiência**” (5,26%), “**pesquisa**” (2,63%) e “**atualização**” (2,63%), além de dois outros termos associados a

⁶² A porcentagem se refere ao grau de associação entre os termos evocados pelos participantes (38 = 100%).

“**conhecimento**” com expressiva conexidade: “**aprendizagem**” (2,63%) e “**formação**” (5,26%).

Figura 4: Árvore máxima: a partir do termo indutor “formação continuada”.



Fonte: Organizado pela pesquisadora com bases nos dados da pesquisa com o auxílio do software Iramuteq.

No bloco “**estudo**” observamos uma estreita relação com “**capacitação**” (5,26%), reconhecida como um momento de aprimoramento em cursos realizados. Outros termos aparecem com significativa força de ligação entre si, como as palavras “**aperfeiçoamento**” (2,63%) e “**leitura**” (2,63%).

Verificamos que a centralidade dessa representação alicerça-se em dois blocos (estudo; conhecimento), ou seja, reforça a possibilidade de interpretarmos que a representação social dos professores sobre formação continuada tenha por base a oportunidade de aprimoramento do seu conhecimento pessoal e profissional pela troca de experiências no campo da pesquisa e de sua aplicação quando do retorno à

escola. Esta formação pauta-se no estudo e aperfeiçoamento em prol da uma capacitação.

Todavia, ao estar associada à capacitação, a representação de formação continuada pode estar associada a um significado tecnicista, ou seja, daquela que tem como meta contribuir para tornar apto o professor, lapidá-lo, como se esse fosse por princípio, para a oferta dessa formação um profissional incapacitado e incompleto, carente de capacitação. Prada (1997) alude que o uso dessas terminologias comumente expressa uma fragmentação nas modalidades de oferta da formação em serviço, por não se basearem no cotidiano dos docentes a sua oferta se destina. Fica claro que para os professores participantes da pesquisa a formação recebida no espaço-tempo do PDE-PR representa uma capacitação, e até um aperfeiçoamento que não podemos afirmar que corresponda a uma característica do PDE-PR.

Por que, então, permanece entre os professores o emprego dessas terminologias para se referirem à formação continuada? Uma leitura das políticas docentes no Brasil e no Paraná, mesmo que rápida, permite verificar que ainda hoje esses termos são empregados como sinônimos para explicitar processos de formação continuada, como pode ser constatado na Lei nº 9394/1996 art. 67, parágrafo II.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - **aperfeiçoamento profissional continuado**, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (grifos nossos).

O mesmo pode ser constatado na leitura do documento que dispõe sobre a carreira do magistério público no Estado do Paraná:

Art. 3º. O Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná objetiva o **aperfeiçoamento profissional contínuo** e a valorização do Professor através de remuneração digna e, por consequência, a melhoria do desempenho e da qualidade dos serviços prestados à população do Estado, baseado nos seguintes princípios e garantias:

II - Profissionalização, que pressupõe qualificação e **aperfeiçoamento profissional**, com remuneração digna e condições adequadas de trabalho;

III - **formação continuada** dos professores (grifos nossos), (PARANÁ, 2004).

Segundo Prada (1997, p. 88) “aperfeiçoamento, implica tornar os professores perfeitos, sendo que a natureza humana é imperfeita. É associado à maioria dos outros termos antepondo-se, entre outros a: permanente, cotidiano, da formação docente, da função docente”.

Como estipulado pelas referidas leis, traços como o de *aperfeiçoamento* permanecem desenhando os cenários das modalidades de oferta de formação continuada, com consequências para a carreira docente, e dispersados sob diferentes formas para o coletivo de professores.

Contudo, não podemos deixar de destacar que nas representações dos docentes esses traços e aspectos, presentes no provável núcleo central dão sentido e se fortalecem com dois termos de igual importância. Hoje, as discussões sobre formação continuada têm dado respaldo para os estudos realizados em processos de formação continuada alinhados à questão dos conhecimentos profissionais docentes, visto a formação continuada passou a ser incluída no processo de desenvolvimento profissional do docente, na constituição da profissionalidade e identidade, que são mais amplos. Em face aos vários processos desvalorativos que a profissão vem sofrendo ao longo dos anos, Lüdke e Boing (2004, p.1160) aludem: “[.] não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e sobretudo de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje”, complementam.

[...] além dessas repercussões, que atingem a todos, dentro do magistério a questão da identidade sempre sofreu as injunções decorrentes de uma certa fragilidade, própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade, especialmente no caso dos professores do ensino elementar, a ponto de levar certos adultos a pensarem que qualquer um deles pode exercê-la (LÜDKE; BOING, 2004, p.1168).

Parece que ainda não há clareza suficiente sobre a especificidade do conhecimento profissional docente, com o sentido de algo inerente ao trabalho do profissional professor. Nesse sentido, concordamos com Roldão (2007) e Marcelo (2009) quanto à necessidade da formação ao longo do desenvolvimento profissional docente para se construir e reafirmar os conhecimentos específicos que competem a essa profissão.

Essa nossa interpretação pode ser corroborada pelas justificativas dos professores ao termo “**conhecimento**” e “**estudo**” (QUADRO 9).

Quadro 9: Respostas das justificativas aos termos “**conhecimento**” e “**estudo**”.

Conhecimento	Estudo
<i>A formação continuada é a forma que o docente tem de trocar experiências e enriquecer seu trabalho sempre aprendendo mais. (prof. 02).</i>	<i>Estudo é fundamental para que possamos buscar atualização dos conhecimentos, objetivando uma formação constante (prof. 22).</i>
<i>Por estar em constante mudança as políticas públicas para educação por oportunizar rever temas e conceitos de forma atual (prof. 06).</i>	<i>Estudo é algo constante e deve ser contínuo na vida do professor (prof. 27).</i>
<i>Pois creio não existir outras formas de aprender e ensinar se não for através da troca de informações igual a conhecimento, por todos envolvidos no processo. Trocar experiência, ampliar nossos leques de informação e facilitar mais e maior conhecimento (prof. 08).</i>	<i>Através do estudo conseguimos evoluir e crescer como ser humano (prof. 29).</i>
<i>O educador tem que estar sempre em busca do conhecimento, que sempre está se modificando no tempo. Agregar a sua formação para desafios de ser professor (prof. 20).</i>	<i>Porque é dado ao profissional um tempo específico para estudos, e só através dos estudos é que podemos ampliar os demais itens citados (prof. 24).</i>

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa

Pelas análises da ordem média das evocações constatamos a centralidade das palavras “**conhecimento**” e “**estudo**”, porque situados no 1º quadrante, provável núcleo central (QUADRO 8), bem como pela força de ligação entre elas quando da análise de similitude (FIGURA 4). Esses resultados são significativos e alicerçam nossa interpretação sobre a concepção acerca da formação continuada por partes dos participantes, no quanto ao sentido desses termos estarem associados a questões relacionadas ao desenvolvimento profissional docente. Uma formação alicerçada na construção do conhecimento profissional, por meio da pesquisa e estudo, tendo por base as próprias experiências. Todavia, encontramos elementos de contraste, pelo emprego de palavras como “**capacitação**” e “**aperfeiçoamento**” que remetem a fragmentação e ao não reconhecimento dos professores enquanto construtores de conhecimento, ou seja, que apontam para uma concepção de instrumentalização do docente.

4.2.1 Representações sobre Formação Continuada e Programa PDE: possíveis relações com o desenvolvimento profissional docente

Pelas análises prototípicas, que informou a distribuição dos elementos em quatro quadrantes, percebemos que o provável núcleo central da representação de professores PDE da turma de 2013 sobre formação continuada, apresenta elementos importantes e de aproximação de com os de desenvolvimento profissional docente,

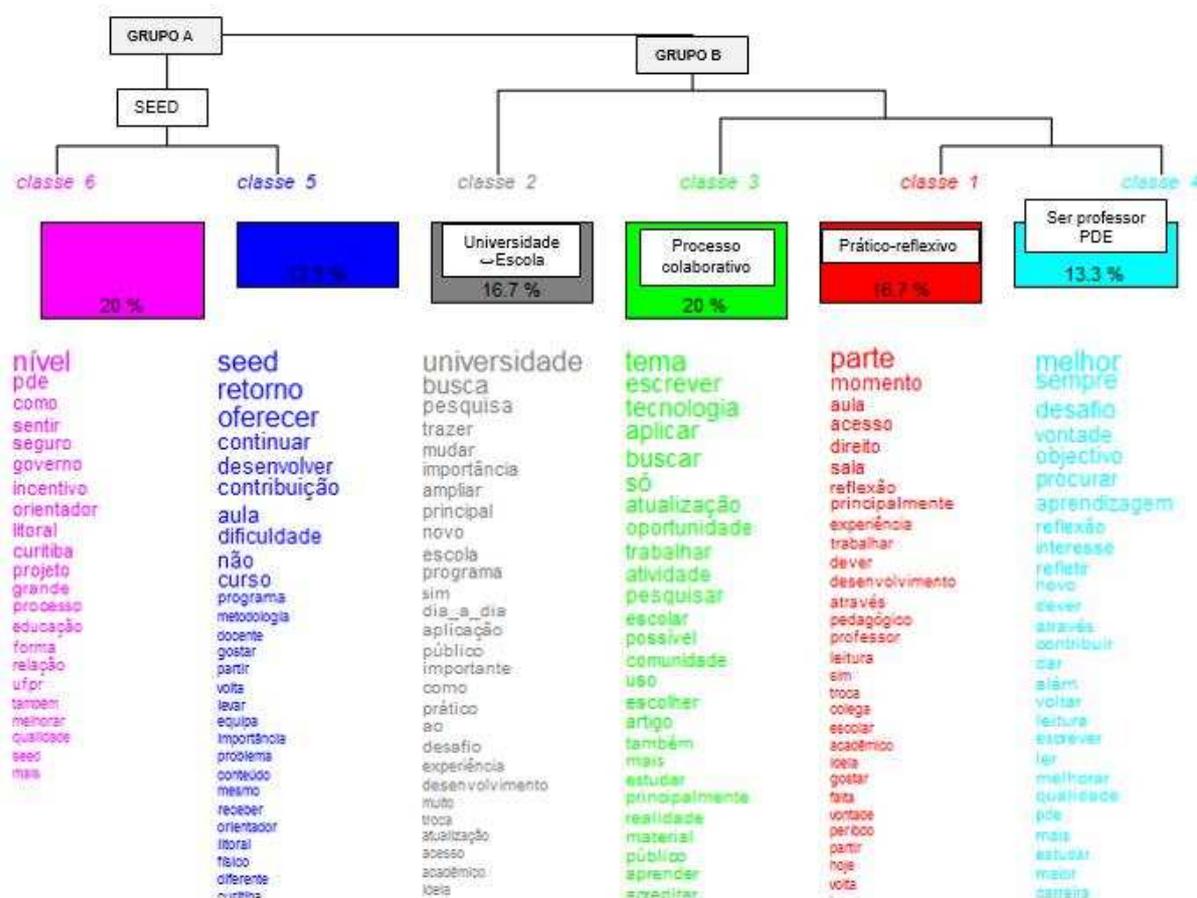
no que ressaltam o conhecimento e o estudo ao longo do exercício profissional. No entanto, algumas contradições persistem, evidenciando a dinâmica das representações.

Para verificar se as representações de professores sobre formação continuada, via PDE, atestam ou não o contínuo dessa formação se aproximando das características destacadas por Marcelo (2009) como indícios de desenvolvimento profissional docente, reafirmando o provável núcleo central, passamos a interpretar os resultados das respostas ao questionário.

Para essa análise utilizamos o *software* Iramuteq, para as análises estatísticas dos textos dessas respostas. O *corpus* foi preparado visando o processamento pelo Método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), o qual permite que segmentos de textos sejam agrupados de acordo com seus vocábulos, gerando um dendograma organizado em classes e suas ligações. Segundo Camargo e Justo (2016, p. 11) “[...] estas classes podem indicar representações sociais ou campos de imagens sobre um dado objeto, ou somente aspectos de uma mesma representação social”. Os autores complementam que isso “[...] vai definir se elas indicam representações sociais ou apenas uma representação social é o seu conteúdo, e sua relação com fatores ligados ao plano geral de cada pesquisa”.

O *corpus* das respostas de cada participante ao questionário totalizou 38 UCIs (Unidade de Contexto Inicial) foi segmentado em 102 UCEs (Unidade de Contexto Elementar), com uma retenção dos segmentos de texto de 30 e aproveitamento de 78,95%, o que por si demonstra um bom aproveitamento das unidades de contexto elementar para a formação de seis classes. A Figura 5, apresenta as seis classes construídas pelo CHD.

Figura 5: Dendograma – representações de professores sobre o PDE.



Fonte: Organizado pelo software Iramuetq com base nos dados da pesquisa

Obs: A leitura deve ser feita da esquerda para a direita (CAMARGO; JUSTO, 2016)

Cada classe apresenta a porcentagem de aproveitamento das UCEs para a formação da classe e embaixo são apresentadas as palavras associadas por classe obtidas por meio do cálculo do χ^2 .

O dendograma organizou os léxicos relevantes de forma quantitativa em seis classes por ocorrência no discurso (FIGURA 5). Num primeiro momento, o *corpus* foi dividido em dois grupos, aqui denominados de grupo A classe 5 e 6, e grupo B classe 2. Em um segundo momento houve uma subdivisão na classe 2 originando um subgrupo classe 3. Em uma terceira partição a classe 3 foi subdividida em duas, classes 1 e 4. Não houve mais subdivisões, pois, as classes se mantiveram estáveis.

Tendo em vista essas organizações das respostas, buscamos nos referenciais de Marcelo (2009) as características para o desenvolvimento profissional docente e alinhamos uma característica para cada classe, para levantar algumas relações entre o PDE- proposta de formação continuada e o desenvolvimento profissional docente,

formando categorias de análise com base nas representações dos professores PDE sobre o programa. Para corroborar essas análises nos baseamos nos estudos de Roldão (2007) para articular esse universo com as dimensões do conhecimento profissional docente.

Analisando o grupo A (classe 5 e 6), observamos a familiaridade entre os termos das duas classes, constituído por elementos que podemos interpretar relacionadas a questões mais institucionais do programa PDE, por exemplo, com termos como os elencados nessas classes: “**nível**”, “**PDE**”, “**governo**” (classe 5); “**SEED**”, “**retorno**”, “**oferecer**”, “**continuar**” (classe 6).

Essas questões dizem respeito a aspectos da carreira docente do professor QPM no Estado do Paraná, visto o PDE, enquanto política pública da Secretaria de Estado da Educação, como um programa de formação continuada está articulado à carreira docente. O PDE se configura como elemento para avanço para o nível III último nível da carreira, pelas leis nº 103/2004 e nº 130/2010 (PARANÁ, 2004, 2010).

Face à similaridade entre as classes 5 e 6, formaram um grupo distinto das demais, que denominamos como “**SEED**”. Essa categoria se articula à quarta característica elencada por Marcelo (2009), como demonstramos no Quadro 10, o qual apresenta as relações para chegarmos na categoria “**SEED**” (QUADRO 10).

O Quadro 10, mostra o caminho que percorremos para propor a categoria “**SEED**”. É possível, verificar que essa categoria se relaciona com o desenvolvimento profissional na medida em que não pode ser algo pensado e desenvolvido somente pelo professor, mas sim por políticas e propostas as quais redimensionam a formação continua do professor, no que articulam a escola e todos os profissionais envolvidos no processo que propõem.

As falas dos professores justificam essa categoria, por exemplo, no que afirmam:

*É uma ótima oportunidade que o estado **oferece aos professores para além de subir de nível aperfeiçoar seus conhecimentos**. Subida de nível (prof. 24. Grifos nossos).*

*Uma maneira de me desenvolver profissionalmente. **Subida de nível**, tive que estudar mais sobre meu trabalho (prof. 26. Grifos nossos).*

Importante pela condição de retorno aos estudos, melhoria no desempenho profissional, aprendizagem, conhecimento de novas metodologias, ânimo novo. Tive dificuldades com o deslocamento para a orientação no litoral, deslocamento para a aula de campo com 9 educandos devido ao custo do

ônibus sem apoio financeiro da SEED, não recebi a hora de deslocamento para a orientação no litoral (prof. 09. Grifos nossos).

Quadro 10: Categoria “SEED”.

Classe Geradora	Palavras com maior importância na construção da classe pelo $X^2 \geq 3,84$ ⁶³	Características para o desenvolvimento profissional docente proposto por Marcelo (2009)	Categoria de análise
Classe 5	<ul style="list-style-type: none"> - SEED; - Retorno; - Continuar; - Desenvolver; - Contribuição; - Aula; - Dificuldade; - Não. 	<p>“O desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais” (p.11).</p>	<p>“SEED”</p>
Classe 6	<ul style="list-style-type: none"> - Nível; - PDE; - Como; - Incentivo; - Litoral; - Sentir; - Seguro; - Governo; - Curitiba; - Projeto. 		

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos dados obtidos.

Além de apontarem aspectos como:

Tive dificuldades com professores IES⁶⁴, não conhecem a realidade da escola, menosprezo dos profissionais das IES e coordenadora de Curitiba dificuldade em entender o processo. Docente enquanto sala de aula fiquei 6 meses, muito bom, com retorno dos alunos parceria da SEED, só não entendo a arrogância dos colegas já formados pelo PDE (prof. 28. Grifos nossos).

Uma ótima iniciativa no sentido de capacitar docentes e melhorar a educação como um todo. Capacitar o professor e otimizar o processo ensino-aprendizagem. Por enquanto, a qualidade porque a questão profissional salário nível 3 ainda está por vir. Há pouco incentivo do governo em relação à estruturação do projeto PDE. O engajamento dos professores da IES do litoral que em sua maioria se engajaram muito mais que os professores de Curitiba (prof. 34. Grifos nossos).

As contribuições são as mais variadas, porém as condições para o profissional não existem ou são precárias, estrutura física do laboratório de informática no colégio, não me ajudou levei muito tempo para desenvolver o projeto. Gostaria que a formação continuada fosse parecida, isto é, com a mesma qualidade em relação aos cursos que a SEED oferece para a formação continuada aos professores. Poderia ter mudado mais, porém

⁶³ Considera $X^2 \geq 3,84$, conforme recomendações feitas pelo Tutorial para análises de dados pelo software Iramuteq (CAMARGO; JUSTO, 2016).

⁶⁴ O nome da universidade foi alterado pela pesquisadora para IES.

as dificuldades de aplicabilidade no dia-a-dia continuam, mas sempre acrescenta algo no profissional (prof. 37. Grifos nossos).

As dimensões elencadas nas respostas às justificativas apresentadas no questionário, pertinente às representações dos professores acerca de formação continuada e que foram classificadas na categoria “SEED” expressam questões institucionais que vão além da proposta do programa, voltadas para a gestão da própria carreira e trabalho docente. Alguns professores deixaram claro, que apesar de ser um avanço enquanto proposta de formação continuada, ainda falta incentivo e uma melhor articulação com as instituições superiores parceiras do PDE. Vários professores que participaram do estudo relataram que ainda não obtiveram a promoção para o último nível, enquanto outros já tinham obtido suas progressões, porém, não estavam recebendo a remuneração adequada. Dados do Sindicato dos Professores APP de abril de 2016, revelam que o Estado está com uma dívida de mais de R\$173mil em pagamentos de promoções e progressões aos servidores públicos do Paraná. Além disso, as escolas também sofreram com falta de verbas (APP-SINDICATO, 2016).

As questões apontadas pelo Sindicato dos Professores APP de abril de 2016 e por alguns professores entrevistados demonstram que ainda existem questões a serem pontuadas. Como foi possível constatar na fala da prof. 37, apesar das várias contribuições que o PDE lhe proporcionou, a dificuldade em seu trabalho pedagógico persistia pela falta de condições efetivas para desenvolver seu trabalho docente. A professora ainda complementa que a proposta de formação continuada PDE, deveria se estender também para as demais formações que a SEED⁶⁵ realiza, como os cursos e seminários que são oferecidos aos professores da rede.

Em face às análises realizadas, entendemos que a proposta do PDE se configura como um espaço de formação seletiva, uma vez que para seu ingresso é preciso que o professor ocupe na carreira o nível II da classe 8 (PARANÁ, 2010) por vezes fortalece sentimentos de inferioridade em alguns professores, em espaços no quais a competição se tenha instalado, como acentuou a prof. 28 *“só não entendo a arrogância dos colegas já formados pelo PDE”*. A prof 22 também pontua essa questão, *“resistência por parte, principalmente de equipe pedagógica e alguns*

⁶⁵ Segundo a Resolução nº 5.185/2016-GS/SEED, fica de determinado no calendário escolar 4 dias de semana pedagógica; 2 dias de formação continuada; 3 dias de planejamento e 1 dia de formação disciplinar. Essas são as formações realizadas no espaço da escola. Contudo a SEED, oferta vários cursos pelo Programa Formação em Ação, participação nos cursos ofertados pelo GTR (2016c).

professores ao ponto de dizer como iremos julgar o aluno, com ele ali junto, sendo com classe não julgue, avaliar". O prof 29 destaca que *"o mais difícil no PDE é pôr em prática na escola o projeto de intervenção pedagógica, falta colaboração por parte dos colegas"*. Além dessas questões pontuadas pelos professores, as representações dos docentes, trouxeram aspectos do relacionamento com os professores das universidades, tanto em função dos orientadores, quanto dos professores que lecionavam, como destaca o prof 1 *"os professores que fazem palestras deveriam ser mais humanos e tratar com mais respeito seus discentes"*.

Ressalta-se, ainda, em tais espaços efeitos das marcas da meritocracia e da performatividade, pelas quais passam a ser feitas comparações, avaliações por desempenho, indicativas de uma forma de controle sobre os professores. Nesse sentido, Ball (2002, p. 10-11) comenta que "[...] classificações e graduações, introduzidas na competição entre grupos, podem criar sentimentos individuais de orgulho, culpa, vergonha e inveja – eles têm uma dimensão (status) emocional, assim como racionalidade e objetividade".

Além dessas questões analisadas nas representações dos professores, uma outra dimensão mais próxima das questões da identidade e do desenvolvimento profissional docente, formado pela classe 2, se distingue do grupo A, abordando aspectos relativos mais à formação do professor, como se pode observar no Quadro 11, que apresenta a construção da categoria *"Universidade ↔ Escola"*.

Quadro 11: Categoria *"Universidade ↔ Escola"*.

Classe Geradora	Palavras com maior importância na construção da classe pelo $X^2 \geq 3,84$	Características para o desenvolvimento profissional docente proposto por Marcelo (2009)	Categoria de análise
Classe 2	<ul style="list-style-type: none"> - Universidade; - Busca; - Pesquisa; - Mudar; - Importância; - Ampliar; - Trazer; - Principal; - Novo; - Escola; - Programa; - Sim. 	<p>"Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que baseiam na escola e que relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores" (p.10-11).</p>	<p><i>"Universidade ↔ Escola"</i></p>

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

O Quadro 11 permite destacar que o termo de maior importância para a construção da classe é *"universidade"* enquanto espaço para a construção do saber

na categoria “*Universidade ↔ Escola*”. Diferentemente do que foi apresentado na categoria SEED (classe 5 e 6), no que diz respeito às questões próprias da organização institucional, quando se referem às IES.

Marcelo (2009) defende que o desenvolvimento profissional precisa estar articulado ao contexto de atuação docente. Na história recente da formação de professores, podemos observar que a formação continuada esteve vinculada à capacitação dos professores, ao ofertar cursos de curta duração, desconexos do trabalho que exerciam, pois, o objetivo era o de apenas treinar o professor para que este transmitisse conhecimentos (ROMANOWISKI; MARTINS, 2008). O Documento Síntese do PDE faz uma colocação a esse respeito, quando explica que “nos anos 1990, prevaleceu a concepção de uma formação sustentada em atividades múltiplas, descontínuas e desvinculadas da prática dos professores e, conseqüentemente, da escola” (PARANÁ, 2016). Tendo em vista esse cenário, o PDE “[...] propõe um modelo de formação continuada com acentuada carga horária de cursos realizados nas universidades e faculdades públicas, proporcionando o retorno dos professores às atividades acadêmicas, sem desconsiderar as questões do cotidiano escolar” (PARANÁ, 2016). As respostas dos professores assinalam nesse sentido:

Muito importante para a formação docente, e tendo em vista que o professor necessita de informações teóricas para o seu desenvolvimento profissional. Proporcionar ao professor da rede pública subsídios teóricos e metodologias para prática educativa. [...] O principal desafio é articular a formação com foco na escola envolvendo as reais necessidades do alunado. Merece destaque o cumprimento do planejamento dos envolvidos com o programa tanto a universidade como a SEED. Sim, além do **avanço na minha carreira** contribuiu para repensar novas práticas educativas com base nos fundamentos teóricos (prof. 17. Grifos nossos).

Uma oportunidade de parar, refletir e dar novos rumos as práticas pedagógicas ampliar horizontes para pesquisa e escrita. Conhecimento troca de experiência, atualização e novas posturas frente a prática pedagógica. Organização do tempo voltar a universidade a importância de estar em contato com a universidade participando de seminários congressos defesas de teses etc. Sim, foi importante repensar a escola como um todo e a busca por alternativas viáveis para sua melhoria (prof. 13. Grifos nossos).

O fato de o professor voltar para a universidade e poder se atualizar com novas metodologias. Sim, muitas coisas mudaram a forma como abordo os conteúdos e a constante busca por atualização (prof. 03).

Um programa da secretaria de estado da educação para aprimoramento dos professores do estado junto as universidades. O principal objetivo a meu ver é trazer benefícios e conhecimento novas ideias para a formação necessária do professor da escola pública elaboração de projeto troca com profissionais e orientação universitária, disponibilidade de tempo

para a pesquisa volta para a escola com possibilidades inovadoras diante da aplicabilidade. Os desafios foram no modo de elaborar o projeto etapas, passo-a-passo, desvelamento bibliográfico e o contato com os órgãos estadual e federal de importância para o problema levantado a relevância foi a disponibilidade de tempo e também o aprendizado para adequar ao tempo de aplicação do dia-a-dia na escola. Sim, mudou muito experiência adquirida modo de ajudar os sujeitos a serem mais críticos quanto aos desafios do entorno ampliada para acontecimentos e saberes mundiais (prof. 05. Grifos nossos).

As justificativas dos professores denotam a intrínseca relação entre a universidade e a escola. Os participantes indicam essa articulação como importante para a construção de conhecimentos, metodologias, reflexão e discussão sobre as práticas docentes. Podemos perceber que tipo de conhecimento é articulado em todo no processo da formação PDE, segundo esses professores. O conhecimento por eles tipificado, diz respeito a saberes teórico-práticos, uma vez que enfatizam a questão de voltar para a universidade, no sentido explícito de que é lá que poderão ter uma formação mais reflexiva sobre o fazer pedagógico, sem, contudo, deixarem de relacionar a teoria discutida nas universidades, com as práticas desenvolvidas por eles na escola.

Roldão et al. (2009), se apoiando nos estudos de Ivor Goodson (2008), explicam que “[...] a universitarização da formação constituiu um passo importante no desenvolvimento profissional dos docentes, pela introdução e valoração assumida da dimensão teorizadora” (p.144). Contudo, essa formação ficou presa apenas aos processos teóricos não abrindo espaço para discutir as práticas. No entanto, os autores indicam que a formação somente centrada nas práticas escolares “[...] foi oportunisticamente associado a políticas redutoras e economicistas por parte de alguns sistemas que deslocaram a formação de professores para as escolas, desligando-a da formação universitária e da dimensão teórica” (p.145).

Constatamos nesse sentido que o PDE procura redimensionar essa formação, no que propõe a articulação entre a escola e a universidade na construção e ressignificação do conhecimento dos professores em formação pela discussão e pesquisa como formas de superação das dificuldades que enfrentem no espaço escolar. Como é explicitado no Documento Síntese ao propor o PDE: “[...] por meio do retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial, condições de atualização e aprofundamento de seus conhecimentos teórico-práticos, permitindo a reflexão teórica sobre a prática para possibilitar mudanças na escola” (PARANÁ DS, 2016).

Por essa lógica, o conhecimento profissional deve ser reorientado pela pesquisa e estudo. Em nossas análises das evocações sobre formação continuada, observamos que na representação social dos professores, estes compreendem como necessário, o “**conhecimento**” e o “**estudo**”, que se articulam e complementam viabilizando a aprendizagem docente. O “**estudo**” possibilita o *aprendizado* e este o “**conhecimento**”, como expresso na árvore máxima (FIGURA 4) e que se desenvolve ao longo do seu crescimento profissional.

Por essa via a classe 3 se constituiu a partir das temáticas do projeto proposto e executado pelo professor na sua escola como quesito de cumprimento do PDE, o qual procura a articulação de três eixos de formação: Atividades de Integração Teórico-Práticas, Atividades de Aprofundamento Teórico e Atividades Didático-Pedagógicas com Utilização de Suporte Tecnológico (PARANÁ, DS, 2016). Em outras palavras, o professor durante essa formação desenvolve sua pesquisa sob supervisão de um orientador, tendo por foco situações reais de seu trabalho docente.

As análises realizadas sobre os materiais produzidos pelos professores confirmaram a centralidade das pesquisas nas temáticas “**alunos**”, “**trabalho**”, “**professor**”, “**educação**” “**ensino**”, nos quais problematizaram aspectos destacados por Sparks e Hirsh (1997, *apud* MARCELO, 2009) a respeito da mudança do desenvolvimento profissional antes centrado no professor para centrado nas aprendizagens dos alunos e desenvolvidos na escola, desmistificando a aprendizagem como pura transmissão de conteúdos no que instigaram os professores a se debruçar sobre os processos de aprendizagem dos alunos. O Quadro 12 sistematiza a construção da categoria “*processo colaborativo*”.

Ao analisar a classe 3 no dendograma (FIGURA 5) verificamos que ela tem uma representatividade de 20% por unidade de contexto elementar (UCE), indicando que essa é uma classe importante na representação dos professores PDE. Pelas palavras com maior importância na construção da classe, encontramos questões atreladas aos processos que os professores passam ao longo da formação PDE. A palavra “**tema**” demonstra parte do trabalho para a construção do objeto da pesquisa, isto é, a necessidade de inicialmente definir a temática do que será investigado.

Quadro 12: Categoria "*processo colaborativo*".

Classe Geradora	Palavras com maior importância na construção da classe pelo $X^2 \geq 3,84$	Características para o desenvolvimento profissional docente proposto por Marcelo (2009)	Categoria de análise
Classe 3	<ul style="list-style-type: none"> - Tema; - Escrever; - Tecnologia; - Aplicar; - Buscar; - Só; - Atualização; - Oportunidade; - Atividade; - Trabalhar; - Pesquisar; - Escolar; - Uso; - Possível; - Escolher; - Comunidade; - Artigo; - Também. 	<p>“O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para trabalho isolado e para reflexão” (p.11)</p>	<p><i>Processo colaborativo</i></p>

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

A definição dessa classe considerando a característica anunciada por Marcelo (2009), retoma algo que já temos trabalhado, na questão que a formação continuada e desenvolvimento profissional, ou seja, a de que não são aspectos isolados, quando se pensa no professor. O docente enquanto pessoa se constrói na e pela interação com os outros. Suas representações são estruturadas por suas experiências pessoais e pelos relacionamentos no grupo social. Sousa e Novaes (2013, p. 27) esclarecem claramente essa dinâmica: “a ideia de constituição de si por meio da interação com o *outro* evidencia a necessidade de reconhecimento das dimensões de afeto, sentido, significado e valor na produção do conhecimento” (grifos dos autores). Nesse sentido, Moscovici (2012, p. 39), explica que “as representações sociais são entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano”.

Desse modo, defendemos que o trabalho colaborativo é inerente a ação docente. Na proposta pelo PDE podemos observar que essa dimensão é esboçada na questão da troca de experiências entre os professores que estão realizando essa formação e com os demais professores da Rede, pela proposição dos grupos de trabalho em rede (GTRs), das orientações, e demais processos articulados durante toda a formação. Os discursos dos professores sintetizam um pouco sobre essa categoria.

*Um período muito importante de afastamento de sala para estudar, **só neste tempo tive oportunidade de realizar muitos cursos, pesquisas e ler muitos livros, identificar um problema na escola e realizar uma pesquisa sobre o problema e as possíveis soluções.** Voltar a escola, aplicar o projeto para tentar amenizar esse problema. Atualização, aprendizagem, aprender a pesquisar leitura. Um dos desafios foi escrever o projeto e o artigo, adaptação inicial as muitas leituras uso da tecnologia. **Acredite o tempo para estudo e cursos a leitura e a pesquisa foram o destaque.** Sim voltei com mais conhecimento principalmente sobre o tema que escolhi atividade física e obesidade esse período consegui aprender a pesquisar e ajudar meus alunos também (prof. 04. Grifos nossos).*

*[...] Formação, debate rever práticas e **a contribuição de cada docente na melhoria das práticas diárias com a educação.** Autoanálise, estudo, atualização, contato com outras realidades, valorização, leitura, organizar o projeto, escrever o projeto, buscar as atividades para serem aplicadas aos discentes. Nem todos os professores que ministraram o PDE estão preparados, alguns apenas estão nele por outros motivos, motivos estes diferentes de ensinar. Mudou sim uso mais a tecnologia leio mais sobre os temas que apresentei aos alunos a avaliação se tornou mais efetiva (prof. 14. Grifos nossos).*

*[...] retorno a prática de sistematizar o conhecimento, escrever se disciplinar e reler obras novos autores se atualizar em determinadas áreas. **O retorno a vida acadêmica estar com colegas de profissão de outras áreas e a da minha área.** Produzir um material científico pois meu enfoque é mais voltado para o cotidiano do colégio. Em alguns aspectos sim, percebi através do trabalho de implementação a confirmação de uma realidade dos alunos, que fez com que eu tenha mais dados para perceber que principalmente no ensino médio o estudante não só estuda, mas um grande percentual também trabalha levando este parâmetro para as avaliações dos alunos e suas dificuldades (prof. 20. Grifos nossos).*

As representações dos professores atestam nesse trabalho a dimensão colaborativa que o documento que sustenta a oferta do PDE busca proporcionar. Além disso, os professores valorizam muito o tempo disponibilizado para estudo, pesquisa, reflexão. Contudo, evidenciam que no Programa puderam dispor de ter mais tempo para estudo e aprofundamento dos conhecimentos. Quanto a isso, percebe-se que a escola mesmo sendo compreendida enquanto espaço de aprendizagem dos e pelos professores, não consegue articular de maneira efetiva espaços de estudos. Um dos fatores dessa dificuldade está na carga horária dos professores, especialmente da possibilidade de uso das horas atividade para estudo e discussão de temas comuns e pertinentes, imprescindíveis para o desenvolvimento profissional docente.

Os professores concursados e que atuam na rede estadual, possuem por legislação estadual a cada 40 h trabalho semanal 27h em sala de aula. As horas denominadas “permanência na escola” são organizadas pelas escolas... e pelos professores. Destacamos que nesse ano de 2017, houve redução da hora permanência nas escolas para 5h semanais, em que o Governo do Estado por meio

da Resolução n.º 113/2017 – GS/SEED, regulamentou a alteração no número de horas-atividades dos professores. Nesse caso, professores com 20h/aulas até final de 2016, tinham direito a 7 horas-atividades, com a nova determinação professores passam a ter direito a 5 horas-atividades. De acordo com a Instrução nº 001/2015 – SUED/SEED (PARANÁ, 2015d, p.2), a hora-atividade, “constitui-se no tempo reservado aos professores em exercício de docência para estudos, avaliação, planejamento, participação em formações continuadas, preferencialmente de forma coletiva, devendo ser cumprida na instituição de ensino[...]”. A redução, da hora-atividade para o professor, representa, mais um impasse diante da realização de formação na escola. Nesse sentido, a formação continuada perde lugar, tendo em vista que pelo tempo destinado, questões pedagógicas próprias para a ação docente (atividades, avaliações, correções), serão postas a frente, tendo em vista a demanda dessas questões.

Além do mais a Resolução n.º 113/2017 – GS/SEED, também regulamenta o processo de distribuição de aulas, tendo prioridade professores que tem mais tempo de serviço, sem afastamentos. Segundo prof Hermes Leão, presidente da APP-Sindicato, em entrevista concedida à Sharon Abdalla em 17 de janeiro de 2017, para o Jornal Gazeta do Povo, “Isto é muito grave, pois penaliza professores que ficaram doentes ou que tiveram licenças. É uma ilegalidade do ponto de vista da segurança jurídica das pessoas e dos direitos humanos”. Segundo Ana Seres Secretária de educação “Muitas vezes, no momento da distribuição das aulas, ele assume mais 20 horas além do padrão (de 20h) e passam o ano inteiro em licença, o que traz um prejuízo pedagógico muito grande [...]. Quanto mais substituições tivermos, menor será o desempenho educacional”. Essas questões ainda estão sendo discutidas.

Com base nas representações dos professores podemos inferir que a carga de trabalho que os professores cumprem, não possibilita muito tempo para estudarem, nem para pensarem sobre a própria prática. “Esse conjunto de obrigações e exigências torna, assim o trabalho docente cotidiano complexo, dinâmico, fluído [...]”, explicam Tardif e Lessard, (2009, p. 193). Por isso, o professor acaba se tornando mais um executor de tarefas do que um mediador dos processos pedagógicos, esclarecem esses autores. Dos professores que participaram do estudo, todos trabalhavam entre de 30 a 40 horas semanais, e em três casos como dos prof. 03, prof. 19 e prof. 38, 60 horas semanais. Nesse sentido, a formação fica subjugada aos processos trabalhistas, e a demandas do cotidiano docente.

Contudo vale lembrar como destaca Tardif (2013, p. 563)

Atualmente, na América do Norte e na América Latina, dezenas de milhares de professores não têm empregos estáveis e permanentes. Em vez disso, trabalham por dia, por meio dia, ou até mesmo por aula ou por hora. Além disso, a igualdade salarial dos professores, que foi uma das conquistas mais importantes do sindicalismo dos professores durante a idade do ofício, foi substituída pelos salários por mérito, ela própria função do desempenho que é levado em consideração para fixar o salário.

É uma questão que ainda está presente no universo docente, cujo trabalho se aproxima dos empresariais, nos quais os fins justificam os meios. Assim, os melhores e mais competentes ascendem na profissão e são recompensados pela competência que revelam em seu trabalho.

Podemos ver algumas dessas questões presentes nas classes 1 e 4. Como essas classes formam um subgrupo, iremos analisá-las concomitantemente. O Quadro 13, apresenta a construção das duas categorias formadas a partir dessas classes.

Considerando as palavras com maior importância da classe 1, verificamos que estão mais relacionadas ao cotidiano do trabalho docente enquanto professor PDE. Nesse âmbito, destacamos as frases dos professores que remetem a classe 1.

*Um momento a mais para nos professores nos reciclarmos obter um pouco mais de conhecimento em aulas de campo melhorar em nossa sala de aula local do desenvolvimento das aulas vi pouco interesse dos professores palestrantes pude voltar a ler e trocar ideias com colegas da minha área sim hoje **consigo trabalhar partes da história** através de etnias antes não me sentia segura as leituras me ajudaram muito (prof. 11. Grifos nossos).*

***O momento de estudo e reflexão.** Desenvolvimento de aulas com atividades lúdicas e de acordo com a realidade da comunidade escolar, desenvolvimento do material didático pedagógico em relação a orientação não colaborou muito as aulas com professores que levaram atividades práticas, ou seja, oficinas sim pesquisei mais e reflito mais em relação a minha metodologia (prof. 07 Grifos nossos).*

*Muito importante pois permite ao professor ter acesso a uma imersão e atualização de conhecimentos atualizados no mundo acadêmico. Permite ao **professor um momento de reflexão sobre a sua prática** acesso aos conhecimentos atualizados das universidades. **Um momento de reflexão** permite exagerar os possíveis erros na sua prática através de um olhar externo. O mais difícil no PDE é por em prática na escola o projeto de intervenção pedagógica **falta colaboração por parte dos colegas**. Voltar ao convívio acadêmico é muito legal, permite rever vários conceitos. Seria muito importante termos mais contatos com as universidades. Sim pude rever algumas práticas, sempre gostei de tecnologia e a partir do PDE passei a utilizar com mais frequência em sala de aula (prof. 29. Grifos nossos).*

Quadro 13: Categoria “prático-reflexivo” e “ser professor PDE”.

Classe Geradora	Palavras com maior importância na construção da classe pelo $X^2 \geq 3,84$	Características para o desenvolvimento profissional docente proposto por Marcelo (2009)	Categoria de análise
Classe 1	<ul style="list-style-type: none"> - Parte; - Momento; - Aula; - Acesso; - Direito; - Sala. 	“O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as actividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas” (p. 11).	Prático - Reflexivo
Classe 4	<ul style="list-style-type: none"> - Melhor; - Sempre; - Desafio; - Vontade; - Procurar; - Objetivo; - Aprendizagem; - Reflexão; - Interesse; - Refletir; - Novo. 	“Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma activa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão” (p. 10).	Ser professor PDE

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

O termo “**parte**”, elemento importante na construção da classe, é utilizado pelos professores em referência à aplicação do projeto de intervenção e à falta de apoio por parte da comunidade escolar para o desenvolvimento do projeto na escola, como bem destaca o prof. 29. Outro termo de significativa relevância para a construção da classe é a palavra “**momento**”. É interessante destacar que essa palavra é trazida nas representações enquanto um prestígio ofertado aos professores, por ser a ocasião em que esse profissional poderá realizar estudos, rever suas práticas por meio da articulação com as universidades, como já salientamos na análise da categoria “*Universidade ↔ Escola*”.

Roldão (2007) e Marcelo (2009), destacam a necessidade de a formação estar relacionada à experiência do professor. Nesse sentido, a categoria “*prático-reflexivo*” vem nessa direção pela qual a formação precisa estar articulada ao trabalho docente, dialogando constantemente sobre a prática por meio de referenciais teóricos. Goodson⁶⁶ (2008, p. 45-48, *apud* ROLDÃO *et. al.* 2009, p.145-146) explicita que

Embora acredite que o melhor mecanismo para melhorar a prática é os professores investigarem e reflectirem de um modo contínuo sobre essa mesma prática, não creio que uma focalização estreita da colaboração

⁶⁶ Roldão (2009) apoia-se na obra de Goodson, I. **Conhecimento e Vida Profissional: Estudos sobre Educação e Mudança**. Porto: Porto Editora, 2008.

investigativa na referida prática – uma panaceia politicamente popular no momento actual – nos leve muito longe. [...] A educação é muito mais que uma questão prática. A prática constitui muito mais que um conjunto de actos técnicos que os professores realizam na sala de aula. [...]. Deveria ser possível, em síntese, desenvolver uma abordagem mais geral (na pesquisa) às dinâmicas colaborativas [...]. Esta focalização mais dilatada poderá [...] permitir aos professores assumirem mais autoridade e controlo no âmbito da investigação colaborativa [...]. Acredito que esta estratégia de desenvolver a colaboração e reinscrever a missão teórica já está em andamento.

Essa reflexão de Goodson (2008) apresenta uma crítica que vem sendo debatida pelos estudiosos da área, no sentido de que tem se registrada uma crescente redução da formação teórica nas universidades em programas de formação. Isso tem intensificado propostas, práticas que se centram única e exclusivamente na prática do professor. Esta questão, fortemente vinculada aos indicadores de organismos internacionais como destacam Shiroma e Schneider (2012), sublinham o fato de que a formação inicial nas universidades abordava somente aspectos teóricos e não se aproximava da prática. Essas questões também apareceram quando discutimos a classe 2 a respeito da categoria “*Universidade ↔ Escola*”.

Tendo em vista esse dilema que tem se fortalecido nas discussões sobre formação de professores, analisando sob esse foco o que o PDE propõe constata-se um avanço, pois este Programa articula a formação em serviço dos professores com os centros universitários, no sentido de possibilitar um aprofundamento das reflexões e conhecimentos sobre e para a prática dos docentes que o realizam. Os professores deixam claro em seus discursos esses aspectos da formação no PDE, os quais colocam o professor no centro do processo, enquanto um profissional que constrói conhecimento e desenvolve práticas para a melhoria de seu trabalho docente. Essa nova faceta de identidade a nosso ver se expressa nas falas dos participantes, e constitui a classe 4, enfatizando os sentidos de o professor poder fazer “**melhor**” e “**sempre**”. As respostas dos professores justificam a construção da categoria “*ser professor PDE*”,

*A forma que me ajudou a **melhorar a qualidade do meu trabalho** e um incentivo a observar novos horizontes. Atualizar o profissional da educação através do contato do docente com a universidade. Gosto pelo estudo, interesse por coisas novas, **vontade de fazer o melhor** para meus educandos, melhoria na minha carreira. **Tudo foi um desafio**, voltar a estudar, ler muito questionar o que está escrito e refletir sobre minha profissão, minha metodologia e onde posso melhorar. Existe uma diferença real entre o universo da universidade e o chão da escola. Muito procuro tornar meu trabalho mais claro e objetivo sempre analisando como posso tornar significativo ao aluno (prof. 02. Grifos nossos).*

*Momento de aprofundamento e aprendizagem. Seria uma formação continuada mais específica na área de interesse do docente. Contribuiu para a obtenção de novos conhecimentos, uma reflexão sobre a docência possibilitando a troca de conhecimento entre nossos pares. **Desafio de voltar a ser aluna**, a falta de uma agenda na qual as aulas deveriam estar melhores distribuídas durante o período do PDE para o melhor estabelecimento de uma rotina. Consegui aperfeiçoar minha prática e ampliar alguns conhecimentos (prof. 15. Grifos nossos).*

*Fundamental para todos os professores, pois através dele o professor pode refletir sobre a sua prática pedagógica, pode estudar um pouco mais, pesquisar novas metodologias **melhorando o processo ensino aprendizagem**. O principal objetivo do PDE é melhorar a prática pedagógica do professor dando uma melhor qualidade no processo ensino aprendizagem através de pesquisa e estudo. **O PDE contribuiu para melhorar a minha prática pedagógica. O PDE me motivou a buscar** novas metodologias e recursos para enriquecer as minhas atividades em sala de aula. **Meu maior desafio durante o PDE** foi a escrita do material didático e artigo pois tive que ler muito e exercitar a minha escrita além de relembrar e estudar as normas científicas para escreve-los. **O que me chamou mais atenção foram as reflexões e comentários feitos pelos colegas professores participantes do PDE sobre a necessidade de todos os professores em participarem desse tipo de formação desde o início da carreira.** Sim, hoje estou bem mais motivada em inovar meu trabalho em sala de aula buscando novas metodologias através de leituras e pesquisas constantes, a vontade de inserir novidades em minhas aulas é bem maior, tento sempre inovar a vontade de estudo aumentou, estou fazendo uma nova pós-graduação para adquirir mais conhecimentos (prof. 32. Grifos nossos).*

Os recortes acima denotam questões da individualidade desses docentes que podem realizar o Programa. Para esses participantes ser professor PDE é ter a oportunidade de melhorar a prática pedagógica, um desafio, e que possibilita mais aprendizagens. As respostas indicam um sentimento coletivo de reconhecimento de que pelo programa possam fazer melhor o seu trabalho. Segundo a proposta de Marcelo (2009), o professor é um sujeito que ensina e aprende a todo tempo. Essa perspectiva, para ele se baseia no construtivismo.

Por esse viés, a formação deve proporcionar ao professor diversas oportunidades de aprendizagem e crescimento pessoal e profissional que contribuam, por conseguinte para o desenvolvimento da reflexão sobre sua prática docente. “Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência” (IMBERNÓN, 2009, p. 39), âmbito contemplado, no texto do PDE por destacar na sua proposta de formação continuada de professores, e nas representações dos professores, como explica o prof 21.

O estudo e a pesquisa possibilitaram uma boa abordagem e aplicação do projeto com toda a comunidade escolar (alunos, professores, agentes educacionais, direção e equipe pedagógica). A realização de ter posto em prática uma ideia que julguei importante nos tempos atuais; A titulação que servirá (caso o governador não tire à força nossos direitos) não só para o crescimento no plano de carreira, mas também para concorrências internas para outras atividades.

Concordamos ainda com Imbernón (2009, p. 43) quanto a que o desenvolvimento profissional docente não se deve somente à construção de conhecimentos quando da formação do professor porque, “ ele é antes decorrência de tudo isso, delimitado, porém, ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente”. O autor complementa trazendo alguns fatores que podem colaborar para o desenvolvimento profissional, tais como “[...] o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e, é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional” (p. 43-44).

Frente a essas questões, e tendo em vista as categorias, “*prático-reflexivo*” (classe 1), “ *Universidade ↔ Escola*” (classe 2), “*processo colaborativo*” (classe 3), “*ser professor PDE*” (classe 4) e “*SEED*” (classes 5 e 6), concluímos que a formação continuada proposta pelo programa PDE procura oportunizar uma formação continuada que considera o professor ao longo de sua carreira, um profissional carregado de experiências e saberes que precisam ser consideradas e redimensionadas na formação, visando uma discussão mais pautada teoricamente, para desenvolvimento de professores reflexivos e investigadores, como claramente esclarecido no Documento Síntese,

Contribuir com o aprimoramento profissional do professor para que ele reconheça as diferentes correntes pedagógicas em suas diversas formas de pensar o conhecimento e a aprendizagem, suas ênfases sobre o sujeito (professor ou aluno), ou o objeto, ou sobre a relação entre os componentes educativos; ou, ainda, sobre o relativismo e a provisoriade da ciência (PARANÁ, DS, 2016).

Contudo, as representações dos docentes revelam questões atinentes à performatividade, pela não oportunidade concedida a todos os professores. Valorizando alguns poucos professores, “privilegiados”, para ascender à oportunidade da formação e da promoção para o próximo nível, como salientado pela prof. 32. Gerando, ainda, um clima desagradável institucionalmente, relatado por vários

professores, no sentido de que se observa um empoderamento do profissional que foi aceito para realizar esse Programa, que muitas vezes acaba se distinguindo dos demais pelas posturas que assume na qualidade de professor PDE.

Outra dimensão significativa da representação social desses professores sobre formação continuada é a da valorização dessa formação. Diante da complexidade do exercício do trabalho docente, as oportunidades de formação em serviço são restritas, pela necessidade de darem lugar à solução de questões e problemas quer pessoais, como os econômicos, quer institucionais do seu cotidiano. Dessa forma, não é de estranhar que os professores participantes destaquem a oportunidade do afastamento da escola para estudar, como realmente significativa para eles, além do que lhes propiciou a integração desse Programa com a universidade, especialmente de saberes (conhecimentos e instrumentos) para investigarem e refletirem suas práticas.

Diante das questões pontuadas, podemos considerar que a formação continuada do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/PR) acentua aspectos que se relacionam com o desenvolvimento profissional docente, no sentido de enfatizar a relação entre teoria e prática a construção do conhecimento profissional. Muito embora, a questão da profissão e do trabalho docente estejam atreladas as indicações neoliberais. Ens, Favoreto e Ribas (2016, p. 93) explicam que

Embora a política do PDE/PR ressalte a qualidade do ensino da Educação básica como prioridade, haja vista que propicia uma formação continuada de caráter diferenciado destinada aos professores da rede estadual pública, de certa forma, como política, percebe-se que está alinhada a pressupostos neoliberais pelo seu caráter seletivo, diretivo e meritocrático quanto à gestão de seleção dos professores para realizar esse programa.

Tendo em vista as análises procedidas nessa dissertação, considerando o objetivo de identificar as representações de professores PDE/2013, sobre formação continuada e sua relação com o desenvolvimento educacional docente, destacamos que pelas evocações e respostas dos professores encontramos dois horizontes contraditórios, mas que se entrelaçam nas representações: a da representação sobre formação continuada concebida enquanto desenvolvimento profissional e a possibilidade do programa PDE se constituir enquanto elemento para a continuidade da formação. Porém, essa como todas as representações sociais não são independentes dos contextos nas quais se constituem, no caso, por exemplo, das políticas docentes, que ainda influenciam com concepções de formação baseadas na

capacitação e instrumentalização do professor, como demonstram alguns dos discursos dos professores participantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi analisar as representações sociais sobre formação continuada e de sua relação com o desenvolvimento profissional docente. Tendo em vista as discussões que percorreram essa pesquisa, nos propomos a levantar algumas considerações e questionamentos, a fim de contribuir para a proposição de novos estudos na área.

Não podemos deixar de destacar o caminho percorrido para a realização desta pesquisa de mestrado, ao longo de dois anos nos quais intensificamos as discussões entre formação continuada e desenvolvimento profissional docente tornando-nos claro que processos de ressignificação das aprendizagens nos processos de formação continuada, se conduzidos com e por meio de experiências docentes, permitem o estabelecimento de relações da teoria com a prática contribuindo em parte, para a formação contínua e permanente do professor. Muito embora não possamos deixar de destacar que essas questões não estão isoladas do contexto político social, visto que existem demandas políticas, como já analisadas neste trabalho, fortemente amparadas nas propostas neoliberais, que buscam identificar o professor como o principal responsável pela escola, pela educação, ressaltando-se para isso o caráter performativo e meritocrático das mesmas.

No caso da proposta do PDE-PR, constatamos que este programa, carrega subsídios, que avançam na direção de uma formação condizente com a realidade escolar. Por meio da pesquisa, professores são instigados a levantar problematizações, estudar possíveis soluções, e implementá-las nas escolas. Esse processo, gera avanços no redirecionamento de propostas de formação continuada, contribuindo assim para o desenvolvimento profissional docente dos que o realizam.

O mesmo podemos destacar, com base nas análises que realizamos a partir do depoimento de professores egressos da turma do PDE-PR, de 2013. Suas representações, sobre formação continuada, fortalecem o reconhecimento desse programa enquanto espaço de construção de conhecimentos, de estudos baseados na e pela experiência docente. Essas características são os principais fatores que Marcelo (2009), destaca como relevantes de pensarmos em processos de desenvolvimento profissional docente.

A importância desses fatores é ressaltada quando analisamos as respostas dos professores sobre o programa a partir do CHD, no qual surgiram seis classes: “prático-

reflexivo”, “*Universidade ↔ Escola*”, “*processo colaborativo*”, “*ser professor PDE*” e “*SEED*” Observamos que os elementos que apareceram no provável núcleo central são trabalhados quando os professores falam sobre o PDE. Nesse sentido, consideramos que a proposta de formação do PDE-PR comporta elementos que nos leva a considerar que contribuem para o desenvolvimento profissional docente, visto que as representações sociais dos professores pela análise do provável núcleo central, demonstram que os docentes concebem a formação continuada como algo mais amplo, articulado a propostas de reconhecimento dos professores enquanto profissionais com saberes e experiências que lhes são específicos. Essas dimensões aparecem destacadas também quando levantamos e analisamos os resumos dos artigos finais que os professores tiveram que produzir nesse Programa.

Das análises pontuadas até agora, sintetizamos que as representações dos professores do PDE-PR/2013, trazem elementos que podemos considerar enquanto formação permanente, uma vez que o conhecimento não se constrói de forma estanque ou em determinado momento da vida profissional. Segundo Imbernón (2009, p. 17) “[...] o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas” pois “a aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo complexo, adaptativo e experiencial”.

Contudo, não podemos deixar de destacar que, pelo tempo curto para o desenvolvimento dessa pesquisa, tendo em vista as dificuldades encontradas principalmente as relativas à demora para receber a autorização para a coleta de dados, não conseguimos avançar e analisar os contextos pessoais e profissionais dos participantes, mais profundamente suas representações, por exemplo, realizando observações e conversas para conhecer a história de vida de cada um, pois o processo de desenvolvimento profissional docente se dá ao longo de sua formação inicial e continuada, e como sujeito. Compreender esses processos é importante na medida em que eles contribuem para a construção e ressignificação das representações sociais sobre si e de suas atividades profissionais.

As pessoas, de modo geral, quando instigadas a dar respostas a determinadas perguntas, os processos de convencionalizar e prescritivas operam, já trabalhadas nesta dissertação. Podemos destacar que muitas representações são impostas a nós pelo grupo social, como modos de perceber de formas aceitas e compartilhadas que se cristalizam. Nesse sentido, professores podem apresentar representações que consideram ser a mais “correta”.

Por isso da necessidade de também serem realizados estudos, que busquem mais a fundo os processos de produção das representações sociais.

Em relação às pesquisas desenvolvidas no âmbito da SEED, pensamos que o processo de aprovação do protocolo de pesquisa, necessariamente precisa ser menos burocrático, em vista do tempo de processamento da pesquisa pelos órgãos competentes. Consideramos que esse processo é indispensável, para salvaguardar os profissionais e as escolas que são locais do estudo, contudo algumas questões precisam ser revistas. Pois, como relatamos, não são todas as escolas que aceitam esse tipo de documento.

Outro ponto de destaque, que não podemos deixar de considerar é o da formação continuada enquanto parte do processo de desenvolvimento profissional, mas não é único. O processo de desenvolvimento do docente ao longo da sua carreira, envolve todos os elementos da profissão docente, por isso retornamos a Imbernón (2009, p. 43) quando diz: “ao nosso ver, a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc.”. Em face disso, consideramos que a proposta política do programa contribui para que haja e permaneça uma certa hierarquização dentro das escolas, pelo sentimento meritocrático, por ser visto como “o professor PDE” pela valorização, principalmente salarial que alcançaram e são professores com um tempo de serviço que supera mais de 17 anos de carreira. Por considerar, entre outros aspectos, as propostas desenvolvidas por professores em programa de *stricto-sensu* em “partes”, uma vez que se o professor já utilizou seu diploma de mestrado ou doutorado para avançar do nível I para o II e ou para promoção de classe, ele fica impedido de utilizá-lo para avançar para o próximo nível, porque deverá necessariamente realizar o PDE-PR (PARANÁ, 2014a). Nesse sentido, esse engessamento promove um olhar diferenciado por parte dos docentes que veem o programa unicamente enquanto caminho para avanço na carreira. Dessa forma, institucionalmente novos vínculos hierárquicos são criados, pelo empoderamento por parte do professor PDE-PR, como relataram alguns professores, no sentido de se colocarem acima dos demais, reafirmando as questões que Ball (2002) já afirmava, da performatividade.

Outro aspecto a ser destacado nas representações dos professores é o pertinente à visão do PDE-PR enquanto espaço específico de formação. Em face da complexidade do trabalho docente, para o qual poucos são os processos de formação,

ou precariamente realizados, o PDE-PR passa a ser percebido como espaço de reais oportunidades de uma formação mais apropriada para a ação docente. Contudo, pelas representações dos professores esse processo se esvai, de certa forma, pela sobrecarga de trabalho docente, ou mesmo por não ser aproveitado em outras modalidades de formação realizadas pela SEED.

Sabemos que, pelo contingente de professores ativos hoje e pelo alto custo financeiro para a manutenção do PDE-PR, a participação de todos os professores se torna mais difícil. Contudo, estreitar ainda mais os laços entre a formação PDE e as demais propostas de formação da SEED pode ser promissor, tendo em vista a formação permanente do professor.

No que diz respeito ao trabalho docente, é necessário, ainda, reavaliar as estruturas físicas das escolas, para que essas criem espaços de formação que estimulem o professor e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Em relação à carga horária de trabalho, observa-se que constituem elementos da pauta governamental a redução das horas-atividades dos professores, bem como o ajuste das horas aulas. Caso prosperem essas tentativas de redução, isso pode aumentar perdas no sentido da formação de professores no espaço da escola. É preciso, por conseguinte, que mais estudos e discussões sejam realizados para analisar os efeitos que a redução da hora-atividade pode acarretar sobre o trabalho docente, tendo em vista que é nesse espaço-tempo que várias tarefas do ato docente são realizadas.

Tendo em vista as considerações levantadas nessa dissertação, consideramos que a pergunta de pesquisa e o objetivo proposto para esse estudo foram respondidos e alcançados. A proposta que aqui desenvolvemos, buscou analisar a formação de professores no sentido de uma formação permanente no desenvolvimento profissional. Além do mais evidenciamos que o programa PDE-PR pode se configurar como um espaço para que professores continuem seus estudos ao longo da carreira docente. Ademais salientamos a necessidade da realização de mais estudos, que também possam contribuir para as discussões das políticas docentes, em especial as do Estado do Paraná. Esta dissertação pode contribuir para futuras discussões na Secretaria Estadual de Educação SEED-PR, no que fornece subsídios para reflexão sobre a proposta do PDE-PR.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Sharon. Governo irá ajustar hora-atividade dos professores no Paraná. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 17 de janeiro 2017. Ensino público, educação. Disponível em:< <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/governo-ira-ajustar-hora-atividade-dos-professores-no-parana-a5vvuc4il1nlxzisah1hztjn7>>. Acesso em: 22 jan. 2017.
- ABRIC, Jean-Claud. **Prácticas Sociales y Representaciones**. Paris: PUF, 1994.
- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes Moreira; OLIVEIRA, Denize Cristina. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000. p.27-38.
- ABRIC, Jean-Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, Pedro Humberto F.; LOUREIRO, Marcos C. da S. (Orgs.) **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. Da UCG, 2003. p. 21-36..
- ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p.155-171.
- ALAMI, Sophie; DESJEUX, Dominique; GARABUAU-MOUSSAOUI. **Os métodos qualitativos**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2010.
- ALMEIDA, Janaina Aparecida de Mattos. **Política pública de Formação Continuada do Professor: o PDE no Paraná-Implicações no trabalho docente**. (Tese) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2015.
- ALTENFELDER, Anna Helena. Desafios e tendências em formação continuada. In: **Revista Contrapontos** v.13 n.10 São Paulo. 2005. p. 512-526. Disponível em:< http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004>. Acesso em: 17 maio 2015.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.14/15, p.17-37, 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v.1, nº 1, jan. / jun. 2008. p. 18-43,. Disponível em: < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>>. Acesso em: 13 mar. 2014.
- APP; Sindicato dos trabalhadores da educação do Paraná. **Governo do Estado deve mais de R\$ 173 mi em promoções e progressões para educadores (as)**. 2016. Disponível em:< <http://appsindicato.org.br/index.php/governo-do-estado-deve-mais-de-r-173-mi-em-promocoes-e-progressoes-para-educadoras/>>. Acesso em:25 set. 2016.

ARRUDA, Ângela. Despertando do pesadelo: a interpretação. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes. (Orgs.); CAMARGO, Brígido Vizeu; JESUÍNO, Jorge Correia; NÓBREGA, Sheva Maia. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005. p. 229-258.

AZEVEDO, Mario Luiz Neves. OLIVEIRA, Dalila Andrade de. VIEIRA, Livia Fraga. (Org.). **O trabalho docente na educação básica no Paraná**. 1ed. Belo Horizonte: Traço Fino, 2012.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista portuguesa de Educação**, v. 15, n. 002. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2002, p. 3-23. Disponível em:< <http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

BANCHS, M. Concepto de representaciones sociales: análisis comparativo. **Revista costarricense de psicología** v.89. 1986. p. 27-40. Disponível em:< <http://rcps-cr.org/wp-content/uploads/2016/05/1986.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

BANCHS, Maria A. Aproximaciones Processuales y Estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. **Papers on Social Representations, Textes sur las representations sociales**, v. 9. 2000. p. 3.1-3.15. Disponível em:< http://www.psr.jku.at/PSR2000/9_3Banch.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2015.

BARDIN, Louise. **Análise de conteúdo**. 4. ed. rev. ampl. Lisboa: Edições, 2009.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação . Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751. Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

BATISTA, P. N.O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. **Caderno da dívida externa**, n 69, PEDEX, São Paulo, Peres, 1994.

BERTOTTI, Gisele, Rietow. **Políticas de Formação Continuada no Paraná: representações de professores PDE/PR**. Dissertação (Mestrado em Educação) f. 168- Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma Introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL Ministério da Educação- MEC. **O FUNDEF e o Professor**. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/prof.pdf>>. Acesso em; 25 abr. 2015.

BRASIL, decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 27 jun. 1997. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2264.htm>. Acesso em: 26 jun. 2015.

BRASIL, decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**.

Brasília, DF, 9 mai. 2016. Disponível em:<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>.
Acesso em 25 ago. 2016.

BRASIL, Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF 19 dez. 2006. Disponível em:<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>.
Acesso em: 23 set. 2016.

BRASIL, Fundação, Capes Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica** – PARFOR. 2015. Disponível em:<
<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação- MEC. **FUNDEF**- Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do Magistério. s/a. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/mo.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 1094**, de 30 de setembro de 2016. Disponível em:<
https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00001094&seq_ato=000&vlr_ano=2016&sgl_orgao=MEC>. Acesso em:10 jan. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 24 de 16 de agosto de 2010**. Disponível em:<
https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000024&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 11 jan. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/uab>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. Capes. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Banco de Teses e Dissertações**. Painel de informações Quantitativas do Banco de Teses e Dissertações (BTD) 2016. Disponível em:< <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7934-nova-plataforma-reune-dados-da-capes-e-da-pos-graduacao-brasileira>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado Federal. Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em:<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 abr. 2015.

BRASIL. Decreto nº 5800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 8 de junho de 2006. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 28 abr. 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF 29 de janeiro de 2009. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL, Presidência da República. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 20 mai.2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF 25 de jun. de 2014. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 20 mai.2015.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 28 mar. 2014.

BRASIL. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e base para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 12 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas (PDE)**. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. **Observatório do PNE**. 2013. Disponível em:< <http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.094** de 30 de setembro de 2016. Disponível em:< https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00001094&seq_ato=000&vlr_ano=2016&sgl_orgao=MEC>. Acesso em: 07 jan. 2017.

BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de. Escola: cultura, clima e formação de professores. In: ALONSO, Myrtez. **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.

CAMARGO, Brígido Vizeu. JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software de análise:** (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). 2016. Disponível em:< http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues_17.03.2016.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2016.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ.** Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil (2013). Disponível em:< <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>>. Acesso em 15 jun. 2015.

CAMPOS, Pedro Humberto F. Abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto F.; LOUREIRO, Marcos C. da S. (Orgs.) **Representações sociais e práticas educativas.** Goiânia: Ed. Da UCG, 2003. p.37-58.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa; Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7. 2011. p. 251-266. Disponível em:< http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2016.

DALL'IGNA, Marta Beatriz dos Santos. Gestão compartilhada (APMs) no Paraná: **A história da descentralização da educação do governo Jaime Lerner.** (Dissertação de mestrado) f. 174. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Faculdade de Educação. 2007. Disponível em:< http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=144518>. Acesso em: 05 ago. 2016.

DARCIE, Paulo. Projeto Folhas e Livro Didático Público, entrevista concedida a Mary Lane Hutner. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Lucca. **Recursos Educacionais Abertos:** práticas colaborativas políticas públicas. São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012. p. 235-238. Disponível em:< <http://www.artigos.livrorea.net.br/wp-content/uploads/2012/05/REA-hutner.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

DONATO, Sueli Pereira. **Políticas de formação inicial e profissionalidade docente:** representações sociais de professores iniciantes. Dissertação (Mestrado em Educação) f. 177- Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba 2013.

ENS, Romilda Teodora. Entrevista concedida a Ana Paula de Moraes de Siqueira. Curitiba, 3 out. 2016.

ENS, Romilda Teodora. et al. Políticas educacionais, regulação educativa e trabalho docente: representações sociais de professores iniciantes. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 22. 2013. p. 24-43. Disponível em:< <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/720/400>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

ENS, Romilda Teodora; BERTOTTI, Gisele Rietow; SIQUEIRA, Ana Paula de Moraes. Políticas docentes e formação continuada no paraná pelas representa es sociais de professores egressos do PDE-PR. **RELEPE: I Encontro Latinoamericano de Professores de política educativa; II Seminário Internacional de questões de pesquisa em educa o**. UNIFESP, Guarulhos, São Paulo. 2015. p.1-26 Disponível em:< www.encuentrorelepe.com.br/down.php?id=1126&q=1>. Acesso em: 02 set. 2015.

ENS, Romilda Teodora; FAVORETO, Elizabeth Dantas de Amorim; RIBAS, Mariele Stielgler. Forma o continuada de professores e as exigências das políticas educativas. In: NOVAES, Adelina; VILLAS BÔAS, Lucia; ENS, Romilda Teodora. **Forma o de professores: das políticas educativas   profissionaliza o docente**. Curitiba, PUCPRESS, 2016. p.67-98 .

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes. Políticas Educacionais no Brasil e a Forma o de Professores. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Orgs.). **Políticas de forma o do professor: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 25-49

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Performatividade e educa o: a política das avalia es em larga escala e a apropria o da média. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.5, n.2, jul.-dez. 2010. p. 131-137. Disponível em:< www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/1023/1390>.

FAVORETO, Elizabeth Dantas de Amorim. **Creche e pré-escola: representa es sociais de estudantes de pedagogia e políticas para educa o infantil**. Disserta o (Mestrado em Educa o). f.154 - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba 2013.

FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representa es sociais. In: JODELET, D. **As Representa es Sociais**. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2001.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, Plano, 2008.

FREIRE, Paulo. **A Educa o na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, Ismael de. Universidade do professor   fechada. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 6 de junho 2011. Folha vida e cidadania, educa o, Caderno 1. Disponível em: < <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1133883>>. Acesso em: 19 abr. 2014.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educa o: uma nova abordagem. Congresso de Educa o Básica: qualidade na aprendizagem **COEB**, 2013. Florianópolis. Disponível em:<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf> Acesso em: 07 jan. 2017.

GATTI, Bernadete A. (Coord.); BARRETO, Elba de S . **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete A. Reconhecimento Social e as Políticas de Carreira Docente na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.145. jan./abr. 2012. p.88-111. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/07.pdf>>. Acesso em 15 maio. 2015.

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

GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2001.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001. p. 321- 341.

GONÇALVES, Ademir Nunes. **Uma análise das políticas educacionais no Paraná nas décadas de 1980 e 1990**. 141 f. 2010. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- São Paulo. 2010

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. *sísifo / revista de ciências da educação* · n.º 8 · jan/abr 2009. p.24-36

GOUVEIA, Andrea Barbosa. As condições de remuneração docente no Estado do Paraná. In: AZEVEDO; Mario Luiz Neves de. OLIVEIRA; Dalila Andrade de. VIEIRA, Lívia Fraga. (Org.). **O trabalho docente na educação básica no Paraná**. 1ed. Belo Horizonte: Traço Fino, 2012, v. 1, p. 87-104.

HONORATO, Pricilla. **Saiba o que é e como funciona o Plano de Desenvolvimento da Educação**. Todos pela Educação. 2013. Disponível em:< <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/27690/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do Professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

JODELET, Denise. As representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p.17-44.

JODELET, Denise. Ponto de vista: sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica brasileira. **Temas psicol.** v.19 n.1. Ribeirão Preto. jun. 2011.p. s/p. Disponível

em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2011000100003>. Acesso em:17 maio 2015.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Representações sociais e polifasia cognitiva: notas sobre a pluralidade e sabedoria da Razão em Psicanálise, sua imagem e seu público In: Almeida, Angela Maria de Oliveira and Souza , Maria de Fátima de and Trindade, Zeidi Araujo, (eds.) **Teoria das representações sociais - 50 anos**. Techno Politik Editora, Rio de Janeiro, 159-176, 2011.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LIMA, Ederson Prestes Santos. O neoliberalismo no Paraná: um resgate histórico. **Revista de História Regional**, ano 11, n. 1. p. 109-124. 2006. Disponível em:<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2225/1706>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616>>. Acesso em: 13 out. 2015.

MACHADO, Juliana Aquino. YUNES, Maria Angela Mattar. SILVA, Gilberto Ferreira da. A formação continuada de professores em serviço na perspectiva da abordagem ecológica do desenvolvimento humano. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Itajai, SC, v. 14, n. 3, p. 512-526., set./dez. 2014. Disponível em:<<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4842>>. Acesso em: 17 mai. 2015.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e. Sociedade**, Campinas, SP, v.27, n.94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100003>. Acesso em: 26 jul. 2016.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto Editora. 1999.

MARCELO, Carlos García. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo – **Revista das Ciências da Educação**, n. 08. jan./abr. 2009. p. 7-22.

MARCOS ALEXANDRE: Representação Social: uma genealogia do conceito. **Comum** - Rio de Janeiro. v.10, n. 23, p. 122-138,. jul./ dez. 2004. Disponível em:<<https://pt.scribd.com/document/51622003/REPRESENTACOES-SOCIAIS>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

MARRACH, Sonia Além. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo. Cortez, 1996. p. 42-56.

MASHIBA, Glaciane Cristina Xavier; SERCONEK, Giselda Secília; MENEZES, Maria Christine Berdusco. O processo histórico da pedagogia histórico-crítica: gênese, desenvolvimento e organização didático-metodológica. In: **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas** “história, sociedade e educação no Brasil”. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa. 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/7.32.pdf>. Acesso em 31 out. 2016.

MELO José Ferreira. Análise da presença do Estado Neoliberal nas políticas públicas para Educação no Estado do Paraná nas gestões Lerner (1995-2002) e início governo Beto Richa (2011). In: **XIII Congresso de Educação do Norte Pioneiro** Educação em perspectiva: caminhos para a transformação dos paradigmas educacionais. UENP-CCHE-Campus Jacarezinho- Paraná. 2013, p. 100-117.

MILITÃO Silvio Cesar Nunes. Do FUNDEF ao FUNDEB: o que muda para o financiamento da educação municipal? **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, SP, v. 7, n. 2, p. 61-67, jul./dez. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); DESLANDS, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro. Vozes, 2003, p.09-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência. saúde coletiva** v.17 n.3 Rio de Janeiro Mar. 2012. p. s/p. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007>. Acesso em: 20 mai. 2016.

MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente**. Trad. Armando P. Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

MORIN, Edgar, **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem seu público**. Petrópolis, Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 45-66.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**; editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NARDI, Elton Luiz. SCHNEIDER, Marilda, Pasqual. DURLI, Zenilde. O plano de desenvolvimento da educação – PDE e a visão sistêmica de educação. **RBPAAE** – v.26, n.3. set./dez. 2010. p. 551-564. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19798/11536>>. Acesso em: 26 Abri. 2015.

NÓBREGA, Sheva Maia da; COUTINHO Maria da Penha de Lima. O teste de Associação Livre de Palavras. In: COUTINHO, Maria da Penha de Lima. **Representações sociais: Abordagem interdisciplinar**. p. 67-77. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 90, p. 223-238, Jan./Abr. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jan. 2017..

NOVAES, Adelina. Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre "políticas de subjetividade". **Cadernos. Pesquisa**. v.45 n.156 São Paulo. abr./Jun. 2015. p. 328-343. Disponível em:<
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000200328>. Acesso em: 20 mai. 2016.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente in NÓVOA, António. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 15-34.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995a.

OGLIARI, Cassiano Roberto Nascimento. **O nível de exigência conceitual das produções do professor no PDE: a recontextualização do conhecimento acadêmico ensino da matemática**. 2012. 261 f. Tese (Doutorado em Educação: História Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

OGLIARI, Cassiano Roberto Nascimento. Entrevista concedida pelo Coordenador do Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, como membro da banca de qualificação de Ana Paula de Moraes de Siqueira. Curitiba, 1 dez. 2016.

OLIVEIRA, Diego Greinert de. Breves considerações sobre duas diferentes políticas educacionais no estado do paraná. **Revista eletrônica pró-docência**. UEL. n. 2, v. 1, jul-dez. 2012. p. 1-14. Disponível em:
<<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>>. Acesso em: 19 set. 2016.

OLIVEIRA, Eliane de; et al.. Análise de conteúdo e a pesquisa na área de educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.4, n. 9, p. 11-28, maio/ago. 2003.

MACEDO, Lino. **Ensaio Construtivistas**. São Paulo, Editora Casa do Psicólogo.1994.

PARANÁ, Lei Complementar 7, 22 de dezembro de 1976. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino de 1°. e 2°. graus, de que trata a Lei Federal nº. 5.962, de 11 de agosto de 1971, e dá outras providências. **Publicado no Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, n. 218, 13 jan. 1977. Disponível em: <

<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7682&codItemAto=68028#68028>. Acesso em: 16 abr. 2016.

PARANÁ, Lei complementar 75, de 11 de janeiro de 1995. Dispõe sobre enquadramento de professores no Quadro Próprio do Magistério e no Quadro Único de Pessoal do Poder Executivo, conforme especifica. Publicado em **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, nº 4.425, 11 jan. 1995. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=8470&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

PARANÁ, Lei Complementar 77, de 26 de Abril de 1996. Acresce duas classes na tabela de vencimentos do Pessoal do Magistério e adota outras providências. Publicado em **Diário Oficial do Estado do Paraná** Curitiba, nº. 4.745, 26 de Abril de 1996. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=8479&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em 05 jan. 2017.

PARANÁ. Lei Complementar 103, de 15 de março de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, n. 6687, 15 mar. 2004. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

PARANÁ, Decreto nº 4.482 de 14 de março de 2005. Institui o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação. **Publicado no Diário Oficial do Estado do Paraná**. Disponível em: <<http://celepar7cta.pr.gov.br/seap/legrh-v1.nsf/5199c876c8f027f603256ac5004b67da/a15d33ad30fc460d83256fcd005e873d?OpenDocument>>. Acesso em 22 mar. 2015.

PARANÁ. Lei Complementar 130, de 14 de julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme especifica. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, n. 8262, 14 jul. 2010. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184&indice=1&totalRegistros=2>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Relatório de ações PDE 2006 à 2010**. Paraná, 2010a.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação – SEED, **EDITAL DG/SEED, N.º 66/2011**. (turma PDE 2011/2012). Torna público o presente Edital que estabelece as normas para a realização do Processo Seletivo Interno, destinado aos Professores da Rede Pública Estadual do Paraná para provimento de vagas no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital662011dg.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

PARANÁ, Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Modelo Lógico Programa Formação em Ação** Curitiba: IPARDES, 2012a. Disponível em:< http://www.ipardes.gov.br/pdf/multissetorial/9_formacao_acao.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2017.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **EDITAL DG/SEED, N.º 56/2012**. Estabelece as normas para realização do Processo Seletivo Interno, destinado aos servidores públicos estaduais, pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério – QPM e do Quadro de Funcionários da Educação Básica – QFEB, para afastamentos laborais, a fim de se dedicarem a cursos em Programas de Pós-Graduação Stricto-Sensu: Mestrado/Doutorado. 2012b. Disponível em:< <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital562012dg.pdf>>. Acesso em 20 dez. 2016.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação – SEED, **EDITAL GS/SEED, N.º 132/2012**. (Turma PDE 2013) Torna público o presente Edital que estabelece as normas para a realização do Processo Seletivo Interno, destinado aos Professores da Rede Pública Estadual do Paraná para provimento de vagas no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. 2012c. Disponível em:< <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital1322012gs.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação – **EDITAL GS/SEED, N.º 176/2013**. (Turma PDE 2014). Torna público o presente Edital que estabelece as normas para a realização do Processo Seletivo Interno, destinado aos Professores da Rede Pública Estadual do Paraná para provimento de vagas no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Disponível em:< <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital1762013gsseed.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação – SEED. **EDITAL GS/SEED, N.º 92/2014** (Turma PDE 2015/2016) torna público o presente Edital que estabelece as normas para a realização do Processo Seletivo Interno, destinado aos Professores da Rede Pública Estadual do Paraná para provimento de vagas no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. 2014a. Disponível em:< http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital92_processo_seletivo_pde2014.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2016.

PARANÁ. Resolução nº5372 de 6 de outubro de 2014b. Estabelece para a rede pública estadual de Educação Básica e à rede conveniada o Calendário Escolar, ano de 2015. **Publicado no Diário Oficial do Estado do Paraná**. n. 9319 de 24 de Outubro de 2014. Disponível em:< www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action>. Acesso em: 10 mai. 2015

PARANÁ, Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. **Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná**. Manual operativo do projeto MOP. 2014c. Disponível em:< http://www.ipardes.gov.br/pdf/multissetorial/mop_documento_principal_2014>. Acesso em: 10 jan. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação Estadual do PDE. **Programa de Desenvolvimento Educacional** (Versão DS, 2014): documento síntese. Disponível em:<
http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/documento_sintese_pde_2013.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2014.

PARANÁ, **NRE Curitiba**. Disponível em:< <http://www.nre.seed.pr.gov.br/curitiba/>>. Acesso em: 03 Abr. 2015a.

PARANÁ, Secretaria da Educação. **Portal Educacional do Estado do Paraná**. Disponível em:< <http://www.diaadia.pr.gov.br/>> Acesso em 20 mai. 2015b.

PARANÁ, Resolução SEED nº 2465 - 13 de Agosto de 2015. Prorroga o início das atividades de Formação Continuada ofertadas pelo Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE no âmbito do Estado do Paraná. **Publicado no Diário Oficial do Estado do Paraná** Curitiba. 2015c. Disponível em:<<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=145258&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação SEED, Superintendência de Educação SUED. **Instrução SUED/SEED, Nº 001**, de. 4 de fevereiro 2015. 2015d. Disponível em:<
http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2015_sued_seed/instrucao00115sued_seed.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2017.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Consulta Escola**: Curitiba – 2015e. Disponível em:< <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fcls/nre/visao>>. Acesso em: 04 Abr. 2015.

PARANÁ, Dia-a-dia educação. **Semana pedagógica**, 1 semestre -2016a. Disponível em:<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2016/apresentacao_sp2016.pdf>. Acesso em: 16 jan.2017.

PARANÁ, Resolução SEED nº 973 - 11 de Março de 2016. Institui, na forma desta Resolução, os procedimentos de solicitação para realização de pesquisa científica nas unidades vinculadas à Secretaria de Estado da Educação. **Publicado no Diário Oficial do Estado do Paraná** Curitiba. 2016b. Disponível em:<
<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=154125&indice=2&totalRegistros=1006&anoSpan=2016&anoSelecionado=2016&mesSelecionado=0&isPaginado=true>>. Acesso em:12 mai. 2016.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação SEED. **Resolução GS/SEED, Nº 5.185**, de. 21 de novembro 2016. 2016c. Disponível em:<
http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/qas/uploads/1552/resolucao__calendario_2017.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação Estadual do PDE. **Programa de Desenvolvimento Educacional** (Versão DS, 2016): documento

síntese. Disponível em:<

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_rotatorios/documento_sintese_pde_2013.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação – SEED. **Resolução GS/SEED, N.º 113**, de 16 de janeiro de 2017. Disponível em:<

<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/2017/resolucao1132017gsseed.pdf>>. Acesso: 22 jan. 2017.

PEREIRA, Jordeana Davi. SILVA, sheyla Suely de Sousa. PATRIOTA, Lucia Maria. Políticas sociais no contexto neoliberal: focalização e desmonte dos direitos. In:

Qualits - Revista Eletrônica - ISSN 1677- 4280 – Edição Especial. v. 5, n. 3. 2006. p. 1-14. Disponível em:

<<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/64>>. Acesso em: 25 Abr. 2015.

PÍTON, Ivania Mariani. **Políticas educacionais e movimento sindical docente: reformas educativas e conflitos docentes na educação básica paranaense**. 2004, 293 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2004.

PÍTON, Ivania Mariani. Formação docentes em tempos de políticas neoliberais: o modelo emblemático de Faxinal do Céu. In: ENS, Romilda Teodora. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Políticas de formação do professor: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 2011. 171-186.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado. **Formação participativa de docentes em serviço**. Cabral Editora Universitária, São Paulo, 1997.

RECH, Pedro Elói. **Faxinal do Céu – Universidade do Professor: a redução do conceito de educação e a ameaça à sua forma pública e democrática**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1999.

ROLDÃO, Maria do Céu. Et.al. O conhecimento profissional dos professores– especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. **Revista brasileira de formação de professores – RBFP**. v.1, n. 2. Setembro/2009. p.138-177. Disponível em:< <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/522/1/75-431-1-PB.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. p. 94-181. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **ANPED Sul** 2008. Univali, Itajaí, Santa Catarina. Disponível em:< http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Formacao_de_professores/Tr

abalho/08_48_51_FORMACAO_CONTINUADA_CONTRIBUICOES_PARA_O_DE_SENVOLVIMENTO_PR.pdf>. Acesso em: 10. Ago. 2016.

ROSSI, Fernanda. HUNGER, Dagmar. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira . Educação**. Física. Esporte, São Paulo, v.26, n.2, abr./jun. 2012. p.323-38. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v26n2/14.pdf>>. Acesso em: 20 maio. 2015.

SÁ, Celso Pereira de. As memórias da memória social. In C. P. Sá (Ed.), **Memória, imaginário e representações sociais**. Rio de Janeiro, RJ: Museu da República, 2005.

SÁ, Celso Pereira de. As representações sociais na história recente e na atualidade da Psicologia Social. In: JACÓ-VILELA, A. M. FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. (org). **História da Psicologia: resumos e percursos**. Rio de Janeiro: Nau ed. 2007.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1996.

SÁ, Celso Pereira de. O prefácio à edição brasileira. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001. p.07-13. .

SANTOS, Maria do Socorro dos. MESQUIDA, Peri. **As matilhas de Hobbes: o modelo da pedagogia por competência**. Universidade Metodista de São Paulo. São Paulo, 2014.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. O governo Lerner e a crescente precarização da escola pública no paraná (1995-2002). **Seminário Estadual: políticas sociais no Brasil, Cascavel, Paraná**. Disponível em:< <http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario1/trabalhos/Educacao/eixo4/14marleneluciasiebertsapelli.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP. Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educao e Plano Nacional de Educao: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. Projeto de qualidade no ensino público do estado do Paraná (PQE): uma análise do malogro da qualidade total do ensino. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 32, n. 1, p. 55-61, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/4228>> Acesso em: 08 ago. 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02. p. 427-446, jul./dez. 2005.. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

SHIROMA; Eneida. SCHNEIDER, Mara Cristina. Avaliação de desempenho docente: contradições da política “para poucos” na era do “para todos”. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 1, jan./abr. 2013. p. 89-107. Disponível em:< <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/25131/15121>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

SIQUEIRA, Ana Paula de Moraes de. **Formação continuada e trabalho docente nas representações sociais de professores PDE-PR**. Trabalho de conclusão de curso. 87 f. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba 2014.

SIQUEIRA, Paulo Roberto de. **Relatório de viagem**: anotações. Faxinal do Céu, PR, 1997. (mimeo).

SOUSA, Clarilza Prado de. NOVAES, Oliveira Adelina de. VILLAS BÔAS, Lúcia. Representações sociais e educação: panorama dos estudos desenvolvidos pela Cátedra Unesco sobre profissionalização docente. **Educação & Linguagem** • v. 15 • n. 25, p. 19-39, jan.-jun. 2012.. Disponível em:< <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/3346/3067>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

SPINK, Mary Jane P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Cadernos. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.9, n.3, p. 300-308, jul./set. 1993.. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1993000300017>. Acesso em: 30 abr. 2016.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v.34, n.123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200013>. Acesso em: 01 out. 2016.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, Derek Warwick da S. et. al. Protocolo verbal e teste de associação livre de palavras: perspectivas de instrumentos de pesquisa introspectiva e projetiva na ciência da informação. **Ponto de Acesso**, Salvador, v.8, n.3, p. 64-79. dez. 2014. Disponível em:<

www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/download/12917/9240>. Acesso em: 24 abr. 2016.

TELLO, César. MAINARDES, Jefferson. Políticas docentes na América Latina: entre o neoliberalismo e o pós-neoliberalismo. In: ENS, Romilda Teodora. VILLAS BÓAS, Lucia, BEHRENS, Marilda (org). **Espaços educacionais**: das políticas docentes à profissionalização. Curitiba, PUCPress, 2015, p. 31-62.

UMAÑA, Sandra Araya. Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. **Cuaderno de Ciencias Sociales**, n. 127. p. 1-84, 2002. Disponível em:< <http://www.fisica.net/ebooks/rs/UMANA%20-%20Las%20representaciones%20sociales,%20Ejes%20te%F3ricos%20para%20su%20discusi%F3n.pdf> >. Acesso em: 14 jun 2016.

VÉRAS. Maura Pardini Bicudo. Exclusão social: um problema de 500 anos. In: SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise e ética da desigualdade social. 4. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 2002, p.27-50 .

VÈRGES, Pierre. **Conjunto de programas que permitem a análise de evocações**: EVOC: manual. Versão 5. Aix en Provence: [S. n.} 2002.

WACHELKE, João Fernando Rech. CAMARGO, Brígido Vizeu. Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, v. 41, n. 3, p. 379-390, 2007. Disponível em:< <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v41n3/v41n3a13.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia Teoria. e Pesquisa**, Brasília, DF., v.27, n.4, p. 521-526, dez. 2011. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000400017>. Acesso em 27 abr. 2016.

APÊNDICE A: TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

TESTE DE EVOCAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

Primeiramente, obrigada por participar desta pesquisa. Favor responder às questões deste instrumento de pesquisa, com reflexões e respostas francas, pois estas serão de grande auxílio para alcançar os objetivos propostos em minha pesquisa. Os dados coletados neste instrumento serão apreciados e analisados exclusivamente para fins da presente pesquisa, preservando-se o anonimato.

TERMO INDUTOR- "**FORMAÇÃO CONTINUADA**"

Escreva cinco palavras que de imediato lhe vêm à mente quando se fala em "formação continuada".

() ----- () ----- () ----- () ----- () -----

Coloque o **número 1** para a palavra mais **importante** e **2** para a segunda palavra de maior importância, e assim por diante até à quinta palavra.

Escreva a palavra que você considerou mais importante: _____.

Justifique a escolha dessa palavra (que você considerou **mais importante**), relacionando-a com o termo indutor (*formação continuada*)?

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SOBRE O PDE**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA**

1. Para você o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/PR) é?

2. Para você, qual seria o principal objetivo do programa PDE?

3. Elenque as possíveis contribuições do programa PDE/PR para a sua profissão.

4. Elenque os possíveis desafios enfrentados para participar do PDE.

5. Destaque e justifique o que você observou enquanto esteve fazendo o PDE

6. Algo mudou em seu trabalho docente após o término do programa PDE/PR, ou não?. Justifique sua resposta.

APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO DE PERFIL

1. Sexo: () F () M Idade: _____ anos.
2. Estado civil: () Solteiro(a) () Casado(a) () Viúvo(a)
() Divorciado(a) () União estável () Outro. Qual? _____
3. Formação acadêmica:
Graduação, Ensino Superior. Qual (s)? _____
() Especialização (Pós-Graduação). Qual (s)? _____
() Mestrado
() Doutorado
4. Há quanto tempo exerce a profissão docente: _____
5. Na Rede Estadual de Educação do Paraná atua há quantos anos? _____
6. Sua carga horária na Rede Estadual é?

() até 20h () de 20h à 30h () de 30 à 40h
7. Na função de:
() Professor () Pedagogo () Diretor () Secretaria de Educação
() Outros, Qual (s) _____
8. Atua em outra instituição de ensino como professor?
(...) Sim () Não
- Se sim quantas horas? _____
9. Qual a linha de estudo em que você desenvolveu o projeto pelo PDE/PR?

10. Em qual instituição de ensino superior vinculou-se pelo PDE?

11. Qual o título do seu Projeto de intervenção pedagógica na escola?

12. Qual o título do artigo produzido no PDE/PR? _____

Muito obrigada, por sua participação!

ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar do estudo **Formação continuada e desenvolvimento profissional docente: representações de professores PDE** e que tem como objetivo **analisar as representações sociais de professores concluintes do PDE/PR do município de Curitiba-PR, sobre formação continuada e sua relação com o desenvolvimento profissional docente proposto pelo programa**".

Acreditamos que ela seja importante porque poderá **identificar elementos importantes a partir das representações que professores tem sobre formação continuada para serem considerados na relação com o desenvolvimento profissional docente**, com um olhar nas necessidades da (o) professora (o).

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A minha participação no referido estudo será no sentido de participar de uma um teste de evocação livre de palavras e responder a um questionário sobre meu perfil e questões relativas ao tema Programa de Desenvolvimento Educacional, e outros elementos que considerar importantes.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, não posso esperar qualquer benefício individual, mas posso contribuir para fomentar as discussões e reflexões sobre a configuração da Formação Docente no contexto de professores da Educação Básica, bem como para o avanço dos estudos relacionados a Formação Continuada de Professores e o Desenvolvimento Profissional Docente. Os dados coletados neste instrumento serão apreciados e analisados exclusivamente para fins da presente pesquisa, preservando o anonimato.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, entre os possíveis riscos de minha sujeição à pesquisa são o de constrangimento em responder questões propostas, o desconforto durante a realização da entrevista e o constrangimento de ter sua atividade profissional analisada e criticada por outros profissionais, sendo que este projeto não vislumbra benefícios imediatos aos participantes.

SIGILO, PRIVACIDADE E AUTONOMIA

Portanto, ao integrar esse estudo, estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado (a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

AUTONOMIA

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, tais como transporte, alimentação entre outros, bem como a meu acompanhante (se for o caso), haverá ressarcimento dos valores gastos na forma seguinte: depósito em conta corrente do participante.

RUBRICA DO SUJEITO DE PESQUISA

RUBRICA DO PESQUISADOR

De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Em todo caso, é importante reforçar que a intenção de pesquisa não requer nenhuma despesa do entrevistado.

CONTATO

As pesquisadoras envolvidas com o referido projeto são **Ana Paula de Moraes de Siqueira, mestranda da PUCPR e Romilda Teodora Ens da PUCPR, orientadora da pesquisa**, com elas poderei manter contato pelos telefones (41) 9228-8025; (41)3156-4482. É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone (41) 3271-2292 entre segunda e sexta-feira das 08h00 as 17h30 ou pelo e-mail nep@pucpr.br.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

RUBRICA DO SUJEITO DE PESQUISA

RUBRICA DO PESQUISADOR

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

Curitiba, _____ de _____ de 2016

 Assinatura do participante da pesquisa

 Assinatura do Pesquisador

USO DE IMAGEM

Autorizo o uso de minhas respostas para fins exclusivos da referida pesquisa.

 Assinatura do participante da pesquisa

 Assinatura do Pesquisador

Enfim, tendo sido orientado (a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento mediante depósito em conta-corrente. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o CEP PUCPR (41) 3271-2292 ou mandar um *email* para nep@pucpr.

Curitiba, _____ de _____ de 2016.

RUBRICA DO SUJEITO DE PESQUISA

RUBRICA DO PESQUISADOR

ANEXO B: REQUERIMENTO PARA PESQUISA JUNTO A SEED**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEED****ANEXO II****REQUERIMENTO E TERMO DE COMPROMISSO DE PESQUISA**

Eu Ana Paula de Moraes de Siqueira RG n.º 9.144.797-5, acadêmico do curso de Mestrado em Educação, Matrícula n.º10189106875-1, venho por meio deste requerer autorização para realizar pesquisa nos estabelecimentos vinculados a esta Pasta conforme quadro abaixo.

CONCEDENTE	
Órgão	Secretaria de Estado da Educação
CNPJ	76.416.985/0001-21
Endereço	Avenida Água Verde, 2140 Vila Isabel
Município	Curitiba
CEP	80.240-900
Telefone	(41) 3340-1500
Sítio	www.educacao.pr.gov.br
Representada por	
Cargo/Função	Superintendente da Educação

CEDENTE	
Instituição de Ensino responsável pela pesquisa	Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUC-PR
CNPJ	76.659-820/0003-13 APC-PUCPR
Endereço	Rua Imaculada Conceição, 1115, Prado Velho
Município	Curitiba - Escola de Educação e Humanidades
CEP	80215-901
Telefone	(41)3271-1655
e-mail	romilda_ens@gmail.com / patricia.lupion@pucpr.br
Representada por	Romilda Teodora Ens / Patricia Lupion Torres
Cargo/Função	Professora do PPGE - orientadora / Coordenadora do PPGE - PUCPR

PESQUISADOR	
Nome	Ana Paula de Moraes de Siqueira
RG	9.144.797-5
CPF	085.052.718-45
Endereço	Rua Ireno Machesini nº7 Boqueirão
Município	Curitiba
CEP	81730-270
Telefone (com DDD)	(41) 3158-4482
Celular (com DDD)	(41) 9228-8025
e-mail	Ana-paula.moraes@hotmail.com



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEED

Estipulando entre si as cláusulas e condições a seguir estabelecidas:

CLÁUSULA 1ª – O Termo de Compromisso de Pesquisa tem por objetivo formalizar as condições básicas para a realização de pesquisa da CEDENTE junto ao Órgão CONCEDENTE, sendo obrigatória a apresentação do Projeto de Pesquisa explicitando com clareza a justificativa, objetivos, metodologia e cronograma.

CLÁUSULA 2ª – O Termo de Compromisso de Pesquisa firmado entre CONCEDENTE e Pesquisador (a) tem por objetivo particularizar a relação jurídica especial, caracterizando-se pela não vinculação empregatícia.

CLÁUSULA 3ª – Ficam estabelecidas entre as partes as seguintes condições básicas para a realização da pesquisa:

- I. Este Termo de Compromisso de Pesquisa terá vigência de acordo com o período estabelecido no cronograma apresentado no projeto de pesquisa (CLÁUSULA 1ª), podendo ser renunciado a qualquer momento, unilateralmente, mediante comunicação escrita com justificativa;
- II. A pesquisa será realizada em horário compatível com a Unidade, de acordo com escala previamente elaborada pelo Gestor da Unidade.

CLÁUSULA 4ª – No desenvolvimento da pesquisa caberá:

- I. **À Concedente**
 - a) autorizar o (a) Pesquisador (a) a realizar sua pesquisa na Unidade, mediante parecer técnico/pedagógico do Departamento vinculado ao Objeto da Pesquisa, da Secretaria de Estado da Educação;
- II. **Ao(À) Pesquisador(a)**
 - a) cumprir, com empenho e interesse, a programação estabelecida para sua pesquisa;
 - b) elaborar e entregar à Secretaria de Estado da Educação a redação final de sua pesquisa, assim como demais publicações originadas da pesquisa;
 - c) observar e obedecer as normas internas da CONCEDENTE e do Serviço Público Estadual, bem como outras eventuais recomendações emanadas pelo Gestor da Unidade;
 - d) primar pelo comportamento ético e moral dentro da Unidade;
 - e) Apresentar-se à Unidade com vestuário apropriado, bem como em condições devidas de asseio corporal.
- III. **À Pesquisa**
 - a) conter fundamentos teóricos e éticos, os quais deverão dar sustentação ao tipo de pesquisa a ser realizada;
 - b) estar em concordância com a Resolução n.º 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, com o Decreto Estadual n.º 10.285/2014 e com a Resolução n.º 973/2016 GS/SEED da Secretaria de Estado da Educação.

CLÁUSULA 5ª – A pesquisa se dará dentro das normas éticas vigentes, de acordo com os Direitos Humanos, Resolução n.º 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e complementares.

- I. Os dados coletados serão de uso específico para o desenvolvimento da pesquisa em questão, conforme as normas vigentes. Caso os dados coletados sirvam para uma outra pesquisa, o pesquisador deverá encaminhar novo projeto para análise da Secretaria de Estado da Educação, bem como autorização.
- II. Qualquer alteração, exclusão ou inclusão na pesquisa será comunicada e, se necessário, solicitada a mudança ao Órgão CONCEDENTE.

CLÁUSULA 6ª – Constituem motivos para o cancelamento automático da vigência do presente Termo de Compromisso:

- I. automaticamente, ao término da pesquisa;



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED

- II. a qualquer tempo, por interesse do Órgão CONCEDENTE ou da Unidade, mediante comunicação escrita com justificativa;
- III. a pedido do (a) Pesquisador (a), mediante comunicação escrita com justificativa;
- IV. o descumprimento de qualquer compromisso assumido na oportunidade da assinatura do Termo de Compromisso da Pesquisa.

CLÁUSULA 7ª – Fica eleito o foro da cidade de Curitiba-PR, para dirimir qualquer dúvida ou litígio que se origine da execução deste Termo, renunciando a qualquer outro, por mais privilegiado que seja.

E por estarem de comum acordo com as condições deste Termo de Compromisso de Pesquisa, as partes assinam em 03 (três) vias de igual teor.

Curitiba, 30 de Maio de 2016.

Pesquisador(a)

Concedente

Cedente

ANEXO C: DECLARAÇÃO DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO****DECLARAÇÃO**

Declaramos, para os devidos fins, que estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa “Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional Docente: Representações de Professores PDE”, sob a responsabilidade de Ana Paula de Moraes de Siqueira, acadêmica do curso de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC, a ser realizado com professores da Turma PDE 2013 da Rede Pública de Ensino do município de Curitiba.

A presente pesquisa deve seguir a Resolução n^o: 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, uma vez que os participantes da pesquisa serão seres humanos.

Por ser verdade, firmamos a presente em duas vias.

Curitiba, 19 de julho de 2016.

Céuli Mariano Jorge**RG: 3.725.861-0 – Ato 01/2016****Assessoria SUED/SEED**

ANEXO D: ENCAMINHAMENTO PARA AS ESCOLAS



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ
NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA
SETOR PEDAGÓGICO



ENCAMINHAMENTO

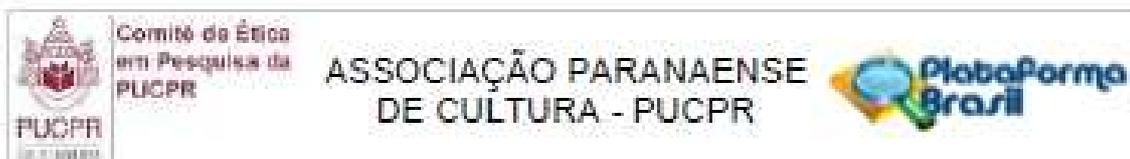
De acordo com a Declaração da Secretaria de Estado da Educação/ Superintendência da Educação, em anexo, encaminhamos a acadêmica do curso de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC, ANA PAULA DE MORAES DE SIQUEIRA, para que se apresente aos estabelecimentos de Ensino abaixo especificados e indique como será realizada a pesquisa, obtendo a aprovação para a continuidade desta.

- SEED – SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO
- C.E. PAULO LEMINSKI
- C.E. SÃO PAULO APÓSTOLO
- C.E DO PARANÁ
- C.E. PEDRO MACEDO
- CEEBJA CIC
- C.E. SANTA ROSA
- C.E. DOM ORIONE
- CEEBJA PAULO FREIRE
- C.E BRÁSÍLIO VICENTE DE CASTRO
- C.E DOM ATTICO E. DA ROCHA

ATENCIOSAMENTE


Eliane Kozminski da Costa
Rg: 1.672.661-3
Pedagoga - NRE - Curitiba



ANEXO E: PARECER CONSUBSTANCIADO**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES PDE

Pesquisador: Ana Paula de Moraes de Siqueira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56712116.3.0000.0020

Instituição Proponente: ASSOCIAÇÃO PARANAENSE DE CULTURA - APC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.666.514

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa tem como tema a formação continuada de professores. Busca respostas para a seguinte questão: "Quais as representações sociais de professores do município de Curitiba-PR, concluintes do PDE/PR sobre formação continuada e sua relação com o desenvolvimento profissional docente proposto pelo programa PDE/PR?" Para tanto, tem por objetivo identificar o conteúdo e a estrutura dessas representações sociais de professores egressos do PDE da turma de 2013, sobre formação continuada e sua relação com o desenvolvimento profissional proposto pelo PDE.

Objetivo da Pesquisa:

Identificar e analisar a estrutura das representações de professores que participaram do PDE (ingressantes da turma de 2013) sobre "formação continuada" e suas relações com o desenvolvimento profissional docente.

Aplicação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os possíveis riscos que o participante da pesquisa poderá sofrer estão apenas o de constrangimento em responder questões propostas.

Benefícios: Aos participantes da pesquisa os benefícios são, ter acesso às considerações finais

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155

Bairro: Prado Velho

CEP: 80.215-901

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3271-2105

Fax: (41)3271-2105

E-mail: cep@pucpr.br

 PUCPR PARANÁ	Comitê de Ética em Pesquisa de PUCPR	ASSOCIAÇÃO PARANAENSE DE CULTURA - PUCPR	
--	--	--	---

Continuação do Parecer: 1.005.514

Outros	teste_de_evocacao_de_palavras.docx	04/07/2016 09:26:21	Ana Paula de Moraes de Siqueira	Aceito
Outros	questionario_de_perfil.docx	04/07/2016 09:25:27	Ana Paula de Moraes de Siqueira	Aceito
Outros	questionario_de_pesquisa.docx	04/07/2016 09:24:46	Ana Paula de Moraes de Siqueira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodepesquisa.doc	01/06/2016 10:17:22	Ana Paula de Moraes de Siqueira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodeconsentimentolivreescarecido.doc	01/06/2016 10:16:43	Ana Paula de Moraes de Siqueira	Aceito
Cronograma	Cronogramadapesquisa.docx	01/06/2016 10:16:28	Ana Paula de Moraes de Siqueira	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	31/05/2016 23:48:28	Ana Paula de Moraes de Siqueira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 08 de Agosto de 2016

 Assinado por:
NAIM AKEL FILHO
 (Coordenador)

Endereço: Rua Imaculada Conceição, 1155			
Bairro: Prado Velho		CEP: 80.215-901	
UF: PR	Município: CURITIBA		
Telefone: (41)3271-2103	Fax: (41)3271-2103	E-mail: nep@pucpr.br	