

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

GISELE RIETOW BERTOTTI

**PRINCÍPIOS NORTEADORES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTE E AS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES PDE-PR DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

CURITIBA

2018

GISELE RIETOW BERTOTTI

**PRINCÍPIOS NORTEADORES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTE E AS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES PDE-PR DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, na linha de pesquisa: História e Políticas da Educação da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, como requisito à obtenção do título de **Doutora em Educação**.

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

CURITIBA

2018

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Luci Eduarda Wielganczuk – CRB 9/1118

Bertotti, Gisele Rietow
B547p 2018 Princípios norteadores do desenvolvimento profissional docente e as representações de professores PDE-PR de língua portuguesa / Gisele Rietow Bertotti ; orientadora: Romilda Teodora Ens. – 2018.
181 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018

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

CDD 20. ed. – 370.71



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

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 121
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE

Gisele Rietow Bertotti

Aos dez dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezoito, às 14h, reuniu-se na Sala 6 (Pós) - 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 Maria de Fátima Barbosa Abdalla, Prof. Dr. Cassiano Roberto Nascimento Ogliari, Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens e Prof.ª Dr.ª Maria Lourdes Gisi, para examinar a Tese da doutoranda **Gisele Rietow Bertotti**, ano de ingresso 2015, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A doutoranda apresentou a tese intitulada "PRINCÍPIOS NORTEADORES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E AS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES PDE-PR DE LÍNGUA PORTUGUESA" que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 17h. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca destaca o mérito científico, a pertinência social e sugere publicações

Presidente:

Prof.ª Dr.ª Romilda Teodora Ens _____

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Maria de Fátima Barbosa Abdalla _____

Convidado Externo:

Prof. Dr. Cassiano Roberto Nascimento Ogliari _____

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens _____

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Maria Lourdes Gisi _____

Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

A todos que acreditam na força educação
como transformadora do futuro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me dado saúde, paciência, dedicação e coragem para chegar até aqui. Também sou grata por ter colocado em meu caminho pessoas especiais que tornaram essa trajetória prazerosa e feliz.

Em segundo lugar, não posso deixar de me sentir grata aos meus pais que, jamais me negaram apoio emocional e financeiro na realização de qualquer processo formativo que eu cogitasse me engajar. Obrigada por terem me estimulado na leitura desde o princípio, por custearem meu curso de inglês e acreditarem nos meus sonhos, estando ao meu lado sempre que precisei. Amo vocês!

Agradeço à professora Romilda, por ter me acolhido como orientanda desde o mestrado, sempre me motivando e sendo muito mais do que uma orientadora, uma verdadeira amiga que torce e luta por mim. Professora, obrigada por me fazer perseverar sempre e ser um exemplo de alguém que sempre batalhou e continua perseguindo seus sonhos. Sou e sempre serei sua “Romildete”, com muito orgulho.

Obrigada meu amor, por ficar preocupado, nervoso e ansioso comigo, por me dar puxões de orelha e me proibir de pensar em outra coisa que não fosse a tese. Obrigada, acima de tudo, por estar junto comigo nessa caminhada. Amo sonhar nossos sonhos e aprendi com você que sozinhos poderemos ir mais rápido, mas juntos vamos, com certeza, muito mais longe.

Obrigada prof. Dr. Kléber Candioto, muito mais do que por ter me concedido a bolsa de estudos que custeou meu doutorado, mas por ter me recebido sempre de braços abertos e com toda a atenção! O senhor é um exemplo de líder e gestor para mim, pois prioriza o desenvolvimento profissional dos seus colaboradores e não faz acepção de cargos em seus momentos de escuta e decisão. Sou eternamente grata e feliz por fazer parte da sua equipe.

Sou eternamente grata à professora Msc. Maria Cristina Monteiro, por ter me disponibilizado todos seus materiais de quando cursou o PDE-PR e por ser esse exemplo de dedicação à docência, organização e comprometimento!

Agradeço imensamente a todos (as) os (as) amigos (as) e colegas que me acompanharam nessa jornada, partilhando momentos de dúvidas, aprendizagens, alegrias e preocupações acadêmicas e profissionais, em especial à Elizabeth Dantas de Amorim Favoretto pela companhia nas disciplinas, pelos inúmeros cafés regados à reflexão e discussão da minha pesquisa. Obrigada por ter se tornado essa amiga tão especial que motiva e ajuda a todos ao seu redor. Você é um exemplo para mim! À Marciele Stiegler Ribas, por sempre estar disponível para ajudar independentemente do assunto, jamais esquecerei que foi você quem postou minha dissertação pelo correio para qualificação, que você estava lá me incentivando a tentar a seleção do mestrado, me aconselhando e me ouvindo por telefone ou pessoalmente sempre que eu precisei. Amo estar com você, viajar com você para congressos e compartilhar histórias e vivências. Você é um exemplo de amor pela educação e eu tenho certeza de que ainda dividiremos bons momentos juntas!

Ao Jacques de Lima Ferreira, obrigada por sua animação, empenho e generosidade. Você é o amigo que me faz sentir bem independente das circunstâncias e é meu exemplo de dedicação acadêmica. Quando eu crescer quero ser como você!

À Patrícia Fiabane Moura que, mesmo de longe, foi e é uma das amigas mais próximas que eu tenho. Obrigada por seu encorajamento, animação, apoio e por ter conseguido um livro fundamental para mim. Amo você!

À Arlete Rocio Ribeiro Lopes, sem você e seu apoio eu nem sei se estaria aqui para celebrar este momento tão importante na minha vida! Obrigada por transbordar gratidão, amor e serenidade. Você é muito especial pra mim!

Aos meus amigos Ximena e Henrique por estarem ao meu lado durante os momentos mais importantes da minha vida, sempre oferecendo ajuda, apoio e compreensão.

A todos os membros do grupo de pesquisa (POFORS) com os quais pude compartilhar conhecimentos e experiências que só contribuíram para meu crescimento acadêmico- profissional.

Aos meus colegas do Colégio Estadual Santa Cândida, especialmente à Ângela, Fabiana, Jucélia, Lucilene, Rosângela, Silvania e Sueli, que me aconselharam, motivaram e dividiram momentos de alegria e sofrimento.

Aos meus colegas do curso de Letras da PUCPR e do PUCPR Idiomas, tenho o privilégio de poder dizer que sempre trabalhei cercada de pessoas que me inspiram e me auxiliam a melhorar a cada dia.

Aos meus estudantes pelos quais me motivo a aprender cada dia mais e a realizar meu trabalho com paixão.

Palavra puxa palavra, uma ideia traz outra, e assim se faz um livro, um governo, ou uma revolução, alguns dizem que assim é que a natureza compôs as suas espécies.

(MACHADO DE ASSIS, 1884).

BERTOTTI, Gisele Rietow. **Desenvolvimento profissional docente na SEED/PR: representações de professores PDE-PR da área de língua portuguesa.** 2018. 181f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Curitiba, 2018.

RESUMO

As representações sociais sobre os princípios norteadores de desenvolvimento profissional docente no âmbito do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE-PR), da rede estadual do Paraná, constituem o objeto desta tese. Ações que visaram aprimorar, desenvolver e, até mesmo, sanar possíveis problemas oriundos de processos de formação inicial inadequados têm sido investigadas e os resultados dessas pesquisas apontam para a necessidade de se considerar o espaço escolar como base, envolver o corpo docente no planejamento dos programas e cursos e focar seus conteúdos nas expectativas de aprendizagem dos estudantes, ou seja, estabelecer, de fato, uma relação entre a formação e o trabalho docente. Assim, como questão investigativa, elegemos: quais as representações sociais de professores PDE-PR, de Língua Portuguesa, sobre princípios norteadores de desenvolvimento profissional docente? Consistindo em uma pesquisa referendada na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI 2001, 2010, 2012) articulada à abordagem processual (JODELET, 2001) e subsidiada pelo método da hermenêutica (GADAMER, 1999, 2007) e abordagem qualitativa. Os procedimentos e instrumentos de coleta de dados utilizaram como base o processo de mineração de textos (LAHLOU, 1995; CHARTIEUR; MEUNER, 2011) utilizado para apreender as representações sociais que emergem das produções realizadas no PDE-PR por docentes da área de língua portuguesa, e para identificar os princípios norteadores do desenvolvimento profissional docente nessas representações. Como última etapa, relacionamos esses achados com as políticas educacionais nos contextos paranaense e brasileiro. Os resultados depreendidos a partir da análise com base nos princípios norteadores do desenvolvimento profissional docente (HAWLEY; VALLI, 1999) e na interlocução com os argumentos teóricos de Jodelet (2001), Moscovici (2001, 2010, 2012), Day (2001), Marcelo García (1999), Marcelo; Pryjma (2013), Putnam e Borko (1997), Richardson (2001), Vaillant e Marcelo (2012), Wideen, Mayer e Moon (1998), Wilson e Berne (1999) e Zeichner (1999) elucidaram que as representações sociais neste contexto destacam o programa PDE-PR, os conteúdos trabalhados na rede que, em sua grande maioria, se ancoram nas políticas educacionais paranaenses e brasileiras, destacaram problemas e desafios que assolam as práticas profissionais docentes e contribuições que o trabalho com esses assuntos podem trazer às vidas de seus estudantes. A partir delas, identificamos cinco dos nove princípios norteadores do Desenvolvimento Profissional Docente utilizados nesta tese, a saber: conteúdo com base nas expectativas de aprendizagem dos estudantes; análise de suas aprendizagens; escola como base, resolução colaborativa de problemas e a compreensão teórica, o que ratificou a tese aqui defendida de que o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná caracteriza-se como um programa de Desenvolvimento Profissional Docente.

Palavras-chave: Representações Sociais. Desenvolvimento Profissional Docente. PDE-PR.

BERTOTTI, Gisele Rietow. **Teacher Professional development in SEED-PR: representations of PDE-PR teachers in the Portuguese language area.** 2018. 181p. Thesis (Doctorate) - Pontifical Catholic University of Paraná (PUCPR). Curitiba, 2018.

ABSTRACT

The social representations on the guiding principles of professional teacher development within the scope of the Educational Development Program (PDE-PR), from the state network of Paraná, constitute the object of this thesis. Actions aimed at improving, developing, and even remedying possible problems arising from inadequate initial training processes have been investigated and the results of these studies point to the need to consider school space as a base, to involve teachers in program and courses planning and focus their content on students' expectations of learning, that is, to establish, in fact, a relationship between training and teaching work. Thus, as a research question, we choose: which guiding principles of professional teacher development are present in the social representations of PDE-PR teachers in the Portuguese language area? Consisting of a referenced research on the Theory of Social Representations (MOSCOVICI 2001, 2010, 2012) articulated to the procedural approach (JODELET 2001, 2003) and subsidized by the method of hermeneutics (GADAMER, 1999, 2007) and qualitative approach. The procedures and data collection instruments used as a basis the text mining process (LAHLOU, 1995; CHARTIEUR, MEUNER, 2011) used to apprehend the social representations which emerge from the PDE-PR productions by Portuguese area teachers, and to identify the guiding principles of professional teacher development in these representations. As a final step, we related these findings to educational policies in the Brazilian and Brazilian contexts. The results obtained from the analysis based on the guiding principles of professional teacher development (HAWLEY; VALLI, 1999) and in the dialogue with the theoretical arguments of Jodelet (2001, 2003), Moscovici (2001, 2010, 2012), Day (2001), Marcelo García (1999), Marcelo; Pryjma (2013), Putnam and Borko (1997), Richardson (2001), Vaillant and Marcelo (2012), Wideen, Mayer and Moon (1998), Wilson and Berne (1999) and Zeichner (1999) elucidated that representations In this context, emphasize the PDE-PR program, the contents dealt with in the state schools, which, for mostly, are anchored in the educational policies of Paraná and Brazil, highlighted problems and challenges that affect professional teaching practices and contributions that work with these subjects can bring to the lives of their students. From these, we identified five of the nine guiding principles of Professional Teacher Development, used on this thesis. They are: content based on students' learning expectations; analysis of their learning; school as basis; collaborative problem resolution and theoretical understanding. These findings ratified the thesis defended here that the Educational Development Program of Paraná is characterized as a Professional Development Program.

Keywords: Social representations. Teacher Professional Development. PDE-PR.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fases da análise processual de acordo com Jodelet (2001)	39
Figura 2 - Etapas pré-análise do desenvolvimento da pesquisa	44
Figura 3 - Etapas de desenvolvimento da pesquisa e sua relação com os princípios da hermenêutica.....	46
Figura 4 - Etapas do processo de mineração dos textos	66
Figura 5 - Quadro esquemático das atividades do PDE-PR	106
Figura 6 - Resultado da frequência das formas ativas dos termos pelo <i>Iramuteq</i> ...	134
Figura 7 - Resultado da frequência das formas ativas dos termos após a seleção das pesquisadoras	134
Figura 8 - Dendograma da classificação hierárquica descendente	136
Figura 9 - Filograma da classificação hierárquica descendente.....	137
Figura 10 - Exemplo do campo conteúdo do registro de classe <i>online</i> de língua portuguesa da SEED-PR	140
Figura 11 - Resultado da frequência das formas ativas dos termos dos relatos de implementação da turma de 2014 pelo software <i>Iramuteq</i> (2009)	144
Figura 12 - Resultado da frequência das formas ativas dos termos dos relatos de implementação da turma de 2014 após a seleção das pesquisadoras	144
Figura 13 - Filograma da classificação hierárquica descendente dos relatos de implementação da turma de 2014	145

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de carreira – Professores PDE-PR 2007.....	48
Gráfico 2 - Formação dos (as) orientadores (as) PDE-PR em 2007	49
Gráfico 3 - Tempo de carreira – Professores PDE-PR 2008.....	50
Gráfico 4 - Formação dos (as) orientadores (as) PDE-PR em 2008	50
Gráfico 5 - Tempo de carreira – Professores PDE-PR 2009.....	51
Gráfico 6 - Formação dos (as) orientadores (as) PDE-PR em 2009	51
Gráfico 7 - Tempo de carreira – Professores PDE-PR 2010.....	52
Gráfico 8 - Formação dos (as) orientadores (as) PDE-PR em 2010	53
Gráfico 9 - Tempo de carreira – Professores PDE-PR 2012.....	54
Gráfico 10 - Formação dos (as) orientadores (as) PDE-PR em 2012	54
Gráfico 11 - Tempo de carreira – Professores PDE-PR 2013.....	56
Gráfico 12 - Formação dos (as) orientadores (as) PDE-PR em 2013	57
Gráfico 13 - Tempo de carreira – Professores PDE-PR 2014.....	58
Gráfico 14 - Formação dos (as) orientadores (as) PDE-PR em 2014	58
Gráfico 15 - Quantidade de professores (as) x anos de carreira no PDE-PR	60
Gráfico 16 - Formação dos (as) orientadores (as) do PDE-PR da área de Língua Portuguesa das turmas de 2007 a 2014	61
Gráfico 17 - Porcentagem de orientandos (as) do PDE-PR de Língua Portuguesa por IES	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de dissertações e teses sobre o PDE-PR, por título, autor IES e ano de defesa – descritor sigla (2012-2016)	25
Quadro 2 - Relação de dissertações e teses sobre o PDE-PR - descritor nome completo, por título, autor, IES e ano de defesa (2012-2016)	27
Quadro 3 - Relação das dissertações e teses sobre o PDE-PR (2010-), que não constam no Catálogo de teses e dissertações da CAPES (2018), por título, autor, IES e ano de defesa	27
Quadro 4 - Comparativo entre princípios norteadores de DPD de Vaillant e Marcelo (2012) e Halley e Valli (1999)	69
Quadro 5 - Princípios norteadores de DPD utilizados nesta tese	70
Quadro 6 - Concepções que influenciaram Moscovici no desenvolvimento da teoria das representações sociais	77
Quadro 7 - Relação de dissertações, encontradas no BDTD, que abordam representações sociais de professores sobre diversos assuntos, por título, autor, IES e ano	87
Quadro 8 - Relação de dissertações, encontradas no BDTD, que abordam representações sociais de estudantes sobre diversos assuntos, por título, autor, IES e ano	89
Quadro 9 - Relação de dissertações, encontradas no BDTD, que abordam representações sociais sobre assuntos diversos	90
Quadro 10 - Relação de dissertações, encontradas no BDTD, que abordam representações sociais sobre e/ou relacionadas à escola, por título, autor, IES e ano	91
Quadro 11 - Teses sobre representações sociais na área da educação encontradas no BDTD, por título, autor, IES e ano	92
Quadro 12 - Crenças contemporâneas sobre Desenvolvimento Profissional Efetivo	110
Quadro 13 - Teses sobre o Desenvolvimento Profissional Docente encontradas no BDTD, por título, autor, IES e ano	127
Quadro 14 - Dissertações sobre o Desenvolvimento Profissional Docente encontradas no BDTD, por título, autor, IES e ano	128

Quadro 15 - Artigos sobre DPD encontrados na base de dados Scielo, por título, autor e ano	128
Quadro 16 - Representações sobre o programa PDE-PR	138
Quadro 17 - Representações sobre problemas enfrentados no ensino e/ou prática pedagógica paranaense	141
Quadro 18 – Representações sobre ideais de formação de leitores.....	142
Quadro 19 – Expectativas de Aprendizagem sobre leitura no estado do Paraná, por ano, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio	142
Quadro 20– Representações sobre o programa PDE-PR nos relatos de implementação da turma de 2014	146
Quadro 21– Representações sobre negros nos relatos de implementação da turma de 2014	146
Quadro 22– Representações sobre interação nos relatos de implementação da turma de 2014	147
Quadro 23 -Representações sobre estudantes nos relatos de implementação da turma de 2014	148
Quadro 24– Representações sobre o trabalho com a oralidade	148
Quadro 25 - Princípios norteadores de DPD utilizados nesta tese.....	151
Quadro 26– Representações sobre aprendizagem	152
Quadro 27– Representações sobre avaliação	153
Quadro 28 - Representações sobre escola	154
Quadro 29 – Representações sobre a discussão dos projetos com os pares.....	154
Quadro 30 - Autores (as) tidos (as) como referência nas disciplinas de linguística no curso de Letras.....	156

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -Tabela de vencimentos dos professores da SEED-PR – 2018	55
Tabela 2 - Síntese dos critérios de seleção para ingresso no PDE-PR entre 2007 e 2014	62
Tabela 3 - Número de citações a autores(as) considerados(as) referência no curso de Letras	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APP Sindicato	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIERS-ed	Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação
CIPREPS	Centro Internacional de Pesquisa em Representações e Psicologia Social, Centro Moscovici
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
EAD	Educação à distância
FAFIPA	Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranavaí
FAFIPAR	Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Paranaguá
FAFIUV	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória
FECEA	Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana
FECILCAM	Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão
GTR	Grupo de Trabalho em Rede
IES	Instituições de Ensino Superior
IRAMUTEQ	Interface de R pour Les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NC	Núcleo Central
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE-PR	Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná
PNE	Plano Nacional de Educação
POFORS	Políticas, Formação do Professor e Representações Sociais
PQE	Programa de Qualidade de ensino
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RIPRES	Rede Internacional de Pesquisa em Representações Sociais e Saúde
TALIS	<i>Teaching and Learning International Survey</i>

TRS	Teoria das Representações Sociais
SACIR	Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede
SEED-PR	Secretaria Estadual de Educação do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 CAMINHO METODOLÓGICO	32
1.1 PROGRAMA PDE-PR	32
1.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	46
1.3 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS	64
1.3.1 Mineração dos textos	64
2 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO MEIO DE INTERPRETAÇÃO DA REALIDADE	73
2.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO APORTE TEÓRICO DESTE ESTUDO	73
2.2 HISTÓRIA DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	76
2.3 FENÔMENO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	79
2.4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO	84
2.5 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUAS DIFERENTES ABORDAGENS	95
2.6 UM BREVE DIÁLOGO ENTRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A HERMENÊUTICA.....	101
3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	104
3.1 CONCEITO DE DPD E SUA RELAÇÃO COM O PROGRAMA PDE-PR	104
3.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA PERSPECTIVA DE AUTORES INTERNACIONAIS EM DIÁLOGO COM O PDE-PR	107
3.3 PESQUISAS SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO BRASIL: UM ESTUDO DO TIPO ESTADO DO CONHECIMENTO	126
4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE PRINCÍPIOS NORTEADORES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NAS PRODUÇÕES DO PDE-PR DE LÍNGUA PORTUGUESA	132
4.1 ANÁLISE DAS SINOPSES DE LÍNGUA PORTUGUESA PRODUZIDAS POR PROFESSORES (AS) QUE PARTICIPARAM DO PDE-PR ENTRE 2007 E 2014 POR MEIO DA MINERAÇÃO DE TEXTOS.....	132

4.2 REPRESENTAÇÕES SOBRE PRINCÍPIOS NORTEADORES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE IDENTIFICADAS NAS PRODUÇÕES DO PDE-PR DA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA	151
4.3 RELAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS DAS ANÁLISES ANTERIORES E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	157
4.3.1 Relações com as políticas que regulamentam o PDE-PR	158
4.3.2 Relações dos resultados encontrados com as políticas educacionais brasileiras	160
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PDE-PR – UM PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL POSSÍVEL.....	165
REFERÊNCIAS.....	170
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUCPR	179

INTRODUÇÃO

Ações individuais e governamentais que, ao menos no plano teórico, visam à melhoria na formação de professores, muitas vezes aferindo esses resultados por meio do desempenho de seus alunos (as) são realidade em diversos países. No caso específico do Brasil, esse desafio torna-se ainda maior uma vez que se tem uma história galgada em um processo de ensino vinculado à religião, inicialmente, e, posteriormente, marcado pela prevalência de mestres leigos (SAVIANI, 2013). Aspectos esses que contribuíram para que até hoje ainda se presenciem iniciativas que visam adequar a formação do professor (a) ao nível em que ele (a) leciona, tanto por parte das políticas educacionais, quanto por parte dos (as) próprios (as) educadores que desejam se desenvolver profissionalmente e realizar seu trabalho da melhor forma possível, seja por razões ligadas a projetos de realização pessoal ou para tornarem-se mais competitivos (as) no mercado de trabalho.

Nesse ímpeto pela suposta melhoria da qualidade da formação docente por parte das políticas educacionais e, concomitantemente, sua adequação às necessidades impostas pelas demandas de mercado, diversas iniciativas foram implementadas com o objetivo de suprir possíveis lacunas da formação inicial e, atender às orientações das organizações internacionais. A esse processo, diversos títulos foram atribuídos com o passar dos anos, alguns o denominaram de capacitação, qualificação, aperfeiçoamento, reciclagem, atualização, formação continuada, formação permanente, dentre outros (COSTA, 2004).

No caso específico do Paraná, os primeiros projetos de formação após a inicial ocorreram entre 1983 e 1990, com um plano de reestruturação da formação do magistério (MIGUEL; VIEIRA, 2008). Considerando-se o termo utilizado, podemos depreender que se tratava de iniciativas que visavam organizar de outra forma esse processo formativo. Aspecto esse ratificado pela criação de um programa intitulado “Magistério em nova dimensão” (NUNES; TROJAN; TAVARES, 1996), em que o uso do adjetivo “nova” denota a preocupação com a transformação, a mudança da prática que vinha ocorrendo. Perspectiva reiterada pela próxima ação denominada “Programa de Capacitação do Magistério” que, para além de confirmar a necessidade de transformação, traz imbricada a ideia de um (a) docente que não possui capacidade para exercer adequadamente sua função (COSTA, 2004).

A ênfase no docente é velada e, ao menos no plano teórico, transferida para o ensino com a criação do Programa de Qualidade de Ensino (PQE), entre 1995 e 2001, que contou com a parceria do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), já que nele a formação aparece ligada à qualidade do ensino, deixando implícita a formação dos professores. Dois anos depois, em 2003, surge o programa de formação inicial e continuada denominado FOCO.

A partir daí a nomenclatura do tipo de formação é mantida e o próximo programa: Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE-PR), instituído em 2005, passa a ser considerado, em 2010, a partir da Lei Complementar nº 130/2010, uma política pública de estado que visa a integrar atividades de formação continuada em educação. O termo “formação continuada” revela a preocupação em alcançar níveis mais elevados, aprofundando os conhecimentos que já se possui (COSTA, 2004).

Com relação aos enfoques dados a essas práticas, as abordagens de formação continuada variam entre a ênfase no professor e nos grupos escolares (DAVIS et al, 2012).

A centralidade do papel do (a) professor (a) é destacada por Vaillant e Marcelo (2012) que enfatizam a necessidade de se pensar a formação docente como um processo de formação de adultos, cujo objetivo é incentivar o desenvolvimento da autoformação, pois eles consideram que “a motivação para mudar é o elemento que determina que qualquer indivíduo se arrisque a olhar para o outro lado do espelho” (p. 31).

Esse enfoque no docente tem sido evidenciado no PDE-PR não só por meio da exposição das representações sociais de professores egressos, mas também pela continuidade dos estudos acadêmicos empreendida por diversos docentes que afirmaram terem se constituído como pesquisadores após a participação no programa, concluindo cursos de pós-graduação *stricto sensu*, principalmente em nível de mestrado (BERTOTTI, 2014).

Ora, se a formação continuada é constituída a partir das experiências formativas empreendidas após a formação inicial, o indivíduo de que dela participa possui conhecimentos e experiências prévias relevantes de forma que seu objetivo seja aprofundá-los, por que então, apesar do sentido parecer adequado, nesta tese optamos por utilizar o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD)?

Porque o DPD tem como princípio norteador uma atitude indagadora permanente, aspecto essencial para a evolução/ aprimoramento de qualquer professor (a) que deseje ir além do que vivenciou com seus mestres¹. Trata-se de “um processo que pode ser individual ou coletivo e que opera através de experiências de diversos tipos, tanto formais quanto informais, contextualizadas na escola” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p.169) e, nesse sentido, dialoga com o programa PDE-PR, que tem sido objeto de pesquisa desta pesquisadora (BERTOTTI, 2014) desde o mestrado, e que possui como principal diferencial sua ligação com o contexto escolar.

O programa PDE-PR foi criado como parte da reestruturação do Plano de Carreira de professores da rede estadual de educação básica do Paraná, sendo instituído por meio da Lei Complementar nº 104/ 2004 e implementado pelo decreto nº 4.482/2005. Sua primeira turma teve início em 2007, momento no qual foi realizada a seleção dos (as) participantes por meio de prova teórica. A partir daí cada turma teve seus critérios de seleção estabelecidos por meio de editais próprios, tendo sido realizadas edições do programa nos anos de 2007, 2008, 2009, 2010, 2012, 2013, 2014 e 2016.

Apesar de diferenças nos critérios de seleção, a estrutura do programa se manteve a mesma, sendo dividida em atividades de cunho teórico-prático nas quais os (as) docentes desenvolvem projetos de intervenção pedagógicas sob a orientação de professores de Instituições de Educação Superior; atividades de aprofundamento teórico, que remetem a cursos, seminários e inserções acadêmicas e atividades didático-pedagógicas com a utilização de suporte tecnológico, que se traduzem na participação e/ orientações de seus pares em curso online. Cabe ressaltar que os materiais produzidos, bem como os relatos dessas práticas ficam disponíveis no site da Secretaria de Estado da Educação do estado do Paraná – SEED-PR, e constituem-se como potencial material de análise e estudo.

Nos estudos desenvolvidos sobre o PDE-PR, constatamos que este se constitui em uma proposta de formação continuada inovadora (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) e uma inversão didática (WACHOWICZ, 2009), pois consiste em uma formação com duração de dois anos, que contempla atividades teóricas realizadas

¹ As muitas horas de observação como estudante contribuem para configurar um sistema de crenças sobre o ensino [...]. Essas crenças às vezes estão tão arraigadas que a formação inicial não consegue alterá-las no mínimo. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 125).

em universidades públicas, daí seu caráter inovador, pois estabelece um diálogo entre educação básica e educação superior, e cujo objetivo é subsidiar o desenvolvimento de um projeto, que visa resolver um problema observado na prática docente, ou seja, implica uma inversão didática, uma vez que não parte do tradicional estudo teórico para então ser aplicado na prática, inverte essa ordem ao ser proveniente da prática docente. Essa proposta resulta na aplicação do trabalho desenvolvido em uma escola, na construção de um material didático e na elaboração de um artigo científico, de acordo com as informações do Documento Síntese da SEED-PR (PARANÁ, 2016).

A integração com a universidade, aspecto tão valorizado por estudiosos da área formação de professores (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011; SILVA, 2009) e a designação de um tempo de afastamento para estudo sem prejuízo à remuneração, totalizando 100% das horas no primeiro ano de curso e 25% no segundo ano, entretanto, não foram suficientes para a construção de uma representação social do programa como uma ação de formação continuada diferenciada por parte de seus professores egressos, conforme elucidado na dissertação de Bertotti (2014). Contudo, cabe ressaltar que apesar de não representarem socialmente o programa como uma ação de formação continuada, todos (as) os (as) professores (as) entrevistados (as) naquele momento teceram inúmeros elogios ao programa, o que nos fez questionar de que maneira essa ação formativa poderia ter contribuído para os seus processos de desenvolvimento profissional.

Além dos dois aspectos positivos mencionados anteriormente, Vaillant e Marcelo (2012), apoiados nos estudos de Hawley e Valli (1999), apresentam nove princípios norteadores do desenvolvimento profissional docente que aparentam estar muito integrados com a organização estrutural do programa PDE-PR, a saber: 1) conteúdo do desenvolvimento profissional; 2) análise da aprendizagem dos estudantes; 3) escola como base; 4) identificação do que os docentes necessitam aprender; 5) resolução colaborativa de problemas; 6) caráter contínuo e evolutivo; 7) incorporação de múltiplas fontes de informação; 8) análise de trabalho dos estudantes; e 9) integração de um processo de mudança.

No plano teórico, a proposta do PDE-PR tem como objetivo primordial buscar a solução de um problema da prática profissional, portanto, seu conteúdo deveria estar diretamente ligado à resolução de problemas que assolam a prática profissional do (a) professor(a) cursista. Além disso, o PDE-PR criaria uma demanda

reflexiva no docente ao solicitar que ele (a) colocasse em prática o projeto produzido e, a partir de seus resultados, escrevesse um artigo científico. Dessa maneira, os(as) professores(as) precisariam preparar, aplicar e avaliar se o que desenvolveram em sala de aula, de fato, atendeu às necessidades de aprendizagem dos seus estudantes e esse processo estaria ancorado no contexto escolar, já que é a partir dele que a problemática deveria ser definida, o que, *a priori*, contemplaria os três primeiros pontos.

Com relação ao quarto e quinto itens, que englobam a resolução colaborativa de problemas e a identificação do que é necessário aprender, esses seriam trabalhados no programa tanto por meio do diálogo com os (as) professores (as) orientadores (as), provenientes das Instituições de Ensino Superior parceiras do projeto, que auxiliariam na condução à compreensão do que é necessário que o (a) docente aprenda, quanto pela obrigatoriedade da preparação e coordenação de um grupo de trabalho em rede (GTR) por parte do (a) professor (a) cursista, o qual consiste em um espaço em que sua temática é discutida com colegas de área antes de ser colocada em prática.

Com relação ao sexto item, sobre a importância do caráter contínuo e evolutivo do processo de desenvolvimento profissional, poder-se-ia considerar mais um destaque para o PDE-PR, que possibilita dois anos de dedicação do docente para o desenvolvimento, aplicação e produção de projeto, construção da unidade didática e artigo sobre a atividade teórico-prática desenvolvida. Importa também ressaltar que no primeiro ano o professor dedica-se plenamente ao programa, sendo completamente liberado de suas atividades docentes, sem prejuízo aos seus ganhos salariais e, no segundo ano tem sua carga horária reduzida em 25% para que possa aplicar o projeto e finalizar a produção da unidade didática e do artigo final ².

No que diz respeito ao sétimo item, que contempla a utilização de múltiplas fontes de informação, o PDE-PR abrangeria o contato com referencial teórico atualizado por meio do retorno ao ambiente acadêmico, a disponibilidade de um (a) professor (a) orientador (a) de uma instituição de ensino superior, o contato com os pares por meio de ambiente virtual (GTR) e a aplicação na escola. Nesse sentido, o (a) professor (a) cursista poderia atualizar seus conhecimentos teóricos, receber

² Esse período de afastamento somente não é concedido aos (às) professores (as) que fazem o aproveitamento de diploma de mestrado e/ou doutorado. Nesse caso, eles (as) dispõem de um prazo de seis meses para realizar uma produção didático-pedagógica, sem prejuízo às atividades laborais, sem custos para o estado e sem ampliação de carga horária (PARANÁ, 2018).

orientação individual por meio do (a) professor (a) da instituição parceira, dialogar com seus pares no meio virtual (GTR) e aplicar as atividades com os (as) alunos (as), tendo como fonte esses diversos atores que seriam capazes de contribuir para melhoria da sua prática.

No tocante ao oitavo item, que diz respeito à análise do trabalho dos (as) estudantes, essa poderia ser realizada tanto durante toda a aplicação do programa, quanto na produção do artigo, que se traduz na sua produção final.

No que concerne ao nono aspecto, relativo ao processo de mudança, a pesquisa desenvolvida no mestrado destacou que os (as) professores (as) se sentem satisfeitos com os conhecimentos obtidos e afirmam que suas práticas foram transformadas a partir dessa formação (BERTOTTI, 2014). Aspecto esse que necessitaria ser ratificado, o que demandaria mais estudos ou a aplicação de uma pesquisa de maior duração para a comprovação de mudança efetiva.

Tendo em vista o questionamento acerca da contemplação dos aspectos mencionados, ou seja, para investigar se os princípios norteadores do Desenvolvimento Profissional Docente - DPD são significativos no contexto do PDE-PR optamos por utilizar como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012), uma vez que elas nos possibilitam compreender conceitos que atuam na fronteira entre o psicológico e o social, já que embasam atitudes e opiniões reverberadas sobre diversos assuntos. Nesse sentido, esse embasamento permite ir além da transcrição de meras opiniões ou imagens, pois busca a essência que ancora a atitude frente a determinado assunto.

Para ilustrar como esse processo confere cientificidade ao trabalho acadêmico, podemos citar os resultados da pesquisa empreendida para a escrita da dissertação (BERTOTTI, 2014), na qual os (as) participantes quando indagados sobre os ganhos obtidos com a participação no programa teceram, unanimemente, diversos elogios ao processo ao qual haviam se submetido. Contudo, ao responderem ao teste de evocação livre de palavras, cujo termo indutor era a sigla do programa, utilizaram inúmeras vezes o termo “curso”, ou seja, para eles (as) o que, possivelmente, o PDE-PR representava não era algo extraordinário, inovador, como podemos pensar ao lermos escritos que circulam no meio acadêmico e poderíamos ter a impressão ao ouvir diversos relatos de participantes, mas sim, se configurava como mais um curso do qual tiveram que participar para poder progredir na carreira, aspecto esse só compreendido a partir da análise das representações e

do cruzamento de duas técnicas metodológicas: análise prototípica, a partir de testes de evocação livre, e a entrevista semiestruturada, analisada a partir da análise crítica do discurso (BERTOTTI, 2014).

No tocante à relevância dessa pesquisa, o estudo justifica-se pelo limitado número de teses desenvolvidas tendo como objeto o programa PDE-PR, uma vez que o PDE-PR iniciou em 2007, formando a primeira turma em 2009 e, até o momento mais de doze mil professores participaram dessa formação, aspecto demonstrado na pesquisa do tipo estado do conhecimento realizada no Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), conforme elucidado no Quadro 1, no qual, a partir da utilização do descritor “PDE-PR”, foram encontradas dezesseis dissertações e apenas quatro teses.

Quadro 1 - Relação de dissertações e teses sobre o PDE-PR, por título, autor IES e ano de defesa – descritor sigla (2012-2016)

	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
DISSERTAÇÕES	A educação a distância no programa de desenvolvimento educacional-PDE no Paraná	Claudio aparecido de Oliveira	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	2012
	Programa de desenvolvimento educacional - PDE/PR(2007-2009): um estudo sobre transformações e permanências.	Ester Hinterlang de Barros Possi	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	2012
	Professores PDE de História: vozes de uma História (Londrina-PR)	Estela de Fátima Camata	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	2013
	A articulação entre o ensino de ciências e as tic: uma análise de materiais didáticos digitais produzidos por professores	Kleine Karol Assis	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	2013
	Análise da formação continuada de professores de geografia no PDE: um estudo dos orientandos da Unioeste - Francisco Beltrão	Sérgio Andrade Farias	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	2013
	Implicações do PDE-PR para a Construção/Mobilização dos Saberes e Práticas Docentes para o Ensino de Ciências	Sônia Maris Czelusniaki	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	2013
	Políticas de formação continuada no Paraná: representações de professores PDE-PR	Gisele Rietow Bertotti	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)	2014
	Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE/PR): dilemas e perspectivas	Luzia Franco Duarte	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	2014
	A formação continuada dos professores de física do estado do paraná por meio do programa de desenvolvimento educacional -PDE/PR: análise das produções finais de 2007/2008	Maycon Adriano Silva	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	2014

	Representações de formadores de professores de inglês no contexto do PDE-PR	Alexandre Stein	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	2015
	O Programa de Desenvolvimento Educacional na Geografia - SEED/PR - 2007 a 2012	Ana Cláudia Bis	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	2015
	Efeitos de políticas de formação continuada na prática pedagógica de ensino de inglês: uma experiência de participação no PDE-PR	Claudinei Aparecido Canazart	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	2015
	A compreensão histórica dos professores PDE – um estudo no campo da educação histórica.	Marilsa de Paula Casagrande	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	2015
	Abordagem do conteúdo matemático em modelagem matemática na educação matemática: um metaestudo das produções didático pedagógicas do programa de desenvolvimento educacional – PDE-PR	Daniel Zampieri Loureiro	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	2016
	Programa de Desenvolvimento Educacional PDE-PR: formação tecnológica de professores da rede estadual, um estudo de caso	Leidiane Marques de Aguiar	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	2016
	A ressignificação da prática pedagógica do professor egresso do PDE-PR	Sérgio Correa de Melo	Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)	2016
TESES	A construção do consenso em políticas públicas: um estudo sobre a gênese do programa de desenvolvimento educacional (PDE) do estado do Paraná (2002-2007)	Marta Lucia Croce	Universidade Nove de Julho	2013
	Efeitos de políticas de formação continuada na prática pedagógica de ensino de inglês na escola pública: uma experiência de participação no PDE-PR	Claudinei Aparecido Canazart	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	2015
	A compreensão histórica dos professores PDE: um estudo no campo da educação histórica	Marilsa de Paula Casagrande	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	2015
	A relação entre gênero e texto em sequências didáticas no PDE-PR	Jacqueline Costa Sanches Vignoli	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	2016

Fonte: Organizado pela autora, com base no Catálogo de teses e dissertações da CAPES (2018).

Já com a utilização do termo “Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná, foram identificadas quatro dissertações e uma tese, conforme ilustrado no Quadro 2.

Quadro 2 - Relação de dissertações e teses sobre o PDE-PR - descritor nome completo, por título, autor, IES e ano de defesa (2012-2016)

	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
DISSERTAÇÕES	Formação e Prática Pedagógica dos Professores de Ensino Médio de Curitiba - Estudo sobre PDE	Eulália Cavassani Gonzaga	Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)	2012
	A formação de professores em modelagem matemática: considerações a partir de professores egressos do programa de desenvolvimento educacional do Paraná – PDE	Carla Melli Tambarussi	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	2015
	PDE: possibilidades e limites da formação teórico-metodológica dos professores de matemática do NRE/ FB (2007-2013)	Elisângela Rovaris Nesi	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	2015
	Uma metacompreensão da investigação matemática nas produções do programa de desenvolvimento educacional do Paraná – PDE	Paulo Wichnoski	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	2016
TESE	O programa de desenvolvimento educacional do estado do Paraná e sua proposta de formação continuada: foco nos grupos de trabalho em rede	Samantha Gonçalves Mancini	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	2011

Fonte: Organizado pela autora, com base no Catálogo de teses e dissertações da CAPES (2018).

Entretanto, cabe ressaltar que alguns dos trabalhos já examinados anteriormente, quando da realização da pesquisa para a elaboração da dissertação, não aparecem no portal atualmente, provavelmente devido a falhas de atualização de sistema. Eles totalizam duas dissertações e duas teses, em conformidade com o que é apresentado no quadro 3.

Quadro 3 - Relação das dissertações e teses sobre o PDE-PR (2010-), que não constam no Catálogo de teses e dissertações da CAPES (2018), por título, autor, IES e ano de defesa.

	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
DISSERTAÇÕES	“Eu me sinto responsável”: os impactos do programa de desenvolvimento educacional (PDE) sobre a formação dos professores de inglês.	Luciana Cristina da Costa Audi	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	2010
	Políticas de formação continuada a distância de professores no estado do Paraná	Luís Fernando Lopes	Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)	2011
TESSES	O nível de exigência conceitual das produções do professor no PDE: a recontextualização do conhecimento acadêmico no ensino da matemática	Cassiano Roberto Nascimento Ogliari	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)	2012
	Produção de material didático como espaço de formação continuada e valorização dos professores – análise do programa de desenvolvimento educacional do estado do Paraná – 2007/2008	Claudiomiro Vieira da Silva	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	2012

Fonte: Organizado pela autora, com base no Catálogo de teses e dissertações da CAPES e na dissertação (BERTOTTI, 2014) (2018).

Sendo assim, é possível afirmar que até o momento foram escritas vinte e duas dissertações e sete teses, o que corrobora com a afirmação anterior de que poucas foram as teses desenvolvidas acerca desse tema. Além disso, é importante ressaltar que, concernente às teses, seus temas versaram sobre: a gênese do programa, a prática pedagógica de professores de inglês, a compreensão histórica de professores PDE, a relação entre gênero e texto nas produções didáticas do PDE-PR, a proposta de formação continuada com ênfase nos grupos de trabalho em rede, o nível de exigência conceitual no campo da Matemática e na produção de material didático como um espaço de formação continuada.

No que diz respeito aos assuntos tratados, podemos observar um enfoque na contextualização do programa, ao tratar de sua gênese, uma preocupação relativa aos aspectos conceituais trabalhados nessa formação, especificamente com relação às disciplinas de História, Português e Matemática e indagações sobre as práticas desenvolvidas durante o PDE-PR no tocante aos grupos de trabalho e à produção de material didático. Esta tese contribui para ampliar as investigações desse último aspecto, já que parte da análise de materiais produzidos com um olhar voltado ao desenvolvimento profissional, aspecto que, até então, não havia sido abordado por nenhuma tese quando do levantamento realizado para a elaboração desta pesquisa: o Desenvolvimento Profissional Docente, e utiliza como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais, também não utilizada em estudos anteriores, características que contribuem para seu caráter inédito.

Além da questão do tema e do embasamento teórico, esta tese também inova pela abordagem metodológica utilizada uma vez que é a segunda tese no Brasil³ a investigar representações sociais a partir de textos escritos e a primeira a utilizar a técnica de mineração de textos empregada por Lahlou (1995) em sua tese de doutoramento.

Outro aspecto significativo de ser mencionado é que, mesmo que ainda haja poucas teses sobre o PDE-PR, o número de estudos tende a aumentar, já que se trata de um programa considerado uma proposta inovadora (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) no campo da formação continuada de professores e se configura como a única forma de acesso ao terceiro nível do plano de carreira do estado do

³ A primeira tese que buscou desvelar representações sociais a partir de textos escritos no Brasil foi realizada na Universidade Federal de Santa Maria / RS, na qual Sibila Luft investigou as representações sociais da infância indócil por meio da análise dos livros de registro de ocorrência em uma escola municipal, esse trabalho foi defendido em 2012.

Paraná⁴. Esse nível é alcançado por meio de um processo denominado de promoção, que consiste na apresentação de título correspondente, sendo que o primeiro nível exige a comprovação de obtenção de certificação em licenciatura plena na área da disciplina de atuação, o segundo demanda a apresentação de diploma de curso de especialização em área correlata a do concurso e o terceiro só ocorre após a conclusão do PDE-PR, ou da apresentação da produção didática e validação de diploma de mestrado e/ou doutorado, ou seja, ao contrário dos dois primeiros em que o(a) docente poderia buscar a formação por si só, o terceiro exige uma certificação que é própria do estado do Paraná e cujos critérios de acesso são estabelecidos por meio de edital de seleção.

A partir das indagações acerca da contemplação de princípios norteadores do DPD no âmbito do PDE-PR aqui elucidados, optamos por realizar esta investigação a partir do seguinte problema de pesquisa: **quais as representações sociais de professores PDE-PR, de Língua Portuguesa, sobre princípios norteadores de desenvolvimento profissional docente?**

A partir da resposta ao problema aqui apresentado e com base nas hipóteses teóricas relativas à abordagem de princípios de desenvolvimento profissional por parte do programa PDE-PR e em seus desdobramentos e importância na configuração atual da carreira docente do Paraná, a tese desenvolvida e defendida aqui é a de que **“o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná caracteriza-se como um programa de Desenvolvimento Profissional Docente na representação de seus professores”**.

Para defender essa tese, além do aprofundamento do referencial teórico-metodológico, foram analisados dados coletados em uma pesquisa empírico-documental a partir de dados obtidos por meio dos artigos produzidos por professores de Língua Portuguesa entre 2007 e 2014⁵.

A pesquisa, vinculada ao projeto de pesquisa do Programa de Pós-graduação em educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, intitulado Políticas de Formação de Professores e Trabalho Docente – na linha de pesquisa

⁴ Apesar do texto legal utilizar a conjunção “ou”, deixando implícita a oportunidade de aproveitamento da certificação em cursos *stricto sensu*, o aproveitamento da titulação para alcançar este patamar na carreira só ocorre por meio do atendimento dos critérios de ingresso no PDE-PR e mediante a disponibilidade de vagas.

⁵ Foram selecionados os trabalhos somente da área de Língua Portuguesa devido à constatação da necessidade de conhecimento da área de estudo para se avaliar a ocorrência ou não de princípios norteadores do Desenvolvimento Profissional Docente, conforme detalhado no capítulo 1.

História e Políticas da Educação, do grupo de pesquisa “Políticas, Formação do Professor e Representações Sociais” (POFORS), tem como **objetivo geral**: Interpretar as representações sociais sobre os indícios de desenvolvimento profissional docente, de acordo com os nove princípios elucidados por Hawley e Valli (1999) e Vaillant e Marcelo (2012), expressas nas sinopses e/ou artigos produzidos no contexto do PDE-PR de Língua Portuguesa, entre 2007 e 2014.

A partir do objetivo geral, desdobraram-se os seguintes **objetivos específicos**:

- a) Apreender as representações sociais expressas nas sinopses dos artigos produzidos por professores de Língua Portuguesa, participantes do PDE-PR.
- b) Identificar os princípios norteadores de Desenvolvimento Profissional Docente presentes nas representações sociais de professores PDE-PR de Língua Portuguesa, a partir da leitura e análise de conteúdo das sinopses e, em um segundo momento, dos artigos, por eles(as) produzidos, por meio do processo de mineração dos textos;
- c) Apresentar as representações sociais sobre os princípios norteadores de Desenvolvimento Profissional Docente, na interlocução com as políticas educacionais brasileiras.

Para alcançar os objetivos propostos, esta tese está dividida em quatro capítulos, além da introdução e conclusão. No **primeiro capítulo** denominado “Caminho metodológico”, é apresentada a descrição e justificativa para a escolha do percurso metodológico selecionado para a elaboração e desenvolvimento desta pesquisa, com vistas à compreensão do fenômeno estudado, fundamentando-se em Fiorin (2001), Gadamer (1999, 2002), Moscovici (2001; 2010; 2012), Schmidt (2013), Spink (1995) e Vaillant e Marcelo (2012), bem como a discriminação das etapas da pesquisa, explicitando seus aspectos técnicos-instrumentais, assim como os critérios para seleção do campo e dos participantes e o caminho para a coleta e análise dos dados obtidos.

No **segundo capítulo** intitulado “Representações sociais” são conceituados os principais fundamentos teóricos que embasaram o desenvolvimento desta tese com o apoio de Almeida (2009), Alves-Mazzotti (2002; 2008), Arruda (2014), Doise (2001), Donato (2017), Gilly (2001), Marková (2000), Jodelet (2001) e Moscovici (2001; 2010). Primeiramente, explicitamos a Teoria das Representações Sociais

como aporte teórico, na sequência apresentamos o contexto histórico que possibilitou a criação da teoria das representações sociais. Em terceiro lugar, características do fenômeno que envolve a criação e perpetuação das representações, na sequência sua aplicabilidade à área da educação, suas principais abordagens e, por fim, estabelecemos um diálogo entre a Teoria das Representações Sociais e a Hermenêutica.

No **terceiro capítulo**, “Desenvolvimento Profissional Docente”, há a apresentação do conceito de Desenvolvimento Profissional Docente, sua relação com o programa PDE-PR, bem como a exposição de um estudo do tipo estado do conhecimento sobre a propagação dessa vertente nos contextos brasileiro e internacional com base em Contreras (2002), Day (2001), Ens e Miranda (2013), Feiman-Nemser (2001), Gatti e Barreto (2009), Gonçalves (1995), Halley e Valli (1999), Marcelo García (1999), OECD (2009), Silva (2009), Vaillant e Marcelo (2012), Wideen, Mayer e Moon (1998) e Wilson e Berne (1999).

No **quarto capítulo**, “Representações sociais sobre princípios norteadores de desenvolvimento profissional docente nas produções do PDE-PR de língua portuguesa”, as possíveis representações emergidas dos textos dos (as) professores (as) egressos (as) do PDE-PR são apresentadas, então, a partir delas, os princípios norteadores do Desenvolvimento Profissional Docente são explicitados, bem como é feita a interpretação os dados da pesquisa empírica e a descrição das etapas de análise utilizadas.

Finalmente, são expostas as **proposições conclusivas** que evidenciam princípios norteadores do desenvolvimento profissional docente no contexto das produções desenvolvidas no âmbito do programa PDE-PR, o que contribui para sustentar a defesa da tese aqui apresentada, bem como destacar contribuições e lacunas dessa pesquisa, o que favorece o desenvolvimento de futuros estudos sobre o programa.

1 CAMINHO METODOLÓGICO

Neste capítulo, descrevemos e justificamos a escolha do caminho metodológico selecionado para a elaboração e desenvolvimento desta pesquisa, com vistas à compreensão do fenômeno estudado. Para tanto, inicialmente, apresentamos o programa PDE-PR como nosso objeto de estudo e pesquisa, explanando seu contexto geral. Na sequência, explicitamos as etapas de desenvolvimento do estudo aqui apresentado. Logo, discorremos sobre o método de análise utilizado com vistas a fornecer subsídios para a interpretação das representações sobre os princípios do desenvolvimento profissional docente. Na continuidade, trazemos a caracterização dos sujeitos da pesquisa aqui desenvolvida, de modo a desvelar os contextos específicos em que o programa se insere e, por fim, o caminho de análise dos dados obtidos.

1.1 PROGRAMA PDE-PR

A criação do PDE-PR adveio de transformações ocorridas no âmbito de um processo de reestruturação do Plano de Carreira dos professores da rede estadual de ensino, após negociações com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato), que culminaram na criação de um terceiro nível de ascensão na carreira, ao qual poderiam ter acesso os (as) docentes que completassem as exigências de participação no programa (WACHOWICZ, 2009).

Com vistas a remontar a esse período histórico tão significativo na educação do Paraná, buscamos fontes que pudessem esclarecer os princípios subjacentes a essa proposta e elucidar o que ela significou para os (as) professores (as) naquele momento. Infelizmente, essa busca torna-se árdua na medida em que a cada mudança de gestão os registros históricos gerados nas bases virtuais são apagados, contudo tivemos acesso ao Jornal da Educação, impresso especial, enviado por correio a todos (as) os (as) professores (as), veiculado em abril de 2007, momento em que ocorreu a aula inaugural do PDE-PR. Nele encontramos as seções: palavra do secretário, na qual Maurício Requião comenta o processo de criação do programa; a notícia da abertura da aula inaugural por parte do então governador, Roberto Requião, na qual há a transcrição da sua fala aos (às) docentes que participaram da primeira turma do programa e o discurso de Lygia Lumina Pupatto,

secretária de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior no momento, que destaca o processo de integração entre escolas públicas e universidades, os quais serão brevemente explicitados a seguir.

Segundo o então secretário da educação, Maurício Requião, o programa foi criado a partir das necessidades encontradas na educação básica e trouxe uma nova concepção de formação continuada na medida em que trabalhou com o entrecruzamento entre experiência e saberes escolares com os conhecimentos acadêmicos e científicos. Além desse aspecto, ele também destacou o ineditismo da proposta e mencionou que um dos pilares dessa formação seria o repensar constante das práticas docentes com vistas a obter resultados efetivos na formação dos estudantes (PARANÁ, 2007).

No tocante à fala proferida pelo governador da época, houve a expressão de seu encantamento com a proposta e uma ênfase na necessidade de formação de professores (as) altamente capacitados (as), sem a qual destinar 30% dos recursos previstos no orçamento para a educação de nada adiantaria. Roberto Requião também destacou que entendia o programa como uma possibilidade de crescimento, de avanço na carreira e um meio de mobilização das salas de aula na busca pelo desenvolvimento de uma educação, a qual denominou de libertária, destacando a importância de se desfazer das amarras da manipulação de conteúdo veiculado pela mídia e incentivar a leitura, o debate, o questionamento e a pesquisa (PARANÁ, 2007).

O discurso da então secretária de estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior destacou que um dos motes da campanha eleitoral de 2006 foi o lançamento do PDE-PR e uma das primeiras ações desse segundo mandato de governo foi colocá-lo em prática. Além disso, ela enfatizou o aumento da porcentagem de investimento destinado à educação de 25 para 30% e mencionou o desafio de concretização da proposta nas universidades públicas, devido ao seu caráter inédito e finalizou ressaltando que se tratava de uma ação cujos frutos seriam mais perenes.

Nesse contexto, entendemos que na sua proposta original o PDE-PR veio romper com programas cujas estratégias de formação se reduziam a atender expectativas mercadológicas vistas como tendências de cunho passageiro, pautado na crença que os (as) professores (as) são agentes capazes de protagonizar

mudanças educacionais efetivas e na aliança entre educação básica e educação superior.

Uma das primeiras críticas que podem ser tecidas à proposta do programa diz respeito à não veiculação das pesquisas sobre as necessidades da educação básica, uma vez que seu documento síntese menciona que elas foram realizadas e não as relata de modo que seja possível ter acesso aos dados utilizados. Caso o fizesse, isso possibilitaria o desenvolvimento de um plano de avaliação dos resultados obtidos com a aplicação da proposta.

Outros pontos passíveis de questionamento tratam da implícita culpabilização docente pelos resultados educacionais obtidos, já que esses (as) são considerados os (as) atores (atrizes) centrais em um programa cujo objetivo principal concerne à melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o discurso do governador aqui citado nos faz questionar quais aspectos do programa tratariam de incentivar uma leitura crítica do mundo, na perspectiva de uma educação libertária, conforme ele afirmou, o que, de fato, constituiria uma contribuição valiosa e consideraria um dos aspectos apontados em pesquisas como as de Gatti e Barreto (2009) sobre os cursos de licenciatura demonstram que os (as) futuros (as) docentes muitas vezes provém de camadas mais populares da sociedade e, em virtude disso, possuem menor bagagem cultural, o que influencia fortemente na maneira com que atuarão profissionalmente, ou seja, trata-se de uma problemática que poderia se beneficiar de uma aliança entre educação básica e superior, no sentido de romper com esse paradigma.

Apesar desses pontos de questionamento, o alto investimento por parte do governo do estado em uma ação formativa para professores (as) que, inclusive, tornou-se uma política pública de estado, ou seja, configurou-se como ação resistente a mudanças de governo; a pioneira conexão entre educação básica e educação superior e as experiências de orientadora, que se aposentou como professora do estado, galgando o então último nível na escala de ascensão na carreira, que não contemplava formação no âmbito do *stricto sensu* e orientanda, que é professora concursada do estado desde 2012, na educação pública paranaense contribuíram para que ele se tornasse nosso objeto de pesquisa desde os estudos empreendidos no mestrado.

Como primeiro contato com o programa e primeira investigação, produzimos o artigo *“Initial Results of a differentiate program of teachers continuing formation in*

Brazil: The PDE/PR”, nele investigamos a relação entre a nota obtida no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o número de professores que haviam concluído o PDE-PR nas escolas analisadas com vistas a identificar, ainda que minimamente, os primeiros resultados obtidos com o programa e observamos uma prevalência de maior número de professores (as) egressos (as) do PDE-PR nas escolas melhor avaliadas.

A partir desse estudo, nossas indagações sobre o programa deram corpo a pesquisa desenvolvida durante o mestrado, na qual investigamos as representações sociais de professores egressos do programa sobre formação continuada e suas correlações com as políticas que instituíram e regulamentaram o PDE-PR. Nela compreendemos que os (as) professores (as) egressos (as) do programa que participaram da nossa pesquisa não o entendiam como uma ação de formação continuada e sim como um curso que os (as) possibilitou ascensão na carreira, contudo a unanimidade ao tecerem elogios ao programa aguçou nossa vontade de continuar investigando o tema, o que culminou na publicação de um capítulo de livro sobre o programa, intitulado: “Política de formação continuada no Paraná: Programa de Desenvolvimento Educacional-PDE/Paraná/Brasil”, em 2015, e em um artigo sobre formação continuada denominado “Formação Continuada no Brasil: a Teia de Concepções que a Definem e Regulam”, em 2016.

O início do processo de doutoramento e a opção por realizar um estudo que dá continuidade a uma pesquisa anterior, desenvolvida durante o mestrado, na qual a pesquisadora entrevistou professores egressos do programa PDE-PR, a ânsia por aprofundar os resultados obtidos levava a considerar a necessidade de uma nova análise a partir de outros agentes diretos e indiretos sobre o meio em que esse processo ocorre: professores orientadores, diretores e pedagogos. Contudo, o objetivo não era avaliar o programa, até mesmo porque isso não permitiria depreender o que de fato faz com que os professores avancem em suas carreiras e vivenciem alguma forma de aprimoramento profissional, o que se constituía como verdadeiro objetivo das pesquisadoras.

Sendo assim, aprofundamos as leituras sobre formação continuada, o que se constitui como primeira etapa da nossa pesquisa e continuamos nos deparando com diversos textos que ilustravam casos específicos, com pouca profundidade conceitual, que em pouco nos auxiliavam a compreender as especificidades do PDE-PR. Então, tivemos acesso às primeiras bibliografias sobre Desenvolvimento

Profissional Docente, que proclamavam diversos aspectos que a pesquisadora havia sentido, tanto presença quanto ausência, como professora participante em ações de formação continuada e aspectos que emergiram da fala de diversos sujeitos durante o desenvolvimento da pesquisa do mestrado, em 2014, o que aumentou significativamente nosso interesse e traduziu-se em nossa segunda etapa de desenvolvimento do estudo aqui apresentado.

Nesse sentido, as ações que visam o DPD necessitam considerar que:

Aprender a ensinar é um processo que não se finaliza com a formação inicial e que tem a ver mais com a aprendizagem experiencial e ativa do que com a imitação ou aplicação de destrezas. Aprendemos a ser docentes quando somos conscientes do que fazemos e do porquê o fazemos; quando damos razões e refletimos sobre as origens e consequências das nossas condutas e das dos demais. (VAILLANT, MARCELO, 2012, p. 92)

Sendo assim, ficou claro que se fazia necessário analisar as reflexões desses docentes, perceber se realizaram uma autoanálise de sua prática, se incorporaram novos métodos de ensino ou evidenciavam uma mudança de conduta profissional após cursarem o PDE-PR. Logo, optamos por utilizar como material de pesquisa o que estava a nossa disposição inicialmente: as produções dos professores PDE-PR, pois uma vez que elas consistiam a produção final do programa, esperávamos encontrar um relato sobre o processo de desenvolvimento e a aplicação do projeto desenvolvido. Para nos certificarmos do que buscaríamos nesse *corpus*, aprofundamos o levantamento bibliográfico sobre o DPD para compreender melhor seus preceitos e então definir quais seriam as categorias de análise desse material.

Como o programa já teve oito edições⁶, o universo de produções precisava ser delimitado. Sendo assim, ao estudarmos, inicialmente, os nove princípios norteadores de DPD, elucidados por Hawley e Valli (1999)⁷, o que se caracterizou como terceira etapa da pesquisa, concluímos que precisaríamos compreender a área de estudo, uma vez que eles abordavam o conteúdo do desenvolvimento profissional e a identificação dos problemas que assolam a prática, o que facilitou o recorte do objeto: produções de professores da disciplina de atuação da pesquisadora: Língua Portuguesa, constituindo a quarta etapa deste estudo.

⁶ A nona edição, turma de 2016, teve seus materiais publicados após a realização da análise desta pesquisa e, por isso, não foi incluída.

⁷ Esses princípios serão discutidos no tópico relativo à metodologia da pesquisa, pois trabalharemos com uma junção das ideias apresentadas por Vaillant e Marcelo (2012) e Hawley e Valli (1999).

A definição do objeto de estudo, do material de análise e, ainda que previamente, do que buscaríamos analisar, aliada ao estudo da epistemologia da pesquisa no seminário de tese, fez com que passássemos a estudar métodos que detivessem, portanto, uma forte relação com as características mais marcantes da área da linguagem, a saber: consideração da relação entre fatores sociais, provenientes de partilhas de um mesmo campo semântico-discursivo, ou seja, intersubjetivos e subjetivos, intrínsecos ao indivíduo, compreensão do discurso como dotado de crenças e como maneira de identificação de posicionamentos, ou seja, considerando seu aspecto de não neutralidade (FIORIN, 2001), visto que ela é “[...] portadora em si mesma de representações (JODELET, 2001, p.32).

Nesse sentido, como quinto passo da pesquisa, o **método hermenêutico**, devido ao seu caráter predominantemente interpretativo e sua estreita relação com a linguagem, foi selecionado, pois para Gadamer (2007, p.37) “[...] é somente com a linguagem que o mundo desponta, que o mundo desponta para nós, na diferencialidade e indiferenciação ilimitada da sua automostração”.

Aprofundando e estreitando essa relação entre hermenêutica e linguagem, na obra: “Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica”, Gadamer (1999) dedica à terceira parte ao que denomina de “virada ontológica da hermenêutica no fio condutor da linguagem”, que será brevemente retomada a seguir com o intuito de fundamentar nosso estudo.

Já no início do capítulo que abre a terceira parte de sua obra, Gadamer (1999) faz uma afirmação bastante semelhante a de Machado de Assis, utilizada na epígrafe desta tese, quando menciona que: “como uma palavra puxa a outra, como uma conversa dá voltas para lá e para cá, encontra seu curso e seu desenlace, tudo isso pode ter talvez alguma espécie de direção, mas nela os dialogantes são menos os que dirigem do que os que são dirigidos” (p. 559). Isto é, o autor enfatiza a revelação de aspectos subjacentes e, quiçá, inconscientes por meio do uso da linguagem durante as interações comunicativas das quais participamos cotidianamente.

Esse desvelar do que está posto, subjacente, dialoga com nossa ânsia de verificar o que de fato a participação no PDE-PR proporciona aos (às) professores (as) de Língua Portuguesa, não apenas o que eles (as) afirmam sobre o programa e corrobora com a investigação de seus escritos. Contudo, o caráter intrinsecamente comunicativo da linguagem coloca sob a (s) pesquisadora (s) o desafio de trabalhar

com a interpretação o que, segundo Gadamer (1999), significa se colocar no lugar do (a) outro (a), buscar compreender seu ponto de vista, analogamente ao papel de tradutor (a), que se coloca no lugar do (a) autor (a) para realização de seu trabalho.

O autor deixa claro que esse processo interpretativo não visa a revelar verdades absolutas e que o processo de compreensão da linguagem pauta-se em critérios já considerados como supostamente corretos. Além disso, Schmidt (2013), apoiado em Schleiermacher, acrescenta que o objetivo da prática hermenêutica no diálogo com a linguagem é, primeiramente, compreender corretamente os textos escritos e, em segundo lugar, desvelar o pensamento que motivou o desenvolvimento daquelas expressões. Nesse sentido, ela possui um aspecto duplo no qual a primeira parte adquire um caráter mais descritivo dos aspectos estruturais da língua e a segunda possui um viés mais psicológico.

Como estratégia metodológica para alcançar essa interpretação dupla, o autor destaca a utilização do círculo hermenêutico, que consiste na compreensão da importância do entendimento das partes e do todo, estabelecendo, assim, uma relação circular. Para deixar mais claro esse pressuposto, Gadamer (2002) explica que conseguimos compreender essa proposição se pensarmos no processo de aquisição de uma língua estrangeira, no qual somos ensinados compreender o sentido do todo, nesse contexto, simbolizado por frases completas para então buscarmos entender o significado das partes, ou seja, nesse exemplo, de vocábulos específicos e, esse processo ocorre simultânea e concomitantemente, uma vez que entendido o vocabulário, buscaremos relacionado a um determinado contexto que, ao mesmo tempo, implica uma escolha vocabular.

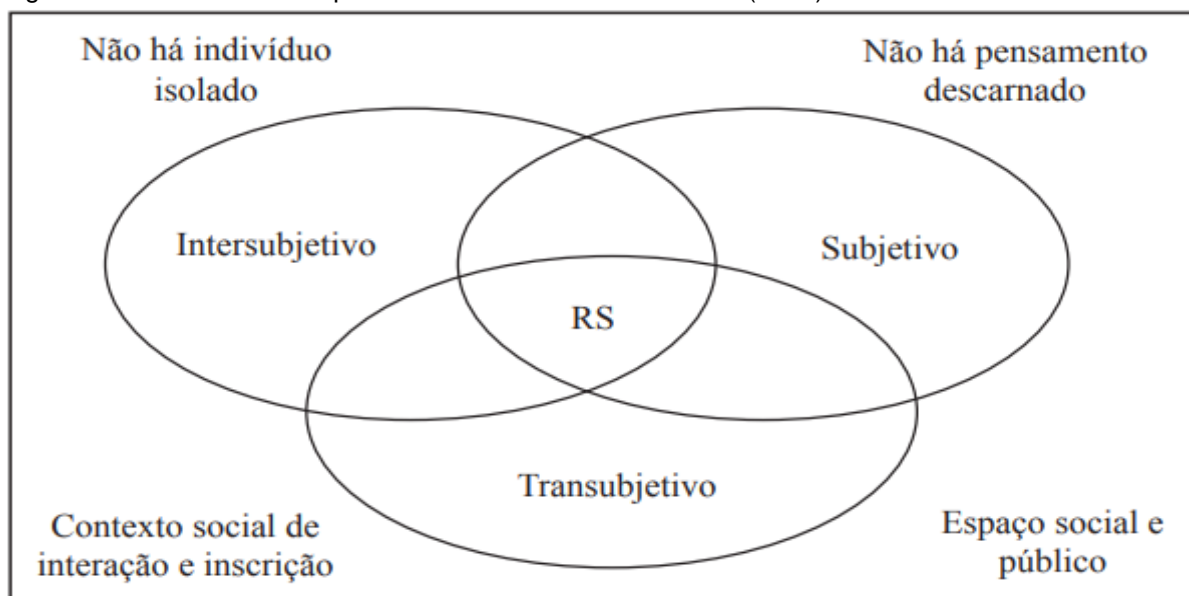
O trabalho com a linguagem no viés hermenêutico implica também uma contextualização, uma vez que Gadamer (2007, p. 11) defende o “[...] o princípio metodológico de não empreender nada sem uma prestação de contas histórico-conceitual”. Aspectos esses abordados nesta tese neste capítulo, que remonta às origens do programa PDE-PR; no capítulo dois ao apresentarmos um breve histórico do aporte teórico que nos fundamenta; bem como no capítulo 3, quando tratamos do conceito de Desenvolvimento Profissional Docente, relacionando ao PDE-PR e traçamos um panorama das produções dessa área nos contextos nacional e internacional.

Ao abordamos os conceitos das duas grandes vertentes teóricas que sustentam o desenvolvimento deste estudo, buscamos ir além do mero relato,

apoiadas na ideia de que “[...] quando procuramos compreender um texto, não nos transferimos para a estrutura espiritual do autor, mas desde que se possa falar de transferência, transferimo-nos para seu pensamento (GADAMER, 2002, p. 58), ou seja, objetivamos manter um viés predominantemente interpretativo.

Refletindo sobre essa característica interpretativa do método hermenêutico selecionado e visando relacioná-la com o **aporte teórico das Representações Sociais**⁸, que já havia sido base dos nossos estudos anteriores, buscamos selecionar a abordagem teórica no contexto das representações sociais que melhor desse ênfase ao seu caráter individual e coletivo, com vistas a estabelecer um diálogo entre método e episteme, contemplando a sexta fase de desenvolvimento deste estudo. Nesse ensejo, optamos por trabalhar com a **abordagem processual**, que tem como maior representante Denise Jodelet, autora que buscou superar a mera descrição dos fenômenos ao definir universos de pertença das representações sociais, divididas pela autora em fases de análise e representadas pelo esquema a seguir (FIGURA 1).

Figura 1 - Fases da análise processual de acordo com Jodelet (2001)



Fonte: Jodelet (2001, p. 695).

Jodelet (2001) considera a subjetividade, intersubjetividade e transsubjetividade como esferas de pertença quando se trata das funções e gênese

⁸ Os aspectos teóricos relativos à Teoria das Representações Sociais serão aprofundados no capítulo 2.

das representações sociais. Isto é, para a autora, os indivíduos precisam ser considerados não de modo isolado, mas como integrantes de uma rede de interações por meio da comunicação que desenvolvem socialmente e não se pode esquecer da ideia de pertença social ligada à posição social, o que atribui um contexto a essas interações.

No tocante à subjetividade, a autora alerta que é necessário considerá-la como inerente ao processo de apropriação e construção de representações, afirmando que essas influências podem ter uma natureza cognitiva, emocional ou de experiência de vida.

Com relação à intersubjetividade, Jodelet (2001) destaca representações resultantes de negociações que ocorrem entre os sujeitos por meio da comunicação verbal direta, destacando que elas podem funcionar como um meio de compreensão, uma parte de um universo representacional já constituído.

No que diz respeito à transubjetividade, a estudiosa a explica como o espaço no qual subjetividade e intersubjetividade interpelam-se, configurando-se como tudo que é comum àqueles que pertencem a um mesmo grupo. Como forma de elucidar como esse todo partilhado se constitui, a autora cita que ele pode ser decorrente de um patrimônio cultural comum, pode depender de uma espécie de jogo de poder em que as práticas sociais ocorrem de modo a garantir o espaço social e uma mentalidade coletiva, pode representar um espaço social no qual circulam representações advindas de fontes diversas e, para exemplificar, ela cita o exemplo das caricaturas de Maomé que surgiram na Dinamarca.

Segundo Jodelet (2001) havia aqueles que se posicionavam contra as caricaturas tomando como base dois principais argumentos: considerá-las como blasfêmia por um viés religioso, uma vez que nas religiões judaicas e muçulmana Deus não pode ser representado e, tampouco, seu profeta e aqueles que a interpretam como insulto alegando que ela faz parecer que todos os muçulmanos fazem parte de uma seita islâmica terrorista e extremista.

Já aqueles que defendiam as caricaturas também tomavam como base dois principais argumentos: o direito de liberdade de expressão em detrimento da prevalência de uma crença religiosa e a alegação de manipulação, justificada com base na demora da reação por parte dos muçulmanos, o que sugeriria uma manobra de manipulação de massa.

Na interpretação da autora “este exemplo mostra que um mesmo objeto ou acontecimento visto por horizontes diferentes dá lugar a negociações de interpretação, confrontos de posição pelos quais os indivíduos exprimem uma identidade e pertença” (JODELET, 2001, p.702).

Cabe mencionar que tanto o esquema quanto o exemplo aqui citados exploram um dos aspectos destacados por Jodelet (2001): um avanço na consideração do sujeito, todavia é importante salientar que a abordagem processual também postula sobre o objeto de investigação, destacando o caráter interpretativo necessário à efetivação de estudos nessa vertente teórica, com um destaque para a linguagem e comunicação. Nas palavras da autora:

[...] As representações devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando – ao lado da cognição, da linguagem e comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir. (JODELET, 2001, p. 26).

Nesse sentido, Jodelet (2001) dialoga com o método hermenêutico ao enfatizar o papel da linguagem e da comunicação e ao estabelecer fases de análise que contemplam a compreensão dos fenômenos por meio das partes (subjetivas e intersubjetivas) e do todo (transsubjetivo) (GADAMER, 1999). Para efetivar a integração mencionada no trecho, a autora propõe a utilização de três questionamentos: Quem sabe e da onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeitos? Isto é, ela enfatiza o estudo aprofundado dos processos de objetivação e ancoragem⁹ fundamentados nas relações individuais, grupais e sociais.

Jodelet (2001, p. 29) assevera o papel da comunicação, outro princípio da hermenêutica (GADAMER, 2002) a partir da expressão de um “postulado universal no estudo das representações sociais: o da interrelação, da correspondência, entre as formas de organização e de comunicações sociais e as modalidades do pensamento social”. Para esclarecer a incidência da comunicação, a autora retoma seus três níveis de exame delimitados por Moscovici: 1) emergência das informações, no qual a dispersão e defasagem das informações são acessadas de modo desigual a depender dos grupos envolvidos; 2) processos de formação das representações, os quais destacam a interdependência entre operação cognitiva e

⁹ Esses processos são explicados no capítulo 2.

as condições sociais de atuação e 3) nível das dimensões das representações, os quais compreendem a difusão, tomada como a formação de opiniões; a propagação, que dá origem a atitudes e a propaganda, responsável pelo estabelecimento de estereótipos.

Portanto, a abordagem teórica proposta por Jodelet (2001) dialoga tanto com o nosso objeto: textos produzidos por professores(as) PDE-PR de Língua Portuguesa, quanto com os (as) sujeitos (as) desta pesquisa: professores (as) que compartilham um mesmo contexto institucional e, dessa forma, “[...] partilham o mesmo tipo de atividade, constituindo de modo dialógico, o sistema normativo e nocional que rege sua vida profissional e cotidiana”(JODELET, 2001, p. 31).

Encontrada a relação entre método hermenêutico e viés teórico escolhido para esta tese, passamos a buscar a delimitação de critérios que serviriam como base da análise das fontes encontradas e a preparar a *corpus* com vistas a obter uma visão, ainda que de forma geral, da parte no que concerne aos participantes pesquisa, ou seja, de seus aspectos transubjetivos (GADAMER, 1999; JODELET, 2001). Para tanto, passamos a transformar os nove indícios de Desenvolvimento Profissional Docente em descritores e questionarmo-nos sobre quais seriam passíveis de serem encontrados em textos escritos, inicialmente: dados referentes às sinopses produzidas pelo grupo de Língua Portuguesa disponibilizados no site da SEED-PR. Além disso, pré-elaboramos algumas perguntas que poderiam formar um instrumento de pesquisa complementar, caso não fosse possível depreender representações sociais sobre indícios de DPD somente a partir de textos. Tendo essa parte finalizada, submetemos a proposta ao Comitê de ética em Pesquisa da PUCPR, o que se caracterizou como sétima etapa de desenvolvimento desta tese.

A partir das dificuldades enfrentadas, primeiramente para obter a liberação do comitê de ética em pesquisa para iniciar a parte empírica, a qual, a princípio, acreditávamos que necessitaria de complementação por meio de entrevistas e, em segundo lugar, a autorização da Secretaria Estadual de Educação, que solicitava o parecer do comitê para oferecer autorização e cientes de que o trabalho com os dados é de suma importância para a produção da tese, passamos a investigar quais materiais produzidos pelos professores que foram orientandos de Língua Portuguesa estavam disponíveis de modo aberto e online.

Encontramos as sinopses dos artigos produzidos e, inicialmente, alguns dos artigos durante a participação no programa entre os anos de 2007 e 2014 e

passamos a organizá-las com base no autor, professor (a) orientador (a), título e instituição, compreendendo a oitava fase da pesquisa. A dificuldade de localizar todos os textos completos ocorreu devido somente as últimas edições (2013 e 2014) contarem com um link integrado de acesso, no caso dos anos anteriores é necessário saber o título completo e/ou nome do (a) autor (a) e realizar uma pesquisa de modo individual.

A partir dos primeiros dados encontrados, realizamos uma nova busca para acrescentar quanto tempo de carreira esses professores tinham, se no contexto da rede estadual de ensino encontravam-se com *status* ativo, ou seja, ainda trabalhavam ou inativo, estavam aposentados (as), e qual era a formação de seus (suas) professores (as) orientadores (as) durante a participação no PDE-PR, sendo, respectivamente, as nona e décima etapas deste estudo. Cabe ressaltar que essas categorias foram incluídas devido ao fato de termos encontrado diversos (as) professores (as) egressos (as) do PDE-PR atuando em funções gerenciais e/ ou aposentados (as) quando da realização da pesquisa do mestrado, por termos ouvido esses (as) docentes, diversas vezes, referirem-se ao programa como “mestrado do estado” e questionarmos se, de fato, o trabalho desenvolvido se aproximaria de um programa de mestrado profissional.

Durante esse processo de organização dos dados, produzimos a caracterização do todo contextual da nossa pesquisa (GADAMER, 1999), ou seja, desvelamos, ainda que de modo preliminar, aspectos intersubjetivos (JODELET, 2001) dos (as) participantes do nosso estudo, que serão explicitados no item 1.2 relativo à caracterização dos sujeitos da pesquisa.

A partir da elaboração do *corpus* empírico, da definição do método e pressupostos teóricos que embasariam sua análise, com vistas a responder o primeiro objetivo específico desta pesquisa: apreender as representações sociais sobre os indícios de DPD nas produções de Língua Portuguesa do PDE-PR, aprofundamos nossas leituras sobre o processo de mineração de textos¹⁰ utilizado por Lahlou em sua tese de doutoramento, o que consistiu na décima primeira etapa deste estudo.

Cientes de que era necessário relacionar as fases da mineração de texto aos pressupostos relativos aos métodos e os pressupostos teórico-metodológicos aqui

¹⁰ O processo de mineração de textos será detalhado no item relativo ao processo de análise dos dados obtidos.

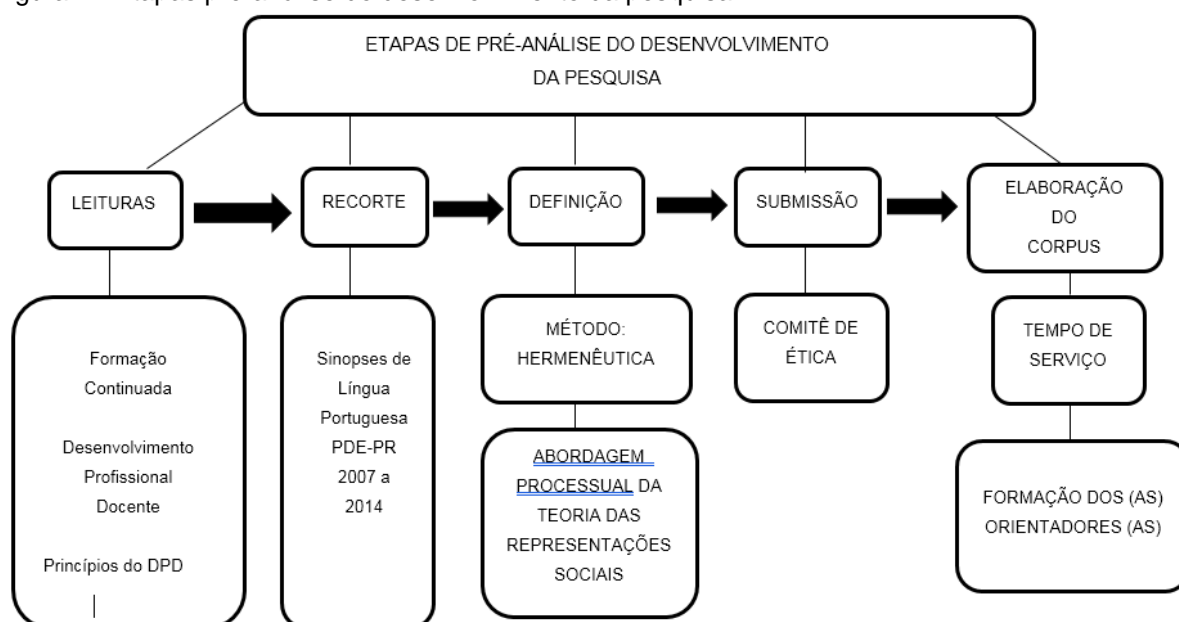
adotados, estabelecemos como décima segunda etapa deste estudo a criação de indicadores de princípios norteadores do DPD, a partir da correlação entre as leituras das obras de Vaillant e Marcelo (2012) e Hawley e Valli (1999), para que fosse possível cumprir nosso segundo objetivo específico que concerne à identificação dos princípios norteadores do DPD nas representações dos professores participantes deste estudo.

A partir do cumprimento da primeira e segunda etapa da mineração de textos, que corresponderam à décima terceira fase desta pesquisa, procedemos, como décima quarta fase, a leitura de alguns artigos de turmas distintas do PDE-PR com o intuito de desvelar aspectos intersubjetivos presentes nos relatos apresentados nos trabalhos contribuindo, assim, para o aprofundamento das análises geradas.

Por fim, para responder ao terceiro objetivo específico, no que tange à apresentação das as representações sociais sobre os princípios norteadores de DPD, na interlocução com as políticas educacionais brasileiras, definimos como décima quinta etapa deste estudo a leitura analítica dos textos das políticas educacionais brasileiras com o objetivo de subsidiar essa parte da análise.

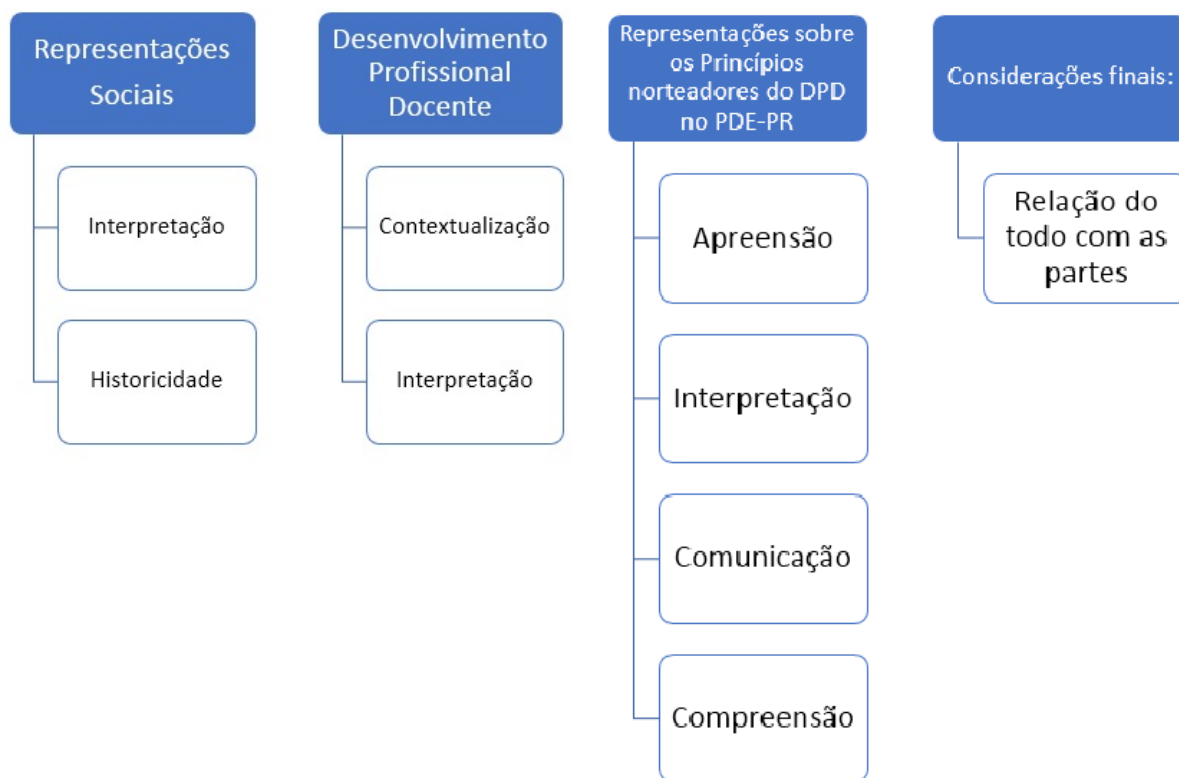
Nesse sentido, após a descrição cronológica do caminho percorrido para a criação e desenvolvimento desta pesquisa, sintetizamos, nas Figuras 2 e 3, a trajetória perpassada. Para tanto, dividimos em duas grandes fases, anterior e concomitante aos procedimentos de análise.

Figura 2 - Etapas pré-análise do desenvolvimento da pesquisa



Fonte: a autora (2018).

Figura 3 - Etapas de desenvolvimento da pesquisa e sua relação com os princípios da hermenêutica



Fonte: a autora (2018).

Explicitadas as etapas da pesquisa cronologicamente no texto, destacamos, na Figura 2, a etapa que antecedeu a análise e foi composta pela leitura de referencial teórico para auxiliar na definição do público desta pesquisa e recorte do seu objeto de estudo, na submissão ao comitê de ética e elaboração do *corpus* de análise e, na figura 3, nas demais etapas que permearam tanto o processo de escrita quanto o de análise de dados desta tese, destacando a utilização dos conceitos de contextualização, historicidade e interpretação na parte teórica, que permeou cada parte dessa pesquisa e os pressupostos da apreensão, interpretação, comunicação e compreensão na análise, com vistas a estabelecer o movimento da parte para o todo e do todo para a parte (GADAMER, 1999), nos próximos tópicos trataremos da caracterização dos sujeitos da pesquisa e dos procedimentos de análise dos dados obtidos.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Para a realização da pesquisa empírica, conforme mencionado quando da explanação sobre as etapas da pesquisa, optamos por catalogar as sinopses de

Língua Portuguesa disponíveis no portal Dia a Dia Educação, no campo “Produções PDE”, seguindo a ordem de informações do site: título do trabalho, autor (a), orientador (a) e instituição de ensino superior ao qual ele (a) estava vinculado. Reiteramos que essas categorias foram selecionadas por serem os critérios utilizados pela SEED-PR para a publicação dos trabalhos e concentramos nos trabalhos de Língua Portuguesa, por ser a área de atuação da pesquisadora, o que amplia sua capacidade interpretativa.

Na sequência, com o intuito de responder a algumas indagações que já trazíamos de estudos anteriores, utilizamos o Portal da Transparência do Governo do Estado do Paraná para averiguar o ano de ingresso na carreira estatal e a situação atual do (a) docente: ativo (a) ou inativo (a). Cabe ressaltar que quando havia mais de um contrato, selecionamos o mais antigo, por acreditarmos que esse foi o utilizado para o ingresso no programa PDE-PR, uma vez que um dos critérios de ingresso é o tempo de serviço. Esse aspecto foi investigado com o objetivo de compreender em que fase da vida profissional esses docentes se encontravam e refletir se, por se tratar de um programa de promoção profissional, a formação não acaba privilegiando aqueles (as) que estão prestes a se aposentar, diminuindo assim seus possíveis impactos na educação e funcionando como uma espécie de premiação daqueles (as) que permaneceram por mais tempo na carreira.

Em terceiro lugar, uma pesquisa na plataforma *lattes* e, concomitantemente, no site escavador foi realizada de modo a verificar a formação do (a) professor (a) orientador (a) no momento de realização da orientação dos professores cursistas do programa PDE-PR. O uso do site escavador facilitou o trabalho, uma vez que ele resgata informações disponibilizadas na Plataforma *Lattes* sem a necessidade de digitar códigos de acesso e, além disso, permite confirmar a instituição de vínculo, pois é possível utilizar palavras-chave, diferentemente da plataforma *lattes*, que só efetua a busca pelo nome completo e a titulação. Essa ação ocorreu devido ao questionamento da possibilidade de o programa se configurar ou não como mestrado profissional, uma vez que muitos (as) docentes referem-se a ele como “mestrado do estado” nos nossos estudos anteriores e com o objetivo de verificar a qualidade da formação oferecida neste contexto.

É importante mencionar que se a titulação foi obtida no mesmo ano de orientação, optamos por considerar o título anterior, uma vez que nem sempre é possível averiguar a data de sua obtenção e o objetivo era verificar qual formação o

(a) docente possuía no momento de atuação como orientador (a) do PDE-PR. Outro aspecto que importa ser destacado é o fato da utilização de abreviações tanto em nomes dos (as) professores (as) cursistas e orientadores (as) prejudicar o desenvolvimento de pesquisas, por exigir buscas complementares com o uso de outros descritores.

Cabe ressaltar que as sinopses totalizaram 2099 trabalhos e serviram como material de pré-análise no intuito de desvelar as representações sociais sobre os princípios norteadores do desenvolvimento profissional docente.

Com relação ao ano de 2007, primeiro ano de realização do programa, foram encontradas 213 sinopses, apesar das 200 vagas previstas no edital nº39/06 de seleção, com autores (as) que possuíam entre 9 e 28 anos de carreira e foram orientados por 69 professores (as) provenientes de 7 universidades distintas. Quanto aos critérios adotados, esse concurso foi composto de duas etapas. A primeira delas composta por uma prova de avaliação do domínio da norma culta da língua portuguesa, de caráter eliminatório e a segunda formada por prova de conhecimentos, produção didático-pedagógica e avaliação de títulos, de caráter classificatório.

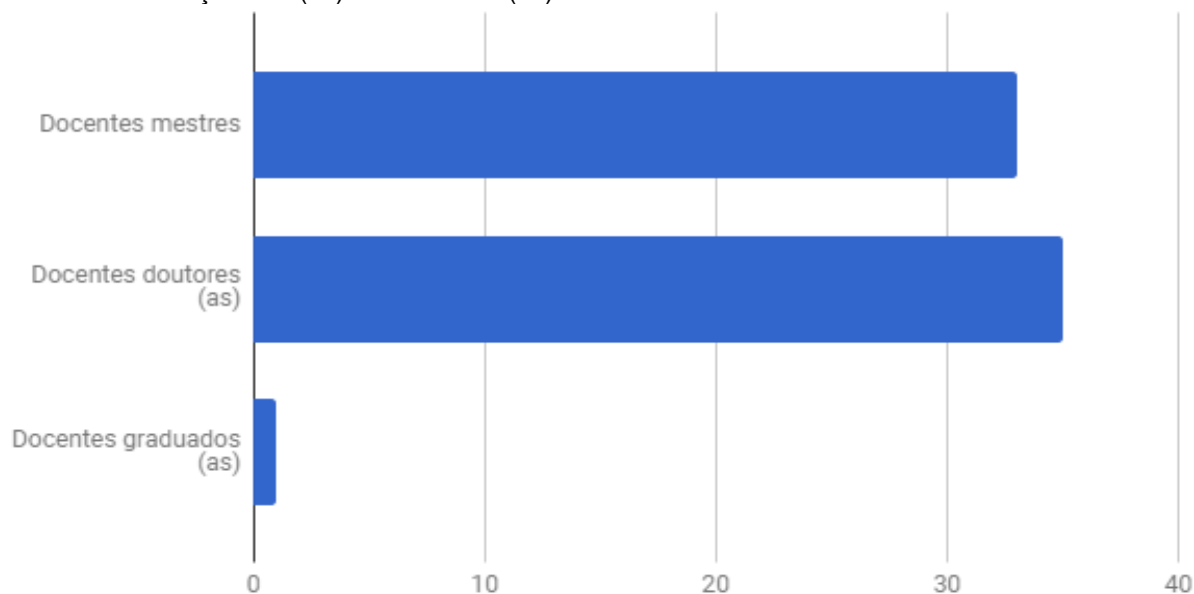
Os Gráficos 1 e 2 ilustram o tempo de serviço dos (as) docentes participantes no programa e a formação de seus (suas) orientadores (as).

Gráfico 1 - Tempo de carreira – Professores PDE-PR 2007



Fonte: dados da pesquisa (2018).

Gráfico 2 - Formação dos (as) orientadores (as) PDE-PR em 2007



Fonte: dados da pesquisa (2018).

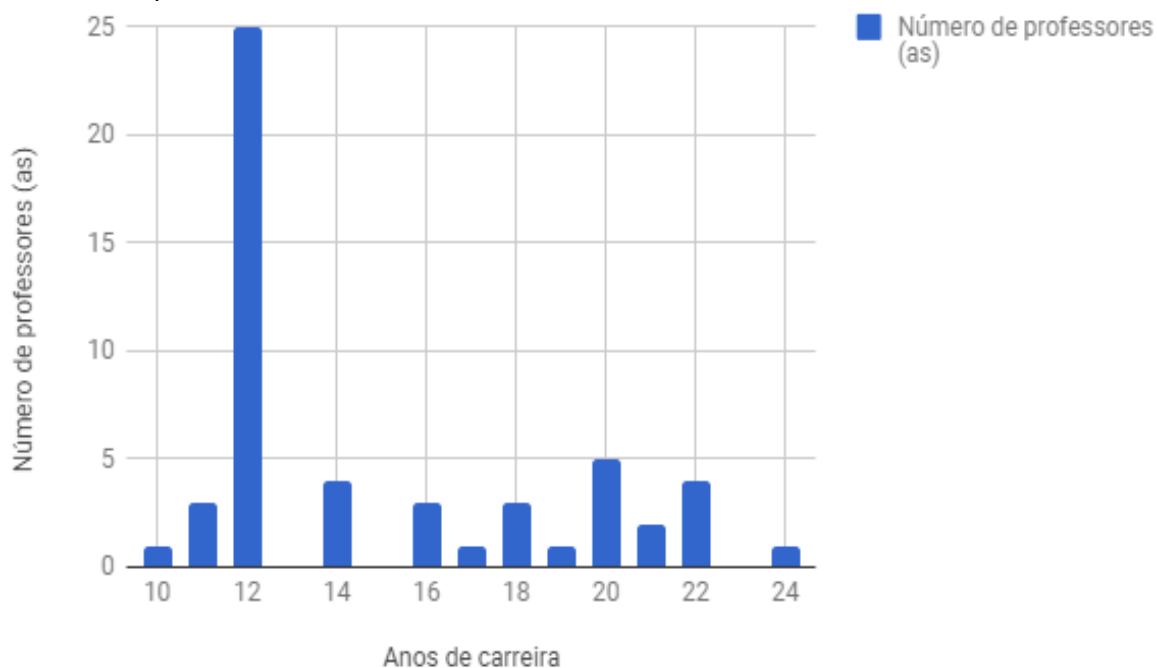
A partir da análise do Gráfico 2, é possível depreender que a maioria dos professores possuía entre 11, 13 e 15 anos de carreira no Quadro Próprio do Magistério Paranaense e, portanto, ainda poderiam exercer por, aproximadamente, mais uma década, sua função, o que contribuiria para a repercussão e alcance do programa. Importa também mencionar que a pequena porcentagem isolada não foi encontrada nos registros do Portal da transparência, o que pode ter ocorrido por falhas na atualização do sistema.

No que diz respeito à formação de seus (suas) orientadores (as), depreende-se um equilíbrio entre o número de professores (as) mestres e doutores (as). Entretanto, questiona-se a existência de um (a) docente, cuja formação corresponde somente ao nível de graduação, uma vez que seu contexto ocorre no âmbito universitário, esperava-se que houvesse somente especialistas, mestres e doutores.

No tocante ao ano de 2008, foram identificadas 58 sinopses, apesar das 57 vagas ofertadas no edital nº08/2008, com autores (as) que tinham entre 10 e 24 anos de carreira e tiveram como orientadores (as) 28 professores (as) advindos (as) de 8 universidades distintas. No que tange aos critérios de seleção adotados, o processo foi composto por prova objetiva e redação, eliminatórias e de título, classificatória.

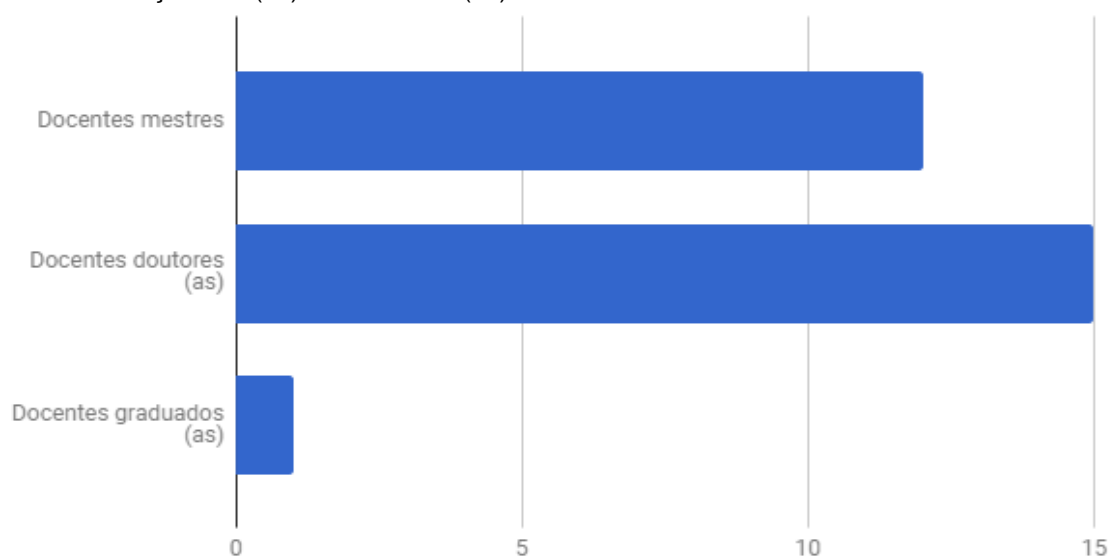
Os Gráficos 3 e 4 apresentam o tempo de serviço dos (as) professores (as) PDE-PR e a formação acadêmica de seus (suas) orientadores (as).

Gráfico 3 - Tempo de carreira – Professores PDE-PR 2008



Fonte: dados da pesquisa (2018).

Gráfico 4 - Formação dos (as) orientadores (as) PDE-PR em 2008



Fonte: dados da pesquisa (2018).

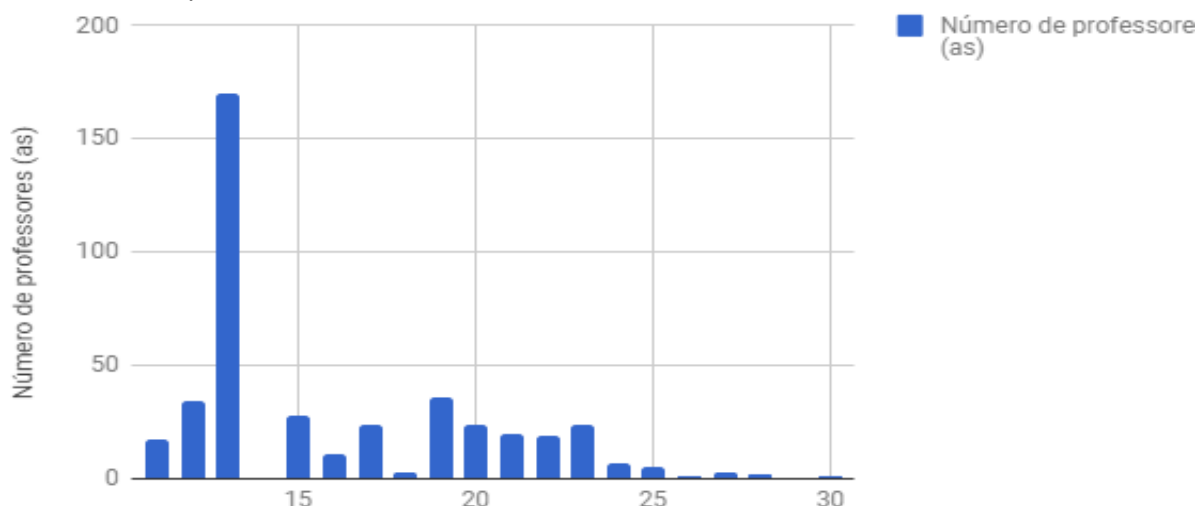
Nesse caso, quase metade dos (as) docentes possuía 12 anos de carreira, o restante dividiu-se de maneira semelhante entre os demais anos de serviço.

Com relação aos (às) professores (as) formadores (as), observamos um aumento do número de doutores (as) em comparação com o de mestres e, novamente, observamos uma pequena quantidade de graduados (as).

No que concerne ao ano de 2009, foram detectadas 445 sinopses, embora houvesse 350 vagas previstas no edital nº35/2009, com autores (as) que reuniam entre 11 e 30 anos de carreira e tiveram como orientadores (as) 145 professores (as) oriundos de 12 instituições de ensino superior, divididas entre faculdades e universidades. No tocante ao processo seletivo, esse foi constituído pela apresentação de um pré-projeto composto de duas laudas correlato à área de estudo desejada, de caráter classificatório, utilizando como critério de desempate a maior nota no pré-projeto, seguida pela conclusão do GTR e tempo de serviço.

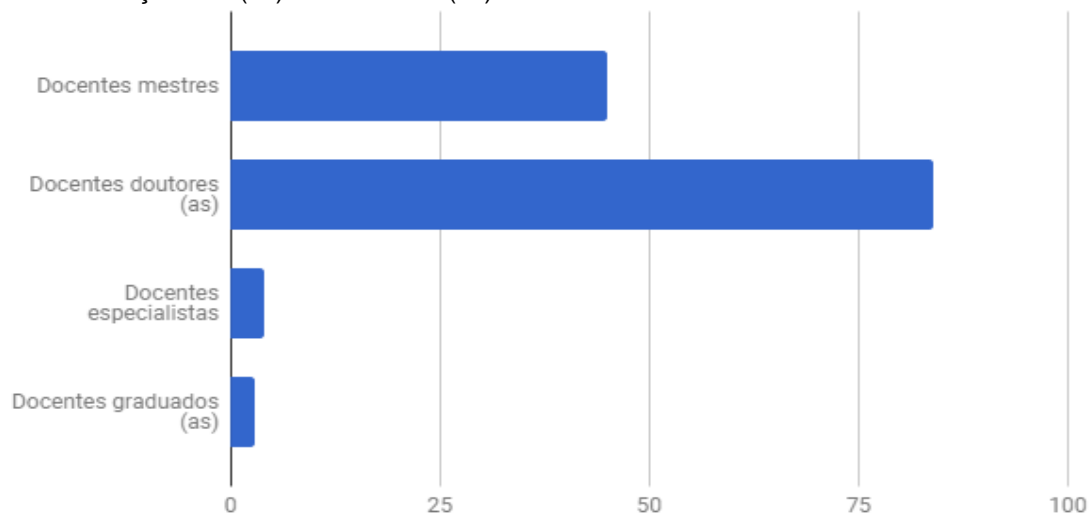
Os Gráficos 5 e 6 demonstram o tempo de serviço dos (as) professores (as) PDE-PR e a formação acadêmica de seus (suas) orientadores (as).

Gráfico 5 - Tempo de carreira – Professores PDE-PR 2009



Fonte: dados da pesquisa (2018).

Gráfico 6 - Formação dos (as) orientadores (as) PDE-PR em 2009



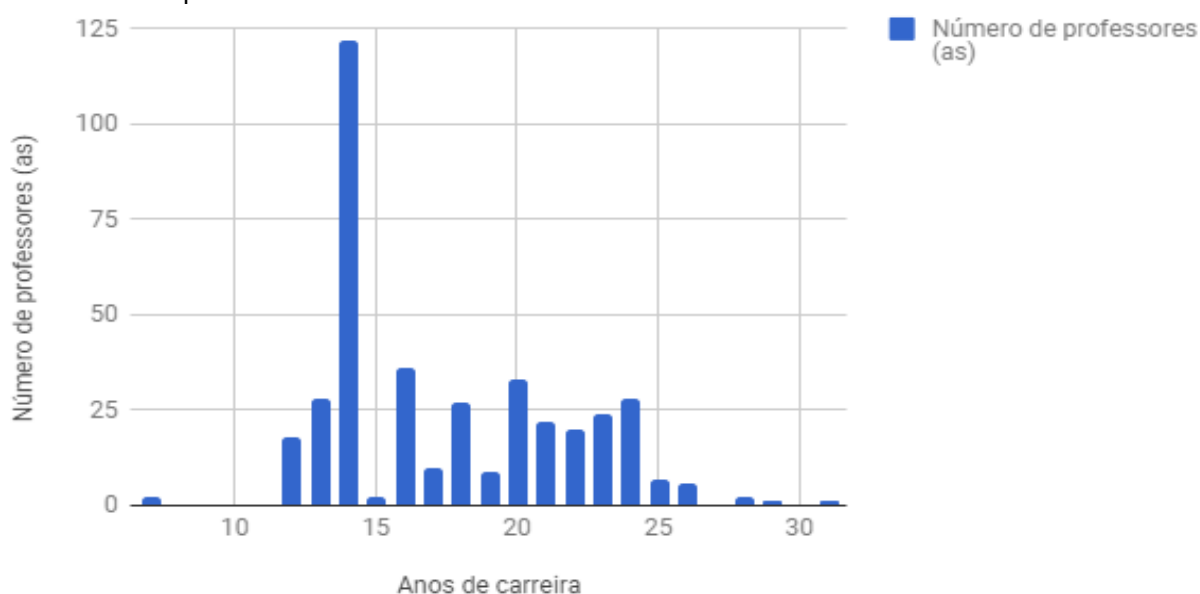
Fonte: dados da pesquisa (2018).

A partir da leitura gráfica é possível concluir que a grande maioria dos (as) professores (as) possuía 13 anos de carreira e, novamente, observamos um aumento do número de doutores (as) comparado ao de mestres no caso das orientações e identificamos agora a presença também de especialistas exercendo essa função e, mais uma vez, constatamos a presença de graduados (as) atuando como orientadores (as).

No que tange ao ano de 2010, foram constatadas 415 sinopses, não obstante a oferta de 420 vagas por meio do edital nº41/2010 com autores (as) que reuniam entre 7 e 31 anos de carreira e dispunham como orientadores (as) 165 professores (as) que atuavam em 12 instituições de ensino superior, entre faculdades e universidades. Com relação ao processo seletivo, esse foi realizado por meio de prova de títulos composta a partir de cursos na ficha funcional, conclusão do GTR, curso de especialização diferente do utilizado para promoção, certificação de mestrado e doutorado, com mudança dos critérios de desempate para maior tempo de serviço e conclusão do GTR do ano anterior, de caráter classificatório.

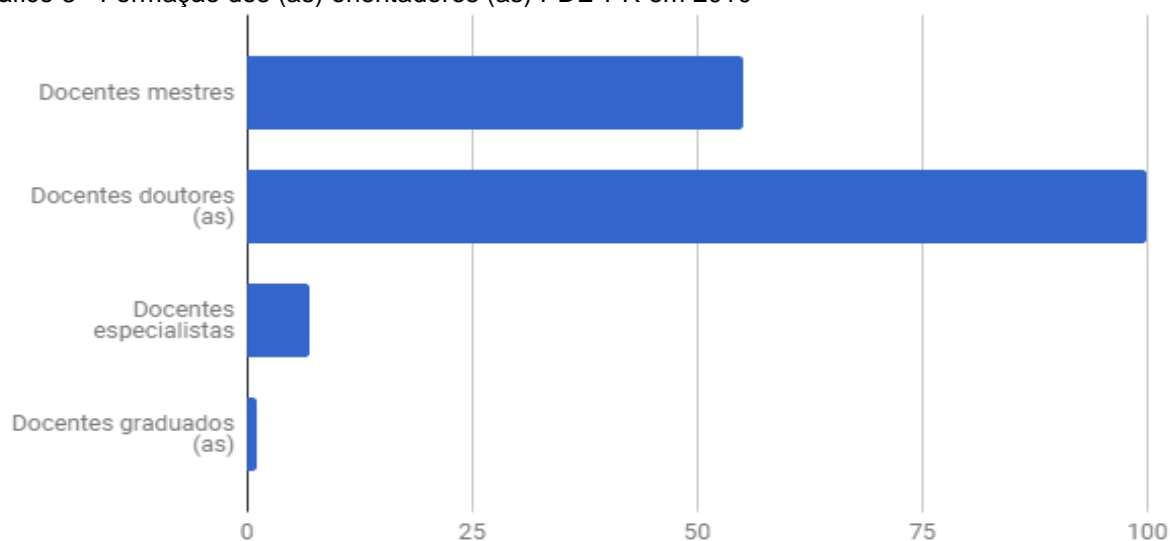
Os gráficos 7 e 8 explicitam o tempo de serviço dos (as) professores (as) PDE-PR e a formação acadêmica de seus (suas) orientadores (as).

Gráfico 7 - Tempo de carreira – Professores PDE-PR 2010



Fonte: dados da pesquisa (2018).

Gráfico 8 - Formação dos (as) orientadores (as) PDE-PR em 2010



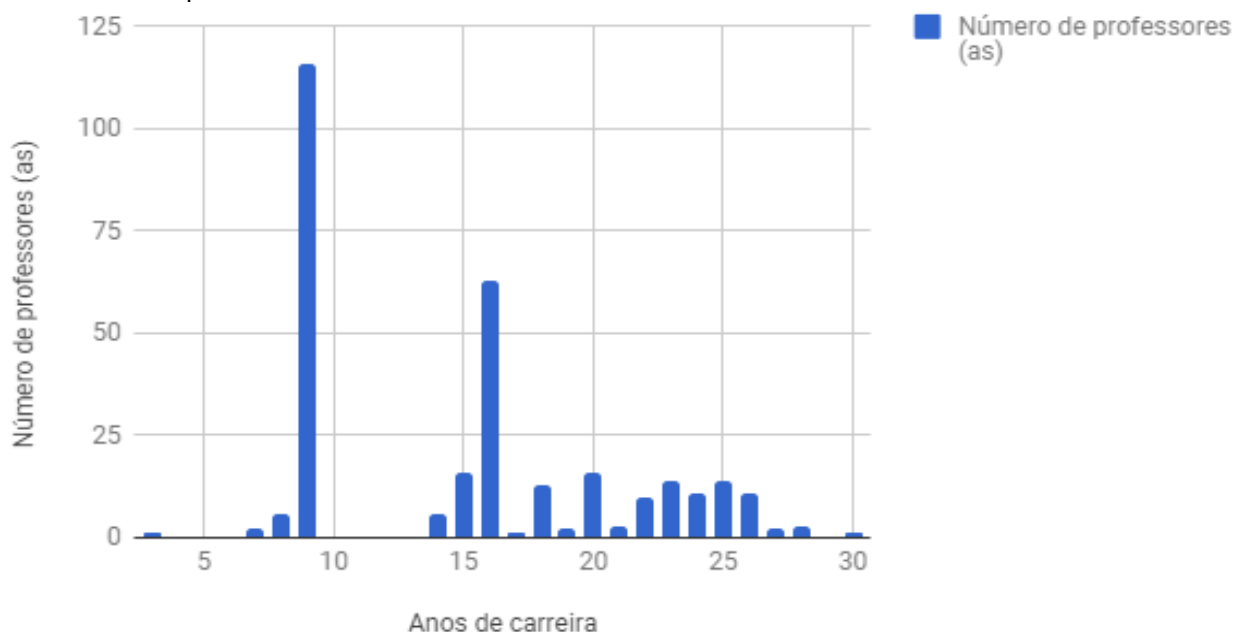
Fonte: dados da pesquisa (2018).

A interpretação do Gráfico 8 permite verificar que a maior parte dos (as) docentes que participaram do PDE-PR 2010 detinham 14 anos de carreira e o restante dividiu-se de maneira equilibrada entre os demais anos identificados. Quanto aos orientadores, o Gráfico 8 mantém o que foi exposto no ano anterior: predominância de professores (as) doutores (as), aproximadamente a metade em relação ao número de mestres, alguns especialistas e, em menor número, graduados (as).

No que concerne ao ano de 2012, foram categorizadas 324 sinopses, apesar das 348 vagas previstas no edital nº 66/2011, com autores (as) que reuniam entre 7 e 31 anos de carreira e seus (suas) 142 orientadores (as) atuavam em 12 instituições de ensino superior, entre faculdades e universidades. Quanto ao processo seletivo, esse ocorreu com base em prova de títulos seguindo os critérios: participação em cursos, conclusão do GTR 2010, curso de especialização, mestrado e doutorado; tempo de atuação em escolas da educação básica estadual e enquadramento funcional no nível 2, classes de 8 a 11, de caráter classificatório. No tocante ao desempate os critérios estabelecidos foram: maior classe de referência no nível 2, maior tempo como professor (a) QPM na rede estadual do Paraná, maior idade, conclusão do GTR 2010 e maior tempo de atuação em escolas de educação básica.

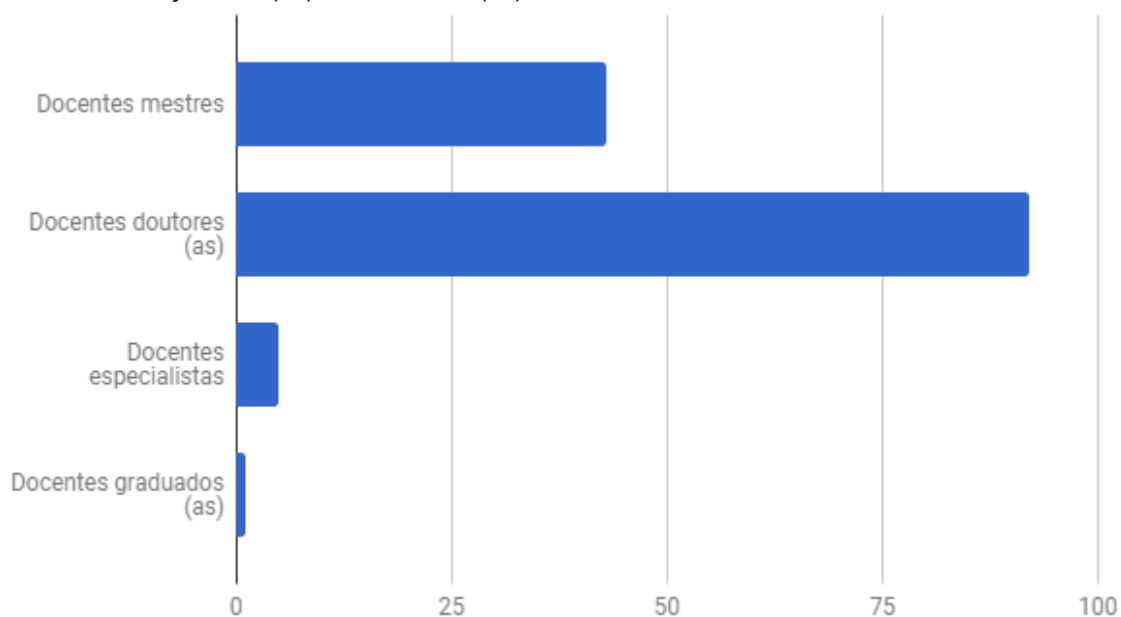
Os Gráficos 9 e 10 seguintes expõem o tempo de serviço dos (as) professores (as) PDE-PR e a formação acadêmica de seus (suas) orientadores (as).

Gráfico 9 - Tempo de carreira – Professores PDE-PR 2012



Fonte: dados da pesquisa (2018).

Gráfico 10 - Formação dos (as) orientadores (as) PDE-PR em 2012



Fonte: dados da pesquisa (2018).

Nesse ano, boa parte dos (as) professores (as) cursistas tinha 9 ou 16 anos de carreira. Um ponto que chama a atenção é a existência de professores (as) com menos de cinco anos de carreira, o que traz à tona o questionamento se esses dados foram completados corretamente no site ou se se tratam de casos em que professores (as) obtiveram vagas mesmo descumprindo critérios de seleção para o

programa, pois entre eles está apresentar classificação no nível 2, classes 8, 9, 10 e 11 do plano de carreira, conforme ilustrado pela Tabela 1.

Tabela 1 -Tabela de vencimentos dos professores da SEED-PR – 2018

TABELA DE VENCIMENTOS DOS PROFESSORES – JORNADA DE 20 HORAS												
	Níveis	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Classe 7	Classe 8	Classe 9	Classe 10	Classe 11
PDE Nível III	1	(76) 3.026,84	(77) 3.178,18	(78) 3.337,10	(79) 3.503,95	(80) 3.679,13	(81) 3.863,10	(82) 4.056,26	(83) 4.259,07	(84) 4.472,02	(85) 4.695,62	(86) 4.930,41
ESPECIALIZAÇÃO Nível II	2	(65) 1.769,73	(66) 1.858,21	(67) 1.951,13	(68) 2.048,68	(69) 2.151,12	(70) 2.258,68	(71) 2.371,61	(72) 2.490,19	(73) 2.614,70	(74) 2.745,44	(75) 2.882,71
LIC. PLENA Nível I	3	(54) 1.415,78	(55) 1.486,58	(56) 1.560,91	(57) 1.638,95	(58) 1.720,89	(59) 1.806,94	(60) 1.897,29	(61) 1.992,16	(62) 2.091,76	(63) 2.196,35	(64) 2.306,17

Fonte: Site do Sindicato dos Professores – APP (2018).

Atualmente, todos (as) docentes contratados iniciam no Quadro Próprio do Magistério com licenciatura plena e permanecem durante 3 anos em estágio probatório¹¹. Após esse período, caso apresentem diploma de pós-graduação em área correlata à de concurso, são promovidos para o nível 2 e caso cumpram os critérios de avaliação para a progressão, que são compostos pela avaliação da pontualidade, frequência e comprovação de participação em cursos e outras ações formativas, podem avançar até 3 classes. Ou seja, com a primeira progressão o (a) docente alcançaria a classe 68 (com 3 anos de carreira), com a segunda a classe 71 (com 5 anos de carreira), com a terceira a classe 74 (com 7 anos de carreira) e somente chegaria na classe 75 com 9 anos de carreira, na qual estaria apto a concorrer a uma vaga de ingresso no PDE-PR. Portanto, um (a) docente com apenas 5 anos de carreira ou menos não teria seguido os critérios de participação no PDE-PR.

Sendo assim, novamente percebe-se ou a obtenção de privilégios por parte de alguns (as) docentes ou que a atualização do Portal da transparência não ocorre de modo plenamente satisfatório. Devido ao processo ser realizado com a publicação de editais e nomes completos dos aprovados, acreditamos que a atualização do portal é que apresenta precariedade.

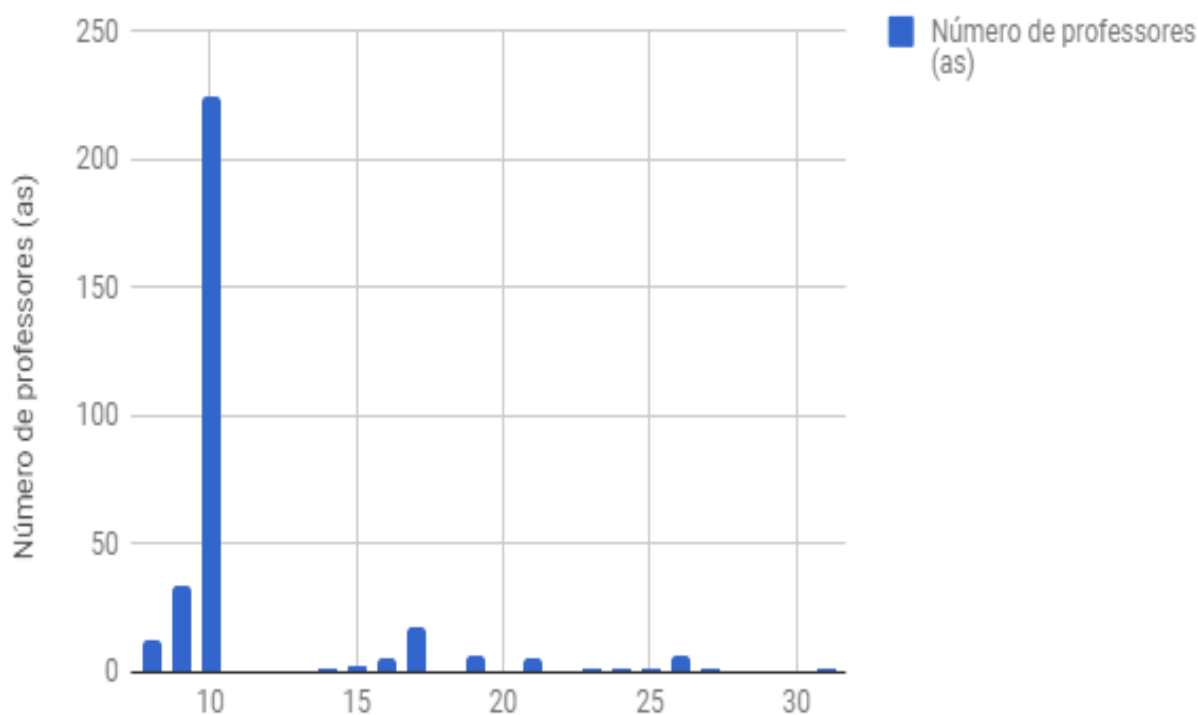
No que se refere à turma de 2013, foram elencadas 337 sinopses, apesar das 340 vagas ofertadas por meio do edital nº 132/2012, com autores (as) que reuniam

¹¹ É importante salientar que caso o(a) docente tenha atuado em regime de contrato temporário esse período por ser diminuído.

entre 8 e 31 anos de carreira e seus (suas) 151 orientadores (as) atuavam em 12 instituições de ensino superior, entre faculdades e universidades. Com relação ao processo seletivo, ele ocorreu por meio da avaliação de títulos, compostos por: participação em cursos, conclusão do GTR 2011, curso de especialização, mestrado e doutorado; tempo de atuação em escolas da educação básica estadual e enquadramento funcional no nível 2, classes de 8 a 11, de caráter classificatório. Os critérios de desempate utilizados foram: maior classe de referência no nível 2, maior tempo como professor (a) QPM, maior idade e ter concluído o GTR 2010, realizado em 2011.

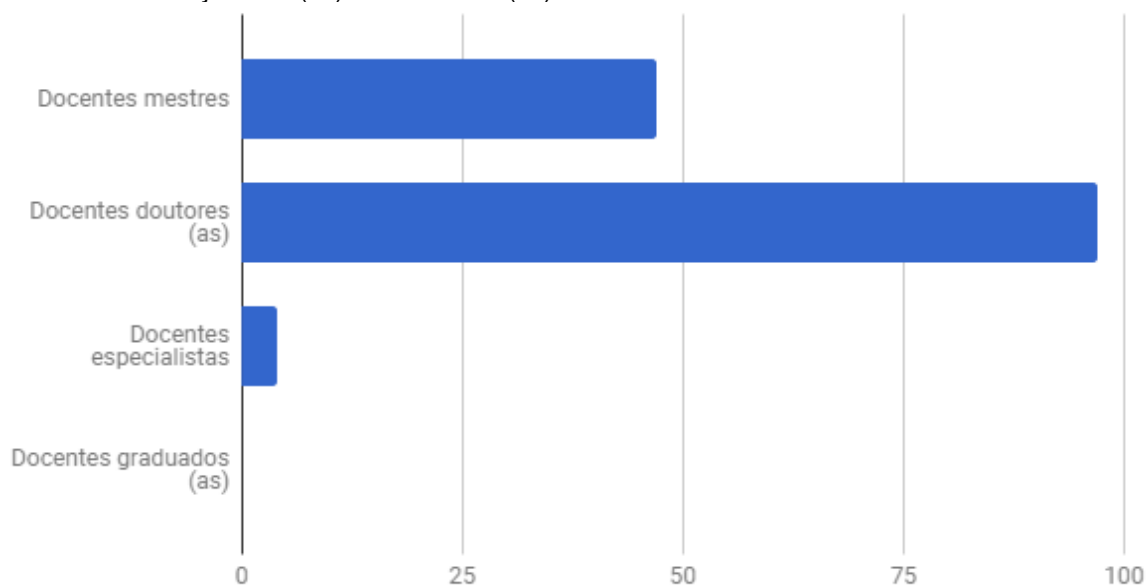
As representações gráficas 11 e 12 exibem o tempo de serviço dos (as) professores (as) PDE-PR e a formação acadêmica de seus (suas) orientadores (as).

Gráfico 11 - Tempo de carreira – Professores PDE-PR 2013



Fonte: dados da pesquisa (2018).

Gráfico 12 - Formação dos (as) orientadores (as) PDE-PR em 2013



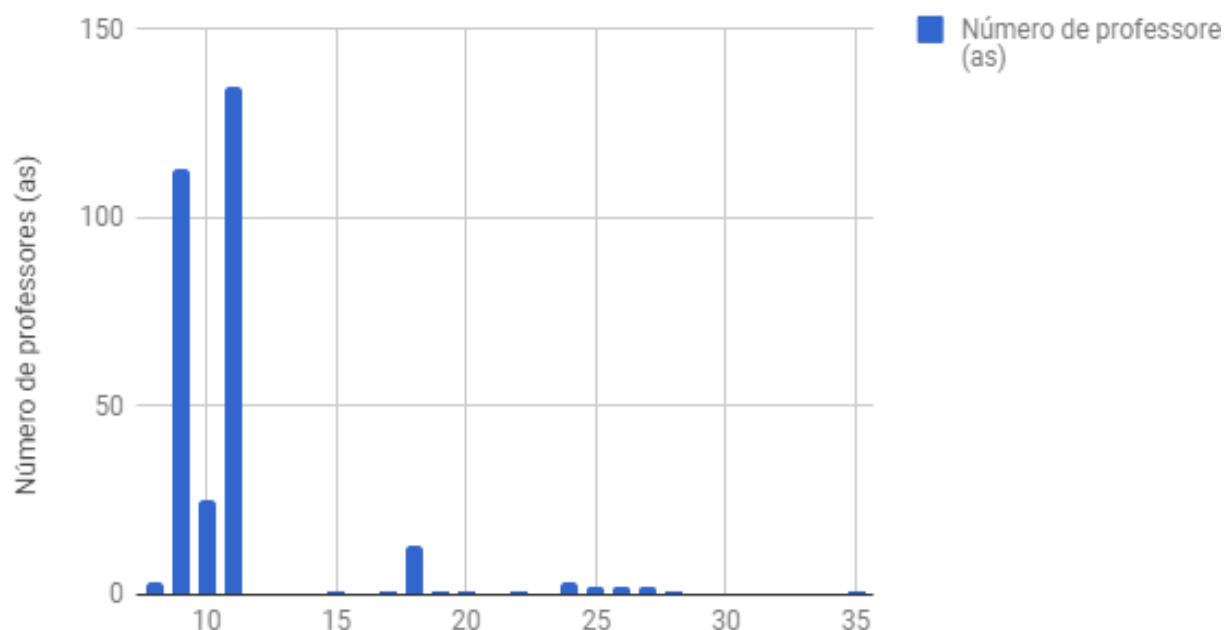
Fonte: dados da pesquisa (2018).

Com relação a essa turma, é predominante a posse de uma década de carreira, mantém-se o número de doutores dobrado em relação ao de mestres e que os (as) docentes orientadores (as) com titulação somente do nível de graduação não aparecem nesse grupo.

Relativamente à turma de 2014, foram identificadas 311 sinopses, embora tenham sido ofertadas 313 vagas por meio do edital no 176/2013, com autores (as) que reuniam entre 8 e 35 anos de carreira e seus (suas) 139 orientadores (as) atuavam em 13 instituições de ensino superior, entre faculdades e universidades. Quanto ao processo seletivo, esse ocorreu por meio da avaliação de títulos, compostos por: participação em cursos, conclusão do GTR 2011, curso de especialização, mestrado e doutorado; tempo de atuação em escolas da educação básica estadual e enquadramento funcional no nível 2, classes de 8 a 11, de caráter classificatório. Os critérios de desempate utilizados foram: maior classe de referência no nível 2, maior carga horária em cursos e atividades, maior tempo como professor (a) QPM, maior idade e ter concluído o GTR 2012, realizado em 2013.

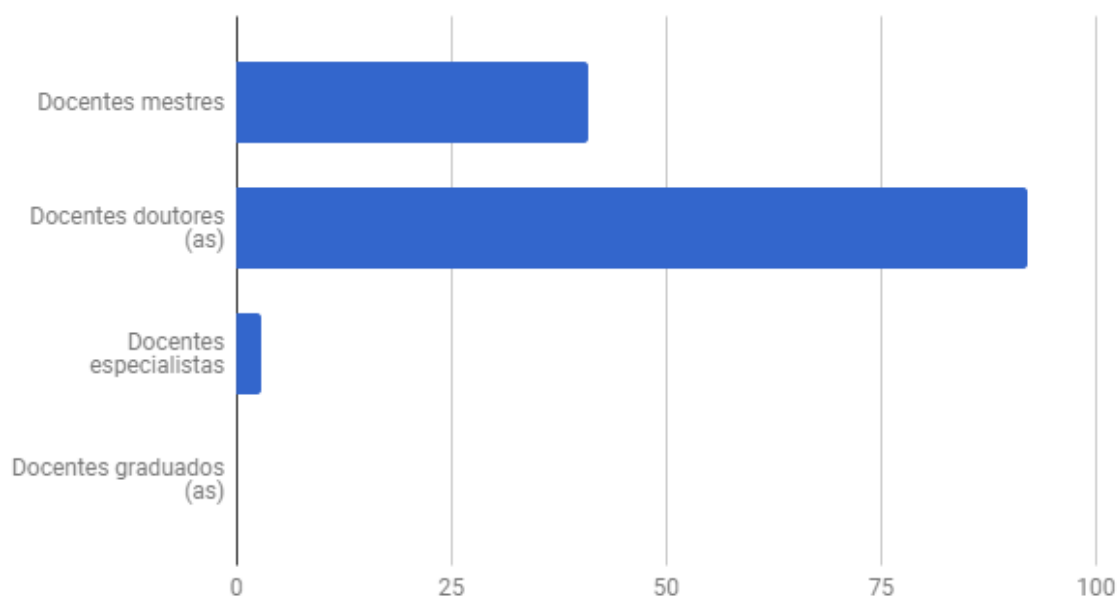
Os Gráficos 13 e 14 mostram o tempo de serviço dos (as) professores (as) PDE-PR e a formação acadêmica de seus (suas) orientadores (as).

Gráfico 13 - Tempo de carreira – Professores PDE-PR 2014



Fonte: dados da pesquisa (2018).

Gráfico 14 - Formação dos (as) orientadores (as) PDE-PR em 2014



Fonte: dados da pesquisa (2018).

No tocante ao grupo de 2014, a maioria dos (as) professores (as) detém entre 9 e 11 de carreira, o que se ratifica como um constante no programa, como será exposto nas próximas análises que comparam os resultados obtidos até então e os (as) professores (as) orientadores (as) mantém sua proporção sendo predominante o número de doutores (as), seguido pelo de mestres e com uma pequena parcela de especialistas.

Considerando o quadro geral, é possível verificar que dos (as) 2098 docentes pesquisados (as), a maioria apresentou entre 9 e 13 anos de carreira antes de ingressar no programa, o que, segundo Ens e Miranda (2013) denota uma fase em que alguns buscam diversificação de seu repertório e tentam progredir na carreira enquanto outros experienciam uma espécie de crise, marcada pela incerteza e insegurança provocadas por situações desagradáveis vivenciadas no cotidiano profissional. Sendo assim, o PDE-PR pode ser considerado adequado em termos de fase da carreira profissional, pois pode apresentar potencial de propiciar diversificação do repertório e motivar aqueles que enfrentaram situações difíceis no seu cotidiano profissional e obtém uma oportunidade maior de dialogar com seus pares.

Por outro lado, importa ressaltar que restringir o acesso ao terceiro nível da carreira daqueles (as) docentes que obtiveram formação em cursos de *stricto sensu* pode ser uma estratégia de economia do governo que pode causar prejuízos à qualidade da educação, uma vez que desmotiva os (as) profissionais a buscarem ampliar sua formação nesse nível, já que ela não é, de fato, reconhecida, pois aparece apenas como critério de pontuação e desempate para o ingresso e/ ou aproveitamento no/do PDE-PR.

Outro aspecto importante de ser destacado é que o governo não tem cumprido o que foi expresso na lei complementar 130 de 2010, artigo 7º, no tocante à frequência de oferta anual do programa, conforme exposto no excerto:

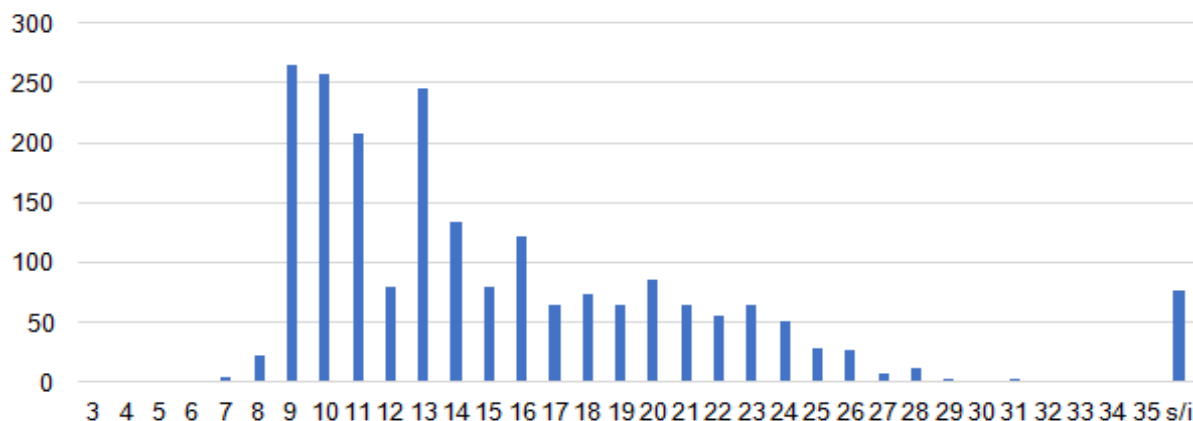
A SEED estabelecerá e conduzirá o Processo Seletivo, assegurando a oferta mínima de 3% (três por cento) do número de cargos efetivos do Quadro Próprio do Magistério – QPM anuais para ingresso no Programa, respeitado o disposto na Lei Complementar nº 101/2000, de 4 de maio de 2000. (PARANÁ, 2010).

O último processo seletivo ocorreu em 2015 e, como foi possível observar pelos dados aqui apresentados, em 2011 também não ocorreu seleção para o programa, ou seja, ele não é ofertado anualmente e essa também é uma maneira de vetar o acesso à promoção na carreira, não oferecer o programa com a justificativa de cortes orçamentários, aspecto esse, que se repetiu em 2016 e 2017.

Mais um aspecto relevante de salientar diz respeito à impossibilidade de obtenção das informações aqui relatadas sobre 77 docentes, provavelmente por

problemas na alimentação e atualização do portal da transparência. Feita essa ressalva, as informações aqui apresentadas são sintetizadas no Gráfico 15.

Gráfico 15 - Quantidade de professores (as) x anos de carreira no PDE-PR



Fonte: dados da pesquisa (2018).

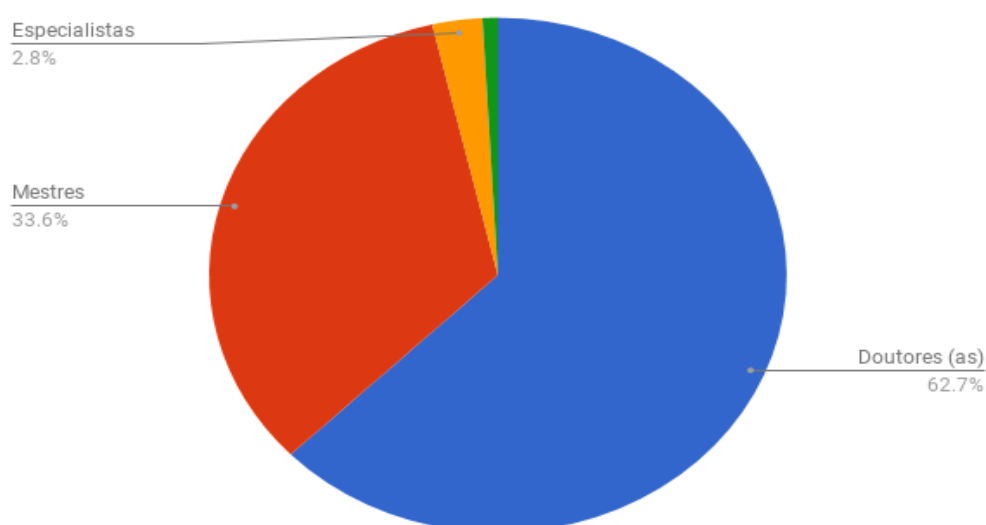
Mais um aspecto interessante a ser mencionado é o número de docentes que já se encontra como aposentado (a) que é um total de 512, o que corresponde a pouco mais de 24% do total de professores (as) que já participaram do PDE-PR. Apesar de ser uma parcela significativa, correspondente a quase $\frac{1}{4}$ dos participantes, considerando que um dos critérios de seleção para o processo formativo é o estágio mais avançado, a existência de 75% deles ainda atuando na educação mesmo após quase uma década de formação da primeira turma, parece-nos um número bom que corrobora para não configurar o programa com um prêmio, mas sim contribuir no seu uso para a transformação da educação no contexto paranaense.

Por meio da comparação entre os dados obtidos, é possível concluir que o grupo de professores (as) orientadores (as) foi constituído por 0.7% de graduados (as), 2.8% de especialistas, 33.6% de mestres e 62.7% de doutores (as), dados esses ilustrados pelo gráfico que segue. Sendo assim, o programa não poderia obter *status* de mestrado profissional, uma vez que é necessária a titulação mínima de doutorado por 100% dos (as) orientadores (as), além da oferta de vagas que não se restrinjam a uma só instituição. Contudo, é importante ressaltar que a integração com a universidade ocorre, pois, aproximadamente, 99% atuam como docentes universitários (as). Vale ressaltar que essa se constitui em uma das metas para a

formação permanente de professores (as) de acordo com os (as) estudiosos (as) da área (GATTI, BARRETO, 2009).

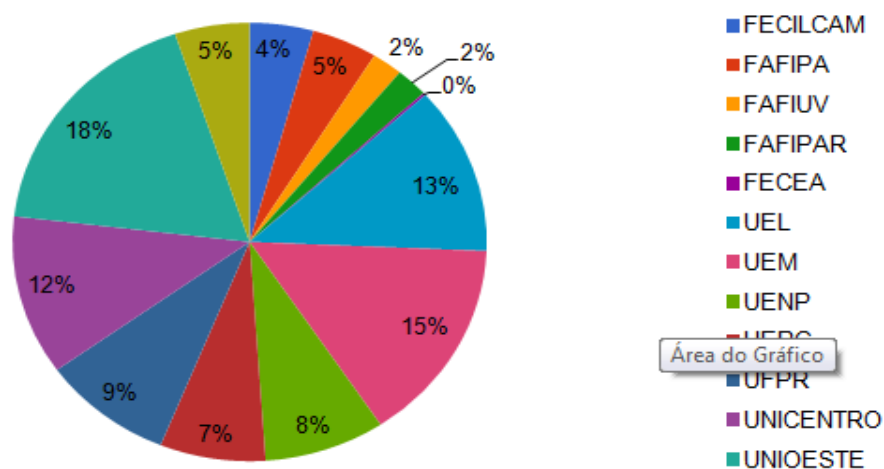
Com relação ao critério de busca que diz respeito às instituições de ensino superior das quais provieram os (as) orientadores (as), observa-se que o grupo que mais orientou foi da Unioeste, seguido pela UEM, UEL e Unicentro, as demais instituições tiveram menos do que 10% do número total de orientandos (as) (GRÁFICOS 16 e 17).

Gráfico 16 - Formação dos (as) orientadores (as) do PDE-PR da área de Língua Portuguesa das turmas de 2007 a 2014



Fonte: dados da pesquisa a partir dos dados disponibilizados no Portal da Transparência do Governo do Estado do Paraná (2018).

Gráfico 17 - Porcentagem de orientandos (as) do PDE-PR de Língua Portuguesa por IES



Fonte: dados da pesquisa (2018).

Finalmente, no que diz respeito ao número de vagas ofertadas, preenchidas, critérios de seleção e desempate, podemos observar que foram disponibilizadas 2028 vagas, preenchidas 2168 e as formas de ingresso variaram entre prova objetiva, escrita, de títulos, e apresentação de pré-projeto, inicialmente as seleções tiveram caráter eliminatório e, posteriormente, somente classificatório. Com relação aos critérios de desempate, eles iniciaram privilegiando as notas obtidas, então incluíram a participação nos grupos de trabalho *online* e tempo de serviço. Na sequência, o número de classes atendidas foi ampliado, passando do atendimento da classe 11, do nível 2, para das classes 8 a 11 e, por fim, inserindo a participação em cursos de formação continuada, aspectos sumarizados na tabela 2.

Tabela 2 - Síntese dos critérios de seleção para ingresso no PDE-PR entre 2007 e 2014

Turma	Edital	Vagas ofertadas	Vagas preenchidas	Forma de Seleção	Crítérios de desempate
2007	Nº 39/2006	200	213	Prova sobre o domínio da norma culta, prova de conhecimentos, produção didático-pedagógica (eliminatórias) e avaliação de títulos (classificatória).	Não mencionados.
2008	Nº 8/2008	57	58	Prova objetiva e redação, eliminatórias, e de título, classificatória.	Não mencionados.
2009	Nº 35/2009	350	445	Apresentação de um pré-projeto composto de duas laudas correlato à área de estudo desejada, de caráter classificatório.	- Maior nota no pré-projeto - Conclusão do GTR - Tempo de serviço
2010	Nº 41/2010	420	445	Prova de títulos composta a partir de cursos na ficha funcional, conclusão do GTR, curso de especialização diferente do utilizado para promoção, certificação de mestrado e doutorado, de caráter classificatório.	- Maior tempo de serviço - Conclusão do GTR do ano anterior,
2012	Nº 66/2011	348	324	Prova de títulos seguindo os critérios: participação em cursos, conclusão do GTR 2010, curso de especialização, mestrado e doutorado; tempo de atuação em escolas da educação básica estadual e enquadramento funcional no nível 2, classes de 8 a 11, de caráter classificatório	- Maior classe de referência no nível 2. - Maior tempo como professor (a) QPM na rede estadual do Paraná. - Maior idade. - Conclusão do GTR 2010. - Maior tempo de atuação em escolas de educação básica

continua

conclusão

2013	Nº 132/2012	340	372	Avaliação de títulos, compostos por: participação em cursos, conclusão do GTR 2011, curso de especialização, mestrado e doutorado; tempo de atuação em escolas da educação básica estadual e enquadramento funcional no nível 2, classes de 8 a 11, de caráter classificatório.	- Maior classe de referência no nível 2. - Maior tempo como professor (a) QPM - Maior idade - Conclusão do GTR 2010, realizado em 2011
2014	Nº 176/2013	313	311	Avaliação de títulos, compostos por: participação em cursos, conclusão do GTR 2011, curso de especialização, mestrado e doutorado; tempo de atuação em escolas da educação básica estadual e enquadramento funcional no nível 2, classes de 8 a 11, de caráter classificatório.	- Maior classe de referência no nível 2 - Maior carga horária em cursos e atividades. - Maior tempo como professor (a) QPM. - Maior idade. - Conclusão do GTR 2012, realizado em 2013

Fonte: dados da pesquisa (2018).

Com relação aos critérios utilizados tanto para a seleção de professores (as) quanto nos critérios de desempate, eles demonstram uma evolução em termos de processo avaliativo, uma vez que iniciam avaliando um momento específico, por meio da aplicação de provas, e passam a utilizar critérios que deixam de avaliar um produto: prova e enfatizam o processo (DAY, 2001). Cabe salientar que a consideração e priorização, em caso de empate, da participação nos GTRs, organizados por professores (as) cursistas oriundos de turmas anteriores, contribui para que o (a) docente já tenha um contato prévio com a formação proporcionada pelo PDE-PR antes mesmo de fazer parte do programa, o que também pode ser considerado como um diferencial.

Após a obtenção dessa caracterização geral dos sujeitos da pesquisa, em termos de quantidade de produções realizadas, número de vagas ofertadas e preenchidas, critérios de seleção e desempate, bem como a exposição sobre seu tempo de serviço e a formação dos (as) docentes orientadores (as) do PDE-PR e as instituições de que são provenientes com vistas a elucidar o contexto em que a

pesquisa se desenvolve e de que modo seus dados foram produzidos, no próximo item explicitaremos as etapas de processo de análise dos dados obtidos.

1.3 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

Esta pesquisa contempla a utilização do processo de mineração dos textos produzidos no âmbito do PDE-PR, a fim de apreender as representações sociais sobre os princípios norteadores do Desenvolvimento Profissional Docente e a apresentação dos resultados em diálogo com as políticas educacionais brasileiras, detalhados na sequência.

1.3.1 Mineração dos textos

A mineração de textos consiste em um método de análise de *corpus* textuais volumosos que tem sido amplamente utilizado em pesquisas das áreas de Ciências Sociais, Humanidades e Ciências Cognitivas. É considerada como consequência do processo de digitalização em massa de documentos, o que proporcionou o acesso a *corpus* que são de interesse de diversos pesquisadores (CHARTIEUR, MEUNER, 2011).

É importante salientar que a utilização de uma análise com base em um número considerável de textos contribui para a superação da dicotomia entre análise quantitativa e qualitativa, já que propõe uma análise estatística (quantitativa) sobre uma variável qualitativa (texto), o que possibilita a realização de estudos comparativos sobre conteúdos simbólicos (LAHLOU, 1995).

Para o processamento dos dados obtidos, como eles são de larga escala, alguns *softwares* de análise textual são recomendados, contudo é importante esclarecer que o *software* não é o método, mas sim uma ferramenta de análise totalmente controlada pelo pesquisador, que é o responsável por estabelecer os parâmetros e tomar as decisões que se adequam aos pressupostos de sua pesquisa.

No caso deste estudo, optamos pela utilização do *software Iramuteq* (RATINAUD, 2009), por compartilhar do mesmo algoritmo do ALCESTE, programa utilizado por Lahlou (1995) em sua tese de doutoramento¹², na qual o autor realizou

¹² Saadi Lahlou. *Penser Manger. Les représentations sociales de l'alimentation..* Psychologie. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS), 1995.

um estudo sobre representações sociais da alimentação e pela possibilidade da realização não só de uma análise de cunho lexical, mas também de uma classificação hierárquica descendente (CHD), que permite o acesso aos contextos em que determinadas classes de textos foram utilizadas, bem como a identificação dos segmentos de texto que possuem o mesmo vocabulário (CAMARGO; JUSTO, 2013). Além disso, é importante destacar que se trata de um recurso gratuito, o que facilita o acesso e utilização.

Com relação ao aporte teórico da área da linguística utilizado como base para a programação do software, ele ancora-se no modelo espaço-vetorial. Ele “baseia-se na comparação parcial entre a representação dos documentos e a da consulta do usuário” (KURAMOTO, 2002, p. 35). Nele as relações linguísticas que podem ser observadas constituem-se de relações de coocorrência e equivalência.

No que diz respeito à coocorrência, ela toma como base a ideia de que o significado decorre do uso, ou seja, ele pode ser estudado a partir da análise da combinação de palavras utilizadas nos discursos, denominada, na área da linguística, de relações sintagmáticas.

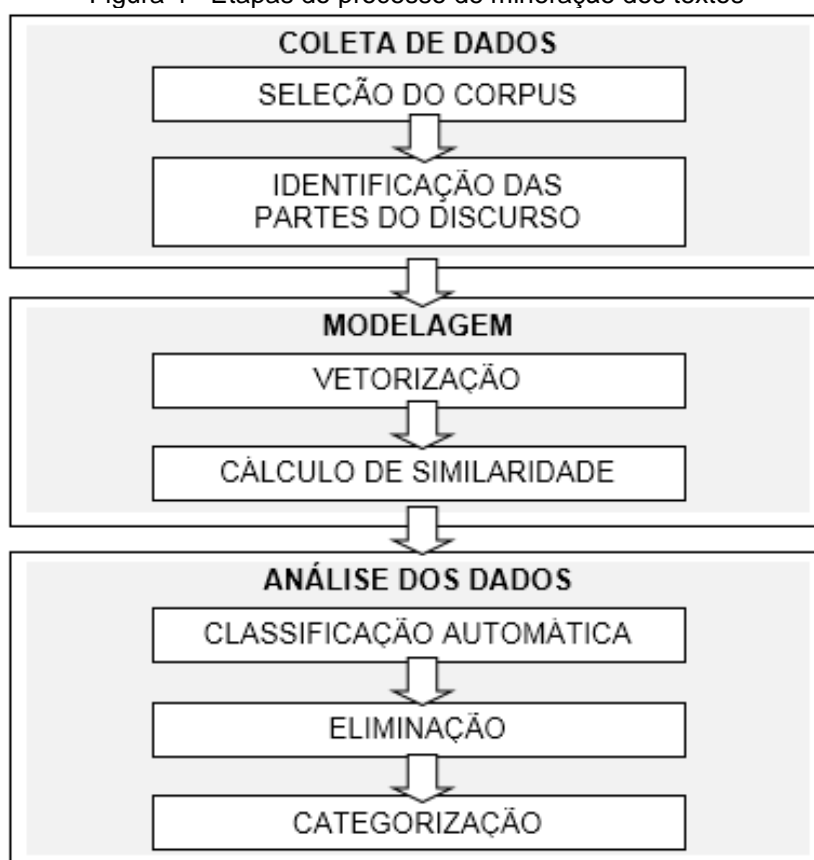
Quanto à equivalência, ela traz imbricada a ideia de que o significado se torna um valor diferencial na língua em uso, em outras palavras, há uma relação paradigmática entre as palavras, ou seja, tomando como base o quesito significado, podemos substituir um termo por outro sem causar prejuízos significativos ao processo de comunicação.

Para Chartieur e Meuner (2011), o aporte metodológico pode ser resumido da seguinte forma: partes do discurso, que se constituem em exemplos de representações sociais, compartilham similaridade semântica porque apresentam padrões de coocorrência semelhantes. Sendo assim, é possível agrupar diversos trechos de discurso em classes, então o mapa semântico obtido pode ser bastante útil para a investigação das representações sociais.

Os autores apresentam as etapas do processo de mineração textual, dividindo-as em três etapas distintas. A primeira delas é composta pela coleta de dados, que, neste estudo, se traduz na seleção do *corpus* e identificação das partes do discurso que contribuem para apreender representações de professores (as) de língua portuguesa sobre os princípios norteadores de representações sociais sobre o desenvolvimento profissional docente, constituindo-se como parte do fenômeno para a hermenêutica (GADAMER, 1999) e desvelando os aspectos intersubjetivos

das representações sociais (JODELET, 2001), uma vez que trabalha com turmas que fizeram parte do PDE-PR em anos distintos e pertencem a diferentes núcleos regionais. A segunda é denominada de modelagem, o que inclui a vetorização e cálculos de proximidade e distância entre partes do discurso, essa parte é feita automaticamente pelo programa após as definições selecionadas pelo (a) pesquisador (a). A terceira e última fase consiste na análise do vetor-espaço relacionado às representações sociais, o que envolve a indução de classes semânticas automáticas, a eliminação e categorização dos conteúdos. Para tanto, é necessário definir critérios de classificação apoiados na teoria que sustenta o estudo, no nosso caso, nas Representações Sociais e no Desenvolvimento Profissional Docente e, nesta pesquisa, visarão depreender aspectos subjetivos, ressaltando outra parte importante do fenômeno aqui investigado e os aspectos transubjetivos, em um diálogo com as políticas educacionais, constituindo o todo investigado (GADAMER, 1999; JODELET, 2001). Esse processo é sintetizado pelo esquema apresentado na Figura 4.

Figura 4 - Etapas do processo de mineração dos textos



Fonte: Organizado pela autora com base em Chartieur e Meuner (2011).

A parte correspondente à identificação dos dados ocorre graças à atribuição de peso aos termos de expressão de busca e de indexação, sendo possível atribuir valor 1 para palavras consideradas como relevantes e categorizadas como ativas no programa, 2 para termos complementares que são considerados interessantes, mas não essenciais e serão categorizados como suplementares no programa e 0 para vocábulos tidos como irrelevantes para o estudo em questão. Essa seleção é feita pelo (a) pesquisador (a) no momento de iniciar o processo de análise.

A segunda etapa, relativa ao cálculo de similaridade, é feita automaticamente pelo *software* por meio da análise da semelhança, em termos de significado equivalente, entre termos do mesmo texto e sua correlação com outros textos do *corpus*.

Por fim, a terceira fase, que consiste na análise e eliminação de dados obtidos é feita completamente pelo (a) pesquisador (a), que, conforme mencionado anteriormente, necessita estabelecer critérios claros e com fundamentação teórica sólida, o que nesta tese ocorre por meio da utilização do método hermenêutico (GADAMER, 1999), dos critérios que subjazem a abordagem processual na apreensão das representações sociais (JODELET, 2001) e dos indícios de desenvolvimento profissional, selecionados a partir da leitura e análise dos trabalhos de Vaillant e Marcelo (2012) e por Hawley e Valli (1999), aqueles mencionados no início deste texto e estes explicitados a fim de justificar nossa escolha dos princípios norteadores de DPD utilizados nesta tese.

O primeiro princípio, denominado de “Objetivos e performance do estudante”, parte do pressuposto que os processos de formação devem ser pensados a partir da análise da diferença entre objetivos e metas de aprendizagens propostas aos estudantes, pois, dessa maneira, ficaria fácil definir o que os (as) docentes necessitam aprender e tornar o processo, de fato, centrado no estudante, o que seria capaz de gerar maior confiança no uso de recursos, o que também poderia auxiliar no desenvolvimento da autorreflexão e busca de solução de problemas locais.

O segundo ponto é chamado de “Envolvimento do (a) professor (a)” e se traduz na integração dos (as) docentes estudantes na formulação e desenvolvimento do processo formativo de que participarão. Segundo os autores, esse trabalho conjunto gera motivação nos (as) professores (as) e cria um compromisso com a aprendizagem, reforçando seus pontos positivos e seu senso de eficácia, também os

(as) traz uma sensação de empoderamento o que faz com que se submetam a mais riscos e assumam novos papéis e responsabilidades, criando um clima de cooperação escolar. O contrário também é verídico, quando são excluídos (as) do processo tendem a reagir negativamente, considerando o que quer que seja ensinado como imposição.

O terceiro aspecto trata da “Escola como base” e pressupõe o contexto escolar como norteador com vistas a responder um problema autêntico e imediato da prática que ocorre na escola. Os autores inclusive recomendam que esse apoio na resolução de problemas que assolam o exercício profissional seja realizado semanalmente, que se constitua como um hábito no qual os (as) docentes compreendam que parte do seu trabalho é aprender.

O quarto indício é chamado de “Resolução colaborativa de problemas”, o qual os autores entendem como uma relação equilibrada entre o atendimento de necessidades individuais e o trabalho conjunto, colaborativo. Eles também esclarecem que uma atividade em um viés colaborativo pode significar a existência de um grupo multidisciplinar para definição e crítica do modelo curricular, como grupo de pesquisa ativa ou de estudos. Além disso, consideram como ganhos a quebra do isolamento docente, a criação de um ambiente de respeito profissional e o compartilhamento e entendimento de uma mesma linguagem acerca do que seria a prática profissional mais adequada.

Como quinto item são apresentadas as características “continuidade e apoio” que dizem respeito à importância atribuída ao caráter contínuo das ações de desenvolvimento profissional docente com o auxílio de agentes de fora da escola para prover uma perspectiva externa que pode colaborar na resolução de problemas. Os autores explicam a necessidade da fonte externa com base no pressuposto de que a inovação virá a partir do contato com materiais e ideias que vão além do âmbito escolar, provêm de pessoas com experiências distintas e ratificam a necessidade de uma ação duradoura com base na ideia de que as mudanças requerem tempo e passam por fases que demandam adequações, o que reitera a necessidade de um suporte.

O sexto aspecto está intimamente relacionado ao quinto uma vez que aborda “a riqueza de informações”, que consiste na avaliação da incorporação de múltiplas fontes de informação sobre resultados dos estudantes e sobre a implementação de recursos aprendidos nas atividades de desenvolvimento profissional. Em outras

palavras, seria a ideia de uma avaliação processual que levasse em consideração que processos de mudança demandam tempo e com o objetivo de orientar as próximas etapas do DPD.

Em sétimo lugar aparece a “Compreensão teórica”, que compreende a ideia de proporcionar aos docentes o contato e o entendimento dos principais referenciais teóricos que fundamentam sua prática incluindo conhecimentos sobre práticas pedagógicas, do conteúdo que lecionam e gerenciamento da sala de aula, concepções sobre o ensino de suas disciplinas e facilidades e dificuldades por parte dos (as) estudantes na compreensão dos conteúdos.

Por fim, os autores mencionam “parte de um processo abrangente de mudança”, isto é, a existência de um plano de escopo maior, integrado, que lide com facilitadores e impedimentos da aprendizagem do estudante, o que pode incluir investimento, assistência técnica, disponibilidade de tempo para planejamento, aplicação e adequação de novas técnicas.

Como é possível observar, no capítulo “*The essential of effective development*”, Hawley e Valli, em relação ao trabalho de Vaillant e Marcelo (2012), reduzem os nove princípios norteadores do DPD a oito itens e, conseqüentemente, a nomenclatura fica diferenciada. As diferenças entre as explanações dos autores são elucidadas no Quadro 4.

Quadro 4 - Comparativo entre princípios norteadores de DPD de Vaillant e Marcelo (2012) e Halley e Valli (1999)

Princípios norteadores de DPD	
Vaillant e Marcelo (2012)	Halley e Valli (1999)
1) Conteúdo do desenvolvimento profissional	1) Objetivos e performance do estudante
2) Análise da aprendizagem dos estudantes	2) Envolvimento do (a) professor (a)
3) Escola como base	3) Escola como base
4) A identificação do que os docentes necessitam aprender	4) Resolução colaborativa de problemas
5) Resolução colaborativa de problemas	5) Continuidade e apoio
6) Caráter contínuo e evolutivo	6) A riqueza de informações
7) Incorporação de múltiplas fontes de informação	7) Compreensão teórica
8) Análise de trabalho dos estudantes	8) Parte de um processo abrangente de mudança
9) Integração de um processo de mudança	

Fonte: Organizado pela autora com base em Vaillant e Marcelo (2012) e Halley e Valli (1999).

A partir da comparação e análise das diferenças entre os trabalhos dos autores aqui explicitados, o Quadro 5 evidencia a definição dos descritores de indícios de DPD para esta pesquisa, selecionados a partir da análise comparativa entre seus conteúdos e nomenclaturas.

Quadro 5 - Princípios norteadores de DPD utilizados nesta tese

Princípios norteadores de DPD utilizados nesta tese
1) Conteúdo do DPD com base nas expectativas de aprendizagem dos (as) estudantes
2) Envolvimento docente nas decisões sobre o conteúdo e ações do PDE-PR
3) Análise da aprendizagem dos estudantes
4) Escola como base
5) Resolução colaborativa de problemas
6) Caráter contínuo e evolutivo
7) Incorporação de múltiplas fontes de informação
8) Compreensão teórica
9) Integração de um processo de mudança

Fonte: a autora, com base em Vaillant e Marcelo (2012) e Hawley e Valli (1999) (2018).

Nesse sentido, com relação aos itens propostos por Vaillant e Marcelo (2012) a descrição dos indícios foi atualizada com o intuito de esclarecer o que se entende por cada tópico. O primeiro deles deixa explícito que quando se avalia o conteúdo do PDE-PR, considera-se se ele contempla o desenvolvimento de um planejamento com base nas expectativas de aprendizagem propostas para os estudantes, considerando-os como centro do processo de formação.

O segundo item, que diz respeito à participação docente no processo formativo apresentava-se diluído dentre os outros tópicos, contudo aqui foi destacado devido à compreensão da sua relevância nos processos que visam o DPD, a partir das leituras de experiências vivenciadas em outros países, mencionadas no capítulo 3.

Os indícios que tratavam da análise da aprendizagem e do trabalho dos estudantes foram concentrados em apenas um tópico, pois entende-se que avaliar o trabalho de estudantes é uma maneira de buscar compreender seus níveis de aprendizagem.

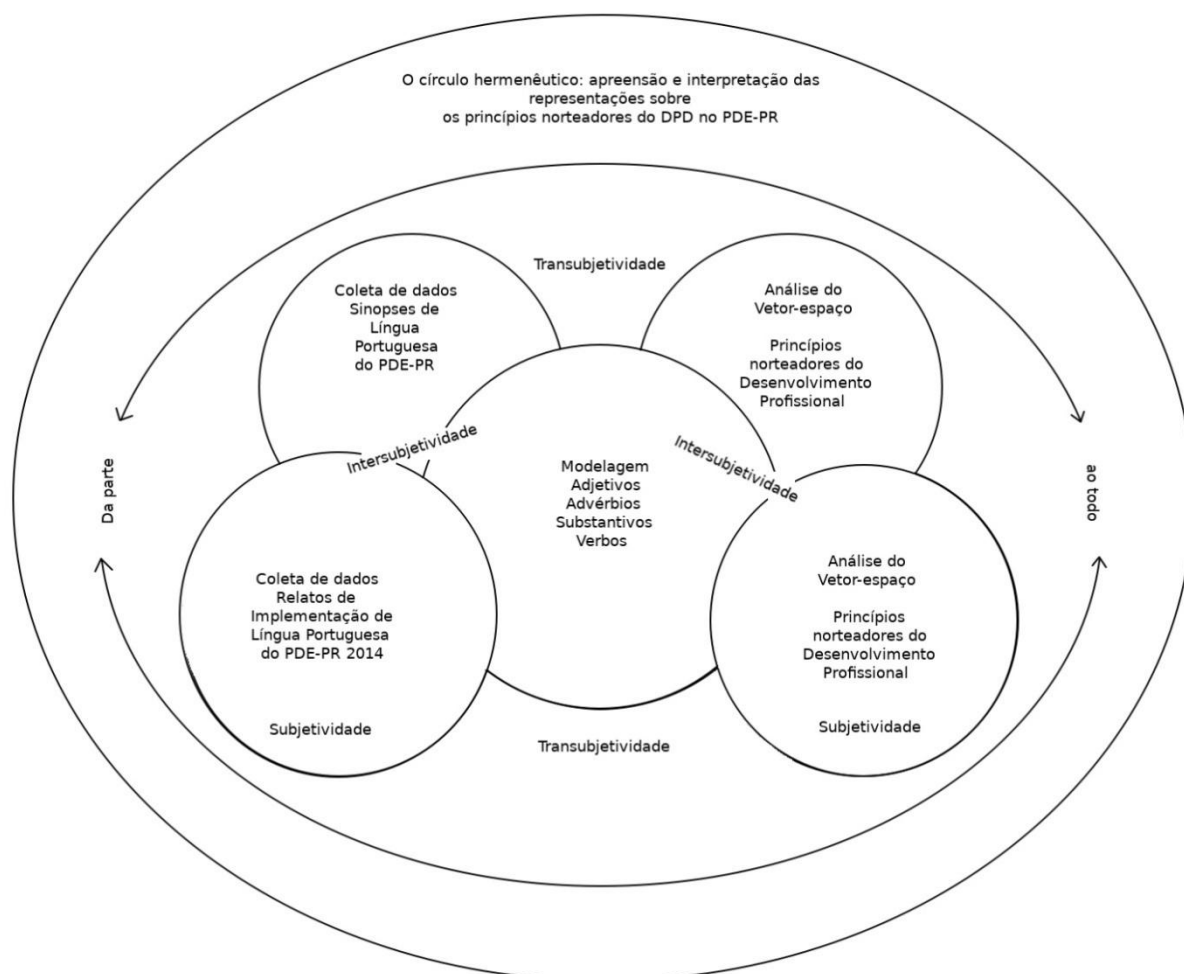
Por fim, a última alteração aborda a inserção do critério compreensão teórica, que também recebe destaque em ações consideradas bem-sucedidas na área do

DPD e que acabava recebendo menos destaque no trabalho de Vaillant e Marcelo (2012), cuja menção a esse aspecto era feita somente na parte de utilização de múltiplas fontes de informação, as quais podem ser entendidas como recursos e estratégias de ensino e não necessariamente a apropriação e consolidação de aportes teóricos que fundamentem a prática docente.

Nesta tese, esses aspectos são investigados a partir das representações sociais que se apresentam como resultado do processo de mineração de textos e sua apresentação é realizada em diálogo com as políticas educacionais brasileiras, de modo a abranger o todo do contexto social e desvelar seus aspectos transobjetivos (GADAMER, 1999; JODELET, 2001).

A fim de sintetizar as etapas aqui descritas, bem como retomar o caminho da construção e desenvolvimento desta pesquisa, elucidando a relação entre método, metodologia e aporte teórico deste estudo, apresentamos a Figura 4.

Figura 4 - Interrelação entre método, metodologia e aporte teórico desta tese



Fonte: a autora (2018).

A Figura 4, no tocante ao método da hermenêutica, demonstra a relação entre as partes: sinopses e relatos de implementação, e o todo: interrelações entre os dados obtidos e as políticas educacionais (GADAMER, 1999); quanto à metodologia da mineração de textos as três fases que compreendem: a coleta, modelagem e análise dos dados (CHARTIER, MEUNER, 2001) são delimitadas pelos três grandes círculos e no que diz respeito ao aporte teórico da abordagem processual das representações sociais a relação entre: aspectos subjetivos, compostos pela coleta, modelagem e análise dos relatos de implementação da turma de Português do PDE-PR de 2014; intersubjetivos, formados pela coleta, modelagem e análise das sinopses de Língua Portuguesa do PDE-PR produzidas entre 2007 e 2014 e transubjetivos, constituídos pela relação entre os dados obtidos com as políticas educacionais (JODELET, 2001). Como é possível observar a execução das etapas do processo de mineração de textos foi efetuada duas vezes, com o intuito de efetivar a integração entre os pressupostos desta pesquisa.

Sendo as representações sociais essenciais para o desenvolvimento teórico desta tese, o próximo capítulo trata de explicitar seus preceitos e abordagens.

2 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO MEIO DE INTERPRETAÇÃO DA REALIDADE

Este capítulo objetiva conceituar os principais fundamentos teóricos que embasaram o desenvolvimento desta tese. Primeiramente, apresentamos a Teoria das Representações Sociais como aporte teórico. Na sequência, o contexto histórico que possibilitou a criação dessa teoria. Em terceiro lugar, discorreremos sobre as características do fenômeno que envolve a criação e perpetuação das representações, então apresentamos sua aplicabilidade à área da educação e suas principais abordagens e, por fim, estabelecemos um diálogo entre a Teoria das Representações Sociais e a Hermenêutica.

2.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO APORTE TEÓRICO DESTE ESTUDO

O desenvolvimento da Teoria das Representações Sociais (TRS) tem como base os estudos de Durkheim¹³ e, para compreender de que maneira elas se diferenciam das investigações desse precursor, que se baseava no conceito de representações coletivas, recorreremos ao estudo da obra: “A psicanálise, sua imagem e seu público” (MOSCOVICI, 2012), considerada fundamental para a propagação do conceito de representações sociais.

Já nas notas preliminares Moscovici tece sua primeira crítica ao fato do aspecto coletivo das representações não se limitar à soma das representações individuais de um determinado grupo, ou seja, para ele as representações devem ser encaradas “tanto em sua textura psicológica autônoma como algo que faz parte de nossa sociedade, de nossa cultura” (MOSCOVICI, 2012, p.42).

Além de refutar a ideia de soma de pensamentos menores, o autor deixa claro que as representações sociais não se constituem em opiniões, uma vez que elas nem sempre retratam a maneira de agir do indivíduo e, tampouco, em imagens, que, por ele, são compreendidas como reflexos da realidade, caracterizando-se como meras reproduções passivas.

Com essas explanações, o autor esclarece que as representações não se reduzem a meras reações do tipo estímulo-resposta ao que é encontrado no

¹³ DURKHEIM, E. Les formes élémentaires de l' vie religieuse. Paris: Alcan, 1912.

ambiente. Pelo contrário, ele enfatiza a produção de um sentido a partir de uma rede de relações já existentes que, para além de mera interpretação, conduzem a atitudes que estariam interconectadas a essa espécie de teoria subjacente, como ilustra o trecho:

Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente (MOSCOVICI, 2010, p. 37).

Outro aspecto importante a ser mencionado diz respeito ao caráter dinâmico das representações, já que elas são produzidas a partir da necessidade recorrente e iminente de transformação do desconhecido em conhecido, visto que há um constante contato com o novo. Sendo assim, elas seriam um meio de apropriação e interpretação do mundo, baseadas nas nossas experiências prévias individuais e nas relações que são estabelecidas na sociedade da qual se participa, como se as pessoas estivessem munidas de lentes que as permitem ler a realidade de certa forma.

Essa interpretação de representações sociais como óculos que permitem decodificar o mundo pode tornar-se simplória, na medida em que traduz uma concepção determinista, que contraria veementemente o que Moscovici (2012, p. 54) enunciou, como fica evidente no excerto: “representar uma coisa, um estado, não é só desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo, é reconstituí-lo, retocá-lo, modificá-lo o texto”.

Outrossim, Moscovici (2001; 2010; 2012) compreende o homem como dotado de conhecimento linguístico, histórico e cultural e enfatiza a necessidade das relações interpessoais para a apreensão de conceitos e construção de teorizações, de forma semelhante como alguns acreditam que se dê o processo contínuo de aquisição da linguagem e, pelo adjetivo contínuo, novamente é possível mais uma relação com essa área, pois as representações não ocorrem em um processo transitório e possível de ser finalizado, mas possuem um caráter dinâmico e constante.

Nesse sentido, provavelmente estudiosos da linguagem possam compreender de maneira semelhante esses mesmos conceitos, pois são partícipes de um mesmo campo discursivo, social e, para, quiçá, deixar o diálogo ainda mais explícito com a

área da linguística, Moscovici (2012, p. 59) resume que “[...] representar um objeto é ao mesmo tempo conceder-lhe o estatuto de signo e conhecê-lo em tornando-o significante”.

Retomando o conceito de signo para a linguística que, de acordo com Fiorin (2001, p. 58): “[...] é a união de um conceito com uma imagem acústica, que não é o som material, físico, mas a impressão psíquica dos sons, perceptível quando pensamos numa palavra, mas não a falamos”. Nesse sentido, o signo seria portador de dois aspectos essenciais, um conceitual, denominado pelos linguistas de significado, e um acústico, nomeado de significante.

Aparentemente, as duas vertentes teóricas discordam com relação ao conceito de signo que, a priori, aparenta ter uma característica mais técnica para a linguística, atendo-se somente às citações aqui transcritas, contudo caso se analise o que Moscovici (2012) conceitua sobre representação, a partir da inquietação para a compreensão do real e os processos que ela perpassa para ser construída, é possível perceber um diálogo, pois em ambos os casos evidencia-se o caráter analítico ligado aos conhecimentos prévios e a apropriação de conceitos que, para além de compor repertórios particulares, tornar-se-ão parte das pessoas.

Sendo assim, pelo viés ontológico, a teoria das representações sociais entende o homem como sujeito transformador da realidade, não um mero espectador que reproduz aquilo que lhe é apresentado, nas palavras do autor precursor da teoria: “[...] pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam” (MOSCOVICI, 2010, p. 45).

Com relação às concepções sobre a história e o real, a TRS percebe a história como essencial para a compreensão dos fenômenos observáveis, em virtude de ser por meio dela que as relações humanas ocorrem e constroem seus significados e entende a realidade como em constante transformação, subordinada às ações dos atores sociais, como ilustrado no trecho: “O pensamento social deve mais à convenção e à memória do que à razão; deve mais às estruturas tradicionais do que às estruturas intelectuais ou perspectivas correntes” (MOSCOVICI, 2010, p. 57).

Esses aspectos dialogam tanto com o tema quanto com os sujeitos desta pesquisa, pois o Desenvolvimento Profissional Docente tem como principal

característica ser processual e contínuo, visto que considera “[...] a aprendizagem eficiente ao longo de toda a vida. Isso é assim porque as condições da sociedade são mutáveis e cada vez mais requerem-se pessoas que saibam combinar a competência com a capacidade de inovação” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 127).

Além disso, é um processo imbricado por aspectos individuais e coletivos e, portanto, históricos e sociais, pois:

A motivação para mudar é o elemento que determina que qualquer indivíduo se arrisque a olhar para o outro lado do espelho. E no surgimento e manutenção dessa motivação assumem um papel fundamental as ilusões, os projetos pessoais, os outros, os contextos vitais nos quais nos desenvolvemos e crescemos (VAILLANT, MARCELO, 2012, p. 31).

Em outras palavras, o Desenvolvimento Profissional Docente é um processo no qual se faz necessário considerar a aprendizagem de indivíduos adultos, que necessita de objetivos claros e ocorre na interação com os pares, ao longo da carreira docente. Os sujeitos desta pesquisa pertencem a um universo que está em transformação por fatores alheios e intrínsecos a eles e partilham uma história profissional interconectada, lidando com a realidade do ensino público paranaense e atuando em diversos contextos e cidades.

Por fim, gnosiologicamente, também percebe-se a pertença da pesquisadora em questão, que é transformada e transforma esses dois universos de pesquisa, a rede pública básica e a privada superior, pois ela atua como professora concursada da rede estadual de ensino na área de Língua Portuguesa e da graduação em Letras e busca neles as possíveis representações sociais, ciente de que não há verdade absoluta, mas que há capacidade de se desvelar origens e compreender conceitos e comportamentos por meio do estudo científico rigoroso.

Nesse sentido, observa-se, a partir do exposto, uma interligação entre representações sociais e linguagem, aspectos que coadunam com os interesses e estudos da pesquisa em questão e que foram melhor explicitados por meio da apresentação da história e diferentes abordagens da TRS, desenvolvidas nos próximos tópicos.

2.2 HISTÓRIA DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Na década de 1960, após observar um silenciamento de quase cinquenta anos da noção de representação coletiva, Serge Moscovici resolveu retomar o

estudo das representações com vistas a investigar a difusão dos saberes, a relação entre pensamento e comunicação e a gênese do senso comum (MOSCOVICI, 2001).

Para explicitar a mudança de perspectiva metodológica ocorrida nas Ciências Sociais que, anteriormente presavam pela dicotomia entre individual e coletivo, o autor expõe algumas concepções propagadas por pesquisadores, ilustrados no Quadro 6.

Quadro 6 - Concepções que influenciaram Moscovici no desenvolvimento da teoria das representações sociais

Autor	Concepções de pesquisadores que influenciaram no desenvolvimento da TRS por Moscovici (2001)
Simmel	Reconhecimento da separação entre indivíduos e outros e compreensão das representações como meio de modelar ações recíprocas, formando instituições superiores tais como partidos, igrejas, etc.
Weber	Crença em concepções que determinam um “dever ser”.
Durkheim	Separação das representações coletivas e individuais, atribuindo maior estabilidade às coletivas.
Lévy-Bruhl	Ênfase na distinção entre mecanismos lógicos e psicológicos, explicitando o caráter cultural das representações.
Piaget	Destaque ao pensamento infantil com o estabelecimento da dicotomia entre o mundo da criança e do adulto.
Freud	Reconhecimento da tensão ocasionada nas trocas sociais, entre adultos e crianças, na constituição de um saber.

Fonte: elaborado pela autora com base em Moscovici (2001).

Inicialmente, observa-se uma tradição teórica de contraposição entre o individual e o coletivo, contudo já nos estudos de Simmel, é possível observar a ideia de um centro comum, ainda que explicada de maneira pautada nas instituições. Já Weber vai além disso e enfatiza a previsibilidade de comportamentos observáveis, uma vez que considera a existência de uma espécie de determinação nos comportamentos sociais, apesar de não explicitar, parece-nos claro que está levando em consideração não somente características individuais, mas partilhadas por um grupo de indivíduos.

Lévy-Bruhl¹⁴ propõe uma análise que opõe mecanismos lógicos e psicológicos, o que o permite identificar tipos de sociedades e distingui-las como primitivas e civilizadas. Com esse estudo, deixa claro que os modelos representacionais de um dado povo são ininteligíveis para o outro. Na visão do pai da TRS, o autor pode ser considerado como iniciador do exame de mecanismos lógicos e psíquicos que levam a uma ordem mental.

¹⁴ LÉVY-BRUHL, L. Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures. Paris: PUF, 1951.

Piaget¹⁵ e Freud¹⁶, por sua vez, apresentam estudos que aprofundam essa investigação de mecanismos lógicos e psíquicos nas áreas de desenvolvimento infantil e das representações sexuais e, segundo Moscovici (2010), contribuem para derrubar pressupostos sobre a transmissão homogênea de representações com passar de gerações em um dado grupo, o que contribui para a ênfase nos aspectos individuais trazida pela TRS.

Com relação ao explícito antagonismo ao exposto por Durkheim¹⁷ entre representações coletivas e individuais, Moscovici (2001) destaca que o autor considera como principal fator diferenciador de ambas a estabilidade, considerando que as grupais possuem uma constância maior. Entretanto, ele propõe um avanço científico no sentido de não se restringir ao registro e explicação de regularidades observadas sobre as representações, mas sim a iniciação de estudos das representações e vai além ao propor a necessidade de “considerar como fenômeno o que antes era visto como objeto” (MOSCOVICI, 2010, p.45).

Para compreender melhor essa distinção, cabe mencionar a definição encontrada no dicionário Aurélio (FERREIRA; FERREIRA; SILVEIRA, 2010) para cada termo, com o critério de utilização da definição explicitada pela área filosófica, já que é ela quem se ocupa das investigações científicas. Objeto, nesse sentido, refere-se ao “que é pensado e se opõe ao ser pensante, sujeito” e fenômeno indica uma “absorção imaginativa de um objeto, através dos sentidos, sendo este reconhecido (sem reflexão) pela consciência”.

Ao analisarmos a opção vocabular feita pelo precursor da TRS, Moscovici (2012), fica evidenciado o caráter descritivo que se pode atribuir ao objeto, pois, por meio da análise da linguagem utilizada, é possível “mensurar” o que é pensado e o aspecto apropriativo de um fenômeno, pelo uso do termo “absorção”, sendo compreendido como algo com que entramos em contato e nos envolve, faz parte de nós. Sendo assim, considerando o caráter individual e coletivo, mutável e influenciador das representações sociais, lidamos com fenômenos, o que exige uma posição muito mais analítica do que descritiva por parte do(a) pesquisador(a).

A partir da proposição sobre a mudança de objeto e incitação a novos caminhos de pesquisa, Moscovici (2001, p.62) destaca o caráter dinâmico das

¹⁵ PIAGET, J. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Alcan, 1932.

¹⁶ FREUD, S. *Some points in a Comparative Study of Organic and Hysterical Paralysis*. Collected Papers. Londres: Hogarth Press, 1924.

¹⁷ DURKHEIM, E. *Les formes élémentaires de l'vie religieuse*. Paris: Alcan, 1912.

representações, afirmando que elas são “[...] ao mesmo tempo construídas e adquiridas”. Assim o autor acaba por refutar a visão previsível preestabelecida sobre representações individuais, bem como o caráter constante sobre as representações coletivas, mudando o enfoque para o processo e enfatizando sua suscetibilidade à mudança.

Como forma de sintetizar e explicar a mudança na adjetivação das representações, o autor afirma que:

[...] se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de 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, 2010, p. 49).

Além da superação da separação entre estudos de aspectos individuais e coletivos, da mudança do objeto de um viés descritivo para uma abordagem analítica das representações, Moscovici (2010) buscou transformar saberes acadêmicos em verdadeiras teorias do senso comum, o que permitiu não só o desenvolvimento de sua vertente teórica, mas também a abertura de diálogo com outras áreas do conhecimento e a existência de diversas abordagens de análise (ARRUDA, 2014).

Após essa visão geral das influências sofridas por Moscovici quando do processo de gênese da teoria e o destaque para seu caráter multidisciplinar, faz-se necessário compreender seus pressupostos de maneira mais aprofundada, o que será abordado no próximo tópico.

2.3 FENÔMENO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Na obra: “A psicanálise, sua imagem e seu público”, Moscovici (2012) apresenta duas principais funções das representações sociais. A primeira delas diz respeito ao caráter de convencionalização dos objetos, pessoas e ou acontecimentos com os quais nos deparamos. Ao tratar do conceito de convencionalizar, o autor explicita a necessidade que temos de categorizar o que está a nossa volta e, para exemplificar esse processo, cita exemplos de convenções adotadas sem grande questionamento por boa parte da nossa sociedade, tais como

o fato da terra ser redonda ou o comunismo ser comumente associado à cor vermelha. Além disso, o autor afirma que mesmo que algo não se encaixe, a priori, em determinada classificação, tendemos a forçá-la, pois a impossibilidade de estabelecimento de relação com algo conhecido anteriormente não nos parece agradável.

Nas palavras do autor:

Cada experiência é somada a uma realidade predeterminada por convenções, que claramente define suas fronteiras, distingue mensagens significantes de mensagens não significantes e que liga cada parte a um todo e coloca cada pessoa em uma categoria distinta (MOSCOVICI, 2012, p.35).

A segunda função trata do aspecto prescritivo das representações, ou seja, elas são impostas a nós e não temos controle sobre esse processo. Como forma de ilustrar, o autor cita exemplos de como a estrutura da psicanálise está arraigada nas nossas práticas sociais quando é necessário lidar com o conflito edípico ou passar por alguma situação de instabilidade emocional, como se sempre uma resposta pronta, um jargão psicanalítico estivesse à espreita das nossas interações. Ele também esclarece que, ao contrário do que possa parecer, não criamos essas representações, elas são compartilhadas, repensadas e recitadas.

Segundo Moscovici (2010, p. 37), “eu quero dizer que elas são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações”.

Após discutir sobre essas duas principais funções, o autor aborda o caráter intrínseco das representações em todas as interações humanas, afirmando que isso as caracteriza. Retomando o que foi exposto sobre as funções, a presença das representações nas interações caracteriza-se mesmo como inerente, pois qualquer diálogo pressupõe a busca de uma compreensão de uma mensagem que, para ser efetivada, utiliza como preceitos conhecimentos e experiências prévias. Além disso, incita uma interpretação, que será feita tomando como base crenças, preconceitos e conhecimentos prévios. Então se cada discurso toma como fundamento outro discurso para decodificá-lo e o interpreta com o apoio de outros discursos, sendo influenciado por eles ainda que inconscientemente, como estudar uma representação social?

O autor nos recomenda iniciar com aquela ou aquelas das quais ela nasceu, buscando desvelar suas propriedades, origens e impactos. Sobre sua formação, ele afirma que “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade” (MOSCOVICI, 2010, p. 54) e explica que as representações sociais implicam na criação de universos consensuais, que são locais nos quais impera a tradição, espaços em que não se espera conflitos ou atritos, sendo as mudanças introduzidas na medida em que dialoguem com aspectos já existentes, como uma espécie de dinâmica de familiarização.

Nesse sentido, o estudioso aconselha que busquemos tentar descobrir a característica não familiar que motivou a construção da representação social e foi absorvida por ela. Ele também indica que essa observação seja feita no momento exato que a representação social emerge na esfera social.

Com o intuito de explicitar e exemplificar o processo de geração de uma representação social que, na visão do autor, traduz-se em uma sucessão provável de fenômenos, não uma criação em si, ele se vale dos processos de objetivação e ancoragem. O primeiro deles consiste na atribuição de uma feição familiar ao conceito que é considerado estranho, por meio da tentativa de transformar algo abstrato em concreto por intermédio do enquadramento do conceito dentro de uma classificação já existente, ainda que ela não possua todas as características que os outros elementos da categoria compartilham.

Moscovici (2010) destaca dois aspectos inerentes ao processo de objetivação. O primeiro deles seria o que ele denomina de salto imaginário, ou seja, a transposição de elementos objetivos para o meio cognitivo, cujo objetivo seria naturalizá-los de tal modo que eles se traduzam em uma imagem quase física. O segundo seria o esforço de classificação com o propósito de encaixar em uma ordem preexistente atenuando assim possíveis choques que o novo poderia ocasionar. Como exemplo, ele cita a tentativa que uma pessoa religiosa faz de encaixar uma nova teoria ou comportamento estranho em uma escala de valores religiosos.

Já a ancoragem vai além da interpretação e categorização generalista, implica um julgamento, pois atribui nome ao novo conceito e/ou ideia e se traduz em uma capacidade de avaliação e comunicação. Para ilustrar, o autor cita a classificação de alguém como marxista, o que significa confiná-lo a um conjunto de

limites linguísticos, espaciais, comportamentais e a certos hábitos podendo, inclusive, influenciá-lo, caso ele saiba da atribuição desse adjetivo.

Em outras palavras, ao objetivarmos fazemos uma ligação de um conceito com algo em que já acreditamos e é como se estivéssemos o decifrando, ele deixa de ser um conceito abstrato para se tornar mais tangível, ligado ao que conhecemos e temos domínio. Já ao ancorarmos esse mesmo conceito, passamos por um processo de apreensão dele que faz com que ele sirva para expressar nossas opiniões, pensamentos esses que nem sempre percebemos estarem ligados a uma rede de sentidos que provém não só da trajetória individual que percorremos, mas são permeados pela cultura que nos cerca.

Esses aspectos relacionam-se com os níveis de incidência da comunicação apresentados no capítulo um, uma vez que “[...] a difusão é relacionada com a formação das opiniões e a propagação com a formação de atitudes e a propaganda com a dos estereótipos” (JODELET, 2001, p. 30), ou seja, o salto imaginário corresponderia ao processo de formação de opiniões e, a partir dele, ocorreria a propagação de atitudes que reverberam um padrão anterior, em outras palavras denotam processos de objetivação; já a formação de atitudes relaciona-se com a ancoragem na medida em que apresenta a ação social, guiada pelos estereótipos construídos.

No caso do nosso estudo aqui apresentado, cabe elucidar e classificar opiniões, modelos de agir e relatos de ações expressos nas produções de professores de língua portuguesa do PDE-PR, a partir dos indícios de desenvolvimento profissional docente e suas relações com as políticas educacionais de modo a identificar e interpretar movimentos de objetivação e ancoragem neste contexto, que podem servir para melhor compreender efeitos do programa PDE-PR e/ou aprimorá-lo.

Todo esse processo é alicerçado pela memória uma vez que dependemos dela para relembrar características que julgamos semelhantes e categorizar as novas ideias, bem como para recordar essas especificidades para julgar o que vemos e ouvimos. Nas palavras de Moscovici (2010, p. 78):

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 um 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.

Apesar do conceito de representação social englobar uma ideia de uma construção de uma memória coletiva, ela não considera os indivíduos como iguais, pelo contrário parte de sua diversidade para investigar como podem, apesar de todas as diferenças e peculiaridades, construir juntos um mundo estável e previsível.

De forma a elucidar essa construção conjunta, Moscovici (2010) descreve algumas características do pensamento humano iniciando pela existência do que ele denomina causalidade primária, que consiste no confronto diário com situações para as quais não temos explicação, tais como o que define a ocupação de um cargo político, a permanência de alguém em uma comunidade cuja religião predominante não é a sua, dentre diversas outras. Ele afirma que esses embates nos incitam à reflexão, a busca de não só de um porquê, mas das animosidades ocultas e dos motivos obscuros.

Na sequência, o autor menciona a existência da causalidade secundária que se traduz no que ele nomeia como uma causalidade eficiente, uma vez que ela é determinada pela nossa educação, nossa linguagem e nossa visão científica de mundo, que faz com que cheguemos a interpretações dos fenômenos observáveis e sua posterior classificação.

Após explicitar as causalidades, o autor enfatiza que ambas atuam de maneira conjunta nas representações sociais, afirmando que alternamos uma e outra constantemente. Além disso, ele reforça que muitas vezes as circunstâncias sociais podem ser manipuladas de modo a se atingir um determinado objetivo ou fim.

Cabe ressaltar que as causalidades não existem por si sós, elas fazem parte de uma representação que as justifique, ou seja, tanto nosso pensamento como nossas opiniões são influenciadas não só pelo nosso processo individual, mas também pelas influências ambientais, *status* social e relações sociais que vivenciamos.

Após refletirmos sobre o fenômeno das representações sociais e suas características, é possível perceber sua complexidade conceitual e, conseqüentemente, de aplicação metodológica, uma vez que pode envolver o

trabalho com diversos domínios e assuntos, aspecto esse aprofundado no próximo tópico com o detalhamento das pesquisas realizadas na área da educação.

2.4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO

A teoria das RS tem servido de base e/ ou traçado diálogo com diversas áreas de estudo, contudo neste item restringimo-nos ao estudo de suas contribuições para o campo da educação, para tanto recorreremos, inicialmente, aos estudos de Gilly (2001).

Há mais de uma década atrás, quando da publicação da pesquisa de Gilly (2001), o autor afirmava a existência de poucas pesquisas em que a TRS ocupasse um lugar central e alegava ainda que na maior parte das vezes as pesquisas tratavam de algumas características das representações sociais para explicar outros itens, ou seja, não as abordavam diretamente.

Contudo, na visão do autor:

[...] os trabalhos na área educacional contribuem para o estudo de questões gerais relativas à construção e às funções das representações sociais. Devido à importância dos riscos sociais a ele associados, o sistema escolar sempre sofreu, em maior ou menor grau, as marcas originárias de grupos sociais que ocupam posições diferentes em relação a ele: discurso dos políticos e dos administradores, discurso dos agentes institucionais dos diferentes níveis de hierarquia, discurso dos usuários (GILLY, 2001, p. 322).

Isto é, para Gilly (2001), o campo educacional se traduz em espaço privilegiado para investigações na área das representações sociais, pois trata-se de um local onde coexistem diversos atores sociais, cujos objetivos e opiniões são distintas e é nesse ambiente cheio de contradições que é possível observar as forças dominantes e adaptações que justificam as práticas nele ocorridas.

Para ilustrar alguns de seus paradoxos, o autor reflete sobre o discurso que a escola proferia e, de certa forma, ainda profere sobre si mesma, que é permeado por uma característica de busca à igualdade, como se a educação fosse a chave para superar diferenças de classe, e a existência de tipos de escola distintas para pessoas de classes sociais diferentes. Ele menciona que isso deixou, em até certo ponto, de ser tido como questionável na medida em que uma construção representativa de base científica foi disseminada, ou seja, as razões pelas quais alguém fracassasse no ambiente escolar passaram a adquirir um caráter biológico

pela comprovada existência de tipos de inteligência distintas e assim perderam seu caráter social e promoveram um equilíbrio ao atribuírem a razão a fatores além do que poderia ser trabalhado pela escola em si. Além disso, o autor também menciona que mesmo com a evolução e mudanças de posição científicas sobre a defesa da diversidade, ainda se encontrava discursos da representação anterior, o que demonstra que a mudança de representações é um processo longo e não imediato.

Com relação às tendências de pesquisa na área da RS no momento do desenvolvimento do seu estudo, ele citou trabalhos que abordavam as significações atribuídas pelo aluno às situações escolares e as atividades realizadas no meio escolar, as noções sobre contrato didático em estudos sobre as representações de crianças nas comunicações com adultos, sobre conteúdos a serem aprendidos e sobre pesquisas focalizando julgamentos de professores e acerca da experiência da criança a normas e costumes que regem as relações sociais e como elas podem facilitar aprendizagens cognitivas (GILLY, 2001).

No que concerne aos juízos sobre os estudantes, os professores baseavam-se em fatores ligados ao fator instrução e à ação em conformidade com as regras estabelecidas. Sobre esses resultados, o autor destaca que eles contribuem para que os alunos sejam considerados de maneira coletiva, assim perdendo sua individualidade, o que, segundo ele, reverbera a estrutura hierárquica escolar.

Outra autora que buscou discorrer sobre estudos na área de educação que utilizam como aporte teórico-metodológico a TRS foi Alves-Mazzotti (2008), cujos achados dialogam com o que Gilly (2001) destacou. Segundo a autora, diversos estudos já apontaram problemas relativos ao processo de ensino-aprendizagem das classes menos favorecidas de modo que:

[...] apontam a necessidade de se ultrapassar o nível de constatação sobre o que se passa “na cabeça” dos indivíduos, para procurar compreender como e porque essas percepções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e mantidas, recorrendo aos sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que as orientam e justificam (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.20).

Além de destacar a profundidade metodológica obtida com o uso da TRS, a autora enfatiza a adequação dessa vertente teórico-metodológica para estudos sobre o tido “fracasso escolar”. Para tanto, ela cita os estudos de Penin¹⁸ (1992)

¹⁸ PENIN, S.T.S. Educação básica: a construção do sucesso escolar. Brasília: Em Aberto ano 11, 53: 3-11, jan./mar 1992.

que, segundo a autora, alertaram para a necessidade de reflexão sobre representações acerca estudantes pertencentes às classes menos favorecidas e seus respectivos familiares e as contradições sobre o que lhes é solicitado e o que eles podem ofertar. Ela também se apoia em Nicolaci-da-Costa¹⁹ (1987) para afirmar que os estudos diversas vezes tomam como base representações de equipes escolares e família, excluindo os estudantes desse processo. Por fim, ela aponta duas pesquisas das quais participou anteriormente nas quais crianças trabalhadoras e de rua expressaram suas representações da escola como excludente e conclui que precisamos buscar o que ela denomina de uma descentração no que se refere aos problemas educacionais, ou seja, deixarmos de levar em consideração somente as nossas representações e estarmos dispostos a ouvir os demais atores participantes do processo.

Com o objetivo de verificar quais estudos mais contribuíram para a ampliação do escopo do uso do aporte da teoria das representações sociais no contexto educacional no que diz respeito ao momento de desenvolvimento desta pesquisa, realizamos uma consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em 2018, com a utilização do descritor representações sociais e a aplicação do filtro educação no campo assunto, o que totalizou 242 estudos. Desses trabalhos, acessamos os textos completos para conferir quais, de fato, tratavam de pesquisas realizadas no contexto de programas de pós-graduação em educação e tinham o termo “representações sociais” como palavra-chave e/ ou no resumo e chegamos ao novo número de apenas 10 teses e 58 dissertações.

Creemos que esse número reduzido se deve a alguma falha na alimentação do site, uma vez que até mesmo a dissertação defendida por esta pesquisadora, em 2014, que se encaixa nos critérios mencionados anteriormente, não apareceu nessa pesquisa. Outros fatores que contribuíram para o fato de encontrar poucos estudos de representações sociais no campo da educação foram a existências de seis estudos duplicados, uma pesquisa citada quatro vezes e outro trabalho citado três vezes, o fato de 174 estudos não apresentarem relação com a TRS nem no resumo, nem nas palavras-chave e o pertencimento a outras áreas de pesquisa, dentre as quais se destacam: Gerontologia; duas dissertações na área de Letras; Enfermagem; Psicologia; Ciência, Tecnologia e Saúde; Educação ambiental;

¹⁹ NICOLACI-DA-COSTA, A.M. Sujeito e cotidiano: um estudo da dimensão psicológica do social. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

Administração; Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem; Saúde Coletiva; Psicologia; dois estudos na área de Serviço Social; Família na Sociedade Contemporânea; Turismo; Ciências Humanas; Linguística Aplicada e Desenvolvimento e Gestão Social.

Apesar da pequena quantidade de estudos, no quesito assunto, foi possível verificar quais temas têm se destacado nas produções científicas atuais. Com relação às dissertações, dividimos em quatro categorias os estudos sobre as representações sociais:

- a) **Representações sociais de professores sobre²⁰**: componentes curriculares, construção do ser professor(a), diversidade, docência na educação infantil, educação ambiental, educação profissional, ensino de empreendedorismo, estágio supervisionado, formação inicial, identidade docente, interdisciplinaridade, literatura e formação de leitores, necessidades/expectativas de formação, novas tecnologias, papel do psicopedagogo, práticas pedagógicas, relações cotidianas, relações de gênero, ser professor no século XXI e seus(suas) alunos(as).

Os estudos selecionados para delimitação dessa categoria são apresentados, cronológica e alfabeticamente, seguindo o nome dos(as) autores(as) de acordo como o título, autor(a), instituição e ano de publicação no Quadro 7.

Quadro 7 - Relação de dissertações, encontradas no BDTD, que abordam representações sociais de professores sobre diversos assuntos, por título, autor, IES e ano

TÍTULO	AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO	ANO
O ensino de empreendedorismo no curso de graduação em administração na Universidade Federal de Sergipe: o olhar de seus docentes	Ângela Maria de Souza	Universidade Federal de Sergipe	2006
Mulheres professoras tecidas nas tramas de suas relações cotidianas	Saionara Oliveira Bello Silveira	Universidade do Estado de Santa Catarina	2006
Formação docente inicial: a percepção de professores	Luciene Pereira Barreto	Universidade do Oeste Paulista	2007
Ensino de língua inglesa no ensino fundamental: aproximações às representações sociais de professores sobre o componente curricular	Rejane Maria Emílio	Universidade Católica de Santos	2008
Representações sociais sobre novas tecnologias da informação e da comunicação: novos alunos, outros olhares	Adauto Galvão da Rocha	Universidade Católica de Santos	2009

²⁰ É importante destacar que há variáveis no tocante ao nível de ensino e área de atuação, que foram desconsideradas nessa classificação, pois o objetivo era destacar as semelhanças.

As representações sociais dos professores do ensino fundamental em relação a seus alunos	Eveli de Almeida Sanches Alberti	Universidade do Oeste Paulista	2009
Representações de professores de língua portuguesa sobre literatura e formação de leitores	Cristina Maria da Conceição Dias	Universidade Católica de Santos	2010
As representações de gênero na formação de professores indígenas Xerente e expressão da violência	Maria Santana Ferreira dos Santos Milhomem	Universidade Federal de Sergipe	2010
O psicopedagogo na visão do formador do pedagogo: representações sociais do psicopedagogo entre professores do curso de Pedagogia	Miriam Gomes Avelar de Moraes	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2010
A percepção dos docentes de ensino médio de enfermagem sobre a construção do ser professor	Simone Shirasaki Orosco	Universidade do Oeste Paulista	2010
Representações sociais sobre ser professor: indícios da constituição da identidade docente	Anna Carolina de Lazzari Reis	Universidade Federal de Viçosa	2011
Representações sociais dos educadores profissionais do programa escola da família sobre as práticas pedagógicas	Marli dos Reis dos Santos	Universidade Católica de Santos	2011
Formação da identidade docente: estágio supervisionado, memórias e representações sociais	Sandra Mara Vieira Oliveira	Universidade Federal de Sergipe	2011
Representações sociais de professores da educação profissional sobre a identidade docente	Andréa Ferreira Garcia Pereira	Universidade Católica de Santos	2012
A aprendizagem profissional da docência nas representações sociais de professores do ensino médio no contexto	Érica Miranda Maciel	Universidade Federal de Viçosa	2012
Representações sociais dos professores de língua portuguesa sobre estratégias/ práticas de leitura em sala de aula no Ensino Médio	Marilene Rezende Duarte	Universidade Católica de Santos	2012
As necessidades/ expectativas de formação de professores em música da rede municipal de Santos	Rita Maria Gonçalves	Universidade Católica de Santos	2012
Representações sociais sobre a docência na educação infantil na interface com a política de formação de professores	Suely Soares Nóbrega	Universidade Federal da Paraíba	2012
A visão dos professores sobre ensino religioso: diversidade e interdisciplinaridade	Terezinha de Souza Pacheco	Universidade Católica de Santos	2012
Ser professor no contexto do século XXI: representações sociais de professores	Vanessa Ananias Malacrida	Universidade do Oeste Paulista	2012
Da formação à prática do professor de biologia: representações sociais e docência em educação ambiental	José Adriano Cavalcante Ângelo	Universidade Federal da Paraíba	2014
Representações sociais de professoras tecidas em colchas de retalhos e caderno de memórias	Soraia Souza Cardoso	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2017

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do BDTD (2018).

b) Representações sociais de estudantes sobre: bons professores, *bullying*, cidadania e práticas escolares, contexto escolar, educação, experiência no ProJovem, exploração sexual juvenil, relações

estabelecidas no contexto escolar por parte de alunos negros trabalho com o corpo.

Novamente, os estudos escolhidos para a criação dessa categoria são apresentados, cronológica e alfabeticamente, seguindo o nome dos(as) autores(as) de acordo como o título, autor(a), instituição e ano de publicação no quadro 8.

Quadro 8 - Relação de dissertações, encontradas no BDTD, que abordam representações sociais de estudantes sobre diversos assuntos, por título, autor, IES e ano

TÍTULO	AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO	ANO
As representações sociais do aluno do Ensino Médio: o contexto escolar sob o olhar do aluno	Janaína Cezar de Souza e Silva	Universidade Católica de Santos	2008
Alunos na educação a distância: representações sociais de alunos do sistema de educação a distância da Academia Nacional de Polícia	José Walber Borges Pinheiro	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2008
Água: um estudo sobre as representações sociais de alunos do Ensino Fundamental	Teresa Elvina Florenzano Imbiriba	Universidade Federal do Pará	2009
Representações sociais dos estudantes dos cursos de licenciaturas sobre seus bons professores	Sandra Maro Santos de Andrade	Universidade Católica de Santos	2010
Representações sociais de jovens-alunos de uma escola ribeirinha sobre exploração sexual juvenil nas balsas do Marajá e as implicações nas suas escolarizações	Andrea Silva Vieira	Universidade Federal do Pará	2011
Jovens e políticas públicas: representações sociais de educação entre jovens do ProJovem Urbano na cidade de João Pessoa/ PB	Ângela Cardoso Ferreira Silva	Universidade Federal da Paraíba	2011
As representações sociais dos alunos ingressantes no curso de Pedagogia	Naime Souza Silva	Universidade do Oeste Paulista	2012
Inclusão no ensino superior: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB	Raphaela de Lima Cruz	Universidade Federal da Paraíba	2012
Abordagem de gênero sobre a experiência de alunos integrantes do Projovem urbano na cidade de Aracaju – Sergipe	Lucyana Sobral de Souza	Universidade Federal de Sergipe	2013
Representações sociais de alunas do ensino fundamental sobre bullying	Patrícia Rodrigues de Oliveira Kimura	Universidade Federal do Pará	2013
Trajetórias, identidades e representações de educandos e educandas do PROEJA no IFES Campus Vitória	Tatiana de Santana Vieira	Universidade Federal do Espírito Santo	2013
O trabalho com o corpo/aluno na educação física escolar sob a óptica dos discentes do curso de licenciatura em educação física da UNEMAT/ Cáceres: um estudo de representações sociais	Jonathan Stroher	Universidade Federal do Mato Grosso	2014

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do BDTD (2018).

c) Representações sociais sobre assuntos diversos: o antigo e o novo, o corpo, aprendizagem colaborativa, construção curricular, criança e adolescente em situação de rua, era da informação, gênero sobre o

trabalho, higiene, pessoa com deficiência frente à exclusão/inclusão e programas de ressocialização.

Assim como nas outras categorias, os estudos encontrados para a formação dessa categoria são apresentados, cronológica e alfabeticamente, seguindo o nome dos(as) autores(as) de acordo como o título, autor(a), instituição e ano de publicação no Quadro 9.

Quadro 9 - Relação de dissertações, encontradas no BDTD, que abordam representações sociais sobre assuntos diversos

TÍTULO	AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO	ANO
Representações sociais de bibliotecários: quando o antigo e o novo se confrontam	Érica dos Santos Resende	Universidade Estácio de Sá	2005
O corpo na representação social das mulheres na comunidade Boa Esperança	Betânia do Carmo Rodrigues Gomes	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	2006
Produção de subjetividade no processo de ensino-aprendizagem de alunos de graduação: novas formas de ser e de aprender na era da informação	José Marcos de Oliveira Cruz	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	2006
Projeto dança criança e escola cidadã: o aprendizado da dança e a construção de significados	Ângela Ferreira da Silva	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)	2007
Educador social: análise das representações sociais sobre a criança e o adolescente em situação de rua	Pedro Pereira dos Santos	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)	2007
Representação social da pessoa com deficiência frente à exclusão/ inclusão	Sandra Maria Cordeiro Rocha de Carvalho	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	2007
Prática docente e relações interpessoais: um olhar para a constituição curricular dos cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i>	Viviani Anaya	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)	2008
Higiene, educação e cuidados com a infância: o discurso médico nas teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro	Leandro Silva de Paula	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	2011
Representações sociais de aprisionados (as) e técnicos (as) sobre programas de ressocialização (atividades de educação e trabalho no sistema prisional no estado de Sergipe)	Ruth Conceição Farias Santos	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	2012
Mediação da aprendizagem colaborativa na Ead: percepções de tutores a distância	Elaine dos Reis Soeira	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	2013
Representações de gênero sobre o trabalho, a qualificação e as novas competências no COE – Comando de Operações Especiais da PM/SE	Susana Rezende Lima	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	2013

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do BDTD (2018).

d) Representações sociais sobre e/ou relacionadas à escola: avaliação da aprendizagem, bom professor de educação física, coordenação

pedagógica, escola na visão das crianças, figura dos professores, formação continuada, grupo escolar, pedagogo, práticas de formação e uso do sistema informacional escolar.

A classificação de acordo com o assunto, bem como o título do trabalho, autor (a), instituição e ano de publicação das dissertações mencionadas nessa última categoria são apresentados, alfabética, de acordo com o nome do(a) autor(a) e cronologicamente no quadro 10.

Quadro 10 - Relação de dissertações, encontradas no BDTD, que abordam representações sociais sobre e/ou relacionadas à escola, por título, autor, IES e ano

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
Ecos do progresso: práticas e representações sociais no Grupo Escolar Delfim Moreira	Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	2006
Formação inicial de professores: um estudo de caso das práticas de ensino de egressos do curso normal	Maximilian da Rocha Gomes	Universidade Federal de Pelotas (UFPeI)	2010
Uso do sistema informacional na escola: um estudo das representações sociais de diretores de escola	Elisabete Ferreira Soares	Universidade Católica de Santos	2011
Escola vista pelas crianças: uma análise das representações sociais da escola na voz (vozes) das crianças	Erenice Jesus de Souza	Universidade Presbiteriana Mackenzie	2011
Entre o conceber e o fazer: representações sociais da avaliação da aprendizagem no PROEJA	Lucrécia Teresa da Silva Gonçalves	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	2011
Pedagogia da alternância: limites e perspectivas do Projovem Campo em Minas Gerais	Regina Celi Alvarenga de Moura	Universidade Federal de Viçosa (UFV)	2011
O pedagogo e seus espaços de atuação nas representações sociais de egressos do curso de Pedagogia	Soraia Lourenço de Aquino	Universidade Federal de Viçosa (UFV)	2011
Coordenação pedagógica na educação infantil do município de Araçatuba: perspectivas, desafios e formação de identidade profissional	Ana Cláudia Bonachini Mendes	Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)	2013
Instruir e educar: práticas de formação no Colégio Jackson de Figueiredo	Carmen Regina de Carvalho Pimentel	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	2014
As figuras dos professores nas histórias em quadrinhos: paralelos entre a produção de Maurício de Souza e Charles Schulz	Manoel Dantas Macedo Filho	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	2014
O coordenador adjunto pedagógico no processo pedagógico de macrossistema da Seduc/AM: uma análise da formação continuada	Ana Lucy Martins Cavalcante	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	2016
Representações sociais da comunidade escolar de Cachoeiro de Itapemirim sobre o que é ser um bom professor de educação física	Carla Geovana Fonseca da Silva de Castro	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	2017
Preconceito contra a diversidade sexual: análise dos relatos de duas coordenadoras pedagógicas acerca da formação continuada desenvolvida na escola	Tiago Monteiro de Messias	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)	2017

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do BDTD (2018).

A comparação dos temas abordados atualmente com os elucidados por Gilly (2001) e Alves-Mazzotti (2008) leva-nos a concluir que ainda há uma priorização das representações dos professores em detrimento dos estudantes e, inclusive, a maioria dos alunos mencionados nas pesquisas aqui analisadas estão em processo de formação para se tornarem professores. Entretanto, é importante destacar que houve uma significativa ampliação não só dos temas trabalhados, mas também a inclusão de estudos sobre temas que abrangem públicos historicamente excluídos como, por exemplo, o trabalho com gênero e relações étnico-raciais, além do claro aumento do uso da teoria em outras áreas, como foi mencionado anteriormente.

Já as representações sociais abordadas nas teses versaram sobre: bem-estar docente, dimensão afetiva da docência, divulgação científica, ensino superior, formação de pedagogos em serviço a distância, gênero, identidades de gêneros de estudantes de escolas públicas, lugar do feminino na escola e trabalho médico em saúde da família, o que ilustra a amplitude de ações que podem ser abordados por meio da TRS. O Quadro 11 expõe as teses de acordo com a ordem alfabética, a partir do nome do(a) autor(a) e cronológica.

Quadro 11 - Teses sobre representações sociais na área da educação encontradas no BDTD, por título, autor, IES e ano

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
As representações sociais sobre ensino superior de professores de graduação na área de saúde	Cristina Novikoff	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)	2006
O lugar do feminino na escola: um estudo em representações sociais	Daniela Barros da Silva Freire Andrade	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)	2006
Gênero e docência: infantilização e feminização nas representações dos discentes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina	Adriana Regina de Jesus	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)	2009
O perfil profissional e representações de bem-estar docente e gênero em homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério	Josiane Peres Gonçalves	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)	2009
Instituições de ensino superior e responsabilidade social: um estudo sobre as representações de lideranças na educação superior brasileira	Marcia Regina Chrispim Alvares Rosetto	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)	2011
Formação de pedagogos em serviço a distância: representações de professores/aprendentes do curso de Pedagogia a distância da UFPB virtual	Maria da Conceição Gomes de Miranda	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	2012
Representações de masculinidades e	Maria Aparecida Souza	Universidade Federal	2013

identidades de gênero de estudantes do ensino médio e a relação com as violências na escola pública	Couto	de Sergipe (UFS)	
Divulgação científica: as representações sociais de pesquisadores brasileiros que atuam no campo da Astronomia	Dalira Lúcia Cunha Maradei Carneiro	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	2014
Representações do trabalho médico em saúde da família – algumas considerações sobre Brasil e Portugal	Josefa Lusitânia de J. Borges	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	2014
A dimensão afetiva nas representações sociais de docentes da pós-graduação em educação	Sônia Eli Cabral Rodrigues	Universidade Federal do Pará (UFPA)	2014

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do BDTD (2018).

Cabe ressaltar que as pesquisas, as quais Gilly (2001) se refere tratam, principalmente, do contexto francês, o que reflete a influência e alcance dos estudos iniciados por Moscovici e as pesquisas de Alves-Mazzotti (2008) e o estudo do tipo estado do conhecimento, aqui desenvolvido, mencionam abordam estudos desenvolvidos no contexto brasileiro, contudo essa vertente teórica tem se expandido a diversos países. Segundo Jodelet (2001), um dos exemplos da vitalidade do campo é a organização de uma Rede Internacional de Comunicação sobre Representações Sociais, composta por 300 pesquisadores de aproximadamente 40 países distintos.

Donato (2017) vai além e cita redes de pesquisa sobre representações sociais associadas a diversas universidades brasileiras, dentre elas:

- a) O CIPREPS (Centro Internacional de Pesquisa em Representações e Psicologia Social, Centro Moscovici) da Universidade de Brasília.
- b) O RIPRES (Rede Internacional de Pesquisa em Representações Sociais e Saúde).
- c) O CIERS-ed (Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação) na Fundação Carlos Chagas. Importante também mencionar que o CIERS-ed recebeu, inclusive, uma cátedra na UNESCO a partir de 2011.

Para além de explicitar o alcance da TRS, Jodelet (2001) menciona três particularidades em torno da noção de representação social: vitalidade, transversalidade e complexidade. Com relação à vitalidade, ela cita o progressivo aumento de publicações em diversos países. Já a transversalidade é expressa pela multiplicidade de relações com disciplinas próximas e, por fim, seu caráter complexo é ratificado pelas diversas vertentes de análise que suscita, pois:

[...] as representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir (JODELET, 2001, p. 26).

Em outro trabalho, a autora ressalta que essa articulação entre os campos da educação e das representações sociais remonta à história de desenvolvimento do próprio conceito de representação, uma vez que Moscovici tomou como base os estudos de Piaget, cujo reconhecimento no meio educacional é inegável (JODELET, 2001). Além disso, a pesquisadora menciona estudos que tiveram os seguintes enfoques: representações sobre o ofício do aluno, sobre a função do docente e imagem do aluno, sobre o trabalho fora da escola e sobre o trabalho como finalidade da educação.

Com relação à primeira ênfase, Jodelet (2001) menciona que as pesquisas trataram de investigar posturas e estratégias utilizadas pelos estudantes no âmbito escolar e revelaram que, a partir da década de 1980, houve uma mudança no objetivo do sistema escolar, o qual passou a incluir meios de promoção social.

No tocante ao segundo destaque, a autora também ressalta uma modificação no papel docente, que passou a englobar aspectos cognitivos, sócio afetivos, profissionais e políticos, modificando o estereótipo anterior de mediador de modelos, direcionando para alguém capaz de exercer ações que possam, de fato, transformar a realidade.

No que diz respeito ao terceiro aspecto, Jodelet (2001) destaca a aceitação do trabalho como meio de manutenção de um afastamento das drogas e modo de ocupação de períodos ociosos e revela diferenças de representações entre estudantes, que o consideram benéfico; pais, cuja crença é de que a atividade laboral não exerça influência prejudicial no meio escolar e professores, os quais apresentam um desconhecimento sobre o trabalho de seus estudantes e expressam diversas críticas relativas ao desinteresse e faltas que esse pode ocasionar.

Relativamente ao último ponto, a pesquisadora destaca a atribuição de *status* de maior valor dado ao conhecimento científico e afirma que isso se traduz em uma repercussão de processos de exclusão social.

Comparando-se os dados expostos por Jodelet (2001) com os das pesquisas anteriormente mencionadas, percebe-se a inclusão do trabalho como tema de estudo das representações e uma maior atenção às representações de alunos.

Cabe ressaltar, contudo, que a autora discorre, predominantemente, sobre o modelo de educação francesa e estudos realizados nesse contexto, os quais podem se tornar ideias de pesquisas a serem desenvolvidas no cenário brasileiro.

Destacado o diálogo com a área da educação e sua multiplicidade de possibilidades de estudo, reitera-se a existência de uma gama de metodologias para lidar com esse fenômeno e com o objetivo de explicitar as abordagens possíveis dentro da TRS, o próximo item abordará suas principais vertentes e características.

2.5 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUAS DIFERENTES ABORDAGENS

A partir do desenvolvimento da teoria das representações sociais diferentes abordagens se desenvolveram, entretanto, é importante esclarecer que, apesar de distintas elas não são contrapostas, como nos alerta Sá (1996, p. 95) não são “teorias incompatíveis entre si, na medida em que provêm todas de uma mesma matriz básica e de modo algum a desautorizam”. Sendo assim, neste estudo, a sequência em que elas são apresentadas não está baseada em critério de importância ou em ordem histórica, mas de acordo com a ordem de contato com as vertentes teóricas que as pesquisadoras tiveram.

Segundo Alves-Mazzotti (2002) o trabalho concomitante com os componentes cognitivo e social, na concepção de Jean Claude Abric (1994a)²¹ tornava a análise das representações sociais complicada, o que fez com que ele e em grupo de cientistas buscassem demonstrar que essas aparentes contradições se apresentavam como um todo organizado e coerente. Nessa perspectiva, o autor desenvolveu a **abordagem estrutural**, também conhecida como Teoria do Núcleo Central. Ele explicita que o núcleo se traduz em um elemento essencial das representações sociais, mas não necessariamente ligado a sua origem, que corresponde à parte rígida e tem as seguintes características:

[...] 1. é marcado pela memória coletiva, refletindo as condições sócio-históricas e valores do grupo; 2. Constitui a base comum, consensual, coletivamente partilhada das representações, definindo a homogeneidade do grupo social; 3. É estável, coerente, resistente à mudança, assegurando assim a continuidade e permanência da representação; 4. É relativamente pouco sensível ao contexto social e material imediato no qual a

²¹ A autora constrói sua argumentação com base no texto: ABRIC, J. C. “*Représentations sociales: aspects théoriques*”. In: ABRIC, J.C. (Org). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, PUF. 1994a.

representação se manifesta. Suas funções são gerar o significado básico da representação e determinar a organização global dos elementos (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 22).

Já a parte flexível, dinâmica é denominada pelo estudioso como sistema periférico e realiza uma espécie de contextualização e atualização das normas estabelecidas de modo consensual e, devido a essa função, apresenta mobilidade e as propriedades que seguem:

[...] 1. Permite a integração das experiências e histórias individuais; 2. Suporta a heterogeneidade do grupo e as contradições; 3. É evolutivo e sensível ao contexto imediato. Sintetizando, suas funções consistem, em termos atuais e cotidianos, na adaptação à realidade concreta e na diferenciação do conteúdo da representação e, em termos históricos, na proteção do sistema central (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 22).

Além de contribuir para desconstruir o que poderia ser considerado como uma contradição conceitual, Abric (2001) explicita as funções essenciais dos sistemas centrais e periférico. No que diz respeito à parte estruturante, o autor menciona que ela possui uma função geradora e organizadora, ou seja, é por meio dela que as representações são criadas, transformadas, que adquirem um valor simbólico e é ela quem determina os elos que serão formados entre os elementos da representação, unindo-os e conduzindo-os à estabilidade. Ele ainda enfatiza que não se trata de um caráter apenas quantitativo, mas sim do maior valor de ligação com os outros elementos da representação. Além disso, afirma que esse sistema pode adquirir um caráter funcional em situações que a representação tem uma finalidade operatória, sendo parte do núcleo central elementos mais relevantes para a realização de uma tarefa e uma dimensão normativa em situações de influência nos âmbitos socio afetivos, sociais e/ou ideológicos, em que um estereótipo constituirá o NC.

A partir dessas explicitações, com base em Flament, Abric (2001) distingue representações autônomas de não autônomas. As primeiras, segundo ele, são aquelas nas quais o princípio organizador apresenta-se no mesmo nível do objeto e cita como exemplo o estudo sobre a representação social da Aids, realizado por Moscovici. As segundas são as que o NC encontra separado do objeto, no qual se faz necessário estudar fatores que levem em consideração aspectos além do objeto em si.

Com relação às funções do sistema periférico, Abric (2001) menciona as de concretização, regulação e de defesa. Quanto à primeira, ela trata da capacidade de

transformar uma representação em realidade contribuindo para que sejam compreendidas e transmitidas imediatamente. Com relação à segunda, diz respeito à capacidade de adaptação por meio da possibilidade de geração de dúvida sobre um novo elemento, permitindo uma reinterpretação devido ao seu aspecto dinâmico. Já a terceira representa o combate às contradições por meio da integração gradual de elementos contraditórios e/ ou causadores de instabilidade que caso fossem assimilados imediatamente produziriam uma mudança estrutural na representação.

A partir das explanações sobre os elementos constituintes das representações é possível concluir que o autor enfatiza dimensões do objeto de estudo que podem ser sintetizadas na ideia de identificação de três aspectos: conteúdo, estrutura interna e núcleo central. O primeiro aborda a verificação da representação em si, o segundo sua organização e o terceiro a identificação de seu elemento de estabilidade.

Segundo Alves-Mazzotti (2002), para identificação desses elementos é necessário utilizar uma abordagem plurimetodológica, uma vez que nenhuma técnica o faz simultaneamente. Para tanto, a autora recomenda:

- 1) O levantamento do conteúdo da representação. Nessa etapa, ela indica a utilização de entrevistas associadas a alguma outra técnica que permita a redução de mecanismos de controle e defesa que podem operar em uma situação de tensão provocada.
- 2) Pesquisa da estrutura e do NC, que consiste na organização de categorias divididas por temas e a identificação do sistema de hierarquia entre eles.
- 3) Verificação da centralidade. Nessa parte, a autora sugere a utilização de técnicas que partem do pressuposto conceitual da total impossibilidade de negociabilidade, ou seja, caso haja a eliminação do NC a representação deixa de ter significado.

Após essa parte de identificação, a autora recomenda a utilização de técnicas que visem “construir uma argumentação sobre como esses diferentes componentes se relacionam ao contexto e às atitudes, aos valores, às referências dos sujeitos” (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 25).

Alves-Mazzotti (2002), além de explicar as etapas propostas na teoria de Abric, critica pesquisas que afirmam utilizar a abordagem estrutural e o fazem por meio da aplicação de questionários e testes de associação- livre que são

submetidos à análise por meio de softwares e acabam por destacar somente o aspecto quantitativo da representação, deixando de lado a construção da argumentação explicitada no parágrafo anterior.

Como forma de ilustrar como seria uma aplicação apropriada da Teoria do Núcleo Central, a autora relata uma de suas pesquisas na qual ela procedeu uma comparação entre a representação sobre trabalho infantil construídas por parte de professores de escolas públicas do Ensino Fundamental, alunos que trabalham, os pais deles e seus empregadores.

Nesse estudo, Alves-Mazzotti (2002) realizou a parte do levantamento do conteúdo por meio de entrevistas conversacionais e testes de associação livre com o objetivo de fazer com que os participantes se expressassem livremente.

Com relação aos resultados obtidos, ela concluiu que não houve tanta diferença de representação entre os grupos sobre a expressão “criança que trabalha”, contudo, no caso dos professores, apesar de apresentarem uma representação que remetia a adjetivos positivos no caso do infante que exerce atividade laboral, ao discorrerem sobre o trabalho infantil teceram diversas críticas, caracterizando-o como ato exploratório. Encontrada essa incompatibilidade, Alves-Mazzotti (2002) investigou mais profundamente essa representação e concluiu que se trata de uma influência exercida pela mídia.

No tocante à análise de estrutura, a autora utilizou a técnica de duplas de palavras e escolhas hierarquizadas sucessivas. A formação dos pares foi feita pelos próprios participantes da pesquisa que foram solicitados a juntar palavras que, na opinião deles, parecem estar conectadas e explicar o tipo de relação por eles entendida, tais como sinonímia, antonímia, etc. Já as escolhas com base hierárquica foram realizadas com base em frases construídas com base nos resultados do processo de pareamento, as quais foram classificadas pelos sujeitos da pesquisa por ordem de importância.

No que diz respeito à etapa de pesquisa do núcleo central, Alves-Mazzotti (2002) descreve-a como uma fase processual que ocorreu concomitantemente desde o processo de pareamento de termos, uma vez que as palavras com maior menção têm grande chance de fazer parte do provável núcleo central devido ao grande número de evocações que provocam e, na sequência, foi realizado um estudo com base nas frequências das palavras evocadas.

Já no que concerne a verificação de sua centralidade, a autora aplicou a técnica “*mise en cause*”, que consiste na apresentação de elementos hipoteticamente pertencentes ao núcleo central por meio de um grupo de frases aos sujeitos para que verificassem se a sentença escrita correspondia ou não a sua representação. Nesse caso, para chegar às conclusões, a estudiosa considerou as frases menos representativas como pertencentes ao sistema periférico e as mais mencionadas como pertencentes ao central.

A partir das explanações sobre a abordagem estrutural e exemplificação é possível perceber a efetivação da integração entre elementos estáveis e instáveis e a proposição de um caminho metodológico bem delineado, que destaca os elementos constituintes da representação, sem deixar de ressaltar a importância de realizar uma integração com outras técnicas de pesquisa que visem desvelar aspectos subjacentes que influenciam na construção das representações.

Essa característica integradora é uma das principais características da **abordagem societal**, cujo principal representante é Wilem Doise, e que se centra na intervenção do sistema de crenças compartilhadas e o funcionamento cognitivo, agregando quatro níveis de análise: processos intraindividuais, interpessoais, intergrupais e sociais (ALMEIDA, 2009).

O primeiro deles diz respeito à organização pessoal dos indivíduos das experiências a que são submetidos no meio ambiente. O segundo centra-se na interação entre os sujeitos e visa explicar as dinâmicas sociais. O terceiro trata da relação entre grupos considerando as relações de poder aí implícitas. O quarto parte do pressuposto que “as produções culturais e ideológicas, características de uma sociedade ou de certos grupos, dão significação aos comportamentos dos indivíduos e criam as diferenciações sociais, a partir de princípios gerais” (ALMEIDA, 2009, p. 724).

Além da tríade de níveis de análise, Doise (2001) propõe a utilização do paradigma das três fases. A primeira delas trata do entendimento comum que “é caracterizado por uma indiferenciação entre a fonte e os receptores da comunicação” (DOISE, 2001, p. 191). Em outras palavras, significa dizer que os autores de mensagens pertencentes à imprensa são tomados como receptores de informação e são os responsáveis por compreender e repassar a seu público e, quando o fazem, criam um saber comum no intuito de adaptar a mensagem ao seu público. A segunda corresponde à tomada de posição e desvela diferenças

implicando uma decisão em relação a um objeto representacional. Por fim, a terceira fase consiste nas figuras de ancoragem que consiste na explicitação da hierarquia de valores existente nas opiniões individuais. Nesse sentido, Doise (2001) realiza uma articulação entre a investigação da comunicação e dos processos psicológicos intrínsecos a ela.

Já a **abordagem dialógica** tem como principal representante Marková (2000) e propõe visão holística dos fenômenos, considerando seu dinamismo, heterogeneidade e a existência de tensão e conflito. A autora afirma que o que torna as representações sociais uma teoria é o processo de construção de conceitos das:

[...] dinâmicas do pensamento, linguagem e práticas sociais por meio de fenômenos individuais e socioculturais por meios de tensão, conflito e polarização de opostos e dos conjuntos de conceitos inter-relacionados e dialogicamente definidos gerando hipóteses (MARKOVA, 2000, p. 442. Traduzido pela autora).

Para a utilização dessa abordagem como metodologia, a estudiosa aponta a necessidade do entendimento do conceito de *themata* como pré-conceitos, imagens e pré-categorizações primitivos culturalmente compartilhados que, segundo ela, ratificam a raiz sociocultural do pensamento social e disponibilizam um ponto de partida para a construção das representações. A estudiosa ainda acrescenta que pensamos em categorias antagônicas, compreendemos o mundo por meio da construção de oposições, exemplifica com a ideia de compreendemos o que é longo opondo ao que é curto. E conclui afirmando que *thematas* são categorias opostas problematizadas, um foco de tensão e conflito por meio das quais as representações são criadas.

Outro aspecto destacado pela autora diz respeito aos gêneros discursivos, caracterizados pela estabilidade em termos de forma social e instabilidade no nível do indivíduo. Características também expressas nas RS que visam à estabilidade no processo de ancoragem e a mudança na objetivação, reforçando seu caráter dialógico (MARKOVÁ, 2000).

Conforme já explicitado no capítulo um, a abordagem selecionada para o desenvolvimento desta tese foi a **processual**, cuja precursora é Denise Jodelet (2001), que enfatiza o trabalho com as esferas de pertença em que as representações são construídas e destaca o papel da comunicação nesse processo.

Sendo assim, dialoga com o objeto de pesquisa aqui investigado e com o método hermenêutico de se fazer pesquisa, aspecto detalhado no próximo item.

2.6 UM BREVE DIÁLOGO ENTRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A HERMENÊUTICA

Considerando-se que “em toda prática explícita dos cientistas existe uma filosofia implícita” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2015, p. 50), o objetivo deste subitem é explicitar a abordagem epistemológica adotada nesta tese por meio do estabelecimento de um breve diálogo com a Teoria das Representações Sociais que a fundamenta. Para tanto, faz-se necessário retomar uma das principais características das representações sociais que:

[...] devem ser vistas como uma maneira específica de **compreender e comunicar** o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como objetivo **abstrair sentido** do mundo e **introduzir nele ordem e percepções**, que reproduzam o mundo de forma significativa (MOSCOVICI, 2010, p. 46. Grifos nossos).

Nesse sentido, as representações se manifestam como uma forma de compreensão que nos auxiliam a interpretar aquilo com o que nos deparamos e de comunicação das nossas verdades, daquilo que passamos a acreditar e professar após nos considerarmos satisfeitos(as) com o nosso entendimento.

Considerando que para Gadamer a hermenêutica “é a teoria filosófica do conhecimento que afirma que todos os casos de compreensão envolvem necessariamente tanto interpretação quanto aplicação” (SCHMIDT, 2013, p.12), ela corrobora com a TRS, uma vez que nas representações a compreensão e o uso dos fenômenos fazem parte da sua constituição e são, portanto, passíveis de investigação.

Outro ponto em que as teorias dialogam diz respeito à consideração de aspectos contextuais e históricos, uma vez que Gadamer (1999, p. 36) afirma que:

[...] O modo como vivenciamos uns aos outros, como vivenciamos as tradições históricas, as ocorrências naturais da nossa existência e do nosso mundo, é isso que forma um universo verdadeiramente hermenêutico, no qual não estamos encerrados como entre barreiras intransponíveis, mas para o qual estamos abertos.

E Moscovici (2012, p.39) menciona que:

As representações sociais são entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano. A maioria das relações sociais efetuadas, objetos produzidos e consumidos, comunicações trocadas estão impregnadas delas.

Ou seja, as representações sociais fazem parte do universo hermenêutico, pois elas implicam a consideração do agir social na construção interpretativa e atuante no mundo.

Outro aspecto importante de entrecruzamento entre as teorias pode ser percebido na consideração do círculo hermenêutico relacionando-o ao caráter duplamente coletivo e individual das representações, pois em ambos os casos partimos de uma compreensão de caráter geral rumo a um aprofundamento que nos leva a repensá-la, reorganizá-la. De acordo com Gadamer (1999, p. 402):

[...] Quem quiser compreender um texto realiza sempre um projetar. Tão logo apareça um primeiro sentido no texto, o intérprete prelineia um sentido do todo. Naturalmente que o sentido só se manifesta porque quem lê o texto lê a partir de determinadas expectativas e na perspectiva de um sentido determinado. A compreensão do que está posto no texto consiste precisamente na elaboração de projeto prévio, que, obviamente, tem que ir sendo constantemente revisado com base no que se dá conforme se avança na penetração do sentido.

Isto é, ao apreendermos as representações obtemos um caráter geral sobre seu conteúdo que se baseia predominantemente na construção coletiva, ressaltando aspectos intersubjetivos (JODELET, 2001). Caso nos atentemos somente para essa visão geral, desconsiderando suas nuances subjetivas, individuais e as influências contextuais e, portanto, transubjetivas, traremos somente uma descrição do fenômeno sem, de fato, compreendê-lo. Agora se considerarmos o movimento contínuo do todo, inicialmente como forma de compreensão geral para então passarmos a integrar aspectos transubjetivos, para a parte, compreendendo-a como formada a partir do caráter subjetivo e intersubjetivo, nos aproximaremos de uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos.

Nesse sentido, deixando ainda mais explícita a relação entre as teorias citadas, a abordagem processual, selecionada para o desenvolvimento desta tese, requer, segundo Banchs (2004) a utilização do método hermenêutico, pois:

O enfoque processual se caracteriza por considerar que para ter acesso ao conhecimento das representações sociais deve-se partir de uma abordagem hermenêutica, entendendo o ser humano como produtor de sentidos e concentrando-se na análise de **produções simbólicas**, dos significados, da

linguagem, através dos quais os seres humanos constroem o mundo em que vivem (BANCHS, 2004, p. 47. Tradução e grifos nossos).

O excerto, além de ratificar a conexão entre a TRS e o método hermenêutico, valida nossa opção de objeto de estudo: as produções escritas realizadas no âmbito do programa PDE-PR que se constituem como forma de expressão das representações sociais desses professores, uma vez que elas se traduzem em um trabalho voltado à análise da linguagem.

Explicitadas as relações entre episteme e abordagem teórica e corroborada a abordagem dentro da vertente teórica escolhida, destacando sua conexão com nosso objeto de estudo, passemos ao capítulo 3, o qual trará o aprofundamento teórico acerca do Desenvolvimento Profissional Docente, aspecto fundamental para a realização do processo de análise uma vez que desejamos identificar seus indícios nas representações de professores PDE-PR de língua portuguesa.

3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Este capítulo tem como objetivo apresentar o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente em um diálogo com o PDE-PR, bem como expor um estudo do tipo estado do conhecimento relacionando com os conceitos de a difusão, propagação e propaganda (JODELET, 2001) dessa vertente nos contextos brasileiro e internacional.

3.1 CONCEITO DE DPD E SUA RELAÇÃO COM O PROGRAMA PDE-PR

Para iniciar este capítulo é importante esclarecer que ao adotarmos o Desenvolvimento Profissional Docente entendemos uma concepção ampliada do processo de formação do professor, no qual há a integração da pesquisa com atividades formativas (MARCELO; PRYJMA, 2013).

Essa proposta adequa-se ao objeto de estudo desta tese, o programa PDE-PR, uma vez que dialoga com a concepção de Formação Continuada por ele expressa, como é possível observar no trecho que segue:

Conceituamos como Formação Continuada, no âmbito desse Programa, o movimento **permanente e sistemático** de aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino estadual, em estreita relação com as IES, com o objetivo de instituir uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento sobre a realidade escolar. (PARANÁ, 2016, p. 2. Grifos nossos).

A integração com a universidade implica retomar/ intensificar a relação com a pesquisa não só pelo contato com novos estudos e teorias, mas também pela demanda de elaborar um projeto a ser aplicado na escola e reportar seus resultados. Além disso, pode-se destacar o adjetivo “permanente”, que deixa claro não se tratar de um objetivo com início e término coincidentes com o do programa, mas como algo a ser buscado continuamente.

Além do projeto em si, o programa PDE-PR possui seu primeiro eixo dedicado às atividades teórico-práticas, que contempla a intervenção na escola: planejamento do projeto de intervenção pedagógica e socialização dos estudos acadêmicos, projeto de intervenção pedagógica na escola, processo de orientação nas IES, produção didático-pedagógica e artigo final (PARANÁ, 2016). Em todos esses processos os (as) docentes necessitam se envolver com a pesquisa e o aprofundamento teórico-metodológico. Além disso, a exposição dos resultados de

seus estudos por meio de cadernos pedagógicos e outros materiais norteadores possibilita que outros (as) professores (as) possam se beneficiar do trabalho desenvolvido e aplicá-lo em outros contextos.

Os estudos de Vaillant e Marcelo (2012, p. 167) suportam essa escolha, pois, de acordo com os autores “a noção de desenvolvimento profissional é o que se adapta melhor à concepção do docente como profissional de ensino”.

Para elucidar e comprovar essa interpretação, cabe mencionar um estudo anterior de Marcelo García (1999, p. 55), o qual esclarece a noção aí imbricada: “[...] A noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores”.

Outro aspecto mencionado por Marcelo e Pryjma diz respeito à busca pelo desenvolvimento da capacidade reflexiva do professor, segundo eles “nesta proposta, a ideia do professor pesquisador de sua própria prática se estabelece e a compreensão das situações concretas vivenciadas no contexto escolar devem ser entendidas e refletidas pelos docentes” (MARCELO; PRYJMA, 2013, p. 41).

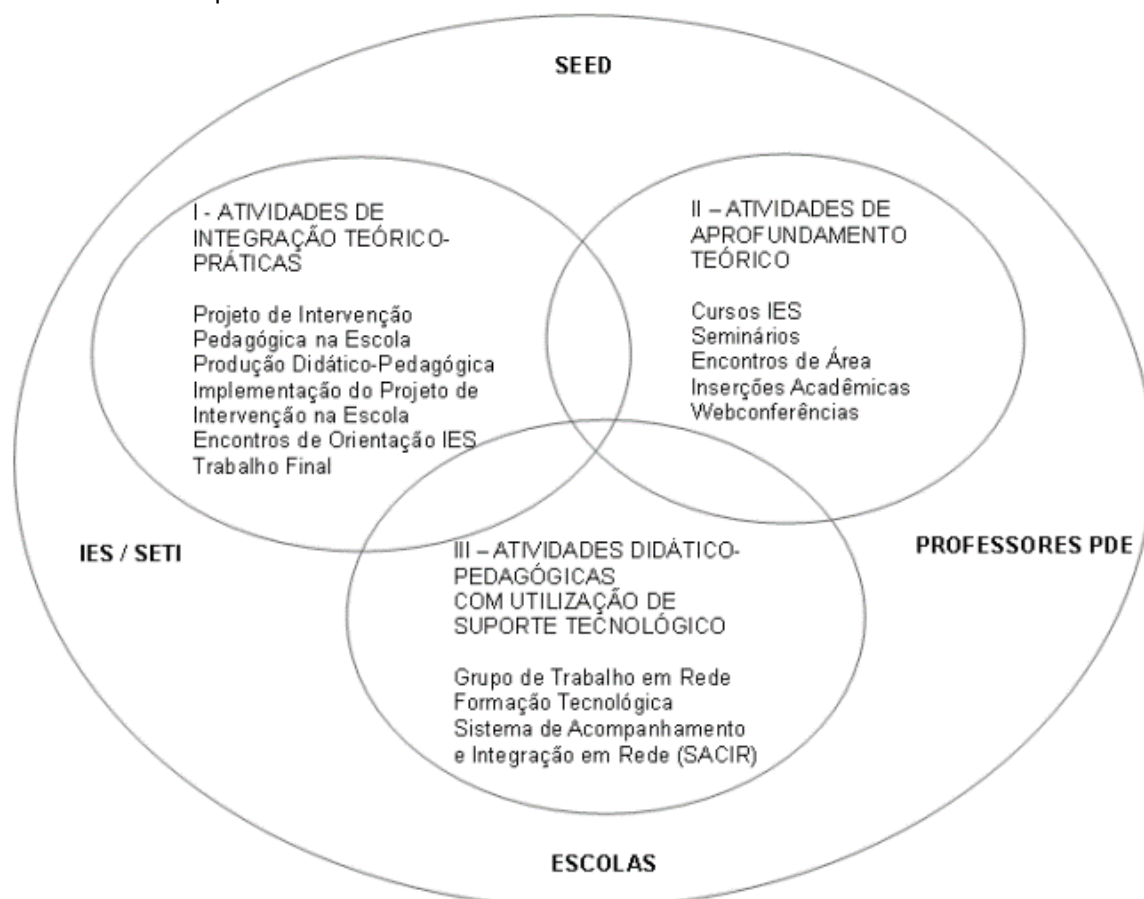
Esse ponto também é, *a priori*, considerado no PDE-PR, já que o projeto tem como pressuposto de preparação a utilização de um problema da prática e, além disso, não recai sobre as críticas tecidas ao paradigma do professor reflexivo (CONTRERAS, 2002), que destacam a limitação teórica e o isolamento implícitos nessa concepção, pois o (a) professor (a) necessita discutir sobre seu tema com seu (sua) orientador (a), pessoa responsável por orientá-lo (a) no sentido de aprofundar e atualizar conhecimentos teóricos, e com seus colegas que atuam na mesma área de ensino, por meio da criação e administração de grupos de trabalho que consistem em espaços de discussão e de formação continuada, administrados pelos (as) professores (as) cursistas e seus (suas) respectivos (as) orientadores (as).

Além desses aspectos que, possivelmente, contribuem para que haja um processo reflexivo significativo, o programa PDE-PR está dividido em mais dois eixos. O segundo deles abrange as atividades de aprofundamento teórico, compostas por cursos nas IES, inserções acadêmicas, encontros de área, seminários temáticos, seminários integradores PDE e seminário de avaliação final. O terceiro, denominado de atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico, inclui a utilização do sistema SACIR (Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede), Ambiente Virtual de Aprendizagem da SEED e Grupo de

Trabalho em Rede (GTR) (PARANÁ, 2016), o que pode contribuir para a atualização no conhecimento de novos recursos tecnológicos, demandas que também aparecem como relevantes por estudiosos da formação de professores.

Para ilustrar a complexidade e organização das atividades do programa PDE-PR, segue seu quadro esquemático (FIGURA 5):

Figura 5 - Quadro esquemático das atividades do PDE-PR



Fonte: PDE-SEED (2010).

A partir da leitura da figura 5, que explicita o entrecruzamento entre as atividades de aprofundamento teórico, de integração teórico-práticas e as que mobilizam recursos tecnológicos e a aproximação entre SEED-PR, IES, escolas e professores PDE-PR, reitera-se que ele vai além de uma ação de formação continuada, configurando-se como parte de um processo de DPD, pois proporciona uma tríplice parceria entre universidade, escola e professores, aos quais são propostas atividades em ambientes variados e acompanhamento contínuo, embasadas no aprofundamento teórico e pesquisa. Como forma de ratificar e aprofundar essas características, no próximo item apresentamos demais

características do DPD a partir dos estudos desenvolvidos nacional e internacionalmente.

3.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA PERSPECTIVA DE AUTORES INTERNACIONAIS EM DIÁLOGO COM O PDE-PR

No Brasil o acesso à bibliografia e estudos sobre o DPD ainda é pequeno e um dos autores mais buscados neste contexto é Carlos Marcelo García, da Universidade de Sevilla, que aparece com mais de 600 buscas relacionadas ao tema²². Ele afirma que esse tema tem sido a preocupação de diversos investigadores nas últimas décadas e cita como exemplo estudos de Putnam e Borko (1997), Wideen, Mayer e Moon (1998), Wilson e Berne (1999); Zeichner (1999), Feiman-Nemser (2001), Richardson (2001) e Cochran-Smith e Zeichner (2005).

A partir de suas indicações, procedemos uma busca desses referenciais no intuito de traçar um panorama das discussões sobre DPD, desvelando processos de difusão, propagação e propaganda acerca dessa formação, no âmbito internacional. O primeiro a ser encontrado foi o “*A critical analysis of the research on learning to teach: making case for an ecological perspective on inquiry*” de Wideen, Mayer e Moon (1998), nele os autores revisam 93 casos de estudos sobre como aprender a ensinar.

Os estudiosos classificaram as pesquisas por eles analisadas em três categorias: estudos que focam nas crenças de professores iniciantes (14), programas que se caracterizam como intervenções durante a formação de professores (72) e pesquisas sobre o primeiro ano como docente (7).

Eles concluíram que a maioria das pessoas que se interessa pela docência nos Estados Unidos e no Canadá é branca, monolíngue em inglês, proveniente de classe média ou baixa, cuja infância ocorreu ou em áreas rurais ou subúrbios, constituindo-se em uma população homogênea, com pouco acesso a bens culturais que optam pela docência por questões financeiras e/ou são possuidores de concepções humanísticas ingênuas, no sentido de acreditar que possuem o poder de transformar a realidade. Cabe destacar que a esse aspecto é dado bastante

²²No Google Scholar o nome de Carlos Marcelo Garcia é o mais citado e, portanto, aparece em primeiro lugar na pesquisa, realizada em 2018.

valor, sendo dedicadas diversas páginas do estudo a discussões sobre como essas características dos docentes influenciam na sua carreira.

Com relação às intervenções, os autores concluíram que se trata de um período em que a pesquisa de campo pode proporcionar acesso ao que os indivíduos necessitam aprender. Além disso, ressaltaram que as crenças subjacentes podem influenciar nesse processo, atuando como filtros que tendem a bloquear o que é cognitivamente incompatível, o que resultou na recomendação de que futuros estudos tomem como foco as crenças prévias e como elas interagem com as experiências de docência. Além disso, eles destacaram a importância do fator duração para que o impacto da formação alcance o desejado, recomendando intervenções de cerca de um ano e enfatizando a necessidade do trabalho com questões interculturais.

No que tange às pesquisas com docentes no seu primeiro ano de carreira, consideram-no como crítico e mencionam que a formação inicial não prepara os (as) futuros (as) professores para esse momento e afirmam que o processo de aprendizagem se dá por meio desse contato com a prática. Por fim, sugerem estudos que façam uma apreciação ampla e, portanto, mais completa, do fenômeno educativo.

Os achados nos estudos de Wideen, Mayer e Moon (1998), além de destacarem algumas características essenciais do que se entende por DPD, tais como: levar em consideração as crenças dos (as) professores (as), investigar a influência dessas concepções nas atividades formativas e a importância da continuidade do processo formativo, dialogam com alguns dados apontados por Gatti e Barreto (2009) na obra: “Professores do Brasil: impasses e desafios”.

Nela as autoras também retratam a questão da proveniência de classes socioeconômicas menos favorecidas por parte de futuros docentes, o aspecto da docência funcionar como espécie de subemprego para diversos (as) estudantes, a feminização da carreira e a incompatibilidade entre o que é oferecido pelas IES formadoras e a lacuna cultural que esses indivíduos possuem. Outro aspecto interessante é o fato de as estudiosas destacarem como fator de manutenção dos efeitos das atividades de formação continuada a continuidade das trocas, da mesma forma que os autores enfatizam a importância da ininterrupção de ações voltadas ao DPD.

Cabe ressaltar que os estudos apresentam, aproximadamente, uma década de distância, o que confirma a importância de levar em consideração as pesquisas internacionais, pois, ao menos no DPD, a tradição nas pesquisas pode ser um meio de nos auxiliar a sanar possíveis questionamentos sobre nossa realidade, que já foram discutidos e analisados anteriormente em outros locais. Além disso, eles destacam aspectos da difusão que fazem com que se reverberem opiniões acerca dos quais seriam os ideais a serem perseguidos na formação continuada de professores, nesse caso: considerar que eles(as) provavelmente de extratos socioeconômicos menos favorecidos, o que limitou seu acesso aos bens culturais, investigar e analisar a influência das crenças que os(as) docentes possuem e prezar pelo caráter contínuo das práticas desenvolvidas (JODELET, 2009).

O segundo texto encontrado foi o "*Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: an examination of research on contemporary professional development*" de Wilson e Berne (1999). As autoras iniciam o texto mencionando que nos últimos dez anos muito tem se falado sobre um compromisso com o aprendizado docente e, conseqüentemente, mais estudos são necessários sobre esse assunto. No entanto, ainda pouco é sabido sobre o que, de fato, professores (as) aprendem e por meio de quais mecanismos.

Na sequência, as estudiosas dedicam um tópico para tratar das crenças contemporâneas sobre Desenvolvimento Profissional Efetivo. Para tanto, apresentam diversos autores e concepções, sistematizados no Quadro 12.

Cabe mencionar que muitos desses aspectos relatados por autores na década de 1990 aparecem como desafios atuais no contexto brasileiro, optamos por destacar dois deles: o caráter profissional do fazer docente e a consideração dos (as) docentes como aprendizes adultos, que precisam tomar o direcionamento do seu desenvolvimento profissional. Isso se deve não só às representações sobre o ofício docente no nosso contexto, mas também às políticas públicas direcionadas à educação que, devido ao parco investimento, fazem com que se constitua um desafio proporcionar um processo de formação contínuo e com acompanhamento, pois cada governo tende a imprimir a sua marca e descontinuar ações de seus antecessores (SILVA, 2009).

Também importa destacar que o trabalho com a diversidade cultural também se torna um objetivo ainda a ser perseguido, pois, apesar de vivermos em um país que é originalmente multicultural, raramente se encontra menção a esses aspectos

na literatura referente à formação de professores, apesar de vivenciarmos diversas situações de violações ao direito de realizar expressões de cunho cultural na sociedade diariamente.

Quadro 12 - Crenças contemporâneas sobre Desenvolvimento Profissional Efetivo

AUTOR	CRENÇAS	ANO
Abdal-Haqq ²³	<ul style="list-style-type: none"> - É contínuo - Inclui formação, prática e feedback. Possibilita momentos de reflexão individual e coletiva e atividades de <i>follow up</i>. - É baseado na escola e integrado ao trabalho do professor. - É colaborativo, permitindo que os (as) professores (as) interajam com seus pares. - Possui enfoque na aprendizagem dos (as) estudantes, o que deveria guiar, em parte, o processo de avaliação da efetividade. - Encoraja e dá suporte a iniciativas de professores (as) baseadas na realidade escolar. - Tem sua raiz no conhecimento indispensável para o ensino. - Incorpora abordagens construtivistas de ensino-aprendizagem. - Reconhece os (as) professores (as) como profissionais e aprendizes adultos (as). - Provê tempo adequado e suporte de follow-up. - É acessível e inclusivo. 	1995
Ball ²⁴	<ul style="list-style-type: none"> - Experiências, crenças e conhecimentos prévios de professores (as) afetam a maneira como ensinam. - Os contextos de trabalho o afetam. - Tempo, reflexão e <i>follow up</i> são cruciais. - Professores (as) devem controlar seu desenvolvimento profissional. 	1996
Putnam e Borko ²⁵	<ul style="list-style-type: none"> - Professores (as) devem ser considerados (as) como aprendizes ativos (as) que constroem seu próprio entendimento. - Professores (as) devem ser empoderados (as) e tratados (as) como profissionais. - A formação de professores deve ser situada na prática de sala de aula. - Formadores de professores deveriam tratar os (as) professores (as) como eles (as) esperam que eles (as) tratem seus estudantes. 	1997
Little ²⁶	<ul style="list-style-type: none"> - Assegurar colaboração adequada para produzir entendimento compartilhado. - Participação coletiva na formação e implementação. - Possui enfoque em problemas cruciais do currículo. - É conduzido de modo frequente e longo o suficiente. - É congruente e contribui para hábitos profissionais e normas. 	1998

Fonte: elaborado pela autora com base em Wilson e Berne (1999).

²³ Abdal-Haqq, I. (1995). Making time for teacher professional development (Digest 95-4). Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education

²⁴ Ball, D. L. (1996). Teacher learning and the mathematics reforms: What do we think we know and what do we need to learn? *Phi Delta Kappan*, 77, 500-508

²⁵ Putnam, R. T., & Borko, H. (1997). Teacher learning: Implications of the new view of cognition. In B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), *The international handbook of teachers and teaching*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer.

²⁶ Little, J. W. (1988). Seductive images and organizational realities in professional development. In A. Lieberman (Ed.), *Rethinking school improvement*. New York: Teachers College Press.

Feitas essas relações, para efeito do estudo aqui descrito, Wilson e Berne (1999) adotaram a concepção expressa por Putnam e Borko de que os(as) docentes constroem ativamente seus aprendizados (1997)²⁷ e, a partir dela, estabeleceram como objetivo de seu estudo responder às seguintes questões: O que sabemos sobre a aprendizagem de professores (as)? O que sabemos sobre o conhecimento profissional que professores (as) adquirem em tais experiências? Ou seja, analisar o aprendizado da prática.

Para tanto, elas tomaram como base três princípios. O primeiro deles foi o de focar em exemplos de alta qualidade de desenvolvimento profissional e pensamento meticuloso. O segundo foi considerar os aspectos pedagógicos e curriculares na análise: como professores (as) aprendem e como são ensinados (as). O terceiro foi levar em consideração que desenvolvimento profissional pode incluir conhecimento do conteúdo, de certos estudantes e de diferenças culturais entre estudantes e grupos e de estratégias pedagógicas.

Como se trata de estudos aos quais não temos fácil acesso no contexto brasileiro, devido à inexistência de divulgação pública e/ ou tradução, neste trabalho, optamos por descrever, ainda que brevemente, as pesquisas citadas por considerar que elas ilustram alguns casos que ocorrem na realidade brasileira e, portanto, podem servir como referencial.

Sendo assim, a partir das premissas estabelecidas, as estudiosas chegaram a três categorias: oportunidades para falar/ fazer relativas ao conteúdo; discussões sobre estudantes e a aprendizagem e considerações sobre o ensino. Essa divisão pressupõe o trabalho com a difusão e a propagação, uma vez que as investigações realizadas levam em consideração o falar e o fazer, ou seja, as opiniões e as atitudes (JODELET, 2009). A partir delas, as autoras optaram por descrever dois exemplos para cada categoria.

Primeiramente, elas citam a experiência de *Cheche Konnen Project*, na qual os estudantes experienciaram um aprofundamento do pensamento científico e maior conhecimento dos conteúdos por meio do extensivo uso do diálogo entre pares.

Na sequência, elas relatam o caso TERC, que consistiu no acompanhamento de um grupo de professores (as) em formação. Primeiramente, o modelo tradicional

²⁷ As autoras citam a obra: PUTNAM, R. T., BORKO, H. Teacher learning: Implications of the new view of cognition. In: BIDDLE, B. J.; GOOD, T. L.; GOODSON, I. F. (orgs.). **The international handbook of teachers and teaching**. Dordrecht, Netherlands: Kluwer, 1997.

foi adotado, os (as) docentes foram convidados (as) a participar de um seminário de verão com o objetivo de orientá-los (as) sobre o currículo, contudo suas práticas permaneceram as mesmas, apesar deles (as) terem expressado concordância com o que foi discutido durante o evento, o que os fez concluir que para fazer com os os (as) docentes, de fato, adotem novas práticas é necessário fazer mais do que simplesmente demonstrar a eles (as) como implementar novas estratégias, o que denota que apesar da formação ter impactado os (as) docentes, ela não foi suficiente para passar pelo processo de propaganda, o qual é responsável pelo repasse de estereótipos que, nesse caso, ao invés de serem transformados, foram mantidos (JODELET, 2009).

Sendo assim, a próxima etapa visou a consolidar uma comunidade científica, os encontros tiveram uma frequência de semanas alternadas com duração de duas horas e de duas semanas durante o verão. Os resultados diferiram bastante da estratégia anterior, visto que os (as) docentes tiveram a oportunidade de realizar pesquisas, o que levou os pesquisadores a concluírem que há semelhanças entre o aprendizado docente e dos estudantes, que também tendem a aprender melhor quando, de fato, participam.

O último exemplo sobre conteúdo apresentado foi de um clube da leitura, projeto de três anos da Fundação *McDonnell*, que integrou professores (as) de inglês e estudos sociais com o objetivo de desenvolvimento de um currículo integrado. Um dos aprendizados foi que os estudantes são solicitados formas diferenciadas de leitura em ambas as disciplinas e que a integração entre elas não ocorre somente pelo o aumento do contato entre seus docentes, mas sim por meio de práticas significativas.

Como parte da categoria “oportunidade para falar sobre os estudantes”, as autoras descreveram programas de Cognição Cognitiva Guiada, cujo enfoque é o pensamento dos aprendizes. Neles os (as) participantes tiveram acesso a categorias de pensamento infantil, problemas matemáticos particulares e alguns padrões de pensamentos infantis sobre essas dificuldades, importa ressaltar que não houve relação direta com a prática e que os (as) docentes deveriam tomar suas próprias decisões de como aplicar o que haviam aprendido. Os resultados encontrados demonstraram bastantes diferenças de aplicação entre os (as) professores (as), mas que a maioria se dedicava mais à resolução de problemas e ensinava menos fatores numéricos, o que beneficiou o processo de aprendizagem de seus estudantes.

A outra amostra pertencente a essa categoria foi de um grupo de Autobiografia de futuros (as) docentes. Nele um pequeno conjunto de aspirantes à docência encontrava-se regularmente para ler biografias. O objetivo foi que esses indivíduos realizassem uma prática de letramento mais criativa, imaginativa e sensível. As reuniões ocorreram durante seis meses e seis livros foram lidos. Posteriormente, criaram um círculo de leitura.

Wilson e Berne (1999) concluíram que é difícil mensurar a aprendizagem docente nessas iniciativas, uma vez que os grupos tendem a construir uma rede de sentidos compartilhada não compreensível a quem dele não faz parte. Contudo, são atividades importantes por se tornarem espaços em que o (a) professor (a) sente-se mais à vontade para revelar o que desconhece, já que apresentam um caráter predominantemente informal.

Como relato da última categoria, as autoras expuseram o caso do grupo IMT (Investigadores do Ensino de Matemática), composto por sete docentes do nível elementar, dois do nível médio e três do universitário que têm se reunido desde 1991 para discutir assuntos relativos ao ensino de sua disciplina. Inicialmente, eles assistiam a fitas de uma estudiosa renomada na sua área, posteriormente optaram por manter o grupo, mas com a mudança de foco para a discussão de aspectos particulares de suas maneiras de ensinar, sobre o currículo e padrões nacionais de avaliação.

A partir dessa mudança de perspectiva, optaram por adotar um viés mais prático e decidiram empregar a estratégia de responder exercícios e anotar como se sentiam ao fazê-lo. Assim passaram a considerar melhor a experiência de seus estudantes durante suas aulas. As consequências foram a diminuição do número de assuntos discutidos por reunião, o que significava mais foco; discussões mais calorosas, ou seja, maior envolvimento por parte do grupo; mais revelação de aspectos pessoais relativos ao trabalho e a aparição de discordâncias públicas, o que, na opinião das autoras, revela que os (as) docentes estavam aprendendo a repensar seus argumentos e avaliar suas crenças.

Como segundo caso, as estudiosas mencionaram o estudo de Pennel e Firestone (1996)²⁸ sobre redes profissionais, nas quais havia a integração entre

²⁸ As autoras citam a obra: PUTNAM, R. T., BORKO, H. Teacher learning: Implications of the new view of cognition. In: BIDDLE, B. J.; GOOD, T. L.; GOODSON, I. F. (orgs.). **The international handbook of teachers and teaching**. Dordrecht, Netherlands: Kluwer, 1997.

professores (as) e estudantes de forma colaborativa e com avaliação contínua e autêntica. Como achados, os pesquisadores afirmam que as reações dos (as) docentes às redes dependiam de suas experiências prévias, influências sociais e circunstâncias profissionais.

Outra pesquisa mencionada é a de Lieberman e Grolnick (1996)²⁹ sobre dezesseis redes. Eles concluíram que as redes compartilham cinco temas organizacionais: um objetivo; características qualitativas que incluíam o diálogo e a busca por consenso; um escopo de atividades que motiva seus membros a participarem; liderança facilitadora e o fato de lidar com problemas relativos a investimento. Os estudiosos destacaram que as redes proporcionam aos (às) docentes diversas oportunidades de aprendizagem na medida em que diversas decisões necessitam ser tomadas e a tendência a total informalização deve ser combatida e, por fim, destacaram a necessidade de produção de mais estudos que avaliem seu impacto.

Finalmente, as autoras discorreram sobre um projeto de Matemática da Califórnia. Nele os (as) docentes participam durante o verão e em troca recebem um salário equivalente a um mês com o objetivo de ajudá-los (as) a desenvolver seu potencial de liderança, assim como aprofundar seus conhecimentos matemáticos, entrar em contato com técnicas inovadoras de ensino, novos materiais e recursos e novas políticas sobre ensino, currículo e avaliação. Sobre eles, destaca-se a variabilidade de tópicos trabalhados, a presença do conhecimento do conteúdo permeando todo o evento que, inclusive iniciava e finalizava com um problema matemático. Contudo, aspectos intrínsecos ou além do conhecimento do conteúdo da disciplina eram deixados de lado.

Após essa exposição, as autoras elucidaram temas que são comuns a essas práticas: todas podem ser consideradas como projetos de professores (as) que pretendem redefinir sua prática de ensino e que continuaram investindo nisso mesmo após o término da ação formadora; a ideia de que o aprendizado de professores (as) está muito mais ligado a um processo de ativação do que algo a ser entregue; a importância de privilegiar a interação entre professores (as) e, por fim, o fato delas se caracterizarem como desafios metodológicos no âmbito analítico.

²⁹ As autoras citam a obra: LIEBERMAN, A.; GROLNICK, M. Networks and reform in American education. **Teachers College Record**, v. 98, p. 7-45, 1996.

Ora, considerar a importância de que o (a) professor (a) continue investindo em sua carreira após a finalização de uma ação formativa parece utópico, pois desconsidera que esses docentes estão inseridos em diferentes contextos, contudo as autoras deixam claro que reconhecem esse aspecto quando mencionam que:

O aprendizado de professores é fragmentado. Professores costumam juntos (as) um currículo de desenvolvimento profissional para toda a vida de modos estranhos e variados. Alguns (as) docentes perseguem qualquer oportunidade de aprendizagem com paixão, enquanto outros (as) participam de seminários quando a escola demanda. Alguns (as) professores (as) trabalham em escolas e distritos onde seus (suas) líderes têm uma teoria de ensino, aprendizagem, e mudanças que direcionam decisões sobre o que os (as) docentes devem aprender ou quando (WILSON; BERNE, 1999, p. 197).

Em outras palavras, qualquer análise que considere a eficácia de ações de desenvolvimento profissional precisa levar em consideração o contexto em que esses (as) docentes estão inseridos e é por isso que esse capítulo não se restringe somente à conceituação, descrição ou análise relativas ao DPD, mas é permeado pela história da formação continuada no Paraná e características do programa PDE-PR.

Nesse sentido, com relação à participação em seminários e cursos, os professores PDE-PR só conseguiram participar do programa por terem cumprido durante anos de suas carreiras diversas horas de atividades complementares que foram comprovadas bianualmente no âmbito da SEED, uma vez que são submetidos ao processo avaliativo para a promoção na carreira dentro desse espectro de tempo, ou seja, no contexto do programa há a consideração não só da difusão acerca da importância da participação em cursos, mas a verificação da propagação desse ideal por meio da verificação das atitudes, neste contexto, da comprovação dessa participação (JODELET, 2009).

Essas atividades dividem-se em: aperfeiçoamento, pós-graduação, outro curso superior, produção de material didático-pedagógico para a utilização na rede estadual de ensino, outras produções de cunho científico, exercer função técnico-pedagógicas na SEED e fora dela. Para cada item uma pontuação é atribuída e para avançar uma casa no plano de carreira é necessário que quinze pontos sejam obtidos. Para galgar esses pontos, caso o(a) professor(a) opte somente por participar de congressos e cursos, ele(a) precisa cursar duzentas horas para poder progredir duas casas na carreira (PARANÁ, 2017).

Além desses aspectos, a SEED-PR considera uma parte denominada como avaliação de desempenho na qual o(a) professor(a) necessita não possuir uma falta sequer durante esse período de dois anos e obter nota cem por parte do (a) seu (sua) diretor(a), que avalia critérios tais como pontualidade e engajamento/participação que, podem ser tidos como bastante generalistas, uma vez que não são utilizados como metas a serem atingidas, tampouco existe um debate visando ao aprimoramento, visto que os(as) diretores(as) reconhecem que atribuir uma nota menor prejudicará o avanço na carreira e, até hoje na minha experiência como professora concursada há 6 anos, não vi algum (a) docente receber nota menor que cem e/ou ser chamado(a) para uma conversa sobre seu desempenho por causa do preenchimento dessa tabela. Inclusive, já fui chamada diversas vezes para assinar um documento comprovando a ciência do processo avaliativo sem ter minha nota preenchida e, sequer, ter contato presencial com a diretora. Pelo contrário, essa avaliação aparece como atividade burocrática geralmente exercida por algum(a) integrante do quadro administrativo.

Portanto, no contexto do Paraná, e dos(as) professores que tiveram sua sinopse e/ou parte do artigo final analisados neste estudo, todos(as) se caracterizam como aqueles que não se restringem às oportunidades de formação que ocorrem em serviço, mas que dedicam seu tempo de modo presencial e/ ou online, acompanhando os grupos de trabalho, ou frequentando cursos de outras instituições, pois, caso contrário, não teriam conseguido atingir a classe e nível de carreira necessários para poder participar do programa PDE-PR e, tampouco, seriam aqueles que foram classificados, uma vez que se trata de um processo seletivo em que os que obtêm maior pontuação são contemplados.

Os critérios de seleção são publicados por meio de resolução e, posteriormente, há a divulgação de um edital que regulamenta o processo de seleção interna. Infelizmente, a cada nova edição as resoluções e editais anteriores são excluídos do site da secretaria de educação, então, a título de ilustração, apresentaremos os principais dados referentes à última turma, abordados na Resolução nº 5232/2014 e o Edital nº 92/2014.

Com relação à resolução, além dos critérios gerais que estabelecem a duração de dois anos do programa com 100% de redução da carga horária no primeiro ano e 25% no segundo ano e a necessidade de permanecer com o cargo pelo mesmo período em que cursou o PDE-PR sob pena de ter que restituir o valor

que lhe foi pago, acrescenta que os docentes não podem usufruir de aulas extraordinárias³⁰ no primeiro ano, tampouco de adicional noturno³¹ e/ou licença especial³² ou sem vencimentos³³ e informa que haverá exoneração de cargo comissionado no início do PDE-PR. Além disso, indica a existência de bolsas-auxílio durante a participação no programa e a possibilidade de aproveitamento de título de mestre e/ ou doutor(a) para a não participação nas atividades propostas e a possibilidade de convocação para ministrar cursos no âmbito da SEED/PR.

Já o edital determina como critérios de avaliação a participação em cursos e atividades docentes e no último GTR, apresentação de certificado de conclusão de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, tempo de serviço e o enquadramento no nível II, classes de 8 a 11 e como critérios de desempate a maior classe de referência, maior carga horária em cursos, maior idade e conclusão do GTR.

Portanto, essa exposição sobre o PDE-PR ratifica a importância dada ao investimento em formação contínua. Além disso é importante ressaltar que foram ofertadas apenas duas mil vagas para o estado inteiro, sendo as vagas de língua portuguesa correspondentes a 245, então somente os(as) docentes com maior comprovação de atividades formativas foram contemplados(as).

Retomando os estudos de Wilson e Berne (1997), percebe-se que há grande ênfase nas crenças, aspectos individuais de professores(as) que dificultavam a compreensão do porquê algumas práticas obtiveram sucesso e outras não, o que pode indicar falhas na própria metodologia da pesquisa empregada, já que esse fenômeno implica a consideração de variáveis do âmbito intrapessoal e interpessoal.

Outro ponto muito enfatizado nos estudos apresentados diz respeito à importância da duração e continuidade dos projetos e práticas empreendidos, sobre isso o PDE-PR também é destaque nos estudos sobre formação continuada no contexto brasileiro, pois apresenta dois anos de duração e demanda igual permanência na rede estadual.

³⁰ As aulas extraordinárias são aulas que o (a) docente pode trabalhar em regime de contrato temporário de modo a prover o suprimento das vagas disponíveis, respeitando o limite de 40h semanais.

³¹ O adicional noturno corresponde a um acréscimo de 20% no salário-base em virtude de ministrar aulas no período da noite.

³² Licença especial, também conhecida como licença premium, trata da possibilidade de um período de afastamento remunerado durante 3 meses, que se constitui como direito adquirido após 5 anos de serviço.

³³ Licença sem vencimentos é um período de afastamento das atividades laborais sem remuneração que pode durar até dois anos, cujo objetivo é tratar de assuntos particulares.

A terceira pesquisa estudada a partir da menção de Marcelo (2012) foi “*From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. Teachers College Record*” de Feiman- Nemser, S. (2001). Nela a autora objetiva estimular discussões e debates sobre como poderia se dar um *continuum* aprendido a partir da formação inicial, destacando seu currículo.

A pesquisadora inicia seu artigo com uma afirmação de extrema relevância: “um consenso construído é que a qualidade de nossas escolas nacionais depende da qualidade de nossos professores” (FEIMAN-NEMSER, 2001, p.1013). Ela utiliza essa sentença não só para destacar a importância dos (as) professores (as), mas também para alertar sobre a importância da formação contínua ser disponibilizada por meio de políticas públicas. Além disso, expressa seu viés crítico por meio da afirmação que programas tradicionais de formação de professores (as) não foram pensados para desenvolver o pensamento complexo de docentes e estudantes.

Primeiramente, a estudiosa expõe a importância de se considerar as fases do DPD na medida em que é possível enxergar os desafios pertinentes a cada etapa. Em segundo lugar, destaca a relevância de se analisar a prática atual à luz das atividades centrais para aprender a ensinar e detectar os problemas a serem enfrentados. Por fim, considera interessante mencionar alguns programas que são tidos como formas poderosas de aprendizagem no âmbito de uma reforma da prática docente.

Contudo, antes de se debruçar sobre os pontos mencionados, Feiman-Nemser (2001) considera importante destacar qual tipo de ensino é considerado como o ideal e afirma que se espera que esse seja centrado no estudante, em um ambiente em que ele(a) esteja apto(a) a pensar criticamente, solucionar problemas e aprender conteúdos relevantes, que possuam significado além do contexto escolar. Para que isso ocorra, a autora evidencia a importância de professores(as) tidos(as) como intelectuais, desenvolvedores(as) de currículos e geradores(as) de conhecimento por meio da prática.

Ao tratar da formação inicial, a pesquisadora acredita que programas que considerassem estudos sobre os(as) estudantes, pesquisas com enfoque na sala de aula, planejamento e ensino compartilhado e outras formas de performance assistida auxiliariam no trabalho dos(as) futuros(as) docentes. A partir disso, relata as habilidades centrais a serem adquiridas pelos(as) futuros(as) docentes, considerando o que eles(as) precisam saber, quais são suas preocupações e quais

conhecimentos são necessários para que sejam capazes de desenvolver um processo de aprendizagem substancial entre seus(suas) aprendizes, com destaque para a influência que seus conhecimentos prévios exercem nesse processo e para a importância da integração desses aspectos, apesar de eles serem tratados usualmente de modo separado.

A partir daí, discorre sobre pertinência de se considerar as crenças que futuros(as) docentes trazem e como elas podem agir como filtros, que possibilitam a atribuição de sentido no contato com novas informações, ou como barreiras que podem limitar suas ideias. Além disso, menciona que esse é um diferencial do(a) estudante que está se preparando para a docência, já que ele(a) se sente, de certa forma, preparado(a) para exercer sua atividade profissional, uma vez que já dedicou anos de sua vida a presenciar e participar de ações de ensino e aprendizado durante sua vivência escolar, o que o(a) faz se convencer de que sabe mais sobre esse processo do que realmente sabe, o que dificulta a formação de novas ideias e hábitos de pensamento e ação e a única maneira de modificar isso é a partir do desenvolvimento da reflexão crítica acerca do processo de ensino-aprendizagem.

Então, ressalta a importância do conhecimento do conteúdo a ser abordado com os(as) estudantes, dando destaque a três aspectos: conhecimento de fatos centrais, conceitos e teorias e procedimentos dentro de um campo de estudo; conhecimento de estrutura explicativas que organizam e conectam ideias e de regras de evidência e prova. Ou seja, trata-se de além saber o conteúdo, ser capaz de integrá-lo a outras áreas e colocá-lo em questão.

Após mencionar os conhecimentos no que tange ao conteúdo e seus aspectos pedagógicos, a autora destaca a importância do estudo sobre os(as) estudantes e seu desenvolvimento, o que inclui aspectos socioculturais. Além disso, ressalta a importância da composição de um repertório de ensino formado pelo conhecimento de bons materiais relacionados ao currículo, modelos de ensino gerais e específicos e técnicas de avaliação, bem como a reflexão de quando, onde, como e porquê utilizá-los.

Outro aspecto destacado pela estudiosa é que os(as) estudantes que estão se preparando para exercer a docência necessitam perceber o processo de aprendizagem como inerente ao ato de ensinar e perceber as conversas sobre o ensino como fontes valiosas de desenvolvimento e melhoria de suas práticas. Então cita as maneiras de ajudá-los a alcançar tais conhecimentos: por meio da análise de

atividades desenvolvidas pelos(as) estudantes, pela comparação de diferentes materiais curriculares, por meio de entrevistas com aprendizes de modo a desvelar o que eles(as) pensam, pelo estudo de como diferentes professores(as) atingem os mesmos objetivos e pela observação de como os diversos tipos de instrução impactam nos resultados alcançados pelos(as) alunos(as).

Na sequência, ela apresenta os maiores obstáculos que contribuem para que haja um ceticismo quanto à formação de professores(as) com o objetivo de explicar os impactos que essa premissa pode causar nas crenças e práticas docentes. Para tanto, ela menciona que a maioria dos(as) futuros(as) docentes passa de quatro a cinco anos em programas que combinam estudos acadêmicos e prática profissional. Essa separação, segundo ela, tem sido muito criticada, pois contribui para que os(as) estudantes não compreendam a integração dos conteúdos.

Além disso, destaca que são poucas e/ ou ruins oportunidades de real contato com a prática, haja vista que há pouco contato entre os(as) supervisores(as) acadêmicos e os(as) do âmbito escolar. Dessa forma, as orientações dadas por eles(as) são divergentes, contudo suas práticas são semelhantes na medida em que o(a) professor(a) universitário(a) diverge quanto ao que orienta como boa prática ao, no seu fazer docente, utilizar metodologias conservadoras e de caráter predominantemente expositivo.

A esses fatos acrescenta que:

Os obstáculos à formação inicial efetiva se constituem em uma legião. Eles incluem o baixo status social de professores e formadores de professores, a alta regulação dos programas por parte do estado, um anti-intelectualismo dominante, fraca liderança, recursos limitados e uma falta de imaginação por parte dos (as) professores (as) formadores (FEIMAN-NEMSER, 2001, p.1021).

Como forma de evidenciar os aspectos culturais, menciona que a universidade privilegia o trabalho com a pesquisa em detrimento da prática. Além disso, a divisão em departamentos que lidam com a teoria e prática, com ênfase nas especialidades contribui para que haja pouco incentivo no sentido em que os(as) professores(as) formadores assumam a responsabilidade de formar professores(as) com conhecimento teórico profundo e profissional, ou seja, de fato, perseguirem um objetivo de desenvolvimento profissional docente.

Com relação à escola, também menciona que sua organização não auxilia na realização de um trabalho colaborativo, pois não há uma tradição de

questionamento, colaboração ou experimentação. Pelo contrário, há uma forte tendência à manutenção do *status quo* por meio da consideração de que o trabalho do(a) professor(a) deve se restringir ao contato com os(as) estudantes e qualquer coisa que fuja disso é tomada como inapropriada, ou seja, é vista como um problema ao invés de ser pensada como uma oportunidade de crescimento e aprimoramento profissional.

Após essas considerações, a autora exemplifica seu ideal de formação docente por meio da menção a casos de estudos de propostas, por ela, consideradas como bem-sucedidas. Dentre os aspectos compartilhados pelos projetos selecionados, há a existência de uma coerência conceitual no sentido de identificação do tipo de docente que se deseja formar, pois, a partir disso, define-se o que é necessário ensinar, qual o papel do(a) professor(a) nesse processo e qual sua missão na sociedade. Além dela, a integração de experiências significativas de campo constitui-se como fator partilhado. Trata-se da oportunização de testagem de teorias na prática, da resolução e investigação de problemas e, conseqüente, análise de situações escolares.

Outro aspecto destacado diz respeito à consideração dos(as) futuros(as) docentes como aprendizes, o que se traduz no monitoramento das respostas pessoais dos(as) estudantes às novas ideias e experiências e a oferta de desafios e suportes de modo proporcional e por uma maneira que os(as) estudantes sintam-se igualmente e constantemente apoiados(as) e desafiados(as).

Então a estudiosa passa a tratar da inserção profissional docente, mencionando que os primeiros anos são decisivos não só para determinar a permanência na carreira, mas também para definir que tipo de docente irá se desenvolver. E tenta responder a seu questionamento sobre o que professores(as) precisam aprender nos seus primeiros três anos de trabalho.

Primeiramente, ela afirma que o ambiente com que o(a) profissional se depara e o tipo de preparação que obtém possuem grande relevância. Além disso, menciona que seus desafios dizem respeito a compreender quais são os objetivos e resultados esperados para cada série, tanto no âmbito escolar quanto a nível estadual e nacional; compreender a comunidade em que estão inseridos e conhecer seus(suas) estudantes de modo a perceber seus interesses e valorizar suas experiências de vida e desenvolver uma comunidade de aprendizagem em cada grupo, para que haja um ambiente seguro de desenvolvimento acadêmico.

Mais um aspecto destacado pela autora trata da importância de tornar a própria prática em um ambiente de estudo e aprendizagem, ou seja, testar e validar hipóteses, aplicar constantemente um autoquestionamento que se torne um auxílio na constituição da identidade profissional. Contudo, faz uma ressalva importante sobre esse aspecto mencionando a necessidade de que haja um acompanhamento desse(a) novo(a) professor(a), afirmando que aproximadamente um terço dos(as) novatos(as) desiste da profissão nos primeiros três anos e citando a existência de vinte e sete programas estaduais de inserção à docência, nos quais a adoção da ideia de um mentor não tem se mostrado como uma opção inerentemente boa, pois, muitas vezes, acaba por consolidar práticas tradicionais e irreflexivas, ou seja, ela acaba por se traduzir em um processo de propaganda, desenvolvendo estereótipos que divergem do que ensinado na universidade e corroboram para a manutenção de práticas acríticas que tendem a manter o *status quo* (JODELET, 2009).

Além desses aspectos, a pesquisadora menciona como desafios a falta de preparação de professores(as) mentores(as); a responsabilização desses(as) pela avaliação dos(as) docentes novatos e a não consideração de aspectos corriqueiros da escola como, por exemplo, ofertar a esses(as) ingressantes as turmas consideradas como mais difíceis de lidar ou disciplinas as quais eles não tenham formação para lecionar.

Após essas explicações, ela passa a discorrer sobre um ideal de formação docente que passa pela ideia de um acompanhamento/ programa de mais de um ano, com processo avaliativo tomando como base padrões altos de ensino-aprendizagem; construído na escola por meio de uma parceria com a universidade e com a caracterização de um processo de mentoria forte. Isto é, a autora além de explicitar suas opiniões a respeito do ideal formativo, propõe a verificação das atitudes tomadas em relação a cada aspecto, o que poderia colaborar com a mudança de estereótipos (JODELET, 2009).

Por fim, discute a utilização do termo “Desenvolvimento Profissional Docente”, destacando sua ambiguidade na medida em que se refere às oportunidades de aprendizagem disponibilizadas aos(as) docentes e ao aprendizado que eles(as) adquirem ao participar dessas ações formativas.

As considerações de Feiman-Nemser (2001) dialogam com os estudos sobre formação inicial e continuada no contexto brasileiro na medida em que expõem diversos desafios também encarados por nossos(as) docentes tais como uma

formação inicial que não atende às necessidades da escola (GATTI; BARRETO, 2009), a evasão nos primeiros anos de exercício profissional e a necessidade de construção de uma práxis. Contudo, neste estudo, optamos por destacar a questão da utilização de docentes mais experientes como mentores(as) de profissionais iniciantes.

Cabe ressaltar que esse processo não ocorre de maneira sistematizada no caso da carreira dos(as) professores(as) da rede estadual do Paraná, entretanto o estado permite que façam parte do PDE-PR somente docentes com pelo menos, aproximadamente, uma década de experiência, ou seja, apesar de estudos que apontem para a desistência nos anos iniciais do exercício profissional e a necessidade de ações que visem a auxiliar e manter o(a) professor(a) iniciante, a oportunidade que segue diversos pressupostos de formação docente voltada ao desenvolvimento profissional é ofertada aos(às) mais experientes.

Questiona-se, portanto, se aí estaria imbricada uma concepção de formação docente na qual a experiência é partilhada de modo natural, ou seja, ocorre com o passar dos anos (VAILLANT; MARCELO, 2012) e, para aprendê-la basta observar como fazem os(as) que já possuem experiência o que, como vimos anteriormente, pode contribuir somente para a propagação de estereótipos já consolidados (JODELET, 2009).

Com relação ao âmbito internacional, alguns países tais como Espanha, Estados Unidos, Inglaterra, Japão e Singapura têm se destacado por suas estratégias inovadoras nessa área (VAILLANT; MARCELO, 2012). Não cabe aqui mencionar suas estratégias isoladamente, mas é importante perceber que elas combinam políticas educativas de governo, integração de docentes e são claramente permeadas e influenciadas pelo *status* social imputado a carreira em seus contextos. Devido aos contextos informais, professores(as) tiveram a oportunidade de relatar experiências pessoais e aspectos mais íntimos de suas práticas.

Considerando as políticas educativas do governo de estado do Paraná, ao mesmo tempo em que o PDE-PR oportuniza acesso a um tipo de formação tida como diferenciada, ele se constitui como única forma de ascensão na carreira, o que também é uma forma de impedir o avanço profissional, não só em termos de carreira mas também na impossibilidade de aumento dos ganhos financeiros, de diversos professores que ainda não atendem a seus critérios ou não conseguem vaga devido

ao número restrito se comparado ao universo de professores do estado do Paraná. Outro ponto a ser considerado é que mesmo ele sendo tomado como uma política pública e tendo como norma ser ofertado anualmente, justificativas ligadas às finanças estatais já impediram sua realização, como ocorreu no ano de 2017, ou seja, isso não o livra de rumores sobre seu término ou outras formas possíveis de cortes.

No que diz respeito à integração docente a ao *status* da profissão, cabe ressaltar o alerta que nos fazem Marcelo e Pryjma (2013, p. 42):

[...] O desenvolvimento profissional deveria proporcionar oportunidades para melhorar a compreensão sobre teorias que sustentam o conhecimento e as habilidades para aprender. Considerando que as **crenças** atuam como filtro de conhecimento e orientam a conduta, o desenvolvimento profissional não pode deixar de abordar as análises das crenças, experiências e hábitos dos docentes. (Grifos nossos).

A cautela indicada pelos autores também dialoga com os propósitos deste estudo, pois, nele investigam-se as representações sociais de professores de Língua Portuguesa que vão muito além das crenças, podendo constituir estereótipos, na medida em que se transformam em verdadeiros guias de ação e, dessa forma, constituem importante contribuição para o desenvolvimento de estudos em ambas as áreas.

Além disso, é importante salientar que o DPD é amplo e formado por diversos tipos de atividades as quais os docentes se submetem, de acordo com o relatório TALIS, eles (as) participam de diálogos informais para melhorar o processo de ensino, cursos e workshops, leem literatura relacionada à área profissional, frequentam conferências e seminários, participam de redes de desenvolvimento profissional, realizam pesquisas individuais e colaborativas, atuam como mentores ou observadores de aulas de seus pares, fazem visitas a outras escolas e ingressam em programas de qualificação (OECD, 2009).

Aspecto esse reforçado por Day (2001, p. 21):

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional,

essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissional eficazes em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

Nesse sentido, o DPD contempla aspectos individuais e coletivos que contemplam a fase profissional em que o docente se encontra, aspecto relevante quando se trata do programa PDE-PR, uma vez que somente docentes com, aproximadamente, no mínimo dez anos de carreira conseguem acesso a ele.

Sendo assim, cabe mencionar os estudos de Ens e Miranda (2013) sobre os ciclos de vida profissional docente. As autoras afirmam que, segundo Huberman (1995), os docentes com uma década de carreira entrariam em uma fase em que alguns clamam por diversificação de seu repertório e buscam ascender na carreira enquanto outros entrariam em uma espécie de crise, marcada pela incerteza e insegurança provocadas pelos motivos de progressão e/ou a situações desagradáveis vivenciadas no cotidiano profissional.

Transportando as ideias do autor para o contexto da rede estadual de ensino do Paraná, marcado por diversas greves em busca de melhores condições de trabalho e remuneração, além de diversos estudos e notícias sobre a indisciplina e as dificuldades dela decorrentes de manter-se professor atualmente, pode-se afirmar que o professor que ingressa no PDE-PR seria aquele que ainda se encontra motivado a avançar na carreira e está em busca de diversidade e atualização de suas práticas pedagógicas, pois as dificuldades de acesso a ele, que se constituem pela ausência do número de vagas para todos que se encontrem no nível e classe exigidos, além dos critérios de avaliação baseados em pontos a partir da participação em atividades de cunho formativo, que totalizam inúmeras horas, seriam empecilhos que poderiam contribuir para a desmotivação ou o derrocar da dita crise profissional.

As autoras também citam os estudos de Gonçalves (1995), os quais enquadram os docentes com possibilidade de ingressar no PDE-PR como na fase da divergência, caracterizada como um período de desequilíbrio, que pode ser gerado tanto devido a aspectos positivos, provocados pela permanência do empenho na execução das atividades docentes, como pelos aspectos negativos, decorrentes do cansaço, e de outros problemas por eles enfrentados.

Essa classificação induz à reflexão sobre a adequação do período, pois os momentos de crise, adversidade, no âmbito do senso comum, são aqueles que podem conduzir a mudanças significativas, uma vez que permitem uma abertura a

novas ideias. Seriam elas suficientes para potencializar o desenvolvimento profissional?

No intuito de melhor compreender como ocorrem os processos de DPD na nossa cultura, o próximo tópico apresenta um estudo do tipo de estado do conhecimento desenvolvido no contexto brasileiro.

3.3 PESQUISAS SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO BRASIL: UM ESTUDO DO TIPO ESTADO DO CONHECIMENTO

Conforme já mencionado nos tópicos anteriores, a bibliografia relativa ao Desenvolvimento Profissional Docente é escassa e, por entender que há diversos aspectos socioculturais que permeiam as relações em atividades de formação profissional, optamos por realizar um estudo do tipo estado do conhecimento com o objetivo de obter um cenário desse tema no contexto atual. Para tanto, realizamos uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações utilizando como descritor “desenvolvimento profissional docente” e como filtro a área educação, essa opção de filtragem devido ao entendimento da necessidade de concentrar os estudos dentro da área de pesquisa em que se insere esta tese.

A partir da busca foram encontrados, a princípio, 264 trabalhos, os quais tiveram seu resumo analisado com o objetivo de desvelar quais, de fato, abordam o DPD. Após essa análise, restaram apenas 15 trabalhos, dos outros 3 trataram da profissionalidade docente, 50 foram sobre aspectos relacionados à profissão, carreira ou ao ensino profissional e 192 não apresentaram o DPD em seu título e/ou resumo. Além disso, houve três pesquisas duplicadas e uma quadruplicada, o que novamente reitera a existência de problemas com relação à alimentação da plataforma.

Com relação aos estudos encontrados que versaram sobre o DPD tem-se 7 teses e 8 dissertações, conforme apresentado nos Quadros 13 e 14. As teses tiveram como tema o DPD de professoras do primeiro ano do ensino fundamental, professores em contextos colaborativos em práticas de letramento, de um grupo de trabalho de professores de matemática, de professores de ciências dos anos iniciais, de professores do ensino médio e da relação entre o desenvolvimento profissional e a resolução de problemas de práticas pedagógicas de docentes de matemática, de

professores iniciantes de matemática no âmbito do PIBID e na perspectiva da interação entre formador e formando.

Quadro 13 - Teses sobre o Desenvolvimento Profissional Docente encontradas no BDTD, por título, autor, IES e ano

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
Formação continuada de professores em uma perspectiva da interação formador-formando	Rosebelly Nunes Marques	UNESP	2012
Contribuições de um projeto de formação on-line para o desenvolvimento profissional de professoras do 1º ano do ensino fundamental	Marilce da Costa Campos Rodrigues	Universidade de São Carlos	2013
Desenvolvimento profissional em um grupo de trabalho: professores de matemática que ensinam por meio de softwares educacionais	Gislaine Maria Rodrigues	UNESP	2013
A formação dos saberes sobre Ciências e seu ensino: trajetórias de professores dos anos iniciais do ensino fundamental	Maína Bertagna Rocha.	UNESP	2013
Desenvolvimento profissional de professores em contextos colaborativos em práticas de letramento estatístico	Keli Cristina Conti	Universidade Estadual de Campinas	2015
Contradições como força de mudança: o processo de formação continuada de professores do ensino médio enquanto potencializador da práxis transformadora à luz da teoria histórico-cultural	Erika Germanos	Universidade Federal de Uberlândia	2016
Características docentes e ações formativas necessárias ao desenvolvimento profissional na iniciação à docência em matemática no âmbito do PIBID	Cristiane Antônia Hauschild	PUCRS	2016

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do BDTD (2018).

Já as dissertações trouxeram uma leitura piagetiana do DPD, sobre a leitura na escola, no contexto da aprendizagem ubíqua, de professores do primeiro ciclo do ensino fundamental, de professores dos anos iniciais em início de carreira e sua inserção na docência, de professores para o ensino básico em Moçambique e de orientadores pedagógicos.

A partir desses dados, percebermos que os estudos sobre DPD são abrangentes em termos de considerar docentes de níveis de ensino diversificados, com um destaque para a área da matemática. Entretanto, é importante salientar que considerando os indícios destacados nesta tese, a partir dos trabalhos de Marcelo e Vaillant (2012) e Halley e Valli (1999), apareceram somente a resolução colaborativa de problemas, a compreensão teórica, principalmente, da área da matemática e, de certo modo, a ideia de integração de um processo de mudança nos estudos que tiveram como objeto a análise de algum programa de formação docente. Portanto, a ligação com as expectativas de aprendizagem dos estudantes, o envolvimento docente nas decisões sobre as ações formativas, a análise da aprendizagem

estudantil, a escola como eixo norteador do processo, o caráter contínuo e evolutivo e a incorporação de múltiplas fontes de informação foram deixados de lado.

Quadro 14 - Dissertações sobre o Desenvolvimento Profissional Docente encontradas no BDTD, por título, autor, IES e ano

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
Os desafios na construção da política de formação continuada dos orientadores pedagógicos da rede municipal de Presidente Prudente-SP	Simone Conceição Pereira Deák	UNESP	2004
A leitura na escola: concepções de professores de diferentes disciplinas das séries finais do Ensino Fundamental	Maria Vitoria da Silva	Universidade Federal de São Carlos	2007
Necessidades formativas dos professores do ciclo I do Ensino Fundamental de Presidente Prudente – SP	Carla Regina Calone Yamashiro	UNESP	2008
Níveis de desenvolvimento profissional docente: limites e possibilidades de uma leitura piagetiana	Iracema de Jesus Souza	UFBA	2010
Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência	Naiara Mendonça Leone	UNESP	2011
Universidade nova: desafios para a prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar	Amanda Rezende Costa Xavier	UNESP	2014
Desenvolvimento profissional docente no contexto da aprendizagem ubíqua: um modelo para o ciclo de formação continuada	Débora Vaga Valletta	PUCRS	2015
Formação de professores para o ensino básico em Moçambique: análise do modelo de formação 10 ⁺ 1 ano. Caso dos institutos de formação de professores da província de Nampula (2007-2016)	Júlio Miguel Agibo	UNESP	2017

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do BDTD (2018).

Devido ao pequeno número de trabalhos encontrados na primeira pesquisa, optamos por realizar uma nova busca, agora por artigos publicados no portal *Scielo*, utilizando novamente o descritor “desenvolvimento profissional docente” e o filtro de local para Brasil. Encontramos 162 artigos que abordaram o DPD, cujos títulos, nomes dos(as) autores(as) são apresentados no Quadro 15.

Quadro 15 - Artigos sobre DPD encontrados na base de dados Scielo, por título, autor e ano

TÍTULO	AUTOR	ANO
Desenvolvimento profissional docente numa licenciatura: interlocuções sobre o projeto integrador	Cambraia, Adão Caron; Zanon, Ienir Basso.	2018
Desenvolvimento Profissional de Docentes Iniciantes na Educação Especial	Papi, Silmara de Oliveira Gomes	2018
Busca por capitais no campo da escola e sua relação com o desenvolvimento profissional docente de professores supervisores de estágio de Ciências e Biologia	Mello, Ana Cecília Romano de; Higa, Ivanilda	2018
Desenvolvimento Profissional em Comunidades de Aprendizagem Docente	Crecci, Vanessa Moreira; Fiorentini, Dario.	2018
Desenvolvimento Profissional Docente: a trajetória de uma professora supervisora no PIBID	Nascimento, Wilson Elmer; Barolli, Elisabeth.	2018

Desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos na educação superior na perspectiva de coordenadores de área	Felden, Eliane de Lourdes.	2017
Desenvolvimento profissional de docentes da educação superior em enfermagem: ressignificando experiências	Mattos, Magda de; Monteiro, Filomena Maria de Arruda.	2017
Institucionalização da formação docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional	Xavier, Amanda Rezende Costa; Toti, Michelle Cristine da Silva; Azevedo, Maria Antonia Ramos de.	2017
Formação e Monitorização: duas etapas no desenvolvimento profissional docente	Santos, Idalina; Carvalho, Ana Amélia.	2017
Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários	Vosgerau, Dilmeire Sant'Anna Ramos; Orlando, Evelyn de Almeida; Meyer, Patricia.	2017
Objetivos gerais de um programa de desenvolvimento profissional docente	Scarinci, Anne Louise; Pacca, Jesuína Lopes de Almeida.	2016
O desenvolvimento profissional dos professores da educação superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência	Pryjma, Marielda Ferreira; Oliveira, Oséias Santos de.	2016
Agir linguageiro, tomada de consciência e desenvolvimento profissional do professor em formação continuada	Carnin, Anderson; Guimarães, Ana Maria de Mattos.	2016
Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional	Jacomini, Márcia Aparecida; Penna, Marieta Gouvêa de Oliveira	2016
Dilemas da docência na educação a distância: um estudo sobre o desenvolvimento profissional na perspectiva dos tutores da Rede e-Tec Brasil	Chaquime, Luciane Penteadó; Mill, Daniel.	2016
Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente	Cunha, Maria Isabel da.	2015
A base de conhecimentos dos professores, a reflexão e o desenvolvimento profissional: um estudo de caso a partir da escrita de diários de aula por estagiários de professores de Química	Freire, Leila Inês Follmann; Fernandez, Carmen.	2015
O planejamento do ensino em um programa de desenvolvimento profissional docente	Scarinci, Anne L.; Pacca, Jesuína L. A..	2015
As Narrativas de Duas Professoras em seus Processos de Desenvolvimento Profissional em Educação Estatística	Lopes, Celi Espasandin.	2014
Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente	Gatti, Bernardete Angelina.	2014
Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente: que relação?	Morgado, José Carlos.	2014
Evaluación y calidad del desarrollo profesional docente, apuntes e interrogantes para la universidad	Lucarelli, Elisa.	2014
Professoras iniciantes: formação, experiência e desenvolvimento profissional	Papi, Silmara de Oliveira Gomes.	2014
Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante en el programa de acompañamiento de docentes noveles en su primera inserción laboral de Argentina	Alliaud, Andrea.	2014
Análise de uma proposta colaborativa de formação continuada de professores de ciências na perspectiva do desenvolvimento profissional docente	Urzetta, Fabiana Cardoso; Cunha, Ana Maria de Oliveira	2013
Mestrado profissional e o desenvolvimento profissional do professor de matemática	Pires, Célia Maria Carolino; Iglori, Sonia Barbosa Camargo.	2013
Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola	Forte, Ana Maria; Flores, Maria Assunção.	2012

Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão/formação: estudo do desenvolvimento profissional numa situação de indução	Roldão, Maria do Céu; Reis, Pedro; Costa, Nilza.	2012
O processo de desenvolvimento profissional visto pelos professores mentores	Roldão, Maria do Céu; Leite, Teresa.	2012
Os conflitos de licenciandos e o desenvolvimento profissional docente	Massabni, Vânia G..	2011
Educação permanente: uma ferramenta para o desenvolvimento docente na graduação	Lazarini, Carlos Alberto; Francischetti, Ieda.	2010
Promovendo o desenvolvimento profissional na formação de professores: a produção de histórias infantis com conteúdo matemático	Oliveira, Rosa Maria Moraes Anunciato de; Passos, Cármen Lúcia Brancaglioni.	2008
O desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do ensino fundamental	Chakur, Cilene Ribeiro de Sá Leite.	2005
Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional	Almeida, Maria Izabel de.	2004
Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores de ciências: anotações de um projeto	Selles, Sandra Escovedo.	2000
O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algebrista incompetente	Dias-da-Silva, Maria Helena Galvão Frem	1998
Do professor informante ao professor parceiro: Reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola	Giovani, Luciana Maria.	1998

Fonte: organizado pela autora com base na pesquisa realizada na base Scielo (2018).

No tocante aos seus objetos de discussão e análise, eles podem ser divididos em:

- a) **com enfoque nos sujeitos:** docentes universitários, docentes do curso superior de enfermagem, professores da educação superior, uma professora supervisora no PIBID, coordenadores de área no ensino superior, professores de matemática, tutores EAD, futuros professores de matemática no âmbito do estágio, professoras iniciantes, professores mentores, docentes das séries iniciais do ensino fundamental, estagiários de professores de química e professores de ciências.
- b) **nos seguintes contextos:** educação especial, comunidades de aprendizagem docente, educação estatística, comunidade online, em uma situação de indução e no meio universitário.
- c) **a partir de suas relações com:** questões identitárias, processos identitários, produtivismo acadêmico, a escola, o mestrado profissional, formação e monitorização, assessoramento pedagógico, histórias infantis, o papel da universidade, colaboração docente na escola, avaliação,

avaliação e qualidade, os conflitos de licenciandos e partilha da formação, prática e dilemas.

- d) **análise de:** um programa de DPD, objetivos gerais de um programa de DPD, tomada de consciência dele, mudança na prática educativa, o planejamento do ensino em um programa e de uma proposta colaborativa.

Portanto, a partir dessa exposição é possível concluir que dos 162 textos apenas 37, de fato, tratavam do desenvolvimento profissional docente. Entretanto, apesar do número ainda limitado, essa pesquisa foi importante por apresentar mais categorias de análise que dialogam com os indícios utilizados nesta tese: escola como base, percebida pelo estudo da sua relação com o DPD; o caráter contínuo e evolutivo, contemplado a partir do trabalho com a análise, e a incorporação de múltiplas fontes de informação, apresentada tanto na parte de relações quanto na diversidade de sujeitos. Cabe ressaltar também que os outros aspectos que apareceram na pesquisa realizada no BDTD continuam aparecendo aqui, a saber: resolução colaborativa de problemas, a partir do conceito de colaboração docente; a ideia de integração de um processo de mudança, na parte de análise, não contemplando apenas aspectos de compreensão teórica, a ligação com as expectativas de aprendizagem dos estudantes, o envolvimento docente nas decisões sobre as ações formativas e a análise da aprendizagem estudantil.

Esses achados contribuem para justificar a importância da tese aqui desenvolvida que visa a interpretar as representações sociais sobre os indícios de DPD no contexto das representações sociais de professores que participaram do PDE-PR na área de Língua Portuguesa e reiteram seu caráter inédito, apresentados no próximo capítulo.

4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE PRINCÍPIOS NORTEADORES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NAS PRODUÇÕES DO PDE-PR DE LÍNGUA PORTUGUESA

O objetivo deste capítulo é interpretar os dados da pesquisa empírica, bem como descrever as etapas de análise utilizadas, relacionando-os com os fundamentos teórico-metodológicos utilizados para a elaboração desta tese.

4.1 ANÁLISE DAS SINOPSES DE LÍNGUA PORTUGUESA PRODUZIDAS POR PROFESSORES (AS) QUE PARTICIPARAM DO PDE-PR ENTRE 2007 E 2014 POR MEIO DA MINERAÇÃO DE TEXTOS

A análise das sinopses consiste no processo de mineração de texto, que é dividido em três fases: coleta, modelagem e análise de dados (CHARTIER, MEUNER, 2001). No tocante à primeira etapa, optamos por trabalhar com o conteúdo de todas as sinopses produzidas entre o período de 2007 e 2014, da área de língua portuguesa, com vistas a responder o objetivo específico de apreender as possíveis representações sociais que emergem dos textos produzidos pelos (as) docentes e, nesse sentido, desvelar os aspectos intersubjetivos deste estudo, que se traduzem na análise da parte (GADAMER, 1999; JODELET, 2009) . Cabe ressaltar que consideramos que essas representações podem ou não dialogar com os princípios norteadores do desenvolvimento profissional docente, de modo a confirmar ou refutar a tese aqui defendida. Nesse sentido, destacamos as semelhanças apreendidas entre as produções, bem como buscamos, a partir da identificação das palavras que ocorrem com maior frequência, interpretar as possíveis relações daí originadas.

No tocante à etapa de preparação do *corpus*, foi necessário dividir as sinopses por ano de publicação e inserir o código de quatro asteriscos, um espaço e mais um asterisco antes do título atribuído a cada uma, que foi utilizado seguindo a nomenclatura sinopse, seguida da utilização do símbolo correspondente ao *underline* e o ano, como o exemplo: **** *Sinopse_1_2007. Além disso, foi necessário eliminar todos os sinais de acentuação e caracteres especiais, tais como aspas e travessões. Essa codificação é importante porque é por meio dela que o programa consegue efetuar a análise quantitativa (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Após a codificação do corpus, foi preciso salvá-lo no formato UTF8. Para tanto, utilizamos o bloco de notas do computador e escolhemos formato txt e UTF8. Depois de terminarmos essa parte, acrescentamos o *corpus* ao programa *Iramuteq*, selecionamos como definição de caracteres a opção UTF8 sig e mudamos a opção de idioma para Português. A primeira análise possível corresponde ao processo de modelagem e apresenta os resultados dos processos de vetorização de cálculo de similaridade, ou seja, estatísticas que podem ser deduzidas a partir do *corpus*, parte na qual o (a) pesquisador (a) pode selecionar quais classes de palavras serão analisadas, ou seja é ele (a) quem define a identificação das partes do discurso. Essa seleção é feita com a atribuição dos números 0, 1 ou 2 a cada classe gramatical, significando, respectivamente, a eliminação, a ativação e o caráter complementar.

Nesta tese, foram consideradas como eliminadas as seguintes classes: pronomes demonstrativos, definidos e indefinidos, conjunções e preposições. Como ativas, os adjetivos, substantivos e verbos e como complementares todas as outras. Essa opção foi feita no sentido de privilegiar os termos que carregam sentido em detrimento dos que são complementares nas sentenças, uma vez que os substantivos possuem função referencial; os adjetivos, função descritiva e/ou qualitativa; e os verbos por serem considerados como lexema mais rico da língua (PERINI, 2010).

A partir do processo de modelagem, que correspondente à vetorização e ao cálculo de similaridade (CHARTIER, MEUNER, 2001), foi possível concluir que há 2094 sinopses analisadas, apesar do número de sujeitos ser 2099, pois em cinco casos elas não foram publicadas no site. Com relação às palavras mais utilizadas nas sinopses, ou seja, por meio do processo de vetorização, foi possível depreender os dez termos mais utilizados, sendo eles: leitura, aluno, texto, ensino, artigo, projeto, gênero, praticar, atividade e desenvolvimento.

É importante salientar que esses termos foram selecionados pelas pesquisadoras a partir dos resultados apresentados pelo programa, como é possível observar a partir das Figuras 6 e 7.

Figura 6 - Resultado da frequência das formas ativas dos termos pelo *Iramuteq*

Forma	Freq. ↓	Tipos
e	14646	nom
leitura	4931	nom
aluno	3880	nom
texto	2220	nom
ensino	2052	nom
artigo	1506	nom
projeto	1364	nom
genero	1337	nr
praticar	1319	ver
leitor	1237	nom
atividade	1232	nom
desenvolvimento	1146	nom

Fonte: Organizado pela autora a partir da análise do software *Iramuteq* (2018)

Figura 7 - Resultado da frequência das formas ativas dos termos após a seleção das pesquisadoras

leitura	4931	nom
aluno	3880	nom
texto	2220	nom
ensino	2052	nom
artigo	1506	nom
projeto	1364	nom
genero	1337	nr
praticar	1319	ver
atividade	1232	nom
desenvolvimento	1146	nom

Fonte: Organizado pela autora a partir da análise do software *Iramuteq* (2018)

A partir da leitura das figuras é possível observar que a conjunção e/ou verbo ser representado pela letra “e” foi desconsiderada, pois o programa a classificou como um substantivo e o termo “leitor” foi eliminado, uma vez que a ideia de leitura já aparecia anteriormente e sua eliminação não comprometeria a análise, já que o enfoque no estudante já aparecia devido ao uso do termo “aluno”.

Como primeira análise, é possível concluir que os (as) professores (as) realizaram trabalhos com ênfase nas práticas discursivas de leitura e escrita, pois utilizaram com alta frequência os vocábulos “leitura”, “texto”, “ensino” e “gênero”, bem como “praticar”, “atividade” e “desenvolvimento”, o que denota que as

representações que emergem a partir da análise da frequência dos termos utilizados possuem um enfoque voltado à prática docente, atribuindo a leitura o enfoque principal, seguido pela preocupação com o aluno e o processo de ensino por meio de práticas de produção textual.

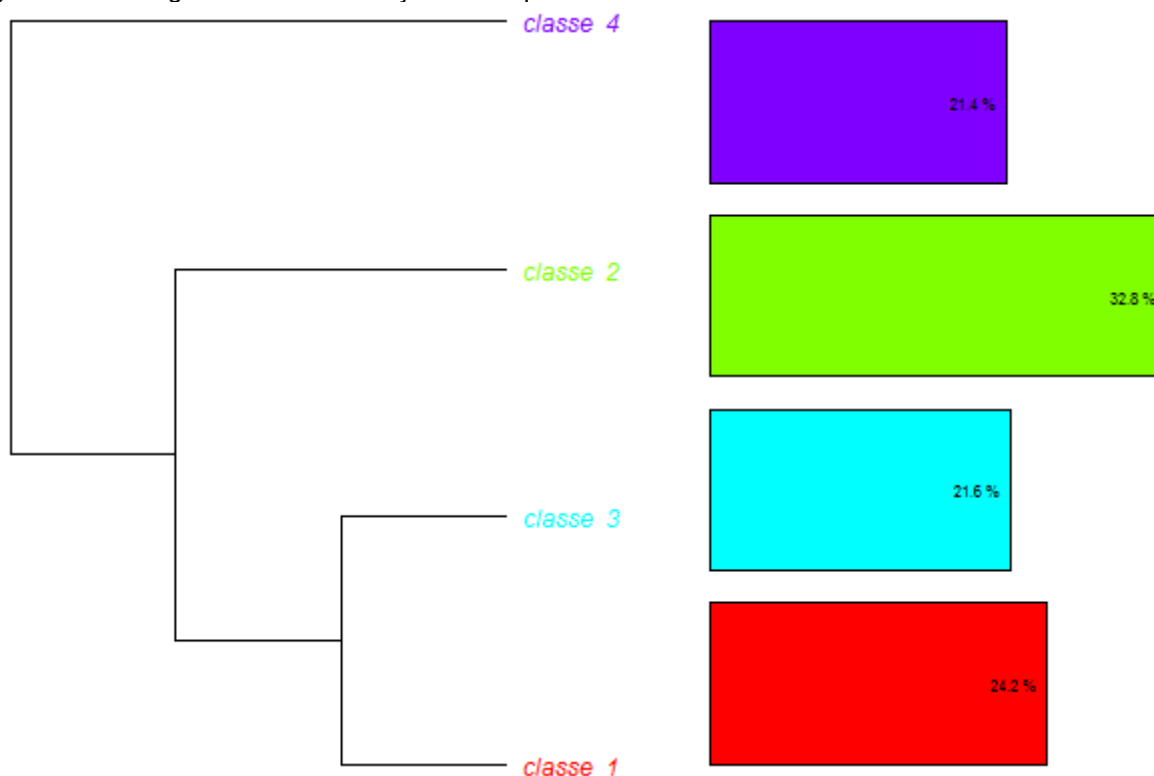
Esses achados dialogam com as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica, que trazem como premissa uma abordagem de língua por meio dos gêneros textuais e discursivos (PARANÁ, 2008) e com os Cadernos de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012). Entretanto, cabe destacar que em ambos os documentos a prática discursiva da oralidade aparece, o que acaba obtendo um papel secundário nas produções no contexto do PDE-PR.

Além desses aspectos relativos à prática pedagógica cotidiana, os outros termos utilizados dizem respeito à formação em suas especificidades, tais como: a necessidade de elaboração de um projeto e escrita de um artigo, o que contribui para que se acredite que em boa parte dessas produções os autores, apesar de não serem solicitados a fazer um relato de experiência, discorrem sobre como se deu sua experiência no programa PDE-PR, o que pode contribuir para a investigação das representações que emergem sobre ele.

Cientes de que somente o cálculo da frequência de utilização de palavras não é suficiente para empreender uma análise textual que vise a desvelar representações sociais, passamos a segunda análise utilizada nesta tese, que trata da Classificação Hierárquica Descendente ou Método de Reinert, cuja base é o cálculo da similaridade semântica das expressões, o que possibilita, a partir dela, o estabelecimento de classes de vocabulário utilizadas nos textos e a inferência das representações sociais que o *corpus* textual destaca. Com base nela, obtivemos 4 classes (FIGURA 8).

Realizando uma leitura de cima para baixo, conforme orienta o manual do programa, é possível perceber que inicialmente o *corpus* foi dividido em dois subgrupos, então o segundo subgrupo foi dividido em duas partes e, por fim, surgiram duas classes da terceira divisão. Isso significa que há maior proximidade entre as classes 1 e 3 do que com a classe 4.

Figura 8 - Dendograma da classificação hierárquica descendente



Fonte: Organizado pela autora a partir da análise do software *Iramuteq* (2018)

Como forma de ilustrar essas relações de aproximação entre classes, o filograma, Figura 9, traz os termos mais utilizados em cada classe.

A partir da leitura da imagem (Figura 9) é possível perceber as relações semânticas que se originam do programa e seu contexto nas escolas estaduais do Paraná. Derivado dele aparecem termos que ganham destaque nas políticas que regulamentam o ensino de Língua Portuguesa em nosso estado. Com base nesses vocábulos, são destacados problemas e desafios que assolam a prática profissional e, por fim, as contribuições e objetivos significativos que o trabalho com o desenvolvimento desses conteúdos pode trazer à vida dos estudantes. Esses aspectos, dentro da abordagem processual da TRS, exemplificam os aspectos intersubjetivos das representações aqui expressas, isto é, explicitam interfaces entre as escritas dos (as) docentes que ocorrem devido ao compartilhamento de uma mesma esfera de pertencimento social: ser professor (a) de língua portuguesa do quadro próprio do magistério no estado do Paraná (JODELET, 2009).

Diversos enunciados relataram o objetivo com a produção do artigo realizada dentro do programa, dentre eles: relatar, analisar, apresentar, refletir, demonstrar, expor, sintetizar, mostrar, enfatizar, explicitar, elencar, descrever os resultados obtidos com a atividade de implementação pedagógica desenvolvida, então depreende-se que a grande menção à sigla do programa deve-se ao fato de citarem que se trata de uma produção situada nesse contexto e/ ou relatarem o caráter obrigatório dessa atividade, aspecto esperado por se tratar de professores (as) de Língua Portuguesa, que tanto enfatizam a importância do estabelecimento de bons referentes contextuais para facilitar a compreensão por parte dos (as) leitores (as). Entretanto, alguns além de mencionarem o objetivo ou o cumprimento de uma atividade obrigatória do PDE-PR, expressaram algumas representações sobre o programa, que indicam opiniões construídas sobre esse tipo de formação na medida em que se traduzem em sentenças repletas de adjetivações sobre esse processo formativo (JODELET, 2009), ilustradas pelos exemplos que seguem no quadro 16.

Quadro 16 - Representações sobre o programa PDE-PR

SINOPSES	Programa PDE-PR
Sinopse 44 de 2008	"[...] O PDE-PR tem por objetivo a construção do saber e o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem ".
Sinopse 12 de 2008	"[...] PDE cujo objetivo é possibilitar aos professores da rede pública estadual aprofundar seus conhecimentos teórico-metodológicos na busca de uma educação de qualidade".
Sinopse 46 de 2010	"[...] portanto verifica-se a prioridade de um programa de formação continuada permanente e o PDE revela ser um programa de desenvolvimento educacional inovador ".
Sinopse 177 de 2013	"[...] PDE [...] um programa de formação continuada aos professores da rede pública do estado do Paraná objetivando qualificá-los para que desenvolvam propostas interventivas. "
Sinopse 202 de 2009	"[...] PDE-PR que tem como escopo a integração dos professores ".
Sinopse 261 de 2013	"[...] já que a participação no PDE possibilitou incrementar o trabalho realizado na turma do 9ºB".

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados da pesquisa. 2018. (Grifos nossos)

Nesse sentido, os (as) docentes aqui mencionados (as) possuem uma representação do programa PDE-PR como um aprofundamento, enriquecimento ou incremento da sua prática pedagógica e o qualificam como inovador, destacando o caráter de integração entre os (as) professores. Esses dados dialogam com os obtidos por meio da pesquisa desenvolvida no mestrado, que destacam a boa avaliação que o programa obtém por parte de seus concluintes (BERTOTTI, 2014) e com os escritos de Gatti, Barreto e André (2011) que, inclusive, utilizando o adjetivo "inovador" ao tratar do programa, o que corrobora com a afirmação anterior


sobre o processo de difusão que aparece como a divulgação de opiniões sobre o PDE-PR, ou seja, é possível identificar um processo de objetivação sobre o programa, visto que há enunciados circulando sobre ele que o tornam familiar (JODELET, 2009; MOSCOVICI, 2010).

O mesmo processo foi realizado com a classe 2, efetuando uma busca pelo termo “gênero”, selecionado pelo destaque recebido na categoria. Dentre os gêneros mencionados, encontram-se: crônicas, fábulas, conto de fadas, artigo de opinião, propaganda social, canção, propaganda publicitária, carta de reclamação, e-mail, notícias, relatório, reportagem, poesia, música, anúncio publicitário, carta do leitor, webreportagem, haicai, charges, histórias em quadrinhos, blogs, lendas, entre outros.

Sendo assim, percebemos um trabalho com gêneros variados, que fazem parte do cotidiano dos estudantes e, por isso, podem significar um viés de trabalho com a aprendizagem significativa e que, novamente, dialoga com as políticas educacionais relativas ao ensino de Língua Portuguesa, cuja base é o discurso como prática social, o que contempla o trabalho com gêneros textuais, uma vez que, segundo Bakhtin (2003, p. 268): “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. Em outras palavras, eles estão intrinsecamente ligados à nossa prática social.

Nesse caso, como, ao menos no contexto do PDE-PR, houve não somente a repercussão de opiniões sobre esse conteúdo, mas também sua aplicação prática, por meio do desenvolvimento e aplicação de um projeto de intervenção pedagógica, podemos identificar aqui que o trabalho com os gêneros se encontra na esfera da propagação, ou seja, das atitudes (JODELET, 2009). Outro aspecto que ratifica essa constatação diz respeito ao espaço virtual que os (as) docentes de língua portuguesa utilizam para registrar o conteúdo das aulas ministradas, no qual as opções disponíveis são: gêneros textuais, práticas de leitura, escrita e oralidade, conforme ilustrado na Figura 10, ou seja, o(a) professor(a) que optar por trabalhar com aspectos gramaticais de forma isolada não encontrará essa opção no sistema, o que não impede que isso seja feito, mas demanda uma explicitação maior no campo conteúdo específico e/ ou lidar com a consciência de saber que seu conteúdo difere do apresentado pelos(as) colegas, o que poderia gerar questionamentos por parte da equipe de coordenação.

Figura 10 - Exemplo do campo conteúdo do registro de classe *online* de língua portuguesa da SEED-PR

Tipo da Aula:	<input checked="" type="radio"/> Conteúdo	<input type="radio"/> Avaliação	<input type="radio"/> Aula Extracurricular
*Conteúdo Estruturante:	<input checked="" type="checkbox"/>	Discurso como Prática Social	
*Conteúdo Básico:		Atualizar Listagem	
	<input checked="" type="checkbox"/>	Gêneros Discursivos - Cotidiana	
	<input checked="" type="checkbox"/>	Gêneros Discursivos - Escolar	
	<input checked="" type="checkbox"/>	Gêneros Discursivos - Imprensa	
	<input checked="" type="checkbox"/>	Gêneros Discursivos - Jurídica	
	<input checked="" type="checkbox"/>	Gêneros Discursivos - Literária/Artística	
	<input checked="" type="checkbox"/>	Gêneros Discursivos - Midiática	
	<input checked="" type="checkbox"/>	Gêneros Discursivos - Política	
	<input checked="" type="checkbox"/>	Gêneros Discursivos - Produção e Consumo	
	<input checked="" type="checkbox"/>	Gêneros Discursivos - Publicitária	
	<input checked="" type="checkbox"/>	Prática de Escrita	
	<input checked="" type="checkbox"/>	Prática de Leitura	
	<input checked="" type="checkbox"/>	Prática de Oralidade	
*Conteúdo Específico:			

Fonte: registro de classe da autora, SEED/PR (2018).

Como esse aspecto adentrou a prática social, deixando somente a esfera discursiva, verificamos aqui que a prática pedagógica que toma como base os gêneros textuais encontra-se ancorada nas políticas educacionais, uma vez que “[...] tira [...] conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido” (MOSCOVICI, 2010, p.78).

Na investigação das sentenças pertencentes à classe 3, foi selecionado o termo “dificuldade”, já que há destaque do advérbio “não” e de outras palavras que indicam problemas tais como: desafio, enfrentar, desinteresse, dentre outras, o que demonstra que essa categoria elucida problemas relativos ao ensino e/ ou à prática pedagógica paranaense. Alguns exemplos de sentenças encontradas são relatados no Quadro 17.

Quadro 17 - Representações sobre problemas enfrentados no ensino e/ou prática pedagógica paranaense

SINOPSES	PRÁTICA PEDAGÓGICA PARANAENSE – PROBLEMAS ENFRENTADOS
Sinopse 238 de 2010	“[...] durante a intervenção observamos que os alunos apresentavam dificuldades para ler e compreender um texto e a partir das leituras e discussões começaram a adquirir certa autonomia para falar a respeito do que leram ”.
Sinopse 317 de 2013	“Este trabalho surgiu com a necessidade cotidiana que se vive como professor de língua portuguesa a dificuldade de fazer nosso aluno ler , o programa de desenvolvimento educacional PDE proporcionou a pesquisa bibliográfica e a oportunidade para desenvolver uma opção com os alunos”.
Sinopse 37 de 2012	“ A proposta surgiu ao observar as dificuldades de leitura e interpretação de textos dos alunos”.
Sinopse 292 de 2009	“[...] dificuldades encontradas pelo professor no seu cotidiano, que vem carregado de salas superlotadas, alunos desmotivados, péssimas condições materiais... ”.
Sinopse 255 de 2013	“[...] tem-se observado nos últimos anos nos índices do IDEB que a leitura tem importância decisiva para o exercício efetivo da cidadania, pois conforme esses dados percebe-se que um grande número de nossos educandos apresentam dificuldades tanto na leitura quanto na interpretação do que leem ”.

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados da pesquisa. 2018. (Grifos nossos)

Os excertos destacam representações relativas às dificuldades quanto à habilidade leitura, o que ratifica o que foi encontrado na análise estatística e destaca que essa opção por habilidade ocorreu não só pelo fato de os (as) professores (as) seguirem as orientações previstas nos documentos norteadores para o ensino do seu componente curricular, mas devido a uma observação de dificuldades específicas de seus estudantes, bem como a partir de estudos teóricos e de análise de testes de alcance nacional. Além disso, há menção a aspectos como a falta de estrutura e apoio e, ainda assim, de mudanças bem-sucedidas, o que sugere que as representações que os (as) docentes criaram dos desafios enfrentados nas suas práticas pedagógicas encontram-se, novamente, ancoradas nas políticas educacionais (MOSCOVICI, 2010), uma vez que essas são utilizadas como base de julgamento do que seria um desempenho leitor satisfatório, ou seja, encontram-se na esfera da propaganda, uma vez que favorecem o estabelecimento de estereótipos acerca do que seria uma proficiência leitora considerada ideal (JODELET, 2009).

Por fim, na classe 1, o termo com mais destaque é “leitor”, seguido de “formação” e “criticar”, após a verificação das sentenças em que essas palavras ocorrem foi possível observar que elas retratam o anseio de formação de um leitor proficiente, crítico, capaz de exercer seu direito de cidadania, como fica claro nos exemplos do Quadro 18.

Quadro 18 – Representações sobre ideais de formação de leitores

SINOPSE	FORMAÇÃO DE LEITORES
Sinopse 234 de 2012	“[...] formação de leitores ativos na sala de aula e na comunidade ”.
Sinopse 333 de 2013	“[...] com o intuito de incentivá-los a se tornarem leitores assíduos, proficientes e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento humano ”.
Sinopse 308 de 2009	“O presente trabalho é resultado das inquietações dos professores de Língua Portuguesa da escola onde trabalho sobre a dificuldade em formar leitores proficientes e críticos haja vista que um dos papéis da escola é formar leitores para a vida ”.

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados da pesquisa. 2018. (Grifos nossos)

Dessa maneira, novamente, é observável a preocupação com o desenvolvimento da leitura, ratificando a provável ancoragem dos ideais de formação nas políticas educacionais, bem como nos instrumentos de avaliação do ensino, tais como Prova Brasil e Enem que tomam como prioridade a avaliação da leitura. Além disso, essa concepção de leitura além do processo de mera decodificação aparece no Caderno de Expectativas de Aprendizagem, conforme ilustrado pelo Quadro 19, e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa (BRASIL, 2013, p.57):

Praticar a leitura em diferentes contextos requer que se compreendam as **esferas discursivas** em que os textos são produzidos e circulam, bem como se **reconheçam as intenções e os interlocutores** do discurso. É nessa **dimensão dialógica, discursiva** que a leitura deve ser experienciada, desde a alfabetização. O reconhecimento das **vozes sociais e das ideologias** presentes no discurso, tomadas as teorizações de Bakhtin, ajudam na construção de sentido de um texto e na compreensão das **relações de poder a ele inerentes** (Grifos nossos).

Quadro 19 – Expectativas de Aprendizagem sobre leitura no estado do Paraná, por ano, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio

	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
6º ano	4. Realize a inferência de informações implícitas no texto. 6. Reconheça os efeitos de sentido do uso de linguagem conotativa no texto. 12. Estabeleça as relações existentes entre dois ou mais textos .
7º ano	34. Realize a inferência do sentido de palavras e expressões no gênero trabalhado. 37. Compreenda o efeito de sentido proveniente do uso de elementos gráficos (não verbais), recursos gráficos (aspas, negrito, travessão...) e linguísticos no texto .
8º ano	55. Efetue leitura compreensiva, global, crítica e analítica de textos verbais e não-verbais. 68. Reconheça as diferenças (de posicionamento, de ideias, de intenções) entre textos que tratam dos mesmos assuntos . 71. Identifique as vozes sociais presentes no texto.
9º ano	104. Reconheça o posicionamento ideológico expresso no texto.
Ensino Médio	143. Reconheça as diferenças entre textos que tratam do mesmo tema em função do leitor-alvo , da ideologia , da época em que foi produzido e das suas intenções comunicativas .

Fonte: elaborado pela autora com base no Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012) (Grifos nossos).

Com relação aos possíveis processos de objetivação apresentados, o fato da oralidade não ter obtido o mesmo destaque atribuído às habilidades de leitura e escrita nos fez levantar a hipótese de que as orientações contidas nas políticas educacionais se encontram na fase de objetivação por parte desse grupo, ou seja, ainda são opiniões reverberadas que ainda não se traduziram em atitudes, uma vez que constatamos a ancoragem dos demais aspectos (JODELET, 2009) (MOSCOVICI, 2010). Em virtude disso, buscamos ampliar a análise utilizando os artigos completos e notamos que a turma de 2014 possui um diferencial em relação às outras por ter sido o grupo que incluiu no artigo final a seção “relato de implementação na escola, na qual os(as) docentes descreveram suas práticas. Então, realizamos uma busca nesses trechos com vistas a esclarecer como a oralidade é trabalhada e a desvelar aspectos subjetivos, de modo a contemplar mais uma das etapas da análise processual (JODELET, 2009). Para tanto, seguimos os mesmos procedimentos do processo de mineração de textos: coleta, modelagem e análise de dados (CHARTIER, MEUNER, 2001).

A coleta, conforme já explicitado, ocorreu a partir da necessidade de apresentar dados relativos aos aspectos subjetivos dos(as) participantes da pesquisa, de modo a atender a todas as fases da análise processual, a partir da qual procedemos a leitura de artigos completos produzidos por professores(as) pertencentes a turmas distintas do PDE-PR de língua portuguesa e constatamos que a turma de 2014 tinha como diferencial apresentar a seção: relatos de implementação na escola (JODELET, 2009). Então procedemos a preparação do corpus e o submetemos ao software *Iramuteq*.

Na fase da modelagem, que diz respeito ao primeiro tipo de análise realizada pelo programa, foi possível constatar a existência de 52 textos apesar dos 311 participantes, o que ocorreu devido ao fato de nem todos(as) os(as) docentes seguirem o mesmo modelo de escrita de relatório, o que também dificulta as investigações sobre o programa e, até mesmo, seu processo de avaliação, uma vez que o produto final apresenta variações.

No tocante ao processo de vetorização, os dez termos mais citados identificados foram: aluno, leitura, texto, atividade, não, professor, produção, conto, realizar e apresentar. Esses vocábulos foram selecionados pelas pesquisadoras, a partir dos resultados apresentados pelo programa, como se observa nas Figuras 11 e 12.

Figura 11 - Resultado da frequência das formas ativas dos termos dos relatos de implementação da turma de 2014 pelo software *Iramuteq* (2009)

Forma	Freq. ↓	Tipos
e	3073	nom
aluno	1058	nom
leitura	598	nom
como	527	adv
texto	509	nom
atividade	499	nom
nao	345	nr
ao	334	adv
professor	308	nom
producao	252	nr

Fonte: Organizado pela autora a partir da análise do software *Iramuteq* (2018).

Figura 12 - Resultado da frequência das formas ativas dos termos dos relatos de implementação da turma de 2014 após a seleção das pesquisadoras

aluno	1058	nom
leitura	598	nom
texto	509	nom
atividade	499	nom
nao	345	nr
professor	308	nom
producao	252	nr
conto	249	nom
realizar	247	ver
apresentar	241	ver

Fonte: Organizado pela autora a partir da análise do software *Iramuteq* (2018).

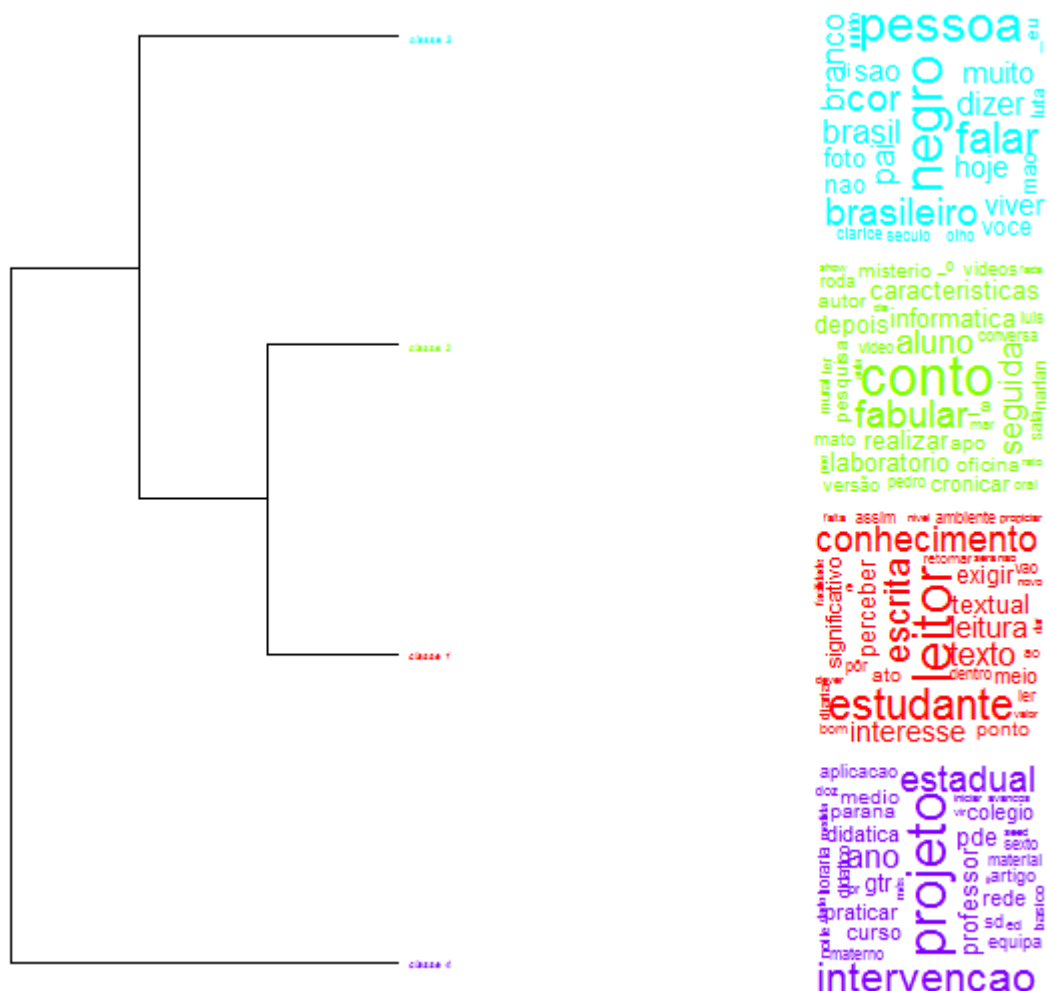
A partir da comparação entre as figuras é possível observar que a conjunção e/ ou verbo ser representado pela letra “e” foi novamente desconsiderada, pois não se trata de um substantivo, apesar da classificação do programa. A mesma situação ocorreu com os termos “com” e “ao”, que não são advérbios, apenas termos de ligação, que atribuem pouca carga semântica aos enunciados estudados.

Sendo assim, de maneira semelhante ao que ocorreu quando da análise das sinopses, pelos termos selecionados, depreende-se que os relatos dos (as) professores (as) abordam práticas discursivas com ênfase na leitura e escrita, destacando dificuldades pelo uso do advérbio não e, quiçá destacando o trabalho

com a oralidade devido à relevância que o verbo “apresentar” adquire. Outro aspecto que chama a atenção é o fato da apresentação dos dois principais agentes do processo educacional: professor e aluno, com prevalência do estudante frente ao (à) educador (a), o que pode denotar uma ênfase no aluno e a ocorrência de dois verbos que indicam a realização de atividades, ou seja, um enfoque prático.

Para confirmar ou refutar as hipóteses mencionadas, passamos a segunda etapa de análise, que aborda a classificação semântica das expressões por meio da Classificação Hierárquica Descendente ou Método de Reinert, o que deu origem ao filograma apresentado na Figura 13.

Figura 13 - Filograma da classificação hierárquica descendente dos relatos de implementação da turma de 2014



Fonte: Organizado pela autora a partir da análise do software *Iramuteq* (2018).

Novamente, as relações semânticas se originam do contexto do programa PDE-PR, entretanto, nesse caso, a partir dele aparecem características ligadas à história brasileira em termos de preconceitos raciais e aspectos relacionados às

políticas educacionais no tocante à interação como meio de aprendizagem da língua e ao fazer pedagógico, mencionando gêneros discursivos, fazeres e espaços educativos.

Com relação à classe 4, optamos por buscar os trechos em que se mencionou a sigla do programa: PDE-PR com o intuito de verificar a medida que as representações individuais, subjetivas se aproximam ou se afastam das coletivas, intersubjetivas, as quais são apresentadas no Quadro 20 (JODELET, 2001).

Quadro 20– Representações sobre o programa PDE-PR nos relatos de implementação da turma de 2014

Artigo 107 de 2014	[...] a adaptação sugerida pelo professor PDE , respaldada no que propõe Costa Hubes (2008), foi bem aceita e assimilada pelos participantes.
Artigo 4 de 2014	[...] a professora PDE estava trajada como Chapéuzinho Vermelho e leu o conto: os dois pequenos e a bruxa.
Artigo 8 de 2014	[...] apresentamos detalhadamente a proposta de trabalho, depois a unidade didática feita pelo professor PDE .
Artigo 107 de 2014	[...] os participantes, professores do GTR e professor PDE socializaram a aplicabilidade das ações previstas no projeto de intervenção da escola [...]

Fonte: Organizado pela autora a partir da análise do *Iramuteq* (2018) (Grifos nossos).

Como é possível observar, no caso dos relatos de implementação na escola, os (as) docentes utilizam a sigla do programa como um adjetivo que os diferencia dos (as) demais docentes, o que aparenta um processo de difusão que tende a criar um estereótipo caso passe para a esfera da ação social, o que iria além da apresentação de elogios à proposta formativa expressa na esfera intersubjetiva (MOSCOVICI, 2010; JODELET, 2001).

No que diz respeito à classe 3, escolhemos o termo “negro” para investigar se os aspectos mencionados dizem respeito à uma construção de um pensar crítico acerca da formação racial brasileira, como indicam os outros vocábulos pertencentes a essa categoria, os resultados são expostos no quadro 21.

Quadro 21– Representações sobre negros nos relatos de implementação da turma de 2014

Artigo 243 de 2014	[...] possibilitem aos alunos conhecer as contribuições dos negros para a nossa história .
Artigo 85 de 2014	[...] sobre o tema da consciência negra e abordagem da temática da literatura contextual e das raízes civilizatórias .
Artigo 166 de 2014	[...] identificar expressões que desumanizam e desqualificam as pessoas negras, ênfatizando com os alunos o quanto isso é negativo para a formação de suas identidades .

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados da pesquisa (2018) (Grifos nossos).

Nesse sentido, é possível notar que há características de interdisciplinaridade e de estímulo reflexivo dos estudantes quando a temática racial é abordada, aspecto que dialoga com as expectativas de aprendizagem que abordam o reconhecimento do caráter ideológico dos textos e expressa, novamente, um processo de ancoragem nas políticas educacionais, uma vez que ele é utilizado com o objetivo de estabelecer questionamento acerca de estereótipos (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2010; PARANÁ, 2012).

No que tange à classe 2, selecionamos o termo “interação”, almejando examinar de que modo os níveis de incidência da comunicação se estabelecem nesse contexto (JODELET, 2001), os achados são exibidos no Quadro 22.

Quadro 22– Representações sobre interação nos relatos de implementação da turma de 2014

Artigo 294 de 2014	[...] assistimos a um vídeo do sítio do Pica-pau amarelo [...] para que os alunos tivessem uma maior interação sobre esse monstro mitológico.
Artigo 176 de 2014	[...] a escrita com uma linguagem bem cotidiana e prazerosa com a proposta: continue a história [...] foi um momento para se criar o hábito de escrever, promover a interação , é um bom canal de comunicação entre os estudantes.
Artigo 50 de 2014	[...] fizeram o uso do celular, máquinas fotográficas, tablete , dessa forma notou-se que a interação com os textos que circulam socialmente é fundamental .

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados da pesquisa (2018) (Grifos nossos).

Nota-se que o conceito de interação descrito pelos(as) professores(as) não implica, necessariamente, prática social de leitura, oralidade ou escrita, mas sim o estabelecimento de alguma forma de comunicação, o que nos leva a considerar que, apesar da interação ter obtido destaque desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), eles ainda circulam na esfera da difusão, ou seja, traduzem-se em opiniões divulgadas que ainda não se constituíram em atitudes, ou seja, ainda encontram-se, provavelmente, no processo de objetivação no campo representacional de professores(as) de Português do estado do Paraná (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2012).

No que diz respeito à classe 1, estabelecemos o descritor “estudante” como referente e selecionamos os trechos em que esse vocábulo aparece de modo a elucidar qual o papel dos(as) estudantes nas práticas pedagógicas desenvolvidas e relatadas, cujos dados são exibidos no Quadro 23.

Quadro 23 -Representações sobre estudantes nos relatos de implementação da turma de 2014

Artigo 176 de 2014	[...] aperfeiçoar a leitura e a escrita dos estudantes [...]
Artigo 296 de 2014	[...] verificar a aquisição pelos estudantes dos conceitos e práticas propostos no processo de escrita [...]
Artigo 64 de 2014	[...] contendo um questionário contendo questões pertinentes às metodologias utilizadas frequentemente pelos professores e as opiniões dos estudantes a respeito das mesmas.

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados da pesquisa. 2018. (Grifos nossos)

Nesse sentido, é possível perceber que os estudantes aparecem como submetidos ao processo de aprendizagem, não como seus agentes, uma vez que são mencionados quando os(as) professores(as) citam objetivos dos projetos, entretanto, apareceu um caso em que eles(as) foram consultados(as) sobre metodologias de ensino, o que contradiz a centralidade discente expressa nos Cadernos de Expectativas de Aprendizagem, aspecto, portanto, que se encontra na fase de objetivação, ou seja, não passou para o campo da ação social de modo a estar ancorado nas políticas educacionais (MOSCOVICI, 2010; PARANÁ, 2012).

Por fim, pesquisamos os trechos referentes ao trabalho com a oralidade apresentada com o objetivo de verificar se ele também incide somente nas opiniões de professores(as) ou já faz parte de suas atitudes, cujos resultados são explicitados no Quadro 24 (JODELET, 2001).

Quadro 24– Representações sobre o trabalho com a oralidade

Artigo 39 de 2014	[...] para o início das discussões aconteceu uma proposta através da oralidade com perguntas diretas aos alunos com o intuito de fazer um levantamento prévio do conhecimento dos alunos sobre o gênero.
Artigo 122 de 2014	A proposta final dessa unidade foi a refacção de uma fábula, fazendo uma adaptação para a realidade atual. Verificou-se por meio da atividade que o grupo conseguiu adaptar os textos usando a oralidade com facilidade.
Artigo 270 de 2014	A oralidade também apresentou progresso significativo . No entanto, em alguns casos foi observada certa resistência devido à timidez e ao medo de enfrentar o novo [...]

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados da pesquisa. 2018. (Grifos nossos)

É possível observar que os relatos fazem menção ao uso da oralidade em contextos informais, de interação com o(a) professor(a) sendo, inclusive, tomada como uma atividade inovadora, apesar do trabalho com essa modalidade ter sido previsto há pelo menos 20 anos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Sendo assim, possivelmente, confirmamos a hipótese do processo de objetivação já que eles(as) incluem o trabalho com essa habilidade pautados em

perspectivas já anteriormente existentes. no qual se tenta relacionar o novo com algo já conhecido (MOSCOVICI, 2010).

Por atuar tanto no contexto escolar quanto no universitário, acredito que isso ocorra devido a uma mudança no processo de formação nos cursos de Letras, que passou de uma perspectiva mais tradicional, com ênfase nos estudos literários e na história da língua (FIORIN, 2006), na qual os(as) professores com mais tempo de carreira se formaram, para uma base pautada no sociointeracionismo, que prega o trabalho com gêneros textuais e com a análise linguística em detrimento da utilização da gramática tradicional, dividindo o currículo do curso em duas grandes áreas: linguística e literatura (BRASIL, 2001), o que faz com que esses(as) professores(as) mais experientes ao entrarem em contato com o novo o(a), tomem como base aquilo que já era conhecido, o que também implica em reconhecer que para que essa experiência de estudo e aplicação possa, de fato, vir a mudar suas formas de ensinar e utilizar esse novo conteúdo, ele precisa ser incorporado ao sistema de crenças, de modo que passe a funcionar como filtro de prática adequada ou inadequada, o que se traduz, no campo das representações sociais, no processo da ancoragem, fase pela qual a habilidade da leitura indica ter passado.

Portanto, neste item tivemos como objetivo apreender as representações sociais presentes nas produções de professores PDE-PR da disciplina de língua portuguesa, desvelando aspectos intersubjetivos, uma vez que todos fazem parte do quadro próprio do magistério do Paraná e, portanto, “[...] partilham o mesmo tipo de atividade, constituindo, de modo dialógico, o sistema normativo e nocional que rege sua vida profissional e cotidiana (JODELET, 2001, p. 31) e subjetivos, pois “[...] são **fenômenos específicos** que estão relacionados com um **modo particular de compreender e de se comunicar** – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum (MOSCOVICI, 2010, p. 49) (Grifos nossos). Desse modo, abordando duas das três fases que compõem a análise processual (JODELET, 2001).

Com relação às representações intersubjetivas, podemos destacar: representações sobre o programa PDE-PR, práticas de relacionadas ao trabalho com gêneros textuais, problemas enfrentados no ensino e/ ou prática pedagógica paranaense e ideais de formação de leitores e no que diz respeito às representações subjetivas, salientamos: representações sobre o programa PDE-PR, viés ideológico de textos, interação e estudantes.

Nesse sentido, observamos as seguintes relações de incidência da comunicação (JODELET, 2001):

- a) Difusão: sobre a representação do programa PDE-PR, tido como inovador e elogiado por professores(as) e estudiosos(as) da área de formação continuada docente (BERTOTTI, 2014) (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2009) e sobre o conceito de interação, que diverge do que é expresso nos PCNs (BRASIL, 1998), sobre a centralidade discente e sobre o trabalho com a oralidade de acordo com as políticas educacionais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2012; BRASIL, 2013);
- b) Propagação: sobre as práticas de leitura e escrita de gêneros textuais, que aparecem não só nas representações dos(as) professores(as), mas também em instrumentos normativos do trabalho docente, como o registro de classe *online* (SEED-PR, 2018).
- c) Propaganda: sobre dificuldades relativas à habilidade da leitura, destacadas nas representações de professores PDE-PR, em avaliações de larga escala e nas políticas educacionais: Cadernos de Expectativas de Aprendizagem de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2012) e Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa (BRASIL, 2013) e sobre o viés ideológico dos textos no que dizem respeito ao preconceito racial, que indica a aplicação prática de um tema sugerido nos Cadernos de Expectativas de Aprendizagem de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2012).

Considerando que o processo de objetivação, que consiste na tentativa de atribuir familiaridade a um conceito considerado estranho (MOSCOVICI, 2010), ocorre por meio da seleção, descontextualização e formação do núcleo figurativo (JODELET, 2001), podemos afirmar que esse processo pode ser identificado quando se trata das representações acerca do trabalho com a oralidade e a interação, uma vez que o que observamos nos relatos sobre a prática é uma diferença entre o conceito e sua aplicação, ou seja, o que se escreve nas políticas educacionais relativas a esses aspectos não condiz com o que foi descrito pelos(as) professores(as) participantes deste estudo, pelo contrário, foi aplicada uma descontextualização desses conceitos.

No tocante à ancoragem, que implica um julgamento, a aplicação de estereótipos (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2010), podemos notar esse processo

quando tratamos das representações sobre leitura, uma vez que as políticas educacionais e os exames de larga escala têm servido como base de julgamento da proficiência leitora dos estudantes.

Identificadas as possíveis representações sociais, bem como os processos de objetivação e ancoragem, que emergem das produções da área de língua portuguesa no contexto do PDE-PR, com vistas a responder ao segundo objetivo específico desta pesquisa, passemos à identificação dos princípios norteadores do desenvolvimento profissional docente nelas presentes, aspecto discutido no próximo item.

4.2 REPRESENTAÇÕES SOBRE PRINCÍPIOS NORTEADORES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE IDENTIFICADAS NAS PRODUÇÕES DO PDE-PR DA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Como terceira e última etapa da fase de análise do processo de mineração de textos (CHARTIER, MEUNER, 2001), efetuamos a categorização dos resultados encontrados com base nos princípios norteadores de DPD (HAWLEY, VALLI, 1999; VAILLANT, MARCELO, 2012), cujo objetivo é elucidar aspectos intersubjetivos um pouco mais amplos das representações na medida em que dialogam com critérios estabelecidos com base em pesquisas de âmbito internacional e aprofundar, assim, a capacidade de interpretação da parte da pesquisa em um movimento hermenêutico que se traduz em um movimento contínuo entre a leitura contextual e específica dos dados (GADAMER, 1999; JODELET, 2001). Para tanto, retomamos os princípios norteadores do DPD com o objetivo de facilitar a leitura:

Quadro 25 - Princípios norteadores de DPD utilizados nesta tese

Princípios norteadores de DPD utilizados nesta tese
1) Conteúdo do DPD com base nas expectativas de aprendizagem dos (as) estudantes
2) Envolvimento docente nas decisões sobre o conteúdo e ações do PDE-PR
3) Análise da aprendizagem dos estudantes
4) Escola como base
5) Resolução colaborativa de problemas
6) Caráter contínuo e evolutivo
7) Incorporação de múltiplas fontes de informação
8) Compreensão teórica
9) Integração de um processo de mudança

Fonte: a autora, com base em Vaillant e Marcelo (2012) e Hawley e Valli (1999) (2018).

Relativamente ao primeiro princípio, que compreende como eixo central de determinação do conteúdo do DPD a partir das expectativas de aprendizagens dos estudantes, consideramos que ele foi contemplado, pois os(as) professores(as) expressam representações que demonstram um diálogo explícito entre as suas produções, as políticas educacionais e o conteúdo das avaliações de larga escala, principalmente, relativas à habilidade de leitura, levando também em consideração a percepção do desempenho dos estudantes pertencentes aos grupos de aplicação dos projetos. Esses aspectos, além de indicarem a abordagem desse indicador, elucidam que suas representações estão ancoradas nas políticas educacionais, pois elas têm permanecido não só no plano das ideias, mas tem feito parte dos relatos das ações educativas realizadas pelos(as) docentes investigados(as) neste estudo (MOSCOVICI, 2010).

Para elucidar essa relação entre o conteúdo desenvolvido durante o programa PDE-PR e as expectativas de aprendizagem dos(as) estudantes, realizamos uma busca utilizando como descritor o termo “aprendizagem”, a qual é apresentada no Quadro 26.

Quadro 26– Representações sobre aprendizagem

Sinopse 272 de 2009	[...] contribuir para a aprendizagem dos alunos, a partir das práticas discursivas, por meio da aplicação do trabalho com gêneros textuais .
Sinopse 240 de 2010	[...] propor alternativas para superar problemas de aprendizagem na compreensão da leitura [...]
Sinopse 237 de 2012	[...] sendo que a defasagem na habilidade da leitura apresentada pela educação básica e os índices abaixo do esperado [...]
Sinopse 328 de 2013	[...] a valorização do espaço escolar como um dos palcos de promoção da aprendizagem da leitura significativa e do despertar da criatividade [...]

Fonte: a autora, com base nos dados da pesquisa. 2018. (Grifos nossos)

A partir dos excertos aqui mencionados, é possível observar que os(as) docentes desenvolvem seus trabalhos a partir das expectativas de aprendizagem dos(as) estudantes, uma vez que mencionam a abordagem a partir dos gêneros textuais e a busca da superação de supostas defasagens relativas à habilidade da leitura. Esses aspectos incidem na esfera que se relaciona com a edificação de condutas: a propaganda (JODELET, 2001), pois esses mesmos termos aparecem no Caderno de expectativas de aprendizagem (PARANÁ, 2012) e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa (BRASIL, 2013) e, nesse sentido, dialogam com o universo intersubjetivo de pertença, pois reforçam aspectos

que permeiam a prática pedagógica desses(as) professores(as), abordando o que eles(as) aplicam em comum (JODELET, 2001).

No tocante ao segundo ponto, que reforça a importância da participação docente nas decisões relativas ao seu processo formativo, nesse caso, no contexto do PDE-PR, esses aspectos não foram encontrados em suas produções, pois, muitas vezes, elas adquirem um caráter prioritariamente descritivo. Ressalta-se, contudo que, apesar de os trabalhos não se constituírem, de fato, em relatos de experiência, eles indicam uma satisfação com o programa e relatam mudanças que impactam na prática docente, o que pode indicar que pesquisas cujo enfoque seja mais subjetivo podem revelar representações sobre o quanto os(as) docentes sentem-se ou não como partícipes das decisões no âmbito do programa PDE-PR.

Quanto à análise da aprendizagem dos estudantes, terceiro princípio aqui destacado, ela aparece não só na menção às avaliações de âmbito nacional e/ internacional, conforme elucidado no princípio um, mas também na centralidade que o termo “aluno” adquire o que denota uma preocupação com o estudante, que adquire caráter central nesse processo. Ora, se o(a) estudante aparece no centro das preocupações docentes, há fortes indícios de que o princípio 4, escola como base, também esteja sendo contemplado no PDE-PR, pois se ele(a) ganha destaque significa que as ações estão sendo planejadas e desenvolvidas a partir do contexto escolar, aspecto tão destacado por estudiosos do DPD.

Sendo assim, para confirmar a ocorrência desses princípios nas representações de professores(as) PDE-PR de português, buscamos sentenças em que os termos “avaliação” e “escola” apareceram, as quais são mencionadas nos Quadros 27 e 28.

Quadro 27– Representações sobre avaliação

Sinopse 7 de 2012	[...] primeiramente os alunos responderam uma avaliação diagnóstica sobre os direitos do cidadão [...]
Sinopse 29 de 2014	[...] aplicada a avaliação final , percebeu-se que os estudantes, salvo raras exceções, tiveram maior atenção e concentração nas leituras solicitadas [...]
Sinopse 204 de 2007	[...] verificar se estabelecer critérios de avaliação e apresenta-los aos alunos colabora ou não para a melhoria da produção textual [...].
Sinopse 60 de 2012	[...] acompanhadas da avaliação do desempenho dos alunos dos usos que fazem da língua materna .

Fonte: a autora, com base nos dados da pesquisa. 2018. (Grifos nossos)

Quadro 28 - Representações sobre escola

Sinopse 239 de 2010	[...] discutir questões relacionadas aos desafios da escola pública quanto à crise da leitura [...]
Sinopse 235 de 2012	[...] mostrar como a escola e os professores tem agido em relação à leitura de textos literários no ambiente escolar.
Sinopse 291 de 2009	[...] o objetivo foi realizar uma análise crítica do discurso da sexualidade legitimado na escola [...]
Sinopse 238 de 2010	[...] a grande maioria dos alunos dentro da escola apresentam um nível fraco dessa habilidade , apenas decodificando caracteres [...]

Fonte: a autora, com base nos dados da pesquisa. 2018. (Grifos nossos)

Pela leitura dos trechos citados nos quadros é notável o trabalho com diversos tipos de avaliação, que incluem desde o diagnóstico até o estabelecimento de critérios avaliativos e a verificação do produto final. Com relação à escola, ela é abordada no contexto do ensino público paranaenses e nas nuances locais que continuam a destacar deficiências relativas à habilidade da leitura e a utilização de critérios que constam nas políticas educacionais como medida de proficiência leitora ideal o que, mais uma vez, corrobora com a afirmação de que as representações sobre leitura estão ancoradas nas políticas educacionais (MOSCOVICI, 2010). Quanto ao domínio de pertença das representações sobre o processo de análise da aprendizagem estudantil e a escola com base, elas se encontram nos níveis de propagação e propaganda, porquanto é possível notar a existência de relatos de ações docentes relativas à análise da aprendizagem e a utilização de representações sobre a escola como medida de expressão de juízo valorativo (JODELET, 2001).

No que concerne à resolução colaborativa de problemas, consideramos que considerar suficiente o fato de existir o diálogo com os pares por meio dos grupos de trabalho não comprovaria, satisfatoriamente, a abordagem desse aspecto, então resolvemos buscar nos relatos de implementação trechos que fizessem menção a esse ponto, destacados no Quadro 29.

Quadro 29 – Representações sobre a discussão dos projetos com os pares

Sinopse 1 de 2014	A fase de divulgação do projeto na escola foi, de certa forma, surpreendente, pois a aceitação e adesão dos professores podem ser consideradas excelentes e isso permitiu refletir sobre quanto esses docentes estão preocupados com a questão da utilização de novas tecnologias na prática docente
Sinopse 97 de 2014	[...] apresentação do projeto a toda a comunidade escolar com excelente receptividade
Sinopse 258 de 2014	[...] para esta capacitação a autora tornou-se professora tutora e interagiu com os cursistas trocando ideias, recebendo contribuições e críticas com relação ao projeto de intervenção e ao material didático , além de sugestões para complementação e aprimoramento dos trabalhos apresentados”.

Fonte: a autora, com base nos dados da pesquisa. 2018. (Grifos nossos)

A partir desses trechos é possível constatar que ao relatarem as atividades desenvolvidas tanto na preparação quanto na divulgação do projeto no contexto do PDE-PR, os(as) professores(as) egressos(as) destacam a interação com diversos atores do espaço escolar, o que ratifica a existência de um processo de resolução colaborativa de problemas que aponta para aspectos intersubjetivos, indicando o processo de ancoragem dessas representações na premissa de coletividade existente no âmbito do trabalho docente, visto que as políticas educacionais retratam o espaço escolar como local democrático (JODELET, 2001).

Com relação ao caráter contínuo e evolutivo, consideramos que a comprovação desse aspecto ficaria restrita ao acompanhamento do trabalho desenvolvido por docentes egressos(as), uma vez que considerar somente seus relatos nesse aspecto se constituiria em uma atitude de pesquisa bastante parcial, sendo uma proposta para projetos futuros, entretanto destacamos que a duração de dois anos do programa é o dobro do recomendado como ideal nos estudos de Wideen, Mayer e Moon (1998), o que indica que o PDE-PR apresenta potencialidade nesse quesito.

Quanto à incorporação de múltiplas fontes de informação, no sentido de utilização das informações e habilidades adquiridas no contexto do DPD, também necessitaríamos de uma investigação que promovesse o acompanhamento das atividades desenvolvidas por professores(as) egressos(as) do PDE-PR. Contudo, o fato de haver linhas de estudo distintas, a saber: ensino e aprendizagem da leitura, linguística aplicada ao ensino de língua portuguesa, literatura e prática: concepções e escola, tecnologia e suas linguagens no ensino de língua portuguesa e diálogos com a diversidade, que possibilitam uma ampla gama de possibilidades de estudo e desenvolvimento de projeto pode indicar que o repertório a que os(as) professores(as) PDE-PR têm acesso é bastante variado (PARANÁ, 2016).

Com respeito à compreensão teórica, essa ocorre por meio da menção a outros estudos e pesquisas e por meio da abordagem de temas contemporâneos da formação de professores que aparecem até mesmo, no caso da oralidade, nos trabalhos que apresentam divergência quanto à prática em um contexto de abordagem na perspectiva sociointeracionista do processo de ensino e aquisição da linguagem.

Para atestar esse aprofundamento teórico, selecionamos alguns(as) autores(as) considerados como base de disciplinas que integram a grade pautada na divisão que perdura na graduação de Letras atualmente destacando o papel da linguística (BRASIL, 2001) com o intuito de verificar a ocorrência de menções a eles (as) nos textos aqui analisados. Os nomes selecionados são apresentados no Quadro 30 e a quantidade de ocorrências na Tabela 3.

Quadro 30 - Autores (as) tidos (as) como referência nas disciplinas de linguística no curso de Letras
Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da PUCPR (PUCPR, 2013).

Autores
Anna Christina Bentes
Fernanda Mussalim
Ingedore Vilaça Koch
José Borges Neto
José Luiz Fiorin
Luiz Antônio Marcuschi
Marcos Bagno
Mario Alberto Perini
Mario Eduardo Martelotta
Vanda Maria Elias

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da PUCPR (PUCPR, 2013).

Tabela 3 - Número de citações a autores(as) considerados(as) referência no curso de Letras

Autor (a)	Número de ocorrências
Anna Christina Bentes	3
Fernanda Mussalim	0
Ingedore Vilaça Koch	43
José Borges Neto	5
José Luiz Fiorin	14
Luiz Antônio Marcuschi	38
Marcos Bagno	6
Mario Alberto Perini	0
Mario Eduardo Martelotta	0
Vanda Maria Elias	16

Fonte: a autora, com base nos dados da pesquisa (2018).

A partir da análise da tabela é possível notar que esses(as) autores(as) passam a fazer parte do repertório partilhado entre os(as) docentes de português,

traduzindo-se em mais um aspecto representacional intersubjetivo partilhado, pois estão na esfera de difusões e/ou propagações, ou seja, são incorporados ao vocabulário por meio do processo de objetivação (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2010).

No que diz respeito à integração de um processo de mudança, observamos que diversas representações emergiram destacando dificuldades enfrentadas, contudo houve diversos relatos de bons resultados obtidos. Esse aspecto também carece de análises de cunho observacional para que possamos chegar a mais conclusões, contudo é importante ressaltar que o acompanhamento de agentes externos ao programa, no contexto escolar, não têm ocorrido, e essa poderia ser uma mudança de grande valia não só para que a mudança se efetive, mas que a incorporação de múltiplas fontes ocorra, bem como haja mais participação ativa dos(as) professores(as) nesse processo formativo.

Portanto, dos nove princípios aqui destacados, encontramos cinco a partir da análise das representações que emergem dos materiais produzidos, ratificando a tese de que se trata de uma ação de desenvolvimento profissional docente, na representação de seus(suas) professores(as).

Com o objetivo de ampliar a análise contemplando o caráter transubjetivo do estudo das representações sociais (JODELET, 2001), no próximo item apresentamos esses resultados em diálogo com as políticas educacionais brasileiras.

4.3 RELAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS DAS ANÁLISES ANTERIORES E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O objetivo deste subitem é relacionar os dados obtidos durante o processo de mineração de textos com as políticas que instituem e regulamentam o PDE-PR e as políticas educacionais brasileiras, de modo a aprofundar a consideração do contexto local e nacional e contribuir para desvelar aspectos transubjetivos (JODELET, 2001) e, conseqüentemente, abordar o todo da pesquisa (GADAMER, 1999).

4.3.1 Relações com as políticas que regulamentam o PDE-PR

A partir da leitura da Lei Complementar 130, de 14 de julho de 2010, que tem como objetivo regulamentar o programa PDE-PR, foi realizada uma comparação com os resultados obtidos por meio da pesquisa empírica.

O primeiro ponto a ser destacado diz respeito ao capítulo 2, que trata da competência e responsabilidade dos executores e, no parágrafo 2, afirma que compete à SEED a manutenção de todo o acervo documental, aspecto que não foi observado, pois quando solicitamos acesso aos documentos de anos anteriores fomos informadas que a cada vez que muda o governo a equipe muda e acaba apagando os arquivos das gestões anteriores, sendo que os editais e resoluções referentes ao PDE-PR só se encontram disponíveis os relativos aos anos 2012, 2013 e 2014, o que limita o desenvolvimento de pesquisas sobre o tema.

Além da precariedade na manutenção do acervo documental, é importante destacar a dificuldade em seu acesso, pois, como já explicitado anteriormente, há falhas na alimentação do site, buscas por nome ou título do trabalho são extremamente exaustivas e não contribuem para que os(as) professores(as) tomem conhecimento dos projetos implementados e os repliquem em suas práticas cotidianas.

Outro aspecto não contemplado pela SEED, também já mencionado anteriormente, diz respeito à oferta de 3% de vagas anuais³⁴ que tomam como base o número de cargos efetivos do quadro próprio efetivo, o que impede não só o avanço na carreira, mas o acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional.

Além da sua regulamentação, suas linhas de estudo, na disciplina da Língua Portuguesa, dialogam com os resultados aqui obtidos, uma vez que elas se dividem em: ensino e aprendizagem de leitura, linguística aplicada, literatura e escola: concepções e práticas, tecnologia e suas linguagens e diálogos curriculares com a diversidade e há um claro destaque para o trabalho com a leitura, que aparece como um dos vocábulos mais enunciados na pesquisa e para o trabalho com gêneros textuais, o que contempla a área da linguística aplicada, além da ênfase na diversidade, que também esteve presente quando do estudo das representações individuais dos professores.

³⁴ O programa não tem sido ofertado anualmente, não tendo sido abertas turmas novas em 2011, 2015 e 2017.

Nesse sentido, é possível perceber que há um direcionamento por parte da SEED-PR, quando do estabelecimento das linhas de pesquisa, que corrobora para a ênfase em determinadas habilidades em detrimento de outras, pois a oralidade, por exemplo, aparece ausente das propostas de estudo.

Também é importante mencionar que o próprio documento síntese contribui para o privilégio com o trabalho com alguns princípios norteadores do DPD tais como escola como base, uma vez que utiliza como fundamentação pesquisas apresentadas no grupo de trabalho de formação de professores da ANPED e menciona que a criação do programa surgiu após a aplicação de uma análise do ensino público paranaense, o que indica também consideração as necessidades de aprendizagem dos estudantes e sua avaliação e a resolução colaborativa de problemas, já que apresenta como pressuposto do programa a “criação de condições, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber” (PARANÁ, 2016).

Entretanto, é essencial destacar que esse processo de reflexão coletiva na escola fica prejudicado, pois os(as) docentes vivenciam um momento em que os encontros formadores são cada vez mais escassos, correspondendo a apenas 4 dias dedicados à semana pedagógica e dois dias de formação em ação no ano de 2018, além da redução da hora-atividade, que passou de 33% do total de horas no ano de 2017 para 25% no seguinte³⁵. Além disso, devido a não abertura de nova turma PDE-PR, a interação online promovida por meio do GTR não foi oportunizada nesse ano.

Por meio dos pontos aqui explicitados, é possível concluir que os trabalhos realizados no âmbito do PDE-PR destacam mais princípios norteadores de desenvolvimento profissional docente do que seus documentos base, o que ratifica a ideia de que ele vai além da proposta de formação de continuada apresentada.

Esses aspectos, apesar de ampliarem o escopo do estudo, ainda residem na esfera intersubjetiva das representações sociais, posto que se referem a documentos que normatizam a execução do programa no escopo do estado do Paraná, assim, no próximo item ampliamos o escopo no intuito de localizar esses resultados no contexto do todo, ou seja, dos aspectos transsubjetivos que permeiam as relações aqui interpretadas (GADAMER, 1999; JODELET, 2001).

³⁵ Dados obtidos com base na análise do calendário acadêmico anual de 2018, disponível no portal dia a dia educação.

4.3.2 Relações dos resultados encontrados com as políticas educacionais brasileiras

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) tem disciplinado a educação brasileira há mais de 30 anos, explicitando princípios e diretrizes para as modalidades educacionais e para os(as) profissionais da educação.

Diversas mudanças foram feitas na lei nos últimos anos no que diz respeito à formação dos(as) profissionais da educação, a última delas, realizada em 2017, trata da consideração de pessoas que apresentam notório saber de uma disciplina devido à prática profissional e/ ou tenham participado de formação pedagógica complementar. Esse aspecto sugere um processo de desprofissionalização da carreira, pois ao invés de motivar a busca por formação específica ratifica a ideia de que para se tornar professor(a) basta dominar saberes técnicos e contraria a ênfase em ações de formação continuada como dever do estado, uma vez que considera apto(a) aquele(a) candidato(a) que possui apenas experiência.

Nesse sentido, observa-se que a LDB não apresenta estímulos no que concerne a um processo de desenvolvimento profissional docente, que considere o desenvolvimento pessoal e coletivo e vise a alcançar aprofundamento teórico-metodológicos que se traduzam em um ensino-aprendizagem de qualidade, pois o caráter contínuo de disponibilização de projetos de formação continuada não apresenta a ideia de aprender no decorrer da vida e a menção aos processos avaliativos é deixada de lado, ou seja, ao invés de estarmos desenvolvendo a verificação de como a educação tem ocorrido e buscarmos melhorar seu processo cotidianamente, por meio de uma avaliação contínua, vemos um retrocesso quando da consideração de que qualquer pessoa está apta a exercer a docência.

Seguindo a ordem cronológica de publicação, os próximos documentos que regulamentam a educação brasileira são os Parâmetros Curriculares Nacionais, cujo objetivo é apontar metas de qualidade (BRASIL, 1998).

No que se refere à disciplina de Língua Portuguesa, os Parâmetros apontam a necessidade de “[...] viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los” (BRASIL, 1998, p.26). Esse aspecto dialoga com os resultados encontrados no estudo das produções do PDE-PR, já que os termos leitura, aluno, texto, ensino, gênero e atividade aparecem

entre os vocábulos mais utilizados e revelam uma ênfase na habilidade da leitura. Além disso, é importante observar que o fato de os(as) professores(as) participantes do PDE-PR destacarem dificuldades no processo de leitura indica que as metas estabelecidas há pelo menos 20 anos ainda não foram alcançadas, o que pressupõe a urgência de se repensar os caminhos trilhados e buscar novas maneiras de avançar.

Outro aspecto destacado nos parâmetros diz respeito ao trabalho com a habilidade da fala, mencionando que: “cabe a escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente as mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, etc.” (BRASIL, 1998, p. 27). Essa habilidade, entretanto, adquire caráter secundário nas produções do PDE-PR, aspecto já destacado anteriormente.

Outro documento que serve como base para a educação nacional é o Plano Nacional da Educação - PNE, regulamentado pela lei n. 13.005/14, no qual são apresentadas metas e estratégias a serem alcançadas em um prazo de dez anos. Sua última edição foi publicada em 2014 e um diálogo pode ser estabelecido com a pesquisa aqui desenvolvida a partir da análise das metas e estratégias relativas à formação de professores, a saber: meta 3, estratégia 3.1 promover formação continuada para professores que atuam no Ensino Médio; meta 4, estratégia 4.3 formação continuada de professores(as) para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; meta 5, estratégia 5.6 promover a formação inicial e continuada de professores(as) para alfabetização de crianças; meta 7, estratégia 7.4 induzir processos de autoavaliação das escolas de educação básica fortalecendo o planejamento estratégico, a melhoria da qualidade da educação, formação continuada de seus profissionais e o aprimoramento da gestão democrática, 7.36 valorizar o mérito do corpo docente; meta 15, estratégia 15.11 implantar no prazo de um ano de vigência da lei a política nacional de formação continuada; meta 16 formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica e meta 18, estratégia 18.2 acompanhamento de profissionais iniciantes, supervisionados por equipes de profissionais experientes.

Como é possível observar, o PNE (2014- 2024) evidencia a formação continuada nas mais diversas áreas de atuação dos(as) professores(as), inclusive propõe como uma das primeiras metas, em termos de prazo de alcance, a criação

da política nacional de formação continuada que, na verdade, foi elaborada de modo geral em 2017 e teve estabelecido o prazo de consulta aos(as) educadores(as) o início do ano de 2018, o que ainda não ocorreu. Nesse documento foram apresentados diagnósticos referentes à educação, que demonstram um baixo desempenho por parte dos estudantes e criticam a formação dos(as) professores(as), afirmando que essa é de baixa qualidade, com currículos extensos que priorizam atividades teóricas em detrimento das práticas, com pouco aprofundamento na educação infantil e no ciclo da alfabetização e a existência de estágios sem vinculação direta com a escola.

Cabe destacar que culpabilizar os(as) professores(as) pelos maus resultados obtidos pelos estudantes denota uma análise simplória que deixa de considerar diversos fatores que interferem nos resultados educacionais obtidos, contudo o fato de realizarem uma pesquisa que contrasta as expectativas de aprendizagem dos(as) estudantes com seus resultados é positivo, pois, conforme afirma Feiman-Nesser (2001), um dos caminhos para uma formação docente de qualidade é colocar o(a) estudante no centro do processo. Além disso, a autora também critica a separação entre teoria e prática na universidade e a falta de vinculação com a escola, entretanto, ela alerta para a inserção de um processo de mentoria sem preparação, que é o que foi proposto na meta 18 do PNE e pode corroborar com um processo de repercussão de crenças acriticamente, com repetição de estratégias pelo processo de imitação, como se para se constituir como docente bastasse entrar em contato com aqueles que o fazem, conforme explicitado por Vaillant e Marcelo (2012).

Sendo assim, o fato do PNE destacar a formação continuada é benéfico, pois denota a consideração da importância desse processo para além de simplesmente sanar lacunas da formação inicial, contudo no seu processo de consulta pública é importante que se esclareça o processo avaliativo e se inclua princípios de avaliação que não considerem somente o mérito, conforme apresentado na estratégia 7.36, uma vez que ela incita a competição ao invés de estimular um trabalho coletivo e conjunto e revelam um processo de avaliação parcial, uma vez que sabemos que as condições a que os(as) docentes são expostos(as) varia muito de uma região para outra (DUBET, 2004).

Com relação aos princípios norteadores de desenvolvimento profissional docente encontrados no PNE, pode-se considerar que ele, em conjunto com o plano nacional de formação continuada, contempla a análise dos resultados x expectativas

de aprendizagem dos estudantes, mas não enfatiza isso como parte integrante do conteúdo de ações no âmbito da formação continuada e, a priori, inclui a participação docente por meio do processo de consulta pública, além de denotar a busca por um caráter contínuo e evolutivo, apesar de sabermos que definir como política educacional não significa solucionar a falta de continuidade, na medida que outro governo pode modificar e até eliminar essas ações sem grande questionamento por parte da sociedade, como ocorre com o PDE-PR que, apesar de política pública de estado, não é sempre ofertado de acordo com o estabelecido por lei.

Além disso, o PNE destaca a importância da integração entre universidade e escola, outro ponto enfatizado por estudiosos da área de desenvolvimento profissional docente, entretanto poderia integrar um processo integrado de mudança se contemplasse mudanças estruturais necessárias que serviriam de suporte à transformação educacional brasileira.

Por fim, a Base Nacional Curricular Comum - BNCC (BRASIL, 2018), na disciplina de Língua Portuguesa, atribui destaque ao papel do texto no processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina, o que dialoga com os dados aqui encontrados e apresenta como primeiro eixo a habilidade da leitura, denotando a mesma importância encontrada nos dados da pesquisa. Contudo, assim como nos Parâmetros curriculares, a ênfase na oralidade encontra dissonância com os resultados dessa pesquisa, o que contribui para reforçar a ideia de que não ocorreu a ancoragem desses princípios, que seguem sendo colocados em pauta e imputados (às) aos docentes, reforçando que o processo de mudança e/ ou criação de uma representação social é longo e, mesmo após, quase duas décadas de sua inserção nas políticas educacionais relativas ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, elas ainda aparecem como algo novo, um desafio para professores(as) e alunos(as), o que reitera que para que haja uma transformação educacional, de fato, não basta simplesmente criar documentos norteadores, pois os(as) professores(as) são sujeitos críticos que aplicam aquilo que consideram adequado e capaz de transformar suas realidades, caso percebam essa necessidade de mudança.

Além disso, como professora de Língua Portuguesa, que atua em turma com muitas vezes mais de quarenta estudantes, entendo a dificuldade que eu e meus colegas temos de trabalhar com a oralidade no âmbito formal, em um espaço em

que somos considerados como responsáveis por zelar pela disciplina e muitas vezes somos criticados(as) pela própria equipe de profissionais de educação da escola por tentar aplicar atividades diferenciadas e, outras tantas vezes, a incerteza de que isso contribuirá, de fato, para um aprofundamento e/ou melhoria na aprendizagem dos(as) estudantes nos faz desistir.

Considerando o exposto sobre os documentos e o diálogo com os resultados da pesquisa, reitera-se a contemplação de mais princípios norteadores do DPD no âmbito do PDE-PR do que nas políticas educacionais brasileiras, o que reforça seu aspecto inovador e seu enquadre como um programa que vai além da formação continuada, que se configura como uma ação de desenvolvimento profissional docente, o que reforça a tese aqui defendida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PDE-PR – UM PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL POSSÍVEL

A pesquisa desenvolvida na construção desta tese investigou as representações sociais sobre os princípios norteadores do desenvolvimento profissional docente presentes nas produções do PDE-PR da disciplina de língua portuguesa. Na introdução mencionamos que este estudo teve como motivação a pesquisa os estudos desenvolvidos na dissertação (BERTOTTI, 2014) e na experiência profissional da pesquisadora como docente da rede estadual de língua portuguesa da SEED-PR e do curso de letras da PUCPR, o que permitiu vivenciar e questionar os processos de formação continuada no contexto da SEED-PR e levou à percepção de aspectos diferenciados do programa PDE-PR, conduzindo à elaboração da hipótese de que ele se constituiria em uma ação de desenvolvimento profissional docente na representação de seus professores.

O método selecionado foi o hermenêutico, devido ao seu caráter predominantemente interpretativo (GADAMER, 1999) e estreita relação com nosso objeto de estudo, nesta tese: textos escritos produzidos por professores(as) de português participantes do programa entre 2007 e 2014, e com o aporte teórico da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2010), ainda mais especificamente com a abordagem processual da TRS (JODELET, 2001) (BANCHS, 2004) por meio de um estudo de cunho quanti-qualitativo e de metodologia baseada no processo de mineração de textos (CHARTIER; MEUNER, 2001).

Atendendo aos pressupostos do círculo hermenêutico (GADAMER, 2002), realizamos um constante movimento de análise das partes e do todo e utilizamos os princípios da hermenêutica durante todo o texto. Para tanto, inicialmente procedemos uma contextualização do universo de pesquisa estudado, a partir da apresentação dos dados acerca das turmas do PDE-PR investigadas neste estudo, no que concerne aos critérios de seleção de ingresso no programa, formação dos(as) orientadores(as) provenientes das IES e o tempo de carreira dos(as) professores(as) participantes dessa ação formativa.

Na sequência, discorreremos sobre os pressupostos teóricos das representações sociais, que alicerçam nossa pesquisa por meio de um viés interpretativo, atentas a sua historicidade e com vistas a estabelecer um breve diálogo com o método de pesquisa adotado.

Isto posto, apresentamos conceitos e estudos acerca do desenvolvimento profissional docente e suas relações com o programa PDE-PR e, visando aprofundar o caráter interpretativo, realizamos pesquisas do tipo estado de conhecimento sobre o DPD internacionalmente, de modo a abranger o todo, e, nacionalmente, abordando a parte (GADAMER, 1999).

Após essa parte teórica, com vistas a responder nosso objetivo geral de interpretar as representações sociais sobre os indícios de desenvolvimento profissional docente, de acordo com os nove princípios elucidados por Hawley e Valli (1999) e Vaillant e Marcelo (2012), expressas nas sinopses e/ou artigos produzidos no contexto do PDE-PR de Língua Portuguesa, entre 2007 e 2014, desdobramo-lo em três objetivos específicos para responder ao problema de pesquisa: quais as representações sociais de professores PDE-PR, de Língua Portuguesa, sobre princípios norteadores de desenvolvimento profissional docente?

O primeiro deles consistiu em apreender as representações sociais expressas nas sinopses dos artigos produzidos por professores de Língua Portuguesa, participantes do PDE-PR abordando, assim, seus aspectos intersubjetivos, que se traduziram na análise da parte (GADAMER, 1999; JODELET, 2009), as quais revelaram representações que indicam opiniões sobre o programa PDE-PR, atitudes referentes ao trabalho com gêneros textuais em sala de aula, dificuldades dos(as) estudantes na habilidade de leitura e estereótipos sobre perfis de leitores ideais.

A partir desses achados, depreendemos que as representações sobre o PDE-PR e sobre o trabalho com a oralidade denotam processos de objetivação, uma vez que os(as) docentes utilizam nomenclaturas que aparecem nas políticas educacionais e em textos da área de formação continuada de professores(as), mas a partir de uma análise minuciosa é possível perceber que o fazem articulando a ideias já conhecidas, ou seja, visando a reduzir a não familiaridade desses conceitos (MOSCOVICI, 2012). Já as representações sobre as dificuldades no trabalho com a leitura indicam a utilização dos pressupostos presentes nas políticas educacionais relativamente a essa habilidade como critério avaliativo, ou seja, evidenciam a ancoragem (MOSCOVICI, 2012).

Ainda no contexto do cumprimento desse primeiro objetivo, devido à necessidade de destacar não só aspectos intersubjetivos das representações de modo a trabalhar com todas as esferas de pertença das RS, propostas por Jodelet (2009), e na ânsia por ratificar os achados mencionados, realizamos um novo

processo de análise a partir dos relatos de experiência apresentados nos artigos da turma de 2014. Neles encontramos o uso da sigla PDE-PR como adjetivo de diferenciação entre os(as) docentes, o que indica a ocorrência de difusão desse conceito e pode vir a torná-lo um estereótipo; representações sobre a temática racial, principalmente, com relação aos(as) negros(as) no sentido de romper com paradigmas que perpetuem a discriminação e, sob esse viés, ancoradas nas políticas educacionais; sobre interação como sinônimo de processo comunicativo e sobre os estudantes como partícipes secundários no processo ensino-aprendizagem as quais também compreendemos como parte da esfera da difusão.

Nesse sentido, a investigação dos aspectos subjetivos indicou uma possível passagem da representação sobre o programa PDE-PR da esfera da difusão para a propagação, assunto interessante de ser abordado em futuras pesquisas, pois não só contribuiria para acessar possíveis impactos dessa ação formativa, bem como para desvelar aspectos intrínsecos das relações que ocorrem nos espaços escolares (JODELET, 2001). Também confirmou a existência da diferença entre o discurso e a prática social, neste estudo entendida como a objetivação dos conceitos de oralidade e interação, ou seja, suas interpretações a partir de premissas anteriormente estabelecidas e, portanto, socialmente aceitas e não geradoras de conflito, sem a incidência de mudança no agir social, o que denota outro tema passível de investigação e de extrema relevância para a construção de políticas de formação docentes mais efetivas na medida em que contribuiria para a compreensão de quais assuntos necessitam ser abordados e aprofundados para que os aprendizados não fiquem somente no campo das ideias e possam, assim, de fato, ocasionar mudanças educacionais. Além disso, ratificou o fato de algumas representações ancorarem-se nas políticas educacionais, nesse caso, as relativas aos conteúdos que visam desconstruir paradigmas discriminatórios com base na raça, assim como ocorreu com a habilidade da leitura quando tratamos das representações na esfera intersubjetiva e o reforço da objetivação do conceito de oralidade, que, novamente, divergiu do proposto nas políticas educacionais.

Aprofundando o estudo das relações intersubjetivas e cumprindo a etapa de classificação do processo de mineração de textos (CHARTIER; MEUNER, 2001), objetivamos responder ao nosso segundo objetivo específico que era identificar os princípios norteadores de Desenvolvimento Profissional Docentes presentes nas representações sociais de professores PDE-PR de Língua Portuguesa, a partir da

leitura e análise de conteúdo das sinopses e, em um segundo momento, dos artigos, por eles(as) produzidos.

Foram identificados os princípios que dizem respeito ao conteúdo do DPD com base nas expectativas dos estudantes, pois os(as) professores(as) mencionaram, predominantemente, o trabalho com gêneros textuais e a busca da superação de déficits relativos à habilidade da leitura, o que dialoga com as políticas educacionais; à análise da aprendizagem dos estudantes, mencionada por meio da citação de exames avaliativos de âmbito nacional e na centralidade atribuída ao termo aluno; à escola como base que, mais uma vez, destacaram a ancoragem dos pressupostos do conceito de proficiência leitora nas políticas educacionais; à resolução colaborativa de problemas, com destaque para diversos atores pertencentes ao universo escolar e à compreensão teórica, por meio da utilização de autores(as) que são tidos como referência na grade curricular atual do curso de Letras de uma instituição privada de Curitiba.

Nesse sentido, cinco dos nove princípios passíveis de investigação nesta tese foram encontrados, sendo importante destacar que já identificamos fortes indícios do trabalho com os princípios concernentes ao caráter evolutivo, quando discorreremos sobre os ideais propagados por autores(as) que tratam do DPD internacionalmente (WILSON, BERNE, 19970, e da incorporação de múltiplas fontes de informação e da integração de um processo de mudança, quando da realização da pesquisa para escrita da dissertação de mestrado (BERTOTTI, 2014), na qual os(as) professores(as) mencionaram o quanto o PDE-PR transformou seus modos de ensinar. Contudo, optamos por não os considerar como abordados nesse *corpus* uma vez que compreendemos as diferenças entre difusão, propagação e propaganda, o que indica a necessidade de observação desses aspectos, ponto pertinente a próximos estudos.

Outro ponto não mencionado nos dados da pesquisa aqui desenvolvida, mas que poderia ser abordado pela coordenação do PDE-PR diz respeito ao envolvimento docente nas decisões sobre o conteúdo e ações do programa, uma vez que os estudos de Abdal- Haqq (1995), Ball (1996), Putnam e Borko (1997), Little (1998), Day (2001) e Vaillant e Marcelo (2012) asseveram a importância desse aspecto.

Por fim, com o intuito de abranger o todo em que esses resultados se inserem, trabalhando com a esfera transubjetiva das representações (GADAMER,

1999; JODELET, 2009) e responder ao terceiro objetivo de pesquisa: apresentar as representações sociais sobre os princípios norteadores de Desenvolvimento Profissional Docente, na interlocução com as políticas educacionais brasileiras, investigamos a menção aos princípios norteadores, primeiramente, nas políticas que regulamentam o PDE-PR e, na sequência, na LDB, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, no PNE e na BNCC, o que permitiu concluir que o PDE-PR contempla mais princípios norteadores do DPD no âmbito do que as políticas educacionais brasileiras, o que reforça seu aspecto inovador e seu enquadre como um programa que vai além da formação continuada, que se configura como uma ação de desenvolvimento profissional docente, o que reforça a tese aqui defendida.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. Las representaciones sociales: aspectos teóricos. In: ABRIC, Jean-Claude (Org). **Prácticas sociales y representaciones**. 1. ed. México: Coyoacán, 2001. p. 4-16. Disponível em: <<https://campus.fundec.org.ar/admin/archivos/ABRIC%20-%20practicassociales-y-representaciones-5-16.pdf>>. Acesso em 05 maio 2018.
- ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. Abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v.24, n.3, p. 713-717, set.-dez 2009.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 14/15, p. 17-37, 1º e 2º semestre, 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revistas Múltiplas Leitura**, São Paulo, v. 1, n.1, p. 1169-1181, jan.-jun 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/.../1169/1181>> Acesso em: 03 abr. 2018.
- APP-Sindicato. **Tabela de vencimentos**. Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. Tabela de vencimentos - 2018. Disponível em: <<http://appsindicato.org.br/tabela-de-vencimentos/>>. Acesso em: 18 jun. 2018.
- ARRUDA, Ângela. Representações sociais: dinâmicas e redes. In: SOUSA, Clarilza Prado et al. (Orgs). **Ângela Arruda e as Representações Sociais: estudos selecionados**. Curitiba: Champagnat, 2014, p.117-146.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4.ed. Tradução de: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BANCHS, Maria Auxiliadora. Alternativas de apropiación teórica: abordaje procesual y estructural de las representaciones sociales. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, n.2, v.1, p.39-60, 2004.
- BERTOTTI, Gisele Rietow. **Políticas de formação continuada: representações de professores PDE-PR**. 2014. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3024>. Acesso em: 15 abr. 2018.
- BERTOTTI, Gisele Rietow; ENS, Romilda Teodora; SIQUEIRA, Ana Paula Moraes. Formação Continuada no Brasil: a Teia de Concepções que a Definem e Regulam. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional** (online), Curitiba, v. 11, p. 17-44, 2016.
- BRASIL. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996. p.27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC, SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2018.

BRASIL Parecer CNE/CP n. 28/2001. Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 31, 18 jan. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 nov. 2018.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014 - Edição extra. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 10 jul 2017.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria da Educação Básica: Conselho Federal de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, SEB, CFE, Ministério da Educação: Secretaria da Educação Básica: Conselho Federal de Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.

CAMARGO, Brígido Vizeu. JUSTO, Ana Maria. Iramuteq: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, SP, v. 21, n. 2, dez 2013. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016>. Acesso em 15 mar. 2018.

CAPES [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior]. **Catálogo de Teses e Dissertações**. 2018. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

COCHRAN-SMITH, Marilyn.; ZEICHNER, Kenneth. **Studying Teacher Education**: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education. Mahwah, NJ. 2005.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Nadjá Maria de Lima. **A formação contínua de professores**: novas tendências e novos caminhos. Rio Grande do Norte, RN: Hollos, 2004. Disponível em <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/48/52>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

CHARTIEUR, Jean-François; MEUNIER, Jean-Guy. Text mining methods for social representation analysis in large corpora. **Papers on Social Representations**, v. 20, p. 20-38, 2011. Disponível em <http://www.psych.lse.ac.uk/Psr/PSR2011/20_38.pdf>. Acesso em 15 abr. 2018.

DAVIS, Cláudia *et al.* **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/ DPE, 2012.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Portugal: Porto, 2001.

DOISE, Willem. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 27-35, 2001.

DONATO, Sueli Pereira. **Elementos de profissionalidade docente: representações sociais de estudantes de pedagogia**. 2017. 217 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017 Disponível em: <<http://www.biblioteca.pucpr.br/pergamum/biblioteca/img.php?arquivo=/000060/00006041.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

DUBET, François. O que é uma escola justa?. **Cadernos de Pesquisa. [online]**, São Paulo, v. 34, n.123, pp.539-555, 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000300002>>. Acesso em: 01 mai. 2018.

ENS, Romilda Teodora ; BERTOTTI, Gisele Rietow. Inital Results of a differentiate program of teacher's continuing formation in Brazil: The PDE/PARANA.. **Problems of Education in the Twenty First Century**, v. 60, p. 67-78, 2014.

ENS, Romilda Teodora ; BERTOTTI, Gisele Rietow. Política de formação continuada no Paraná: Programa de Desenvolvimento Educacional-PDE/Paraná/Brasil. In: ENS, Romilda Teodora; BÔAS, Lúcia Villas; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs). **Espaços educacionais: das políticas docente à profissionalização**. 1.ed. Curitiba: Champagnat, 2015, v. 1, p. 257-380.

ENS, Romilda Teodora; MIRANDA, Simone. A profissão de professor e o contexto dos ciclos de vida profissional. In: PRYJMA, Marielda Ferreira (Org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. 1. ed. Curitiba, PR: UTFPR, 2013. p. 137-166.

FEIMAN-NEMSER, Sharon. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. **Teachers College Record**, New York, v. 103, n. 6, dez, 2001. Disponível em <http://www.geocities.ws/cne_magisterio/4/curricfomdocente.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda; FERREIRA, Marina Baird; SILVEIRA, Alzira Malaquias da. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222 p.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à linguística**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2011. 227p.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em retrospectiva**: hermenêutica e a filosofia prática. Tradução: Marco Antônio Casanova. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução: Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II**. Tradução: Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Complementos e índice. Petrópolis: Vozes, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001. p. 321-341.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente – fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 23-36, jan/abr.1995.

HAWLEY, Willis; VALLI, Linda. The Essentials of effective professional development: a new consensus. In: DARLING-HAMMOND, Linda; SYKES, Gary. **Teaching as the learning profession**: handbook of policy and practice. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1999, p. 127-150.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v.24, n. 3, p. 679-712, set.-dez, 2009.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001. p. 17-44.

KURAMOTO, Hélio. Sintagmas nominais: uma nova proposta para a recuperação de informação. **DataGramaZero - Revista de Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, fev. 2002.

LAHLOU, Saadi. **Penser manger** : les représentations sociales de l'alimentation. Psychologie. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS), 1995. 448 p.

MACHADO DE ASSIS. Primas de Sapucaia. In: MACHADO DE ASSIS. **Histórias sem data**. Rio de Janeiro: Garnier, 1884.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999. 271 p.

MARCELO, Carlos; PRYJMA, Marielda Ferreira. A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In: PRYJMA, Marielda Ferreira. (Org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. 1. ed. Curitiba, PR: UTFPR, 2013. p. 37-54.

MARKOVA, Ivana. Amédée or how to get rid of it. Social representation from a dialogical perspective. **Culture & Psychology**. London, Thousand Oaks, CA and New Dehli, v. 6, n.4, p. 419-460, 2000. Disponível em < http://psycho.univ-lyon2.fr/sites/psycho/IMG/pdf/Markova_dialogique.pdf>. Acesso em: 08.maio.2018.

MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Piavnovski. As políticas educacionais e a formação continuada do professor. **Revista HISTEDBR** (online), Campinas, SP, n. 31, p. 127-141, set. 2008. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/31/art10_31.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

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

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Tradução Lilian ULUP. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001. p. 45-66.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

NUNES, Andréa Caldas. TROJAN, Rose Meri. TAVARES, Taís Moura. Curso de magistério: vítima de dispersão e descontinuidade. **Revista Educar em Revista**, Curitiba, PR, n. 12, 1996.

OECD. [Organization for Economic Co-operation and Development]. **Creating effective teaching and learning environments: first results from Talis**. OECD Publishing, 2009. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>>. Acesso em 15 fev.2018.

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. 2018.

PARANÁ. **Caderno de expectativas de aprendizagem**. Curitiba: SEED-PR; 2012. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/caderno_expectativas.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

PARANÁ. **Edital n. 08/08 – DG/SEED**. Torna público o edital de redistribuição de vagas remanescentes da primeira etapa do Processo de Seleção para o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Curitiba: SEED, 07 de fevereiro de 2008.

PARANÁ. **Edital n. 132/12 – GS/SEED.** Estabelece as normas para a realização do Processo Seletivo Interno, destinado a Professores da Rede Pública Estadual do Paraná para provimento de vagas no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Curitiba: SEED, 14 de setembro de 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital1322012gs.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

PARANÁ. **Edital n. 176/13 – GS/SEED.** Estabelece as normas para a realização do Processo Seletivo Interno, destinado aos Professores da Rede Pública Estadual do Paraná para provimento de vagas no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Curitiba: SEED, 22 de outubro de 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital1762013gsseed.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

PARANÁ. Edital n. 35/09 – DG/SEED. Processo Seletivo Interno de Professores da Rede Pública Estadual para o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. **Diário Oficial do Paraná**, edição eletrônica n. 7937, p. 33, 25 mar. 2009.

PARANÁ. Edital n. 39/06 – DG/SEED. Torna público as normas do Processo de Inscrição no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, integrado às atividades da Formação Continuada em Educação – FOCO. **Diário Oficial do Paraná**, edição eletrônica n. 7182, a. XCII, p. 27, 10 mar. 2006.

PARANÁ. **Edital n. 41/10 – DG/SEED.** Estabelece as instruções para a realização do Processo Seletivo Interno de Professores da Rede Pública Estadual para o provimento de 2.400 (duas mil e quatrocentas) vagas no Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, distribuídas nas 17 áreas/disciplinas de atuação estabelecidas neste Edital. Curitiba: SEED, 26 de abril de 2010. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital412010dgseed.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

PARANÁ. **Edital n. 66/11 – DG/SEED.** Estabelece as instruções para a realização do Processo Seletivo Interno de Professores da Rede Pública Estadual do Paraná para o provimento de vagas no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Curitiba: SEED, 21 de setembro de 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital662011dg.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

PARANÁ. **Edital n. 92, de 02 de outubro de 2014.** Estabelece as normas para a realização do Processo Seletivo Interno, destinado aos Professores da Rede Pública Estadual do Paraná para provimento de vagas no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Tecnologias Educacionais. Coordenação de Articulação Acadêmica. Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital92_processo_seletivo_pde 2014.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2018.

PARANÁ. **Educação**, a. V, n. 48, abr. 2007. p. 2.

PARANÁ. Lei Complementar 104, 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. 2018.

PARANÁ. Lei Complementar 130, de 14 de julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme especifica. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, n. 8262, 14 jul. 2010. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184&indice=1&totalRegistros=2>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

PARANÁ. **Remuneração**. Portal da transparência. Disponível em: <<http://www.transparencia.pr.gov.br/pte/pessoal/servidores/poderexecutivo/remuneracao;jsessionid=9-ZDUKtH0o4jSzTnD-bKByW0Q7otpz-RXV6XOotT.ssecs75004?windowId=354>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

PARANÁ. Resolução n. 1717, de 22 de março de 2017. Regulamenta o processo de avaliação para a concessão de progressão no ano de 2017. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, n. 9913, 27 de março de 2017. Disponível em : <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=170432&indice=1&totalRegistros=705&anoSpan=2017&anoSelecionado=2017&mesSelecionado=0&isPaginado=true>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

PARANÁ. **Resolução n. 5232, de 30 de setembro de 2014**. Normatiza a execução do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE - 2015 na Rede Pública Estadual de Ensino no âmbito da Secretaria de Estado da Educação. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Tecnologias Educacionais. Coordenação de Articulação Acadêmica. Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pde/psi/2015/resolucao_5232gsseed.pdf>. Acesso em 12 fev. 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamentos de Educação Básica **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED-PR, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Tecnologias Educacionais. Coordenação de Articulação Acadêmica. Programa de Desenvolvimento Educacional. Documento síntese (Versão 2016). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Tecnologias Educacionais. Coordenação de Articulação Acadêmica. 2016. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/2016/documento_sintese_pde_2016.pdf>. Acesso em 10 jan. 2018.

PERINI, Mário Andrade. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 366 p.

PUPATTO, Lygia Lumina. A integração entre Secretarias e o envolvimento das universidades públicas na construção do PDE. In: PARANÁ. **Educação**, a. V, n. 48, abr. 2007.

PUTNAM, Ralph; BORKO, Hilda. Teacher learning: Implications of the new view of cognition. In: BIDDLE, Bruce Junior.; GOOD, Tim; GOODSON, Ivor (Orgs.). **The international handbook of teachers and teaching**. Dordrecht, Netherlands: Kluwer, 1997.

RATINAUD, Pierre. **IRAMUTEQ**: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. 2009. Disponível em: <<http://www.iramuteq.org>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

REQUIÃO, Maurício. A educação no Paraná é uma só. In: PARANÁ. **Educação**, a. V, n. 48, abr. 2007. p. 2.

RICHARDSON, Virginia. **Handbook of Research on Teaching**. 4. ed. New York: American Educational Research Association, 2001.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2015. 212 p.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 472 p.

SCHMIDT, Lawrence. K. **Hermenêutica**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 261.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A questão docente: profissionalização, carreira e decisão política. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 347-356.

SPINK, Mary Jane. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, Mary Jane (org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p.85-108.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1. ed. Curitiba: UTFPR, 2012. 242 p.

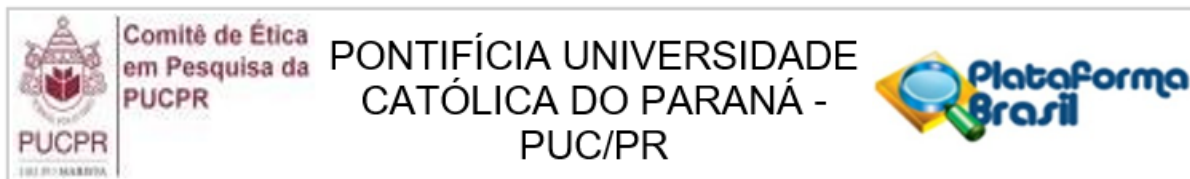
WACHOWICZ, Lillian Anna. Uma inversão didática nos cursos de pós-graduação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, jan.-abr. 2009. Disponível em <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issue&dd0=154>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

WIDEEN, Marvin; MAYER, Smith; MOON, Barbara. A crytical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. **Review of educational research**, v. 68, n. 1, 1998. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1170752?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 05 jan. 2018.

WILSON, Suzanne; BERNE, Jennifer. Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: an examination of research on contemporary professional development. **Review of research in education**, v 24, p. 173-209, 1999. Disponível em: <<http://outlier.uchicago.edu/computerscience/OS4CS/landscapestudy/resources/Wilson-and-Berne-1999.pdf>> Acesso em 10 jan. 2018.

ZEICHNER, Ken. The new scholarship in teacher education. **Educational Researcher**, v. 28, n. 9, p. 4-15. 1999.

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUCPR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA SEED/PR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES ORIENTADORES DO PDE-PR

Pesquisador: Gisele Rietow Bertotti

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 74199817.4.0000.0020

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica do Parana - PUCPR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.289.456

Apresentação do Projeto:

Conforme informado pelo pesquisador:

Este projeto de pesquisa tem como objetivo principal analisar as Representações Sociais dos professores orientadores do PDE-PR sobre a contribuição do programa para o desenvolvimento profissional docente dos professores da rede pública estadual na cidade de Curitiba e como objetivos específicos: apreender o conteúdo e a organização das Representações Sociais de professores orientadores do PDE-PR sobre desenvolvimento profissional docente e sobre o programa PDE-PR – análise prototípica; averiguar a centralidade desses elementos estruturais das representações sociais, organizados pela frequência e ordem média de evocação (OME) e de ordem hierárquica (OMI) – análise de similitude; validar os elementos centrais de representações sociais dos estudantes acerca da profissionalidade docente nas instituições pesquisadas, expressos na árvore máxima – entrevistas posteriores e apresentar os elementos de desenvolvimento profissional docente dos professores PDE-PR da rede estadual de Curitiba nas RS de professores orientadores do PDE-PR. O estudo justifica-se pela ausência de análises sobre o PDE-PR, pela repercussão do projeto no meio acadêmico, sendo considerado como promissor, e por tratar da única maneira de acesso ao último nível de carreira no contexto da docência na rede estadual de ensino. As bases teóricas que fundamentam o desenvolvimento desse estudo estão ancoradas nas

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155

Bairro: Prado Velho

CEP: 80.215-901

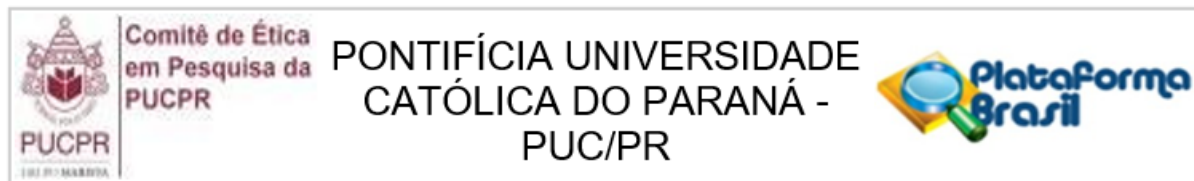
UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3271-2103

Fax: (41)3271-2103

E-mail: nep@pucpr.br



Continuação do Parecer: 2.289.456

pesquisas na área de representação sociais, formação continuada e desenvolvimento profissional docente, especificamente no trabalho dos autores: ABRIC (2001, 2011), GATTI (2011), JODELET (2001), MARKOVA (2001), MOSCOVICI (2012) e VAILLANT (2012). A metodologia aplicada baseia-se na teoria das representações sociais, por meio da utilização do teste de evocação livre, e de entrevistas semiestruturadas com base na análise crítica discursiva.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme informado pelo pesquisador:

Objetivo Primário:

Analisar as Representações Sociais de professores orientadores do PDE-PR sobre a contribuição do programa para o desenvolvimento profissional docente dos professores da rede pública estadual na cidade de Curitiba.

Objetivo Secundário:

a) Apreender o conteúdo e a organização das Representações Sociais de professores orientadores do PDEPR sobre desenvolvimento profissional docente e sobre o programa PDE-PR, por meio da análise prototípica. b) Averiguar a centralidade desses elementos estruturais das representações sociais, organizados pela frequência e ordem média de evocação (OME) e de ordem hierárquica (OMI) – análise de similitude. c) Validar os elementos centrais de representações sociais dos estudantes acerca da profissionalidade docente nas instituições pesquisadas, expressos na árvore máxima. d) Verificar como os elementos de desenvolvimento profissional docente dos professores PDE-PR da rede estadual de Curitiba são vistos nas RS de professores orientadores do PDE-PR.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme informado pelo pesquisador:

Riscos:

De acordo com a Resolução nº 510, de 07 de Abril de 2016, esclareceremos aos participantes os riscos e benefícios sobrevidos de cada coleta de dados. A resolução regula normas a serem cumpridas pelo pesquisador, assegurando aos pesquisados: Privacidade de cada participante, mantendo em sigilo seus dados; O participante poderá a qualquer momento recusar de participar da pesquisa, ou retirar seu consentimento assinado anteriormente, sem prejuízo; Informações sobre nomes dos pesquisadores e seus respectivos telefones, indicando o responsável pela pesquisa; Assegurar a assistência durante toda a pesquisa, bem como garantir o acesso livre a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, tudo que ocorrer antes, durante e depois de sua participação; Garantir que sua participação não terá ônus, ou seja, a participação não envolve nenhum tipo de cobrança ou pagamento; A assinatura da TCLE

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155

Bairro: Prado Velho

UF: PR

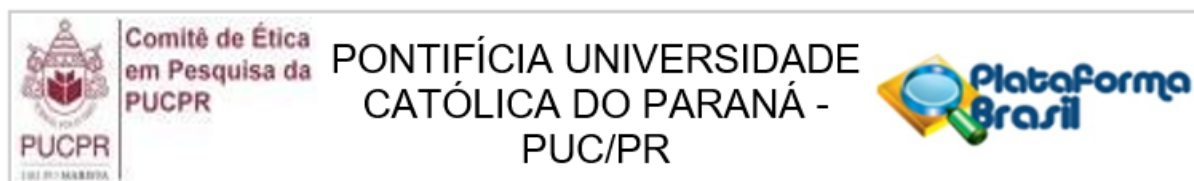
Telefone: (41)3271-2103

Município: CURITIBA

Fax: (41)3271-2103

CEP: 80.215-901

E-mail: nep@pucpr.br



Continuação do Parecer: 2.289.456

far-se-á pelo participante, tendo ciência do teor de tudo o que está mencionado e compreendido no referido estudo. O Art.9 revela os direitos dos participantes, assegurando: informação sobre a pesquisa; ter sua privacidade respeitada; garantia de confidencialidade das informações pessoais; e ser indenizado pelo decorrente da pesquisa em caso de alguma despesa diretamente decorrentes de sua participação.

Benefícios:

Refletir acerca da estrutura e organização do programa PDE-PR como possível instrumento auxiliar no desenvolvimento profissional docente no contexto da SEED-PR, preparando-se melhor para ser docente do programa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de interesse educacional, pois permitirá compreender a atuação dos professores do PDE-PR no desenvolvimento profissional docente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentos corretamente apresentados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências foram totalmente atendidas.

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_945557.pdf	10/09/2017 21:32:00		Aceito
Outros	Modelodeautorizacaouniversidades.pdf	10/09/2017 21:26:10	Gisele Rietow Bertotti	Aceito
Outros	Questionarios.pdf	10/09/2017 21:19:50	Gisele Rietow Bertotti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	10/09/2017 21:18:21	Gisele Rietow Bertotti	Aceito
Projeto Detalhado	ProjetoGiseleRietowBertotti.pdf	10/09/2017	Gisele Rietow	Aceito

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155

Bairro: Prado Velho

CEP: 80.215-901

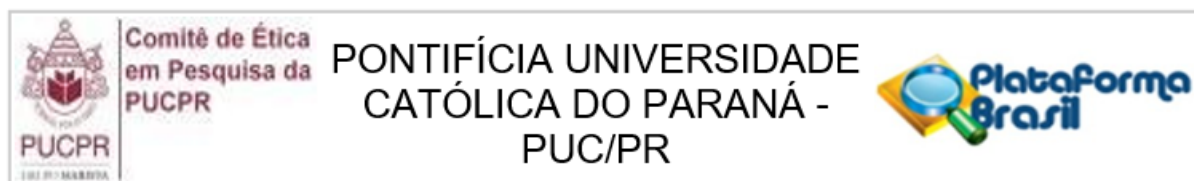
UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3271-2103

Fax: (41)3271-2103

E-mail: nep@pucpr.br



Continuação do Parecer: 2.289.456

/ Brochura Investigador	ProjetoGiseleRietowBertotti.pdf	21:16:04	Bertotti	Aceito
Folha de Rosto	gisele.pdf	23/08/2017 08:42:53	Gisele Rietow Bertotti	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 21 de Setembro 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