

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

MARCOS VINICIUS MESSINO GODOI

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO LITORAL
PARANAENSE SOBRE O PDE-PR**

**CURITIBA
2018**

MARCOS VINICIUS MESSINO GODOI

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO LITORAL
PARANAENSE SOBRE O PDE/PR**

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.

Grupo de pesquisa: Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais - POFORS

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

CURITIBA

2018

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Giovanna Carolina Massaneiro dos Santos – CRB 9/1911

G588r Godoi, Marcos Vinicius Messino
2018 Representações sociais de professores do litoral paranaense sobre o
PDE/PR / Marcos Vinicius Messino Godoi; orientadora: Romilda Teodora Ens.
– 2018.
145 f.: il.; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2018
Bibliografia: f. 115-123

1. Educação. 2. Professores - Formação. 3. Educação permanente.
4. Representações sociais. I. Ens, Romilda Teodora. II. Pontifícia Universidade
Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 854
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Marcos Vinicius Messino Godoi

Aos vinte e três dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezoito, reuniu-se às 9h30min, na Sala de Defesa (2.º Andar), 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.^a Dr.^a Sueli Pereira Donato e Prof. Dr. Peri Mesquida para examinar a Dissertação do mestrando **Marcos Vinicius Messino Godoi**, ano de ingresso 2016, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “História e Políticas da Educação”. O aluno apresentou a dissertação intitulada “**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO LITORAL PARANAENSE SOBRE O PDE-PR**” que, após a defesa foi aprovado pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 11:30h. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca sugere publicações em revistas da área e congressos.

Presidente:
Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens RTEns.

Convidado Externo:
Prof.^a Dr.^a Sueli Pereira Donato Sueli Donato

Convidado Interno:
Prof. Dr. Peri Mesquida Peri Mesquida

Patricia Lupion Torres
Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

AGRADECIMENTOS

A todos que aqui agradeço é no sentido mais profundo e verdadeiro, pois direta ou indiretamente me apoiaram nesse percurso de crescimento pessoal e profissional.

Agradeço primeiramente a Deus, pela luz, força espiritual e discernimento, pois sem Ele, nada seria possível.

Agradeço, de forma mais que especial, minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens, por guiar meus passos no decorrer da pesquisa. Obrigado por permitir que eu fosse seu orientando. Sou grato por sua paciência e dedicação durante o processo de construção desta dissertação.

Agradeço a minha família pelo apoio e por serem uma base sólida, sempre presentes em cada conquista minha.

Agradeço a família que Deus me permitiu escolher, meus amigos. Que sempre compreenderam minha ausência em muitos momentos, devido a construção dessa pesquisa.

Agradeço as minhas amigas e amigos, também colegas de profissão. Sou grato devido a crença que depositaram em minha pesquisa e no meu potencial.

Agradeço, especialmente, minha amiga Ana Maria da Silva que sempre me apoiou e auxiliou na pesquisa. Que mesmo com escassez em seu tempo, ainda encontrava um tempo livre para me auxiliar com as revisões de Inglês e Português. Você é demais.

Agradeço a todas as escolas e colégios estaduais do litoral paranaense que me receberam e contribuíram para minha pesquisa.

Um agradecimento especial aos meus amigos da Escola Estadual Léa Germana Monteiro e Colégio Estadual Pref. Joaquim da Silva Mafra, que sempre se preocuparam com meu crescimento profissional e intelectual.

Sou grato à querida Elizabeth Dantas Amorim Favoreto, por todo carinho, atenção e auxílio no percurso da construção da análise de dados produzidos no decorrer da pesquisa.

Aos professores Peri Mesquida e Sueli Pereira Donato por aceitar participarem da banca examinadora. Obrigado pelas contribuições.

Agradeço aos professores do PPGE/PUCPR pelas valiosas contribuições ao longo das aulas ou também durante as conversas nos horários livres.

A todos meus companheiros do Grupo de Pesquisa POFORS. Obrigado pelos momentos de trocas e auxílios, em geral, por todo apoio.

Por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente estiveram ao meu lado ao longo desses dois anos de aprendizado contínuo.

“O professor é elemento essencial da situação em que o aluno aprende, e sua função é, precisamente, a de orientar, guiar e estimular a atividade através dos caminhos conquistados pelo saber e experiência do adulto. ” (DEWEY, 1979, p. 38-39)

GODOI, Marcos Vinicius Messino. **Representações sociais de professores do litoral paranaense sobre o PDE-PR**. 2018. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. Curitiba, 2018.

RESUMO

Esta dissertação tem como foco o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE-PR) e as representações sociais que professores, do litoral paranaense, que participaram do PDE-PR, têm sobre o Programa. Esse programa, criado em 2004, é o único meio para que o professor/pedagogo da rede estadual, em exercício, acesse o último nível da carreira docente, com o objetivo de que a reflexão das relações entre teoria e prática propicie aos professores/pedagogos a oportunidade de deixar de serem meros consumidores de conhecimento, e se tornarem produtores de saberes críticos sobre suas práticas. Para tanto, levantamos a seguinte questão: Quais as representações sociais de professores/pedagogos PDE-PR, do litoral paranaense sobre o PDE-PR? Objetivando realizar uma análise interpretativa dialógica das representações sociais desses professores, nos apropriamos dos estudos sobre a Teoria das Representações Sociais, nomeadamente nas ponderações de Moscovici (2003, 2012) e Jodelet (2001, 2011), ressaltando uma das suas abordagens – a Teoria do Núcleo Central, proposta por Abric (1994-2001). Utilizamos Bogdan e Biklen (1994) e Franco (2008) para dar suporte à abordagem qualitativa e Cristóvão (2011), Ribas (2017), Habermas (1989) e Gadamer (1997) como os principais aportes para nos aproximarmos do método hermenêutico. O Documento Síntese do PDE-PR (2009) e Ogliari (2012) foram referenciais para discutirmos o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná, aliando-os ao referencial proposto por Ens e Gisi (2011) para contextualizar a formação continuada. Como instrumentos de pesquisa, utilizamos o teste de evocação de palavras, com o termo indutor “Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE-PR”, e questionários, sob a modalidade de carta e outro sociodemográfico. Participaram do estudo 50 professores/pedagogos, a maioria mulheres acima de 41 anos e com pelo menos 10 anos em serviço na rede pública do estado do Paraná, visto que para realizar o PDE-PR o professor/pedagogo precisa alcançar ao menos a classe 8 do nível II do plano de carreira docente do estado, o que requer aproximadamente esse tempo de serviço. A partir de uma análise prototípica, processada pelo *software* Iramuteq, à luz da TNC (ABRIC, 2000), verificamos que dentre os termos evocados, as palavras “*capacitação*”, “*progressão*”, “*estudo*”, “*conhecimento*”, “*aprendizado*” e “*formação*”, se evidenciam como provável núcleo central das representações sobre o PDE-PR, considerando a OME e OMI concomitantemente. Inferimos que esses professores-participantes concebem esse programa (PDE-PR) como oportunidade para capacitação, aprendizado, conhecimento, estudo e formação, consideram ainda que esse proporciona valorização profissional, por meio da progressão na carreira docente. Para reafirmar a análise processada por meio do *software* Iramuteq, e comprovar a relevância dos elementos situados no provável núcleo central das representações sociais sobre o PDE-PR, realizamos a análise de similitude (VERGÉS, 1992), recorrendo ao mesmo *software*, a qual aponta o grau de conexão entre esses termos evocados. Nesta, podemos destacar que “*capacitação*”, “*progressão*”, “*aprendizado*” e “*conhecimento*” se corporificam em quatro blocos com alto grau de conexão, reafirmando o

provável núcleo central da representação desses professores sobre o PDE-PR. Analisamos quanto o PDE-PR contribui para o desenvolvimento profissional docente, chamando a atenção para os elementos que revelam o caráter de sociabilidade e de racionalidade.

Palavras-chave: Formação continuada. PDE-PR. Representações Sociais. Teoria do Núcleo Central.

ABSTRACT

This research proposes to reflect on the Educational Development Program of Paraná (PDE-PR) and the social representations that teachers have about the Program. This program was created in 2004 and it is the only way to access the last level of the teaching career. The aim of the program is to reflect on the relationship between theory and practice. The intention is that teachers stop being just consumers of knowledge and become producers of critical knowledge. To this end, we raise the following question: what are the social representations of teachers/pedagogues PDE-PR from the coast of Paraná on the PDE-PR? For a dialogical interpretative analysis of the social representations of these teachers, we adapted the studies on the Theory of Social Representations through Moscovici (2003, 2012) and Jodelet (2001, 2011), highlighting one of their approaches: Central Nucleus Theory, proposed by Abric (1994-2001). In addition, Bogdan and Biklen (1994) and Franco (2008) were read to support the qualitative approach and Cristóforo (2011), Ribas (2017), Habermas (1989) and Gadamer (1997) as the main contributions to get closer to the hermeneutical method. The PDE-PR (2009) and Ogliari (2012) Synthesis Document were references for discussing the Educational Development Program of Paraná, aligning them with the framework proposed by Ens and Gisi (2011) to contextualize continuing formation (teacher training). As research instruments, we used the word evocation test, with the term inductor "Educational Development Program - PDE-PR ", and questionnaires, under the charter and another socio-demographic mode. Fifty teachers/pedagogues participated, most of them women over 41 years old and with at least 10 years of work in public school. That's why to do the PDE-PR teacher must reach at least class 8 of level II of the state's teaching career plan. From a prototypical analysis, processed by Iramuteq software, through the TNC (ABRIC, 2000), we find that among the terms evoked, the words "training", "progression", "study", "knowledge" and "training", are evidenced as the probable central nucleus of representations about the PDE-PR, considering OME and OMI concomitantly. We infer that these participating teachers conceive this program (PDE-PR) as an opportunity for training, learning, knowledge, study and training, and considers that it provides professional appreciation through the progression of the teaching career. In order to reaffirm the analysis processed through the Iramuteq software, and to prove the relevance of the elements located in the probable central nucleus of the social representations about the PDE-PR, we performed the similarity analysis (VERGÉS, 1992), using the same software, which points the degree of connection between these evoked terms. Finally, we can highlight that "capacity building", "progression", "learning" and "knowledge" take place in four blocks with a high degree of connectedness, reaffirming the probable central nucleus of the representation of these teachers over the PDE-PR. We analyze how much the PDE-PR contributes to the professional development of the teacher, observing the elements that reveal the character of sociability and rationality.

Keywords: Teacher Training. PDE-PR. Social Representations. Central Nucleus Theory.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ART.	ARTIGO
AVA	AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM
CEP/CONEP	COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA / COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA
CIERS-ed/FCC	CENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUBJETIVIDADE-EDUCAÇÃO / FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS
CP	CÓDIGO DO PARTICIPANTE
CSV	COMMA SEPARATED VALUES
EF	ENSINO FUNDAMENTAL
EFM	ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
EFMP	ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL
GTR	GRUPO DE TRABALHO EM REDE
IDEB	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
IES	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR
IRAMUTEQ	INTERFACE DE R POUR LES ANALYSES MULTIDIMENSIONNELLES DE TEXTES ET DE QUESTIONNAIRES
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES
NRE	NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO
NRE's	NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO
OCDE	ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO
OME	ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÃO
OMI	ORDEM MÉDIA DE IMPORTÂNCIA
PDE-PR	PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO PARANÁ
PEE	PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
PISA	PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
POFORS	POLÍTICAS, FORMAÇÃO DO PROFESSOR, TRABALHO DOCENTE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
PPGE	PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PSS	PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO
PUCPR	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
QPM	QUADRO PRÓPRIO DO MAGISTÉRIO

QUP	QUADRO ÚNICO DE PESSOAL
RS	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
SEED/PR	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ
TIC's	TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
TNC	TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL
TRS	TEORIA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL
UNESCO	UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Mapa dos NRE's do Estado do Paraná	38
Figura 2: Divisão do NRE Paranaguá, por municípios	38
Figura 3: Distribuição dos professores PDE-PR, turma 2016/2017, por áreas do conhecimento	63
Figura 4: Quantidade de professores inscritos por turma x média de inscritos	64
Figura 5: Árvore máxima para a análise de similitude dos termos evocados	104
Figura 6: Bloco 1 da árvore máxima.....	105
Figura 7: Bloco 2 da árvore máxima.....	107
Figura 8: Bloco 3 da árvore máxima.....	107
Figura 9: Bloco 4 da árvore máxima.....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Características da pesquisa qualitativa	33
Quadro 2: Escolas para o Campo de Pesquisa no litoral paranaense	39
Quadro 3: Momentos da pesquisa	41
Quadro 4: Distribuição das palavras evocadas por quadrante no <i>quadro de quatro casas</i>	43
Quadro 5: Procedimentos do Teste de Associação de Livre.....	45
Quadro 6: Organização da análise prototípica, segundo Wachelke e Wolter (2011)	47
Quadro 7: Características das palavras nos seus respectivos quadrantes	48
Quadro 8: As diferentes abordagens da Teoria das Representações Sociais	78
Quadro 9: Características das funções das representações sociais	79
Quadro 10: Propriedades do sistema central e periférico de uma representação, segundo Abric	81
Quadro 11: Quadro de quatro casas das representações sociais dos professores PDE-PR sobre o termo indutor “PDE-PR”, considerando a OME.....	87
Quadro 12: <i>Quadro de quatro casas</i> das representações sociais dos professores PDE-PR sobre o termo indutor “PDE-PR”, considerando a OMI	88
Quadro 13: Aproximações da OME e OMI das RS	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Oferta de vagas para professores, da rede estadual, por ano e áreas do conhecimento, no PDE-PR.....	57
Tabela 2: Distribuição dos participantes de acordo com a formação profissional	84
Tabela 3: Vencimentos básicos e remuneração dos professores QPM, jornada de 20 horas semanais	93

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 COORDENADAS METODOLÓGICAS	26
1.1 MÉTODO HERMENÊUTICO	26
1.2 ABORDAGEM DA PESQUISA	31
1.3 CAMPO DE PESQUISA	36
1.3.1 Secretaria de Estado da Educação do Paraná - Núcleos Regionais, Municípios e as Escolas de Ensino Fundamental/Médio	36
1.4 CAMINHOS DA PESQUISA	39
1.4.1 Técnica de associação livre	43
1.4.2 Sistematização dos dados: o uso do Iramuteq	46
2 PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE-PR: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PARANÁ	51
2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEPÇÃO.....	51
2.2 PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO PARANÁ – PDE/PR	53
2.3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR: A PROPOSTA DO PDE-PR	58
2.4 ATIVIDADES CURRICULARES PROPOSTAS PELO PDE-PR	59
2.4.1 GTR: formando formadores	62
2.5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÃO SOBRE O PDE-PR.....	65
2.6 DE CONSUMIDORES A PRODUTORES DO CONHECIMENTO: PROPOSTA DO PDE-PR	66
3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	68
3.1 O DESPERTAR DE UM TEORIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	68
3.2 ABORDAGEM ESTRUTURAL DA TRS: A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL .	78
4 ANÁLISES PROTOTÍPICA E SIMILITUDE DAS RS	83
4.1 CARACTERÍSTICAS DO GRUPO PARTICIPANTE DA PESQUISA.....	83
4.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES PDE-PR ATUANTES NO LITORAL PARANAENSE A PARTIR DO TERMO INDUTOR “PDE-PR”	85

4.2.1 Análise do provável núcleo central das representações sociais, conforme OME, sobre o termo indutor “PDE-PR”	88
4.2.2 Progressão: da zona periférica ao provável núcleo central.....	91
4.2.3 Análise do sistema periférico das representações sociais sob o termo indutor “PDE-PR”	95
4.2.4 Zona de contraste: gestação de um ideal.....	98
4.2.5 OME versus OMI: da sociabilidade à racionalidade	99
4.3 ANÁLISE DE SIMILITUDE: REAFIRMANDO O PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	124
APÊNDICE B – TESTE DE EVOCAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS	125
APÊNDICE C – CORPUS DA ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÕES – OME	126
APÊNDICE D – CORPUS DA ORDEM MÉDIA DE IMPORTÂNCIA – OMI	127
APÊNDICE E – LEMATIZAÇÃO DAS PALAVRAS EVOCADAS	128
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO CARTA.....	131
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	133
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA PUCPR	136
ANEXO C – TERMO DE REQUERIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA JUNTO A SEED/PR	140
ANEXO D – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	143
ANEXO E – DECLARAÇÃO DAS ESCOLAS DE CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA	144

INTRODUÇÃO

Embora exista o slogan que mostra a sociedade brasileira como palco de constantes mudanças na área da educação, colocando-a como "prioridade", os rumos econômicos assumidos pelos governos parecem comprometer cada vez mais o futuro da educação brasileira. O próprio Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014) se comporta de modo a atingir rumos econômicos ao incluir indicadores de qualidade com base na Avaliação Institucional, e fixar meta para o atingimento do Ideb e do Pisa. Essas avaliações procuram atender as demandas da Organização Para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.

Estes aspectos mostram que os títulos escolares determinam, de algum modo, as posições sociais dos indivíduos, num ambiente em que a escola passou a ocupar o centro das discussões sobre justiça social (OLIVEIRA, 2013). Entretanto, a escola tem possibilitado de maneira reduzida a mobilidade social de seus alunos, porém urge entender que as instituições são desiguais, tanto em relação aos aspectos físicos e objetivos, quanto aos fatores complexos que as envolvem, sendo preciso compreender estes para perceber o que se passa no interior da escola (OLIVEIRA, 2013).

Pensar a escola e seus profissionais no Brasil, como em outro país, é antes de mais nada, refletir sobre os procedimentos educacionais que transcurram de questões sociais, políticas, econômicas, culturais definidoras desse espaço, e ancoradas em indivíduos que dela fazem parte, e, também nas funções sociais dessa escola.

Vivenciamos que diferentes desafios são enfrentados pelos professores e pela escola hoje, e estes são responsabilizados pelo não alcance das metas da educação. A partir dessa responsabilização, ampliam-se as propostas de que apenas por meio da formação do professor os problemas de evasão, repetência, analfabetismo dentre outros seriam solucionados. A formação que recebem e/ou receberam parece não atender as inúmeras tarefas do professor na atualidade, ou a exigência de um "superprofessor", segundo Evangelista e Triches (2012). A formação permanente necessária a todos os profissionais, dentre eles o

professor, vem sendo tratada como “formação continuada”, entretanto não podemos esquecer que reconhecimento e valorização, tanto pessoal, quanto financeira, são fundamentais ao professor.

Um espaço de formação está no próprio espaço/tempo escolar. São debates, trocas de experiências, que fomentam o processo formativo desses profissionais, por promoverem contextos de articulação entre os professores e, conseqüente promoção de ações que contribuem com o trabalho docente, favorecendo assim a melhoria da educação. Essa ação formativa não está somente no interesse por parte dos professores para que espaços de formação continuada se realizem no interior das escolas, essa é uma ação colaborativa de todos os membros da escola.

As políticas educacionais vêm regulando espaços e processos de formação continuada de professores e ao reafirmarem a necessidade dessa formação a definem como um dos componentes da valorização profissional, bem como um dos fatores para melhorar as condições de oferta da educação. A valorização profissional não está apenas na certificação em cursos de formação inicial ou continuada, mas em condições de trabalho e salário que façam da carreira do professor uma profissão atrativa. A oferta de educação sem condições de permanência tem sido outra situação agravante na educação.

Concordamos com Freire (1996) quando este afirma ser o processo de formação do professor contínuo e permanente e que ensinar não se resume a mera transmissão de conhecimentos, mas em oportunizar a construção desses.

No Brasil, após a Lei n.º 12.796/2013, o contato com o ambiente/espaço escolar inicia-se aos quatro anos de idade na Educação Infantil (BRASIL, 2013). Ao recordar minha trajetória escolar, lembro que meu primeiro contato com o espaço escolar foi no ensino fundamental, anos iniciais, aos 7 anos em uma rede pública de ensino no município de Colombo/PR. No decorrer do processo de formação a instituição oportunizava a participação em vários projetos e ações que ampliavam o processo formativo para além dos muros da escola. Os anos finais do ensino fundamental, 5ª a 8ª série (hoje 6.º ao 9.º ano), e ensino médio foram realizados em outra instituição pública, porém de responsabilidade estadual, Paraná. Ao

concluir a etapa básica de ensino, a opção de curso superior foi Bacharel em Ciências Contábeis, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR (obtendo o prêmio Marcelino Champagnat), devido a expansão do mercado para essa área.

No espaço/tempo dessa graduação foi nascendo um interesse pela área da educação, devido às inúmeras possibilidades para a construção do conhecimento, as quais fui percebendo por meio do processo de monitoria de algumas disciplinas. Assim, ao concluir a graduação em Contábeis, busquei um curso de complementação pedagógica que pudesse me conceder a habilitação de Licenciatura em Matemática e atuar como professor na rede pública de ensino. Hoje atuo como professor PSS, uma vez que em 2013 foi realizado o último concurso público no Estado do Paraná para professor da rede estadual.

Ao iniciar a vida profissional como professor de matemática na rede pública, via Processo Seletivo Simplificado - PSS, no litoral do Paraná, comecei a ter contato com as políticas que definem e regulam a formação continuada e o plano de carreira docente no Estado do Paraná. Após um ano de trabalho foi possível observar, entre meus colegas professores, o desejo em participar do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná – PDE-PR. Vieram as perguntas: O que era o Programa?; Como ingressar?; O que ele promovia na questão da carreira e do processo de ensino-aprendizagem? O interesse pela área da Educação foi tão grande que realizei algumas especializações nesse campo e fiz a opção de cursar o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da PUCPR.

É nesse cenário que, o Art. 67 da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), com 6 incisos e o primeiro parágrafo renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006 e os parágrafos segundo, incluído pela Lei nº 11.301, de 2006 e o terceiro, incluído pela Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 2006, 2013), definem e regulam a proposta de valorização do professor, com destaque para formação, plano de carreira, salário. Sem incluir condições de trabalho.

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:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006)

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006)

§ 3º A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

A partir do cenário inicial da Lei n. 9.394/1996, Gatti e Barreto (2009, p. 199), em estudo sobre formação de professores no Brasil aludiram 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.

Ao avaliarem as modalidades de oferta de formação continuada, as autoras informam 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” (p. 201). Dentre as razões apresentadas por Gatti e Barreto (2009) para o não alcance dessas tentativas de formação continuada, estão: a fragmentação da formação, uma vez que os cursos ministrados eram de curta duração, despreparo das instituições formadoras, pois as atividades que propunham para os professores em formação não eram condizentes com as reais necessidades educacionais. Não obstante, por vezes, a própria falta de participação dos professores em levantar questionamentos acerca das políticas de formação continuada tem sido um dos entraves.

Com base, no desenho parcial realizado por Gatti e Barreto (2009) é possível pressupor que o processo de formação continuada está ancorado à convicção dos professores¹ de que essa formação é um dos elementos para a progressão na carreira docente e de valorização profissional, definida e regulada por políticas educacionais.

Ainda hoje existe uma disparidade de plano de carreira em todo Brasil, mesmo tendo sido aprovada a resolução nº 5, de 3 de agosto de 2010, que “Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública” (BRASIL, 2010), bem como aprovada a meta 18 do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), no qual está disposto que em um prazo de dois anos “planos de Carreira para os profissionais da educação básica e superior pública”, tomando como referência, no caso da educação básica pública, o piso salarial nacional definido em lei federal.

Com base nos aspectos enumerados sobre formação de professores, levantamos como questão problema para essa pesquisa: Quais as representações sociais de professores/pedagogos PDE-PR, do litoral paranaense, sobre o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná – PDE-PR?

Para isso, buscamos como objetivo geral do presente estudo “realizar uma análise interpretativa dialógica das representações sociais de

¹ A Constituição Federal em seu art. 206, a LDB Lei nº 9394/1996 e mais recentemente a Resolução nº 5, de 3 de agosto de 2010 trazem elementos para estruturação e garantia dos planos de carreira com vista a valorização da profissão docente (BRASIL, 1988, 1996, 2010).

professores/pedagogos PDE-PR, do litoral paranaense, sobre o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná – PDE-PR”, com os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as políticas de formação continuada no Brasil;
- Descrever a proposta do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná, PDE-PR;
- Interpretar de forma dialógica o conteúdo e estrutura das representações sociais de professores PDE-PR sobre o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná – PDE-PR, por meio do termo indutor “PDE-PR” em relação à carreira docente.

Essa proposta de pesquisa sobre o programa de formação continuada promovido pelo estado do Paraná causa alguns impactos na carreira docente de professores da rede pública do litoral paranaense, uma vez que o processo de formação continuada realizado, tem como finalidade proporcionar condições para o desenvolvimento profissional do professor e de prática docente articulada às diretrizes da Escola Básica do Paraná (2008), bem como contribuir para a melhoria da qualidade da educação da rede estadual de ensino do Paraná, vinculado ao último nível da carreira do professor (PARANÁ, 2008).

Para essa pesquisa, o aporte teórico das Representações Sociais vem permitir interpretar o olhar de profissionais da educação - professores carregados de representações que construíram ao longo de sua vida profissional. Em face disso, o estudo das representações proposto pode contribuir para a clareza de como está sendo conduzida a formação continuada no Paraná, especificamente no litoral paranaense, e de como ela está articulada à carreira docente, podendo assim colaborar, para a análise dos efeitos do programa de formação continuada do Estado.

A presente pesquisa está inserida na linha de pesquisa História e Políticas da Educação, no projeto “Representações Sociais sobre Formação de Professores e Trabalho Docente: elementos para se pensar a Profissionalização Docente e as Políticas Educacionais”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens. Esse projeto articula o estudo da Teoria das Representações Sociais com as políticas de

formação de professores e trabalho docente. São estudos e reflexões realizados pelo grupo de pesquisa Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais – POFORS, com contribuições de pesquisas, em que se articulam políticas educacionais e representações sociais.

Dessa forma, a escola sendo um local, em que diferentes concepções, crenças, valores, se relacionam, é imperativo, analisar as representações que trespasam esse espaço, pois, segundo Moscovici (2003, p. 41) “pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. [...] para compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu”.

Explica Alves–Mazzotti (2008) que a Teoria das Representações Sociais (TRS) em diálogo com outras áreas, nessa pesquisa, a educação, é uma ferramenta valiosa para pesquisas sobre formação de professores, compreensão de aspectos sociais, políticas e culturais em determinado tempo histórico, o que torna a TRS uma ferramenta significativa para levantar olhares de professores sobre o programa de formação continuada desenvolvido pelo Estado do Paraná e de como estes professores/pedagogos compreendem a articulação entre formação continuada e carreira docente.

A Teoria das Representações Sociais, como explica Arruda (2005, p. 231), apoiando-se em Moscovici (1978), já demonstrou poder contribuir para responder nossas inquietações, uma vez que “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”.

Ao analisarmos as representações sociais de professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná, especificamente do litoral paranaense, sobre o Programa de Formação Continuada para professores da rede estadual de ensino, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED-PR, levamos em consideração a aprovação da Lei Complementar nº 103/2004, que “Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências”. Essa Lei composta por 47 artigos, aborda a estrutura da carreira docente, remuneração, programa de desenvolvimento

educacional, atividades de formação e qualificação profissional, progressão na carreira, estrutura o plano de carreira proposto ao magistério público paranaense.

Nessa pesquisa é dada continuidade aos trabalhos desenvolvidos, pelo grupo de pesquisa Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais - POFORS, bem como aprofunda o estudo a respeito da formação continuada de professores e carreira docente, alicerçado na Teoria das Representações Sociais, como proposta por Moscovici (1978, 2012).

Nessa perspectiva, a pesquisa teve início com um estudo bibliográfico e documental, posteriormente partindo ao campo empírico, por meio de questionários, o que resultou em quatro capítulos.

No decorrer do primeiro capítulo intitulado “Coordenadas Metodológicas” são contemplados os processos metodológicos realizados na pesquisa, apresentando, inclusive, a definição dos sujeitos da pesquisa, o campo da pesquisa, os instrumentos e o direcionamento de como os dados foram sistematizados para produzir a análise. Neste capítulo, são utilizadas as contribuições teóricas para o Método Hermenêutico com Cristóvão (2011); Habermas (1989); Palmer (1997); Gadamer (1997-2010); Grondin (2012); Schmidt (2013) e Ribas (2017); Abordagem Estrutural com Abric (2001, 2000) e Abordagem Qualitativa com Bogdan e Biklen (1994); Sá (1996, 1998); Alami, Desjeux e Guarabua-Moussaoui (2010); Esteban (2010); Wachelke e Wolter (2011); Creswell (2014); Camargo e Justus (2017); entre outros.

O segundo capítulo tem como título “Programa de desenvolvimento educacional – PDE-PR: proposta de formação continuada no Paraná” e apresenta os estudos bibliográficos acerca do processo de formação continuada, conforme PNE e PEE. Ainda são apresentadas as políticas educacionais que estiveram e estão ligadas ao processo de criação e manutenção do PDE-PR. A fundamentação teórica desse capítulo foi apoiada em Brasil (1996); Almeida (2001); Paraná (2004-2010); Pítton (2011); Ens e Gisi (2011); Ogliari (2012), entre outros.

No terceiro capítulo, “Teoria das Representações Sociais”, são apresentados os autores que norteiam a teoria das representações sociais bem como os elementos que estruturam a mesma. A fundamentação para esse estudo deu-se a

partir dos trabalhos dos seguintes autores: Moscovici (1978; 2015); Jodelet (2001; 2011); Alves-Mazzotti (2008); Guareschi e Jovchelovitch (2013); Ens e Behrens (2013); Sá (1996; 1998); entre outros.

O quarto e último capítulo, chamado de "Análises prototípica e similitude da RS", traz os dados coletados durante a pesquisa, bem como o perfil pessoal e profissional dos participantes, enfatizando a relevância dessas informações para as pesquisas em representações sociais. Apresentamos os dados coletados no questionário sócio demográfico dos 50 professores/pedagogos que realizaram o PDE-PR. Na sequência, realizamos a análise prototípica das representações sociais a partir do termo indutor "PDE-PR", delineado pelo *quadro de quatro casas*, organizado pela ordem média de evocações (OME) e pela ordem média de importância (OMI), a partir do que foi possível detectar a estrutura e o conteúdo das representações sociais dos professores do litoral paranaense sobre o PDE-PR, de maneira a apresentar os elementos das representações sociais, ratificar a realidade apresentada, confirmando o que se obteve na análise prototípica por meio da análise de similitude.

Ressaltamos ainda que a pesquisa foi aprovada pelo Parecer consubstanciado n.º 2.231.964/2017, do Comitê de Ética da PUCPR e faz parte do grupo de pesquisa: "Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais – POFORS" e do Projeto: "Políticas de Formação de Professores: Representações Sociais sobre Inserção, Trabalho Docente e Profissionalização no Espaço Escolar" do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/PUCPR, na linha de pesquisa: "História e Política da Educação". Esse projeto tem na sua essência a investigação de: políticas de formação de professores, profissionalização e trabalho docente no espaço escolar, com fundamentos teóricos na teoria das representações sociais e das políticas educacionais, vinculado ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais/ Fundação Carlos Chagas - CIERS-ed/FCC e à Cátedra da UNESCO sobre Profissionalização Docente (PUCPR, 2017).

1 COORDENADAS METODOLÓGICAS

A presente dissertação se propôs à interpretação e compreensão das representações sociais que os professores têm do PDE-PR. Nesse contexto, nos alicerçamos nas bases do método hermenêutico, com a opção por uma abordagem qualitativa de pesquisa.

No decorrer deste capítulo, descrevemos o método hermenêutico, a abordagem qualitativa e suas aproximações com a TRS. Os caminhos percorridos para a realização dessa pesquisa, tomou como ponto de partida uma das vertentes da TRS, a abordagem estrutural de Abric (2001), para examinar o conteúdo e a estrutura das representações sociais de professores do litoral paranaense, que concluíram o PDE-PR, sobre o programa de formação continuada ofertado pelo estado do Paraná.

Alguns autores contribuíram com esse percurso metodológico da pesquisa: Método Hermenêutico com Cristóvão (2011); Habermas (1989); Palmer (1997); Gadamer (1997-2010); Grondin (2012); Schmidt (2013) e Ribas (2017); Abordagem Estrutural com Abric (2001, 2000) e Abordagem Qualitativa com Bogdan e Biklen (1994); Sá (1996, 1998); Alami, Desjeux e Guarabuau-Moussaoui (2010); Esteban (2010); Wachelke e Wolter (2011); Creswell (2014); Camargo e Justus (2017); entre outros.

1.1 MÉTODO HERMENÊUTICO

A opção pela hermenêutica para analisar as RS de professores/pedagogos PDE-PR sobre o referido Programa é que, por meio desse método podemos compreender as falas dos professores/pedagogos sobre o PDE-PR.

Assim, interpretar e compreender os fenômenos que acontecem ao nosso redor também está ligado à hermenêutica. De acordo com o exposto, Habermas (1989, p. 37 *apud* RIBAS, 2017, p. 30) indica que o método hermenêutico “[...] chamou a atenção para o fato de que o problema da compreensão se coloca de início em contextos não científicos, seja na vida cotidiana, na história, na arte e na literatura, seja, em geral, quando nos ocupamos com as tradições”

A hermenêutica vai muito além da análise pura de textos, ela buscar compreender e esclarecer a própria existência. Nas palavras de Grondin (2012, p. 14)

[...] a hermenêutica não tem inicialmente a ver com textos, mas com a própria existência, que já é penetrada por interpretações, que a hermenêutica pode esclarecer. A hermenêutica se vê, então, posta a serviço de uma filosofia da existência, chamada a um autodespertar.

Segundo Cristóvão (2011, p. 15) “a Hermenêutica passou, então, a ser a arte de compreender, sendo assim, abrange duas etapas: compreensão do discurso em sua relação com a língua e compreensão do sujeito o qual produziu este discurso”.

Esclarece Cristóvão (2011, p. 19) que:

A compreensão é o estabelecimento de sentidos em acordo com as referências que o leitor já possui e a interpretação é o trabalho de caráter analítico e reflexivo que o leitor realiza com estes sentidos. Portanto, compreensão se define como um processo de relação entre o que se lê e o que se ouve e como é lido e ouvido: uma relação entre o discurso e o contexto, entre a propriedade do discurso e o fundamento que os leitores atribuem ao discurso.

Complementando a explicação de Cristóvão (2011), Ribas (2017, p. 29) afirma que “tal interpretação vai além dos textos puramente teóricos, articulando também a experiência do ser”, o que nos fez tomar como método de pesquisa a hermenêutica de Gadamer (1900-2002 *apud* RIBAS, 2017), denominada como hermenêutica filosófica.

Gadamer (1997, p. 581 *apud* RIBAS, 2017, p. 30) por seguir uma corrente mais filosófica, explica que “compreender e interpretar estão imbricados de modo indissolúvel”, o que significa que um não existe sem o outro, sendo possível afirmar que para compreender é preciso interpretar e para isso é indispensável compreender.

Pelas vivências que temos, vamos construindo experiências, que nos ajudam a compreender e interpretar as situações que nos rodeiam. De acordo com a hermenêutica filosófica as bases da compreensão estão firmadas na “totalidade de nossa experiência de mundo e de vida, e o faz de modo diferente do que todas

as outras ciências. Seu envolvimento com essa tarefa se dá nos moldes da nossa própria experiência de vida e de mundo articulada na linguagem” (GADAMER, 2010, p. 522 *apud* RIBAS, 2017, p. 30).

Deste modo, nem tudo estará dito ou escrito o que exigirá que o “[...] pesquisador enquanto hermenêuta interprete, inclusive, aquilo que está por trás das palavras, expresso em gestos, atitudes, imerso em símbolos” (RIBAS, 2017, p. 30). Visto que a “[...] a linguagem é revelação do mundo” (SCHMIDT, 2013, p. 169) e é a partir dessa linguagem que iremos investigar, interpretar e pensar sobre o que vai além do que está dito e/ou escrito.

A compreensão das relações sociais está pautada nas bases da hermenêutica, visto que passa por um processo de entendimento da linguagem, uma vez que, segundo Gadamer (2007, p. 38-39 *apud* RIBAS, 2017, p. 31)

Quando falamos uns com os outros, quando buscamos uns para os outros e para nós mesmos as palavras, quando experimentamos as palavras que conduzem a uma linguagem comum e que formam uma tal linguagem, nós nos empenhamos por compreender a nós mesmos – e isso significa: tudo, mundo e homem.

Para esse processo de compreensão é preciso que ativemos à consciência histórica, a qual busca interpretar e compreender determinado fenômeno e que para isso, de acordo com Gadamer (1998, p. 58 *apud* RIBAS, 2017, p. 31) é necessário estabelecer a “[...] relação circular entre o todo e suas partes: o significado antecipado em um todo se compreende por suas partes, mas é à luz do todo que as partes adquirem sua função esclarecedora”. Portanto, para entender e compreender um fenômeno é preciso considerar o contexto e o objeto investigado.

O processo de interpretação dos depoimentos dos professores é difícil, além de que não é possível analisar apenas uma parte, é preciso inserir essa parte dentro de um todo, em um processo de contextualização, o qual é denominado por Gadamer (1997, p. 436 *apud* RIBAS, 2017, p. 31) de “movimento da compreensão”. Esse movimento ocorre quando buscamos considerar o contexto de um dado fenômeno, ou seja, “analisamos o todo para a compreensão das partes e, também, o contrário” (RIBAS, 2017, p. 31). Isso significa, ainda nas palavras de Gadamer

((1997, p. 436 *apud* RIBAS, 2017, p. 31), que “o movimento da compreensão vai constantemente do todo à parte e desta ao todo”.

Esse movimento de compreensão revela características do círculo hermenêutico, que apresenta como tarefa “[...] ampliar a unidade do sentido compreendido em círculos concêntricos. O critério correspondente para a correção da compreensão é sempre a concordância de cada particularidade com o todo” (GADAMER, 1997, p. 436 *apud* RIBAS, 2017, p. 31).

Sobre o círculo hermenêutico, podemos dizer que tem suas bases alicerçadas na compreensão do todo e das partes, com o objetivo de potencializar a “interpretação e o entendimento do conteúdo; não é possível desvelar o novo sem explorar a natureza interpretativa do fenômeno pesquisado” (RIBAS, 2017, p. 32).

Ao considerar o movimento da compreensão, Gadamer deixa uma ponderação, um tanto severa, afirmando que “no fundo, só compreendemos quando compreendemos o todo. Quem só compreende parcialmente pode ter compreendido de maneira totalmente falsa [...]” (GADAMER, 2007, p. 122, grifos nossos *apud* RIBAS, 2017, p. 32).

Diante do exposto, podemos afirmar que a hermenêutica está alicerçada em alguns conceitos básicos, os quais são: contextualização, apreensão, interpretação, compreensão e comunicação dos fenômenos (RIBAS, 2017, p. 32). De tal modo, esse método busca interpretar essa relação circular dos fenômenos, em que a linguagem está rodeada por um campo cheio de sentidos e símbolos, os ditos contextos do fenômeno. Dessa forma, ao analisarmos os dados produzidos a partir do uso dos instrumentos e procedimentos dessa pesquisa, nos propomos a anunciar o que está por trás do que foi escrito e/ou dito, das vozes silenciadas, circundadas por razões sociais, políticas e econômicas/financeiras. Para isso, segundo Palmer (1997, p. 235-236 *apud* RIBAS, 2017, p. 32).

Se é preciso ser-se um bom ouvinte para escutar aquilo que é realmente dito, ainda é preciso ser-se melhor para ouvir o que não foi dito, mas que se esclarece ao falar. Centrarmo-nos exclusivamente na positividade daquilo que é explicitamente dito no texto é fazer injustiça à tarefa hermenêutica. Temos que ir para além do texto para encontrarmos aquilo que ele não disse, e que talvez não pudesse dizer.

Em nosso entendimento, o hermenêuta, ao interpretar, assume a função de mediador entre a linguagem do fenômeno que se investida e o que está por trás, porém subentendido, desse fenômeno, conforme Gadamer 1998 (*apud* RIBAS, 2017, p. 32). Deste modo, “[...] compreender um texto considerando seus condicionantes, ou seja, todo o contexto em que figura um determinado fenômeno” (RIBAS, 2017, p. 32) significa ir de encontro a “[...] uma interpretação ingênua e superficial para uma interpretação crítica e profunda” (SCHMIDT, 2013, p. 223 *apud* RIBAS, 2017, p. 32).

Nessa perspectiva, a partir da hermenêutica filosófica de Gadamer (1997 *apud* RIBAS, 2017, p. 32), na qual a linguagem, o diálogo e o discurso são condições indispensáveis, nominamos o método escolhido nesta dissertação de: “hermenêutica dialógica”. Hermenêutica, porque interpretar as representações sociais dos professores PDE-PR sobre o programa de formação continuada, denominado Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná, do qual participaram. Nesse aspecto, temos o alicerce inicial da hermenêutica, a interpretação. Nesse sentido para a interpretação das representações dos professores sobre o PDE-PR foi preciso identificar de que modo a formação continuada no decorrer da carreira docente está presente na vida dos professores e os efeitos que essas causam, e para isso realizamos uma intensa interpretação, considerando o contexto em que os professores estão inseridos e as políticas que definem e regulam suas representações. E dialógica, porque, quando procuramos compreender o objeto de estudo acabamos por estabelecer um “movimento de compreensão”, estabelecendo uma relação circular, a qual considera as partes em relação ao todo e vice-versa. Dessa forma, a interpretação do objeto de estudo bem como do contexto que o permeia por meio da linguagem e dos demais fenômenos nos traz o “movimento dialógico” (GADAMER, 2007, p. 175 *apud* RIBAS, 2017, p. 33), por isso: “hermenêutica dialógica”.

1.2 ABORDAGEM DA PESQUISA

Em harmonia com método hermenêutico, fizemos a opção pela abordagem qualitativa por possibilitar que a produção, análise e interpretação dos dados trabalhe [...] com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Assim, consideramos que a abordagem qualitativa se alinha ao método hermenêutico, por trabalhar com a interpretação dos fenômenos e seus contextos, nos seus limites e possibilidades. Algumas características da abordagem qualitativa explicitadas por Bogdan e Biklen (1994, p.47-51) são:

- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...];
- Os dados coletados são predominantemente descritivos [...];
- A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações.
- [...] O ‘significado’ que as pessoas dão as coisas e a sua vida são focos de atenção especial por parte pesquisador [...];
- Análise dos dados tende a seguir um processo indutivo - processo em que se parte do particular para o geral [...].

De acordo com o exposto, Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 35) nos revelam que “o enfoque qualitativo pode ser pensado como um conjunto de práticas interpretativas que tornam o mundo ‘visível’, o transformam em uma série de representações na forma de observações, anotações, gravações e documentos”.

Essa atitude interpretativa da abordagem qualitativa, para Esteban (2010, p. 129), pode ser encarada sob dois aspectos distintos:

- [...] o pesquisador qualitativo trata de justificar, elaborar ou integrar em um marco teórico os seus achados

[...] o pesquisador pretende que as pessoas estudadas falem por si mesmas; deseja aproximar-se da sua experiência particular, dos significados e das visões de mundo que possuem [...].

Ainda, podemos apresentar como particularidade da abordagem qualitativa a “[...] sua atenção ao contexto; a experiência humana se perfila e tem lugar em contextos particulares, de maneira que os acontecimentos e fenômenos não podem ser compreendidos adequadamente se são separados daqueles” (ESTEBAN, 2010, p. 129).

Desse modo, para dar sequência e desenvolver a presente dissertação, apoiamo-nos na abordagem qualitativa e na Teoria das Representações Sociais, por meio da abordagem estrutural, visto que buscamos compreender o conteúdo e a estrutura das representações sociais de professores do litoral do Paraná sobre o PDE-PR.

Para tal estudo, consideramos as atitudes e inferências que o professor, participante dessa pesquisa, quando representa, possui como base de referência, social, cultural, político, de seu grupo social, entre outros. Dessa forma, esses subsídios estão imbricados na construção da representação do objeto.

Na área da Educação, é essencial delimitar o objeto que se quer estudar, o contexto ao qual ele se insere e, ainda, os prováveis significados que podem ser atribuídos pelos indivíduos, oriundos de suas vivências.

Quando falamos da pesquisa qualitativa, Creswell (2014, p. 49-50) menciona que ela

[...] começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social humano.

Desse mesmo modo, Alami, Desjeux e Guarabau-Moussaoui (2010, p. 19) informam que

[...] 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 [...].

Algumas características da pesquisa qualitativa podem ser na investigação do fenômeno social, assim, Creswell (2014), Quadro 1, indica quais são essas características.

Quadro 1: Características da pesquisa qualitativa

CARACTERÍSTICAS	SIGNIFICADOS
Habitat Natural	O pesquisador coleta os dados no ambiente onde o participante vivencia o problema em estudo. Proporciona a aproximação do pesquisador com os indivíduos ao longo do processo da pesquisa.
O pesquisador como instrumento-chave	O próprio pesquisador elabora seus instrumentos de coleta de dados, por meio de exames de documentos, observação do comportamento ou entrevistas.
Múltiplas metodologias	Oportuniza ao pesquisador reunir múltiplos métodos para analisar todas as fontes de dados, permitindo a elaboração de categorias que atravessam todas as fontes de dados.
Raciocínio complexo por meio da lógica mais indutiva que dedutiva	O pesquisador elabora categorias organizando os dados indutivamente até unidades de informação cada vez mais abstratas. Esse processo permite avançar e retroceder entre os temas e os dados, até estabelecer as categorias. Com relação ao pensamento dedutivo, na medida em que as categorias são construídas, elas são constantemente comparadas contra os dados.
Significado dos participantes	O foco do pesquisador é no significado que os participantes dão ao problema da pesquisa, que muitas vezes sugerem outras perspectivas e visões diferentes.

Fonte: Adaptado de Creswell (2014, p. 50-52).

Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 33-35) afirmam sobre abordagem qualitativa que:

O pesquisador formula um problema, mas não segue um processo claramente definido. Suas formulações não são tão específicas quanto no enfoque quantitativo e as perguntas de pesquisa nem sempre foram conceituadas e definidas por completo.

Na maioria dos estudos qualitativos, as hipóteses não são testadas, elas são construídas durante o processo e vão sendo aprimoradas conforme mais dados são obtidos ou, então, são um resultado do estudo.

O enfoque se baseia em métodos de coleta de dados não padronizados nem totalmente predeterminados [...].

[...] o pesquisador qualitativo utiliza técnica para coletar dados, como a observação não estruturada, entrevistas abertas, revisão de documentos, discussão em grupo, avaliação de experiências pessoais, registro de histórias de vida, e interação e introspecção com grupos ou comunidades.

O processo de indagação é mais flexível e se move entre as respostas e o desenvolvimento da teoria. Seu propósito consiste em 'reconstruir' a

realidade, da mesma forma como ela é observada pelos atores de um sistema social previamente definido.

O enfoque qualitativo avalia o desenvolvimento natural dos acontecimentos, isto é, não há manipulação nem estimulação em relação à realidade

Postula que a 'realidade' é definida por meio das interpretações que os participantes da pesquisa fazem a respeito de suas próprias realidades. Desse modo, há uma convergência de várias 'realidades', ao menos a dos participantes, a do pesquisador e a produzida mediante a interação de todos os atores. Também são realidades que vão sendo modificadas no decorrer do estudo e são fontes de dados.

[...] o pesquisador é introduzido nas experiências dos participantes e constrói o conhecimento, sempre consciente de que é parte do fenômeno estudado.

Diante dessa ótica, a abordagem qualitativa, que orienta metodologicamente as pesquisas em Representações Sociais, permite o estudo dos fenômenos que estão presentes na sociedade, por meio de uma interpretação psicossocial.

A TRS oferece suporte ao aprofundamento do estudo da realidade do fenômeno social, aproximando-se do contexto em que pode ser encontrado o objeto ou o sujeito de estudo, levando em consideração as mudanças que são vivenciadas no decorrer da trajetória da vida do sujeito.

Uma característica de fundamental importância do caráter qualitativo é a de realizar análises qualitativas de informações quantitativas para interpretar e compreender suas variáveis. Não obstante, fazer a opção pela abordagem qualitativa não significa que o pesquisador deve deixar de lado os dados estatísticos, pois de acordo com algumas técnicas de produção de dados, o caráter quantitativo auxiliará a interpretação e compreensão do pesquisador sob o aspecto qualitativo.

Nesse sentido, cabe ao pesquisador eleger a metodologia "mais apropriada para a condução da sua pesquisa, lembrando que o método e o aporte teórico – no caso a TRS – precisam apresentar certa coerência" (RIBAS, 2017, p. 37).

A pesquisa orientada nas bases das Representações Sociais permite o estudo e abrangência de um fenômeno de representação social. Sá (1998, p. 21) realça a entrelaçamento do fenômeno com o objeto de pesquisa, visto que os fenômenos "não podem ser captados pela pesquisa científica de um modo direto e

completo”. Desse modo, esses fenômenos se diferenciam devido sua complexidade. Para Sá (1998, p. 23), o fato de construir um objeto de estudo em Representações Sociais é “um processo pelo qual o fenômeno de representação social é simplificado e tornado compreensível pela teoria, para a finalidade da pesquisa”.

A escolha da hermenêutica como método para essa pesquisa está ancorada no enfoque na comunicação, uma vez que o conceito de representação social, segundo Moscovici (2011, p. 46) é “[...] uma maneira específica de compreender e comunicar [...]”. Não podemos esquecer que Moscovici (1978) afirma que a TRS nos apresenta uma maneira nova de compreender e interpretar os fenômenos que permeiam os grupos sociais pesquisados por meio da comunicação e nos possibilita abstrair aspectos da realidade para a compreensão do fenômeno que investigamos.

Tanto o método da hermenêutica quanto a TRS possuem uma relação entre sujeito da pesquisa e o objeto dessa. Apoiada em Moscovici (1978, 2011) e Jodelet (2001), Ribas (2017, p. 38) nos mostra que “a TRS não separa o sujeito do objeto, eles articulam-se, haja vista que uma representação envolve, essencialmente, a representação de alguém (sujeito) e de algo (objeto)”.

Desse modo, ao dar ênfase ao sujeito e objeto, a TRS busca resgatar os sentidos e significados do que está escrito e, também do que não está. Assim, por meio da hermenêutica, propomos “[...] captar os significados instituídos não por objetos, mas por outros sujeitos que significam e ressignificam o mundo e sua realidade a cada instante” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 172 *apud* RIBAS, 2017, p. 38).

A pesquisa sobre as representações sociais de professores/pedagogos do litoral paranaense sobre o PDE-PR com base no aporte teórico da Teoria das Representações Sociais idealizada por Serge Moscovici (1961/2012), teve os dados produzidos sistematizados, descritos, analisados e interpretados, com o apoio da Teoria do Núcleo Central proposta por Jean-Claude Abric, e do método hermenêutico.

A TNC, proposta por Abric (2000, p.31) proporciona a análise das representações sociais a partir da abordagem estrutural, a qual

[...] pode ser formulada nos seguintes termos: a organização de uma representação social apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significados à representação.

Para Abric (2000), o núcleo central é determinado por meio da natureza do objeto que é representado, por meio das relações que o grupo analisado tem com esse objeto e, também, pelo sistema que conduz e compõe o meio ambiente ideológico do grupo e do intervalo de tempo que vivenciam.

1.3 CAMPO DE PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada no âmbito da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, com professores/pedagogos ²que participaram do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (nessa pesquisa denominado professores PDE-PR). Participaram dessa pesquisa professores do Núcleo Regional de Educação de Paranaguá, especificamente de escolas dos municípios de Guaratuba e Matinhos.

1.3.1 Secretaria de Estado da Educação do Paraná - Núcleos Regionais, Municípios e as Escolas de Ensino Fundamental/Médio.

A Secretaria de Estado da Educação, de acordo com a página institucional, tem por objetivo a definição e a execução da política governamental no setor de educação básica e de educação profissional, visando à melhoria das condições de vida da população. Ainda, compete à Secretaria adequar a oferta à demanda por escolaridade básica de forma prioritária e por escolaridade profissional, de acordo

² Chamamos de professores/pedagogos os participantes da pesquisa visto que dentre os 50 indivíduos que participaram da pesquisa encontram-se profissionais que atuam na função de professor e/ou pedagogo.

com a política governamental, de maneira autônoma ou em cooperação com os municípios, primando-se pela qualidade dos resultados.

Fazem parte da SEED/PR 32 Núcleos Regionais de Educação, e a eles compete a coordenação, a orientação, o controle, a adoção, a aplicação, o acompanhamento e a avaliação da execução de medidas destinadas a manter e aprimorar o funcionamento do ensino fundamental e médio, regular, ensino de jovens e adultos e ensino especial, nas unidades escolares das redes estadual, municipal e particular, observadas as políticas da Secretaria. Também compete aos Núcleos a coleta de informações de caráter regional, de interesse para a avaliação e para o controle programático da Secretaria; a intensificação dos contatos primários do Governo com as regiões do Estado; a elaboração de perfis socioeconômicos da população, segundo a ótica regional, de interesse da Secretaria; e o desempenho de outras atividades correlatas.

Atualmente, os 32 Núcleos Regionais são: Área Metropolitana Norte, Área Metropolitana Sul, Apucarana, Assis Chateaubriand, Campo Mourão, Cascavel, Cianorte, Cornélio Procópio, Curitiba, Dois Vizinhos, Foz Do Iguaçu, Francisco Beltrão, Goioerê, Guarapuava, Ibaiti, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Laranjeiras Do Sul, Loanda, Londrina, Maringá, Paranaguá, Paranavaí, Pato Branco, Pitanga, Ponta Grossa, Telêmaco Borba, Toledo, Umuarama, União Da Vitória, Wenceslau Braz. Essa divisão é apresentada na Figura 1.

Essa pesquisa tomou como base o NRE Paranaguá, o qual atende 7 municípios: Antonina, Guaraqueçaba, Guaratuba Matinhos, Morretes, Paranaguá e Pontal do Paraná, conforme Figura 2.

Figura 1: Mapa dos NRE's do Estado do Paraná



Fonte: Portal dia a dia Educação, 2018.

Figura 2: Divisão do NRE Paranaguá, por municípios



Fonte: Construído pelo autor, com base no Google maps, 2018.

Os municípios de Guaratuba e Matinhos, tomados como referência para a pesquisa, por questões de proximidade, atendem 9 colégios e 3 escolas da rede estadual de ensino do Paraná: Colégio Estadual 29 de Abril, Escola Estadual Deputado Anibal Khury, Colégio Estadual Cubatão, Colégio Estadual Gratulino de Freitas, Colégio Estadual Prefeito Joaquim da S Mafra, Escola Estadual Lea Germana Monteiro, Colégio Estadual Doutora Zilda Arns Neumann, Escola Estadual Professora Abigail dos S Correa, Colégio Estadual Gabriel de Lara, Colégio Estadual Mustafa Salomão, Colégio Estadual Sertãozinho e Colégio Estadual Professora Tereza da S Ramos.

As escolas selecionadas para participarem da pesquisa foram algumas que possuíam professores PDE-PR, conforme Quadro 2.

Quadro 2: Escolas para o Campo de Pesquisa no litoral paranaense

CAMPO DE PESQUISA	ENDEREÇO	QUANTIDADE DE PROFESSORES PDE
Colégio Estadual Prefeito Joaquim da Silva Mafra – EFMP	Rua José Nicolau Abagge, 1500, Cohapar, Guaratuba/PR	15
Colégio Estadual Dr ^a Zilda Arns Newmann – EFM	Rua Joaquim Menelau de Almeida Torres, 101, Cohapar, Guaratuba/PR	4
Colégio Estadual Gratulino de Freitas – EMNP	Rua Doutor João Candido, 348, Centro, Guaratuba/PR	4
Colégio Estadual 29 de Abril – EFM	Rua Nossa Senhora de Lourdes, 292, Centro, Guaratuba/PR	12
Colégio Estadual Sertãozinho, EFMN	Avenida Curitiba, 1111, Bom Retiro, Matinhos/PR	19
Colégio Estadual Gabriel de Lara – EFM	Rua Albano Muller, Centro, Matinhos/PR	10
Escola Estadual Deputado Aníbal Khury – EF	Rua Francisco Gunz, 416, Coroados, Guaratuba/PR	3

Fonte: O Autor, com base na proposta de pesquisa.

1.4 CAMINHOS DA PESQUISA

Com o intuito de esclarecer o proposto como problema de pesquisa, inicialmente buscamos estabelecer uma reflexão teórica sobre a temática formação continuada de professores, estabelecendo um paralelo entre as políticas docentes e a formação continuada desenvolvidas nas escolas públicas estaduais pela política de formação continuada proposta pelo Estado do Paraná a partir da

implementação da Lei Complementar n. 103/2004 que dispõe sobre Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual. Isso porque, em toda pesquisa, faz-se necessário um embasamento teórico para consubstanciar a análise interpretativa daquilo que se pretende investigar. Bogdan e Biklen (1994, p. 52) afirmam que:

Quando nos referimos a “orientação teórica” ou a “perspectiva teórica”, estamos a falar de um modo de entendimento do mundo, das asserções que as pessoas têm sobre o que é importante e o que faz o mundo funcionar. Seja ou não explícita, toda a investigação se baseia numa orientação teórica.

Desse modo, a bagagem teórica deve proporcionar subsídios, para uma análise coerente dos dados. Com a finalidade de contribuir para essa posição, Arruda (2005, p. 239) salienta que “a consistência teórica, evidentemente, não pode faltar, uma vez que se trabalha sempre a partir de alguma referência conceitual e é preciso apoiar-se nela para a interpretação”. Esta autora enfatiza a necessidade e relevância de uma revisão bibliográfica como fundamental à pesquisa.

A busca por novas bibliografias foi constante durante a maior parte do desenvolvimento do estudo, pois, à medida em que a investigação avançava, novas questões foram levantadas, sendo necessário recorrer a novos fundamentos teóricos. Desse modo, dando prosseguimento ao estudo, levantamos as representações de professores PDE-PR, dos anos finais do ensino fundamental (6.º ao 9.º ano) e ensino médio, sobre o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná. Para a produção das representações dos professores utilizamos a técnica de Associação Livre de palavras (APÊNDICE B), e questionário carta APÊNDICE F).

Na análise interpretativa de conteúdo dos dados produzidos o aporte teórico da Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici (1978, 2012) nos auxiliou muito. Dessa forma, a pesquisa se desenvolveu respeitando os nove momentos descritos no Quadro 3.

Após a aprovação pelo Parecer n.º 2.231.964/2017, do Comitê de Ética na Plataforma Brasil (Base unificada de registros de pesquisa envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP) e do Comitê de Ética da SEED/PR, o

contato com as respectivas Instituições foi retomado, informando essa liberação, para então darmos início à produção de dados (ANEXO B e D).

Quadro 3: Momentos da pesquisa

MOMENTO	COORDENADAS METODOLÓGICAS
1	Levantamento bibliográfico a respeito das políticas docentes com foco na formação continuada de professores, no âmbito federal.
2	Levantamento das diretrizes do programa de formação continuada de professores no Estado do Paraná – PDE-PR.
3	Análise da carreira docente no Estado do Paraná
4	Fundamentação da Teoria das Representações Sociais
5	Elaboração dos procedimentos/instrumentos de pesquisa: Questionários de perfil, questionário-carta e teste de evocação livre de palavras, organização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e roteiro para observações
6	Aprovação pelo Comitê de ética para iniciar a pesquisa de campo.
7	Campo de pesquisa, definição dos professores e escolas do município de Guaratuba para o desenvolvimento da pesquisa
8	Campo de pesquisa: utilização dos instrumentos de pesquisa com os professores nos espaços escolares.
9	Análise das representações de professores/pedagogos de acordo com os objetivos propostos, buscando relacionar o conteúdo das representações sociais com as políticas para a formação continuada, prática docente dos professores e a carreira docente.

Fonte: O Autor, 2017.

Após as autorizações oficiais, iniciamos os procedimentos para que a produção dos dados fosse realizada. Inicialmente, realizamos contato telefônico para agendar os dias com as pedagogas das escolas, para iniciar o processo de produção de dados. Informamos que os professores PDE-PR seriam convidados a responder os instrumentos de investigação e que a participação de cada um seria voluntária, obtida pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³ (ANEXO A), o qual informa que todos podem a qualquer momento da pesquisa interromper a sua participação. A aplicação do questionário foi realizada em aproximadamente 30 minutos com cada professor no espaço concedido pela

³ O Consentimento Livre e Esclarecido é um documento que informa e esclarece o sujeito da pesquisa de maneira que ele possa tomar sua decisão de forma justa e sem constrangimentos sobre a sua participação em um projeto de pesquisa. É uma proteção legal e moral do pesquisador e do pesquisado, visto ambos estarem assumindo responsabilidades. Deve conter, de forma didática e bem resumida, as informações mais importantes do protocolo de pesquisa. Deve estar escrito em forma de convite e em linguagem acessível aos sujeitos daquela pesquisa.

escola. Para essa aplicação foi utilizada a hora atividade⁴ para a aplicação dos instrumentos de pesquisa.

A produção de dados no campo empírico foi realizada em duas etapas:

1ª ETAPA:

1º momento: preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A) para efetivar a concordância em participar da presente pesquisa;

2º momento: aplicação da Técnica de Associação Livre de Palavras (APÊNDICE B) referente às palavras (somente palavras) que remetem ao programa de desenvolvimento educacional do Paraná.

3º momento: questionário aberto titulado como Carta (APÊNDICE F) e aplicação do questionário sociodemográfico (APÊNDICE A), com questões fechadas e abertas para caracterizar os participantes da pesquisa.

2ª ETAPA:

1º momento: Sistematização dos dados para posterior submissão ao *software* Iramuteq.

2º momento: Processamento dos dados coletados no teste de associação de palavras pelo *software* IRAMUTEQ – *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*.

O aporte teórico das representações sociais possibilitou “interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.20), considerando o que cada professor participante informou individualmente e a realidade comum a esse grupo social de professores PDE-PR.

O processo analítico das representações sociais teve como esteio a abordagem estrutural, TNC, desenvolvida por Abric (2001), e para o tratamento dos

⁴ “Constitui-se no tempo reservado aos professores em exercício de docência para estudos, avaliação, planejamento, participação em formações continuadas e em outras atividades de caráter pedagógico, preferencialmente de forma coletiva devendo ser cumprida integralmente na instituição de ensino na qual o profissional esteja suprido e no mesmo turno das aulas a ele atribuídas”. Trecho extraído da Instrução nº 01/2018 SUED/SEED, a qual está disponível no seguinte *link*: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/2018/instrucao_012018_sued.pdf

dados decorrentes do teste de Evocação Livre de Palavras, foi utilizado o *software* IRAMUTEQ – *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (RATINAUD, 2009), segundo Wachelke e Wolter (2011).

Os dados produzidos por meio da técnica de Associação de Palavras foram processados no *software* IRAMUTEQ – *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*, como recurso para a análise prototípica dos elementos estruturais das representações sociais, pelo viés da abordagem estrutural de Abric (2001). As palavras evocadas pelos participantes foram processadas pelo *software* que gerou um *quadro de quatro casas*, o qual apresenta características específicas (QUADRO 4) e são agrupadas pela frequência e ordem média de sua evocação (WACHELKE; WOLTER, 2011).

Quadro 4: Distribuição das palavras evocadas por quadrante no *quadro de quatro casas*

Núcleo Central Provável núcleo central, palavras mais evocadas por um grande número de pessoas.	1º Periferia Palavras evocadas por um grande número de pessoas tardiamente.
Zona de Contraste Alto valor simbólico Palavras evocadas por um pequeno grupo de pessoas.	2º periferia Palavras evocadas por um pequeno grupo de pessoas tardiamente.

Fonte: Adaptado de Favoreto, 2013, apoiada em Abric, 2001.

Dentre as diversas opções de análises que o *software* IRAMUTEQ possibilita, estão a análise lexicográfica clássica, cuja função é verificar a frequência média de palavras e a análise de similitude que, de acordo com Camargo e Justus (2017, p.11), “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. ”

1.4.1 Técnica de associação livre

O processo de coleta de dados em pesquisas de Representações Sociais pode ser efetuado de diversas maneiras. De acordo com Sá (1996, p. 99), “a pesquisa das representações sociais tem se caracterizado, desde o início, por uma utilização bastante criativa e diversificada de métodos e pelo desenvolvimento

contínuo de novas técnicas, tanto no que se refere à coleta quanto ao tratamento dos dados”.

Para produzir os dados, Abric (2001) apresenta duas técnicas: a interrogativa e a associativa. Ambos possibilitam recolher a expressão dos sujeitos sobre o objeto da representação em estudo. O primeiro método se oriunda de entrevistas, questionários, tabelas indutoras, desenhos e suportes gráficos e aproximação monográfica. Enquanto o segundo se vale de instrumentos como a Associação Livre e Cartas Associativas, os quais possibilitam que a expressão se torne mais autêntica, visto que estes se firmam de maneira mais espontânea.

A técnica escolhida para essa pesquisa foi a associativa, por meio de um Teste de Associação Livre (APÊNDICE B), o qual, de acordo com Sá (1996, p. 115) apoiado em Abric (1994, p. 66) é

[...] “uma técnica maior para coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação’ (p.66), consiste em se pedir aos sujeitos que, a partir de um termo indutor (normalmente, o próprio rótulo verbal que designa o objeto da representação) apresentado pelo pesquisador, digam palavras ou expressões que lhes tenham vindo imediatamente à lembrança”.

As evocações espontâneas trabalham com as lembranças e memórias dos sujeitos, trazendo elementos implícitos, que às vezes não aparecem nas produções discursivas. Desse modo, “[...] sondar os núcleos estruturais latentes das representações, enquanto as técnicas mais estruturadas, como o questionário, permitiriam captar as dimensões mais periféricas das representações sociais” (OLIVEIRA *et al.*, 2005, p. 32).

O Teste de Associação Livre aplicado aos professores/pedagogos PDE-PR, participantes da pesquisa considerou determinadas ações para a sua realização, sendo, de acordo com Donato (p. 50-51, 2017), “três etapas cognitivas: evocações de forma espontânea; hierarquização das evocações conforme o grau de importância que a atribuíram e, justificação da escolha da palavra com maior grau de importância para eles”. O Quadro 5 resume as ações necessárias dentro de cada uma das etapas cognitivas.

Quadro 5: Procedimentos do Teste de Associação de Livre.

PROCEDIMENTOS	AÇÕES
Palavras evocadas espontaneamente	Introdução do termo indutor com a seguinte orientação: Escreva 5 palavras que lhe venham a sua mente quando falo/digo a palavra “Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE-PR”.
Enumeração das palavras por ordem de importância	Em seguida da evocação livre de palavras, o professor foi orientado para colocar suas respostas por ordem de importância, de modo que o número 1 fosse atribuído a palavra considerada mais importante, e assim por diante até a 5. ^a palavra.
Justificativa da palavra mais importante	Em seguida, foi solicitado que cada estudante escrevesse a palavra que considerou mais importante e justificasse a escolha dessa palavra.

Fonte: Nagel, 2017, p. 73, apoiada em Donato, 2017.

No decorrer da análise dos dados produzidos, consideramos a ordem de importância e a ordem de frequência das palavras evocadas pelos professores participantes para a realização das análises prototípica criada por Vergés em 1992 (WACHELKE, 2009, p. 103).

Uma das técnicas mais utilizadas para a etapa de levantamento de elementos representacionais é a análise prototípica (Vergès, 1992). Trata-se de um procedimento realizado com evocações livres, em que se computam suas frequências e ordem média com que aparecem no discurso em relação às demais palavras.

Ao conciliarmos a ordem média e frequência com que as palavras foram evocadas, Sá (1996, p. 117) orienta que existe a probabilidade de um “levantamento daquelas que mais provavelmente pertencem ao núcleo central da representação, por seu caráter prototípico, ou, nos termos de Moliner (1994a), por sua saliência”.

Em relação à evocação de palavras, segundo Oliveira *et al.* (2005, p. 575) é possível verificar que o Teste de Associação Livre permite “a atualização de elementos implícitos ou latentes, que seriam suplantados ou mascarados nas produções discursivas”, além de possibilitar a compreensão da “percepção da realidade de um grupo social a partir de uma composição semântica preexistente” (p. 575). A ordem média de evocação tem como objetivo a verificação da centralidade dos elementos estruturais das representações, enquanto a ordem média de importância apresenta elementos de hierarquização das palavras evocadas.

O preparo do Teste de Associação Livre dessa pesquisa levou em consideração o processo de OME e OMI, visto que permitiu a evocação das palavras e posteriormente a classificação da importância destas, de 1 a 5, e possibilitou a construção do *corpus* para posterior análise e apresentação do provável núcleo central e dos sistemas periféricos.

1.4.2 Sistematização dos dados: o uso do Iramuteq

Essa pesquisa utilizou o uso do *software* Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires – IRAMUTEQ (RATINAUD, 2009) para a sistematização dos dados coletados por meio da técnica associativa.

Esse *software*, desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009), possibilita a realização de análises estatísticas a partir de *corpus textuais* e matrizes “indivíduo/palavra”. Nessa pesquisa, fizemos uso da análise de matrizes, que como explicam Camargo e Justus (2017, p. 26)

[...] o IRAMUTEQ permite que se trabalhe com matrizes que envolvam variáveis categoriais e listas de palavras, tais quais aquelas utilizadas para analisar tarefas de evocações livres. Nesse caso, o software viabiliza contagem de frequência, análise prototípica e análise de similitude. Para isso, trabalha-se em um banco de dados montado a partir de um arquivo do Open Office Calc.

A análise definida para essa pesquisa foi a Análise Prototípica (VERGÉS, 1992). Para fazer uso do *software* IRAMUTEQ, os dados provenientes do Teste de Associação Livre foram previamente organizados num *corpus* em planilha do *Software Open Office* para a realização da análise prototípica. Wachelke e Wolter (2011, p 524), orientam sobre as informações necessárias à organização da análise prototípica (QUADRO 6).

A análise prototípica é uma técnica que foi construída para analisar as representações sociais do ponto de vista de identificação da estrutura da representação por meio de parâmetros de frequência e ordem da evocação de palavras (WACHELKE; WOLTER, 2011).

Quadro 6: Organização da análise prototípica, segundo Wachelke e Wolter (2011)

Informações referentes ao tratamento de equivalência dado às evocações
Lematização (redução ao radical), categorização por conteúdo, ou outra possibilidade
Informações referentes à distribuição de palavras
Tamanho da amostra
Total de evocações
Frequência média de evocações
Frequência mínima das evocações para inclusão no quadro (ex.: proporção do total de participantes; corte de frequência pré-estipulado...)
Informações referentes aos critérios de construção dos quadrantes
Ponto de corte para frequência entre as zonas de alta e baixa frequência (ex.: frequência maior que a média das formas incluídas na análise; frequência maior que a mediana das formas da análise; escolha por manter uma proporção pré-determinada de evocações na zona de alta frequência; observação de um “salto” na distribuição de Zipf; metade da frequência da forma com mais ocorrências no corpus...).
Ponto de corte para ordem média de evocações (ex.: ordem correspondente ao ponto médio das possibilidades de resposta da tarefa de evocação; média da ordem de evocação das formas incluídas)

Fonte: Wachelke, Wolter (2011, p.524).

Após o processo de lematização, a organização das informações e a determinação do ponto de corte de frequência mínima, 3 evocações, o *software* distribui esses elementos, separando-os pelos critérios de frequência e ordem média de evocação (WACHELKE; WOLTER, 2011), em quatro quadrantes. Para Donato (2017), organizar as palavras nesses quadrantes permite a estruturação das representações sociais por meio da análise prototípica, visto que ela classifica e distribui os elementos constitutivos da representação entre o provável núcleo central e o sistema periférico.

No quadrante inicial, estão localizados os elementos de um provável núcleo central, as palavras com alta frequência e baixa média de evocações. Wachelke e Wolter (2009, p. 522) explicam que:

Os elementos do núcleo central das representações sociais têm boa probabilidade de estarem representados por algumas das palavras contidas nessa zona. No entanto, cabe ressaltar que não há uma equivalência imediata entre núcleo central e a zona do núcleo na análise prototípica: esta fornece apenas hipóteses de centralidade, que necessitam de verificação por meio de outras técnicas (Sá, 1996; Abric, 2003; Flament & Rouquette, 2003). Talvez apenas em casos em que alguns elementos se destaquem muito dos demais, por exemplo com frequências muito maiores que os demais componentes da zona do núcleo, seja possível afirmar diretamente que se trata de um elemento central.

O Quadro 7 sintetiza as principais características das palavras distribuídas por quadrantes.

Quadro 7: Características das palavras nos seus respectivos quadrantes

QUADRANTE	CARACTERÍSTICAS
1º Quadrante	Palavras com alta frequência e baixa média de evocações
2º Quadrante	As palavras evocadas que aparecem neste quadrante possuem alta frequência e alta ordem média de evocações
3º Quadrante	As palavras que aparecem são minoritárias, mas podem exercer duas funções distintas: ou são complementares à primeira periferia ou apontam a formação de subgrupos dentro do grupo estudado, possibilitando até a formação de outro núcleo central
4º Quadrante	Palavras com número baixo de frequência e alta média de evocações que podem ser consideradas mais particulares

Fonte: o Autor, com base em Wachelke e Wolter (2011, p.522 - 524).

A análise interpretativa do provável núcleo central deve ir além da análise prototípica, considerando uma abordagem plurimetodológica, ou seja, aplicando mais de uma técnica. Assim, ressaltamos que a pluralidade de procedimentos metodológicos adotada nesta pesquisa, respalda-se nas orientações de Abric (2001, p. 71 *apud* DONATO, 2017, p. 34),

[...] A análise de uma representação social como nós definimos - conjunto de informações, opiniões, atitudes, crenças, organizados em torno de um significado central precisa, como já dissemos antes, que se conheçam seus três componentes essenciais: conteúdo, sua estrutura interna e o seu núcleo. Nenhuma técnica, até agora, permite recolher conjuntamente os três elementos, o que significa claramente que o uso de uma única técnica não é relevante para o estudo de uma representação, e que qualquer estudo de representação precisa necessariamente ser efetivado em uma abordagem plurimetodológica [...]

Então, fizemos uso da análise de similitude para confirmar o provável núcleo central das representações sobre “PDE-PR”. Sendo assim, para comprovar o provável núcleo central foi realizada a Análise de Similitude, complementar a Análise Prototípica. Após a revisão do *corpus*, o material foi processado no *software*, gerando a “árvore Máxima” que “trata-se de um “grafo” conexo sem ciclo cujos vértices são os itens do corpus e as arestas são os valores dos índices de similitude entre esses itens” (SÁ, 1996, p. 128). O processo de construção da

“árvore máxima” possibilita identificar as relações mais fortes entre os termos distribuídos em função do grau de conexão entre eles.

Dessa forma, de acordo com o percurso metodológico descrito, a presente pesquisa contou com a participação de 50 professores PDE-PR, que totalizaram 250 palavras evocadas a partir do termo indutor “Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE-PR”. Cada participante evocou 5 palavras e enumerou-as por ordem de importância.

As respostas foram transcritas em arquivo no formato *csv* (APÊNDICE C; APÊNDICE D) no qual a primeira coluna identificava o participante da pesquisa e as demais colunas continham as palavras evocadas (APÊNDICE C), ou determinavam a ordem das evocações (APÊNDICE D).

Após a transcrição, ocorreu o processo de lematização (APÊNDICE E), que para Oliveira *et.al.* (2005, p.583) é uma “padronização das palavras e termos evocados, para que haja uma homogeneização do conteúdo”, juntando palavras com significados próximos. Concluído o processo de lematização, retornamos ao arquivo no formato *csv* e realizamos a substituição das palavras lematizadas.

Sobre a Análise Prototípica, Alves-Mazzotti e Maia (2012, p. 75) esclarecem que

[...] a frequência (f) de uma evocação é o somatório de suas frequências nas diversas posições; a frequência média (f_m) é a média aritmética das diversas frequências obtidas por uma evocação. A ordem média de uma evocação (OME) é calculada pela média ponderada obtida mediante a atribuição de pesos diferentes à ordem com que, em cada caso, uma dada evocação é enunciada.

Para o estabelecimento do índice de ponto de corte para as frequências, Favoreto (2013, p. 95) orienta que “o pesquisador atribua ao *corpus* o índice de 10% da amostra de participantes para a frequência intermediária e para a frequência mínima o valor 5% do total”. Neste universo de pesquisa, contamos com a participação de 50 sujeitos, então atribuiu-se a frequência mínima o índice 3 (5%) e a frequência intermediária 5 (10%). Em relação ao índice de corte para a ordem média das evocações, Wachelke e Wolter (2011) fazem a opção do índice 3,00, visto que é a média do número de palavras evocadas, no caso de 5 evocações.

A organização dos dados, a construção do *quadro de quatro casas* e a realização da análise de similitude, possibilitaram ao pesquisador estabelecer relações entre os elementos do provável núcleo central das representações sociais dos participantes sobre o programa de desenvolvimento educacional do Paraná (OME e OMI) e o plano de carreira docente para os professores da rede estadual de educação do Paraná.

2 PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE-PR: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PARANÁ

Nesse capítulo, descrevemos o processo de formação continuada que está em execução para professores da rede estadual de ensino do Estado do Paraná, denominado Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE-PR. Realizamos uma busca nas políticas educativas sobre a formação continuada em geral, se atentando, também, em apresentar as características do PDE-PR, tais como: sua proposta, seus aspectos curriculares, sua relação com a melhoria do processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento profissional dos docentes e escolas.

A fundamentação do presente estudo está delineada a partir dos trabalhos dos seguintes autores: Brasil (1996); Almeida (2001); Paraná (2004-2010); Pítton (2011); Ens e Gisi (2011); Ogliari (2012), entre outros.

2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEPÇÃO

A formação continuada de professores no Brasil sofreu novo direcionamento na década de 1990, a partir das reformas voltadas à formação de professores e profissionalização docente, as quais “[...] têm como pano de fundo as políticas neoliberais que atendem ao projeto de um Estado que busca redirecionar a educação para interesses do mercado, fazendo com que a regulação assuma o caráter central” (ENS; GISI, 2011, p.29).

Nesse cenário, a escola vem sofrendo mudanças, reguladas, pelas políticas educacionais que definem a intensificação do trabalho do professor, e as formas de formação continuada. Isso porque ocorreu a descentralização do poder do Estado sobre a educação, no que este passou a delegar tal função a mecanismos ao setor privado (PÍTON, 2011). O trabalho dos professores passa a ser regulado por esse novo ideário, especificado pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/1996 e legislação complementar que a altera em vários pontos, regulamenta a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e superior, define como meta a ser aplicada em todo o território nacional a formação inicial e continuada e a valorização dos profissionais da educação, bem como indica as

responsabilidades dos órgãos Federais, Estaduais e Municipais quanto a esses aspectos (BRASIL, 1996).

Atendendo ao especificado na LDB, o Estado do Paraná, pela Lei Complementar 103/2004, quase 10 anos depois, instituiu um Plano de Carreira Docente⁵, composto por 47 artigos, os quais definem a estrutura da carreira docente, remuneração, vinculada ao Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE-PR), definindo quais atividades de formação e qualificação profissional propiciam progressão na carreira, em vigência para o magistério público paranaense (PARANÁ, 2004).

No que concerne à formação continuada de professores, esta é contemplada e ofertada pelo estado, por meio da SEED/PR e NRE's. Está ancorada nos princípios propostos para a carreira docente no Paraná, sendo que o art. 3.º da Lei Complementar 103/2004 estabelece que:

[...] 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).

Nesse documento, é ressaltada a formação continuada de professores, como um dos princípios. Para resumir, são apresentadas as propostas de formação ao efetivo docente, as quais podem ser sintetizadas em três blocos. O primeiro, definido no Parágrafo único do art. 32, como segue:

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

⁵ 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/PR, 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).

calendário escolar, composto de 200 (duzentos) dias letivos e 10 (dez) dias destinados a atividades de formação continuada (grifos nossos) (PARANÁ, 2004).

Além disso, a Lei Complementar nº 103/2004, apresenta o Programa de Desenvolvimento Educacional- PDE-PR, como um programa de formação continuada aos professores da Rede que estão no nível 2, classe 11 da carreira docente, ou seja, com aproximadamente 14 anos de rede, como professor concursado. A implementação desse Programa ocorreu no ano de 2007, tendo por suporte ações da Secretaria de Estado da Educação. O objetivo foi, desde então, proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultassem em redimensionamento de sua prática, por meio de cursos nas modalidades presenciais e a distância.

O Programa de formação continuada denominado PDE-PR é apontado como possibilidade de mudança da realidade local, tornando-se uma política pública, a partir da promulgação da Lei Complementar nº 130/2010, na qual se evidencia uma organização diferenciada no que articula escola e universidade, e no que estabelece como parâmetros que essa formação aconteça por e pela pesquisa ao longo de dois anos. No primeiro ano, o professor PDE-PR fica afastado 100% de suas funções, para realizar estudos na universidade, participar de seminários e encontros, e desenvolver o material didático com base nas inquietações e dificuldades que reconhece no meio escolar em que atua. No segundo ano, o professor deve aplicar o material desenvolvido na escola na qual emergiram seus questionamentos. Ressalte-se, que o PDE-PR é o único meio para o professor avançar para o último nível da sua carreira no Estado do Paraná (PARANÁ, 2010).

2.2 PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO PARANÁ – PDE/PR

A Lei Complementar nº 103/2004 dispõe sobre o plano de carreira dos professores da rede pública do estado do Paraná estando atrelada ao PDE-PR,

programa de formação continuada de professores QPM, pertencentes a rede estadual de educação do Paraná. Esse programa é regulado e normatizado pela Lei Complementar nº 130/2010. Dessa forma, podemos dizer que o PDE-PR não se trata de uma política de um governo ou de outro, mas, sim, de uma política de estado, a qual articula à promoção na carreira docente. O PDE-PR se apresenta como a única forma dos professores acessarem o nível III da carreira, sendo este o último nível. Antes da reformulação do plano de carreira, promovido pela Lei Complementar nº 103/2004, o último nível era o II, o qual englobava professores, no mínimo, com pós-graduação *latu sensu*. (PARANÁ, 2004, 2010).

O plano de carreira possui duas particularidades: promoção e progressão. A primeira está relacionada a mudança de um nível para outro, superior, e só acontece mediante títulos acadêmicos ligados ao campo educacional. A segunda, progressão, diz respeito ao avanço ao longo das classes que existem dentro de um nível. Para progredir, o que ocorre a cada dois anos, o educador precisa ser frequente e assíduo, além de se envolver em atividades de caráter formativo, reconhecidas pela SEED/PR.

O professor que deseja participar da seleção ao PDE-PR necessita, no mínimo, estar enquadrado no nível II, classe 8, previsto na Lei Complementar nº 130/2010, em seu Capítulo V, Art. 9º (PARANÁ, 2010)

Verificando as ofertas ao PDR/PR, que já foram efetivadas e concluídas, constata-se, que nos anos de 2007 e 2008, o ingresso deu-se, exclusivamente, aos professores enquadrados no nível II, classe 11, de acordo com o Decreto nº 4.482/2005, sendo selecionados 1200, em cada ano, professores para o programa. Após esse período, houve reformulação no critério de ingresso, anteriormente previsto pelo Decreto 4482/2005, e no número de vagas disponíveis. Dessa forma, nos anos de 2009 e 2010 foram ofertadas 2400 vagas ao programa, distribuídas em 17 áreas de estudo, as quais compõem o currículo e gestão escolar. Após 2010 o programa foi mantido, ofertando vagas anuais num percentual legal de, no mínimo, 3% do número de professores efetivos. O Quadro Próprio do Magistério do estado do Paraná conta com aproximadamente 60.000 professores. Sendo assim,

o número de vagas ao programa de formação continuada em questão está em torno de 1.800.

Vale ressaltar que o PDE-PR ainda está em vigência, porém num processo de reformulação, de acordo com a SEED/PR, não sendo ofertadas turmas nos anos de 2017 e 2018.

Os critérios utilizados para o processo de seleção, além do nível e classe que o professor de enquadra, foram diferentes ao longo das turmas que se formaram. A seleção para formar a primeira turma do PDE-PR, 2007, levou em consideração o critério da meritocracia, visto que os candidatos foram submetidos a provas de conhecimentos específicos, sendo classificados aqueles que obtiveram melhor desempenho, “os mais capacitados”. No entanto, não podemos deixar de perceber que esse processo de seleção não priorizou formação aos que mais precisavam, visto que aqueles que apresentaram desempenho insatisfatório deveriam ser os selecionados a participar do programa de formação continuada. Esse argumento vai ao encontro do que Ogliari (2012, p. 25) apresenta em sua tese de doutorado:

Essa situação classificou os professores que menos “necessitavam” de formação continuada, pois demonstraram em “prova” que possuíam mais conhecimentos, já aqueles que se saíram mal na avaliação foram desprezados do processo formativo. Dessa forma, a primeira seleção do PDE demonstrou enorme contradição, pois negou formação aos que mais necessitavam dela.

O ano de 2008 apresentou novidades no processo de seleção, visto que não ocorreu as provas de conhecimentos específicos, mas, sim, análise e avaliação de projetos de cunho pedagógico. Alguns dos critérios considerados foram a intervenção pedagógica proposta, a relevância que o projeto tem para a melhoria da educação básica, além da fundamentação teórica e metodológica. Esse processo seletivo foi muito oneroso e causou intenso desgaste para a coordenação do programa, pois requereu muito empenho para a justa correção dos projetos, os quais se apresentavam em grandes números. Acerca disso, Ogliari (2012, p. 25), mostra a dificuldade para a seleção de projetos.

Essa situação gerou enormes inconvenientes à Coordenação Estadual do Programa, entre elas: criou-se um “comércio” de projetos e corrigi-los tornou-se uma tarefa árdua devido ao número elevado de projetos. Para garantir a idoneidade do processo cada projeto passou por três corretores, professores das Instituições de Ensino Superior Públicas do Paraná. Mesmo assim, foram inúmeros os recursos impetrados pelos professores solicitando revisão da classificação.

Ao visar uma melhor transparência no processo seletivo, as turmas de 2009 e 2010 foram formadas por meio da ficha funcional de cada candidato. Na ficha funcional, há o registro dos cursos de capacitação que os professores fizeram no decorrer da carreira docente. Então, foram prestigiados os professores que tinham, em sua ficha funcional, o maior número de cursos de capacitação. No entanto, a contradição encontrada no primeiro ano persistiu, isso porque foi dada a oportunidade aos professores que possuíam mais capacitação, sendo desprezados aqueles que careciam desse processo formativo.

No ano de 2011, não houve turma aberta para o programa, porém houve seleção para as turmas que iniciariam em 2012. Igualmente, nos anos de 2013, 2014 e 2015/2016, o processo de seleção para o ingresso no PDE-PR deu-se por meio da análise da participação do professor em cursos e docências em formação continuada da SEED/PR, ou de outras instituições; participação no GTR organizado pela turma PDE-PR antecessora; na apresentação de titulação de pós-graduação *lato sensu e strictu sensu* na área da educação; no tempo de atuação na rede pública estadual em escolas da educação básica; e nos respectivos enquadramentos no nível II nas classes 8, 9, 10 e 11.

Assim como no ano de 2011, não houve formação de turma no ano de 2015, ocorrendo apenas em 2016, sendo o último processo de ingresso, tendo os professores, atualmente, já concluído o programa. A SEED/PR não abriu novas turmas após 2016, o que não atende as expectativas dos professores na questão da formação continuada e na progressão da carreira docente.

A Tabela 1 sintetiza como se deu a oferta de vagas para o processo formativo denominado Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná, PDE-PR.

Tabela 1: Oferta de vagas para professores, da rede estadual, por ano e áreas do conhecimento, no PDE-PR

Nº	Áreas	N de vagas/ano							
		2007	2008	2009	2010	2012	2013	2014	2015/2016
1	Língua Portuguesa	200	210	447	420	354	346	320	251
2	Matemática	160	150	277	275	298	294	290	242
3	Geografia	80	80	171	170	139	139	140	151
4	História	110	110	212	215	180	180	170	169
5	Ciências	80	90	193	190	171	171	140	123
6	Educação Física	90	100	230	230	154	154	140	151
7	Arte	40	30	50	50	59	59	70	72
8	Física	30	30	21	25	33	33	41	35
9	Química	30	20	38	35	40	40	46	44
10	Biologia	30	20	59	60	57	57	50	48
11	Filosofia	10	10	6	10	8	8	8	18
12	Sociologia	10	10	1	10	3	3	5	6
13	Pedagogia	130	140	373	385	192	185	170	218
14	Língua Estrangeira Moderna	80	70	100	110	146	146	150	130
15	Disciplinas Técnicas	20	20	23	25	35	35	40	61
16	Gestão Escolar	50	50	105	95	75	75	120	120
17	Educação Especial	50	50	95	95	56	75	100	161
Total Geral		1200	1190	2401	2400	2000	2000	2000	2000

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

De acordo com a Tabela 1, fica claro o aumento da oferta do número de vagas no PDE-PR, visto que significou um aspecto positivo no processo formativo dos professores, seja pela proposta de afastamento de 100% das atividades no primeiro e 25% no segundo ano, além de vantagens nos salários dos professores, características que são consideradas motivadoras.

O aumento do número de ofertas ao PDE-PR pode ser justificado pelos acordos estabelecidos entre governo do estado do Paraná e IES públicas. Segundo Ogliari (2012, p. 26-27):

Para garantir o aumento do número de vagas que ocorreu de 2008 para 2009, o governo do estado estabeleceu termo de convênio com as IES públicas acordando a construção de prédio nas universidades, com estrutura física contando com salas de aula, auditório, biblioteca, salas de informática e da coordenação do Programa na instituição, além disso, ficou acordada a previsão de concursos públicos para a contratação de professores para suprirem a demanda que se apresentava.

O documento síntese do PDE-PR, elaborado em 2009, define em quais princípios o programa está pautado.

Reconhecimento dos Professores como produtores de saberes sobre o ensino aprendizagem;

Organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento dos problemas ainda presentes na Educação Básica Paranaense;

Superação do modelo de formação continuada de professores concebido de forma homogênea, fragmentada e descontínua;

Organização de um programa de formação continuada integrado às Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná;

Criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber;

Consolidação de espaços para discussões teórico-práticas, utilizando-se de suportes tecnológicos que permitam a interação entre os Professores participantes do Programa PDE e os demais Professores da rede. (PARANÁ, 2009)

Dessa forma, os princípios norteadores do PDE-PR, contidos no documento síntese, deixam bem claro que a escola possui papel central no processo formativo do programa, fazendo com que a mesma seja o objeto de estudo e seus professores são considerados como “produtores de saberes e a possibilidade de a formação/pesquisa colaborar para o real enfrentamento das dificuldades existentes nas escolas” (OGLIARI, 2012, p. 29).

2.3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR: A PROPOSTA DO PDE-PR

Há de se concordar que falar sobre formação de professores, seja inicial ou continuada, requer considerar que a mesma está pautada na racionalidade técnica, a qual arquiteta a prática profissional como algo puramente instrumental, que prevê a solução de determinadas situações por meio da aplicação de teorias, métodos e técnicas, tornando-se, então, uma amostra prescritiva de formação. Constatamos, ainda, que essa amostra fragmenta o papel do professor e ainda faz com que seu trabalho tenha um estilo repetitivo e alienado em relação à pura construção do conhecimento. Corroborando ao exposto Almeida (2001, p.1) afirma que:

O paradigma taylorista, separa pesquisadores e especialistas, ou seja, os que elaboram propostas, planos, programas e modelos, enfim os que

produzem conhecimento, dos consumidores e executores dos conhecimentos e ações planejadas pelos primeiros.

Nesse cenário, o PDE-PR surge como uma política de estado que vai contra esse caráter de racionalidade técnica e repetição alienada, visto que os docentes precisam trabalhar sobre uma dificuldade real e local, ou seja, enfrentada na escola. E já no primeiro semestre do programa, o professor precisa montar um projeto de intervenção pedagógica, o qual possibilite a superação dessas dificuldades ora vivenciadas.

Assim, o professor possui a possibilidade de implementar sua proposta na escola e realiza reflexão teórica sobre os resultados atingidos com a implementação. Para realizar estas atividades, o PDE propicia, ao professor, retornar à universidade para aprofundar os seus conhecimentos pedagógicos e específicos de sua área de formação, com a finalidade de que possa operar conceitualmente as reflexões realizadas sobre a prática. (OGLIARI, 2012, p. 31)

Ao possibilitar que o professor retorne à universidade, é evidente que há o reencontro com novas metodologias e possibilidades, uma vez que ocorre a troca de experiência entre os pares.

O programa não se trata de um estudo sem conexão com a realidade da escola, pois se trata de um programa curricular que abrange a melhoria do ensino-aprendizagem local, contra o modelo da racionalidade técnica que prevê fórmulas “mágicas” que teoricamente dão conta das dificuldades enfrentadas.

De acordo com Ogliari (2012), o PDE-PR considera a relação que existe entre a teoria e a prática, observando a realidade social, capaz de promover a efetiva construção do conhecimento. Ainda, afirma que o programa não se limita à reflexão sobre a prática restrita às paredes da sala de aula.

2.4 ATIVIDADES CURRICULARES PROPOSTAS PELO PDE-PR

Ao analisar a efetiva proposta do programa de desenvolvimento educacional, verificamos que o eixo que coordena a proposta curricular do PDE-PR fala sobre o conhecimento da realidade escolar local, o qual possibilita a melhor compreensão do ambiente/espço escolar e dá abertura para a superação de seus problemas.

Para Oliveira (2013), urge compreender que as escolas são desiguais tanto em relação aos aspectos físicos e objetivos, quanto aos fatores complexos e externos que as envolvem, sendo de alguma forma necessário compreender estes fatores para entender o que se passa dentro da escola e quais as suas reais necessidades, principalmente as pedagógicas. Dessa mesma forma, consideramos que para compreender a escola é preciso perpassar pela compreensão de suas condições internas e externas, bem como sobre as práticas pedagógicas e os contextos em que elas ocorrem, sendo de suma importância uma análise teórica e de contexto aprofundada.

Para Moreira (2000), há um modelo de proposta curricular que tem como eixo organizador as necessidades e exigências da vida social e não as disciplinas tradicionais, o que vai de encontro aos defensores de uma educação libertadora, tais como Paulo Freire, cuja matriz é mais flexível, que leva em conta a realidade local, trabalha a interdisciplinaridade, disparando como sendo essa a tendência pedagógica que melhor se encaixa nos movimentos de educação popular.

Avançando nesse cenário, o PDE-PR possui um currículo que mantém a organização disciplinar, o que visa a valorização da especificidade do conhecimento, bem como de seus valores universais. No entanto, não desconsidera a importância dos problemas locais, observando que as escolas devem fazer parte do processo formativo de seus professores. Dessa forma, há o casamento da abrangência universal e local no currículo do programa de formação. Essa ideia reforça a escola no papel de objeto de estudo, passando por “reflexões por meio de apoio teórico aprofundado, o que permite estabelecer as relações entre os níveis macro e micro.” (OGLIARI, 2012, p. 33)

A estrutura do PDE-PR foi concebida, considerando as conjecturas teóricas que já foram expostas até o momento. O programa é composto por três eixos norteadores: atividades de integração teórico-práticas; atividades de aprofundamento teórico; e atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico. Para Ogliari (2012), as atividades formativas contidas nos eixos foram embasadas na articulação entre formação teórica e escola, ou seja, na relação teórico-prática, considerando a realidade local, visto que a construção do

objeto de estudo se dá por meio do recorte de um contexto da prática, o qual precisa ser entendido à luz de um referencial teórico.

O cronograma das atividades a serem desenvolvidas no decorrer do PDE-PR inclui cursar disciplinas, as quais são de responsabilidade das IES, sempre observando as discussões a que os professores estão investigando em seus projetos de intervenção pedagógica. Diante dessa perspectiva, os professores são encaminhados às instituições de ensino superior que tenham orientadores, pré-selecionados, que os acompanhem e orientem na temática proposta. Cabe ressaltar que as disciplinas e cursos precisam estar em conformidade com a especificidade da área de formação dos docentes e às necessidades dos projetos, porém não é sempre que o programa consegue possibilitar o atendimento das particularidades dos cursos e disciplinas.

No decorrer do PDE--PR, há exigência que os professores realizem encontros com seus orientadores, afim de que recebam orientações que visem o desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica. Além disso, deve ocorrer participação nas atividades de inserção acadêmica, as quais possibilitam a interação entre os professores e a rotina de frequentar eventos acadêmicos que visem sua área de formação e o campo da educação; ocorre, também, a participação em seminários temáticos pertencentes à educação básica permitindo que os docentes debatam com os ministradores dos seminários, bem como com seus pares. São também propostas atividades de tutoria em Grupos de Trabalho em Rede – GTRs, com a finalidade de socializar as produções de professores PDE-PR para com os demais professores da rede estadual, porém da mesma disciplina, por meio de grupos de discussões virtual, onde os docentes do programa fazem a mostra do seu projeto de intervenção pedagógica, seus aportes teóricos e material didático para outros professores para serem discutidos em rede, por meio da internet, ou seja uma troca e socialização entre os pares da rede estadual de ensino.

2.4.1 GTR: formando formadores⁶

O Grupo de Trabalho em Rede – GTR é uma atividade de Formação Continuada destinada aos professores da Rede Pública Estadual de Ensino, que tem como objetivo socializar as produções de professores da Rede – utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, da Secretaria de Estado da Educação.

Para participar do GTR, é necessário ser professor da Rede Estadual de Ensino QPM (Quadro Próprio do Magistério), QUP (Quadro Único de Pessoal) ou PSS (Processo Seletivo Simplificado). Todos devem estar cadastrados nesse Portal para efetivar sua inscrição no GTR.

Os professores participam de atividades formativas relacionadas à informática básica, tutoria e ambiente *moodle*. Diante dessa formação, é possibilitado que os docentes adquiram habilidades tecnológicas que auxiliam os professores PDE-PR a coordenar atividades de tutoria no GTR, promovendo um grupo de discussão virtual sobre o seu estudo no Programa, com outros professores da rede, da mesma área de atuação.

Em sociedades cada vez mais globalizadas, a exigência da capacitação dos indivíduos e a democratização ao acesso da informação e à suas tecnologias (TIC's) é um fato, o que não é diferente no sistema educacional. Dessa forma, o PDE-PR promove a formação tecnológica e científica de seus participantes, visto que para que seus participantes concluam o programa é necessário promover o GTR, o que ocorre, exclusivamente, por meio de recursos tecnológicos.

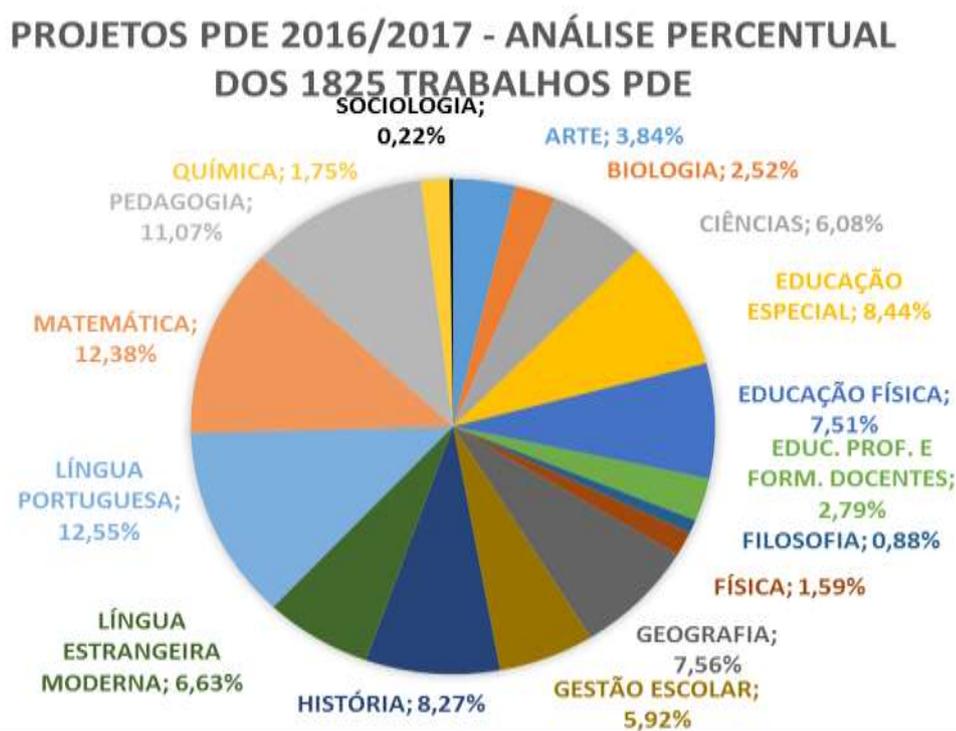
Vale ressaltar que, além dessa socialização de trabalhos, por meio do GTR, o PDE-PR permite que grupos de professores locais se organizem para a implementação do projeto de intervenção pedagógica na escola. Grupos dessa natureza, organizados no interior da escola, contam com profissionais vinculados

⁶ Utilizamos o termo formando formadores devido às atividades dos GTR's serem propostas por professores que participam do PDE-PR e essas são destinadas aos demais professores, não integrantes do PDE-PR, da rede estadual de educação. O GTR é uma das ações do PDE-PR, que busca estreitar os laços entre os professores que participam do PDE-PR e os demais professores da rede. Logo, consideramos que há a formação continuada dos professores da rede pelos próprios professores da rede.

ao projeto do professor participante do PDE-PR, com o intuito de corroborar com a discussão e implementação do projeto na escola.

Analisando especificamente a última turma do PDE-PR, 2016/2017, verificamos que foram disponibilizadas aos candidatos 17 linhas de estudo, havendo a inscrição de 1825 professores. A distribuição dos professores por áreas do conhecimento pode ser melhor visualizada na Figura 3

Figura 3: Distribuição dos professores PDE-PR, turma 2016/2017, por áreas do conhecimento

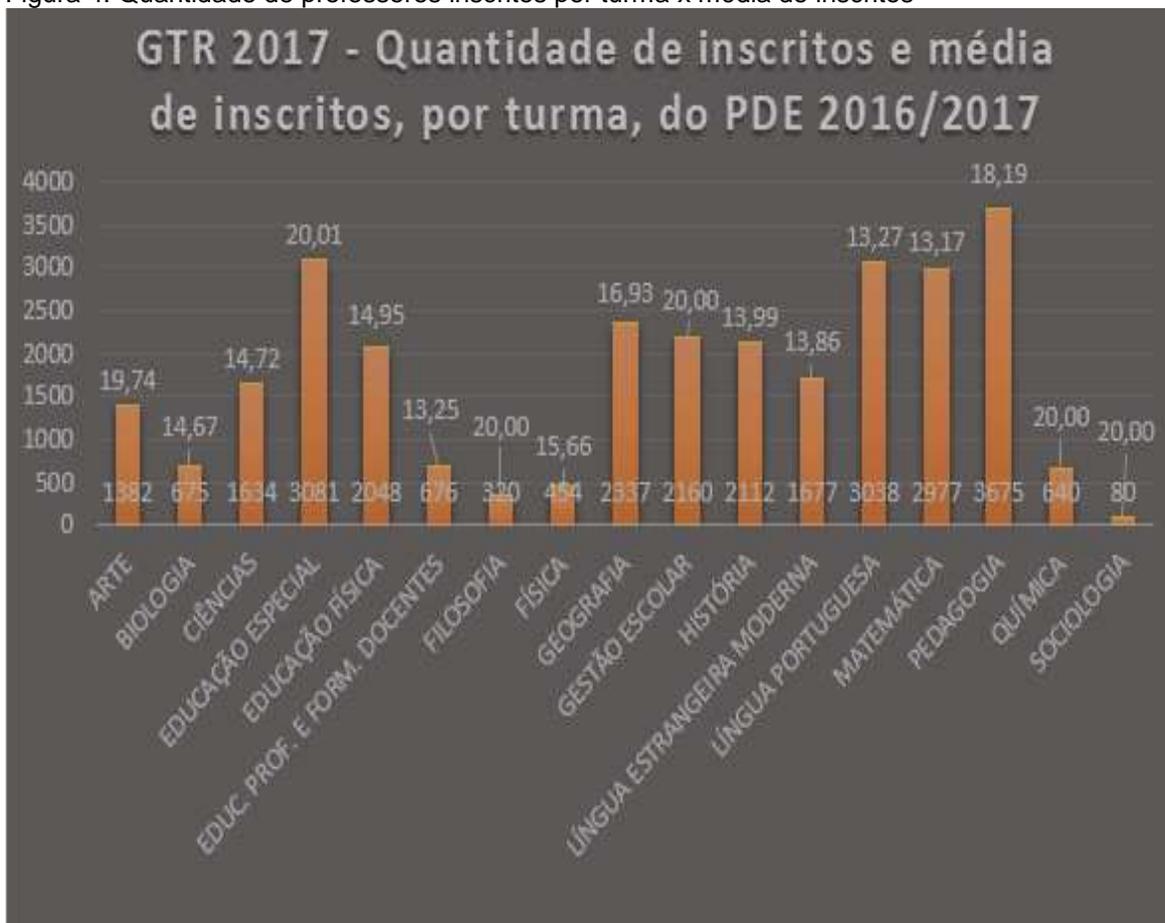


Fonte: Godoi (2017, p. 4971)

Verificamos que as maiores concentrações de professores estavam nas linhas de estudo referente a Língua Portuguesa e Matemática. Em contraponto, Sociologia, presente apenas no ensino médio, contou com apenas 0,22% dos professores cursando o PDE-PR nesse período.

Podem se inscrever no GTR aproximadamente 20 professores por turma, sendo que em 2016/2017 houve a formação de 1825 turmas. A Figura 4 nos apresenta a média de inscritos nos GTR's.

Figura 4: Quantidade de professores inscritos por turma x média de inscritos



Fonte: Godoi (2017, p. 4972)

Constatamos que das 17 linhas de estudo, apenas quatro atingiram o limite de inscritos por turma: Sociologia, Química, Educação Especial e Filosofia. Ao fazermos o comparativo das Figuras 3 e 4, concluímos que embora Língua Portuguesa e Matemática possuam o maior número de professores PDE-PR, essas se apresentam como as menos procuradas, visto que possuem menor média de inscritos.

Diante disso, Godoi (2017, p. 4974-4975) nos apresenta sobre o GTR, turma 2016/2017 que:

Os resultados indicam a participação distinta dos professores por linha de estudo (17) propostas no Programa. Apesar do limite de vagas por turma (20), em apenas quatro esse limite foi constatado: Educação Especial, Filosofia, Química e Sociologia. No entanto, as linhas de estudo de Língua Portuguesa e Matemática foram as que mais receberam professores. A importância de ambas, como já aludido pode ser pela maior presença de professores na rede estadual, ou ainda pelo interesse

destes em contribuir para melhorar os desempenhos de seus alunos em avaliações estaduais (no Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná - SAEP), nacionais, como nas aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e usadas no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Avaliação Nacional da Educação Básica e a Prova Brasil) e mesmo internacionais (PISA).

Godoi (2017, p. 4975), ainda, nos mostra que embora aconteça a oferta de formação continuada, “o que se evidencia, por exemplo, em semanas pedagógicas é o desinteresse dos professores por essa modalidade de formação continuada, pela forte rejeição aos mesmos, possivelmente pela falta de organização por parte da gestão escolar na promoção de reflexões sobre os questionamentos levantados em relação às práticas educativas, organização da escola e demais demandas do contexto escolar”.

2.5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÃO SOBRE O PDE-PR

Cabe aqui entender que o desenvolvimento profissional do professor, inclusive no âmbito de formação continuada, ocorre em conjunto com o desenvolvimento das organizações em que atua, ou seja no âmbito das escolas em que atuam e nas próprias IES que o professor participa do PDE-PR. Dessa forma, Barroso (1995) afirma sobre a clareza da analogia e dependência recíproca que existe entre a maneira de ensinar e a maneira que a escola é organizada e gerida; ficando claro que as instituições escolares são os próprios profissionais da educação e demais integrantes da comunidade escolar. “As organizações passam a ser consideradas como construções sociais e não como uma entidade natural que existe para lá da ação humana” (BARROSO, 2003, p. 71). Logo, podemos considerar que as constantes relações de dependência recíproca formam as organizações e também as caracterizam.

Essa característica das organizações está de acordo com a proposta do PDE-PR, pois coloca as escolas no foco do processo de formação dos professores, o que leva em consideração relação que existe entre a proposta de formação, projeto de intervenção pedagógica, e o local de atuação. Para tanto, Barroso

(2003), concorda que o processo formativo centrado na escola dá suporte a tentativa de unir a formação ao processo de desenvolvimento das instituições escolares, considerando o tempo atual.

2.6 DE CONSUMIDORES A PRODUTORES DO CONHECIMENTO: PROPOSTA DO PDE-PR

Com o PDE-PR ainda há a possibilidade da produção de materiais didático-pedagógicos, esses produzidos pelos próprios professores participantes do programa de desenvolvimento educacional.

Desse modo, o material didático, o qual, dentro do programa, é chamado de produção didático-pedagógica, se constitui como um dos pontos estratégicos que são delimitados aos professores para que sejam utilizados na escola e auxiliem no projeto de intervenção pedagógica na escola. Esse material é de própria autoria o qual se reveste de intenções, na visão de superar as dificuldades pedagógicas observadas pelo professor participante do programa.

Diante desse cenário, podemos recorrer ao que consta no Documento Síntese do PDE-PR (2009, p. 5 – 6) que versa sobre os materiais didáticos:

Essa atividade refere-se ao material didático a ser elaborado pelo Professor PDE, enquanto estratégia do Projeto de Intervenção Pedagógica na escola também sob orientação do Professor Orientador da IES. O Professor PDE, com o devido acompanhamento de seu orientador da IES, deverá elaborar uma produção didático-pedagógica pertinente ao seu objeto de estudo/problema, devidamente sistematizado no Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola e considerando a sua área/disciplina de ingresso no Programa.

Salientamos que as produções didático-pedagógicas devem ser consideradas como material didático a ser utilizado pelo Professor PDE em situações específicas e planejadas, como subsídio ao trabalho a ser desenvolvido junto a alunos e/ou professores. Nessa perspectiva, irá auxiliar na compreensão da realidade objetiva, como também contribuir para a sua transformação.

Neste movimento, é de extrema importância a fundamentação teórico-metodológica do professor, tendo em vista os objetivos aos quais se destina a sua produção didático-pedagógica – a escola pública paranaense.

Assim sendo, a Coordenação Estadual do PDE indica a elaboração de produções didático-pedagógicas a serem utilizadas para fins pedagógicos, como por exemplo: cadernos pedagógicos, cadernos temáticos, unidades didáticas, mapas, atlas, produção de roteiros, vídeos e documentários para TV, dentre outras possibilidades.

A produção desses materiais de caracteriza diante dos professores, integrantes do programa, como um desafio, visto que “rompe com a cultura dos professores da educação básica que utilizam, em suas aulas, basicamente materiais didáticos elaborados por outros e indicados para uso pelas Secretarias de Educação ou pelas escolas privadas” (OGLIARI, 2012, p. 45). Assim, produzir esses materiais representam grandes dificuldades aos participantes do PDE-PR, devido a insegurança, visto que não estão habituados a produção intelectual.

Ao longo desse capítulo, tivemos a oportunidade de observar como se configura a formação continuada dentro da rede estadual de ensino do Paraná e as suas efetivas contribuições ao processo formativo, tanto para os professores, quanto aos ambientes/espacos escolares. Os aspectos apresentados durante o capítulo consideraram o Programa de Desenvolvimento Educacional, sua proposta de estudo, discussões com o campo de formação do professor, seus aspectos curriculares, as reflexões sobre o desenvolvimento profissional com o PDE-PR e por fim sobre a produção e elaboração de materiais didático-pedagógicos.

3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Nesse capítulo, com base no aporte teórico da Teoria das Representações Sociais, proposta por Serge Moscovici (1961/2012) e nos estudos e pesquisas de discípulos, descrevemos a TRS, sua concepção, organização e estrutura.

Realizamos uma breve descrição das diferentes abordagens das Representações Sociais, dando ênfase à estrutural, bem como a Teoria do Núcleo Central, com base em Abric (2000, 2001).

A fundamentação do presente estudo está delineada a partir dos trabalhos dos seguintes autores: Guareschi e Jovchelovitch (2013); Ens e Behrens (2013); Alves-Mazzotti (2008); Jodelet (2001; 2011); Moscovici (1978; 2003); Sá (1996; 1998); entre outros.

3.1 O DESPERTAR DE UM TEORIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Cabe apresentar que, de acordo com Ens e Behrens, 2013, a Teoria das Representações Sociais (TRS) foi, originalmente, idealizada por Serge Moscovici, na década de 1960 e, primeiramente, descrita por ele na obra: “*La psychanalyse, son image et son public*”, publicada no ano de 1961. Moscovici apresentou o entendimento de “representação social em seu estudo pioneiro das maneiras como a psicanálise penetrou o pensamento popular na França” (DUVEEN, 2015, p. 9).

Assim, o estudo das representações sociais, no espaço brasileiro, ganhou força a partir de 1994, segundo Bertoti (2014), com o início de reuniões para discussão do tema. De acordo com Denise Jodelet (2001), entre as razões que explicam a propagação do curso dessa teoria, podemos destacar o fato dela ter reinventado a psicologia social, possibilitando uma nova maneira de olhar as relações entre os indivíduos; sua relação com diversos mecanismos metodológicos para explicar a noção de representação; inclusive seu caráter transversal, sua interdisciplinaridade.

Cabe ressaltar que Moscovici (2003, p. 45) ancorou-se nos estudos de Émile Durkheim sobre representações coletivas, tomando como ponto de partida para explicar que “[...] do ponto de vista de Durkheim, as representações coletivas

abrangiam uma cadeia completa de formas intelectuais que incluíam ciência, religião, mito modalidades de tempo e espaço, etc”. Diante desses fatores, Oliveira (2012, p. 70) argumenta que, na perspectiva de Durkheim, as representações coletivas permitem:

[...] que o grupo exista, torna inteligível a realidade que o cerca, além de colocar em relação representações sobre novos e antigos fenômenos, uma das possibilidades teórico-metodológicas mais comuns desde algum tempo, em trabalhos de pesquisa exploratórios”.

Então, tomando como base o conceito de representações coletivas de Durkheim, Moscovici (2011) desenvolveu e propôs o conceito de representação social, enfatizando as particularidades de determinado grupo social, visto que as representações são:

[...] fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e se comunicar - um modo que cria tanto a realidade como o senso comum [...] é para enfatizar essa distinção que eu uso o termo 'social' em vez de coletivo” (MOSCOVICI, 2011, 49).

Tomando como pressuposto essa idealização, Jodelet observa que Moscovici:

[...] “renovou a análise, insistindo sobre as especificidades dos fenômenos representativos nas sociedades contemporâneas, caracterizadas por: intensidade e fluidez das trocas e comunicações; desenvolvimento da ciência; pluralidade e mobilidade sociais” (2001, p. 22).

Diante dessa perspectiva, Duveen (2015), descreve que as representações coletivas, para Durkheim, têm a aceção de manter a sociedade coesa, ou seja, conservar ou preservar o todo contra qualquer fragmentação ou desintegração. No entanto, para Jodelet (2001) as questões relacionadas são destinadas às mudanças da sociedade, do movimento das ações sociais, pois é no caminhar de tais variações que a ancoragem e a objetivação têm determinada significância.

Durkheim foi o precursor de trabalhos com o conceito de representações coletivas, habitualmente utilizado no sentido de representações coletivas, integrando elementos normativos, informativos, ideológicos, cognitivos, atitudes,

crenças, valores e imagens a produções meramente mentais a partir de um estudo de concepção coletiva (JODELET, 2001). Wachelke e Camargo (2007, p. 380) esclarecem que “o novo termo [RS] passou a indicar um fenômeno enquanto o termo tradicional indicava um conceito”.

Dessa forma, as representações sociais são formadas por dois processos que ocorrem simultaneamente, os quais são denominados objetivação e ancoragem. O primeiro leva em consideração a identificação de um conceito, buscando de certa forma nomeá-lo, torná-lo familiar, visto que é a partir da nomeação de ideias que elas ganham caráter tangível. O segundo processo tem relação com a assimilação das imagens criadas pelo processo anterior e sua condução para o mundo palpável, incluindo, também, a inserção do processo de categorização, o qual agirá como um filtro para futuros comportamentos.

Diante disso, Moscovici (2003 *apud* ENS; BEHRENS, 2013, p. 94) “constatou que a concepção de representação não era estática, e, sim, ‘estruturas dinâmicas operando em um conjunto de relações e de comportamentos que surgem e desaparecem, junto com as representações”.

Nesse cenário, entre as funções das representações sociais, podemos destacar a explicação de realidade, definição da identidade e singularidades dos grupos, orientação de comportamentos práticos e a concepção de justificativas para posturas e comportamentos (ABRIC, 2001).

Percorrer os caminhos pela antropologia, sociologia e psicologia foi o modo como Moscovici conduziu suas pesquisas para chegar ao campo da Psicologia Social. Esse caminho possibilitou uma análise sobre o indivíduo e suas interações com a sociedade, visualizando que não é possível o indivíduo ser e estar separado do meio e contexto em que vive, não podendo ser estudado de forma isolada.

Desse modo, “a relação indivíduo-sociedade é indissolúvel” para dar sequência ao estudo das Representações Sociais (ENS; BEHRENS, 2013, p. 95). Dessa forma, o estudo das representações sociais permite compreender concepções subjacentes de indivíduos ou grupos. Essas explanações e suposições sobre a realidade orientam sua maneira de pensar, agir e se relacionar em diversas instâncias sociais.

Uma das hipóteses do constante crescimento, em termos de expansão e popularidade ocorre devido ao fato de que essa teoria ajuda a perceber e "compreender os conceitos individuais e coletivos que indivíduos constroem acerca da sua realidade e sua influência nas relações humanas." (BERTOTI, 2014, p.31)

Nota-se ainda que "uma representação social é um conjunto organizado e estruturado que comporta informações, crenças e atitudes, constituindo um sistema sócio-cognitivo particular [...]" (PULLIN; ENS, 2013, p. 202). Em seus estudos, Jodelet (2001, p. 21) apresenta as representações sociais como.

[...] fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social. Em sua riqueza como fenômeno, descobrimos diversos elementos (alguns, às vezes, estudados de modo isolado): informativos, cognitivos, ideológicos, formativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, etc., contudo, estes elementos são organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade. É esta totalidade significativa que, em relação com a ação, encontra-se no centro da investigação científica, a qual atribui como tarefa descrevê-la, analisa-la, explica-la em suas dimensões, formas, processos e funcionamento.

E, que segundo Abric (2000, p. 27)

[...] o sucesso dessa teoria é o testemunho da renovação do interesse pelos fenômenos coletivos, e mais exatamente pelas regras que regem o pensamento social. O estudo do pensamento 'ingênuo', do 'senso comum' aparece a partir de então como essencial.

Para Moscovici (2015, p.60), o senso comum tem relação com a modificação da ciência naquilo que é familiar à sociedade, destacando que "a ciência antes era baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum; mas agora senso comum é a ciência tornada comum".

De acordo com Crusoé (2004), a Teoria das Representações Sociais tem seu ápice na finalidade de investigar a inter-relação entre sujeito e objeto e na edificação do conhecimento, seja ele individual ou coletivo.

Cabe ressaltar que dentro do estudo da TRS não existe a distinção entre sujeito e objeto, ao passo que:

[...] o objeto está inscrito num contexto ativo, sendo este contexto concebido pela pessoa ou grupo, pelo menos parcialmente, enquanto prolongamento do seu comportamento, de suas atitudes e das normas às quais se refere" (ABRIC, 2000, p. 27)

Essa definição de Abric ampara a relação recíproca entre sujeito e objeto. Nota-se que as representações sociais são entidades quase corpóreas e possuem uma perspectiva terna, visto que analisa o foco no sujeito, no objeto e no outro (FÁVERO, 2005). Assim, as representações sociais são oriundas de interações humanas, sejam a ocorrência de indivíduo para indivíduo ou de grupo para grupo. Dessa forma, a representação social opera “tanto na medida em que ela possui uma contextura psicológica autônoma como na medida em que é própria da nossa sociedade e de nossa cultura” (MOSCOVICI, 1978, p. 45)

De acordo com Alves-Mazotti (2008, p. 22-23) na TRS

[...] parte-se da premissa de que não existe separação entre o universo externo e o universo interno do sujeito: em sua atividade representativa, ele não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, pois, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material.

A teoria das RS legitima seu objeto de estudo no “saber simples”, que chamamos de senso comum. Denise Jodelet, quando caracteriza a representação social, Jodelet (2001, p. 22) nos apresenta que a representação social “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada com um objeto prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Frente a esse cenário, Moscovici garante que no campo das representações sociais, não é possível segmentar a relação que existe entre o sujeito e o objeto, uma vez que

[...] O objeto está inscrito num contexto ativo, dinâmico, pois que é parcialmente concebido pela pessoa ou a coletividade como prolongamento de seu comportamento e só existem para eles enquanto função dos meios e dos métodos que permitem conhecê-lo”. (MOSCOVICI, 1978, p. 48)

Logo, quando pensamos nessa interdependência entre o objeto e o sujeito, Favoreto (2013, p. 65) destaca que

[...] ao integrar as características do objeto às experiências e ao padrão de normas e atitudes do sujeito, a representação reestrutura a realidade, permitindo visão geral e única tanto do objeto quanto do sujeito. A representação age como um esquema de interpretação que permeia as relações dos sujeitos, assim como seu contexto físico e social, ditando comportamentos e práticas.

O indivíduo está constantemente passando por transformações em relação ao meio social em que está inserido. Diante disso, Moscovici (2012) afirma que o indivíduo deve ser considerado como parte integrante do meio que se encontra, no sentido de um sujeito que constrói e não apenas reproduz tudo aquilo que vê, um ser que é capaz de ter mobilidade diante dos seus pensamentos, podendo inclusive propor novas formas de reestruturar o que se pensa. Essa relação mostra que 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 de extrema importância.

Ao considerar o exposto, podemos compreender que as representações dominantes da sociedade afetam o processo de formação individual. Para Moscovici (2011, p. 49 e 62), o

[...] Indivíduo sofre a pressão das representações dominantes na sociedade [...], portanto, cada tipo de mentalidade é distinto e corresponde a um tipo de sociedade, às instituições e às práticas que lhe são próprias”, assim as “representações são ao mesmo tempo, construídas e adquiridas.

Continuando a mostrar a importância das representações sociais, Guareschi e Jovchelovitch (2013) consideram que as representações são acontecimentos que envolvem a dimensão afetiva, cognitiva e social. Os autores afirmam que “o fenômeno das representações sociais, e a teoria que se ergue para explicá-lo, diz respeito à construção de *saberes sociais* e, nessa medida, ele envolve a cognição” (p. 19). Logo, eles afirmam que “a construção da significação simbólica, é, simultaneamente, um ato de conhecimento e um ato afetivo” (p. 19), visto que a cognição e o afeto que acontecem nas representações sociais estão presentes no contexto social.

Em relação ao sentido dado às representações sociais, Moscovici informa que elas são como

[...] um conjunto de preposições, reações e avaliações, que dizem respeito a determinados pontos, emitidas aqui e ali, no decurso de uma pesquisa de opinião ou de uma conversação, pelo ‘coro’ coletivo de que cada um faz parte, queira ou não. (1978, p. 67)

Assim, esse conjunto de proposições se organizam de modos variados e de acordo com o local inserido, dando ênfase ao que Moscovici (1978, p. 67) denomina de “universos de opinião”, uma vez que “cada universo tem três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem” (p. 67). Dando espaço a discussão dessas três dimensões, Moscovici (1978, p. 67) pondera que a informação está atrelada a “organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social”, a imagem “ao conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto da representação” (p. 69) e a atitude é benéfica a “orientação global em relação ao objeto da representação social” (p. 70). Quando as três dimensões se entrelaçam, nota-se uma “panorâmica do seu conteúdo e do seu sentido” (p. 71), dessa forma podemos “concluir que uma pessoa se informa e se representa alguma coisa unicamente depois de ter adotado uma posição, em função da posição tomada” (p. 74).

Nesse cenário, Moscovici (2012, p. 53) explica 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’”.

Se torna de extrema importância falar sobre e compreender os dois fatores determinantes da TRS: a objetivação e a ancoragem. Moscovici (2003, p. 61) declara 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”. Assim, a ancoragem faz parte de um mecanismo cognitivo que cursamos, para desvendar e aproximar os objetos e lhes dar sentido. 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”.

Ainda falando sobre a ancoragem em RS, Moscovici (2003) argumenta que, quando nos deparamos com novas representações, conceitos já firmados são carregados, para que possamos entender a realidade e atuar sobre ela de modo

objetivo. Alcançando uma relação com novas representações, o “eu” sofre uma desestabilização, provocando um conflito com informações que já tinham sido cristalizadas. Desse modo a mente reclassifica tais informações:

[...] pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. De fato, representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. A neutralidade é proibida pela lógica mesma do sistema, onde cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica. Quando classificamos uma pessoa entre os neuróticos, ou judeus ou os pobres, nós obviamente não estamos apenas colocando um fato, mas avaliando-a e rotulando-a (MOSCOVICI, 2003, p. 62).

Esse processo permite dar sentido a uma nova realidade, uma brecha para novas representações, o que se denomina de ancoragem, segundo Moscovici (2003). Então ela faz parecer familiar o que não integrava o contexto social.

Para Moscovici (2003, p. 61-62) ancorar

[...] é classificar e dar nome as coisas. Assim, consegue-se imaginar e representar essas coisas, objetos, pessoas em determinada categoria e rotulá-las com nomes conhecidos. Chega-se assim a uma teoria da sociedade e da natureza humana.

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”. Desse modo, a ancoragem urge no momento em que a representação social é constituída por um determinado grupo social e nele está fixada.

Quando falamos de objetivação, técnica atrelada à ancoragem, Moscovici explana que “a objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade” (2003, p. 71). Logo, percebemos que a ancoragem aproxima e torna familiar o objeto não conhecido e desconceituado pelo indivíduo, enquanto a objetivação, após a categorização dos conceitos, busca transformar a nova representação em algo mais corpóreo.

Esses processos são bem explicados por Moscovici, ao passo que o autor busca “[...] comparar Deus com um pai e o que era invisível, instantaneamente se torna visível em nossas mentes” (2003, p. 72). Dessa forma, ao fazer a comparação

de “Deus” com um “pai”, podemos verificar claramente que “Deus” foi ancorado em nossas estruturas do pensamento, e que o mesmo foi objetivado na figura do “pai”. Sendo assim, ao “comparar e já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substancia. Temos apenas de comparar Deus com um pai e o que era invisível, instantaneamente se torna visível em nossas mentes, como uma pessoa a quem nós podemos responder como tal” (2015, p. 72).

Concluimos que a ancoragem torna possível a objetivação, porém são processos associados, concomitantes, visto que eles interagem entre si, pois no mesmo momento que anoro já objetivo e represento tal objeto.

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.

Estudar a TRS é entrar num campo vasto de conhecimentos e aprendizados, o que torna muito difícil chegar numa definição do que seja representação social. O próprio precursor da teoria relata sobre a dificuldade de entender o conceito e definição das RS.

[...] se a realidade das representações sociais é fácil de apreender, não é o conceito. Há muitas razões para isso. Razões históricas, em grande parte, e é por esse motivo que se deve deixar aos historiadores a incumbência de descobri-las. Quanto as razões não históricas, reduziram-se todas a uma única: a sua posição “mista”, na encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e de uma série de conceitos psicológicos. (MOSCOVICI, 1978, p.41)

Muitos estudiosos buscaram desmistificar a complexidade da TRS, para tanto se aprofundaram em estudá-las, revelando diversas abordagens, o que permite, hoje, que muitos outros estudos se aprofundem e apresentem a interação que há da TRS com as diversas áreas do conhecimento, principalmente a Educação.

Jodelet (2001) apresenta que a teoria proposta por Moscovici se tornou um caminho orientador, um alicerce que é ponto de referência para todos os estudos que abarcam Representações Sociais, no entanto, não é o único padrão a ser seguido, visto que, de acordo com Jodelet ao

[...] longo desses 50 anos após o surgimento desse campo científico, vimos aparecer diversas “escolas” caracterizadas pela existência de um conjunto de pesquisadores que se reúnem ao redor de uma mesma prática marcada por uma associação estreita entre modelo teórico e uma metodologia (2011, p. 20-21).

Podemos dizer que as principais correntes de estudo no campo das representações sociais são quatro: a abordagem processual, estudada por Denise Jodelet, a abordagem estrutural, a qual apresenta a Teoria do Núcleo Central, proposta por Jean-Claude Abric, a abordagem sociológica, que se apoia nos estudos de Willem Doise, e também a abordagem dialógica, a qual se projeta, dialogando com a linguística e a filosofia, desenvolvida por Ivana Marková (ARRUDA, 2014).

O Quadro 8 objetiva uma breve descrição das diferentes abordagens da teoria das representações sociais.

Nesse estudo, optamos por trabalhar na ótica da abordagem estrutural, por meio da Teoria do Núcleo Central, apresentada por Abric (2000, 2001). A opção por essa abordagem está centrada na ideia de que "[...] a organização de uma representação social apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos que dão significado à representação", de acordo com Abric (2000, p. 31).

Quadro 8: As diferentes abordagens da Teoria das Representações Sociais

PRECURSOR	ABORDAGEM	CARACTERÍSTICA
Denise Jodelet	Processual	Estuda as questões fundamentais da teoria das representações sociais por meio da sociogênese, a construção da representação a partir dos conceitos de objetivação e ancoragem. Jodelet foi a principal colaboradora de Serge Moscovici.
Willem Doise	Sociológica	A abordagem sociológica surgiu no grupo de Genebra, seus estudos são baseados nas concepções do indivíduo e/ou funcionamento sociológico, a partir da descrição detalhada dos sistemas de organização e de comunicações do grupo social. Apresenta em seus estudos a relação entre a linguagem, a ideologia e as representações sociais.
Ivana Marková	Dialógica	A proposta idealizada por Marková estuda as representações sociais pelo viés da dialogicidade, já que a comunicação tem função fundamental na formação das representações sociais uma vez que são construídas no processo de interação entre as pessoas
Jean-Claude Abric	Estrutural	É intitulada de Teoria do Núcleo Central (TNC), pois propõe um encaminhamento metodológico para análise do provável Núcleo Central das representações sociais. A TNC defende que as representações sociais são estruturadas em dois sistemas: o central e o periférico.

Fonte: Nagel (2017, p. 57).

3.2 ABORDAGEM ESTRUTURAL DA TRS: A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL

A abordagem estrutural das RS tem como um de seus elementos a Teoria do Núcleo Central (TNC), o que vem complementar a TRS proposta por Moscovici. De acordo com Sá, apoiado em Abric (2001), a TNC tem como objetivo “proporcionar descrições mais detalhadas de certas estruturas hipotéticas, bem como explicações de seu funcionamento, que se mostrem compatíveis com a teoria geral” (1996, p. 51).

Abric (2000, 2001), estudioso da abordagem estrutural, apresenta quatro funções elementares das representações sociais: a função cognitiva, a função identitária, a função de orientação e a função justificadora. O autor ainda informa que “as representações têm um papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas”, Abric (2000, p. 28), explicando assim as quatro funções.

O Quadro 9 sintetiza as características dessas funções

Quadro 9: Características das funções das representações sociais

FUNÇÃO	CARACTERÍSTICA
Cognitiva	É a prática do senso comum
Identitária	A função identitária esclarece que além do coletivo, a identidade do sujeito também permeia a representação social.
Orientação	Responsável por nortear comportamentos e práticas do sujeito
Justificadora	Permite aos atores explicar e justificar suas condutas em uma situação ou em relação aos seus participantes

Fonte: adaptado de Abric, (2000, p. 28).

O autor ainda informa que “as representações têm um papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas”, Abric (2000, p. 28), explicando assim as quatro funções.

Podemos concluir que a função cognitiva, ou função do saber, dá espaço para o conhecimento da realidade e sua explicação. Podemos dizer que é a prática do senso comum, pois

[...] permitem que os atores sociais adquiram conhecimentos e os integram em um quadro assimilável e compreensível para eles próprios, em coerência com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem. (ABRIC, 2000, p. 28-29).

A função identitária, tem como norte definir a identidade e garantir a singularidade de determinado grupo. Desse modo, as representações situam “os indivíduos e os grupos no campo social (permitindo) a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, ou seja, compatível com sistemas de normas e de valores social e historicamente determinados” (ABRIC, 1994 apud SÁ, 1996, p. 44).

Assim, a função de orientação fica com o rigor de dar suporte a comportamentos e práticas do sujeito, visto que “a representação intervém diretamente na definição da finalidade da situação, determinando assim, a priori, o tipo de relações pertinentes para o sujeito” (ABRIC, 2001, p. 16).

A justificativa dos comportamentos se dá por meio da função justificadora da representação social, pois “permitem aos atores explicar e justificar suas condutas em uma situação ou em relação aos seus participantes” (ABRIC, 2001, p.17).

Considerando essas funções Abric propôs em sua abordagem estrutural das representações sociais: a Teoria do Núcleo Central, em 1976. Para a construção de tal teoria Abric (2001) partiu do princípio de que toda representação tem como base um núcleo central, o qual 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 principal pensamento de Abric é que “toda representação social está organizada em torno de um núcleo central e um sistema periférico” (MACHADO; ANICETO, 2010, p.352).

A partir dessa teoria, Abric (2000) menciona sobre o sistema central e o periférico:

O núcleo central é determinado, de um lado, pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto e, enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo (ABRIC, 2000, p. 31).

O núcleo central se revela como o elemento mais estável da representação, é nele que se fortalecem os elementos cognitivos, os quais estão enraizados na memória do grupo social, que estruturam as representações, o núcleo central é muito mais resistente a mudanças. E sua principal função é “[...] gerar o sentido básico da representação e de organiza-la como um todo” (SÁ, 2007, p. 595). Já o sistema periférico não possui tanta resistência a mudanças, é mais fácil de mudar,

é no sistema periférico que percebemos como o indivíduo/grupo lida com as contradições dos diversos posicionamentos e entendimentos que estão em um certo contexto, capacitando-os a que mudem suas respostas a determinadas experiências (SÁ, 2007).

O Quadro 10 apresenta um relato das propriedades dos sistemas central e periférico, de acordo com Abric, de uma representação social.

Quadro 10: Propriedades do sistema central e 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 esses dois sistemas apresentem características diferentes, eles são interdependentes. Ao entorno do núcleo central se organizam os elementos periféricos. “Eles constituem o essencial do conteúdo da representação: seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos” (ABRIC, 2000 p.31).

Abric (1994, p, 21) suscita 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”.

Abric, (2001, p. 163) ainda, 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).

Os resultados mensuráveis de forma quantitativa contribuem para saber qual a relevância desse objeto em relação ao termo indutor, valor que precisa ser maior do que o 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.

Desse modo, podemos concordar com Abric (2001) quando ele adverte que dois elementos até podem apresentar o mesmo valor quantitativo, no entanto um deles pode pertencer ao núcleo central e outro não, devido a relevância que o sujeito dá ao termo indutor, sendo de extrema importância a análise qualitativa também.

A análise interpretativa do provável núcleo central deve ir além da análise prototípica, considerando uma abordagem plurimetodológica, ou seja, aplicando mais de uma técnica. Assim, ressaltamos que a pluralidade de procedimentos metodológicos adotada nesta pesquisa, respalda-se nas orientações de Abric (2001, p. 71 *apud* DONATO, 2017, p. 34),

[...] A análise de uma representação social como nós definimos - conjunto de informações, opiniões, atitudes, crenças, organizados em torno de um significado central precisa, como já dissemos antes, que se conheçam seus três componentes essenciais: conteúdo, sua estrutura interna e o seu núcleo. Nenhuma técnica, até agora, permite recolher conjuntamente os três elementos, o que significa claramente que o uso de uma única técnica não é relevante para o estudo de uma representação, e que qualquer estudo de representação precisa necessariamente ser efetivado em uma abordagem plurimetodológica [...]

Desse modo, o autor deixa evidente que a análise do provável núcleo central deve ir além da análise prototípica. Nesse sentido utilizamos a análise de similitude para confirmar o provável núcleo central das representações sobre “PDE-PR”, sendo que 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.

4 ANÁLISES PROTÓTIKA E SIMILITUDE DAS RS

O presente capítulo tem por objetivo apresentar os dados coletados durante o período de pesquisa, bem como as características pessoais e profissionais dos participantes. Num primeiro momento, buscamos apresentar os dados obtidos com o questionário sociodemográfico dos 50 professores que participaram do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná – PDE-PR, atuantes em municípios no litoral paranaense.

Em seguida, apresentamos a análise prototípica das representações sociais a partir do termo indutor “PDE-PR”, em conformidade com o *quadro de quatro casas*, distribuído conforme a ordem média de evocações (OME) e ordem média de importância (OMI), partindo do ponto do que foi possível visualizar na estrutura e o conteúdo das representações sociais dos professores PDE-PR sobre o programa que participaram. A análise prototípica torna possível o estudo e interpretação dos elementos do provável núcleo central e do sistema periférico, considerando as justificativas propostas pelos participantes no teste de evocações de palavras.

Em último momento, afim de complementar esse estudo, propusemos a análise de similitude, a qual mostra o grau de conexão/proximidade dos elementos das representações sociais, legitimando a realidade apresentada em conversa com as políticas de formação continuada propostas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR.

4.1 CARACTERÍSTICAS DO GRUPO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Os dados levantados pelo questionário sociodemográfico gesticulam com a realidade vivida pelo sujeito participante. No decorrer do processo de investigação das representações sociais esses dados são de extrema importância, como alude Abric (2000, p. 27)

O objeto está inscrito num contexto ativo, sendo este contexto concebido pela pessoa ou grupo, pelo menos parcialmente, enquanto

prolongamento do seu comportamento, de suas atitudes e das normas às quais ele se refere.

O universo da pesquisa se apresenta de forma predominantemente feminino, visto que 80% dos participantes são do gênero feminino. Nagel (2017, p. 87) considera que “a predominância do gênero feminino em profissões do meio escolar carrega um histórico sobre a construção da identidade da profissão docente”, em complemento ao exposto pela autora constata-se que “o gênero é uma esfera social em que não há uma posição única, consensual e harmoniosa que represente a sociedade como um todo” (CERISARA, 2002, p. 29).

No que diz respeito à idade dos participantes percebemos que 92% dos participantes tem acima de 41 anos de idade, sendo que os demais possuem mais de 31 anos. Esse perfil etário é explicado pela política do PDE-PR, Lei Complementar nº 103/2004, a qual exige que o professor esteja no nível 2 e no mínimo na classe 8 da carreira docente, o que exige, em média, 14 anos de exercício da profissão, como concursado.

Em relação as áreas do conhecimento, houve uma distribuição heterogênea, ou seja, participantes pertencentes aos diversos eixos do saber. A Tabela 2 apresenta como estão distribuídos, por eixo de formação, os participantes.

Tabela 2: Distribuição dos participantes de acordo com a formação profissional

EIXO DE FORMAÇÃO	NÚMERO DE PARTICIPANTES
Arte	1
Ciências/Biologia	7
Educação Física	3
Estudos Sociais	2
Geografia	3
História	8
Letras	13
Matemática	6
Pedagogia	6
Química	1
TOTAL	50

Fonte: O autor, com base nos dados (2017).

Essa diversidade de professores ao entorno das áreas do conhecimento é possível devido a política do PDE-PR que oferta as vagas para participação do programa de acordo com os diferentes eixos e proporcional a quantidade de professores pertencentes em cada um destes.

Outro levantamento feito foi a respeito da formação inicial do professor, se o mesmo obteve sua licenciatura na rede pública ou privada. Observamos que 60% dos participantes são oriundos de instituições públicas.

Em relação ao nível de aperfeiçoamento dos participantes, constatamos que 100% dos participantes possuem no mínimo um curso de especialização *lato sensu* e, ainda, diversos cursos e seminários de capacitação profissional. A totalidade dos participantes se apresenta como capacitado e experiente, conforme coleta de dados, o que se apresenta como uma contradição em relação ao termo formação continuada. Chimentão (2009, p. 3) alude que “a formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial”, objetivando assim a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido entendemos que o programa deveria ser voltado aos professores com menor número de capacitação, visto que são estes que carecem de formação e ampliação dos seus níveis de conhecimento. Deixamos claro nossa crítica ao PDE-PR, pois o programa prevê o desenvolvimento de profissionais que já possuem uma infinidade de capacitação, cursos, seminários, entre outras formações ofertadas pelo estado, ou seja, é dada a oportunidade aos professores que possuem mais capacitação, sendo desprezados aqueles que carecem desse processo formativo.

Com os dados apresentados até o momento, é possível perceber que o perfil dos participantes da pesquisa foi desenhado ao longo de carreiras profissionais docentes.

4.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES PDE-PR ATUANTES NO LITORAL PARANAENSE A PARTIR DO TERMO INDUTOR “PDE-PR”

Para observar e analisar as representações sociais à luz da abordagem estrutural, é de suma importância reafirmar o conceito de formação de uma representação social apresentado por Abric (2001) no qual são destacados o sistema central e o sistema periférico.

O sistema central é o elemento mais estável da representação, garante a homogeneidade do grupo, torna o grupo mais coerente em relação a representação. Nele se fortalecem elementos cognitivos, enraizados na memória do grupo social, que estruturam as representações, é algo mais rígido e resistente a transformações. Em contraponto, o sistema periférico, para Siqueira (2017, p. 103), acaba “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”. Dessa forma, o sistema periférico carrega características mais específicas de cada indivíduo, bem como o contexto onde os sujeitos estão inseridos. Se apresenta como algo mais maleável e flexível, permitindo “interações de informações [...] certa heterogeneidade de comportamentos e conteúdo” (ABRIC, 2000, p. 33-34).

A análise prototípica possibilita o levantamento dos elementos do provável núcleo central das representações (ABRIC, 2001), ou seja, os elementos centrais da representação, bem como aqueles que constituem o sistema periférico. Por meio do conceito de frequência média de evocação da população que foi abrangida, essa análise possibilita ao pesquisador se aproximar dos elementos que estruturam a representação.

Desse modo, esta análise permite que sejam alcançados e identificados os elementos que dão vida a uma representação, através de um *quadro de quatro casas*, Oliveira (2005), no qual são consideradas a frequência e a ordem média das evocações.

Para Oliveira (2005), o primeiro quadrante corresponde ao núcleo central, sendo encontrado nele as palavras mais evocadas com frequência média de evocação abaixo daquela definida como critério de corte, são essas palavras que possuem grande possibilidade de constituírem o provável núcleo central da representação. Já o segundo quadrante relaciona os elementos da 1ª periferia, com frequência acima daquela definida como critério de corte. A terceira casa do quadro, zona de contraste, corresponde aos elementos com menor evocação, porém com baixa frequência, considerados, então, como elementos de contraste por apresentarem características individualizadas ou por serem elementos que

representam um subgrupo. O último quadrante refere-se aos elementos de menor frequência e maior ordem de evocação.

O resultado da análise prototípica, considerando a ordem média de evocação (OME), encontra-se no Quadro 11, apresentando a organização dos dados no *quadro de quatro casas* com os elementos e a estrutura das RS oriundas do termo indutor “PDE-PR” dos professores do litoral paranaense.

Quadro 11: Quadro de quatro casas das representações sociais dos professores PDE-PR sobre o termo indutor “PDE-PR”, considerando a OME

Elementos do provável Núcleo Central				Elementos da Primeira Periferia			
	Palavra Evocada	F	OME		Palavra Evocada	F	OME
f ≥ 7,65 OME ≤ 2,99	Capacitação	24	2,6	f ≥ 7,65 OME ≥ 2,99	Progressão	25	3,3
	Aprendizado	17	2,5		Tempo	9	3,9
	Conhecimento	15	2,7				
	Estudo	13	1,9				
	Formação	9	2,4				
Elementos da Zona de Contraste				Elementos da Segunda Periferia			
	Palavra Evocada	F	OME		Palavra Evocada	F	OME
f < 7,65 OME ≤ 2,99	Amizade	6	2,3	f < 7,65 OME ≥ 2,99	Dedicação	7	3,9
	Oportunidade	6	2,8		Inovação	7	3
	Experiência	4	2,5		Pesquisa	6	3,2
	Solidariedade	4	2,8		Trabalhoso	6	3,2
	Crescimento	4	2,5		Leitura	5	3,2
	Projeto	3	2,7		Valorização	4	4,2
					Melhoria	4	4,2
					Novas Metodologias	4	3,5
			Interação	4	3		
			Prática	4	4,5		
			Satisfação	3	4		
			Desafio	3	3,7		
			Auto-estima	3	4,3		

Fonte: O autor, com base na coleta de dados (2017).

No intuito de confirmar os dados analisados, também foi realizada a análise prototípica considerando a ordem média de importância (OMI) das palavras evocadas pelos participantes, Quadro 12, o que confirmou os elementos do possível núcleo central e dos elementos da primeira periferia, apresentando poucas modificações no primeiro e segundo quadrante, porém com muitas modificações

entre os elementos da zona de contraste e da segunda periferia, terceiro e quarto quadrante, respectivamente, de acordo com os dados da OME e OMI.

Quadro 12: *Quadro de quatro casas* das representações sociais dos professores PDE-PR sobre o termo indutor “PDE-PR”, considerando a OMI

Elementos do provável Núcleo Central				Elementos da Primeira Periferia			
	Palavra Evocada	F	OMI		Palavra Evocada	F	OMI
f ≥ 7,65 OMI ≤ 2,99	Progressão	25	2,3	f ≥ 7,65 OMI ≥ 2,99	Estudo	13	3
	Capacitação	24	2,2		Tempo	9	3,7
	Aprendizado	17	2,6		Formação	9	3,1
	Conhecimento	15	2,2				
Elementos da Zona de Contraste				Elementos da Segunda Periferia			
	Palavra Evocada	F	OMI		Palavra Evocada	F	OMI
f < 7,65 OMI ≤ 2,99	Pesquisa	6	2,7	f < 7,65 OMI ≥ 2,99	Dedicação	7	3
	Oportunidade	6	2,7		Inovação	7	3,4
	Valorização	4	2,2		Amizade	6	3,7
	Auto-estima	3	2,3		Trabalhoso	6	3,2
					Leitura	5	3,2
			Experiência		4	3,4	
			Melhoria		4	3,2	
			Novas Metodologias		4	3,2	
			Solidariedade		4	4,2	
			Interação		4	3,5	
			Crescimento		4	3,5	
			Prática		4	3,8	
			Satisfação		3	4,3	
			Desafio		3	3,7	
			Projeto		3	4,3	

Fonte: O autor, com base na coleta de dados (2017).

4.2.1 Análise do provável núcleo central das representações sociais, conforme OME, sobre o termo indutor “PDE-PR”

Ao fazermos a análise dos resultados da OME, Quadro 12, considerando os elementos que dizem respeito ao possível núcleo central, verificamos que “capacitação”, “aprendizado”, “conhecimento”, “estudo” e “formação” são as palavras apresentadas como a evocação de maior valor simbólico, pela maioria dos professores participantes da pesquisa, podendo significar uma alta probabilidade da representação social acerca do termo indutor “PDE-PR” estar relacionada a capacitação, ao aprendizado, conhecimento, estudo e formação que os professores

recebem quando ingressam no Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná – PDE-PR.

O primeiro destaque que damos é a palavra “estudo” que apresenta uma OME bem baixa, ou seja, quando indagados sobre o “PDE-PR, rapidamente, quase que instantaneamente vinha a mente a palavra “estudo”, pois representa o que o PDE-PR significa na vida do participante.

A escolha do termo “capacitação” por meio do termo indutor “PDE-PR” foi justificada, por alguns dos participantes, como segue:

Estar se aperfeiçoando é muito importante para estarmos sempre atualizados (CP 22)

Porque quando estamos em sala não há tempo para repensar a prática. (CP 26)

Porque nos traz realizações e crescimento (CP 28)

Porque ele promove a capacitação profissional (CP 41)

O PDE foi uma grande oportunidade de capacitação, após em longo período de tempo (CP 43)

Para melhoria da qualidade de ensino (CP 46)

Porque através do aperfeiçoamento adquirimos uma nova visão sobre o conteúdo a disciplina trabalhada, melhorando assim nossa maneira de ensinar e nossa metodologia refletindo em nossa pratica pedagógica (CP 49)

Para Pécora, Anjos e Paredes (2010, p. 60), o provável núcleo central “comporta as funções de gerar o significado da representação, determinar sua organização e manter sua estabilidade”.

Dessa forma, percebemos que a palavra “capacitação”, evocada 24 vezes com OME de 2,6, pode representar para os professores um desejo de aperfeiçoamento, atualização e melhoria da qualidade de ensino. No entanto, devido ao núcleo central se apresentar de forma mais cristalizada e com pouca maleabilidade, “capacitação” pode significar apenas o que todos dizem e não efetivamente o que o participante sente. Essas características podem se apresentar como justificativa para os demais termos que se encontram no provável núcleo

central. “Aprendizado” e “conhecimento”, 17 e 15 evocações, respectivamente, caminham lado a lado, Morin (2005, p. 35) afirma que:

[...] a questão crucial é a de que um princípio organizador do conhecimento, e o que é vital hoje em dia, não é apenas aprender, não é apenas reaprender, não é apenas desaprender, mas reorganizar nosso sistema mental para reaprender a aprender.

Desse modo, percebemos que o conhecimento parte da própria aprendizagem constante, que ele se constrói a partir da nossa abertura a novos limites e possibilidades. Assim, num processo de interligação dos termos, aprendizagem e conhecimento coexistem, um abrindo para enriquecer o outro. Nesse sentido, os discursos presentes nas justificativas dos professores PDE-PR vão ao encontro do exposto por Morin, como segue:

O PDE possibilita novos conhecimentos, ou a releitura dos que já possuímos (CP 2)

O conhecimento de novos limites e possibilidade é possível com o PDE, pois há o aprendizado de novas metodologias e abordagens (CP 9)

O conhecimento adquirido no PDE, jamais será esquecido, pois modificou e transformou a maneira de ensinar (CP 38)

Acompanhando esse raciocínio, as evocações “estudo” e “formação” complementam as demais, visto que para alcançar capacitação, conhecimento e aprendizagem se demanda muito estudo no intuito de melhorar a formação.

No que diz respeito a palavra “formação”, percebemos que há necessidade de formação continuada por parte dos professores, e vai além de apenas mais um curso, é preciso uma formação continuada aplicada a realidade. Tardif (2011, p. 291) informa que:

A formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos e diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa, etc.

Assim, o PDE-PR se propõe a esse tipo de formação continuada, ajustada a realidade do ambiente de trabalho. Ogliairi (2012, p. 43-44) considera que as mudanças que ocorrem nas instituições de ensino:

[...] são possíveis quando todos acreditam na possibilidade da transformação, portanto a mudança [...] não é um processo exterior ao indivíduo, mas antes de tudo trata-se da mudança do seu interior. Assim, mudar a escola por meio da implementação do projeto do professor PDE, requer que a comunidade escolar esteja envolvida com o projeto e acredite nele como uma possibilidade real de superação das dificuldades encontradas no dia a dia da escola. Sendo assim, para que as organizações se desenvolvam não é suficiente apenas que as produções dos professores PDE apresentem um elevado nível de exigência conceitual em relação ao conhecimento científico, é necessário que o coletivo da escola atue junto com o professor PDE e, antes disso, é necessário que ocorra uma alteração nas disposições de ações dos indivíduos envolvidos, tanto os do PDE como os da escola.

De acordo com essas necessidades, percebemos que é justificável a presença, dos termos citados anteriormente, no provável núcleo central das representações sociais dos professores PDE-PR, do litoral paranaense, sobre tal programa de formação continuada. Vejamos mais algumas declarações que justificam a presença das palavras no primeiro quadrante do *quadro de quatro casas*:

O aprendizado para melhorar a formação (CP 14)

Sempre quis fazer mestrado e não tive oportunidade então o PDE me surgiu como esta oportunidade com a ajuda da mantenedora, para aprimoração nos estudos (CP 47)

Notamos que os participantes utilizam uma palavra para justificar outra, fortalecendo o vínculo entre ambas.

O que nos chamou a atenção nessa análise foi a palavra “progressão”, com 25 evocações. Considerando a ordem média de evocação, a mesma foi alocada na zona periférica, porém ao considerar a importância das palavras evocadas, esta figurou no provável núcleo central, o que requer uma análise mais minuciosa para este termo.

4.2.2 Progressão: da zona periférica ao provável núcleo central

Atualmente, vivenciamos uma desvalorização da carreira docente, há uma significativa diferença salarial nos salários de professores de escolas públicas e privadas, de acordo com Codo (1999). Não obstante, os professores quando

procuram por formação continuada, conhecimento, aprendizado, estudo e capacitação, também enxergam nisso a possibilidade de ascensão salarial, o que propicia condições mais dignas de trabalho e sobrevivência. Para Codo (1999, p. 293), escola pública tem apresentado pouco entusiasmo, visto que

[...] os salários representam a metade do que se paga o mercado de escolas particulares, carreira sem grandes possibilidades de ascensão, falta de condições básicas para o exercício da profissão, reconhecimento social muito baixo em relação ao alto nível de responsabilidade, burocratização excessiva.

Dessa forma, o PDE-PR além de proporcionar capacitação, visando a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, também visa a melhoraria das condições financeiras dos professores efetivos da rede estadual de ensino, visto que é por meio dele que se alcança o nível 3 da carreira docente.

Concernente à valorização profissional de professores, esta é contemplada nos princípios propostos para a carreira docente no Paraná, sendo que o art. 3.º da Lei Complementar 103/2004 estabelece que:

[...] 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).

Assim, o plano de carreira possui duas formas de avanço na carreira docente, promoção e progressão. A primeira está relacionada a mudança de um nível para outro superior, relação vertical, e só acontece mediante títulos acadêmicos ligados ao campo educacional. A progressão diz respeito ao avanço ao longo das classes que existem dentro de um nível, relação horizontal. Para progredir, o que ocorre a cada dois anos, o educador precisa ser frequente e assíduo, além de se envolver em atividades de caráter formativo, reconhecidas pela SEED/PR.

O PDE-PR está intimamente ligado a promoção, ou seja, o avanço do nível II para o nível III, propiciando melhores rendimentos salariais. A Tabela 2 apresenta, atualmente, os vencimentos dos professores ao longo das classe e níveis.

Com isso, podemos verificar que há uma significativa melhora nos ganhos salariais dos professores ao atingir o nível III, o que explica o alto número de evocações da palavra “progressão”, 25 vezes, ou seja, 50% dos participantes da pesquisa atrelaram o PDE-PR a este termo.

Tabela 3: Vencimentos básicos e remuneração dos professores QPM, jornada de 20 horas semanais

LEI nº 18.493, de 24/06/2015

ANEXO X DA RESOLUÇÃO Nº 04279/2016

TABELA DE VENCIMENTO BÁSICO E REMUNERAÇÃO
QUADRO PRÓPRIO DO MAGISTÉRIO - QPM

AUXÍLIO TRANSPORTE 24% DO NÍVEL I - CLASSE 5 (ART. 26) :

413,01

TABELA JORNADA 20 HORAS	CLASSES										
	NÍVEIS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
NÍVEL III	3.026,81	3.178,15	3.337,05	3.503,91	3.679,10	3.863,07	4.056,22	4.259,02	4.471,99	4.695,58	4.930,35
NÍVEL II	1.769,71	1.858,22	1.951,10	2.048,67	2.151,09	2.258,64	2.371,59	2.490,16	2.614,68	2.745,41	2.882,68
NÍVEL I – INGRESSO	1.415,77	1.486,56	1.560,89	1.638,93	1.720,89	1.806,92	1.897,26	1.992,14	2.091,74	2.196,32	2.306,13

Fonte: Portal Dia a Dia Educação, 2018.

Em tempo, cabe esclarecer que os professores confundem as palavras promoção e progressão, dando igual sentido as mesmas. Acessar o nível III, significa promoção na carreira, enriquecimento vertical, enquanto a progressão acarreta o enriquecimento horizontal. No entanto, os participantes, em seus discursos usam a palavra “progressão” para a elevação ao último nível. Observemos alguns discursos que dão o mesmo significado a essas duas palavras:

O único modo de alcançar o progresso ao nível 3 da carreira docente é através do PDE (CP 1)

O programa é a única forma de alcançar a progressão ao nível 3 da carreira docente (CP 5)

Logo, consideramos, aqui, a palavra “progressão” análoga ao termo promoção, visto que os professores participantes da pesquisa assim a fizeram.

Ao considerar apenas a evocação e o momento em que esta aconteceu, a palavra “progressão” ficou situada no segundo quadrante, ou seja, primeira periferia. Essa aconteceu 25 vezes e apresentou OME de 3,3; sendo assim, embora

tenha sido o termo de maior evocação, devido a linha de corte da OME ser 2,99 figurou na primeira periferia.

Sabemos que sistema periférico é sensível ao contexto imediato e reflete as particularidades dos indivíduos, logo os elementos são mais suscetíveis à mudança e adaptação ao contexto vivido pelo participante. Então percebemos que a “progressão” é um desejo individual dos participantes. Dois dos participantes descrevem seus sentimentos em relação ao termo “progressão”, justificando a escolha do mesmo da seguinte forma:

Porque o profissional precisa de reconhecimento e valorização profissional inclusive financeiramente (CP 25)

Porque é a recompensa de seus esforços, a progressão (CP 32)

Porém existiu algo que nos chamou a atenção, ao solicitarmos aos participantes para que enumerassem as palavras evocadas de acordo com a importância que cada uma tem, “progressão” apresentou uma ordem média de importância de 2,3, sendo realocada ao provável núcleo central da representação social.

Assim, a questão financeira está propensa às influências do contexto social dos indivíduos, porém, também se apresenta como um termo que representa o grupo, tornando-se estável, coerente e resistente às mudanças, estando ligada à memória coletiva do grupo. Vejamos algumas respostas dos participantes quando foram solicitados para justificar o motivo de considerarem o termo “progressão” o mais importante daqueles que foram evocados:

Devido as inúmeras retiradas de direito da nossa classe a progressão ao nível 3 só é possível com o PDE, o qual está com dias contados (CP 1)

Por causa da aposentadoria (CP 5)

Para elevação do nível (CP 24)

Porque o profissional precisa de reconhecimento e valorização profissional, inclusive financeiramente (CP 25)

Porque é a recompensa de seus esforços, a progressão (CP 32)

Porque quando há valorização profissional, há motivação e melhoria do ensino (CP 33)

O salário é um dos fatores motivadores, espécie de reconhecimento, e que me proporciona também condições para investir na qualidade de minhas aulas, como comprar materiais e realizar cursos que considero importantes para meu crescimento profissional (CP 36)

Após muitos anos na docência, o PDE trouxe a possibilidade de avanços salariais (CP 50)

Foram inúmeras as justificativas e cada uma com suas singularidades. O discurso do participante 36 é crucial para evidenciar e afirmar que com a melhora do ganho salarial, alguns professores revertem parte disso para a aquisição de materiais pedagógicos, os quais não são fornecidos pela escola, por falta de recursos financeiros, que visam melhorar a qualidade das aulas.

Desse modo, apoiando-se em Sá, 1996, percebemos que a “progressão” dá significância a representação e, ainda, determina os laços que unem os demais elementos do núcleo central, regendo sua evolução e transformação.

4.2.3 Análise do sistema periférico das representações sociais sob o termo indutor “PDE-PR”

O sistema periférico é sensível ao contexto imediato e reflete as particularidades dos indivíduos, o que o “PDE-PR” representa no dia a dia dos professores, logo, apresenta os elementos que são mais suscetíveis às mudanças e adaptações ao contexto vivido pelo participante. Para Abric (2000, p. 31) ele traz “o essencial do conteúdo da representação: seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos”.

Notamos que a primeira periferia nos traz os termos com alta frequência de evocação, porém lembrados tardiamente, apresentando uma ligação direta com aqueles termos presentes no provável núcleo central. Considerando a OME, apenas duas palavras aparecem na primeira periferia: “progressão” e “tempo”. A primeira vimos detalhadamente, no item anterior, seu comportamento na primeira periferia e no provável núcleo central. Concernente ao termo “tempo”, os

participantes atribuíram a este o significado que abarcava o sentido de momento para estudo, vejamos:

Porque quando estamos em sala não há tempo para repensar a prática (CP 26)

O participante número 26 justificou a escolha da palavra “tempo” no sentido de período destinado ao estudo, afastamento de sala aula, dedicação exclusiva ao estudo.

Quando consideramos a OMI, a palavra “progressão” migrou para o provável núcleo central, enquanto os termos “estudo” e “formação” foram realocados do provável núcleo central para a primeira periferia. Sendo assim, somente a palavra “tempo” permaneceu inalterada, ou seja, considerando tanto a OME, quanto a OMI ela pertence ao segundo quadrante. No entanto, o que nos chama a atenção é a mudança da palavra “estudo”, que deixa de figurar no provável núcleo central e passa a pertencer a primeira periferia. Porém, a mudança não é apenas de quadrante, há uma mudança de sentido da palavra. Uma das razões pode ser o fato de que quando o termo “estudo” foi evocado, os participantes deram o sentido de um bem intangível, algo de valor simbólico, não obstante, quando solicitada a hierarquização das palavras evocadas, o foco dado ao “estudo” é o daquele que demanda tempo para alcançar uma formação. Isto pode ser verificado nos discursos dos participantes:

[...] oportunizar que o professor aprofunde seus estudos e aplique seus conhecimentos (CP 17)

Para entrar no PDE e até mesmo concluí-lo é preciso muito estudo (CP 44)

Podemos observar que os dois sentidos que são dados ao termo. O discurso do primeiro traz o sentido da palavra “estudo” atrelado a um significado mais global, a um valor simbólico adquirido no decorrer da carreira docente, em contraponto, o segundo traz a palavra “estudo” carregada de outro significado, abarca o sentido de tempo para estudar e dessa forma alcançar, a desejada, formação no PDE-PR.

Na segunda periferia, palavras de baixa frequência e alta ordem média de evocação e importância, temos um leque abrangente de termos, não obstante daremos ênfase ao termo “inovação”, que apresentou considerável frequência, 7, e, também por estar muito próxima da linha de corte que a retirou da zona de contraste. Os elementos que compõem a segunda periferia são desejos futuros, ou seja, quais os sonhos que os professores desejam conquistar com o PDE-PR.

O documento síntese do PDE-PR, elaborado em 2009, define nas entrelinhas de seu discurso, que o programa está voltado diretamente a inovação.

Reconhecimento dos Professores como produtores de saberes sobre o ensino aprendizagem;

Organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento dos problemas ainda presentes na Educação Básica Paranaense;

Superação do modelo de formação continuada de professores concebido de forma homogênea, fragmentada e descontínua;

Organização de um programa de formação continuada integrado às Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná;

Criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber;

Consolidação de espaços para discussões teórico-práticas, utilizando-se de suportes tecnológicos que permitam a interação entre os Professores participantes do Programa PDE e os demais Professores da rede. (PARANÁ, 2009)

Isso pode ser corroborado por alguns participantes que deixaram bem claro em suas falas o sonho de inovar por meio do programa.

Inovar para aplicar. Por estar á mais tempo na educação é preciso inovar, ver as coisas novas que estão acontecendo (CP 6)

Entrar no PDE é uma oportunidade de crescimento e inovação (CP 10)

Aprendizagem é algo que não se esquece, e o PDE possibilitou o aprendizado de muitas coisas inovadoras (CP 30)

Desse modo, verificamos que um dos desejos e sonhos, por parte dos professores, é alcançar, por meio do PDE-PR, o conhecimento de novos limites e possibilidades, ocasionando a inovação em sua carreira profissional.

4.2.4 Zona de contraste: gestão de um ideal

A zona de contraste apresenta elementos que são evocados de forma instantânea, apresentando alto valor simbólico, porém com baixo número de evocações. Wachelke e Wolter, (2011), ainda apresentam que a zona de contraste apresenta duas funções distintas: sendo complemento da primeira periferia ou representam e apontam a formação de subgrupos dentro do grupo estudado, possibilitando até a formação de outro núcleo central. Logo, podemos afirmar que a zona de contraste é capaz de “*gerir novos ideais*”, novas perspectivas, sendo responsável pela gestão de um ideal.

Nesse sentido, a zona de contraste sobre o termo indutor “PDE-PR” nos apresenta, quando considerado a OME, elementos que revelam características de sociabilidade docente no Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná. Ao checarmos os elementos compreendidos na zona de contraste temos como destaque “amizade” e “solidariedade”, características da sociabilidade que abarca o que “é sociável; tendência para viver em sociedade, em comunidade. Modos, comportamentos, conduta de quem vive em sociedade; civildade”. (SOCIABILIDADE, 2018).

Os termos “experiência” e “crescimento” reforçam esse caráter de sociabilidade no PDE-PR, ou seja, urgem de modo complementar. Podemos nos indagar sobre o motivo da palavra “amizade” estar elencada nesse grupo de contraste, mesmo quando o termo indutor foi o “PDE-PR”; a resposta é simples, porém cheia de sentidos e significações, se trata de um ideal que está por trás dos investigados, no universo de pesquisa aqui proposto, desse modo, requerendo primordial atenção.

O PDE-PR é proposto por áreas do conhecimento, conforme Tabela 1, ou seja, o desenvolvimento profissional ocorre entre os pares, o que justificar a

ocorrência das palavras “amizade” e “solidariedade”. Os discursos dos investigados sintetizam a provável sociabilidade contida na participação do PDE-PR:

Porque através do PDE o profissional retorna à universidade, possibilitando aprendizado, troca de experiência entre pares, fazendo com que se desenvolva e renove suas práticas (CP 4)

Porque é importante a troca de experiência (CP 11)

Para ocorrer interação, troca de informações e ideias (CP 48)

Além de proporcionar melhorias salariais, é um tempo que temos para estudar, voltar a vida acadêmica, rever novas teorias confrontar nossas experiências de sala de aula com estas teorias, momento para pensar novos projetos e assim acrescentar algo novo em sala de aula (CP 36)

O discurso do participante 36 apresenta algumas características intrínsecas ao PDE-PR, trazendo, tanto elementos do provável núcleo central, quanto do sistema periférico e zona de contraste. Sendo assim, está sendo revelado um forte elo de ligação entre o reconhecimento da carreira docente, por meio da capacitação, estudo e progressão, elementos de pouca maleabilidade, com os sonhos de experiências inovadoras, ambos com o propósito de um projeto que vise a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

4.2.5 OME versus OMI: da sociabilidade à racionalidade

Como visto anteriormente, a OME se refere as evocações dos participantes sobre o termo indutor “PDE-PR”, e a OMI é a hierarquização dessas evocações. Logo, inicialmente ocorre a evocação das palavras e juntamente a com elas vem à tona sentimentos, emoções, projetos e sonhos dos participantes, pois temos o processo de ancoragem, o qual é explicado como

[...] 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. (SIQUEIRA, 2017, p. 95)

Assim, as evocações vêm carregadas de significações e sentidos, revelando as características dos professores entrevistados. No Quadro 13 observamos as mudanças que aconteceram entre a OME e OMI.

Quadro 13: Aproximações da OME e OMI das RS

PONTO DE CORTE	VOCÁBULOS	OME		OMI		
		F	OM	F	OM	
f ≥ 7,65 OME ≤ 2,99	1º Quadrante: Provável Núcleo Central					
	Capacitação	24	2,6	24	2,2	
	Aprendizado	17	2,5	17	2,6	
	Conhecimento	15	2,7	15	2,2	
	Estudo	13	1,9			
	Formação	9	2,4			
f ≥ 7,65 OME ≥ 2,99	2º Quadrante: Primeira Periferia					
	Progressão	25	3,3			
	Tempo	9	3,9	9	3,7	
	Estudo			13	3	
f < 7,65 OME ≤ 2,99	3º Quadrante: Zona de Contraste					
	Amizade	6	2,3			
	Oportunidade	6	2,8	6	2,7	
	Experiência	4	2,5			
	Solidariedade	4	2,8			
	Crescimento	4	2,5			
	Projeto	3	2,7			
	Pesquisa			6	2,7	
	Valorização			4	2,2	
Auto-estima			3	2,3		
f < 7,65 OME ≥ 2,99	4º Quadrante: Segunda Periferia					
	Dedicação	7	3,9	7	3	
	Inovação	7	3	7	3,4	
	Pesquisa	6	3,2			
	Trabalhoso	6	3,2	6	3,2	
	Leitura	5	3,2	5	3,2	
	Valorização	4	4,2			
	Melhoria	4	4,2	4	3,2	
	Novas Metodologias	4	3,5	4	3,2	
	Interação	4	3	4	3,5	
	Prática	4	4,5	4	3,8	
	Satisfação	3	4	3	4,3	
	Desafio	3	3,7	3	3,7	
	Auto-estima	3	4,3			
	Amizade			6	3,7	
	Experiência			4	3,4	
	Solidariedade			4	4,2	
	Crescimento			4	3,5	
Projeto			3	4,3		

Fonte: O autor, com base na coleta de dados (2017).

No que diz respeito ao provável núcleo central e aos elementos da primeira periferia temos poucas mudanças, porém significativas. A primeira delas se refere a “progressão” que anteriormente, figurava na OME, e quando pensada e hierarquizada de acordo com o que representa na carreira docente passou a pertencer, na OMI, ao provável núcleo central. Outras mudanças que ocorreram dizem respeito aos termos “estudo” e “formação”, os quais deixaram de pertencer ao núcleo central e passaram a protagonizar a primeira periferia. Essas alterações foram detalhadas nos subcapítulos anteriores.

Houve uma particularidade, na evocação e hierarquização, dos professores PDE-PR na zona de contraste e segunda periferia. Notamos que, considerando a OME, houve um sentido de sociabilidade e na OMI foi dada uma acentuação da racionalidade.

A zona de contraste, de acordo com a OME, nos trouxe elementos que são prerrogativas do caráter de sociabilidade docente, tais como “amizade” e “solidariedade”, trazendo de forma complementar a “solidariedade” e o “crescimento”. Não obstante, quando trazida à tona a importância de cada uma das evocações, acentuou-se um caráter mais racional, apresentando os elementos “pesquisa”, “oportunidade” e “valorização”.

Para Pivatto (2007, p. 338), tanto a dimensão da sociabilidade, quanto da racionalidade são fundamentais. O autor afirma que:

As duas dimensões fundamentais estão reciprocamente imbricadas. Como ciência que pretende ser, a educação é um pensamento produzido pelo ser humano, para ser aplicado aos seus semelhantes, o que implica uma visão de si mesmo e de ser humano em geral, visão tanto mais condicionada quanto menor for a amplitude e profundidade da consciência, dos conhecimentos de que dispõe, dos registros da experiência e convicção pessoais.

O discurso de Pivatto (2007) justifica a presença de elementos que priorizam a sociabilidade, afirmando que quanto menor for o nível de consciência, nesse caso dizemos racionalidade, melhor será o reconhecimento da condição humana em geral, ou seja, as condições de sociabilidade. Aplicando a descrição do autor ao caso concreto das representações sociais, especificamente a abordagem estrutural, podemos dizer que quando ocorre a evocação deixa-se aflorar os

sentimentos e emoções, surgindo então elementos de sociabilidade, porém quando ocorre a hierarquização das evocações há a racionalidade sobre as evocações.

Para essa transmutação de quadrantes, podemos trazer um trecho do discurso de Pivatto (2007, p. 342), o qual diz que “O homem é um animal que pode dizer não, aliás, o único. Nietzsche afirma, por sua vez, que o homem é um animal que pode prometer (mesmo que eventualmente não cumpra)”. Deste modo, os participantes da pesquisa revelam um caráter de sociabilidade, porém não sustentam isso, aflorando sua racionalidade quando hierarquizam suas evocações. Para dar suporte a essa afirmação utilizamos Prestes (1996, p. 10), o qual afirma que “convém lembrar que a denominada crise na educação não é mais nem menos que a crise da modernidade e da racionalidade, das quais a educação se apresenta como filha promissora”. Deste modo, “[...] a educação está sempre envolvida com a racionalidade, pelo menos, no sentido empírico de um sujeito que constrói e consolida estruturas individuais de racionalidade”, conforme Prestes (1996, p. 11).

Corroborando com o exposto, Pivatto (2007, p. 341) afirma que:

[...] o homem pode ser reduzido a uma só e exclusiva realidade material socializável por influência do meio contextual, que a totalidade, sem excluir o ser humano e sua possível humanização, são fenômenos muito mais complexos do que se imagina e que requerem abertura, quebra de paradigmas e investimento no espírito que impregna a matéria e a transfigura.

Assim, concluímos que existe a proeminência dos professores alcançarem, por meio do PDE-PR, a sociabilidade docente.

4.3 ANÁLISE DE SIMILITUDE: REAFIRMANDO O PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL

Procuramos apresentar a análise de similitude para verificar o grau de conexão que existe entre os elementos da representação social sobre o termo indutor “PDE-PR”, no intuito de ratificar a centralidade dos elementos e complementar a análise do sistema central e do sistema periférico.

Sá (1996, p. 123) nos mostra que

[...] a grande quantidade de laços ou conexões que um dado elemento mantenha com outros elementos da representação tem sido frequentemente tomado como um segundo indicador, além da saliência, de sua provável participação no núcleo central”.

Esse tipo de análise nos possibilita ressaltar, a partir da coleta de dados e levantamento quantitativo inicial, a capacidade associativa dos elementos, identificando as conexões que são estabelecidas entre os diversos elementos (SÁ, 1996). Ao voltar ao conceito e aos procedimentos da análise de similitude,

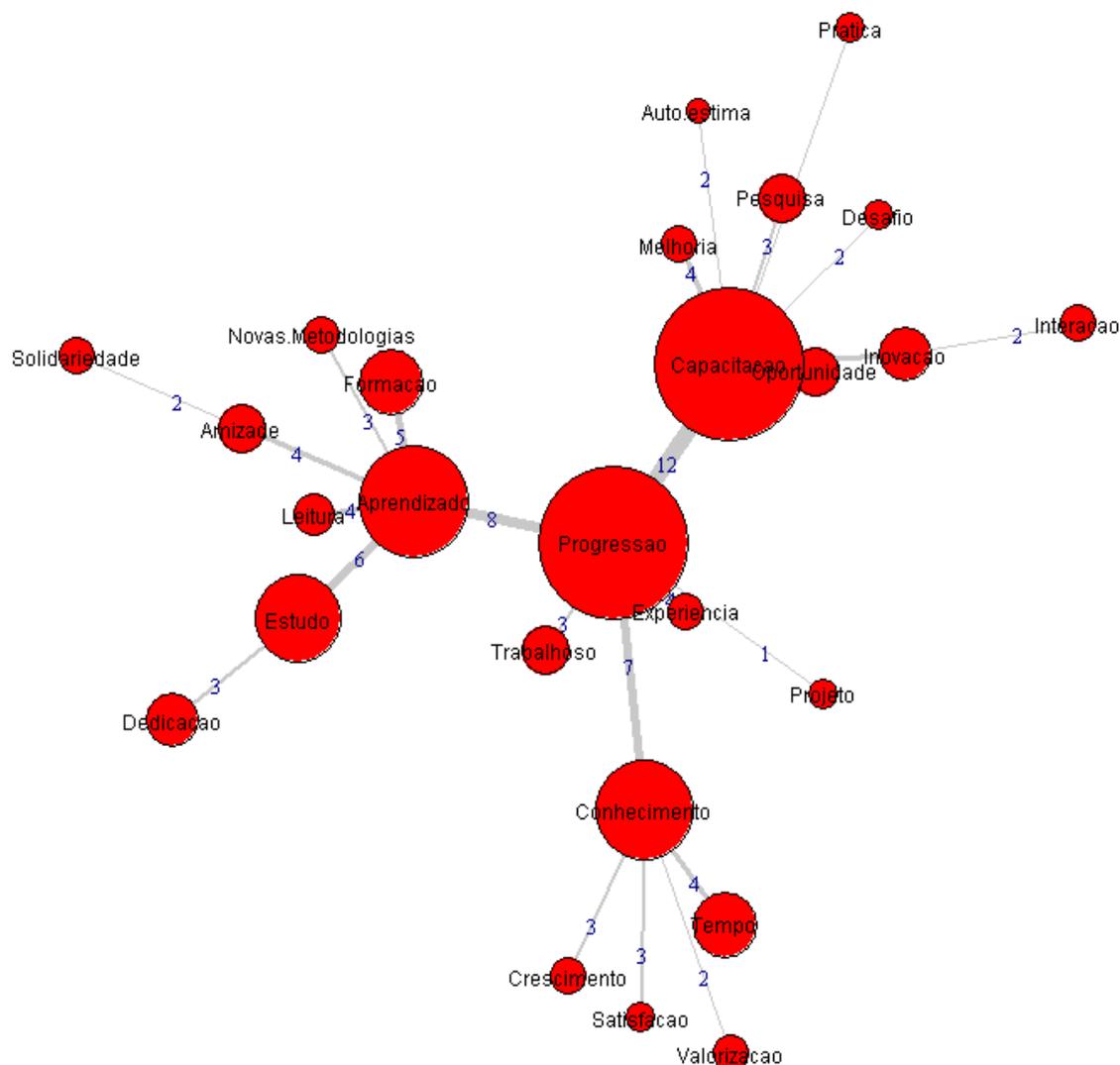
[...] se calcula a coocorrência dos termos evidenciados no quadro de quatro casas, sem a necessidade de se retornar a campo para novas coletas, visto que se parte do pressuposto de que as palavras evocadas pelos sujeitos guardam relação entre si, encontrando-se, pois, em situação de conexidade espontânea (PÉCORA; ANJOS; PAREDES, 2010, p. 60).

A Figura 5 apresenta os laços de conexão que existe entre os termos evocados, ou seja, a força com que um termo se conecta com outro.

Então, a árvore de similitude leva em consideração todo o exposto, nos apresentando como elementos centrais “capacitação”, “progressão”, “conhecimento”, “aprendizado” e “estudo”, os mesmos termos que aparecem no provável núcleo central da análise prototípica, fortalecendo, então a representação social sobre o termo indutor “PDE-PR”.

Na Figura 5 podemos verificar que ocorreu uma conexidade bem forte entre os termos “progressão” e “conhecimento”, o que significa que 12 professores entrevistados trouxeram em suas evocações as duas palavras. Ainda verificamos que “progressão” e “aprendizado” apresentam elo de conexão, com 8 participantes evocando as duas palavras ao mesmo tempo. Já “progressão” e “conhecimento” possuem um grau 7 de conexidade. E, por fim, a palavra “estudo”, a qual deixou de pertencer ao núcleo central, conforme OMI, tem uma forte ligação com o termo “aprendizado”.

Figura 5: Árvore máxima⁷ para a análise de similitude dos termos evocados



Fonte: Elaborado pelo *software* IRAMUTEQ, com base na análise prototípica.

Logo, podemos concluir por meio da análise de similitude da árvore máxima, Figura 5, que o provável núcleo central, exposto na análise prototípica, é comprovado, visto que ambas análises trazem os mesmos elementos centrais e com alto grau de conexão. Quando questionados sobre o motivo de realizar o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE-PR obtivemos como resposta

Para atualização e progressão na carreira docente (CP 7)

⁷ Trata-se de um “grafo” conexo sem ciclo cujos vértices são os itens do *corpus* e as arestas são os valores dos índices de similitude entre esses itens. O procedimento de construção da “árvore máxima” permite reter apenas as relações mais fortes entre os itens (SÁ, 1996, p. 128).

Para adquirir outros conhecimentos e melhorar o salário (CP 12)

Além da recompensa salarial e através da atualização que ampliamos nosso conhecimento e aperfeiçoamos a metodologia (CP 32)

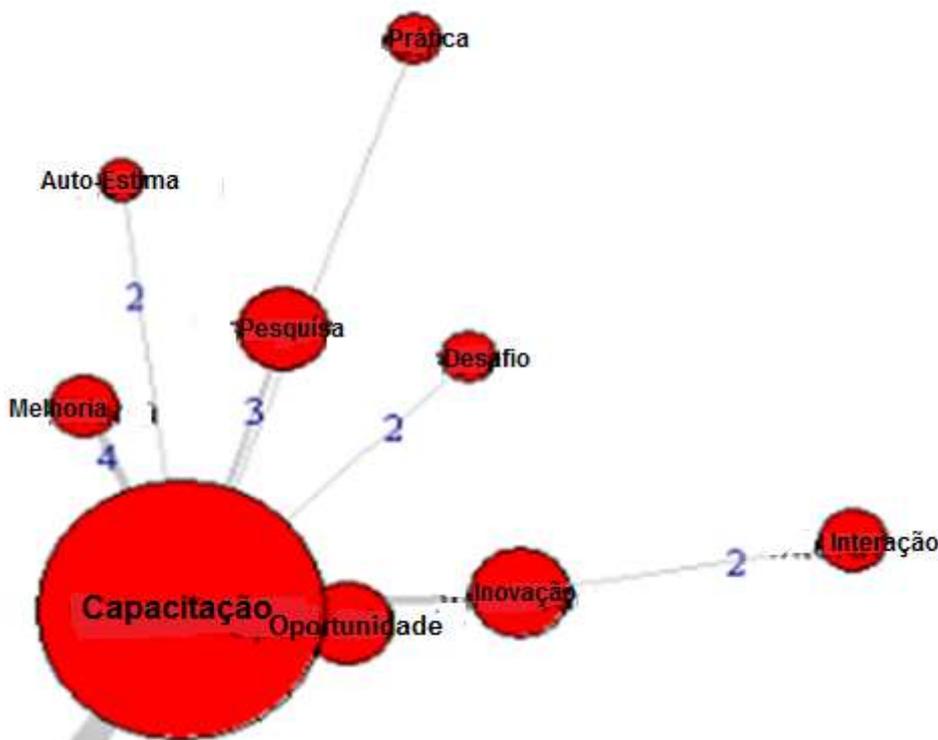
Pois é uma forma de crescer profissionalmente intelectualmente e financeiramente (CP 37)

Primeiramente para subir de nível e é claro que também tem o interesse em aprender e crescer como profissional (CP 40)

Os trechos acima, dos participantes, nos mostram que há uma forte presença e conexão dos termos do provável núcleo central nos discursos, também presentes na análise prototípica e de similitude.

Para fazer uma melhor análise de similitude, resolvemos dividir a árvore máxima em quatro blocos, os quais reúnem grupos de elementos a partir de um dos termos presentes no provável núcleo central. A Figura 6 apresenta o primeiro bloco, o qual surge a partir da palavra “capacitação”.

Figura 6: Bloco 1 da árvore máxima



Fonte: O autor, com base nos dados de pesquisa (2018)

Desse modo, podemos verificar que uma das palavras que pertencem ao provável núcleo central, “capacitação”, tem relação com o aperfeiçoamento dos professores da rede estadual de ensino. Assim, o PDE-PR obedece uma preocupação que já estava presente na LDB de 1996, a mesma pronuncia no 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).

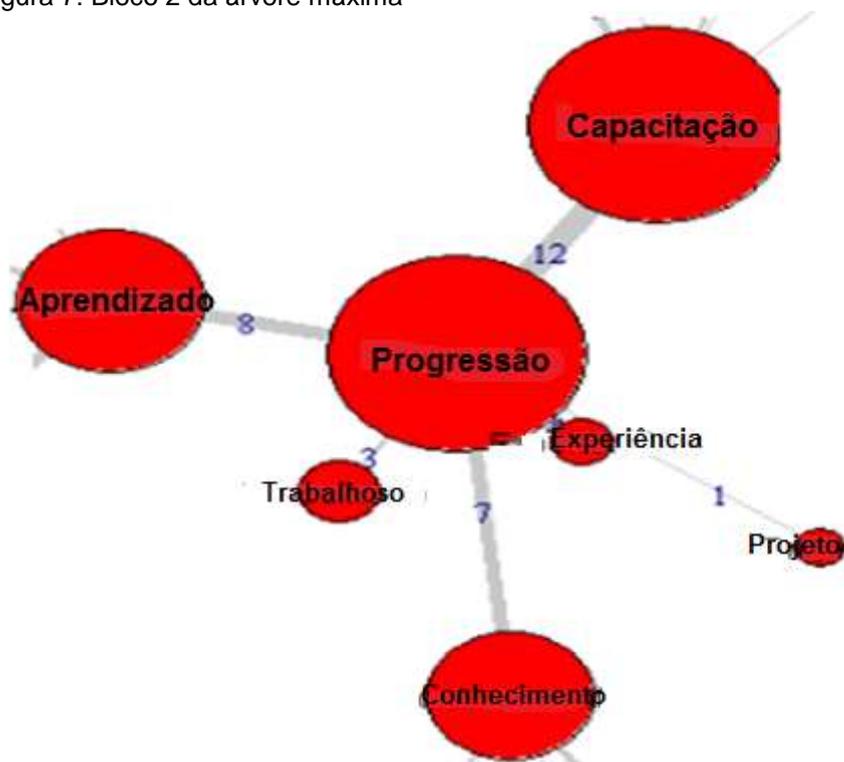
Um dos participantes justificam que o programa é de extrema importância, pois “[...] *ele promove a capacitação profissional*” (CP 41).

O bloco 1, ainda, apresenta elementos que são alcançados por meio da capacitação profissional, sendo: “*melhoria da qualidade de ensino*” (CP 46, grifos nossos) e a “*oportunidade de crescimento e inovação*” (CP 10, grifos nossos).

Observando a Figura 7, verificamos que ela apresenta o segundo bloco, o qual surge a partir do termo “progressão”.

Tal bloco nos mostra os elementos presentes no provável núcleo central das representações sociais que os professores têm sobre o PDE-PR. Temos como carro-chefe o termo “progressão”, o qual se revela como uma “[...] recompensa de seus esforços”. A palavra “conhecimento” possui fortes ligações a progressão, visto que constatamos que o PDE-PR se revela como uma forma para que o professor “[...] *aplique seus conhecimentos*” (CP 17, grifos nossos). Ainda na análise do segundo bloco, apresentamos o termo “aprendizado”, o qual dá ênfase a aprendizagem que se adquire no PDE-PR, sendo “[...] *algo que não se esquece, e o PDE possibilitou o aprendizado de muitas coisas inovadoras* (CP 30).

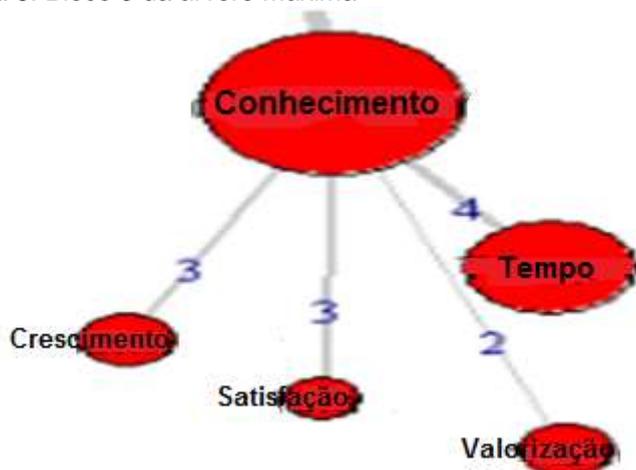
Figura 7: Bloco 2 da árvore máxima



Fonte: O autor, com base nos dados de pesquisa (2018)

O terceiro bloco, Figura 8, surge a partir da palavra “conhecimento” e suas derivações, as quais pertencem a zona periférica, porém de significativa importância.

Figura 8: Bloco 3 da árvore máxima



Fonte: O autor, com base nos dados de pesquisa (2018).

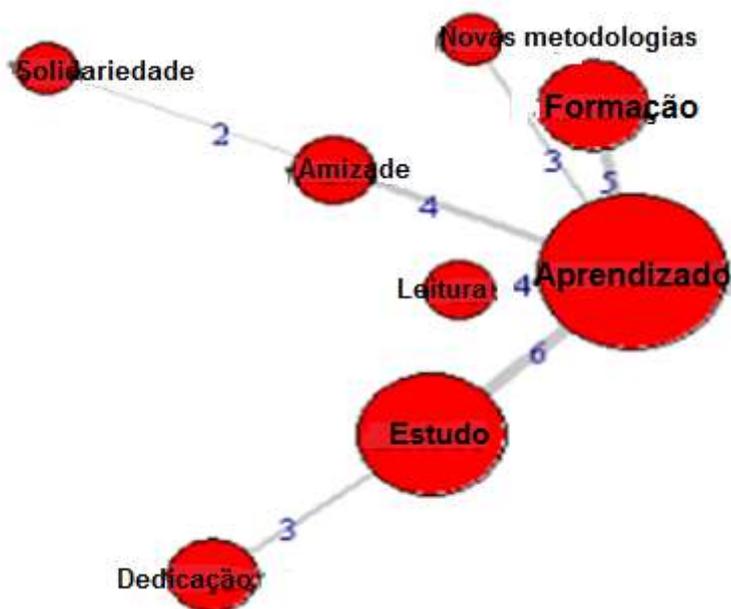
Quando falamos de “conhecimento”, pensamos nos desdobramentos que esse pode ter, assim a partir do conhecimento adquirido o PDE-PR alavanca uma “[...] oportunidade de crecimento e inovação” (CP 10, grifos nossos), além de “[...] reconhecimento e valorização profissional” (CP 25, grifos nossos), necessitando de “[...] tempo para repensar a prática” docente (CP 26, grifos nossos).

Referente a formação continuada proposta pelo PDE-PR, Tardif (2011, p. 291) informa que:

A formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos e diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa, etc.

Desse modo, o PDE-PR promove um aprendizado aliado a prática e realidade docente. Por fim, a Figura 9 nos revela o quarto bloco, o qual surge a partir do termo “aprendizado”.

Figura 9: Bloco 4 da árvore máxima



Fonte: O autor, com base nos dados de pesquisa (2018)

O termo “aprendizado” revela o reconhecimento da existência de novos limites e possibilidades na prática docente, assim “o conhecimento de novos limites e possibilidades é possível com o PDE-PR, pois há o aprendizado de novas

metodologias e abordagens” (CP 9). Relacionado ao aprendizado temos que este ocorre “[...] para melhorar a formação” (CP 14). Por fim, podemos afirmar que o PDE-PR tem por finalidade “[...] oportunizar que o professor aprofunde seus estudos e aplique seus conhecimentos” (CP 17, grifos nossos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve por objetivo trazer à tona as representações sociais dos professores do litoral paranaense atuantes na Rede Estadual de Educação do Paraná sobre o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná – PDE-PR, do qual fizeram parte. O processo de investigação sobre como os professores PDE-PR concebem o programa de formação continuada, intitulado PDE-PR e ofertado pelo estado, dentro de sua trajetória e carreira docente, propôs alguns questionamentos e considerações que podem contribuir para novos estudos na área.

No decorrer da construção da dissertação, iniciada em meados de 2017, intercalada à rotina profissional do pesquisador, foi tornando-se claro e mais realista o processo de formação continuada, mesmo em serviço, o que oportunizou reflexões, aprofundamentos, leituras, releituras, construções e desconstruções de pseudoconceitos que estão arraigados em uma rotina docente de quem vivencia o dia a dia da escola. Uma pesquisa empírica torna possível determinar a relação teoria-prática, apropriação de novos conhecimentos e a ressignificação dos que já existem, alcançado então saberes peculiares, elaborados e desenvolvidos no decorrer das leituras, debates e interpretações com os participantes do processo de pesquisa, especialmente no decorrer das disciplinas e grupo de pesquisa POFORS.

Para Nóvoa (1992), o conceito de formação continuada ganhou maior representação em meados de 1990, no intento de suprir os problemas e necessidades da formação inicial, assegurando o percurso da carreira docente. Visando uma qualificação e reflexão constante, bom como um processo de reflexão sobre a prática docente, a formação continuada possibilita aos professores desenhar inúmeros trajetórias durante a carreira docente.

Diante dessa perspectiva de formação continuada, a LDB n.º 9.394/1996 garante a formação continuada aos professores, apresentando como redação oficial que

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).

No entanto, fica a incumbência da mantenedora, no caso em questão a SEED/PR, organizar e proporcionar esta formação, visando o aperfeiçoamento profissional.

Pensar, refletir e discutir sobre a formação continuada remete à um novo sentido dado aos aprendizados de cada sujeito, conexas à trajetória docente individual e coletiva, sobretudo ao contexto político e social em que se enquadra os professores, levando em conta que o professor que atua na escola é o protagonista que atua em prol da educação e sucesso da escola, a contar do caráter meritocrático que atinge os ambientes escolares. Por esta razão, sendo os professores alvo da formação continuada foi de suma importância analisar, interpretar e comunicar as representações sociais que eles têm sobre o PDE-PR, programa do qual fizeram parte durante dois anos, ofertado pela SEED/PR, órgão do governo do estado do Paraná.

No caso em questão, sobre o PDE-PR, observamos que este programa, traz subsídios, que avançam em direção a uma formação condizente com o dia a dia da escola. Durante o PDE-PR os professores são provocados a catalogar problematizações, propor possíveis soluções, e finalizar com a implementação do projeto de intervenção pedagógica. Esse mecanismo provoca “avanços no redirecionamento de propostas de formação continuada, contribuindo assim para o desenvolvimento profissional docente dos que o realizam” (SIQUEIRA, 2017, p. 158).

Os dados evidenciaram que a grande maioria dos participantes dessa pesquisa têm 41 anos ou mais, o que nos faz acreditar que estão na rede estadual de ensino há mais de doze anos, tempo médio necessário para alcançar o nível II e classe 8 para poder ingressar no Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná – PDE-PR.

A “hermenêutica dialógica” foi nosso apoio metodológico para dar vida a essa pesquisa, visto que o hermeneuta, ao interpretar, assume a função de mediador entre a linguagem do fenômeno que se investiga e o que está por trás, porém subentendido, desse fenômeno, conforme Gadamer (1998). Deste modo, “[...] compreender um texto considerando seus condicionantes, ou seja, todo o contexto em que figura um determinado fenômeno” (RIBAS, 2017, p. 32) significa ir de encontro a “[...] uma interpretação ingênua e superficial para uma interpretação crítica e profunda” (SCHMIDT, 2013, p. 223). Assim, tanto o método da “hermenêutica dialógica”, quanto a Teoria das Representações Sociais possuem uma relação entre sujeito da pesquisa e o objeto dessa. Apoiada em Moscovici e Jodelet, Ribas (2017, p. 38) nos mostra que “a TRS não separa o sujeito do objeto, eles articulam-se, haja vista que uma representação envolve, essencialmente, a representação de alguém (sujeito) e de algo (objeto) ”.

Desse modo, ao dar ênfase ao sujeito e objeto, a TRS buscar resgatar os sentidos e significados do que está escrito e, também do que não está. Assim, por meio da hermenêutica, propomos “[...] captar os significados instituídos não por objetos, mas por outros sujeitos que significam e ressignificam o mundo e sua realidade a cada instante” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 172).

Assim, considerando a Abordagem Estrutural das RS, sob a ótica da TNC e após a aplicação de alguns instrumentos de pesquisa (APÊNDICES A, B e E), chegamos aos elementos do provável núcleo central das representações sociais que os professores do litoral paranaense têm acerca do PDE-PR.

Observamos que “capacitação”, “aprendizado”, “conhecimento”, “estudo” e “formação” são as palavras apresentadas como a evocação de maior valor simbólico, pela maioria dos professores participantes da pesquisa, podendo apresentar uma alta probabilidade das representações sociais acerca do termo indutor “PDE-PR” estarem alinhadas a capacitação, ao aprendizado, conhecimento, estudo e formação que os professores recebem quando ingressam no Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná – PDE-PR. O que nos chamou a atenção nessa análise foi a palavra “progressão”, com 25 evocações. Considerando a OME, a mesma foi alocada na zona periférica, porém ao considerar

a importância das palavras evocadas, esta figurou no provável núcleo central, o que pode ser explicado pela valorização profissional que a progressão representa. Assim, a questão financeira está propensa às influências do contexto social dos indivíduos, porém, também se apresenta como um termo que representa o grupo, tornando-se estável, coerente e resistente às mudanças, estando ligada à memória coletiva do grupo.

Uns dos pontos da pesquisa que nos chamou atenção foi a zona de contraste da análise prototípica, essa zona nos informa quais são os ideais e significações que os professores carregam, ou seja, eles estão *“grávidos de ideais”*. Ela nos apresenta, quando considerado a OME, elementos que revelam características de sociabilidade docente no Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná. Ao checarmos os elementos compreendidos na zona de contraste temos como destaque *“amizade”* e *“solidariedade”*, características da sociabilidade que abarca o que *“é sociável; tendência para viver em sociedade, em comunidade. Modos, comportamentos, conduta de quem vive em sociedade; civilidade”* (SOCIABILIDADE, 2018). Os termos *“experiência”* e *“crescimento”* reforçam esse caráter de sociabilidade no PDE-PR, ou seja, urgem de modo complementar.

Por fim, cabe ressaltar as diferenças que ocorreram da OME para a OMI, o que resultou numa passagem do caráter de sociabilidade à racionalidade. Notamos que, considerando a OME, houve um sentido de sociabilidade e na OMI foi dada uma acentuação da racionalidade.

A zona de contraste, de acordo com a OME, nos trouxe elementos que são prerrogativas do caráter de sociabilidade docente, tais como *“amizade”* e *“solidariedade”*, trazendo de forma complementar a *“solidariedade”* e o *“crescimento”*. Não obstante, quando trazida à tona a importância de cada uma das evocações, acentuou-se um caráter mais racional, apresentando os elementos *“pesquisa”*, *“oportunidade”* e *“valorização”*. Pivatto (2007) justifica a presença de elementos que priorizam a sociabilidade, afirmando que quanto menor for o nível de consciência, nesse caso dizemos racionalidade, melhor será o reconhecimento da condição humana em geral.

Assim, podemos concluir que existe a proeminência dos professores alcançarem, por meio do PDE-PR, a sociabilidade docente. Corroborando com o exposto, Pivatto (2007, p. 341) afirma que:

[...] o homem pode ser reduzido a uma só e exclusiva realidade material socializável por influência do meio contextual, que a totalidade, sem excluir o ser humano e sua possível humanização, são fenômenos muito mais complexos do que se imagina e que requerem abertura, quebra de paradigmas e investimento no espírito que impregna a matéria e a transfigura.

Tendo em vista as considerações levantadas nessa dissertação, concluímos que a pergunta de pesquisa e os objetivos, geral e específicos, propostos para esse estudo foram contrapostos e obtidos. A proposta que aqui desenvolvemos buscou analisar, interpretar e comunicar a representação social de professores sobre o PDE-PR, no sentido de uma formação continuada no desenvolvimento profissional e docente. Não obstante, observamos que programa PDE-PR, também se configura como um ambiente que prevê a manutenção e continuidade dos estudos ao longo da carreira docente. Devido à importância que o programa representa para educação e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, salientamos a necessidade da realização de mais estudos, que visem contribuir para as discussões e debates das políticas docentes, com ênfase as do estado do Paraná. Esta dissertação poderá contribuir para futuros debates na Secretaria Estadual de Educação do Paraná, no que tange alicerces para reflexão sobre o PDE-PR.

REFERÊNCIAS

- 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. **Prácticas Sociales y Representaciones**. Paris: PUF, 1994.
- ABRIC, Jean-Claude. Las representaciones sociales: aspectos teóricos. In: ABRIC, Jean-Claude (Org.). **Prácticas sociales y representaciones**. Tradução de José Dacosta Chevrel y Fátima Flores Palacios. México: Ediciones Coyoacán; Ambassade de France- ccc IFAL, 2001. p.11-32
- ALAMI, Sophie; DESJEUX, Dominique; GARABUAU-MOUSSAOUI. **Os métodos qualitativos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- ALMEIDA, Celia Maria de Castro. A problematização da formação de professores e o mestrado em educação da UNIUBE. *Revista profissão docente* (online). Uberaba, v. 1, n. 1. Fev, 2001. p. 14-23.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v.1, nº 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>>. Acesso em: 13 mar. 2017.
- ARRUDA, Angela. 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.
- ARRUDA, Angela. Representações sociais: dinâmicas e redes. In: SOUSA, Clarilza Prado *et.al.* (Orgs.). **Angela Arruda e as Representações Sociais: estudos selecionados**. Curitiba: Champagnat, 2014. p.39-66.
- BARROSO, João. Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional. In: CANARIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora. 2003. p. 79-100.
- BARROSO, João. Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960). Lisboa Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica, 1995.

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. Congresso. Senado. Resolução nº 5, de 3 de agosto de 2010.

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. 2017.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm . Acesso em: 10 jul de 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, 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. 2017.

BRASIL. Lei nº.12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 de abril de 2013, p.1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 15 out. 2017.

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). 2017. Disponível em:< http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues_17.03.2016.pdf>. Acesso em: 09 maio 2017.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil:** entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O Significado da formação docente continuada. 4º CONPEF, Londrina, PR. jul. 2009. Disponível em:< <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>>. Acesso em 08 maio 2018.

CODO, Wanderley. Et al. **Educação:** carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRISTÓFANO, Sirlene. A hermenêutica como perspectiva metodológica para a leitura, análise e compreensão da literatura infantil e juvenil. **Revista Semioses**, Rio de Janeiro, vol. 01, n. 08, p. 13-24, fev. 2011. Disponível em: http://apl.unisiam.edu.br/semioses/pdf/n8/n8_art_01.pdf. Acesso em 05 ago. 2017.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Revista Aprender – Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação**. Ano 11, n. 02. 2004. p. 105-114.

DEWEY, John. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Nacional, 1979.

DONATO, Sueli Pereira. **Elementos de profissionalidade docente: representações sociais de estudantes de pedagogia**. 2017. 217f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Curitiba, 2017.

DUVEEN, Gerard. Introdução – O poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 11 ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2015. p. 7-28.

ENS, Romilda Teodora. BEHRENS, Marilda Aparecida. Representações Sociais e Visão Complexa: interface e fronteiras entre as proposições de Serge Moscovici e Edgar Morin. In: ENS, Romilda Teodora. VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Representações sociais: fronteiras, interfaces e conceitos**. Coleção Formação do Professor vol 8. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013, p. 89-108.

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes. Políticas Educacionais no Brasil e a Formação de Professores. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Orgs.). **Políticas de formação do professor: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 25-49.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FÁVERO, Maria Helena. Desenvolvimento Psicológico, Mediação Semiótica e Representações Sociais: Por uma Articulação Teórica e Metodológica. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Vol. 21, n. 1. Jan-Abr. 2005. p. 17-25.

FAVORETO, Elizabeth Dantas de Amorim. Creche e pré-escola: representações sociais de estudantes de pedagogia e políticas para educação infantil. 2013. 154 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do

Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em:
<http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2519>.
Acesso em: 26 ago. 2017.

FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In:
JODELET, D. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2001.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em retrospectiva**: a virada hermenêutica. Tradução: Marco Antônio Casanova. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II**: complementos e índices. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução: Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GATTI, Bernadete A. (Coord.); BARRETO, Elba de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GODOI, Marcos Vinicius Messino Godoi. GTR, professores mais experientes e a formação continuada do Paraná. XIII Congresso Nacional de Educação – Educere, p. 4965-4977, ago. 2017. Disponível em:
http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26916_12974.pdf . Acesso em: 11 maio 2018

GRONDIN, Jean. **Hermenêutica**. Tradutor Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. Introdução. In:
GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p.17-25.

HABERMAS, Jurgen. Ciências sociais reconstrutivas versus ciências sociais compreensivas. In: HABERMAS, Jurgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução: Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

SOCIABILIDADE. Dicionário online de português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sociabilidade/>. Acesso em: 11 maio 2018.

JODELET, Denise. As representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p.17-44.

JODELET, Denise. Ponto de Vista: sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica. **Revista Temas em Psicologia**, vol. 19, n. 1, p. 19-26, 2011.

MACHADO, Juliana Aquino. YUNES, Maria Ângela Mattar. SILVA, Gilberto Ferreira da. A formação continuada de professores em serviço na perspectiva da abordagem ecológica do desenvolvimento humano. In: Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 14 - n. 3 - set-dez 2014. p. 512-526. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4842>>. Acesso em: 17 maio. 2017.

MACHADO, Laêda Bezerra; ANICETO, Rosimere de Almeida. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 18, n. 67, p. 345-364, abr. 2010. ISSN 1809-4465. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/494>>. Acesso em: 26 de maio 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORIN, Edgar. O método 1: **A natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem seu público**. Tradução Sonia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Sergé. Psicologia das minorias ativas. Tradução Grupo de Leitura "Ideologia, Comunicação e Representações Sociais. Responsável Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Editado em inglês por Gerard Duveen. Tradução inglês por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NAGEL, Jaqueline Salanek de Oliveira. **Representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre função formativa na rede municipal de ensino de Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação) f. 152 – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2017.

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.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p.17-32.

OLIVEIRA, Denize Cristina *et al.* Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Parede *et al.* (Org.) **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB Editora Universitária, 2005. p.573-603.

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. 2017.

OLIVEIRA, Eliane de; ENS, Romilda Teodora. *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.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Tradução Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1997.

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. 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 mar. 2017.

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 específica. **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 mar. 2017.

PECORA, Ana Rafaela; ANJOS, Paula Martins dos; PAREDES, Eugênia Coelho. O envelhecimento como processo social. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, n.39, v.19, p.55-73, jan./abr. 2010.

PITON, 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.

PIVATTO, Pergentino Stefano. Visão de homem na educação e o problema de humanização. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 2 (62), p. 337-363, maio/ago. 2007. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/562/392>. Acesso em 13 de maio de 2018.

PRESTES, Nadja Mara Hermann. Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. Disponível em:

<http://www.pucrs.br/edipucrs/digitalizacao/colecaofilosofia/educacaoeracionalidade.pdf>. Acesso em 13 de maio de 2018.

PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa. ENS, Romilda Teodora. Teoria das Representações Sociais e a Teoria do Núcleo Central: contexto e interfaces. In: ENS, Romilda Teodora. VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Representações sociais: fronteiras, interfaces e conceitos**. Coleção Formação do Professor vol 8. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013, p. 173-212.

RESOLUÇÃO, CNE/CEB 5/2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 ago. 2010, Seção 1, p. 15. Disponível em:

<file:///C:/Users/Usuario/Dropbox/Mestrado/NOVA%20PROPOSTA%20MESTRADO/Programas%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada/CARREIRA%20DOC%20ENTE/resolucao5_30610_cne.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2017.

RIBAS, Marciele Stiegler. Educação em direitos humanos no contexto da educação de jovens e adultos: **o desvelar da violência simbólica**. 2017. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2017.

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. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SAMPIERI, Roberto Hernández; CALLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Revisão técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia; Dirceu da Silva; Marcos Júlio. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP. Autores Associados, 2010.

SCHMIDT, Lawrence Kennedy. **Hermenêutica**. Tradução: Fábio Ribeiro. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SIQUEIRA, Ana Paula de Moraes de. Formação continuada e desenvolvimento profissional docente: **representações de professores PDE**. 2017. 192 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

WACHELKE, João Fernando Rech. CAMARGO, Brígido Vizeu. Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento. **Revista Interamericana de Psicologia/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. 2017.

WACHELKE, João Fernando Rech. Índice de centralidade de representações sociais a partir de evocações (INCEV): exemplo de aplicação no estudo da representação social sobre envelhecimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, vol. 22, 134 n.1, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722009000100014&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 fev. 2017.

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. 2017.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

1. Sexo

(A) masculino (B) feminino

2. Qual sua faixa de idade:

(A) Entre 18 a 23 anos (C) Entre 31 a 40 anos
(B) Entre 24 a 30 anos (D) Entre 41 anos ou mais

3. Formação acadêmica:

Graduação, Ensino Superior. Qual (s)? _____

(A) Instituição Pública (B) Instituição Particular

() Especialização (Pós-Graduação). Qual (s)? _____

() Mestrado em? _____

() Doutorado em? _____

“Obrigado por colaborar com a pesquisa, que tem como objetivo contribuir com a formação continuada dos professores dos anos finais do ensino fundamental e médio, refletindo as práticas pedagógicas”.

APÊNDICE B – TESTE DE EVOCAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

Agradeço a participação de todos que ao dispor seu precioso tempo responderam aos questionários solicitados. Favor responder às perguntas disponibilizadas nesse instrumento de pesquisa, com reflexões e respostas francas, pois estas serão de grande auxílio para alcançar os objetivos propostos na pesquisa. A identificação será preservada. Os dados coletados neste instrumento serão apreciados e poderá ter acesso. O pesquisador se responsabilizará por destruir os registros nele contidos.

TERMO INDUTOR- “PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE-PR”

Escreva cinco palavras que lhe venham imediatamente à lembrança em relação “PDE-PR” e depois enumere-as da mais importante (1) para a menos importante (5):

() -----()----- ()-----
 ()----- ()-----

Agora, por favor, escreva uma frase utilizando a palavra que você considerou mais importante, relacionando-a com o PDE-PR.

Agora justifique a razão da palavra que considerou mais importante.

APÊNDICE C – CORPUS DA ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÕES – OME

1	Leitura	Dedicacao	Capacitacao	Escrita	Progressao
2	Estudo	Conhecimento	Interacao	Crescimento	Inovacao
3	Qualificacao	Novas Metodologias	Progressao	Retorno a Universidade	Capacitacao
4	Formacao	Interacao	Renovacao	Aprendizado	Cursos
5	Oportunidade	Pesquisa	Dedicacao	Progressao	Merito
6	Conhecimento	Envolvimento	Inovacao	Continuidade	Progressao
7	Trabalhoso	Compensatorio	Cansativo	Solidariedade	Capacitacao
8	Capacitacao	Estudo	Formacao	Progressao	Melhoria
9	Conhecimento	Tempo	Trabalhoso	Valorizacao	Dedicacao
10	Oportunidade	Crescimento	Capacitacao	Pratica	Pratica
11	Aprendizado	Novas Metodologias	Tempo	Troca de Experiencia	Desafio
12	Solidariedade	Inseguranca	Valorizacao	Conhecimento	Reciclagem
13	Pesquisa	Projeto	Avaliacao	Dedicacao	Aprendizado
14	Orientador	Retorno a Universidade	Formacao	Aprendizado	Progressao
15	Formacao	Aprendizado	Progressao	Trabalhoso	Publico
16	Estudo	Aprendizado	Capacitacao	Necessario	Valorizacao
17	Estudo	Necessario	Aprendizado	Capacitacao	Valorizacao
18	Capacitacao	Ensino	Progressao	Auto estima	Liberdade
19	Capacitacao	Melhoria	Liberdade	Auto estima	Auto estima
20	Conhecimento	Crescimento	Motivacao	Amizade	Tempo
21	Conhecimento	Crescimento	Motivacao	Amizade	Tempo
22	Inovacao	Estudo	Capacitacao	Oportunidade	Dedicacao
23	Inovacao	Estudo	Oportunidade	Dedicacao	Capacitacao
24	Carreira	Conhecimento	Satisfacao	Aposentadoria	Valores
25	Carreira	Valores	Aposentadoria	Satisfacao	Conhecimento
26	Capacitacao	Implementacao	Desafio	Realizacao	Melhoria
27	Aprendizado	Amizade	Progressao	Trabalhoso	Leitura
28	Instrucao	Capacitacao	Inovacao	Pesquisa	Relacionamento Interpessoal
29	Amizade	Aprendizado	Solidariedade	Progressao	Novas Metodologias
30	Aprendizado	Amizade	Progressao	Leitura	Trabalhoso
31	Amizade	Aprendizado	Solidariedade	Progressao	Capacitacao
32	Capacitacao	Ensejo Profissional	Conhecimento	Progressao	Recompensa
33	Capacitacao	Profissao	Conhecimento	Progressao	Satisfacao
34	Relacionamento Interpessoal	Capacitacao	Formacao	Tempo	Pesquisa
35	Formacao	Reflexao	Conhecimento	Pratica	Progressao
36	Capacitacao	Progressao	Progressao	Qualificacao	Projeto
37	Estudo	Aprendizado	Conhecimento	Formacao	Inovacao
38	Estudo	Aprendizado	Conhecimento	Formacao	Novas Metodologias
39	Importante	Aprendizado	Tempo	Leitura	Estudo
40	Importante	Leitura	Estudo	Aprendizado	Tempo
41	Carreira	Experiencia	Aprendizado	Oportunidade	Capacitacao
42	Implementacao	Capacitacao	Desafio	Realizacao	Melhoria
43	Capacitacao	Aprendizado	Experiencia	Oportunidade	Progressao
44	Estudo	Trabalhoso	Tempo	Dedicacao	Pratica
45	Sabedoria	Progressao	Auto Estima	Sucesso	Dever Cumprido
46	Capacitacao	Interacao	Experiencia	Progressao	Novidades
47	Palestras	Estudo	Pesquisa	Progressao	Tecnologia
48	Projeto	Formacao	Estudo	Enriquecimento Intelectual	Conhecimento
49	Instrucao	Capacitacao	Inovacao	Pesquisa	Interacao
50	Carreira	Experiencia	Conhecimento	Capacitacao	Tempo

APÊNDICE D – CORPUS DA ORDEM MÉDIA DE IMPORTÂNCIA – OMI

1	Progressao	Capacitacao	Dedicacao	Leitura	Escrita
2	Conhecimento	Estudo	Interacao	Inovacao	Crescimento
3	Capacitacao	Progressao	Novas Metodologias	Qualificacao	Retorno a Universidade
4	Renovacao	Aprendizado	Formacao	Cursos	Interacao
5	Progressao	Merito	Oportunidade	Dedicacao	Pesquisa
6	Inovacao	Conhecimento	Continuidade	Envolvimento	Progressao
7	Capacitacao	Trabalhoso	Solidariedade	Cansativo	Compensatorio
8	Melhoria	Formacao	Estudo	Progressao	Capacitacao
9	Conhecimento	Dedicacao	Tempo	Trabalhoso	Valorizacao
10	Oportunidade	Pratica	Crescimento	Capacitacao	Pratica
11	Experiencia	Aprendizado	Tempo	Novas Metodologias	Desafio
12	Conhecimento	Valorizacao	Reciclagem	Solidariedade	Inseguranca
13	Dedicacao	Pesquisa	Projeto	Aprendizado	Avalliacao
14	Aprendizado	Formacao	Progressao	Orientador	Retorno a Universidade
15	Aprendizado	Formacao	Progressao	Trabalhoso	Publico
16	Valorizacao	Estudo	Capacitacao	Aprendizado	Necessario
17	Valorizacao	Capacitacao	Aprendizado	Necessario	Estudo
18	Auto estima	Capacitacao	Progressao	Ensino	Liberdade
19	Auto estima	Capacitacao	Liberdade	Melhoria	Auto estima
20	Motivacao	Conhecimento	Crescimento	Amizade	Tempo
21	Motivacao	Conhecimento	Crescimento	Tempo	Amizade
22	Capacitacao	Inovacao	Dedicacao	Oportunidade	Estudo
23	Oportunidade	Capacitacao	Inovacao	Estudo	Dedicacao
24	Carreira	Conhecimento	Satisfacao	Valores	Aposentadoria
25	Carreira	Valores	Conhecimento	Aposentadoria	Satisfacao
26	Capacitacao	Realizacao	Desafio	Melhoria	Implementacao
27	Aprendizado	Progressao	Trabalhoso	Amizade	Leitura
28	Capacitacao	Pesquisa	Relacionamento Interpessoal	Instrucao	Inovacao
29	Novas Metodologias	Amizade	Aprendizado	Progressao	Solidariedade
30	Aprendizado	Progressao	Leitura	Trabalhoso	Amizade
31	Capacitacao	Amizade	Progressao	Aprendizado	Solidariedade
32	Progressao	Capacitacao	Recompensa	Ensejo Profissional	Conhecimento
33	Progressao	Capacitacao	Conhecimento	Profissao	Satisfacao
34	Pesquisa	Tempo	Capacitacao	Formacao	Relacionamento Interpessoal
35	Reflexao	Conhecimento	Pratica	Formacao	Progressao
36	Progressao	Progressao	Capacitacao	Qualificacao	Projeto
37	Conhecimento	Aprendizado	Estudo	Inovacao	Formacao
38	Conhecimento	Aprendizado	Estudo	Formacao	Novas Metodologias
39	Importante	Leitura	Aprendizado	Estudo	Tempo
40	Importante	Leitura	Estudo	Aprendizado	Tempo
41	Capacitacao	Progressao	Oportunidade	Aprendizado	Experiencia
42	Implementacao	Realizacao	Desafio	Melhoria	Capacitacao
43	Capacitacao	Progressao	Aprendizado	Oportunidade	Experiencia
44	Estudo	Trabalhoso	Dedicacao	Tempo	Pratica
45	Sabedoria	Progressao	Auto Estima	Sucesso	Dever Cumprido
46	Capacitacao	Experiencia	Interacao	Progressao	Novidades
47	Estudo	Avanco na Carreira	Palestras	Pesquisa	Tecnologia
48	Enriquecimento Intelectual	Formacao	Estudo	Conhecimento	Projeto
49	Capacitacao	Pesquisa	Interacao	Instrucao	Inovacao
50	Carreira	Tempo	Conhecimento	Experiencia	Capacitacao

APÊNDICE E – LEMATIZAÇÃO DAS PALAVRAS EVOCADAS

TRATAMENTO PARA OS TERMOS EVOCADOS - PDE/PR	
PALAVRAS EVOCADAS	VOCÁBULOS AGRUPADORES
Amizade	Amizade
Amizades	
Novas Amizades	
Afastamento	Tempo
Descanso	
Respiro	
Disposição	
Tempo	
Aposentadoria	Aposentadoria
Aprendizado	Aprendizado
Aprendizagem	
Aperfeiçoamento	Capacitação
Aprimoramento	
Aprofundamento	
Atualização	
Capacitação	
Auto-estima	Auto-estima
Auto-estima do Aluno	
Auto-estima do Professor	
Avaliação	Avaliação
Progressão	Progressão
Carreira	
Avanço na Carreira	
Avanço	
Financeiro	
Plano de Carreira	
Progresso	
Cansativo	Cansativo
Companherismo	Solidariedade
Solidariedade	
Compensatório	Compensatório
Compartilhamento	Experiência
Experiência	
Troca de Experiência	
Conhecimento	Conhecimento
Construção do Conhecimento	
Continuidade	Continuidade
Crescimento	Crescimento
Cursos	Cursos
Dedicação	Dedicação
Desafio	Desafio
Dever Cumprido	Dever Cumprido
Enriquecimento Intelectual	Enriquecimento Intelectual
Ensino	Ensino

Ensejo Profissional	Ensejo Profissional
Envolvimento	Envolvimento
Escrita	Escrita
Especialização	Formação
Desenvolvimento	
Formação	
Evolução	
Estudo	Estudo
Implementação	Implementação
Importante	Importante
Inovação	Inovação
Insegurança	Insegurança
Instrução	Instrução
Interação	Interação
Leitura	Leitura
Liberdade	Liberdade
Melhoria	Melhoria
Melhoria do Ensino	
Vontade de melhorar	
Mérito	Mérito
Motivação	Motivação
Mudança de Metodologias	Novas Metodologias
Muita Criatividade	
Nova Perspectiva	
Novas Metodologias	
Novidades	
Necessidade	Necessário
Necessário	
Oportunidade	Oportunidade
Orientador	Orientador
Palestras	Palestras
Pesquisa	Pesquisa
Tempo para Pesquisa	
Pesquisas	
Profissão	Profissão
Projeto	Projeto
Público	Público
Qualificação	Qualificação
Qualidade da Aula	
Realização de um sonho	Realização
Realização	
Reciclagem	Reciclagem
Recompensa	Recompensa
Reconhecimento	Valorização
Valorização	

Prática	Prática
Constatação da Prática	
Relação Teoria-Prática	
Teoria e Prática	
Reflexão	Reflexão
Retorno a Universidade	Retorno a Universidade
UFPR	
Renovação	Renovação
Relacionamento Interpessoal	Relacionamento Interpessoal
Reunião com Colegas	
Sabedoria	Sabedoria
Satisfação	Satisfação
Sucesso	Sucesso
Tecnologia	Tecnologia
Trabalhoso	Trabalhoso
Trabalho	
Valores	Valores

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO CARTA

Prezado colega,

Tudo bem? Como você solicitou urgência, respondo rapidamente as questões que você fez sobre minha perspectiva do PDE-PR e a prática pedagógica.

1) Por que participar do programa de desenvolvimento educacional do Paraná?:

2) Como aconteceu o seu processo de ingresso no PDE-PR?

3) Após ingresso no PDE-PR, como foi o programa? Quem foi o orientador e a definição do mesmo?

4) Sobre o grupo de trabalho em rede (GTR), como foi desenvolver e ser responsável por um GTR?

5) Ao desenvolver seu projeto, como foi o preparo e sua segurança em relação ao mesmo?

6) Em relação ao seu projeto, como foi a aplicação prática pedagógica, em sala de aula? Quais as dificuldades e facilidades encontradas durante o desenvolvimento da prática?

7) Houve continuidade/manutenção da prática pedagógica desenvolvida ao término do PDE-PR? Se sua resposta for não, informe o motivo da não continuidade.

Aceite um abraço de seu colega.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar do estudo **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO LITORAL PARANAENSE SOBRE O PDE-PR** que tem como objetivo analisar as Representações Sociais dos professores dos anos finais do ensino fundamental e médio sobre o programa de desenvolvimento educacional do Paraná. Acreditamos que seja importante porque a pesquisa contribuirá na identificação das Representações Sociais dos professores, na verificação dos principais dilemas e contribuições sobre formação continuada e práticas pedagógicas e a análise das políticas que norteiam o PDE-PR.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A minha participação no referido estudo será de em responder a um a um TESTE DE EVOCAÇÃO LIVRE a partir de um termo indutor, apresentado pelo pesquisador, (neste caso “PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL - PDE-PR”, os pesquisados digam as palavras ou expressões que lhes tenham vindo imediatamente à lembrança, essas palavras serão postas no software EVOC para calcular a frequência e a ordem das palavras evocadas); A UM QUESTIONÁRIO EM FORMA DE CARTA; E UM QUESTIONÁRIO DE PERFIL DO PARTICIPANTE em um único momento sobre a prática pedagógica do PDE-PR. Tempo prévio para as respostas 15 minutos, o local será um espaço concedido pela escola e o momento estabelecido pela Pedagoga, podendo ser na hora atividade (horário que os professores possuem para realizar seus planejamentos).

RISCOS E BENEFÍCIOS

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, não haverá benefícios direto. Recebi, também que é possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos como risco de constrangimento. Dos quais medidas serão tomadas para sua redução, tais como: verificar se o professor aceita a participação na pesquisa, agendar o melhor horário, explicar sobre a pesquisa, retirar qualquer dúvida que surgir e informar sobre o término da pesquisa (caso tenham interesse em ler a dissertação).

SIGILO E PRIVACIDADE

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. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

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, haverá ressarcimento dos valores gastos na forma seguinte: o ressarcimento será em cheque.

De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

CONTATO

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são: Marcos Vinicius Messino Godoi (PUC/PR), Romilda Teodora Ens (PUC/PR) e com eles poderei manter contato pelos telefones (9989-2189).

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.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
E-mail:	

Local, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da
pesquisa

Assinatura do Pesquisador

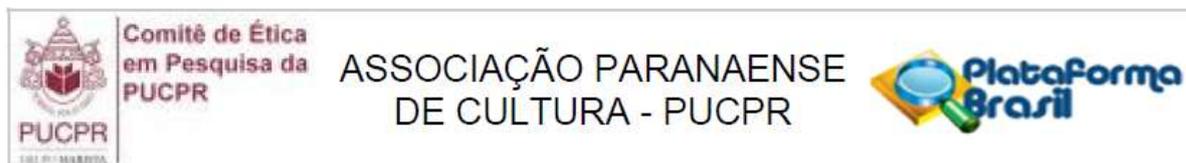
USO DE IMAGEM

Autorizo o uso de minha imagem, áudio para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a (descrever as formas de utilização da imagem, foto, áudio ou qualquer outro artefato).

Assinatura do participante da
pesquisa

Assinatura do Pesquisador

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA PUCPR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO LITORAL PARANAENSE SOBRE A PRÁTICA DOCENTE QUE REALIZARAM NO PDE-PR

Pesquisador: MARCOS VINICIUS MESSINO GODOI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 72811817.8.0000.0020

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.231.964

Apresentação do Projeto:

A presente dissertação busca pesquisar as representações sociais dos professores participantes do programa de formação continuada do Paraná, o PDE, em relação às suas próprias práticas pedagógicas. Para tanto, tomou-se como universo de pesquisa os professores PDE do município de Guaratuba/PR. A análise está embasada nos pressupostos teóricos da Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Moscovici (1978; 2001; 2012; 2015) e com o apoio da Teoria do Núcleo Central, elaborada por Abric (2000; 2001). Para subsidiar o tratamento dos dados da pesquisa empírica, far-se-á uma análise documental das políticas educacionais, com especial destaque para o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE-PR). A opção será por uma metodologia baseada na hermenêutica com abordagem qualitativa do tipo exploratória. Para a coleta dos dados, será aplicada a técnica do teste de evocação livre de palavras para identificar os elementos estruturais das representações sociais dos participantes sobre a prática pedagógica envolvida no programa. As palavras evocadas serão processadas pelo software EVOC (versão 2000) o qual gerará

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155

Bairro: Prado Velho

CEP: 80.215-901

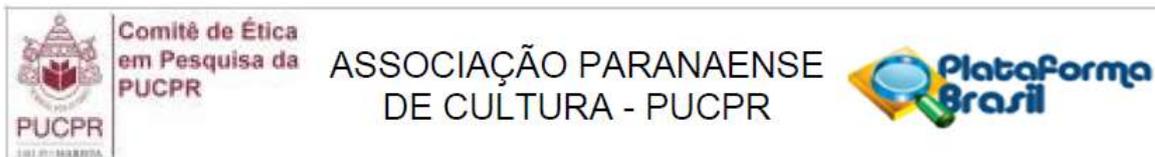
UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3271-2103

Fax: (41)3271-2103

E-mail: nep@pucpr.br



Continuação do Parecer: 2.231.964

um quadro de quatro casas contendo a frequência e ordem média de evocação (OME) e Ordem média de importância (OMI). Nesta perspectiva, a presente pesquisa busca trazer elementos para reflexão sobre as representações sociais da prática docente, no espaço escolar, de professores que realizaram o PDE-PR, na ótica do programa de formação continuada do Paraná na perspectiva da prática pedagógica.

Objetivo da Pesquisa:

1.2.1 Objetivo geral

Analisar as representações sociais de professores, dos anos finais do ensino fundamental e Médio de escolas Estaduais do litoral paranaense, sobre a prática docente desenvolvida no PDE.

1.2.2 Objetivos específicos

- a). Identificar o cenário das políticas para a formação continuada de professores no âmbito Federal e Estadual e de sua relação com a carreira docente.
- b). Apresentar o programa de formação continuada do estado do Paraná, como foi criado, com qual finalidade, qual a proposta inicial, como ocorre o ingresso e situação atual do programa.
- c). Informar o conteúdo e a estrutura das representações sociais dos professores e sua articulação com as práticas docentes oriundas do programa de formação continuada proposta pelo Estado do Paraná a partir da aprovação da Lei 103/2004 sobre o plano de carreira do professor da rede estadual.
- d). Analisar as representações sociais dos professores sobre as práticas docentes do PDE, elencar os elementos estruturais do provável núcleo central das representações sociais desses professores, tendo por parâmetro

o discurso do texto das políticas educacionais do Estado do Paraná para a formação continuada e a relação com a carreira docente.

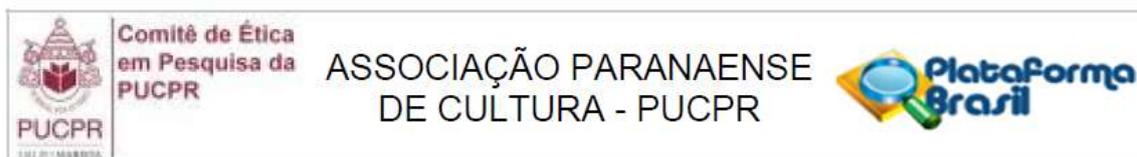
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O participante foi alertado de que, da pesquisa a se realizar, não haverá benefícios diretos.

Recebeu, também que é possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos como risco de constrangimento. O pesquisador adotou como medidas tomadas para sua redução, tais como: verificar se o professor aceita a participação na pesquisa, agendar o melhor horário, explicar sobre a pesquisa, retirar qualquer dúvida que surgir e informar sobre o término da pesquisa (caso tenham interesse em ler a dissertação).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

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



Continuação do Parecer: 2.231.964

O campo ao qual essa pesquisa se destina são professores de escolas Estaduais que ofertam as séries finais do ensino fundamental e médio, compreendidos no município de Guaratuba, no estado do Paraná. A definição das escolas para campo de pesquisa levou em consideração os grupos de escolas que possuem professores que já participaram do programa de formação continuada – PDE, ofertado pelo estado do Paraná.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram apresentados.

Recomendações:

Descrever a finalidade do uso das imagens e/ou audio previstas no TCLE.

Autorização anexado somente o modelo, sem preenchimento ou assinatura.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_951002.pdf	07/08/2017 08:55:51		Aceito
Outros	Carta.pdf	07/08/2017 08:53:09	MARCOS VINICIUS MESSINO GODOI	Aceito
Outros	sociodemografico.pdf	07/08/2017 08:52:26	MARCOS VINICIUS MESSINO GODOI	Aceito
Outros	autorizacao.pdf	07/08/2017 08:52:02	MARCOS VINICIUS MESSINO GODOI	Aceito
Outros	Associacaodepalavras.pdf	07/08/2017 08:51:31	MARCOS VINICIUS MESSINO GODOI	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	07/08/2017 08:48:00	MARCOS VINICIUS MESSINO GODOI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	07/08/2017 08:38:53	MARCOS VINICIUS MESSINO GODOI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	consentimento.pdf	07/08/2017 08:34:30	MARCOS VINICIUS MESSINO GODOI	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.PDF	07/08/2017	MARCOS VINICIUS	Aceito

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155

Bairro: Prado Velho

CEP: 80.215-901

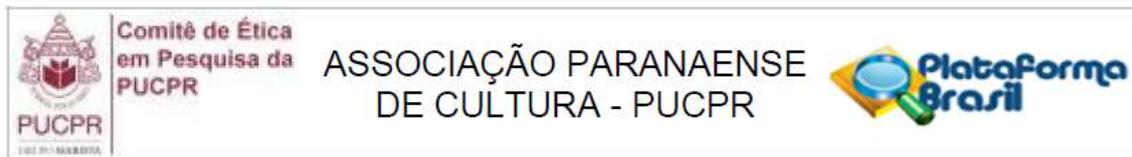
UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3271-2103

Fax: (41)3271-2103

E-mail: nep@pucpr.br



Continuação do Parecer: 2.231.964

Folha de Rosto	FolhadeRosto.PDF	08:18:06	MESSINO GODOI	Aceito
----------------	------------------	----------	---------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 22 de Agosto de 2017

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

ANEXO C – TERMO DE REQUERIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA JUNTO A SEED/PR



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED

ANEXO II

REQUERIMENTO E TERMO DE COMPROMISSO DE PESQUISA

Eu Marcos Vinicius Messino Godoi RG n.º 12.308.196-0, acadêmico do curso de Mestrado em Educação, Matrícula n.º 20189119479-2, 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	76.416.965/0001-21
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	Marcos Vinicius Messino Godoi
RG	12.308.196-0
CPF	078.863.899-80
Endereço	Rua Catarina Benett, 647, Estoril
Município	Guaratuba
CEP	83.280-000
Celular (com DDD)	(41) 99989-2189
e-mail	marcos.godoi.pucpr@gmail.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;
- II. a qualquer tempo, por interesse do Órgão CONCEDENTE ou da Unidade, mediante comunicação escrita com justificativa;



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED

- 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, 29 de Outubro de 2017.

Pesquisador(a)

Concedente

Cedente

ANEXO D – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO



PROTOCOLO Nº 14.871.189-5

Curitiba, 30 de outubro de 2017

DECLARAÇÃO

Senhor Coordenador:

Declaramos que esta Superintendência de Educação está de acordo com a condução do projeto de pesquisa intitulado "Representações Sociais de Professores do Litoral Paranaense Sobre a Prática Docente que Realizaram no PDE_PR", a ser desenvolvido por Marcos Vinicius Messino Godoi, do Curso de Mestrado em Educação, da PUCPR, com 67 professores de Ensino Fundamental e Médio, sob a orientação da Profª Drª Romilda Teodora Ens, nos Colégios Estaduais: Prefeito Joaquim da Silva Mafra, Drª Zilda Arns Newmann, Gratulino de Freitas, 29 de Abril, Sertãozinho, Gabriel de Lara, Deputado Aníbal Khury.

Note-se que a presente pesquisa deve seguir a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS e complementares.

Atenciosamente,

Ines Carnieletto
Superintendente da Educação
Decreto nº 6186/17

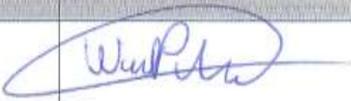
ANEXO E – DECLARAÇÃO DAS ESCOLAS DE CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA

DECLARAÇÃO

Conforme solicitado pela SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, as partes relacionadas abaixo declaram estar de acordo com uma possível entrada do pesquisador Marcos Vinicius Messino Godoi nas instituições de ensino especificadas abaixo.

Este documento é uma exigência da Coordenação de Articulação Acadêmica para dar sequência ao pedido de autorização de pesquisa protocolado na SEED/PR.

A pesquisa a ser realizada é referente a proposta de dissertação de mestrado em educação e consiste na aplicação de um breve questionário com professores PDE.

Estabelecimento de Ensino	Localidade	Número de Professores PDE	Responsável pela instituição
Colégio Estadual Prefeito Joaquim da Silva Mafra – EFMP	Rua José Nicolau Abagge, 1500, Cohapar, Guaratuba/PR	15	 Wesley Oliveira do Prado Res. 741/2016 - DOE 04/03/2016 Diretor
Colégio Estadual Drª Zilda Arns Newmann – EFM	Rua Joaquim Menelau de Almeida Torres, 101, Cohapar, Guaratuba/PR	4	 José Antonio S. Muniz Diretor Res. 741/2016 - DOE 04/03/2016
Colégio Estadual Gratulino de Freitas - EMNP	Rua Doutor João Candido, 348, Centro, Guaratuba/PR	4	 GILMAR JACOPETTI BORTOLAN JUNIOR RES - 2529/2016 DOE 01/07/2016
Colégio Estadual 29 de Abril – EFM	Rua Nossa Senhora de Lourdes, 292, Centro, Guaratuba/PR	12	 COLÉGIO ESTADUAL "29 DE ABRIL" ENSINO FUND. E MÉDIO R. N.S. de Lurdes, 292 - Centro Tel: (41) 3442-2357 gruvintanovedeabril@seed.pr.gov.br
Colégio Estadual Sertãozinho, EFMN	Avenida Curitiba, 1111, Bom Retiro, Matinhos/PR	19	 Colegio Est. Sertãozinho - EFM e Normal Av. Curitiba, 1.111 - Bom Retiro - CEP 83.260-000 Matinhos - Paraná Fone: (41) 3463-1831 vcm.sti.messertaozinho@seed.pr.gov.br

Colégio Estadual Gabriel de Lara – EFM	Rua Albano Muller, Centro, Matinhos/PR	10	<p>C.E. Gabriel de Lara-EFM Fone: (41)3453-1103 E-mail: mosgabrieldelara@seed.pr.gov.br Rua Albano Muller, 420 Matinhos-PR CEP 83.260-000</p>
Escola Estadual Deputado Aníbal Khury – EF	Rua Francisco Gunz, 416, Coroados, Guaratuba/PR	3	<p>ESCOLA EST. DEP. ANÍBAL KHURY <i>Helma Delinski</i> ENSINO FUNDAMENTAL RUA FRANCISCO GUMZ, 416 COROADOS - FONE 3472-6427 CEP: 83280-000 - GUARATUBA - PR</p>

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 / Patrícia Lupion Torres
Cargo/Função	Professora do PPGE – orientadora / Coordenadora do PPGE – PUCPR
PESQUISADOR	
Nome	Marcos Vinicius Messino Godoi
RG	12.308.196-0
CPF	078.863.899-80
Endereço	Rua Catarina Benett, 647, Estoril
Município	Guaratuba
CEP	83.280-000
Celular (com DDD)	(41) 99989-2189
e-mail	marcos.godoi.pucpr@gmail.com

Guaratuba, 26 de outubro de 2017.