

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

GISELE RIETOW BERTOTTI

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PARANÁ:
REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES PDE-PR**

CURITIBA

2014

GISELE RIETOW BERTOTTI

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PARANÁ:
REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES PDE-PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Linha de pesquisa: História e Políticas da Educação.

Grupo de pesquisa: “Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais” – POFORS

Professora orientadora: Prof^a. Dra. Romilda Teodora Ens.

CURITIBA

2014

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

Bertotti, Gisele Rietow
B546p Polítics de formação continuada no Paraná : representações de
2014 professores PDE-PR / Gisele Rietow Bertotti ; orientadora: Romilda Teodora
Ens. – 2014.
168 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2014
Bibliografia: f. 142-154

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

CDD 20. ed. – 370.710981



Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Escola de Educação e Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Educação

PUCPR

GRUPO MARISTA

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 745
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Gisele Rietow Bertotti

Aos três dias do mês de novembro do ano de dois mil e quatorze, reuniu-se no Anfiteatro 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 e Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti para examinar a Dissertação da candidata **Gisele Rietow Bertotti**, ano de ingresso 2013, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação. A mestranda apresentou a dissertação intitulada “POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PARANÁ: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES PDE-PR”, que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 12h30. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: _____

A Banca considera o trabalho relevante e
juzga publicações em eventos, periódicos e
capítulos de livros.

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens _____

Convidado Externo:

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

Convidado Interno:

Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti _____

Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE/PUCPR

Dedico essa dissertação aos meus pais e ao meu esposo.

Meus pais por terem me mostrado desde a infância a importância de buscar o conhecimento.

Pelas horas me ensinando, pelo investimento material e o apoio emocional incondicional.

A meu esposo por ter me ajudado a tornar o que era um sonho realidade e ser meu melhor amigo, companheiro de todas as horas.

Demonstrando que a vontade e o desejo devem ser aliados ao trabalho duro, me incentivando a superar meus limites.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelas pessoas colocadas em meu caminho que me fizeram ter o sonho de me tornar mestre. Primeiramente a meus pais, cujo incentivo perpassou todas as fases da minha vida e perdura até hoje.

Em segundo lugar aos meus professores da graduação Ane Cibele Palma, Claudia Marina, Cristina Miyaki, Deisi Link, Janice Thiel, Juarez Poletto, Marlise Sapiencinski e Rossana Círio Uba, que são para mim exemplo de comprometimento e amor pela docência, além de incentivarem diariamente os seus alunos a almejem mais conquistas. Também aos meus professores da pós-graduação, que permitiram o contato com a pesquisa mais especificamente, em especial as professoras Luciana Pereira da Silva e Cláudia Monte, minha orientadora de trabalho de conclusão de curso.

Agradeço com muito carinho ao professor Lindomar Wesler Bonetti, que me apresentou o programa de pós-graduação, sendo meu primeiro professor. Obrigada pela paciência, ajuda, apoio e por me indicar a minha orientadora.

Obrigada a professora Romilda, pelos conselhos de como adentrar no mundo acadêmico mesmo quando ainda não era sua aluna, por ter me acolhido na sua disciplina, permitido minha participação no grupo de pesquisa, pelos livros emprestados, pela parceria diária. Além de ser uma orientadora muito dedicada, é amiga, conselheira e exemplo de moral, dedicação e força de vontade.

Agradeço também aos professores do programa pela oportunidade de juntos realizarmos tantas reflexões preciosas.

Sou grata a todos os amigos que obtive durante o curso: Ana Paula de Moraes Siqueira, Elizabeth Dantas de Amorim Favoreto, Flávia Brito Dias, Géssica Peniche da Costa e Silva, Jacques Lima, Jociane Geronasso, Marciele Stiegler Ribas, Simone Weinhardt Withers, Sueli Pereira Donato, Thaís Pacievitch e

Vitor Alves, vocês me indicaram o caminho, estiveram ao meu lado nos momentos felizes e difíceis, dividindo sorrisos e aflições. Especialmente Sueli e Thaís que me acompanharam mais de perto e ajudaram com as normas técnicas, Marciele que me ajudou a utilizar o software de análise e disponibilizou seu tempo para troca de ideias tão valiosas, Elizabeth que me fez compreender como estruturar o trabalho. Obrigada meninas por todo o apoio, jamais conseguiria sem vocês!

Aos amigos e colegas do Colégio Estadual Isolda Schmid: Bárbara Furquim, Célia Kaus, Elisangela Komorowski, Fabiana Rodrigues, Idalberto Batista Vieira Júnior, Ilza Cristina Gonçalves, Marcelo Marchioretto da Silva, Osvaldo Soares Filho, Rosangela Pereira e Sérgio. Agradeço pelas palavras de incentivo, ajuda e compreensão relacionada à minha ausência para participação em eventos que me permitiram chegar até aqui. O apoio de vocês foi fundamental!

Obrigada a todos os “professores PDE”, que se propuseram a participar da pesquisa, dispondo do seu precioso tempo.

Tudo quanto vive, vive porque muda;
muda porque passa; e, porque
passa, morre. Tudo quanto vive
perpetuamente se torna outra coisa,
constantemente se nega, se furta à
vida. (FERNANDO PESSOA, 1986)

RESUMO

Esta dissertação tem como tema as representações sociais de professores PDE sobre formação continuada no Paraná e sua relação com as políticas educacionais que instituíram e regulamentaram esse programa. Estudar “formação continuada” está nos dilemas que postulam a formação inicial como deficitária, compreendendo a formação continuada como uma forma de atender as novas atribuições imputadas aos docentes, dado o reconhecimento da importância dessa etapa para a permanência na carreira, por sua vinculação aos planos de carreira e seu objetivo de melhoria da qualidade de ensino. Tomar os professores egressos do PDE-PR como sujeitos de pesquisa ocorreu em função do reconhecimento atribuído a eles no contexto escolar em que se convive com professores que realizam atividades diferenciadas com seus alunos e possuem um comportamento proativo, agindo como incentivadores da permanência na carreira para professores e modelos a serem seguidos pelos alunos, ou seja, possíveis agentes influenciadores na construção do processo de atratividade da carreira. Além desses aspectos, o PDE-PR constitui-se como uma política de formação continuada recente, considerada como inovadora e como um modelo de formação que implica em uma inversão didática. Nesse contexto, com o objetivo de analisar as representações sociais de professores egressos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE-PR) sobre formação continuada e sua correlação com as políticas que instituíram e regulamentaram o respectivo programa, o estudo fundamenta-se nas políticas de formação continuada de professores e na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2010, 2012). Entre os autores que problematizam as políticas de formação continuada e contribuem para a análise dos dados estão: Falsarella (2004), Ferreira (2003), Gatti e Barreto (2009), Nóvoa (2013), Perrenoud (1993). A metodologia norteou-se na abordagem qualitativa do tipo exploratória. A pesquisa envolveu 47 professores egressos do PDE-PR. A opção pela utilização da Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 2000, 2001) possibilitou o uso da técnica de evocação livre de palavras proposta por Vergès (1992) pela qual se identificou: conteúdo e estrutura das representações sociais dos participantes sobre a expressão “formação continuada”. A análise prototípica foi referência na análise das palavras obtidas no teste de evocação livre as quais foram processadas pelo software EVOC (versão 2000), que gerou um quadro de quatro casas contendo a frequência e ordem média de evocação (OME) e, posteriormente, a ordem média de importância (OMI). Os resultados das RS referentes às evocações apresentam 2 elementos (conhecimento e cursos) no provável núcleo central. Esses dados dialogam com respostas obtidas sobre oito pontos elencados por pesquisadores da Fundação Victor Civita sobre “como atrair e manter bons professores”, obtidos pelas entrevistas semiestruturadas submetidos à Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001; MEURER, 2007), apontando contribuições, fragilidades e potencialidades do programa PDE-PR e dos processos de formação continuada desenvolvidos pela SEED-PR.

Palavras-chave: Políticas de Formação de Continuada de Professores. Professor Egresso do PDE-PR. Profissionalização Docente. Representações Sociais.

ABSTRACT

This dissertation has as its theme the social representations of PDE teachers on continuing formation in Paraná and its relationship with the educational policies which instituted and regulated this program. Studying "continuing formation" is part of the dilemmas that posit the initial formation as a deficient, including continuing education as a way to accomplish the new assignments allocated to teachers, given the recognition of the importance of this step for remaining in the career, its connection to the plans career, and its goal of improving the quality of education. Taking graduate teachers from PDE-PR as research subjects was due to the recognition given to them in the school context in which consist with teachers who perform different activities with their students and have a proactive behavior by acting as advocates of the permanence in career for the teachers and playing the role of models for students, in other words, potential influencers in the construction of the attractiveness of the career process. Besides these aspects, the PDE-PR was established as a promising policy of continuing education, regarded as its innovative continuing formation character which implies a didactic inversion. In this context, in order to analyze the social representations of graduate teachers of (PDE-PR) Educational Development Program on continued education and its correlation with the policies which established and regulated the respective program, the study is based on the teachers' continuing formation policies and the Theory of Social Representations (Moscovici, 2010, 2012). Among the authors who focus on continuing formation policies and contribute to the data analysis are: Falsarella (2004), Ferreira (2003), Gatti and Baker (2009), Nóvoa (2013), Perrenoud (1993). The methodology was guided in the exploratory qualitative approach. The research involved 47 graduate teachers of PDE-PR. The option for the use of the Central Nucleus Theory (ABRIC, 2000, 2001) allowed the use of the technique of free word association proposed by Vergès (1992) from which was identified: content and structure of social representations of the participants on the expression "continuing formation ". A prototypical analysis was reference in the analysis of words obtained in free recall test which were processed by EVOC (2000 version) software, which generated a four-frame houses containing the frequency and average order of recall (OME) and subsequently the average order of importance (OFI). The results of RS referring to evocations have two elements (knowledge and courses) in the likely core. These data dialogue with responses on eight points listed by researchers at the Victor Civita Foundation on "how to attract and keep good teachers," obtained by semistructured interviews submitted to Critical Discourse Analysis (Fairclough, 2001; MEURER, 2007), pointing contributions, weaknesses and potential of PDE-PR program and continuing education processes developed by SEED-PR.

Keywords: Continuing education Policies. Egress Teacher of PDE-PR. Teacher professionalization. Social Representations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Procedimentos de coleta e análise de dados.....	51
Figura 2 – Etapas da análise crítica discursiva	56
Figura 3- Quadro esquemático do Plano Integrado de Formação Continuada	109
Gráfico 1 - Tempo de serviço	101
Gráfico 2 - Área de atuação dos professores egressos do PDE-PR.....	103
Gráfico 3 - Porcentagem dos termos utilizados sobre o salário do professor iniciante	119
Gráfico 4- Porcentagem dos termos utilizados sobre sugestões/ mudanças no plano de carreira	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de teses e dissertações sobre o PDE-PR (2010-2012)....	18
Quadro 2 - Dissertações por título, objetivo e conclusões que analisam o PDE-PR (2010-2012).....	19
Quadro 3 - Teses por título, objetivo e conclusões que analisam o PDE-PR (2010-2012).....	20
Quadro 4 - Propostas práticas para a seleção, formação e manutenção em sala de aula dos jovens com melhor preparação para exercer a docência.	23
Quadro 5 - Marcos legais da formação continuada no Brasil.....	67
Quadro 6 - Relação e significado dos termos utilizados para se referir ao processo de formação continuada.	67
Quadro 7 - Marcos legais da formação continuada no Brasil.....	69
Quadro 8 - Programas de formação continuada	72
Quadro 9- Número de vagas ofertadas por área no processo seletivo 2006/2007.	84
Quadro 10- Matriz de valoração de títulos para ingresso no PDE 2006/2007..	85
Quadro 11- Matriz de valoração de títulos para ingresso no PDE 2010.....	86
Quadro 12 - Critérios de pontuação PDE 2011.....	86
Quadro 13 - Carreira docente no Paraná de 1970 a 2013.	93
Quadro 14 - Modelo de Análise das evocações por meio do Quadro de Quatro Casas. Média das Ordens Ponderadas de Evocação	105
Quadro 15- Distribuição dos elementos centrais e periféricos da representação social de formação continuada organizados pela OME e OMI.....	116
Quadro 16- Possíveis representações depreendidas a partir de aspectos textuais sobre o salário do professor iniciante (2014).	118
Quadro 17- Possíveis representações depreendidas a partir de aspectos textuais sobre a proposição de bons planos de carreira (2014).....	120
Quadro 18- Possíveis representações depreendidas a partir de aspectos textuais sobre a melhoria das condições de trabalho (2014).	126
Quadro 19- Possíveis representações depreendidas a partir de aspectos textuais sobre o enfoque da formação em serviço nos problemas reais (2014).	128
Quadro 20- Possíveis representações depreendidas a partir de aspectos	

textuais sobre como foi ser aluno do programa PDE-PR (2014).....	130
Quadro 21- Possíveis representações depreendidas a partir de aspectos textuais sobre formação inicial (2014).....	131
Quadro 22- Possíveis representações depreendidas a partir de aspectos textuais sobre o valor do professor na sociedade (2014).....	133
Quadro 23- Possíveis representações depreendidas a partir de aspectos textuais sobre ser tratado como profissional (2014).....	135

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de teses e dissertações sobre ‘formação docente’ – 1999/2012.	24
Tabela 2 - Identificação dos setores regionais, sedes da secretaria, número de escolas e de sujeitos participantes na pesquisa – 2014.....	49
Tabela 3 - Perfil dos professores sexo e idade.	100
Tabela 4 - Área e nível de formação	102
Tabela 5 - Distribuição dos elementos que compõem o provável núcleo central e o sistema periférico acerca do termo indutor “formação continuada” (OME)	104
Tabela 6 - Distribuição dos elementos que compõem o provável núcleo central e o sistema periférico acerca do termo indutor “formação continuada” (OMI).....	115
Tabela 7 – Vencimento dos Professores – Jornada 20 horas.....	120
Tabela 8 – Critérios para progressão funcional da SEED-PR.....	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCPE	Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação
CEEBJA	Centros de Educação Básica para Jovens e Adultos
COPES/UEL	Coordenadoria de Processos Seletivos da Universidade Estadual de Londrina
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FOCO	Programa de Formação Inicial e Continuada
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEPAR	Instituto de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná
GESTARI	Programa de Gestão da Aprendizagem
GTR	Grupo de Trabalho em Rede
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OBEDUC	Observatório da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OME	Ordem Média de Evocação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDE-PR	Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PQE	Projeto Qualidade do Ensino Público
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROEM	Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PROinfo	O Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica Do Paraná
QPM	Quadro Próprio do Magistério do estado do Paraná
SEED	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
SIRSSE	Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	29
2.1	A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO BRASIL.....	29
2.2	A GÊNESE DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	31
2.3	ABORDAGENS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	36
2.4	A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL	40
3	OS CAMINHOS DA PESQUISA	42
3.1	A ABORDAGEM DA PESQUISA.....	42
3.2	O CAMPO DE PESQUISA E A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	47
3.3	OS INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS E O PROCESSO DE ANÁLISE	49
3.3.1	O questionário, o teste de evocação livre de palavras e a entrevista semiestruturada	52
3.3.2	Análise prototípica.....	55
3.3.3	Análise crítica do discurso	55
4	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	58
4.1	FORMAÇÃO CONTINUADA: ABORDAGENS E ENCAMINHAMENTOS.....	58
4.2	MARCOS LEGAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL.....	63
4.3	PRINCIPAIS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DESENVOLVIDOS EM NÍVEL NACIONAL A PARTIR DE 1990	70
4.4	FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO PARANÁ: UM BREVE HISTÓRICO	74
5	PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO PARANÁ (PDE-PR)	80
5.1	A ORIGEM DO PDE-PR.....	80
5.2	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PDE-PR	83
5.3	O PROCESSO DE SELEÇÃO DO PDE-PR.....	84
5.4	PDE-PR: SÍNTESE DA CONFIGURAÇÃO ATUAL	89
5.5	PDE-PR: CAMINHO PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE?.....	92

6	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES EGRESSOS DO PDE-PR SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA	99
6.1	CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES EGRESSOS DO PDE-PR.....	100
6.2	FORMAÇÃO CONTINUADA NA REPRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES EGRESSOS DO PDE-PR ANÁLISE PROTOTÍPICA DO TERMO INDUTOR “FORMAÇÃO CONTINUADA”	104
6.2.1	Análise do possível núcleo central	105
6.2.2	Análise do sistema periférico	109
6.2.3	Comparando a ordem média de evocação (OME) com a ordem média de importância (OMI)	114
6.3	A ATRATIVIDADE E PERMANÊNCIA NA CARREIRA DOCENTE: ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO EMERGIDO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES EGRESSOS DO PDE-PR.....	116
6.3.1	Sobre o oferecimento de salários iniciais mais altos	117
6.3.2	Sobre a proposição de bons planos de carreira.....	120
6.3.3	Sobre a melhoria das condições de trabalho	124
6.3.4	Sobre a formação em serviço com enfoque nos problemas enfrentados na sala de aula	127
6.3.5	Sobre a experiência de ser aluno do programa.....	129
6.3.6	Sobre formação inicial.....	130
6.3.7	Sobre o valor do professor na sociedade.....	132
6.3.8	Sobre o professor como profissional	134
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
	REFERÊNCIAS	142
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PERFIL	155
	APÊNDICE B – TESTE DE EVOCAÇÃO LIVRE DE PALAVRA	156
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	157
	APÊNDICE D – CORPUS DO OME	158
	APÊNDICE F – PALAVRAS LEMATIZADAS	161
	ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	166
	ANEXO B - PRINCIPAIS PROPOSIÇÕES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS EM RELAÇÃO À ATRATIVIDADE DA CARREIRA DOCENTE	167

1 INTRODUÇÃO

Reflexões e questionamentos acerca do papel do professor, envolvendo aspectos que abarcam desde questões identitárias até discussões voltadas à profissionalização, devido ao seu caráter inicialmente missionário, têm feito parte das produções acadêmicas do cenário educacional há pelo menos dois séculos (NÓVOA, 1999). Soma-se a isso a influência recebida de diversos setores da sociedade, que se julgam capazes de refletir e traçar propostas em termos educacionais, segundo Arroyo (2009, p.24) “cada nova ideologia, nova moda econômica ou política, pedagógica e acadêmica, cada novo governante [...] se julgam no direito de nos dizer o que não somos e o que devemos ser”.

Além de diversas forças intervirem nos rumos da educação, outro fator que contribui para a indefinição de um perfil profissional docente diz respeito à sua origem ter sido inicialmente ligada ao ensino de caráter religioso, passando por um processo de transição para a instrução de modo leigo. Essa mudança do “catequisar” para o “instruir” trouxe consigo a herança do caráter¹ vocacional atribuído à docência, entendida como um dom e caracterizada pela relação estreita entre aspectos pessoais e profissionais.

Esse destaque dos aspectos interpessoais que envolvem o processo educacional culminou em uma desvalorização da categoria docente, caracterizada pela atribuição de falta de competência, refletida no reconhecimento social que passa a ser perseguido por meio da busca de obtenção de títulos acadêmicos como forma de comprovação do conhecimento.

A ênfase na aquisição de competências teve seu ápice na década de 1990 quando houve a propagação de ideias neoliberais cuja principal consequência, segundo Ens e Gisi (2011, p.27), foi que desde então “as políticas educacionais ficaram à mercê de determinadas metas, buscando atender aos requisitos definidos pelo setor econômico”. Nessa época também ocorreu a ascensão da apropriação do conceito de performatividade, comum no âmbito empresarial, aqui compreendida como uma forma de regulação em que os desempenhos individuais são tomados como medidas de produtividade, representando a qualidade dentro de um âmbito de avaliação (BALL, 2002).

¹ Caráter é tomado aqui como “conjunto de características e traços relativos à maneira de agir e de reagir de um professor ou grupo de professores”, concepção apresentada pelo dicionário informal.

Como consequência dessa submissão ao mercado houve uma aceleração dos processos formativos, bem como um processo de precarização das condições de trabalho, baixa salarial, dentre outros fatores de ordem econômica e social, aspectos que contribuíram para um processo de precarização do ensino, sendo essa queda na qualidade tomada como responsabilidade dos docentes. Esse enfoque no professor como o responsável por um ensino de qualidade é criticado por Gatti e Barreto (2009, p. 13) que mencionam “os professores não podem ser tomados como atores únicos, nem de forma independente de suas condições de trabalho, de seus vínculos de emprego e de reconhecimento social”.

É válido ressaltar, contudo, que a procura de definição de um perfil de trabalhador qualificado não redefiniu a autoimagem da categoria, tampouco alterou a representação da profissão na sociedade (ARROYO, 2009). Em outras palavras, o aumento da escolaridade não significou mais valorização nem necessariamente uma mudança das práticas pedagógicas.

Os efeitos provocados por essa maneira de mensurar a qualidade do processo ensino-aprendizagem foram a individualização docente e/ou sua filiação a sindicatos e organizações representativas de classe, consolidando assim a propagação das características mercantilistas no âmbito educacional (NOVAES, 2013).

As influências recebidas se processam tanto no plano individual quanto social, pois são produto histórico advindo da sociedade em que o sujeito está inserido, uma vez que o próprio docente: “quando exerce essa função social, traz consigo a história da constituição da identidade social e profissional, sendo esta compreendida não apenas como marca pessoal, mas como expressão do coletivo e do histórico no sujeito” (SILVA, K. 2001, p.348).

Em outras palavras, o reconhecimento social dessa profissão advém de um processo histórico que contempla algumas representações que foram elaboradas sobre a profissão. Segundo Arroyo (2009, p.29), hoje “somos a imagem social que foi construída sobre o ofício de mestre, sobre as diversas formas de exercer esse ofício”. O autor também alerta para a herança dos traços vocacionais e de serviço aos semelhantes, afirmando que a diferença entre ambos se dá apenas em termos de ligação à religião, no primeiro caso e ao dever político, no segundo, ratificando o caráter missionário expresso por Nóvoa (1999).

Outro aspecto influente na construção da representação sobre o professorado e que aparece na pauta de discussões acerca dos desafios da docência atualmente são as novas atribuições imputadas aos professores durante o século XXI, como indicam Gatti, Barreto e André (2011, p. 25) apoiando-se em Tedesco (1995, 2006), Tedesco e Fanfani (2006) e Gatti² (2007), que, ao realizarem um apanhado sobre a conjuntura atual dos professores, afirmam que:

A nova situação solicita, cada vez mais, que esse (a) profissional esteja preparado (a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. Uma prática que depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam.

Como resposta a essas novas exigências, têm-se expectativas com relação aos cursos de formação de professores nos quais, segundo Maria Abadia da Silva (2001), pretendem-se: formar profissionais capazes de associar o conhecimento histórico com o cotidiano; criar projetos de relevância social e autossustentáveis; dissipar o conhecimento por meios impressos e midiáticos e desenvolver a criticidade e autonomia.

Esses propósitos direcionados à formação de professores retratam o que Evangelista e Triches (2012, p. 194) denominaram de configuração dos docentes em “superprofessores”, que se caracteriza em “responsabilização dos professores pela educação e por sua profissionalização, gestão da escola e de sua formação, uso da pesquisa como recurso da gestão para resolver desafios da prática profissional”.

Os anseios por uma formação mais abrangente têm sido indicados pelas políticas de formação de professores e suas decorrências. Dentre elas, destaca-se a formação continuada dos docentes prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/1996), cujos preceitos são encarados como metas e expectativas para estados

² Resumen de las autoras de las siguientes obras: TEDESCO, J. C. A modo de conclusión: una agenda de política para el sector docente. In: FANFANI, E. T. (Org.). *El Oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2006. ; TEDESCO, J. C. *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Alauda Anaya, 1995. ; TEDESCO, J. C.; FANFANI, E. T. Nuevos maestros para nuevos estudiantes. In: PROGRAMA DE FORMACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA Y CARIBE. *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago de Chile: San Marino, 2004. p. 67-96. e GATTI, B. A.. Escola: multiculturalidade e universalidade. In: SCHWARTZ, C. M. et al. (Orgs.). *Desafios da educação básica: a pesquisa em educação*, v. 1. Vitória: Edufes, 2007. p. 17-27.

e municípios brasileiros (BRASIL, 1996). Desse modo, um novo papel vem sendo construído para a formação de professores no Brasil e acredita-se que essa construção produz uma nova visão sobre a profissionalização docente e sobre o próprio ser professor, construindo, assim, novas representações sobre a formação continuada e permanência na carreira.

No contexto dos professores que compõem o Quadro Próprio do Magistério do estado do Paraná (QPM), é possível observar no cotidiano escolar a coexistência de diversos discursos enfatizando as deficiências do sistema no que tange à definição de um piso salarial considerado digno, bem como na disponibilização de espaços adequados para o desenvolvimento da atividade docente. Além disso, muitos professores costumam lamentar-se pela falta de interesse dos alunos no aprendizado de suas disciplinas, enfatizando o déficit no conhecimento de conceitos básicos, atribuindo aos discentes grande parte da culpa pelo que hoje é considerada crise da educação nacional.

Como integrante relativamente nova desse universo de docentes, muitas vezes fui questionada sobre as razões que me motivaram a trocar a escola particular pela pública e sobre o porquê de não buscar algum cargo fora da docência, já que sou jovem e domino mais de uma língua estrangeira. Ao mencionar minha vontade de oportunizar um ensino de qualidade aos alunos que encontram na escola pública o único meio de acesso a bens culturais, contribuindo para o desenvolvimento de um ensino gratuito e de qualidade, como obtive durante meu processo formativo no Colégio da Polícia Militar do Paraná, fui muitas vezes estigmatizada como utópica.

Contudo, foi possível perceber um grupo de professores que incentiva a permanência na docência, diferindo-se por não reclamar das condições de trabalho, mas por tornarem-se uma espécie de referencial de criação de atividades diferenciadas mesmo em meio à falta de recursos. Nota-se que a maioria desses professores passou pelo curso de formação continuada: Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE-PR). O fato de serem interpretados por mim como profissionais motivados foi uma das razões que motivaram a busca pela compreensão do que se tratava esse programa e, posteriormente, a definição dos professores PDE-PR como sujeitos do projeto de pesquisa de mestrado.

Sendo o PDE-Paraná a parte da formação continuada docente no estado do Paraná que fecha o ciclo exigido para obtenção do último nível da carreira e,

consequentemente, para a obtenção do melhor salário, antes de iniciar essa pesquisa optou-se por verificar a ocorrência de estudos realizados sobre essa formação nos níveis de mestrado e doutorado.

Nesse sentido, essa investigação, também, justifica-se com base em um levantamento do tipo “estado da arte” sobre o PDE- Paraná no qual se constatou que ainda se trata de um tema relativamente novo, ainda pouco investigado. Os descritores utilizados foram os termos “PDE” e “Programa de Desenvolvimento Educacional”, verificando sua presença no título ou resumo. A partir dessa busca, foram encontrados sete trabalhos, compreendendo três teses e quatro dissertações (Quadro 1).

Quadro 1 - Relação de teses e dissertações sobre o PDE-PR (2010-2012).

	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
	A educação a distância no programa de desenvolvimento educacional - PDE no paraná: limites e possibilidades	Cláudio Aparecido de Oliveira	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	2011
	Políticas de forma�o continuada a distância de professores no estado do Paraná	Luís Fernando Lopes	Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)	2011
	Programa de desenvolvimento educacional- PDE/PR (2007-2009): um estudo sobre transforma�es e permanências	Ester Hinterlang de Barros Possi	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	2012
TESES	O programa de desenvolvimento educacional do Paraná e sua proposta de forma�o continuada: foco nos grupos de trabalho em rede	Samantha Gonçalves Mancini Ramos	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	2011
	O nível de exigência conceitual das produ�es do professor no PDE: a recontextualiza�o do conhecimento acadêmico no ensino de matemática	Cassiano Roberto Nascimento Ogliari	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	2012
	Produ�o de material didático como espaço de forma�o continuada e valoriza�o 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 banco de teses da Capes (2014).

Considerando o número restrito de estudos, optou-se por aqui enunciá-los, resumidamente, e realizar uma breve análise de seus conteúdos, com o objetivo de demonstrar em quais aspectos essa dissertação diferencia-se dos trabalhos anteriores e/ ou contribui para seu aprofundamento. Com relação às investigações empreendidas no nível de mestrado (Quadro 2) e ao nível de doutorado (Quadro 3).

Quadro 2 - Dissertações por título, objetivo e conclusões que analisam o PDE-PR (2010-2012).

TÍTULO	OBJETIVO	CONCLUSÕES
“Eu me sinto responsável”: os impactos do programa de desenvolvimento educacional (PDE) sobre a formação dos professores de inglês	Investigar os sentidos atribuídos pelas professoras de Inglês ao Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE-PR, averiguando se houve ou não mudanças nas práticas pedagógicas e em aspectos identitários das docentes após essa formação.	A autora concluiu que o PDE destaca-se por aproximar a escola pública da universidade, implicando em uma valorização dos aspectos teóricos concernentes à disciplina e, em com relação à identidade, o programa proporcionou um aumento da autoestima das docentes, bem como a transformação das concepções acerca dos alunos e do ensino em si.
A educação à distância no programa de desenvolvimento educacional - PDE no Paraná: limites e possibilidades	Examinar se era possível proporcionar formação teórico-metodológica e, concomitantemente, no âmbito da tecnologia por meio da utilização dos GTRs, grupos de estudo online organizados por professores participantes do PDE-PR, quais seriam os limites dessa prática e possíveis mudanças que sua utilização poderia provocar na educação.	O autor concluiu que há vários professores com mais de vinte anos de carreira participando nessa modalidade de formação continuada e que muitos deles apresentam dificuldade em lidar com os recursos tecnológicos presentes na atualidade, contudo essa proposta se mostra eficaz na disseminação de novos princípios teóricos e na conscientização da importância de adquirir conhecimento na área de tecnologia. Os problemas expostos pelo estudioso dizem respeito a dificuldades técnicas e má formação de alguns tutores, ambos os aspectos mencionados pelos participantes da pesquisa. Ele finalizou informando que se faz necessário um estudo mais aprofundado para verificar a existência ou não de mudanças na prática pedagógica.
Políticas de formação continuada a distância de professores no estado do Paraná	A partir do referencial teórico Marxista, realizar uma análise das políticas de formação continuada à distância no Paraná, investigando que princípios norteiam seus fundamentos. Para tanto, o autor realizou uma entrevista com cinco participantes do programa PDE-PR, um professor mediador dos GTRs, um professor orientador da universidade e um	O pesquisador observou que não há uma concepção clara com relação à educação, o que ele caracterizou como uma fragilidade teórica do programa. No que diz respeito às mudanças provocadas pela participação no programa todos os entrevistados expuseram opiniões positivas, reforçando a possibilidade de aquisição de novos conhecimentos, além de um sentimento de valorização e sensação de privilégio por poder participar dessa formação. Com relação ao trabalho com questões éticas e políticas, bem como aos temas trabalhados o autor afirma que há diversas opiniões inclusive

	representante do sindicato dos professores e funcionários (APP), que também cursou o PDE.	contraditórias compartilhadas, pois ambos os aspectos possuem em caráter bastante individual de cada entrevistado. Por fim, no que tange as mudanças nas práticas pedagógicas, todos afirmaram que modificaram sua maneira de ensinar. O autor conclui que para todos os participantes de sua pesquisa, o PDE se constitui como um ganho e ressalta que é importante trabalhar para a garantia dos direitos conquistados e no combate a ideologia que precarizem ou desqualifiquem o trabalho docente.
Programa de desenvolvimento educacional- PDE/PR (2007-2009): um estudo sobre transformações e permanências	Averiguar se o PDE-PR pode se caracterizar como um programa em potencial na formação continuada de professores. Para tanto, buscou elucidar as características das políticas públicas para a formação de professores nos últimos anos; a razão da dificuldade da consolidação de práticas pedagógicas de qualidade no cotidiano escolar; qual é a compreensão que os gestores da Universidade Estadual de Londrina (UEL) têm do programa e se esse apresenta impacto no cotidiano escolar.	A autora concluiu que o PDE-PR, diferentemente dos programas de formação continuada anteriores, foi construído por vários parceiros, não sendo apenas imposto pelo governo e apresenta sinalizações positivas quanto ao seu impacto na construção da profissão docente. Além disso, ela obteve respostas promissoras quanto às mudanças nas práticas pedagógicas e recepção dos alunos, tanto por parte de professores quanto de gestores escolares. Com relação ao desenvolvimento da formação dentro da UEL, a estudiosa apontou algumas dificuldades técnicas, tais como a contratação de funcionários para realizar a orientação dos estudos, os obstáculos proporcionados por falta de domínio da área tecnológica e a presença de diferentes concepções sobre o papel do professor e o caráter de sua formação. Por fim, a autora sugeriu que novas investigações busquem demonstrar se o curso muda as práticas pedagógicas dos professores, o que, de certa forma, é contemplado nessa dissertação, pois uma das questões feitas aos professores concluintes do PDE-PR trata justamente da continuidade ou não do desenvolvimento do projeto realizado durante o curso, buscando averiguar os impactos que as atividades desenvolvidas exercem tanto na formação pessoal, bem como na realidade da escola.

Fonte: Organizado pela autora, com base no banco de teses da Capes (2014).

Quadro 3 - Teses por título, objetivo e conclusões que analisam o PDE-PR (2010-2012).

TÍTULO	OBJETIVO	CONCLUSÕES
O programa de desenvolvimento educacional do Paraná e sua proposta de formação continuada: foco nos grupos de trabalho	Na primeira tese, foi apresentada uma investigação acerca das atividades que ocorrem no estudo à distância realizado no PDE-PR: os GTRs, especificamente a turma de 2008/2009 da disciplina de Língua Inglesa, participantes da primeira turma do programa,	Ela concluiu que as atividades dialogam com a proposta do programa na medida em que utilizam suportes tecnológicos, fazem uso da construção do conhecimento em grupo, utilizam-no como bem público e enfatizam a reflexão crítica acerca da prática

em rede	com o objetivo de revelar as relações ocorridas nessa modalidade de formação continuada <i>online</i> . A autora buscou compreender de que maneira as atividades dos GTRs, tanto na fase de planejamento quanto de execução, se relacionam com a proposta do programa PDE-PR. Para tanto, a pesquisadora tomou como base as orientações para tutor e as manifestações nos fóruns do GTR.	escolar. No entanto, a autora acredita que, devido aos recursos disponibilizados pelo sistema, esse potencial todo foi pouco explorado. Com relação à utilização dos fóruns, ela afirma que neles não houve a reconstrução do conhecimento, nem o engajamento de docentes em ações conjuntas devido à dificuldade em estabelecer a relação entre prática e teoria. Por fim, a estudiosa recomendou a existência de um treinamento em tutoria para os professores PDE-PR, a inclusão do auxílio dos professores orientadores do programa durante o GTR e durante a aplicação do projeto na escola.
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	O segundo estudo averiguou a contribuição da produção de material didático na/como formação continuada dos professores de Língua Portuguesa. Para atingir esse objetivo, o autor investigou a repercussão da produção de material didático na formação do professor; relacionou o conteúdo do material proposto com as diretrizes curriculares para verificar a correspondência ou não de conteúdos e metodologias propostas; verificou como se dá a relação entre o prescrito e o executado no material e quais vozes aparecem na unidade didática produzida, por meio da análise dos materiais didáticos, dos relatos de experiência dos professores e da coleta de dados por meio de entrevistas.	O autor concluiu que a produção de material didático se constitui em um espaço de formação continuada. Além disso, ele enfatiza que o desenvolvimento dessa atividade culminou em um sentimento de maior valorização e autoconfiança por parte dos docentes. Todavia, o autor menciona a relação conflituosa que se estabeleceu entre professores da universidade e da educação básica, representada pela dificuldade de aliar prática à teoria. Esse aspecto tornou-se bastante evidente na análise dos materiais, que conduziu a constatação de que essas atividades foram produzidas, predominantemente, com base na experiência docente dos profissionais envolvidos, deixando a parte teórica de lado, o que resultou em ausência das diretrizes estabelecidas.
O nível de exigência conceitual das produções do professor no PDE: a recontextualização do conhecimento acadêmico no ensino de matemática	A última investigação buscou compreender o nível de exigência conceitual requerido nos materiais didáticos, produzidos por participantes do PDE-PR, voltados ao ensino de Matemática. Para tanto, o autor analisou o projeto, o material didático e o artigo final com o objetivo de perceber mudanças conceituais devido à participação no processo formativo.	O estudioso concluiu que houve uma contextualização dos conceitos em direção positiva, sendo a expressão no material didático a mais significativa.

Fonte: Organizado pela autora, com base no banco de teses da Capes (2014).

Podem-se depreender, a partir da leitura das pesquisas brevemente expostas

nos Quadro 1e Quadro 2, alguns aspectos que diferenciam o PDE-PR de outros programas de formação continuada tais como: a integração entre universidade e a escola, o tempo integralmente dedicado ao estudo devido à possibilidade de afastamento da instituição escolar, a associação entre teoria e prática realizada por meio da elaboração de um projeto, comumente elaborado a partir de uma dificuldade/ questão encontrada na prática pedagógica, e sua posterior aplicação na instituição de ensino. Além disso, também foi possível inferir algumas características que se apresentam como potencialmente deficitárias, bem como temas de pesquisa que se fazem necessários a partir delas. Três dos trabalhos expuseram o conflito existente entre teoria e prática, seja na relação entre professor orientador da universidade e o professor da escola pública, seja na apropriação que o professor participante do PDE-PR fez da teoria aprendida na sua prática pedagógica. Além disso, quase todos mencionaram o impasse que o lidar com a tecnologia ainda representa para diversos docentes.

A aplicação da teoria na prática, no entanto, demonstrou ser o aspecto mais valorizado pelos pesquisadores como meio de se perceber o impacto desse programa de formação continuada na educação paranaense. Para tanto, crê-se que não é suficiente apenas indagar os professores sobre a aplicação dos conceitos aprendidos no seu fazer cotidiano visto que, conforme aponta o Relatório Talis (2014) (Estudo Internacional sobre Ensino e Aprendizagem) desenvolvido pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), em 24 países, no plano teórico predomina o enfoque “construtivista”, mas nas práticas reais os professores ainda utilizam as abordagens tradicionais. Isto é, mais do que constatar ou não explicações de aplicabilidade prática, o que exige alguns cuidados metodológicos, faz-se necessário e profícuo desvelar aspectos que as subjazem que, por conseguinte, podem trazer esclarecimentos sobre outros tópicos relevantes (OCDE, 2006, 2014).

No intuito de desvelar concepções subjacentes ao discurso dos professores egressos do programa PDE-PR, o presente estudo, fazendo uso do aporte teórico da Teoria das Representações Sociais e das Políticas Educacionais, investigou as representações dos professores egressos do programa PDE-PR da cidade de Curitiba sobre as oito “Propostas práticas para a seleção, formação e manutenção em sala de aula dos jovens com melhor preparação para exercer a docência”,

alternativas sintetizadas por Ratier (2009)³, tomadas como sugestões concretas para aumentar a atratividade da carreira docente e verificou sua influência na sua permanência.

Quadro 4 - Propostas práticas para a seleção, formação e manutenção em sala de aula dos jovens com melhor preparação para exercer a docência.

Itens	Propostas
1	Oferecer salários iniciais mais altos
2	Propor bons planos de carreira
3	Melhorar as condições de trabalho
4	Focar a formação em serviço nas dificuldades em sala de aula
5	Oferecer uma boa experiência escolar
6	Melhorar a formação inicial
7	Resgatar o valor do professor na sociedade
8	Tratar o professor como profissional

Fonte: Organizado, com base no documento “Por que tão poucos querem ser professor” (2009, p. 16 - 20).

Os “professores PDE”, maneira como são citados comumente no interior das escolas públicas paranaenses, constituem-se em sujeitos apropriados para a aplicação da pesquisa sobre permanência na carreira por terem alcançado o nível mais alto de formação continuada disponibilizada pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR) e possuem, em geral, pelo menos quinze anos de carreira. Portanto, constituem-se como potenciais conhecedores competentes do sistema de ensino paranaense e das suas potencialidades e problemas, principalmente no que diz respeito à formação continuada e processos de profissionalização.

A intenção dessa pesquisa não disse respeito somente à exposição opiniões de professores sobre alternativas de como melhorar sua situação profissional, pois o que interessa na fase atual da educação brasileira não é o simples relato de seus maus resultados, mas a criação de soluções plausíveis e necessárias (DEFOURNY, 2009). Essas iniciativas só serão possíveis por meio de análises rigorosas que atendam a complexidade da formação dos homens, uma vez que a configuração atual da atratividade da carreira docente no Brasil, hoje, traduz parte da crise que enfrenta a educação brasileira.

Os estudos sobre atratividade da carreira docente estão praticamente ausentes das produções acadêmicas brasileiras. Contudo, o estudo sobre a carreira

³ Essas propostas são a síntese de um painel organizado pela Fundação Victor Civita que contou com 17 especialistas de diversas áreas da Educação e teve a supervisão de Bernadete Gatti. O resultado foi um rico conjunto de ideias, resumidas em oito propostas práticas para tornar possível selecionar, formar e manter em sala de aula os jovens mais bem preparados (RATIER, 2009, p. 4-5)

docente, no que diz respeito a sua formação, que anteriormente estava silenciado, passou a aparecer com maior frequência, inclusive em pesquisas de doutoramento (Tabela 1).

Tabela 1 - Número de teses e dissertações sobre 'formação docente' – 1999/2012.

Ano	Estudos – nível mestrado	Estudos – nível doutorado	Total
1999	27	04	31
2000	37	15	52
2001	51	07	58
2002	73	22	95
2003	77	21	98
2004	78	19	97
2005	51	13	64
2006	38	11	49
2007	100	24	124
2008	79	23	102
2009	90	25	115
2010	95	53	148
2011	147	58	205
2012	132	71	203
Total	1075	366	

Fonte: Banco de teses da Capes – 2014. Organizado pela autora.

Compreender a carreira docente é importante, pois ela se apresenta como um processo contínuo de formação e desenvolvimento pessoal e profissional, que abrange não só as competências técnicas que o professor adquire em sua formação, mas a própria pessoa que ele é, com suas crenças, histórias de vida e a influência do contexto em que atua (GONÇALVES, 2009).

Além disso, a análise dos apontamentos que estudiosos da área fazem denotando de que maneira o processo formativo pode ser aperfeiçoado indica a necessidade da integração docente na formulação de políticas públicas, de aprimoramento do relacionamento entre instituições formadoras e escolas, de se repensar o currículo de maneira que sejam trabalhados tanto os conteúdos específicos quanto os pedagógicos, bem como a importância da manutenção do processo de aprendizagem como um contínuo ao longo da vida.

Nesse contexto, realizar uma pesquisa sobre as representações sociais dos professores concluintes do PDE- PR, docentes que hoje estão no nível mais alto do plano de carreira proposto pelo governo do estado, acerca da formação continuada por meio dos caminhos para atrair melhores professores, constitui-se um desafio que foi enfrentado com o intuito de contribuir para a construção de uma reflexão sobre a influência das representações sociais de professores atuantes, após o

processo de formação continuada, na construção das representações sociais dos futuros professores sobre a docência bem como em seu interesse em permanecer na profissão; trazendo, assim, contribuições para os estudos sobre formação continuada, profissionalização docente e de representações sociais sobre a docência.

A opção pela teoria das Representações Sociais como aporte teórico foi feita porque, além de ser por meio delas que, em conjunto com a sociedade em que estamos inseridos, exercemos os atos de pensar, falar, agir, decidir o que fazer ou não, apropriando-nos do mundo e a ele dando sentido (MOSCOVICI, 2012), por meio delas também é possível perceber “[...] formas de resistência aos poderes e saberes dominantes, e quando entendem que trabalhando sobre essas representações se pode reforçar o poder dos sujeitos [...] reconhecer o poder instituinte do imaginário” (JODELET, 2001, p.18).

A obtenção de um ensino mais crítico, pautado na consciência transitivo-crítica expressa por Freire (2012), só poderá tornar-se real por meio da conscientização dos docentes da sua participação na sociedade, por meio do reforço dos preceitos democráticos, do reconhecimento das representações e de suas influências. Dessa forma, quiçá possamos reconhecer a “necessidade de entrecruzar o conhecimento científico com as ações políticas de modo que o saber produzido possa subsidiar gestores e políticos na tomada de decisões” (SILVA, M. 2001, p.327).

Nesse sentido, nessa pesquisa foi estabelecido como problema de pesquisa: “Quais são as representações dos professores egressos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE-PR) sobre formação continuada e qual sua correlação com as políticas que instituíram e regulamentaram o respectivo programa?”

Na busca de resposta a esse questionamento, estabeleceu-se como **objetivo geral** dessa pesquisa:

- Analisar as representações sociais dos professores egressos do PDE-PR sobre formação continuada e sua correlação com as políticas que instituíram e regulamentaram o respectivo programa.

Para alcançar o objetivo proposto, os seguintes **objetivos específicos** foram

elaborados como forma de suporte às análises e reflexões desse estudo:

- Identificar o conteúdo e a estrutura das representações sociais dos professores egressos do PDE-PR sobre formação continuada
- Relacionar os possíveis elementos centrais das representações sociais acerca de formação continuada com as políticas que instituíram e regulamentaram PDE-PR e o discurso dos egressos do PDE- PR.
- Analisar a correlação entre as representações dos professores do PDE-PR e as políticas que instituíram e regulamentaram o PDE-PR com os oito pontos sistematizados por Ratier (2009) para atrair e manter bons professores.

A pesquisa foi desenvolvida e fundamentada a partir de uma abordagem qualitativa, uma vez que esta se trata de “uma metodologia que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 21).

Dentro da possibilidade de articulação que a abordagem qualitativa oferece com outras áreas, optou-se por empreender uma análise crítica discursiva dos dados coletados. Esses elementos foram disponibilizados a partir da aplicação de entrevistas semiestruturadas, questionários sobre o perfil dos professores participantes da pesquisa e aplicação de testes de evocação livres com o termo indutor “formação continuada”. Além disso, o estudo contou com o relatório PDE mimeografado (2006-2010), o Documento Síntese (2014) e documentos relativos aos participantes disponíveis no Portal Educacional do Estado do Paraná (Dia a dia educação) e por meio do contato com a Secretaria de Educação do Paraná – Coordenação do PDE.

Os dados foram analisados a partir da dimensão estrutural da TRS, com base nos estudos de Abric (2000, 2001) e da teoria da análise crítica do discurso, proposta por Fairclough (2001) e, divulgada no Brasil por Meurer (2007).

Essa perspectiva constitui relação com o social uma vez que versa acerca de conceitos como hegemonia e identidade, enfatiza o caráter de negociação das práticas discursivas com base em um jogo político e social, de modo muito semelhante ao ciclo de políticas proposto por Stephen Ball⁴ (1994) analisado no

⁴ A abordagem do “ciclo de políticas”, que adota uma orientação pós-moderna, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais na obra BALL, S. J. Some reflections on policy theory: a brief response to Hatcher and Troyna. *Journal of Education Policy*, London, v. 9, n. 2, p. 171-182, 1994.

Brasil por Mainardes (2006). Crê-se que a junção dessas duas vertentes teóricas contribuiu para uma compreensão mais precisa e crítica das representações expressas pelos sujeitos participantes do estudo, pois essa opção metodológica abarcou tanto os aspectos linguísticos do discurso, visando compreender as representações, quanto o processo de execução e consolidação de uma política pública.

Com o aporte teórico e metodológico escolhido, pretendeu-se buscar a fronteira entre o psicológico e o social, em que se inserem as representações sociais e a estrutura de cada representação, para compreender, como se constrói a atratividade da carreira docente repassada pelos profissionais que nela atuam, bem como o desejo de manter-se na carreira apesar de todas as dificuldades e desvantagens apresentadas em diversos estudos da área.

Com relação ao campo de pesquisa, essa se realizou no município de Curitiba, contando com a participação de quarenta e sete concluintes do programa no período de 2007 a 2014. Tanto os testes de evocação livre quanto as entrevistas semiestruturadas foram realizadas em escolas estaduais e nas sedes da Secretaria de educação de Curitiba.

Essa dissertação está organizada em sete capítulos, incluindo a introdução que traz a contextualização do objeto de pesquisa, a delimitação do problema, objetivos e uma breve explicação da metodologia.

No segundo capítulo, intitulado “Teoria das Representações Sociais”, há a exposição do aporte teórico, com base nos estudos de teóricos como Jovchelovitch (2013), Villas Boas e Sousa (2011), Farr (2013), (Jodelet, 2001), Moscovici (2010, 2012), Costa e Almeida (1999), Sá (2002), Jodelet (1984), e Abric (2000, 2001).

No terceiro capítulo, “Os caminhos da pesquisa”, ocorre a explicitação da trajetória da pesquisa, por meio da exposição do aporte metodológico aqui adotado, bem como o procedimento de coleta de dados, as dificuldades enfrentadas. Também há uma breve explicação do software EVOC. Dentre os diversos autores que servem de base para delinear a trajetória desta pesquisa destacam-se: se Alami, Desjeux e Garabuau-Moussaoui (2010) e Bogdan e Biklen (1994), como base da abordagem metodológica qualitativa. Com relação ao desenvolvimento metodológico, utilizam-se os estudos das Representações Sociais (2010, 2012), Abric (2000, 2001) e referências e Gatti e Barreto (2009) com o estudo sobre

atratividade e permanência na carreira docente.

No quarto capítulo, denominado “Políticas públicas para formação continuada de professores”, apresenta-se o que se entende por formação continuada de professores e quais programas têm sido relevantes em âmbito nacional e estadual, destacando o caminho percorrido até a instituição do programa PDE-Paraná. Assim autores como Campos (2002), Davis et al (2012), Falsarella (2004), Ferreira (2003), Feldfeber (2009), Gatti e Barreto (2009), Gentili (2005), Martins (2009), Nóvoa (2013), Perrenoud (1993) e Pimenta (2006) servem como base.

No quinto capítulo, cujo título é “Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE-PR)”, descreve-se a estrutura do programa, bem como seu processo de seleção e mudanças em suas normativas. Para tanto, toma-se como referência os documentos disponíveis no Portal Educacional do Estado do Paraná, assim como as obras dos autores tais como Wachowicz (2009), Gatti e Barreto (2009) e Freire (2012).

No sexto capítulo, intitulado “Quais as representações sobre formação continuada de professores PDE-PR?”, é apresentado o resultado da análise prototípica das palavras evocadas e organizados pela OME (Ordem média de evocação) pelo quadro de quatro casas, juntamente com as justificativas, bem como, as frases elaboradas, a partir da relação com o termo indutor e a palavra que o participante julgasse a mais importante dentre as cinco elencadas no teste de evocação livre. Também é realizado um estudo comparativo entre os elementos sistematizados pela ordem média de evocação e a Ordem média de importância (OMI), a partir do termo indutor ‘Formação Continuada’, a fim de buscar similaridades das palavras evocadas e na distribuição dos elementos estruturais organizados pela OME e OMI. Nesse capítulo também é realizada uma análise das representações dos professores egressos do PDE-PR sobre os oito pontos para atrair e manter bons professores, expressos por Ratier (2009).

E finalmente, nas “Considerações finais”, são retomadas algumas reflexões realizadas a partir do aporte teórico que norteou a pesquisa, bem como, os objetivos iniciais, com ênfase nas análises realizadas a partir dos dados coletados e à resposta desses dados aos objetivos propostos neste trabalho.

2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O objetivo desse capítulo é apresentar a Teoria das Representações Sociais, situá-la no contexto de pesquisas desenvolvidas em nível brasileiro, resgatar aspectos de sua gênese e descrever, sinteticamente, as características principais de suas abordagens. Para tanto, os estudos de Abric (2000, 2001), Farr (2013), Jodelet (2001), Jovchelovitch (2013) Lahlou (2003), Marková (2008), Moscovici (2010, 2012), Sá (19996) e Villas Boas e Sousa (2011) serviram como base.

2.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO BRASIL

O estudo das representações sociais no contexto brasileiro se fortaleceu a partir de 1994 com o início de reuniões para discussão do tema. Segundo Jodelet (2001), dentre as razões que explicam a perpetuação dessa corrente teórica estão o fato dela ter revolucionado a psicologia social, instaurando um novo olhar sobre a relação com o outro; sua associação de diversos dispositivos metodológicos para o tratamento da noção de representação; e seu caráter transversal, sua interdisciplinaridade.

As representações são formadas por dois processos simultâneos denominados objetivação e ancoragem. O primeiro seria a identificação de um conceito, buscando nomeá-lo, torná-lo familiar, pois é a partir da nomeação de ideias que elas ganham caráter palpável, real. O segundo seria a assimilação das imagens criadas pelo processo anterior e seu transporte para o mundo real, incluindo a inserção do processo de categorização, que agirá como uma espécie de filtro para comportamentos futuros.

Dentre as funções das representações sociais estão: a explicação de realidade, definição da identidade e especificidade dos grupos, orientação de comportamentos práticos e a criação de justificativas para posturas e comportamentos (ABRIC, 2001).

Em termos de aporte teórico, ela permite a construção de interpretações acerca da realidade, visto que, de acordo com Moscovici (2012):

a representação social é um corpo organizado de conhecimento e uma das atividades psíquicas graças aos quais os homens tornam a realidade física e social inteligível, se inserem em um grupo ou relação quotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação. (MOSCOVICI, 2012, p.28)

Os modos de interpretar o mundo que nos rodeia são traduzidos e criados por meio da linguagem. É importante enfatizar que a maneira como nos expressamos torna-se uma importante fonte de informação sobre nossas crenças e valores intrínsecos.

A comunicação nunca se reduz à transmissão de mensagens originais ou transporte de informações sem mudança. Ela diferencia, traduz, interpreta, combina, da mesma forma que os grupos inventam, diferenciam e interpretam os objetos sociais ou as representações de outros grupos. (MOSCOVICI, 2012, p. 29)

Sendo assim, o discurso não apresenta neutralidade. Lahlou (2003) ratifica essa informação ao afirmar que:

É na língua que procuramos os objetos do mundo, uma vez que a língua é uma memória social que, por meio de sua rede semântica, sedimenta as visões do mundo produzidas pela cultura. As ligações entre as palavras representam as conexões entre ideias. (LAHLOU, 2003, p. 41).

Desse modo, o estudo das representações sociais permite compreender concepções subjacentes de indivíduos ou grupos. Essas explicações e suposições sobre a realidade orientam sua maneira de pensar, agir e se relacionar em diversas instâncias sociais.

O acesso a essas suposições tão profundamente arraigadas e, muitas vezes desconhecidas por seus proprietários, pode ser feito por meio da reflexão sobre o discurso e sua análise.

Ao pesquisar com base na teoria das representações, é possível ter acesso aos fatores que influenciam tanto a formação de conceitos acerca de salário atraente, plano de carreira estruturado, condições de trabalho dignas, o que define uma boa experiência escolar, como seria uma formação inicial apropriada, o valor atribuído a profissão docente na sociedade e as características que influenciam sua profissionalização, quanto suas permanências, trazendo contribuições para o estudo da formação docente, representações dos professores e a reflexão sobre fatores mencionados por autores que tratam da crise da escola.

A utilização das representações sociais como aporte teórico tem se perpetuado em estudos de pós-graduação, nos níveis de mestrado e doutorado, na publicação de artigos científicos e livros, bem como tem ocorrido a proliferação de eventos que tomam como base a referida teoria. Somente no ano de 2013 tivemos o

II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE), a VII Jornada Internacional e VI Conferência Brasileira sobre Representações Sociais e o VI Fórum Internacional de Saúde, Envelhecimento e Representações Sociais.

Uma das razões dessa expansão e popularidade deve-se ao fato de que essa teoria ajuda a compreender os conceitos individuais e coletivos que indivíduos constroem acerca da sua realidade e sua influência nas relações humanas. Segundo Pedrinho Guareschi e Sandra Jovchelovitch (2013), essa vertente teórica nos traz novas possibilidades na medida em que combate uma epistemologia de sujeito ou objeto puro, salientando a relação entre ambos.

Outra inovação trazida pelas representações sociais mencionada pelos teóricos citados trata da questão de integrar as dimensões cognitivas, afetivas e sociais, dialogando tanto com a Psicologia Social quanto com a Sociologia.

Em outras palavras, estudar as representações sociais consiste na reflexão acerca do processo de assimilação de novos conceitos no pensamento humano, mais especificamente de que modo as pessoas transformam uma informação desconhecida em conhecida e como isso transforma e afeta suas vidas. É importante ressaltar que o conhecimento em questão se torna argumento de posicionamentos e condutas, como um componente de sua identidade pessoal, parte integrante dos fatores que determinam seu modo de viver, agir e pensar, esse processo é baseado em um conjunto cultural, social e historicamente partilhado (VILLAS BOAS; SOUSA, 2011).

Para compreender esse conjunto de conceitos que ela abrange e as áreas com que dialoga, faz-se necessário: rever seus antecedentes históricos, buscando a compreensão de sua gênese; conhecer suas principais vertentes metodológicas, com o intuito de esclarecer a utilizada nessa pesquisa e justificar sua escolha.

2.2 A GÊNESE DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O nascimento da teoria das representações sociais é atribuído a Serge Moscovici, que em 1961 lançou a obra *La Psychanalyse: son image et son public* (A psicanálise: sua imagem e seu público), considerada o marco teórico inicial. Nesse

livro, Moscovici⁵ buscou observar e compreender como uma nova área do conhecimento como a psicanálise torna-se conhecida por uma população. Para tanto, ele utilizou questionários semiestruturados, pesquisas de opinião e recolheu amostras sobre as informações que circulavam na sociedade a respeito do tema, realizando também uma análise de conteúdo dos meios de comunicação.

Sua escolha de método de pesquisa demonstra sua crença na presença das representações sociais tanto na mente individual como no coletivo da sociedade por meio de sua produção na área comunicativa, o que se revelou como uma nova vertente de pesquisa na área da Psicologia social, que anteriormente primava pelo caráter individual.

Segundo Jovchelovitch (2013), é importante destacar que a teoria das RS nasceu e cresceu em meio a interrogações radicais que na atualidade ainda se constituem em desafios a serem superados na medida em que ainda há diversas indagações a serem respondidas. Para autora, a principal delas seria a relação indivíduo-sociedade e como essa se constitui, seguida pela relação entre mundo material e mundo simbólico.

A estudiosa considera que a teoria das RS proporcionou rupturas conceituais que significaram um lugar para os fenômenos sociais sem desmerecer o caráter individual e criativo dos sujeitos. As discussões mencionadas por ela tornam-se significativas quando se percebem os aspectos históricos que subjazem a referida teoria.

Ao tratar da retrospectiva histórica da mencionada teoria, Moscovici (2010) cita que sua origem foi precedida por vários estudos do campo da Psicologia social, culminando na investigação de alguns conceitos que passaram por diversas fases. Farr (2013) aprofunda a exposição dessas etapas com a apresentação de estudos realizados por autores precedentes a segunda guerra mundial, afirmando que suas pesquisas, de modo geral, caracterizaram os fenômenos em dois níveis: individual e coletivo. Essa separação advinha da crença que: “as leis que explicavam os fenômenos coletivos eram diferentes do tipo de leis que explicavam os fenômenos em nível do indivíduo” (FARR, 2013, p.30).

Dentre os exemplos apontados por Farr (2013) está Wundt, que realizou a

⁵ O livro utilizado nessa dissertação foi: MOSCOVICI, Serge. **Psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. São Paulo: Editora Vozes, 2012. Considerado uma versão atualizada da obra mencionada.

distinção entre psicologia fisiológica e “Volkerpsychologie”, o que consistiu na distinção entre estudos que tratavam somente dos indivíduos daqueles que tratavam da sua interação. Nas palavras de Farr (2013, p.31):

Os objetos do estudo da VPs de Wundt, contudo, eram fenômenos mentais coletivos, como linguagem, religião, costumes, mito, mágica e fenômenos correlatos. Eles são manifestações externas da mente e sem possibilidade de serem estudados através da introspecção.

Outro autor de reconhecida importância para o desenvolvimento dos estudos de representações sociais foi Durkheim, ele demonstrou ênfase na oposição entre coletividade e individualidade das representações, destacando de maneira mais evidente as similaridades entre conhecimentos partilhados por um mesmo grupo. Farr (2013, p. 31) complementa que “ele estava interessado em explicar variações, nos índices de suicídios”

Durkheim foi o primeiro autor a trabalhar com o conceito de representações sociais, usado no sentido de representações coletivas, relacionando elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes e imagens a produções mentais a partir de um estudo de ideação coletiva (JODELET, 2001).

Na perspectiva mencionada no parágrafo anterior, a sociedade que exerce o pensamento e as representações não tem caráter consciente no aspecto individual. Além disso, possuem um poder de coerção sobre os indivíduos, ponto que viria a ser muito criticado por estudiosos posteriormente, devido à desconsideração do caráter plural da realidade social e, conseqüentemente, dos conflitos entre classes.

Le Bon aprofundou a distinção entre individual e coletivo, investigando o contraste do indivíduo só e como integrante de um grupo. Segundo Farr (2013), essa pesquisa teve diversas conseqüências relevantes tais como sua responsabilidade pela individualização da Psicologia Social e, posteriormente, a criação do primeiro programa de pesquisa na mesma área. Além disso, colaborou com a constituição de um elo entre Psicologia Social e Psicopatologia, investigando o uso da hipnose, estudo que influenciou as investigações de Freud.

Freud iniciou sua pesquisa com estudos clínicos de indivíduos e ampliou o enfoque para a cultura e sociedade, tecendo críticas psicanalíticas acerca delas (FARR, 2013). Ele recebeu influência dos dois autores mencionados anteriormente, contudo seu diferencial foi sua capacidade de estudar a cultura e formas de

influência social, inter-relacionando-as.

Segundo Moscovici, ele

nos apresenta um resumo denso das transações que dão origem, numa população, as representações sexuais, a partir das perguntas das crianças, das observações agudas feitas por elas e dos esquemas de pensamento transmitidos pelos pais” (MOSCOVICI, 2010, p. 58).

Dessa forma, apesar de seus estudos antecederem a criação da teoria, suas investigações já apresentam dados que podem ser interpretados por meio dela.

Para Farr (2013), Mead e Saussure também se mostram relevantes para a gênese da teoria das representações sociais. O primeiro priorizou a linguagem para o entendimento da natureza humana, enfatizando seu papel como fonte de representações coletivas. O segundo distinguiu *langue* de *parole*, língua e fala, sendo a primeira coletiva, respondente a uma série de regras da coletividade e a segunda individual, variável e heterogênea.

McDougall foi igualmente importante para a teoria na opinião do autor pelo desenvolvimento do conceito de *group mind*, contribuindo para o a crença na concepção de que existem elementos socialmente compartilhados que influenciam os indivíduos e são influenciados por eles.

Farr (2013) afirma que Allport se distingue de todos os autores citados anteriormente pela crença que não é necessário contrapor o individual ao coletivo, visto que não seria possível uma psicologia de grupos que não tivesse caráter individual e propõe a manutenção dos mesmos recursos metodológicos em análises em ambos os casos, tanto no nível do ser quanto do grupo.

Lewy-Bruhl modifica o enfoque para a dinâmica das representações, estudando de que maneira o meio social interfere na criação de determinados valores (COSTA, ALMEIDA, 1999). Para tanto, o autor investiga a oposição entre mecanismos lógicos e psicológicos, que variam de uma pessoa para a outra, diferenciando o pensamento das sociedades em duas categorias principais: primitivas e civilizadas. A primeira correspondendo à compreensão de fenômenos com base em explicações sobrenaturais e a segunda tendo como base a lógica e investigação de causas.

Seus pressupostos reverberaram em diversas obras, contudo sua explicação acerca da incompatibilidade de interpretação de fenômenos do mundo entre povos, apesar de abordar o conceito de representação coletiva, torna-se fundamental para

compreensão da noção de representação social, pois, a partir dela “pode-se concluir que os modelos de representação que formam a mentalidade de um povo são incomensuráveis para outro” (MOSCOVICI, 2010, p. 51).

Outro teórico importante no processo de gênese da teoria das representações, segundo Moscovici (2010) foi Piaget que investigou a representação do mundo por parte das crianças, explicitando equívocos interpretativos juvenis tais como o significado como signo, o interior como exterior. Entretanto, sua maior contribuição consiste na quebra dos pressupostos expressos por seus antecessores na medida em que ele demonstra que existe:

uma espécie de equivalência entre, de um lado, a mentalidade quente, mística e participante, cujo quadro foi construído por Levy-Bruhl, e, de outro a mentalidade mais fria, sensível a contradição, resultante das operações formais e das relações de cooperação (MOSCOVICI, 2010, p. 55).

Dessa forma, ele destrói a pressuposição de homogeneidade das representações, devido à transmissão por meio da coletividade ao longo das gerações.

Já Moscovici não busca a contraposição dos conceitos previamente expostos, mas sim sua articulação, ou seja, de que maneira as representações sociais individuais interferem nas coletivas e vice-versa, seu enfoque está na ação. Nas palavras do autor, entende-se por representações sociais:

[...] um conjunto de conceitos, explicações e afirmações interindividuais. São equivalentes em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; poder-se-ia dizer que são a versão contemporânea do senso comum. (MOSCOVICI 2010, P.74)

De acordo com Sá (1996), essa nova vertente de estudo que foi denominada de representações sociais conferiu um caráter mais objetivo e dinâmico às representações, ampliando a gama de possibilidades de análise por serem consideradas como fenômenos. Sua objetividade deve-se ao fato de considerar as representações como modalidade específica de conhecimento que permitem a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos. Seu dinamismo vem graças seus objetos de estudo que abarcam os aspectos políticos, científicos e humanos da contemporaneidade. Por fim, o fato de serem percebidas como fenômeno induz a investigação de sua estrutura e mecanismos internos para serem por si próprias compreendidas.

Em termos de processo, a construção da representação social ocorre por meio de dois mecanismos: a objetivação e a ancoragem. O primeiro deles consiste, segundo Jodelet (2001), na materialização de um conceito, em outras palavras, no modo como tornamos o desconhecido familiar. Sua realização ocorre por meio de seleção, descontextualização, formação do núcleo figurativo e, por fim, a naturalização.

A autora explica esse procedimento afirmando que a etapa de escolha se dá por meio de critérios culturais, então uma imagem do objeto é construída e ela passa a ser utilizada como um meio de explicar a realidade e interpretá-la. Desse modo, sua característica principal é a concretização. Em segundo lugar, há o processo que permite a inserção desse novo conhecimento por meio das funções cognitivas, de interpretação da realidade e de orientação de condutas e relações sociais.

É profícuo citar o exemplo que Sá (1996, p. 37) utiliza para ilustrar os dois processos, com base no estudo empreendido por Moscovici acerca da psicanálise:

O fato de que um complexo psicanalítico seja tomado como algo quase que psicofísico no indivíduo – por exemplo, diz-se que fulano tem um complexo – ilustra a objetivação. A terapia pela escuta psicanalítica, uma estranha medicina sem remédios, sendo assemelhada a confissão religiosa, ilustra a ancoragem.

Com o passar do tempo algumas abordagens foram surgindo no campo das representações sociais, a saber: processual, societal ou sociodinâmica, estrutural e dialógica. A seguir essas vertentes serão apresentadas por meio da exposição das principais ideias dos autores precursores.

2.3 ABORDAGENS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Denise Jodelet, considerada a mais fiel à teoria de Moscovici, constitui-se como representante da abordagem processual. A autora organizou uma das obras mais importantes relacionadas à teoria, intitulada: “As representações sociais”, que foi publicada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro em 2001. Nesse livro, a estudiosa inicialmente apresenta uma breve contextualização que permite compreender como o estudo das RS se disseminou pelo mundo. Para tanto, ela apresenta algumas características desse fenômeno: vitalidade, transversalidade e complexidade. Esses aspectos podem ser observados por meio da constatação do número crescente de publicações, pela heterogeneidade de locais onde esses

estudos são realizados tanto geograficamente quanto em termos de áreas de estudo que utilizam a referida teoria como aporte teórico-metodológico.

Ao tratar do espaço de estudo das representações sociais, Jodelet (2001) afirma que por mais de vinte anos esse esteve atrelado ao campo da Psicologia Social. Contudo, atualmente seu domínio encontra-se ampliado, devido ao fato de “integrar na análise desses processos a pertença e a participação, sociais ou culturais, do sujeito” (Jodelet, 2001, p. 27). Dessa forma, os estudos podem tratar tanto do processo mental de um indivíduo ou de um grupo.

Após essa contextualização, Jodelet (2001) apresenta o postulado fundamental no estudo das RS:

[...] o da inter-relação, da correspondência, entre as formas de organização e de comunicação sociais e as modalidades do pensamento social, considerado sob o ângulo de suas categorias, de suas operações e sua lógica (JODELET, 2001, p.29).

Então é apresentada uma reflexão acerca do papel da comunicação investigada por Moscovici (2012) em três níveis: emergência das representações sociais, seus processos de formação e as dimensões relacionadas à formação de condutas, que demonstra o poder da mídia na manipulação de informações e criação de hábitos, mas é seguida por um alerta da existência do processo de adesão e participação que fazem parte das representações, demonstrando que a maneira como algo será representado sofre influências individuais e coletivas que não são de modo algum somente inconscientes, pois contam com a participação ativa de indivíduos e grupos.

Em suma, Jodelet (2001) interessa-se pela integração de diversos aspectos que compõem a noção de representação social tais como sua ativação e atuação na vida social, seus elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, seus aspectos de crença, valores, atitudes, opiniões e imagens, que constituem um saber interessante à investigação científica.

Já Willem Doise (1973)⁶, precursor da abordagem sociodinâmica ou societal aprofunda-se na investigação da influência da sociedade na construção das representações dos indivíduos. De acordo com Almeida (2009), sua investigação

⁶ A obra de Willem Doise (1973): DOISE, Willem; SINCLAIR, Anne. The categorization process in inter-group relations. *European Journal of Social Psychology*, v. 3, n. 2, p. 145-157, 1973 é citada por Abric (2001).

contempla quatro níveis: intraindividual, interindividual, intergrupual e societal.

O primeiro deles consiste no estudo sobre a maneira que os sujeitos estruturam suas experiências em relação com o ambiente, o segundo investiga as interações para explicar as dinâmicas sociais, em terceiro lugar tem-se a integração das pesquisas dos níveis anteriores e o quarto tem como enfoque o sistema de crenças, partindo do pressuposto que os aspectos culturais e sociais trazem elementos significativos para o comportamento dos indivíduos.

Segundo Abric (2001), Doise enfatiza a importância do terceiro e quarto níveis, pois é neles que se faz possível a articulação entre o psicológico e sociológico. Partilhando do mesmo objetivo de integração, Jean Claude Abric participou do desenvolvimento da abordagem experimental, cujo propósito inicial era verificar a plausibilidade da hipótese de que o comportamento dos indivíduos era determinado por suas representações das situações e não por suas características objetivas e, posteriormente, como se organizam essas representações e o que influencia tanto sua organização quanto suas possíveis modificações.

Ainda de acordo com Abric (2001), a hipótese mencionada foi ratificada por meio de alguns estudos. Ao apresentar essas pesquisas no artigo “O estudo experimental das representações sociais”, ele menciona aspectos particulares que demonstraram não só a influência das representações de maneira geral, mas também a importância de aspectos como relações de poder entre os envolvidos, modo de apresentação da proposta de pesquisa, mas, acima de tudo, reforçam a concepção de que não há situação comunicativa neutra.

Após apresentar essa exposição detalhada e esclarecedora, Abric (2001) afirma que a teoria tem como pressuposto uma hipótese geral: “Toda representação se organiza em torno de um núcleo central”. O autor esclarece que esse núcleo estabelece o significado da representação e a organiza, ficando conhecida como a teoria do núcleo central. Segundo o autor, o núcleo central consiste em representações formadas a partir de condições sociais e históricas particulares de um grupo social. Convivendo com esse núcleo têm-se os elementos periféricos, que são adaptações singulares dadas pelos indivíduos as representações do grupo. Nas palavras do autor:

O sistema central é, portanto, estável, coerente, consensual e historicamente definido. O sistema periférico, por sua vez, constitui o complemento indispensável do sistema central do qual ele depende. Isso

porque, se o sistema central é essencialmente normativo, o sistema periférico, por sua vez, é funcional. Isto quer dizer que é graças a ele que a representação pode se ancorar na realidade do momento. (ABRIC, 2000, p.4).

Outro teórico de importância para a área das RS foi Moliner, segundo Farr (2013), estudioso da estrutura das representações sociais. Para ele, as representações são formadas com base nas experiências e para conhecê-las faz-se necessário identificar os elementos da base cognitiva: estereótipos, protótipos e scripts. Os estereótipos formam um processo de categorização, os protótipos são um conjunto de dimensões descritivas das categorias e os scripts formas de comportamentos decorrentes de ambas.

Jodelet (2001), reconhecida como uma das mais importantes discípulas de Moscovici, enfatiza a complexidade do fenômeno das representações sociais ao delimitar características fundamentais da sua constituição: aspecto referencial da representação, ou seja, as representações mostram com um indivíduo entende algo; o caráter imaginativo que demonstra aspectos de individualidade; o aspecto construtivo que consiste em seu caráter dualístico, pois elas expressam um conceito ao mesmo tempo que os formam e, por fim, sua natureza social, pois as RS provém de elementos de uma cultura comum partilhados por meio de uma mesma linguagem.

Jovchelovitch (2013, p. 67) aponta caminhos para a busca de materiais de análise quando afirma que as representações sociais estão “embebidas na comunicação e nas práticas sociais: diálogo, discurso, rituais, padrões de trabalho e produção, em suma, na cultura”.

Nessa perspectiva, a abordagem dialógica, representada principalmente por Ivana Marková (2008) prega uma visão holística dos fenômenos, considerando seu caráter dinâmico, heterogeneidade, tensão e conflito. A autora afirma que o que faz das 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, 2008, p.442 – traduzido pela autora).

Para compreensão dessa abordagem, 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 *thematias* 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, 2008).

Sendo assim, nessa perspectiva a autora defende a ligação entre RS e linguagem, sugerindo a investigação de aspectos linguísticos de tematização, polifasia no pensamento e no conhecimento, exploração de falas e gêneros comunicativos como possibilidades de uso e desenvolvimento da teoria.

Após refletir sobre essas abordagens, seria natural a criação do questionamento de qual seria mais apropriada ou melhor. Contudo, na perspectiva de Sá (1996) elas são complementares e de forma alguma se constituem em “teorias incompatíveis entre si, na medida em que provêm todas de uma mesma matriz básica e de modo algum a desautorizam” (SÁ, 1996, p.65).

No intuito de atender a um dos objetivos específicos desse estudo, que consiste em identificar o conteúdo e a estrutura das representações sociais dos professores egressos do PDE-PR sobre formação continuada, optou-se por utilizar a abordagem estrutural, baseada na teoria do núcleo central que será exposta no próximo item.

2.4 A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL

De acordo com Sá (1996), a Teoria do Núcleo Central parte do pressuposto de que as representações sociais, entendidas como um fenômeno, são simultaneamente estáveis e instáveis, rígidas e flexíveis, resultado do consenso de um grupo e ao mesmo tempo marcadas por diferenças interindividuais.

Nesse sentido, essa opção metodológica aparece como uma espécie de solução para esse paradoxo, pois organiza as representações sociais em duas categorias: o sistema central e sistema periférico.

Por sistema central, compreende-se o núcleo da representação, composto por elementos cognitivos que são responsáveis pela estabilidade, rigidez e caráter consensual da representação. Esses elementos encontram-se profundamente ligados à memória coletiva e à história do grupo, são resistentes às mudanças e à variabilidade e geram o significado geral da representação, além de determinar a organização dos demais elementos.

Por outro lado, o sistema periférico contempla justamente o oposto, elementos marcados pela mobilidade, flexibilidade e diferenças interindividuais. Eles são capazes de promover integração, sendo capazes de realizar adaptações e proteger o núcleo central de transformações circunstanciais.

O autor delinea os passos mais importantes para identificação do núcleo central. Primeiramente, ele recomenda a pesquisa do conteúdo inteiro da representação por meio de entrevistas, questionários e testes de evocação livres de palavras. Em segundo lugar, há a necessidade de um desenvolvimento da fase precedente por meio da hierarquização, análise ou comparação do material produzido na fase anterior, realizada pelos próprios respondentes da pesquisa. O terceiro passo há a identificação, por meio do critério de eliminação, dos elementos que efetivamente compõem o núcleo central. O quarto e último passos tratam da análise da argumentação por meio de entrevista com os participantes da pesquisa.

Nessa dissertação, para ter acesso ao conteúdo e à estrutura interna das representações sociais dos professores egressos do PDE-PR sobre formação continuada, utilizou-se a Técnica de Associação Livre de Palavras, complementada com a utilização de entrevistas, cujo aporte teórico será detalhado no próximo capítulo.

3 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Esse capítulo tem como objetivo descrever o processo de desenvolvimento desta investigação, especificando cada etapa: a abordagem escolhida para a pesquisa, como foi definido o instrumento de coleta de dados, o campo de pesquisa e os critérios de seleção dos participantes e, por fim, o processo de análise dos dados obtidos.

Como base da abordagem metodológica qualitativa têm-se Alami, Desjeux e Garabua-Moussaoui (2010) e Bogdan e Biklen (1994). Com relação ao desenvolvimento metodológico, utilizaram-se os estudos das Representações Sociais Moscovici (2010, 2012), Abric (2000, 2001), como referências e Gatti e Barreto (2009) com o estudo sobre atratividade e permanência na carreira docente.

3.1 A ABORDAGEM DA PESQUISA

Tomando como base o objetivo geral desse estudo que consiste em: analisar as representações sociais dos professores egressos do PDE-PR sobre formação continuada e sua correlação com as políticas que instituíram e regulamentaram o respectivo programa, optou-se por utilizar a abordagem qualitativa, pois a partir dela é possível apreender as diferenças entre o que é dito, pensado e feito (ALAMI; DESJEUX; GARABUAU-MOUSSAOUNI, 2010).

A escolha dessa abordagem justifica-se uma vez que esta se trata de “uma metodologia que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 21).

A abordagem qualitativa envolve:

[...] o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos — estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais — que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance (DENZIN; LINCON, 2010, p.17).

Em virtude do problema de pesquisa envolver o conceito de representações sociais, faz-se necessário uma investigação capaz de revelar “[...] dinâmicas, ambivalências e diversidades, permanências e dinâmicas, detalhes e sinais tênues”

(ALAMI; DESJEUX; GARABUAU-MOUSSAOUNI, 2010, p. 19).

Dentro dessa possibilidade de articulação que a abordagem qualitativa oferece com outras áreas, empreendeu-se uma análise discursiva dos dados coletados, tendo como base a Teoria da Análise do Discurso, desenvolvida por Fairclough (2001).

Essa perspectiva constitui relação com o social uma vez que versa acerca de conceitos como hegemonia e identidade, enfatiza o caráter de negociação das práticas discursivas com base em um jogo político e social, de modo muito semelhante ao ciclo de políticas proposto por Stephen Ball (2002). Crê-se que a junção dessas duas vertentes teóricas contribuiu para uma compreensão mais precisa e crítica das representações expressas pelos sujeitos participantes do estudo, pois essa opção metodológica levou em consideração tanto os aspectos linguísticos do discurso, visando compreender as representações, quanto o processo de efetivação e consolidação de uma política pública.

Com o aporte teórico e metodológico escolhido, pretendeu-se buscar a fronteira entre o psicológico e o social, em se inserem as representações sociais e a estrutura de cada representação, para compreender, as representações sobre formação continuada docente vivenciada e transmitida pelos profissionais que chegaram ao último nível da carreira, tendo convivido com diversas modalidades desse tipo de formação, bem como buscar compreender o desejo de manter-se na carreira apesar de todas as dificuldades e desvantagens apresentadas em diversos estudos da área.

Essas representações por serem sociais são, segundo Jodelet (2001, p.8) “[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Por contribuírem na construção da realidade de um grupo, crê-se que as representações sobre a carreira docente exercem grande influência sobre aqueles que estão em busca de decidir por uma profissão, influenciando não só na sua permanência, mas também na sua atratividade, em outras palavras, ao aluno que está concluindo a Escola Básica e questiona-se: Que curso farei no Ensino Superior?

Ratifica-se a necessidade dessa influência no relatório: “Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais” (BRASIL, 2007),

produzido por uma comissão especial criada para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio, no qual se afirma que o panorama atual da educação contribui para a diminuição do interesse em cursos de licenciatura por parte dos jovens.

Com o objetivo de investigar a atratividade da carreira docente no Brasil sob a ótica de alunos concluintes do ensino médio, Gatti (2009) assessorou um grupo de pesquisadores que coordenaram a pesquisa intitulada: “A atratividade da carreira docente”. Em relatório preliminar (FCC, 2009), com base nas análises procedidas e discussões ocorridas no Painel com os especialistas convidados, apontaram dois conjuntos de proposições para políticas públicas em relação à atratividade da carreira docente que contribuiriam para mudar o quadro de desvalorização social dos professores da escola básica e da pouca atratividade associada a essa carreira. A primeira proposição está voltada para a *dimensão cultural* e a segunda às *mudanças de ordem estrutural e institucional*, sendo que cada proposição é composta por vários subtemas (ANEXO B). A partir desse painel de especialistas Ratier (2009) sistematizou oito propostas práticas para a seleção, formação e manutenção em sala de aula dos jovens com melhor preparação para exercer a docência, ou seja, reverter o problema (falta de professores).

O primeiro ponto sistematizado por Ratier (2009) em artigo publicado na revista “Nova Escola” foi o *oferecimento de salários iniciais mais altos*. O apontamento realizado pelo pesquisador encontra sustentação quando se compara o ganho de professores brasileiros com o de docentes oriundos de outros países. De acordo com a Organização para cooperação e desenvolvimento econômicos, “os países nos quais os salários dos professores são relativamente altos em termos de PIB per capita geralmente enfrentam menos problemas na oferta de professores” (OCDE, 2006).

O segundo item apresentado por Ratier (2009) trata da importância de montar *bons planos de carreira*. Esse aspecto é abordado de modo detalhado na obra: “Políticas docentes no Brasil: um estado da arte” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Nesse estudo, as autoras afirmam que houve algumas melhorias nos planos de carreira entre 1990 e 2010, que incluíram a avaliação do desempenho docente por meio de diversos formatos e a progressão por mérito. Contudo, os salários não corresponderam aos graus de instrução e preparo estabelecidos.

Em terceiro lugar, foram mencionadas as *condições de trabalho*. Nesse aspecto, Rebolo e Carmo (2010, p. 8) esclarecem o que está contemplado nessa categoria:

A impossibilidade de participar das decisões sobre o rumo do ensino, o excesso de burocracia e o controle do trabalho do professor, a falta de apoio e de reconhecimento do trabalho por parte das instâncias superiores do sistema educacional, a escassez de recursos materiais, a falta de apoio técnico-pedagógico e a falta de incentivo ao aprimoramento são fatores geradores de desmotivação e insatisfação com o trabalho.

Desse modo, tratar das condições de trabalho pressupõe uma gama complexa de assuntos, desde os técnicos, materiais, aos pessoais relacionados a aspectos individuais como o bem-estar e o sentir-se motivado para desenvolver uma atividade.

Como quarto item, a proposta foi *formar professores em serviço* nos problemas reais. Nesse aspecto, Nóvoa (1992) alerta para a “necessidade de um equilíbrio entre as três dimensões essenciais à formação de qualquer professor: preparação acadêmica, preparação profissional e prática profissional”.

Outra característica importante para atrair bons professores da pesquisa de Ratier (2009), apresentada em quinto lugar, diz respeito à necessidade de *oferecer uma boa experiência escolar aos alunos*. Ora, diversos estudos mencionam muitos professores que decidiram seguir a carreira docente em função de terem tido contato com profissionais inspiradores, que os motivaram a investir na formação educacional. Além disso, já foi comprovado em diversos estudos que as práticas de nossos mestres influenciam na maneira como decidimos ensinar um determinado conteúdo, buscamos alicerce no modo como aprendemos porque nos compreendemos como experiência singular de sucesso, visto que possuímos a habilidade básica que advém do conhecimento: a possibilidade de reconstruí-lo e compartilhá-lo.

A sexta proposta do autor da sistematização dos oito pontos está vinculada à importância de *investir na melhoria da formação inicial*. Dentre os problemas apontados em estudos que analisam a qualidade dos cursos de licenciatura estão: a falta de interligação entre conhecimentos específicos e pedagógicos, a dificuldade em lidar com a diversidade cultural dos alunos, a má distribuição de cursos nas esferas públicas e privadas (SILVA, K. 2001; GATTI; BARRETO, 2009).

As duas últimas propostas abordam a *valorização docente*, dividida entre

resgatar o valor do professor na sociedade e tratá-lo como profissional. Esses aspectos têm sido discutidos a partir de estudos que tratam origens da docência, conforme mencionado anteriormente. As discussões acerca do papel do docente, sua profissionalização, as características de seu trabalho são pontos de questionamento bastante antigos. Contudo, é importante compreender que essas indagações só podem ser respondidas se as inserirmos em um contexto cultural, social e político. Conforme afirma Cunha (1992, p. 97), “[...] A importância e significado do papel do professor não dependem exclusivamente dele. Compreendendo a escola como instituição social, reconhece-se que seu valor será atribuído pela sociedade que a produz”.

Os valores atribuídos são refletidos nas políticas, pois há que se considerar que as bases de uma política pública “resultam da capacidade de um grupo exercer a hegemonia sobre os demais, fazendo valer suas propostas, ainda que outras forças estejam na disputa” (SILVA, K. 2001, p.340).

Compreendendo a sistematização de Ratier (2009) como um norte na definição de aspectos que contribuem para a profissionalização docente e a permanência na carreira, optou-se por utilizá-la como aporte metodológico, investigando o que os professores egressos do PDE-PR pensam sobre os oito pontos sistematizados a partir dos resultados da pesquisa sobre “Atratividade docente” e a discussão durante o painel de especialistas organizado pela Fundação Vitor Civita para atrair bons professores.

Esses elementos foram obtidos a partir da aplicação do teste de evocação livre de palavras, utilizando como termo indutor a expressão “formação continuada”, entrevistas semiestruturadas com base nos oito pontos sistematizados por Ratier (2009) e questionários sobre o perfil dos professores participantes da pesquisa. Além disso, o estudo contou com o relatório PDE mimeografado (2006-2010) e documentos relativos ao programa disponíveis no Portal Educacional do Paraná, tais como editais de seleção, resoluções, decretos, etc.

Nesse estudo, optou-se por analisar as entrevistas semiestruturadas gravadas com base na teoria da análise crítica do discurso, uma vez que o referido aporte teórico-metodológico pode revelar aspectos significativos da vida social (MEURER, 2007).

Essa vertente foi desenvolvida por Fairclough⁷ (2001) e, em síntese, parte de alguns pressupostos sobre a linguagem. O primeiro deles advém da concepção da linguagem como uma prática social que ocorre de modo bidirecional com a sociedade, influenciando-a e sendo influenciada por ela. Em segundo lugar, considera-se seu caráter constitutivo na medida em que cria, reforça ou questiona formas de conhecimento, relações sociais e identidades. Além disso, os textos contêm traços e pistas que indicam seu relacionamento com outras práticas, bem como são enviesados por relações de poder, que se articulam com o caráter ideológico. Por fim, destacam-se sua inserção em um contínuo histórico e seu aspecto emancipatório uma vez que são passíveis de ocasionar mudanças sociais (MEURER, 2007).

Em termos de análise, trabalhar com a análise crítica do discurso pressupõe considerar três dimensões. A primeira delas, de caráter descritivo, enfatiza o trabalho com a estrutura do texto em termos do seu léxico e opções gramaticais. A segunda abrange a prática discursiva, implicando na busca de aspectos intertextuais e, por fim, a prática social, que consiste em o que realmente é feito, a relação com o social.

3.2 O CAMPO DE PESQUISA E A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

O campo de pesquisa dessa dissertação foi definido como os professores da rede estadual de ensino, do município de Curitiba, egressos do programa PDE-PR. Inicialmente, foi realizado um levantamento das escolas pertencentes ao núcleo boqueirão e seus respectivos diretores. Então, foi elaborada uma carta solicitando que colaborassem com a pesquisa.

Uma das primeiras constatações foi que o número de concluintes por escola era bastante pequeno, contando com aproximadamente três professores egressos no caso das escolas que possuíam mais professores que haviam participado do programa. Observou-se também que as escolas reconhecidas como “melhores”, em termos de maior nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) possuíam mais possíveis participantes da pesquisa. Cabe ressaltar que a relação

⁷ Para explicar os caminhos da análise crítica do discurso, Meurer (2007) apóia-se na obra de FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: EdUNB, 2001.

entre a participação no PDE-PR e a nota do IDEB foi tema de artigo apresentado em evento da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

Considerando que o objetivo inicial era entrevistar 50 professores e, frente à dificuldade de encontrá-los nas escolas previamente selecionadas, optou-se por tentar escolas que trabalhassem com modalidades de ensino distintas, como os Centros de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA).

A partir desse momento, ratificou-se a constatação que os professores mais qualificados, considerando o PDE-PR como maior nível da escola do plano de cargos e salários e modalidade mais avançada de formação continuada oferecida pelo estado, estão atuando nas escolas que possuem maior concorrência por vaga, ou seja, escolas que possuem maior nota no IDEB ou trabalham com modalidades diferenciadas de ensino como a educação profissional e de jovens e adultos.

Aqui é importante ressaltar que, anualmente a SEED-PR realiza um processo denominado remoção, quando o professor pode solicitar transferência de escola. Os critérios para definir quem vai ou não trabalhar em uma escola são baseados na pontuação obtida em avaliação institucional interna, que leva em consideração em linhas gerais, a frequência do professor e o nível e classe que ele se encontra no plano de carreira e a senioridade. Portanto, educadores com maior tempo de serviço no estado e maior idade têm maior probabilidade de conseguir essas vagas.

Procedeu-se então a pesquisa nas escolas da regional boqueirão. Cabe destacar que o acesso dos pesquisadores aos professores ainda é bastante restrito. Algumas escolas simplesmente afirmam que os docentes não querem colaborar com a pesquisa, sem se quer questioná-los sobre o assunto e muitas recebem com receio alguém que afirma ser pesquisador, demonstrando preocupação com possíveis sistemas de avaliação.

Importante mencionar que, sendo a pesquisadora integrante do quadro próprio do magistério estadual, nas escolas em que havia trabalhado e/ou estava atuando o acesso foi facilitado. Para o acesso a outras, foi necessário a indicação de colegas e amigos. Pode-se depreender a partir dessa experiência, que o aspecto do vivenciar a pesquisa ainda parece algo distante para professores e gestores.

Devido à impossibilidade de alcançar o número de participantes pretendidos nas escolas escolhidas inicialmente, decidiu-se ampliar a participação na pesquisa, passando a incluir docentes de outras regionais e que estivessem atuando na esfera

administrativa nas sedes da Secretaria Estadual da Educação, nas regionais dos bairros Água Verde e Boqueirão.

Depreendeu-se que grande parte dos egressos do programa se encontra atuando na esfera administrativa. Nessa esfera, a recepção e participaram foram bastante significativas, praticamente não existindo o receio a pesquisas percebido no contexto escolar.

A Tabela 2 apresenta uma síntese do campo empírico constituente de escolas da rede estadual de Curitiba, selecionadas dentre os 09 setores regionais⁸ e as duas sedes da Secretaria de Educação, detalhando a quantidade de escolas e os sujeitos envolvidos nessa pesquisa.

Tabela 2 - Identificação dos setores regionais, sedes da secretaria, número de escolas e de sujeitos participantes na pesquisa – 2014.

LOCAIS	SETOR	TOTAL DE ESCOLAS POR SETOR	TOTAL DE ESCOLAS PESQUISADAS	SUJEITOS DA PESQUISA
Escolas	Boqueirão	11	9	23
	Cajuru	9	1	1
	Centro	9	1	1
SEED				17
Água Verde				
SEED				5
Boqueirão				
TOTAL		29	11	47

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados da pesquisa (2014).

3.3 OS INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS E O PROCESSO DE ANÁLISE

Inicialmente procedeu-se um estudo do tipo “estado da arte” sobre o PDE-PR, constatou-se que ainda se trata de um programa pouco investigado e que a maioria das pesquisas realizadas destacou potencialidades desse tipo de formação, principalmente no que se refere ao âmbito dos cursos de formação continuada.

Na sequência, buscou-se compreender o que se entende por formação continuada e realizou-se uma análise das políticas públicas concernentes a esse tema em nível nacional e estadual, retomando os marcos legais e realizando uma análise discursiva dos termos utilizados para se referir a esse tipo de formação e

⁸ Os nove setores são: Bairro Novo, Boa Vista, Boqueirão, Cajuru, CIC, Matriz, Pinheirinho, Portão e Santa Felicidade.

suas implicações, bem como realizando uma breve retrospectiva histórica dos programas que antecederam à criação do PDE-PR, refletindo sobre os processos de profissionalização docente, já que o programa acrescentou mais um nível no plano de cargos e salários.

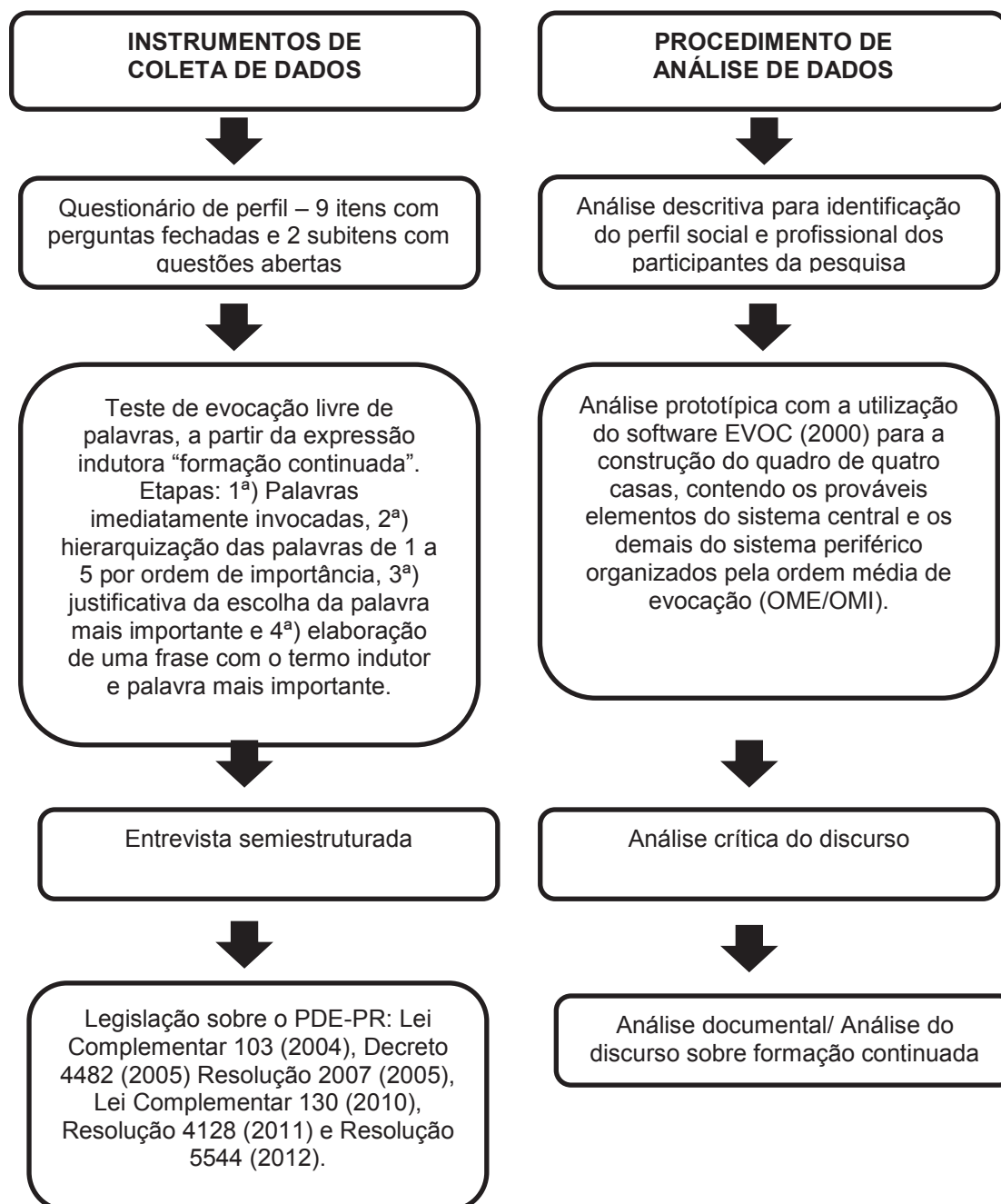
Após esse levantamento bibliográfico e documental, procedeu-se uma descrição do programa PDE-PR, expondo suas origens, as atividades nele desenvolvidas, seu processo de seleção e finalizando com uma síntese da sua configuração atual. Então, partiu-se para a descrição do suporte metodológico utilizado nessa dissertação por meio de uma explanação da teoria das Representações Sociais, contextualizando sua utilização no cenário brasileiro, retomando sua gênese e realizando uma síntese de suas principais abordagens, com enfoque na abordagem estrutural que fundamenta o desenvolvimento desse estudo.

Esses estudos iniciais possibilitaram a organização dos instrumentos e procedimentos para coleta de dados. Para tanto, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados nessa pesquisa um questionário com questões fechadas e abertas para caracterizar os sujeitos da pesquisa quanto aos aspectos profissionais e pessoais, a Técnica de Associação Livre de Palavras com a expressão indutora “formação continuada”, com o intuito de o acesso ao conteúdo e apreensão dos elementos constituintes dos sistemas central e periférico presentes na estrutura das representações sociais de forma rápida e espontânea e realizada uma entrevista semiestruturada com uso de um roteiro com questões elaboradas a partir dos oito pontos propostos por Ratier (2009). O teste de evocação livre de palavras foi complementado pelos participantes com a hierarquização das palavras (1-5), justificativa da palavra mais importante e com a formulação de uma frase contendo essa expressão indutora. Esses procedimentos podem ser observados na Figura 1 a qual apresenta, também, uma síntese dos caminhos percorridos para efetivar a análise dos dados.

Cada participante foi solicitado a assinar um termo de consentimento de participação na pesquisa (ANEXO A), a responder um questionário de perfil (APÊNDICE A), responder o teste de evocação livre de palavra (APÊNDICE B) e a entrevista semiestruturada (APÊNDICE C). A coleta de dados foi realizada,

individualmente, sendo realizado, geralmente, durante a hora-atividade⁹ do professor.

Figura 1 - Procedimentos de coleta e análise de dados.



Fonte: Adaptado de Donato (2013, p.107).

A escolha dos professores egressos do PDE-PR ocorreu devido à

⁹ A hora-atividade do professor da rede estadual do Paraná consiste em um período de tempo em que se desempenha atividades relacionadas com a docência em seu local de exercício (BRASIL, 1987). No ano de 2013 ficou estabelecido como correspondente a 33% da carga horária.

constatação do trabalho destaque desenvolvido por alguns deles em sala de aula e por serem os profissionais da rede estadual de ensino que passaram por todo o processo de formação continuada oferecido pela SEED-PR, atingindo o mais alto nível no plano de carreira.

Cabe ressaltar que a ordem em que esses aspectos são apresentados nesta dissertação sofreu alteração em relação à sequência em que as ações foram executadas, pois se acredita que apresentar o referencial teórico-metodológico utilizado e então a sequência cronológica do processo de formação continuada no Paraná e, em seguida, a análise das representações dos professores egressos do PDE-PR, possibilita ao leitor uma maior compreensão do objeto de pesquisa.

3.3.1 O questionário, o teste de evocação livre de palavras e a entrevista semiestruturada

O questionário solicitou o nome do participante, nome da escola em que está atuando, sexo, idade, condição civil, formação acadêmica, solicitando a indicação do curso de graduação realizado, qual nível de pós-graduação o sujeito já atingiu, quando ele (a) ingressou na rede estadual de ensino, em qual área está atuando, qual foi a turma do PDE-PR que fez parte e qual a formação que seus pais concluíram. No entanto, os participantes eram informados que a pesquisa privilegiaria o anonimato dos participantes, mencionando somente escolas e setores a que eles pertenciam. Dentre os objetivos da aplicação desse instrumento, estava depreender quantos anos de experiência o profissional possuía, sua formação acadêmica e em qual área ele está atuando.

Essa definição de perfil atende à questão de atentar para quem são os sujeitos que representam. Nas palavras de Almeida e Machado (2013, p. 262), “[...] a inserção social e o contexto específico dos participantes são aspectos a considerar para a compreensão da reconstrução do objeto por parte dos sujeitos”.

Já o teste de evocação livre de palavras foi utilizado em consideração ao fato de um ser um meio de obtenção dos elementos constituintes de uma representação social. Esse teste “[...] consiste em uma espécie de análise lexicográfica, onde o índice empírico: ‘palavra’ corresponde ao ‘indicador’ elemento de uma representação social”, segundo Nascimento-Sehub e Camargo (2000, p. 296).

A importância da abordagem estrutural é demonstrada por Lima (2009) ao realizar uma explanação sobre seus pressupostos teóricos, as contribuições da referida teoria no âmbito educacional e as implicações para pesquisadores que decidam utilizá-la.

A autora afirma que a Teoria do Núcleo Central foi inicialmente desenvolvida pelo Grupo Midi¹⁰ e possui um envolvimento marcante com a pesquisa experimental. Na perspectiva da estudiosa essa abordagem:

[...] oferece um instrumental avançado para a análise das representações na área educacional à medida que possibilita a análise do conteúdo e da estrutura das representações sem deixar de reconhecer o contexto em que são produzidas e de compreender as ligações com o conjunto de fatores psicológicos e sociais que a constituíram e/ou modificaram (LIMA, 2009, p. 32)

Todavia, diversas críticas foram tecidas a essa abordagem, principalmente no tocante a contemplar ou não o contexto social como fator determinante na gênese das representações sociais (LIMA, 2009).

Para não incorrer nessa inadequação, optou-se por aplicar tanto o questionário de perfil, explicitado anteriormente, que visa contextualizar o grupo de participantes selecionados e justificar porque foram compreendidos como indivíduos que partilham representações e complementar os dados obtidos por meio da aplicação de uma entrevista semiestruturada.

No tocante à realização do teste de evocação de palavras, por ser uma técnica de coleta de dados desconhecida pela maioria dos participantes, foi realizado um treinamento prévio visando a proporcionar aos participantes uma maior compreensão sobre a técnica adotada. Nessas ocasiões, utilizaram-se os termos indutores “zoológico” e “circo”, como pré-teste exemplificador para garantir que os participantes se familiarizassem com a técnica. Na efetivação propriamente dita do teste de evocação livre construído para a obtenção de dados para a pesquisa foi solicitado oralmente aos participantes que escrevessem em cada retângulo de um formulário impresso (APÊNDICE B) as cinco primeiras palavras que viessem à mente quando pensassem na expressão indutora “formação continuada”. Na sequência, foi-lhes solicitado que observassem as palavras que tinham registrado para a evocação solicitada e as organizassem em ordem crescente por grau de

¹⁰ Conjunto de pesquisadores do Sul da França, que se dedica ao estudo da Teoria do Núcleo Central como Jean-Claude Abric, Claude Flament, Christian Guimelli e Pierre Verges.

importância de 1 a 5. A seguir eles foram informados que deveriam justificar a escolha da palavra que consideraram mais importante nesta organização e escrevessem uma frase relacionando-a como a expressão indutora “formação continuada”.

A entrevista semiestruturada foi organizada com base nos oito pontos sintetizados por Ratier (2009). Para cada ponto foi elaborada uma questão, como pode ser observado no apêndice C.

Segundo Triviños (1987, p. 145), ela “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Alguns cuidados que o pesquisador deve tomar na elaboração das perguntas são ressaltados por Manzini (2003): observar a linguagem utilizada, atentar para a forma das perguntas e para sua sequência. No caso da pesquisa aqui realizada, buscou-se realizar adaptações mínimas dos pontos elencados por Ratier (2009) e sua sequência foi preservada.

É válido ressaltar que o uso das propostas para atrair e manter bons professores justifica-se por poderem ser relacionadas a estratégias que ajudam no desenvolvimento da profissionalização docente, influenciando também na sua atratividade e permanência.

Esses dados foram analisados com base na análise prototípica e na análise crítica do discurso.

Espera-se com essa investigação desvendar potencialidades e fragilidades do processo de formação continuada da rede estadual paranaense e, a partir dessas constatações, relacionadas com as representações dos professores e os componentes dos seus discursos, contribuir para a reflexão acerca desse tipo de formação e na definição de estratégias de aprimoramento e melhoria, bem como, ainda que parcialmente, perceber os primeiros impactos dessa nova modalidade formativa.

3.3.2 Análise prototípica

A partir da aplicação do teste de evocação livre de palavras, sua análise foi realizada por meio da utilização do software EVOC¹¹. Essa ferramenta foi criada por Pierre Vergès. Segundo Silva (2013), ela constitui um recurso auxiliar na organização de dados por meio da análise de vocábulos com uso de cálculos estatísticos que culminam na elaboração de um quadro de quatro casas.

A partir da organização do quadro de quatro casas é possível depreender a estrutura geral da representação, bem como seu possível núcleo central e sistema periférico.

Para a construção do referido quadro, há a utilização de cinco programas: *Lexique*, *Trievoc*, *Nettoie*, *Rangmont* e *Rangfracq*, dentre os dezesseis disponíveis, nos quais as palavras são inseridas e processadas.

Com base em Oliveira et al (2005), pode-se compreender que as palavras do quadrante superior esquerdo fazem parte, possivelmente, dos elementos do núcleo central. No quadrante superior direito, têm-se as palavras pertencentes à primeira periferia, os elementos que mais se aproximam do núcleo central. No canto inferior esquerdo, há os elementos da zona de contraste, termos que possuem baixa frequência de evocação e, por fim, no quadrante inferior direito os elementos de segunda periferia, mais afastados do núcleo central.

A partir de um procedimento descritivo dos dados obtidos a partir do programa, procede-se uma análise complementar, que leve em consideração o grupo social que produziu as evocações e seu contexto.

Nesse estudo, optou-se por analisar as entrevistas semiestruturadas gravadas com base na teoria da análise crítica do discurso, apresentada no próximo item.

3.3.3 Análise crítica do discurso

A análise crítica do discurso se constitui, assim como a Teoria das Representações Sociais, em uma teoria e em um método de análise. Essa abordagem foi escolhida devido à sua pretensão de revelar aspectos da vida social (MEURER, 2007).

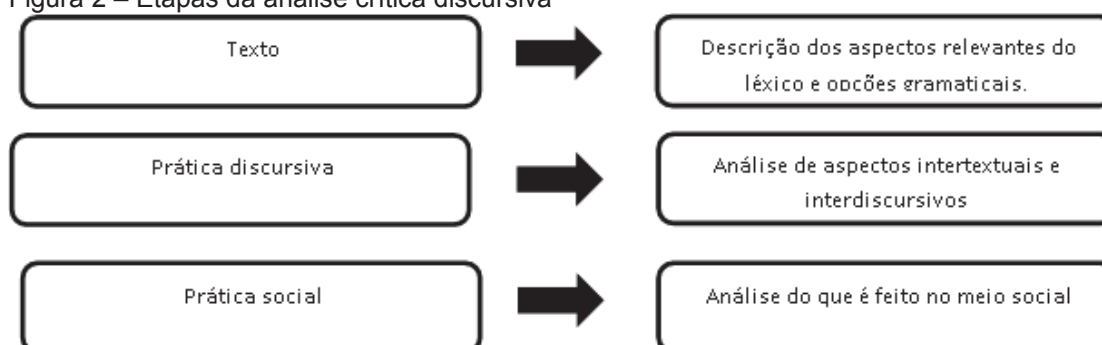
¹¹ *Ensemble de Programmes Permettant l'analyse des evocations (EVOC)*

Dentre os pressupostos que fundamentam essa corrente teórico-metodológica, segundo Meurer (2007, p. 82), estão:

- a. A compreensão de que a linguagem se estabelece como uma prática social, compreendida como uma relação de influência simultânea entre textos e sociedade. Nesse sentido, ao lermos um texto modificamos nossa visão de mundo, somos transformados por ele, ao mesmo tempo em que trazemos nossas representações para a interpretação dos textos, sendo utilizadas como uma espécie de filtro.
- b. A linguagem tem poder de construir, de criar formas de conhecimento e crenças, estabelecer relações sociais, formar identidades e estabelecer posições sociais.
- c. Os textos apresentam indícios de rotinas sociais complexas.
- d. Os textos são enviesados por relações de poder e um dos objetivos da análise crítica do discurso é compreender de que modo essas relações são mantidas ou questionadas.
- e. Há um trabalho ideológico subjacente aos textos.
- f. Todo texto faz parte de uma corrente histórica, responde, confirma ou nega outro texto já existente.
- g. Conhecer esses aspectos basilares dos textos possibilita uma emancipação do indivíduo na medida em que o torna mais consciente e crítico.

Com o intuito de buscar elucidar os aspectos acima, em termos de análise, essa vertente privilegia três dimensões, que aqui serão utilizadas como etapas: o texto, a prática discursiva e a social conforme se observa na Figura 2.

Figura 2 – Etapas da análise crítica discursiva



Fonte: Organizado pela autora com base em Meurer (2007)

Cabe ressaltar que na primeira etapa a investigação aqui empreendida

teve como base entrevistas semiestruturadas orais que foram transcritas. Fairclough (2001) alerta que a análise da conversação tem sido empreendida em situações de conversas informais entre iguais, o que traria cientificidade aos fatos, por não submeter a um domínio exposto por relação de poder, aspecto que foi possível graças à pertença da pesquisadora ao grupo de professores do quadro próprio de magistério.

Inicialmente foi realizada a análise textual do discurso proferido pelos participantes da pesquisa, explicitando as classes gramaticais utilizadas e os tempos verbais.

Em um segundo momento, buscou-se constatar aspectos intertextuais emergidos nesses discursos, nesse contexto, aspectos que se repetem quando da expressão de opiniões dos sujeitos da pesquisa.

Por fim, relacionaram-se os dados obtidos com aspectos extratextuais, que dizem respeito ao discurso midiático, situações sociais vivenciadas no contexto brasileiro e da política pública PDE-PR, bem como a aspectos legais da carreira docente e do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), com ênfase no que tange à formação continuada.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Nesse capítulo sobre “Políticas públicas para formação continuada de professores” apresenta-se o que se entende por formação continuada de professores e quais programas têm sido relevantes em âmbito nacional e estadual, destacando o caminho percorrido até a instituição do programa PDE-PR. Assim autores como: Campos (2002), Davis et al (2012), Falsarella (2004), Ferreira (2003), Feldfeber (2009), Gatti e Barreto (2009), Gentili (2005), Martins (2009), Nóvoa (2013), Perrenoud (1993) e Pimenta (2006) serviram como apoio.

4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: ABORDAGENS E ENCAMINHAMENTOS

Discussões acerca da formação continuada passam a fazer parte do cenário nacional com maior força a partir da década de 1990, isso acontece, segundo Martins (2009), devido a um processo de reestruturação do estado brasileiro graças ao advento do neoliberalismo com conseqüente valorização da educação, reconhecida como fator diferencial na competitividade entre países e a constatação da inadequação entre formação oferecida e necessidades do mercado.

A influência dos organismos internacionais na definição de novas políticas ocorre por meio do financiamento e assistência técnica, com destaque para o Banco Mundial, que impulsionou diversos processos de privatização, resultando em um processo de mercantilização da educação (FELDFEBER, 2009).

Essa equiparação do ensino ao mercado culminou em:

[...] contratos temporários de trabalho, baixos salários, premiações e bônus, avaliação por meio do desempenho de alunos, condições de trabalho inadequadas e várias formas de intensificação do trabalho pedagógico evidenciadas e abordadas nos congressos das entidades acadêmicas, associações e dos sindicatos [...] (SILVA, M. 2001, p. 339).

A própria formação docente também sofreu influência neoliberal, pois o objetivo era seu barateamento e agilidade. Para tanto, cursos à distância foram oferecidos, não só como um modo de atingir o baixo custo e a rapidez na formação inicial e continuada, mas como uma forma de abertura do mercado a venda de produtos e serviços na área tecnológica (SILVA, M. 2001).

Antônio Nóvoa (2013, p. 218) estende essa discussão para a atualidade afirmando que há dois grupos de teses populares sobre a educação como uma espécie de reforma social “[...] por um lado, a descentralização, a autonomia, as comunidades, a proximidade do local, a presença das famílias; por outro lado, a avaliação, a eficiência, a responsabilidade, a disciplina, a autoridade, a exigência acadêmica”.

O referido autor, além de demonstrar a presença de aspectos mercantilistas ligados principalmente à avaliação e ao grau de exigência acadêmico solicitado aos docentes, afirma que “o apelo recente à educação e à formação ao longo da vida inteira’ é o episódio mais novo de um longo processo de escolarização da sociedade” (p. 219).

Em termos de resultados esperados com a propagação do ensino, Gentili (2005, p. 48) adverte que mais educação não implica necessariamente em desenvolvimento. Nas palavras do autor:

[...] pobres latino-americanos são hoje mais pobres e mais ‘educados’. ‘Educados’ num sistema escolar pulverizado, segmentado, no qual convivem circuitos educacionais de oportunidades e qualidades diversas; oportunidades e qualidades que mudam conforme a condição social dos sujeitos e os recursos econômicos que ele tem para acessar a privilegiada esfera dos direitos da cidadania (Grifos do autor).

Ora se a disseminação de possibilidades de formação não resultou em impactos positivos tanto para a formação dos alunos quanto para a dos professores, resta investigar de que modo a formação continuada ocorreu, quais foram as concepções que predominaram, sem deixar de considerar que esse tipo de formação é muitas vezes tomada como uma forma de sanar ou amenizar os problemas enfrentados nos estudos iniciais, e expor quais são as tendências tidas como promissoras por estudiosos dessa área.

Com relação aos estudos desenvolvidos nesse campo, observa-se que a formação continuada foi tema de diversos trabalhos acadêmicos. Segundo Falsarella (2004), já na década de 1990, houve um estudo do tipo “estado da arte”, no qual foi realizado levantamento de artigos que abordavam o tema, de autoria de Carvalho e Simões. Essa pesquisa resultou na categorização das concepções expressas nos trabalhos analisados em três categorias: aquisição de informações / competências; prática reflexiva no âmbito da escola e prática reflexiva com dimensões sociopolíticas mais amplas.

O estudo de Ferreira (2003, p. 43) traz uma complementação ao apresentado anteriormente, pois apresenta a seleção de alguns princípios subjacentes à obra de diversos autores. Dentre eles estão:

[...] a formação como processo de desenvolvimento pessoal e profissional de um ser adulto em interação com o meio e, portanto, como processo contínuo de reconstrução identitária; o sujeito em formação como construtor de conhecimento e realidade social, simultaneamente sujeito e agente de socialização; as necessidades de formação menos como lacunas do que como desejos e aspirações que assumem sentido em relação a um projecto de vida; o carácter formativo dos contextos de trabalho e, conseqüentemente, o princípio da centração da formação na escola e na vida organizacional do estabelecimento de ensino, concebido como centro da comunidade educativa; **valorização dos métodos de formação baseados na reflexão sobre as práticas ou sobre a investigação de problemas decorrentes das situações escolares, sobre documentos pessoais onde se reflete a vida dos formandos e o sentido que eles conferem aos acontecimentos da sua vida pessoal e profissional**” (Grifos nossos).

O enfoque na reflexão sobre a prática, que é um dos aspectos enfatizados no programa PDE-PR, bem como a investigação de um problema estabelecido a partir do exercício da docência, já se mostrava como tendência nesse estudo.

A partir da variedade de aspectos abordados, depreende-se uma tentativa de integração do carácter técnico da formação, com relação ao aprimoramento de conhecimentos científicos específicos da área para a realização de um trabalho de melhor qualidade, com seu aspecto social, por meio da exposição da importância da inserção de aspectos concernentes a sociedade em que o docente está inserido. Além disso, aspectos profundos como a construção da identidade profissional e pessoal são também indicados.

Além dos itens mencionados, existe outra característica bastante divulgada em obras sobre formação continuada que trata da importância da participação docente na formulação e aplicação de políticas de formação de professores, conforme diagnosticam as autoras Gatti e Barreto (2009, p. 202), explicitando:

[...] outra razão comumente invocada nos estudos críticos sobre formação continuada é a limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro. Nestas condições, eles não se envolvem, **não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas** (Grifos nossos).

Estudos na área de representações sociais apontam que, apesar de no discurso os docentes enfatizarem o uso de atividades inovadoras ainda há uma barreira que impossibilita a transposição para a prática. Em outras palavras, a objetivação ocorreu, contudo o processo de ancoragem ainda está completo.

A amplitude da formação fica novamente evidenciada ao percebermos as relações traçadas com experiência pessoal, conhecimento técnico-científico, relações pessoais e sócio-culturais, bem como a ênfase no seu caráter reflexivo.

Esse último aspecto é problematizado por Pimenta (2006) que nos alerta para a apropriação inveterada dos estudos de Schön que, segundo a autora, insistia em uma forte valorização da práxis, que é a prática aliada à reflexão, em todos os momentos da formação docente. Ela ainda esclarece que as ideias do autor foram criticadas por ignorarem o contexto institucional e social, centrando-se nas práticas individuais. A estudiosa ainda salienta a importância da reflexão sobre a sociedade, com um caráter grupal, baseada não apenas na realidade encontrada em sala de aula, mas em teorias, que também se constituem como parte essencial do processo ensino-aprendizagem.

Além dos aspectos privilegiados em termos de categorias que compõem o processo de formação continuada, há a predominância de dois principais enfoques: na figura do professor e no desenvolvimento de equipes escolares. Essa categorização é exposta na coleção de textos da Fundação Carlos Chagas, intitulada: “Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros” (DAVIS et al, 2012).

Os achados presentes na obra trazem perspectivas de formação continuada em nível internacional. No que diz respeito ao enfoque no professor, as estudiosas mencionam os estudos de Hargreaves¹² (1995), que salienta a importância de atribuir significado à docência e dar atenção às dimensões ética, política e ao aspecto emocional. As autoras sintetizam a ideia central dessa perspectiva afirmando que cabe à formação continuada proporcionar “[...] uma experiência prazerosa, valorizada por permitir tanto desvendar novas formas de ser, pensar e sentir como a construção de projetos coletivos éticos para o mundo em que se vive” (p. 13).

¹² As autoras mencionam a obra: HARGREAVES, A. Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Ainda com foco no professor, há modelos de formação continuada que visam suprir déficits da formação inicial dos professores nas quais, segundo as autoras, há uma pressuposição que “os professores nada têm a dizer em termos do que é necessário para aprimorar a sua formação” (p.13). Elas afirmam que essas propostas também se caracterizam pela uniformidade.

O último tipo de formação continuada centrada no professor, segundo as autoras, diz respeito à ênfase ao ciclo da vida profissional e apresenta características como a vontade de adquirir novos conhecimentos e superar desafios. As pesquisadoras salientam a importância de considerar oscilações no decorrer da carreira, marcadas pelos estágios vivenciados em termos de anos de experiência em sala de aula e concluem ressaltando que esse conjunto de abordagens centradas no professor ignoram a importância da troca entre pares, compreendendo a formação continuada muito mais como um empreendimento de caráter pessoal.

No que tange às ações formativas concernentes ao desenvolvimento de equipes escolares há um reforço do papel do coordenador pedagógico e entendimento de sua função como articulador das ações formadoras e agente de intermédio da equipe. As autoras enfatizam que essa é uma forma de repassar as escolas à responsabilidade pela formação e que o trabalho da pedagoga nem sempre pode ser pautado nas necessidades, pois sofre a influência de determinações superiores, representadas por políticas assumidas pelo governo. Além disso, esse processo contribui para a alienação docente, pois eles se tornam meros executores do que é imposto.

Por fim, elas apresentam a concepção de formação continuada como meio de fortalecer e legitimar a escola como um *locus* de formação contínua e permanente para todos nela presentes. Nesse tópico, é exposta a necessidade de uma organização do contexto, a presença de apoio e recursos, bem como a participação dos professores, tida como central durante todas as etapas do processo.

A junção de todos esses aspectos parece constituir o ideal de formação continuada expresso por Perrenoud (1993) como a perspectiva de tomar a cargo a própria formação contínua, com a liberdade de correr riscos e assumir erros, mas sem esquecer a associação à concepção do currículo, à organização de módulos formativos e à avaliação.

4.2 MARCOS LEGAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

As primeiras aparições do termo “formação continuada” datam da criação da lei 9394/96. No artigo 67 e incisos, têm-se:

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

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

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

III - piso salarial profissional;

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

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

VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996. Grifos nossos).

Após essa definição legislativa, um período de debates acerca da importância da formação continuada foi inaugurado e, reforçando o que foi expresso pela lei, o Ministério da Educação (MEC) criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Posteriormente, houve uma ampliação desse fundo com o intuito de aprimorar e ampliar a distribuição e aplicação dos recursos, com o estabelecimento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Aspectos de extrema relevância para o desenvolvimento de ações de aperfeiçoamento profissional em serviço. De acordo com Gatti (2008, p.64), houve “pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço”.

Em 2001, houve um reforço dos aspectos legais com a criação do PNE – Plano Nacional de Educação. A partir desse projeto, estados e municípios passam a elaborar planos decenais, utilizando-o como base. É importante ressaltar que esse documento buscou fomentar a valorização do magistério (FRÖHLICH, 2010).

Dois anos mais tarde, em 2003, o MEC instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, por meio da Portaria Ministerial n. 1403. De acordo com o texto legal, ele compreende:

A) o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais;

B) os programas de incentivo e apoio a formação continuada de

professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados;
C) a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores. (BRASIL, 2003).

Em 2006 ocorre outro relevante apoio aos estudos de formação continuada, por meio da Lei nº 11.273, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa aos participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Esse auxílio fica a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), podendo ser concedido também aos participantes em projetos de pesquisa (BRASIL, 2006).

No ano seguinte tem-se a lei nº 11.502 que muda as competências e a estrutura organizacional da CAPES. Nela fica prescrito que a instituição subsidiará o Ministério da Educação na elaboração de políticas e de atividades de suporte à formação de profissionais tanto da educação básica quanto do ensino superior, como forma de incentivo ao desenvolvimento tecnológico do país. Importante mencionar que nessa lei fica explícita a prioridade de atividades presenciais na formação inicial e à distância para a formação continuada (BRASIL, 2007).

Dois aspectos negativos podem ser percebidos a partir das iniciativas citadas até aqui, pois todas enfatizam o aspecto financeiro como forma de apoio à formação inicial e continuada, sem traçar diretrizes que vão além da questão monetária. Além disso, a última lei, de 2007, coloca a formação continuada na modalidade à distância, o que a barateia, dificulta sua avaliação e continua mantendo seu tratamento de modo generalista, ao bel-prazer de seus gestores.

Outro aspecto importante em termos legislativos foi a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação¹³ (PDE), em 2008. Esse documento apresenta o reconhecimento da formação dos professores como um dos pontos mais importantes, afirmando que “a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes”. (PDE, 2008, p.10).

¹³ Aqui se trata do programa PDE-Brasil uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança.

A partir do PDE tem-se uma explicitação um pouco mais detalhada dos caminhos dessa formação, cujo destaque vai para a participação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com a intenção de reforçar a relação entre ensino superior e educação básica.

No ano de 2009, é sancionado o Decreto nº 6.755 que institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplinando a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Profícuo destacar os aspectos mencionados nos incisos I a XII do artigo 2º:

I - A formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;

II - a formação dos profissionais do magistério como **compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;**

III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino.

IV - a **garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação** de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;

V - a **articulação entre teoria e prática** no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;

VII - a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar;

VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em **políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;**

IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;

X - a articulação entre formação inicial e continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

XI - a **formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente**, devendo **integrar-se ao cotidiano da escola** e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e

XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais (BRASIL,

2009, Grifos nossos).

Nesse decreto há uma explicitação ainda maior de aspectos relativos à formação de professores, porém não menos generalista. Pelo contrário, é possível perceber a concorrência de diversos aspectos que fazem parte de debates docentes como as dimensões do trabalho pedagógico (social, política, ética, etc...), a articulação entre teoria e prática e a inter-relação da formação com o cotidiano escolar. Como conseguir lidar com todas essas relações muitas vezes tidas como dicotômicas? Nada é dito. Pode não ser característico de decretos tornarem-se metodológicos, mas somente prescrever e, até mesmo, listar aspectos que fazem parte das pautas de reivindicações da classe dos professores como se assim elas estivessem sendo contempladas pode parecer um tanto vazio.

Deixando a legislação de lado e voltando aos aspectos teóricos desenvolvidos sobre formação continuada tem-se a obra: “Políticas docentes no Brasil: um estado da arte”, Gatti, Barreto e André (2011) realizaram uma análise do desenvolvimento de processos de formação continuada em quinze secretarias estaduais e municipais. Elas concluíram que existem órgãos responsáveis por essa etapa formadora em nível estadual, o que não acontece nos municípios, sendo, na maioria dos casos, as próprias secretarias as responsáveis pelo planejamento e execução de cursos.

Com relação aos tipos de formação continuada, as pesquisadoras encontraram palestras, seminários, cursos de curta duração, oficinas, de modo presencial e a distância. No que tange ao modo como essas ações são efetuadas, elas concluem a existência de um enfoque transmissivo e alguns sinais de inclusão docente nas discussões acerca do planejamento e execução, além da inserção de aspectos diretamente ligados à escola.

Outro aspecto mencionado pelas autoras é a prevalência do foco de formação continuada centrado no aluno, ou seja, espera-se capacitar o docente e perceber reflexos dessa capacitação nos resultados obtidos pelos discentes.

Dentre as áreas mais contempladas estão as de Português e Matemática. Elas enfatizam que os professores solicitam processos formativos ligados à prática e, por fim, questionam o preparo dos formadores, aqueles que ministram os cursos, e criticam a falta de um acompanhamento posterior e avaliação dos resultados obtidos.

O estado do Paraná obteve destaque no estado da arte mencionado, graças

ao processo caracterizado como inovador conhecido como PDE-Paraná. Contudo, para chegarmos a essa política de formação continuada, passamos por um processo singular que será detalhado em capítulo próprio.

Os marcos legais da formação continuada no Brasil são evidenciados no Quadro 5

Quadro 5 - Marcos legais da formação continuada no Brasil.

MARCOS LEGAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL		
Ação	Ato legal	Ano
Primeira menção a formação continuada	Lei 9394/ Artigo 67	1996
Lei 9424/1996	Lei 9424/1996	1996
Plano nacional da educação (PNE)	Lei 10172/2001	2001
Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica	Portaria Ministerial 1403/2003	2003
Rede nacional de formação continuada de professores da educação básica (Rede)	-	2004
Concessão de bolsas de estudo e de pesquisa aos participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.	Lei nº 11.273/2006	2006
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)	Lei 11494/2007	2007
Mudança das competências e a estrutura organizacional da CAPES	Lei nº 11.502/2007	2007
Plano de desenvolvimento educacional (PDE)	-	2008
Instituição da política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica	Decreto nº 6.755/2008	2009
Rede nacional de formação continuada	Portaria 1129/2009	2009

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados da pesquisa (2014).

Com o intuito de explicitar as concepções de formação continuada expressas pelas leis citadas anteriormente a LDB 9394/1996 e visando a elucidar a evolução do processo no Brasil, expõe-se (Quadro 6) um estudo dos termos utilizados para se referir ao processo de formação continuada, apresentado por Costa (2004), com base em Prada¹⁴ (1997, p. 91)

Quadro 6 - Relação e significado dos termos utilizados para se referir ao processo de formação continuada.

TERMOS UTILIZADOS	SIGNIFICADO DOS TERMOS
Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que

¹⁴ Com relação aos termos utilizados para se referir à formação continuada, Costa (2004) apoia-se em Prada, especificamente na obra: PRADA, Luis Eduardo Alvarada. *Formação participativa de docentes em serviço*. Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária, 1997.

	considera os docentes incapacitados.
Qualificação	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária.
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.
Aprofundamento	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.
Re-treinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
Desenvolvimento Profissional	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Fonte: Costa (2004, p.66) com base em Prada (1997, p.91).

A partir dessa classificação, depreende-se que, antes de 1990, a referência à formação era feita com base nos termos “capacitação”, “aperfeiçoamento”, “atualização” e “treinamento”, expressando concepções técnicas ligadas à essa parte do processo formativo, pois, demonstram a consideração da incapacidade, a busca da perfeição e o ensino por meio de uma concepção informativa e repetitiva visando a aquisição de habilidades. Essa visão perdurará durante toda a década de 1990.

Já nos anos 2000, apesar das concepções técnicas ainda estarem presentes nos textos legais, termos como “qualificação”, “aprofundamento” que se traduzem na ideia de melhorar as capacidades existentes passam a ganhar espaço, demonstrando uma nova representação sobre o professor, agora não mais considerado como alguém sem capacidade, mas ainda tecnicamente visto como alguém que necessita lapidar suas habilidades.

Ainda nos anos 2000, a expressão “formação continuada” adquire domínio, implicando em uma junção técnica como forma de elevação dos conhecimentos na educação formal, mas também considerando os conhecimentos prévios e buscando aprofundá-los.

A partir desse estudo, ratifica-se que o tipo de formação oferecida, inclusive nos termos utilizados para referir-se a ela, implica em certa concepção teórica e representação do professor e da docência e seu conhecimento torna-se importante para justificar aqui a opção pelo uso da expressão “formação continuada”, tomada por Kretzmann e Behrens (2010, p. 187) como essencial, nas palavras das autoras: “a formação continuada dos docentes aparece, portanto, como fator decisivo para a realização de uma nova prática pedagógica nas instituições de ensino dos diferentes níveis”.

As constatações mencionadas nesse capítulo são evidenciadas no Quadro 7.

Quadro 7 - Marcos legais da formação continuada no Brasil.

MARCOS LEGAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL			
Ação	Ato legal	Ano	Termos
Primeira menção à formação continuada	Lei 9394/ Artigo 67	1996	Capacitação Aperfeiçoamento profissional Atualização Treinamento
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério	Lei 9424/96	1996	Capacitação
Plano nacional da educação (PNE)	Lei 10172	2001	Capacitação Qualificação Aperfeiçoamento Formação Continuada Formação Permanente Especialização Aprofundamento Treinamento Profissionalização
Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica	Portaria Ministerial 1403	2003	Formação Continuada
Rede nacional de formação continuada de professores da educação básica (Rede)	-	2004	
Concessão de bolsas de estudo e de pesquisa aos participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.	Lei nº 11.273	2006	Formação Continuada

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)	Lei 11494	2007	Capacitação Formação Continuada
Mudança das competências e a estrutura organizacional da CAPES	Lei nº 11.502	2007	Formação Continuada
Plano de desenvolvimento educacional (PDE)	-	2008	
Instituição da política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica	Decreto nº 6.755	2009	Aperfeiçoamento Atualização Formação Continuada Especialização Profissionalização
Rede nacional de formação continuada	Portaria 1129	2009	Formação continuada
Minuta ¹⁵ com indicações para a construção de diretrizes nacionais para a formação continuada de professores		2010	

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados da pesquisa (2014).

No próximo item serão apresentados, sinteticamente, os principais programas de formação continuada existentes no Brasil.

4.3 PRINCIPAIS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DESENVOLVIDOS EM NÍVEL NACIONAL A PARTIR DE 1990

Em 1990 ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos, com o objetivo de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem por meio da expansão da educação, universalizando seu acesso e buscando equidade de oportunidades. Com foco na aprendizagem, ficando essa submetida a sistemas de avaliação de desempenho. Por fim, incentivando a formação de alianças e acordos de cooperação a níveis nacionais e internacionais (UNESCO, 1998). Ficam nesse documento subentendidos o papel do professor e suas atribuições nesse processo de reforma educacional.

As demandas docentes são explicitadas em um relatório posterior intitulado “Educação um tesouro a descobrir”, em que os professores recebem um capítulo cujo título é: “Os professores em busca de novas perspectivas”. Nessa parte são colocadas de modo detalhado as atribuições imputadas aos docentes.

¹⁵ Essa minuta sobre as diretrizes nacionais para formação continuada foi citada por Novaes (2013).

Em termos de ensino tem-se:

O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de “solista” ao de acompanhante, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida (UNESCO, 1998, p.155).

Para que esse tipo de ensino pudesse ser concretizado, de acordo com o relatório, são destacadas maneiras de melhorar a qualidade e motivação dos professores por meio da ampliação da base de recrutamento, o estabelecimento de conexões entre universidades e institutos de formação de professores, o desenvolvimento de um processo de formação contínua utilizando principalmente tecnologias de comunicação, a atenção ao recrutamento e aperfeiçoamento de professores de formação pedagógica a fim de que haja a renovação de práticas pedagógicas, o controle do aprendizado e ensino tanto por parte dos professores quanto dos alunos por meio de avaliações, a reforma de sistemas de gestão escolar para que as tarefas administrativas não obstruam o enfoque pedagógico, a participação de agentes exteriores a escola, a melhoria das condições de trabalho e a renovação dos meios de ensino, adequando-os à nova realidade tecnológica.

Com relação ao processo de formação continuada, há a menção do termo “capacitação” inúmeras vezes, o que, segundo Prada (1997), consiste em uma concepção mecanicista que considera os docentes como desprovidos de capacidade. Já Gatti e Barreto (2009) entendem a utilização desse vocábulo como uma espécie de preenchimento de lacunas deixadas pela formação inicial.

Diversos programas e iniciativas de formação continuada surgiram a partir da década de 1990 até 2010, alguns autores, como Possi (2012), os subdividem de acordo com os governos que os colocaram em prática (conforme Quadro 8). De acordo com a autora, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), ocorreram ações centradas no professor. Já no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), a estudiosa aponta permanências e avanços nas políticas de formação continuada e a inclusão de diretorias de políticas específicas para educação especial, do campo, indígena, para as relações étnico-raciais, de direitos humanos e cidadania.

Quadro 8 - Programas de formação continuada

Governo	Programas de formação continuada	
	SIGLA	Nome
F H C		TV Escola
	ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
	Proformação	Programa de Formação de Professores em Exercício
		Programa Parâmetros em Ação
	PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
	GESTAR I	Programa de Gestão da Aprendizagem
L U L A		Pró-letramento
		Proinfantil
	GESTAR II	Programa de Gestão da Aprendizagem
		TV Escola
	ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados da pesquisa (2014).

Nessa pesquisa, optou-se por descrever, brevemente, somente os programas de alcance nacional ligados à formação de professores da educação básica, pois se acredita que esses podem proporcionar subsídios para comparação e análise do programa PDE-PR.

Seguindo a linha de articulação entre formação continuada e tecnologia tem-se a criação da “TV Escola”, em 1996, com o objetivo de capacitar, aperfeiçoar e atualizar educadores. Seus usos referem-se tanto a auto formação do professor, quanto de gestores e a complementação na elaboração de atividades voltadas à sala de aula. Com relação às pesquisas desenvolvidas sobre a TV Escola, no banco de teses da CAPES consta apenas três trabalhos, duas teses e uma dissertação. A falta de estudos sobre essa tecnologia, possíveis resultados alcançados por essa modalidade de formação dificulta a medida de seu alcance e potencial.

Em 2006, foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, o Observatório da educação (OBEDUC), com o objetivo de estimular pesquisas e estudos na área da educação, utilizando a infraestrutura das instituições de educação superior e as bases de dados disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP).

Na busca de articulação entre ensino superior e educação básica, foi criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em 2007, com base no decreto nº 7.219/2010. O projeto concede bolsas a alunos de licenciatura para que desenvolvam atividades de suas respectivas áreas com estudantes da educação básica desde o início da vida acadêmica, sob a orientação de um professor da escola pública e da instituição de ensino superior (BRASIL, 2010a).

Ainda no âmbito da melhoria na formação de professores para a educação

básica, em 2009, com caráter emergencial e base artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, foi instituído o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Por meio dele são ofertadas vagas em três modalidades de cursos: licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica. Essa iniciativa visa proporcionar a formação requerida na LDB de 1996 a professores que já se encontram em exercício na rede pública (BRASIL, 2009).

Outra medida de interligação entre a escola e a universidade é o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), iniciado em 2010. Essa iniciativa atua com o custeio de projetos desenvolvidos por instituições públicas de ensino superior com duração de até vinte e quatro meses (BRASIL, 2010).

Com objetivo de fomentar atividades extracurriculares tanto para professores quanto alunos da educação básica em horário do contra turno escolar ou durante o período de férias, em 2012, foi lançado o primeiro edital do programa “Novos Talentos”. No espaço dedicado a essa iniciativa, na página da CAPES, há a indicação de espaços para que os projetos se desenvolvam, priorizando a utilização de laboratório com o objetivo de aprimorar o ensino de ciências nas escolas (MEC, 2014).

Por fim, tem-se o Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores Life. Esse projeto tem como meta estabelecer uma relação entre diversos cursos de formação de professores visando a desenvolver metodologias para a inovação das práticas pedagógicas, promover a interdisciplinaridade em cursos de licenciatura e a elaboração de atividades correspondentes, o uso de tecnologias e a articulação de programas da CAPES que tem como tema a educação básica. Essa ação teve início em 2012, com outro edital tendo sido lançado em 2013 (MEC, 2014).

A partir da busca de informações acerca dos cursos de formação continuada oferecidos em âmbito nacional, constata-se que diversas iniciativas foram criadas nas últimas décadas. Contudo, muitas foram descontinuadas, provavelmente devido a trocas de governo. O aumento do número de ofertas, no entanto, é evidente, bem como a falta de estudos sobre essas iniciativas para que se possa mensurar seus resultados e impactos na educação brasileira.

4.4 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO PARANÁ: UM BREVE HISTÓRICO

Com a promulgação da lei 5.692, de 1971, a formação de professores, até então realizada no âmbito dos cursos normais, passa a ser realizada em nível de 2º grau nos cursos profissionalizantes. Essa modificação tem como base o caráter produtivista imputado à educação nesse período, visto que se tratava de uma época marcada pela ditadura civil-militar no Brasil, quando a educação estava a serviço do desenvolvimento.

A época vivida foi denominada como era da informação e do conhecimento, quando a tecnologia assumiu um papel central. O fornecimento das inovações tecnológicas era realizado por apenas 15% da população, sendo que um terço da população mundial vivia tecnologicamente marginalizado, sem adotar tecnologias externas ou inovações (LUCCI, 2004).

Uma das críticas que podem ser tecidas ao documento, segundo Góes (2008), é o fato dele não apresentar como realizar essa formação na prática. De acordo com a autora, esse foi um dos motivos para o pouco investimento nesse setor durante esse período.

A mudança no processo de formação de professores, de acordo com Fusari (2001), ocasionou uma queda de qualidade, pois não conseguiu formar profissionais preparados para lidar com a realidade das escolas públicas. Essa mudança, acrescentam Gatti e Barreto (2009), resultou na perda de algumas especificidades, pois, apesar das diversas habilitações, todas deveriam ajustar seu currículo à grade curricular geral do Ensino Médio. As autoras também enfatizam que a lei ainda manteve em vigor os esquemas emergenciais de habilitação ao magistério, denominados Esquemas I e II.

Para os professores do ensino secundário e anos finais do ensino fundamental (5.^a a 8.^a série), era exigida a formação em ensino superior, apesar da pouca oferta existente, o que ocasionou

[...] uma expansão desordenada do ensino superior no Brasil e o aumento das faculdades particulares, principalmente nos cursos de licenciatura. Havia uma urgência em formar novos professores para atender à demanda, já que ocorreu um aumento considerável no número de alunos no ensino primário e secundário (FARINHA, 2004, p.31).

Além da degradação do processo de formação, o ensino passava pela era do tecnicismo educacional, no qual o processo de aprendizagem passou a ser visto como uma espécie de controle científico da educação, preparando o aluno para o processo produtivo capitalista e as regras de eficiência e resultados no mundo do trabalho. O professor passava a priorizar a *performance*, ensinando o aluno a “aprender a fazer”, tratando-o como um mero espectador de sua realidade. A metodologia era efetivada com base em conjuntos de atividades que visavam a promover a aquisição de um ou vários objetivos de ensino. Esta abordagem remetia ao paradigma conservador, trazendo de volta a reprodução do conhecimento, a memorização dos conteúdos, a valorização de aulas expositivas e os exercícios repetitivos.

Em 1988, quiçá como uma reação ao rompimento das tendências humanistas ainda presentes na educação antes da promulgação da Lei 5692/1971, foi instituída a Constituição da República Federativa do Brasil. Documento que, segundo seu preâmbulo, visava a “assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça” (BRASIL, 1988).

No tocante à educação, o documento determina que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1988).

Não há menções à formação de professores, carreira e processo de formação continuada nessa fase. É válido ressaltar que alguns desses aspectos serão corrigidos por emendas constitucionais realizadas posteriormente.

Durante os governos de José Richa, de 1983 a 1986, e de Álvaro Dias, de 1987 a 1990, segundo Miguel e Vieira (2008), houve a elaboração de um plano de reestruturação da formação do magistério. Propostas que ganharam nova

configuração no governo Lerner, quando foi criado o programa Magistério em Nova Dimensão, cujo projeto apresentava o levantamento dos principais problemas que afetavam a docência, fundamentando-se na pedagogia histórico-crítica.

Dentre os problemas apontados estavam o currículo, que não apresentava integração entre as disciplinas, tampouco relacionava os conteúdos ministrados a prática do professor; havia defasagem na aprendizagem impulsionada pelo aceite de alunos na 4ª série que não tivessem passado pelas anteriores e a dificuldade na realização de estágios (MIGUEL, VIEIRA, 2012).

Na análise das autoras mencionadas, a proposta procurou resgatar conteúdos anteriormente trabalhados nas Escolas Normais, abordando-os em uma nova perspectiva adequada ao movimento de redemocratização por qual passava a sociedade. A abordagem era progressista, com o uso dos conhecimentos escolares como meio de superação de condições impostas pela realidade social.

Em 1991, inicia-se o “Programa de Capacitação do Magistério”, com a oferta de cursos presenciais, a distância e seminários. O objetivo inicial era a capacitação de 70.000 professores com a efetivação de, pelo menos, 80 horas de curso. Seus temas versavam sobre revisão de conteúdos das disciplinas escolares, pressupostos teóricos das disciplinas, estudo do currículo básico, encaminhamentos metodológicos e desenvolvimento de conteúdos.

No Paraná, durante o governo de Lerner, foi colocado em prática o Projeto Qualidade do Ensino Público (PQE). Essa proposta era parte integrante do Plano de Ação da Educação, proposto pelo então governador em 1994, como um conjunto de proposições que visavam aperfeiçoar a eficiência do ensino fundamental no estado. Para a realização desse projeto, houve uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

A duração proposta era de janeiro de 1995 a dezembro de 2001 e o objetivo era favorecer 1,6 milhões de crianças e cerca de 95.000 professores do Ensino Fundamental. Na coordenação e efetivação do programa estavam a Secretaria de Estado da Educação (SEED), o Instituto de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (Fundepar) e uma empresa de consultoria contratada: a RDR Consultores

Associados. Essa parceria resultou fortes influências neoliberais nas políticas propostas.

Os objetivos do PQE, segundo Shigunov Neto e Maciel (2010, p. 58), compreendiam:

a) dar acesso a crianças e professores a quantidades adequadas de material pedagógico; b) **melhorar a eficiência dos professores em sala de aula**; c) dar as crianças de áreas urbanas de baixa renda espaço físico adequado ao aprendizado; d) suprir os administradores de escolas nos níveis municipais e regional com instrumentos, habilidades e incentivos para que melhorassem as práticas de administração e assumissem novas responsabilidades; e) criar maior igualdade entre os sistemas escolares estadual e municipal em termos de despesas por aluno e de disponibilidade de dados essenciais sobre a educação; f) aprimorar a qualidade do ensino fundamental, visando melhor rendimento escolar; g) **incentivar o sucesso do aluno em sala de aula, elevando os índices de aprovação e conclusão**; h) **aumentar a escolaridade dos alunos de 1ª a 8ª séries das escolas públicas das redes estadual e municipal**, combatendo a evasão escolar (Grifos nossos).

Uma análise dos aspectos mencionados por Shigunov Neto e Maciel (2010) ratifica que se tratavam de medidas baseadas nos preceitos neoliberais, uma vez que enfatizavam a eficiência e desempenho, aumentando as desigualdades por colocar o sucesso como foco, o que faz com que essas medidas sejam compreendidas como naturais, transformando o fracasso em individual e, conseqüentemente, de responsabilidade de cada sujeito (SILVA, 2001).

Essa nova vertente significou redução de investimentos e culminou na precarização do trabalho docente (LARA; MARONEZE, 2012). Dentre as medidas tomadas, mencionam as autoras que:

[...] no plano objetivo com as práticas de incentivo aos contratos temporários, a falta de uma política de plano de carreira, o baixo investimento no setor e a sobrecarga de trabalho, quanto no plano subjetivo, com novas formas de consentimento social, que reforçavam os valores individuais e competitivos, contrapondo-se ao pensamento crítico, numa tentativa de submeter cada vez mais o trabalho docente às variações do mercado (p. 139).

Nesse contexto de busca por resultados rápidos e melhoria dos índices educacionais, alguns projetos de formação continuada para professores da educação básica foram colocados em prática. Dentre eles, o projeto “Universidade do professor – Centro de capacitação Faxinal do Céu”, onde eram oferecidos três tipos de capacitação: Seminário de Atualização e Motivação, Seminário de Atualização Curricular e Cursos de Especialização e Extensão. Contando com um

número aproximado de 960 participantes por evento, onde multiplicadores eram formados e designados a capacitar turmas de 40 professores na região que atuavam (MUNHOZ; KOVALICZN, 2008).

O estudo das características dos programas corrobora com os exames apresentados anteriormente, segundo Shigunov Neto e Maciel (2010, p. 60), pois, essa proposta de formação contínua se traduzia em uma imersão nas premissas neoliberais, como se observa no trecho a seguir:

[...] os moldes em que eram capacitados os professores em Faxinal do Céu não contribuíam para o desenvolvimento profissional dos professores e sim atuavam como lavagem cerebral que visavam a fortalecer a ideologia dominante e as propostas do Governo do Estado, tentando apresentar as propostas neoliberais e, em especial, as propostas de qualidade total na educação como sendo as redentoras de todos os problemas da educação.

Dessa forma, mesmo que, apesar de possíveis benefícios que possam ser extraídos desse período, como a construção de diversas escolas, melhoria de estrutura de outras e a ampliação do acesso à educação, esse programa se traduziu em quantidade, não em qualidade, deixou o estado do Paraná cada vez mais dependente de organizações internacionais, aumentando a ação da iniciativa do estado ao mesmo tempo em que diminuía o papel estatal.

Em outubro de 1996, outra iniciativa foi colocada em ação no estado do Paraná: “Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino – Proem”. Essa empreitada, segundo Miguel (2012), contou com o investimento de U\$100 milhões de dólares do Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) e U\$120 milhões do governo do estado. Dividiu-se em três programas: Melhoria da Qualidade do Ensino Médio, Modernização da Educação Técnica Profissional e Fortalecimento da Gestão.

Na primeira fase do programa, houve a elaboração de uma nova grade curricular e sua colocação em prática. Outras atividades importantes foram de “adaptação física da infraestrutura, de micro planejamento, desenvolvimento curricular, de informática e softwares educacionais, de materiais bibliográficos de referência, e de capacitação dos profissionais da educação”, conforme Miguel e Vieira (2008). Na segunda fase, o foco foi o aperfeiçoamento do professor, incluindo a realização de seminários nos núcleos regionais da educação. A terceira e última etapa foi caracterizada pela sistematização, considerando-se a reformulação do currículo do Ensino Médio.

Devido a uma reorganização da configuração econômica mundial que ocorreu na década de 1990, quando o desenvolvimento tecnológico e a globalização se tornaram marcantes, um processo de transformação do modelo educacional se iniciou. Essas mudanças ocorreram principalmente devido à necessidade de se expandir a escolarização básica no país, graças às pressões políticas e populares para a formação de profissionais capacitados para atuar no mercado de trabalho. Nesse contexto, foi promulgada a Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996).

A nova legislação trouxe consigo mudanças concernentes aos pré-requisitos para se exercer a profissão docente, definindo como necessária a formação em cursos de nível superior para professores. Além disso, redefiniu a divisão dos níveis educacionais, confirmou a atribuição à família e ao estado o dever da educação, definiu a avaliação como contínua e progressiva, ampliou o atendimento a grupos anteriormente excluídos, mencionou mais definições concernentes ao ensino superior e instituiu programas de avaliação de professores e alunos, atendendo aos organismos multilaterais, reforçando assim o caráter mercantil atribuído ao processo educacional.

Em 2003, durante o governo de Roberto Requião, que afirmava priorizar a valorização dos professores, houve a criação do programa de formação inicial e continuada – FOCO. Contando com seminários para as disciplinas do currículo oficial, cursos de aprofundamento, grupos de estudo por áreas de ensino. Todo esse processo culminou com o desenvolvimento do Programa Educacional de Desenvolvimento – PDE, em 2006.

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

Esse capítulo tem como objetivo apresentar o programa objeto desta pesquisa: PDE-PR. As fontes utilizadas tomam como base documentos legais, materiais produzidos pela Secretaria de Educação (SEED), os estudos de Wachowicz (2009), Gatti e Barreto (2009), Freire (2012) e materiais divulgados por meio do Portal Educacional do Estado do Paraná (Dia a dia educação), tais como: o documento síntese, editais de seleção, publicações, dentre outros.

5.1 A ORIGEM DO PDE-PR

O programa de desenvolvimento docente, PDE-PR, foi criado durante a elaboração do Plano de Carreira do Magistério, com o objetivo de aprimorar a qualidade da educação pública da rede estadual a partir de negociações com a APP para o aprimoramento da estrutura de cargos e salários (WACHOWICZ, 2009). No referido documento foi estabelecido o prazo de doze meses para a implantação do programa, bem como a possibilidade de efetivação por meio de decreto.

Com a ausência de lei que disciplinasse o programa, foi utilizado o Decreto nº 4482/2005 para instituí-lo. Nesse documento, é mencionado o objetivo de oferecer qualificação diferenciada com o intuito de complementar a formação já obtida e valorizar a experiência profissional. No que diz respeito ao número de vagas, fica estabelecido mil vagas ao ano. No tocante aos requisitos para o ingresso, o decreto impõe o nível 11, classe dois do plano de carreira; a aprovação em prova escrita de domínio de norma culta da Língua Portuguesa; avaliação de títulos correspondentes a cursos de pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado; avaliação da produção didático-pedagógica e científica; apresentação de projeto e entrevista perante banca examinadora. Com relação à metodologia utilizada, são citados estudos orientados, tanto presenciais quanto à distância promovidos por programas de pós-graduação de instituições de ensino superior (PARANÁ, 2005).

Em 2010, o programa passa a ser uma política pública do governo do estado do Paraná, regulamentado pela lei nº 130/2010, de 14 de julho que, em seu art. 1.º define:

Art. 1º - Fica regulamentado o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, de 15 de março de 2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná. Parágrafo único. O PDE é um Programa de Capacitação Continuada implantado como uma política educacional de caráter permanente, que prevê o ingresso anual de professores da Rede Pública Estadual de Ensino para a participação em processo de formação continuada com duração de 2 (dois) anos, tendo como meta qualitativa a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais de Educação Básica (PARANÁ, 2010).

Importante destacar nessa lei a priorização a superação de dificuldades enfrentadas nas escolas públicas paranaenses, que apresenta consonância com o propósito do projeto de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.

A lei dispõe sobre algumas mudanças e especificações de procedimentos de execução do programa. A primeira delas diz respeito ao número de vagas, que deve corresponder a 3% do número de cargos efetivos do Quadro Próprio do Magistério (QPM). Em segundo lugar, é apresentada mudança no nível e classe mínimos para participação, passando a ser nível dois, que corresponde ao professor especialista, classe 8, que indica aproximadamente dez anos de experiência como docente. Contudo, o profissional que ingressa em classe anterior ao onze deve aguardar o alcance da classe 11 para receber a promoção ao nível PDE, bem como o salário correspondente.

Um dos aspectos bastante mencionados em estudos acerca do PDE e tomados como diferenciais desse processo formativo é a concessão de afastamento do trabalho durante o período do curso, correspondendo a 100% no primeiro ano e 25% no segundo ano da carga horária de docência, com o recebimento do salário integral.

Uma das maneiras de aprender mais sobre o programa é por meio da leitura do seu Documento Síntese, disponibilizado no portal da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR). Nesse instrumento, o leitor é informado de que o PDE foi idealizado a partir de pesquisas expostas no Grupo de Trabalho (GT 08 – Formação de Professores) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que constatou resultados insatisfatórios dos programas de formação continuada no Brasil nas décadas de 1980 e 1990 e uma análise do ensino público paranaense realizada pela secretaria em 2003.

Destaca-se a concepção de formação continuada adotada nesse programa como:

movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede 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, 2013, p.3).

Contudo, analisando as leis que dispõem sobre o programa, com base na classificação de termos e seus significados depreendidos com relação à formação continuada baseando-se nos estudos de Costa (2004) apoiados em Prada (1997), da mesma forma que foi realizado no capítulo anterior, tem-se que, na Lei Complementar 103 (2004) utilizam-se os termos qualificação, aperfeiçoamento, atualização, formação continuada, especialização e superação; no Decreto 4482 (2005) são mantidos os termos qualificação e aperfeiçoamento; na Resolução 2007 (2005) aparecem capacitação, qualificação, aperfeiçoamento, atualização, formação continuada, aprofundamento e aprimoramento; na Lei Complementar 130 (2010) tem-se capacitação, qualificação, formação continuada e superação e, por fim, nas resoluções 4128 (2011) e 5544 (2012) mantém-se os termos formação continuada e superação.

Sendo assim, compreende-se, a partir da análise da legislação que, permanece a visão do PDE como um meio de alcance de outro nível na carreira, o que pode ser relacionado com a perspectiva de proporcionar uma oportunidade de profissionalização, apesar desse termo não ter sido encontrado com tanta frequência, e como uma maneira de se trabalhar os conhecimentos que os docentes já possuem, de forma a aprofundá-los.

Importante destacar a visão de formação continuada expressa pelos idealizadores do programa, observada a partir da leitura do Documento Síntese entendida e da explicitação dos elementos considerados essenciais no processo de formação continuada dos professores. O primeiro deles trata da compreensão da existência de valores comuns à humanidade, com reflexão acerca desses aspectos no intuito de desenvolver projetos que busquem o estabelecimento de uma vida social mais justa e digna, em termos humanísticos.

Em segundo lugar, a refusa a perpetuação de dogmas, compreendendo as verdades instituídas como produto histórico e buscando apoio no passado para reflexão acerca dos resultados obtidos no presente com o objetivo de aprendizado e, conseqüente, melhoria das condições atuais. Em terceiro lugar, há o incentivo ao aprofundamento teórico, com o questionamento e da superficialidade expositiva. Por

fim, a fuga do conhecimento tecnicista puramente pela propagação do que é novo, incentivando práticas reflexivas que considerem o exame das contradições do sistema frente às forças produtivas.

Nesse sentido, há uma preocupação com o estabelecimento das bases teórico-metodológicas que fundamentam o programa, bem como uma tomada de posição do tipo de formação oferecida e de resultados esperados. Para efetivação do curso, há uma integração de atividades de cunho teórico e prático expostas no próximo item.

5.2 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PDE-PR

As atividades desenvolvidas no PDE-PR articulam-se em torno de três eixos. O primeiro deles contempla o aspecto teórico prático, sendo composto pelo Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, a orientação recebida nas Instituições de IE (IES), a Produção Didático-Pedagógica a ser utilizada na escola e o Trabalho Final. Essas práticas são realizadas sob orientação dos professores das IES a partir da linha de estudo que tem como base a disciplina de ingresso no programa.

O projeto é construído a partir da definição de uma situação problema, com apresentação de justificativa, objetivos, fundamentação teórica, estratégias de ação, cronograma e referências.

O processo de orientação ocorre durante todo o curso e é realizado na sede da IES, com o objetivo de discutir encaminhamentos e a elaboração de pareceres sobre a produção dos professores PDE.

A produção didático-pedagógica trata da produção de um material didático entendida como estratégia metodológica para aplicação do projeto de intervenção na escola, realizada no segundo período do programa e com o acompanhamento do orientador.

No terceiro período acontece o retorno do professor à escola para aplicação do projeto com objetivo de desenvolvimento de melhoria no processo de ensino-aprendizagem na escola que o recebe.

O trabalho final se constitui em um artigo, realizado no quarto período, para socialização e divulgação do trabalho desenvolvido durante o curso. Nele consta a problemática estudada, os dados coletados e sua análise, assim como as contribuições recebidas a partir de discussões realizadas no âmbito dos GTRs.

O segundo eixo diz respeito às atividades de aprofundamento teórico, realizadas no âmbito das IES com conteúdos relacionados aos Fundamentos da Educação, Metodologia de pesquisa e ensino e aos conteúdos específicos da área de conhecimento e ingresso no PDE-PR. Dentre as propostas destacam-se: cursos, seminários, encontros de área, eventos de inserção acadêmica e web conferências. Além disso, há a participação em seminários de integração ao programa, realizados no início do primeiro e segundo períodos visando apresentar a proposta do programa e realizar a integração entre os participantes.

Finalmente, o eixo três trata da realização de atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico. Essa modalidade inclui um curso realizado de forma semipresencial que busca possibilitar o conhecimento do sistema virtual e da atividade de tutoria.

5.3 O PROCESSO DE SELEÇÃO DO PDE-PR

O primeiro processo seletivo foi realizado em 2006, sendo organizado pela Coordenadoria de Processos Seletivos da Universidade Estadual de Londrina (COPES/UEL). Nele foram oferecidas 1200 vagas aos professores QPM pertencentes à classe 2, nível 11, de acordo com a distribuição apresentada no Quadro 9.

Quadro 9- Número de vagas ofertadas por área no processo seletivo 2006/2007.

Nº DE ÁREA	ÁREAS	Nº DE VAGAS
01	Português	200
02	Matemática	160
03	Geografia	80
04	História	110
05	Ciências	80
06	Educação Física	90
07	Educação Artística	40
08	Física	30
09	Química	30
10	Biologia	30
11	Filosofia	10
12	Sociologia	10
13	Pedagogia	130
14	Línguas Estrangeiras Modernas	80
15	Educação e Trabalho	20
16	Gestão Escolar	50
17	Educação Especial	50
TOTAL DE VAGAS		1200

Fonte: Extraído do site COPES/UEL. Disponível em:
<http://www.cops.uel.br/concursos/22_seed/edital_seed_168.pdf>

A primeira etapa correspondeu à realização de uma prova objetiva, que incluía domínio da norma culta do Português, interpretação de textos e questões específicas da área de atuação e redação, sendo atribuídos 60 pontos à prova e 40 à redação. Classificando-se os candidatos que obtivessem pelo menos 36 pontos na parte objetiva e 16 na redação.

A segunda fase caracterizou-se pela avaliação dos títulos, com valor de máximo de 40 pontos, conforme disposto no Quadro 10.

Quadro 10- Matriz de valoração de títulos para ingresso no PDE 2006/2007.

TITULAÇÃO	VALORAÇÃO	TOTAL DE PONTOS
Especialização na área de disciplina de concurso e/ou Educação, em curso reconhecido.	5 pontos por curso	Até 10
Mestrado na área de disciplina de concurso e/ou Educação, em curso reconhecido.	12 pontos por curso	Até 12
Doutorado na área de disciplina de concurso e/ou Educação, em curso reconhecido.	18 pontos por curso	Até 18
TOTAL DE PONTOS		Até 40

Fonte: Extraído do site COPES/UEL. Disponível em:
<http://www.cops.uel.br/concursos/22_seed/edital_seed_168.pdf>

A turma seguinte foi selecionada por meio de edital interno nº 35/2009 e nº 103/2010 totalizando 2401 vagas. Dessa vez o processo contou com a análise dos cursos que constavam na ficha funcional do docente, da participação nos GTRs e da apresentação de um pré-projeto enviado online no momento da inscrição.

Após a realização desses processos, houve a aprovação da Lei Complementar 130/2010, que ampliou a participação dos professores do nível 2, incluindo os docentes que estivessem a partir da classe 8, apesar de só poderem ser promovidos ao nível 3 ao alcançarem a classe 11.

O processo seletivo da próxima turma foi também promovido por meio de edital interno (41/2010), contando com 2400 vagas, e levou em consideração os cursos constantes na ficha funcional, a participação nos GTRs e cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, excluindo a elaboração de pré-projeto, conforme o Quadro 11.

Vale ressaltar que nos critérios de desempate prevalecem o tempo de serviço, a conclusão do GTR, a maior carga horária de cursos constantes na ficha funcional e a maior idade.

Quadro 11- Matriz de valoração de títulos para ingresso no PDE 2010.

TITULAÇÃO	VALORAÇÃO	TOTAL DE PONTOS
Cursos e docências que constam na Ficha Funcional, com exceção do GTR 2008, dos cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado.	60 pontos	Até o limite de 60 pontos
Grupo de Trabalho em Rede – GTR 2008	7 pontos	Até o limite de 7 pontos
Curso de Especialização validado pelo MEC, diferente do utilizado para a promoção e que esteja inserido na Ficha Funcional do candidato	8 pontos	Até o limite de 8 pontos
Curso de Mestrado diferente do utilizado para promoção	10 pontos	Até o limite de 10 pontos
Curso de Doutorado diferente do utilizado na promoção	15 pontos	Até o limite de 15 pontos

Fonte: Edital 41/2010 (SEEDPR, 2010).

A seleção da próxima turma, com base no edital interno 66/2011, contou com a oferta de duas mil vagas e utilizou os mesmos critérios de avaliação da anterior acrescentando pontuação específica por tempo de atuação na rede estadual de ensino e por classe alcançada no plano de carreira, conforme o Quadro 12.

Quadro 12 - Critérios de pontuação PDE 2011.

TITULAÇÃO	VALORAÇÃO/ TOTAL DE PONTOS	
a) Cursos e docências em eventos ofertados pela SEED e/ou realizados em outras Instituições, que constem na Ficha Funcional, com exceção do GTR 2010 e de curso de Especialização, Mestrado e Doutorado.	Até o limite de 40 pontos	
b) Grupo de Trabalho em Rede – GTR ocorrido em 2010 e inserido na Ficha Funcional do candidato	04 pontos	
c) Curso de Especialização que esteja inserido na Ficha Funcional do candidato	04 pontos	Até o limite de 8 pontos
d) Curso de Mestrado na área de educação que esteja inserido na Ficha Funcional do candidato	10 pontos por curso	Até o limite de 10 pontos
e) Curso de Doutorado na área de educação que esteja inserido na Ficha Funcional do candidato	15 pontos por curso	Até o limite de 15 pontos
f) Tempo de atuação em escolas da Educação Básica na Rede Pública Estadual, contado a partir de janeiro de 1996 até dezembro de 2010, da linha funcional escolhida para a inscrição	0,5 pontos por semestre completo	Até o limite de 15 pontos
g) Enquadramento no Nível II, na linha funcional escolhida no momento da inscrição	Classe 11 Classe 10 Classe 09 Classe 08	08 pontos 06 pontos 04 pontos 02 pontos

Fonte: Edital 66 (SEED-PR, 2011).

Ocorre alteração também nos critérios de desempate, que passam a seguir essa ordem: maior tempo de no nível 2, maior tempo de atuação na rede estadual de ensino na linha funcional pretendida, maior idade, ter concluído o GTR em 2010 e maior tempo de atuação em escolas básicas, contados a partir de 1996.

O processo seletivo da turma seguinte foi regido pelo edital 176/2013, contando com 2000 vagas. Ocorreram duas alterações importantes nesse processo, a primeira diz respeito ao total de horas de curso para se obter a pontuação máxima no item A que passou de 360 para 720 horas e os critérios de desempate que passaram a ser: maior tempo no nível 2, possuir maior carga horária em cursos, maior tempo como docente, maior idade e a conclusão do GTR 2012.

Percebe-se que os critérios de seleção passaram por diversas mudanças que, acredita-se, visam a ampliar a possibilidade de participação de mais docentes, bem como mantê-los atuando em sala de aula uma vez que a participação de professores prestes a se aposentar é coibida.

Nota-se também uma oscilação entre critérios consoantes com práticas de merecimento, como a participação em cursos e as de caráter moral como a senioridade. Nesse contexto, é válido ressaltar que:

[...] é muito simplista a noção de que um aumento e melhoria no rol de conhecimentos informativos, adquiridos individualmente, serão suficientes para melhorar ou modificar conceitos e práticas ligados ao trabalho profissional de gestores ou professores. Essa concepção não dá conta da complexa dinâmica sócio psicológica envolvida nas relações entre conhecimento, valores, atitudes e ações (GATTI, 2013, p. 160).

Frente a isso, considerar o professor com mais horas de curso o maior merecedor de participar do PDE pode não demonstrar ser um critério plausível, pois não significa que ele esteja mais apto a participar desse processo de formação continuada com vistas a mudanças de práticas tão almejado e tomado como estratégia de melhoria da qualidade de ensino. Contudo, aqui entra um questionamento de extrema relevância: quem deveria ter acesso a um programa de formação continuada: o professor que tem mais contato com formações ou aquele que está afastado há muito tempo de qualquer curso fora do contexto da escola?

Parece-nos claro que o que sempre busca avançar na carreira e nos conhecimentos de sua área e da educação possua maior merecimento do que aquele que somente continua na profissão, mas nessa perspectiva o processo deveria ser mais complexo e, conseqüentemente, mais excludente, como

inicialmente o foi.

Creio ser essa uma questão bastante desafiadora para o grupo que coordena as ações do PDE: até que ponto facilitar o acesso a ele, com o ideal de proporcionar formação de qualidade à maioria dos professores da rede estadual de ensino e até que ponto torná-lo uma formação desafiadora, experiência proporcionada a profissionais que realmente estejam comprometidos com a qualidade de ensino?

Para melhor responder essas questões, há que se considerar que existe uma média de investimento de R\$ 3.805.380,00 por instituição que recebe orientandos do programa e de R\$ 87.851.762,25 por professor, professor substituto e bolsas concedidas ao ano. Além disso, esse valor não representa um investimento na grande maioria dos professores QPM da rede estadual de ensino e sim, tem uma base que leva em conta no mínimo 3% dos docentes.

Outrossim, o objetivo principal do PDE, que consiste na melhoria do processo de ensino aprendizagem nas escolas paranaenses só pode ser alcançado por meio da mudanças das representações sociais acerca da docência, aspecto construído coletivamente pela categoria e para o qual essa dissertação pode contribuir, ainda que modestamente, por utilizar como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais e utilizá-la com ferramenta teórico-metodológica na apreensão de conceitos sobre formação continuada.

Contudo, ressalta-se, novamente, a importância de se estabelecer um processo de avaliação participativa e acompanhamento não só do programa PDE bem como de todos os processos de formação continuada que fazem parte da realidade dos professores paranaense, assim como desenvolver estratégias de divulgação dos trabalhos desenvolvidos, para que eles ultrapassem os muros das escolas em que foram aplicados.

É importante mencionar que, em 2014, foi criado um novo documento síntese contendo avaliação, entretanto o processo é abordado de modo generalista, afirmando a necessidade de um processo avaliativo contínuo sem estabelecer diretrizes ou critérios, ficando a cargo somente dos professores orientadores como proceder.

Por fim, destaca-se a importância da realização de pesquisas baseadas cientificamente, em nível de pós-graduação para que, novamente em parceria com a universidade, metas e projetos possam ser estabelecidos visando à melhoria da

qualidade de ensino em todos os âmbitos da formação.

5.4 PDE-PR: SÍNTESE DA CONFIGURAÇÃO ATUAL

O projeto teve início em 2006, com uma primeira turma, para a qual foram ofertadas 1200 vagas aos professores da rede estadual de ensino do Paraná. De acordo, com o “Documento Síntese” sobre o PDE-PR (versão mimeo, 2012), a partir de 2003, instituiu-se uma nova política de valorização dos professores implantando-se o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, a ser desenvolvido pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, com o envolvimento das escolas públicas estaduais de Educação Básica e as Instituições de Ensino Superior, buscando a integração desses níveis de ensino.

Com esses objetivos, o PDE-PR se propôs os seguintes pressupostos, que são percorridos até o momento atual:

- a) reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem;
- b) organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na Educação Básica;
- c) superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua;
- d) organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior;
- e) criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber (PARANÁ, 2014, p. 2).

Sobre o PDE-PR, Wachowicz (2009) esclarece ser esta uma política pública que busca estabelecer uma relação entre os professores da educação básica e do ensino superior, além de promover um incentivo à pesquisa e de reflexão sobre a prática profissional coloca o professor no mais alto nível de promoção da carreira. Por isso, segundo a autora, o PDE se constitui como uma inversão didática, um método ativo, pois contempla a atuação do participante e que:

[...] enquanto proposição de gestão e organização do trabalho pedagógico vem de encontro a essa fundamentação, cumprindo os pressupostos de vivência, reflexão coletiva, intencionalidade na transformação de uma prática profissional analisada, ampliação das fontes para a aprendizagem do conhecimento e compromisso na mediação pedagógica enquanto sujeito responsável pela mediação da cultura (p.43).

A proposta do PDE-PR (em termos de Formação Continuada) oferece ao

professor da rede estadual de ensino, por meio desse programa, a possibilidade de retorno às atividades acadêmicas da sua área de formação inicial. A participação do professor faz-se de forma presencial, nas Universidades e Faculdades públicas do Estado do Paraná, e, de forma semipresencial, em um permanente contato com os demais professores da rede pública estadual de ensino, apoiados com os suportes tecnológicos necessários ao desenvolvimento da atividade colaborativa (PARANÁ, 2014).

Para participar do programa, o professor deve estar no nível dois da carreira, nas classes de 8 a 11. Entende-se como nível a divisão da carreira segundo o grau de escolaridade, titulação ou certificação, o dois corresponde ao título de especialista, conferido aqueles que cursaram pós-graduação. As classes correspondem a unidades de progressão funcional, obtidas com a combinação de critérios de avaliação de desempenho e a participação em atividades de formação e/ou qualificação profissional.

O programa tem duração de dois anos e garante o direito ao afastamento remunerado de 100% no primeiro ano de sua carga horária efetiva e de 25% no segundo ano do programa.

Com relação aos professores que já possuem curso de pós-graduação *stricto sensu*, esses receberam um tratamento diferenciado, em 2007, por meio da instrução 004/2007, ficou definido que eles poderiam optar entre realizar o programa no prazo de dois anos como os demais professores ou realizar um programa curricular diferenciado para a formação de orientadores PDE, ficando responsável pela co-orientação de dois docentes.

Ora, se a secretaria reconhece que os professores que já passaram por cursos de mestrado e doutorado não necessitam cursar as disciplinas obrigatórias do PDE e podem partir direto para as produções definidas pelo programa, inclusive sendo capazes de orientar trabalhos de seus colegas, por que não permitir a progressão automática ao nível 3? Crê-se que essa possibilidade não ocorre muito mais por questões de cunho político e orçamentário do que por razões teórico-metodológicas, como fica claramente explicitado a partir do conteúdo da instrução mencionada.

No ano seguinte, 2008, a instrução 004, determina que o professor PDE titulado possa concluir o curso em apenas um ano. Questiona-se de que forma isso

contribui, em termos de formação continuada, para o desenvolvimento desse docente. Além de não obter o acesso ao próximo nível antes, ele acaba por realizar produções científicas, o que em se tratando de mestres e doutores geralmente já se constituem em ações corriqueiras e ainda perde o direito de afastamento de 25% das atividades docentes no segundo ano do programa. Novamente, isso se apresenta como um contrassenso em um programa que objetiva proporcionar cursos que conduzam à melhoria da qualidade de ensino, pois se a titulação resolve isso, por que não criar mais incentivos para que mais professores possam participar de cursos de pós-graduação *stricto sensu*? O desinteresse nessa parte é tão claro que esses níveis sequer aparecem na tabela de cargos e salários.

Faz-se necessário ressaltar que uma das fragilidades do programa diz respeito à alta taxa de evasão. Por exemplo, de acordo com o Relatório PDE 2006-2010, das 1200 vagas ofertadas houve apenas 1135 concluintes do programa e, em 2008, a situação é ainda mais preocupante, pois das 2401 vagas apenas 1252 eram convertidas em concluintes até novembro de 2010.

Uma das questões levantadas nas teses e dissertações que tem como tema o programa diz respeito à dificuldade em lidar com tecnologia, tanto para participar como aluno, quanto para desenvolver as atividades como tutor, aspecto que precisa ser revisto, principalmente em termos de horas dedicadas à capacitação nessa modalidade.

Contudo, apesar das fragilidades, ele demonstra diversas potencialidades, pois se pode dizer que o PDE-PR, apesar de se tratar de um programa de formação continuada, atende alguns dos desafios lançados aos cursos de licenciatura, a saber:

[..] (i) reinventar formas de aprendizagens para estudantes de múltiplas culturas; (ii) oferecer conteúdos que associem o historicamente produzido com os novos saberes e temas cotidianos; (iii) propor, recriar e desenvolver projeto de alta relevância social e autossustentáveis; (iv) conduzir o conhecimento por meios impressos e midiáticos, além de explicitar o sentido deste na vida; (v) oferecer conhecimentos para que os sujeitos os processem e saibam reelaborá-los de maneira crítica e autônoma, etc. (SILVA, M. 2001, p. 327).

É válido ressaltar que, conforme argumenta Garcia (2008, p. 368), vivemos:

[...] uma época de transição na educação brasileira. Estão em implementação políticas educacionais que apontam novas visões teóricas e práticas pedagógicas, tendo ao centro conceitos tais como cidadania,

interdisciplinaridade, contextualização e transversalidade. Além disso, no texto dos novos discursos educacionais, **encontramos novos papéis a serem exercidos pelos educadores**, bem como expectativas renovadas quanto ao desempenho dos alunos. Mas nesse horizonte de mudanças desejadas vemos um entrelaçamento de novos e antigos desafios que instigam educadores e sistemas educacionais (Grifos nossos).

Com base, nos aspectos levantados, acerca das novas atribuições docentes, têm-se algumas prioridades que estão voltadas à participação, como as já definidas pelas políticas de formação e trabalho docente.

O envolvimento dos docentes se torna crucial para o desenvolvimento de políticas que priorizem o desenvolvimento educacional, na busca de uma prática emancipatória, reforçando a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Não obstante esse foco no aprimoramento do estudante deve-se colocar em prática o ciclo gnosiológico, no qual se ensina e se aprende o conhecimento já existente, trabalhando a produção do conhecimento ainda não existente que, aliado à pesquisa, demonstra a prática requerida do ser docente (FREIRE, 2012).

5.5 PDE-PR: CAMINHO PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE?

Compreendendo profissionalização nos termos de um avanço estrutural de um ofício, na perspectiva de uma profissão (PERRENOUD, 2001) e como a normatização da carreira profissional do professor (NOVAES, 2013) resgatar os antecedentes históricos anteriores à inclusão de um novo nível no plano de carreira dos professores do estado do Paraná, cujo acesso somente se dá por meio do programa PDE-PR, faz-se necessário e profícuo, pois se acredita que esse processo permite a compreensão não só de parte da história de lutas pelas quais passou a categoria, mas também acrescenta aspectos sociais que possibilitam uma melhor interpretação de suas representações acerca dessa política pública.

No portal do servidor do estado do Paraná há um Manual do Servidor Público (2009), no qual são citadas as leis que apresentam a fundamentação do ingresso no serviço público, o que permite compreender a situação da evolução da carreira dos professores no estado do Paraná (Quadro 13).

O Estatuto dos Funcionários Cíveis do Paraná é regulamentado pela Lei n. 6174/1970, que estabelece o regime jurídico dos funcionários cíveis do poder executivo do estado do Paraná. Nela são especificados os cargos, são dadas

orientações gerais quanto a concurso público, posse, estágio probatório, exercício da função, substituição, promoção, regime de trabalho, direitos, vantagens e concessões, tempo de serviço, aposentadoria, vencimento, licenças, regime disciplinar, deveres e proibições. É importante ressaltar que, embora essa legislação regulamente boa parte da carreira dos professores da rede estadual ainda hoje, ela não foi direcionada a eles.

Quadro 13 - Carreira docente no Paraná de 1970 a 2013.

Ação	Ato legal	Ano
Estatuto dos Funcionários Cíveis do Paraná	Lei 6174	1970
Estatuto próprio do magistério público	Lei complementar 7	1976
Alteração da divisão de classes do plano de carreira	Lei complementar 13	1981
Autorização do regime diferenciado de trabalho para professores / Primeira menção à horatividade.	Lei complementar 32	1986
Implantação do regime diferenciado de trabalho para professores	Lei complementar 37	1987
Aumento no valor da porcentagem de aumento das progressões (passa de 3% para 3,3%)	Lei complementar 44	1989
Aumento no valor da porcentagem de aumento das progressões (passa de 3,3% para 5%)	Lei complementar 61	1991
Gratificação por local de exercício e exercício noturno	Lei 10051	1992
Inclusão tempo de serviço como CLT na validação dos avanços na carreira	Lei complementar 100	2003
Institui e dispõe sobre o plano de carreira	Lei complementar 103	2004
Regulamentação do programa PDE	Lei complementar 130	2010
Normatiza a execução do PDE	Resolução 4128	2011
Disposição sobre pontuação de eventos e cursos	Resolução 2116	2011
Normatização da execução do PDE	Resolução 5544	2012
Normatização do afastamento para realização de mestrado e doutorado	Resolução 7282	2012
Limite máximo de interação com educandos passa a ser 2/3 da carga horária	Lei Complementar 155	2013

Fonte: Organizado pela autora com base no manual do servidor do estado do Paraná (2014).

Todavia, alguns anos depois, especificamente em 1976, a primeira lei que dispõe sobre um estatuto próprio do magistério público foi sancionada. Nessa legislação, denominada como Lei Complementar n. 7, foi instituído o plano de classificação de cargos, que, no artigo 9º, são definidos como “um conjunto de atribuições e responsabilidades cometidas a um professor ou especialista da educação” e classe como um “conjunto de cargos com vencimento ou remuneração fixados segundo o nível de habilitação, qualificação, volume de trabalho e grau de responsabilidade” (PARANÁ, 1976).

Nesse contexto, as classes eram divididas de A a E, compreendendo da habilitação mínima em nível de segundo grau até a licenciatura plena. Sendo possível avançar, em termos de carreira, até cinco níveis em cada classe (A1, A2, A3, A4 e A5, por exemplo) e onze referências, correspondendo a primeira ao vencimento inicial e as demais aos avanços diagonais previstos na lei, que correspondiam ao aumento de 3% no salário do docente concedido não só como forma de promoção na carreira a cada dois anos, mas também a cada quinquênio de exercício da profissão.

Com relação ao período em que o professor aguardava para iniciar o direito às progressões, denominado estágio probatório, correspondia a dois anos. Nessa fase, o professor era avaliado nos termos de idoneidade moral, assiduidade, disciplina e eficiência. A forma como essa avaliação era realizada não aparece especificada na legislação, somente é citada a necessidade de entrega de um relatório no prazo de 60 dias após a conclusão do período de estágio.

No tocante aos tipos de avanço na carreira, eles poderiam ocorrer de forma vertical, horizontal e diagonal. O primeiro acontecia por meio da prova de títulos aplicada durante concurso público e por habilitação, utilizando como critério o nível de formação do professor para acesso a próxima classe. Já o avanço horizontal correspondia à promoção por antiguidade, concedida a cada cinco anos. O último dizia respeito ao avanço dentro das classes ou referências seguindo os critérios de antiguidade, a cada triênio na posição, merecimento, cujos critérios são bastante gerais como ética, colaboração e o método de avaliação não é detalhado.

Ainda em termos de salário, a lei estabelecia gratificações como adicional por tempo de serviço, correspondente a 25% após completar 25 anos de exercício e 5% por ano excedente podendo chegar até 30 anos de contribuição e, também, pelo exercício em escolas de educação especial ou reabilitação de excepcionais, que, nesse caso, significava aumento de 50% em relação ao valor do salário. Esses bônus eram incorporados à aposentadoria, havendo uma ressalva da necessidade de atuação de pelo menos cinco anos na área de reabilitação para a obtenção desse direito.

Com relação às menções a formação continuada, há no capítulo 3 designado como “do aperfeiçoamento e da especialização”, no qual fica atribuído ao professor o dever de buscar constante aperfeiçoamento profissional e cultural. Novamente,

como isso será feito e quais incentivos virão do governo não são citados, somente há referência à concessão de bolsas de estudo e o custeio de cursos obrigatórios por parte da secretaria de educação.

Novas modificações na legislação ocorrem somente cinco anos depois, em 1981, com a Lei Complementar n. 13, que altera a divisão de classes que passa a ter onze referências havendo, portanto, um aumento de seis referências para cada classe. Com relação aos tipos de avanços, nesse novo instrumento legal consta somente a possibilidade de avanços verticais, por qualificação realizada por meio de prova de títulos e por habilitação e diagonais, por antiguidade e merecimento (PARANÁ, 1981).

Outro aspecto encontrado na legislação é o estabelecimento de um regime diferenciado de trabalho, aspecto autorizado na lei complementar 32 de 1986 e detalhado no ano seguinte pela Lei Complementar n. 37. É a primeira vez que o conceito de hora-atividade é mencionado, sendo compreendida como um período em que o docente realiza atividades relacionadas ao ensino no ambiente escolar e definida como 20% da jornada de trabalho (PARANÁ, 1987).

Em 1989, por meio da Lei Complementar n. 44, há uma pequena alteração do valor proposto para as progressões que passa de 3 para 3,3%. Dois anos, o valor passará para 5%, com a promulgação da lei complementar 61 (PARANÁ, 1991).

Ainda no âmbito de valores adicionais, no ano seguinte, há a instituição de gratificações por local de exercício e adicional noturno, graças à Lei n. 10051/1992 (PARANÁ, 1992).

Observa-se então uma espécie de silenciamento por um período de 10 anos, no âmbito legal, em que os professores ficam sem mudanças proferidas por meio de Leis, Leis Complementares e Decretos. Esse fato foi constatado devido à realização da busca de leis a partir das revogadas anteriormente. Sendo, somente em 2003, sancionada a Lei Complementar n.100, que dispõe sobre a inclusão do tempo de serviço no regime CLT para avanço na carreira, mesmo em casos de estágio probatório (PARANÁ, 2003).

Contudo, mudanças significativas no plano de carreira só ocorrem em 2004, com a Lei Complementar n. 103, cujo objetivo explicitado consiste em aperfeiçoamento profissional contínuo e valorização do professor. Nela é criado o sexto nível e ao invés de referências os avanços passam a ser conhecidos por

classes, com a quantidade de onze por nível. A duração do estágio probatório passa a ser de três anos e fica especificado que serão proporcionados meios de integração e caberá à secretaria garantir meios de acompanhamento e avaliação, o que ainda hoje não ocorre. O PDE-PR entra como critério de passagem de um nível a outro, sendo instituído por meio dessa lei (PARANÁ, 2004). Com relação à formação continuada, além da inclusão do programa PDE, há a menção da destinação de 10 dias a esse tipo de formação durante o ano.

A definição de implantação do PDE-PR, em 2005, ocorre por meio do Decreto n. 4482, bem como a especificação dos critérios para o alcance do nível 3 na carreira docente. Fica estabelecido que a condição de acesso ao nível 3 seja a conclusão do programa PDE-PR e que o avanço nesse nível acontecerá no interstício de cada dois anos e, a partir, da classe 5 o professor pode se submeter a uma nova avaliação de sua produção para obter uma segunda certificação, o que possibilita o avanço de três classes (PARANÁ, 2005).

Ainda no mesmo ano o secretário da educação estabelece, por meio da resolução 2007, que a formação continuada será realizada por meio do programa PDE-PR e capacitação. Sendo esse último viabilizado por meio de projetos com instituições conveniadas e pela própria secretaria. A supervisão e avaliação dessas ações ficam a cargo da Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação (CCPE).

Em 2006, por meio da Resolução 2467, há a especificação dos critérios de pontuação para o avanço de classes. O primeiro deles é que serão considerados eventos de formação/qualificação, bem como produções realizadas no período de dois anos anteriores ao ano de concessão. A pontuação é concedida por participação em congressos, pela conclusão de cursos de pós-graduação, informática, línguas, outras graduações que não foram utilizadas no concurso, produção de materiais didáticos e artigos científicos e pelo exercício de funções técnico-pedagógicas (PARANÁ, 2006).

Em 2008, a Resolução n. 2328 complementa a anterior inserindo a pontuação por participação em Grupos de Trabalho em Rede (GTRs), propostos pelo programa PDE-PR até o limite de dois (PARANÁ, 2008).

Os próximos atos legais relevantes são a Lei Complementar 130, de 2010, que regulamenta o PDE-PR e a Resolução n. 4128/2011, que normatiza a execução

do programa e a Resolução 5544 de 2012 que normatiza sua execução. Essas já foram discutidas anteriormente, visto que, em termos de carreira não apresentam inovações além da já citada condição de acesso ao nível 3 (PARANÁ, 2011).

Por fim, tem-se a Resolução n. 7282/2012, que estabelece os critérios para concessão de afastamento para realização de cursos de mestrado e doutorado. De acordo com o documento, o professor tem que ter cumprido estágio obrigatório, não ter mais de 63 anos, nem ter sofrido processo administrativo nos últimos dois anos e participar de um processo seletivo interno que destina 0,5% do número de cargos QPM. O afastamento é concedido por 12 meses, podendo ser prorrogado por mais 12. Durante esse período pagamentos adicionais tais como aulas extraordinárias e adicionais noturnos não serão computados. Há também a possibilidade de solicitação de afastamento somente para a conclusão da dissertação ou tese, por quatro meses (PARANÁ, 2012).

Após a consideração dos instrumentos legais citados, percebe-se vários avanços que contribuiriam no processo de profissionalização docente, destacam-se a criação da hora-atividade, a estruturação de um plano de carreira que considera não só fatores como frequência, mas a participação em cursos e a produção didático-científica do docente, a ampliação do alcance da formação continuada por meio de cursos a distância (GTRs), a criação do programa PDE, que proporciona o diálogo entre universidade e educação básica e a partir dele a possibilidade de afastamento para estudos, a partir de 2012, reforçada na licença para realização de mestrado e doutorado. Ressalta-se que a avaliação tanto para a progressão na carreira, quanto dos programas empreendidos, ainda se constitui em um aspecto indefinido e pouco mencionado, ponto crucial a ser trabalhado para que as ações possam, de fato, contribuir para a melhoria da qualidade de ensino.

Novaes (2013, p.111) salienta que:

[...] o referencial proporcionado pelos padrões profissionais, bem como a avaliação de pessoal criteriosa são fatores que propiciam a inibição ou eliminação de alocação de cargos docentes com fins meramente políticos, fomentando a profissionalização dos educadores e com processos mais relacionados com a meritocracia.

Nesse sentido, é preciso deixar claro que:

[...] somente a realização de cursos não possibilita estabelecer efetivamente os progressos dos educadores, não promove a reflexão sobre uma prática

profissional, como também não caracteriza se o desenvolvimento profissional dos docentes está de acordo com os objetivos do sistema de ensino e unidades escolares em que atuam. (NOVAES, 2013, p.117)

Como se pode observar a partir da análise das legislações que regulamentaram a educação no Paraná, inicialmente os professores eram individualmente responsabilizados pela sua formação continuada, com anos de luta da categoria a situação mudou, diversas oportunidades têm sido oferecidas. Contudo, faltam estudos que as analisem, falta a participação dos professores na elaboração de propostas formativas, bem como na sua avaliação.

Com relação ao processo de avaliação, Gatti (2013) defende a avaliação formativa, na perspectiva emancipatória, entendendo que a participação dos envolvidos deve envolver desde a concepção ao desenvolvimento, incluindo a finalização interpretativa e a tomada de decisões.

Outro ponto que merece atenção diz respeito à utilização de aspectos morais nas avaliações empreendidas pela SEED-PR, uma vez que o critério como senioridade tem sido utilizado tanto para a classificação empreendida em concurso público quanto para a pontuação atribuída e posterior classificação realizada para distribuição de aulas ao invés de critérios que considerem o desempenho profissional.

Desse modo, acredita-se que estamos em um processo de desenvolvimento da profissionalização, a inclusão de um nível no plano de carreira e a criação de um programa diferenciado por trazer tantos aspectos destacados como importantes por teóricos da área, em termos de formação continuada como o PDE. Contudo, ainda há que se trabalhar o aspecto da profissionalidade, definida por Roldão (2005, p.109) como “um conjunto de atributos, socialmente construídos que permitem distinguir uma profissão de outros tipos de atividade, igualmente relevantes e valiosas”.

Essa representação coletiva só poderá tornar-se realidade a partir de ações conjuntas, que incentivem a reflexão. Dentre os métodos que podem ser utilizados, Bernadete Gatti (2013) sugere: grupos de discussão, levantamentos de opiniões em instrumento formal e dados quantitativos, depoimentos escritos e observações participantes. Tendo o PDE-PR grupos de discussão que se constituem como a modalidade de formação continuada de maior alcance, ele pode vir a se constituir em mais um caminho.

6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES EGRESSOS DO PDE-PR SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

No decorrer deste capítulo, primeiramente é apresentada a análise descritiva dos resultados do perfil pessoal e profissional dos professores egressos do PDE-PR participantes dessa pesquisa, fazendo uso de quadros, tabelas e gráficos. Na sequência, são expostas e interpretadas as representações sociais dos professores egressos do PDE-PR sobre formação continuada. Para tanto, a discussão dos resultados que acompanha cada conjunto de resultados foi organizada em três eixos, porém eles se complementam e dialogam:

1. Primeiramente, é apresentado o resultado da análise prototípica da expressão indutora “formação continuada”, por meio das palavras e/ou expressões evocadas pelos professores egressos do PDE-PR e organizadas pela Ordem Média de Evocação (OME) por meio do quadro de quatro casas, bem como a interpretação deste – elementos do sistema central e periférico.
2. Em segundo lugar, foi realizada uma análise comparativa a partir dos quadros que contêm os elementos estruturais organizados pela Ordem Média de Evocação (OME) e pela Ordem Média de Importância (OMI), a partir da expressão indutora “formação continuada”, articulada com as justificativas e frases criadoras pelos participantes sobre o termo indutor. Além disso, também foi feita uma triangulação entre os elementos do provável núcleo central, as representações que os participantes têm sobre formação continuada e as políticas de formação continuada de professores.
3. Por fim, com o objetivo de aprofundar a compreensão das representações sobre formação continuada expressas pelos participantes, foi realizada uma análise crítica do discurso obtido por meio das entrevistas semiestruturadas sobre os oito pontos para atrair e manter bons professores, sintetizados por Ratier (2009), a partir de um Painel de especialistas, organizado pela Fundação Victor Civita (FVC) e Fundação Carlos Chagas (FCC), em novembro de 2009, após a pesquisa sobre “Atratividade docente” com alunos do Ensino Médio sintetizada por Ratier (2009).

6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES EGRESSOS DO PDE-PR

Delinear um perfil dos participantes da pesquisa, investigando as semelhanças que fazem que eles sejam definidos como um grupo social e, nesse sentido, como indivíduos que partilham representações sociais, devido a estarem inseridos em uma mesma comunidade discursiva, permite ratificar a escolha do grupo sujeitos da pesquisa, bem como a explicitação de aspectos extratextuais, intertextuais e interdiscursivos depreendidos das análises aqui empreendidas (BRANDÃO, 2007; MEURER, 2007). Para tanto, pelo questionário de perfil aplicado (APÊNDICE A), foram obtidas informações que permitem identificar o perfil pessoal, profissional e acadêmico dos 47 professores egressos do PDE-PR participantes dessa pesquisa (Tabela 3).

Tabela 3 - Perfil dos professores sexo e idade.

Caracterização	Número de Professores	Percentual
Sexo		
Feminino	37	79%
Masculino	10	21%
Total	47	100%
Idade		
41-45	11	23%
46-50	21	45%
51-55	11	23%
56-60	3	7%
Acima de 60	1	2%
Total	47	100%

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados da pesquisa (2014).

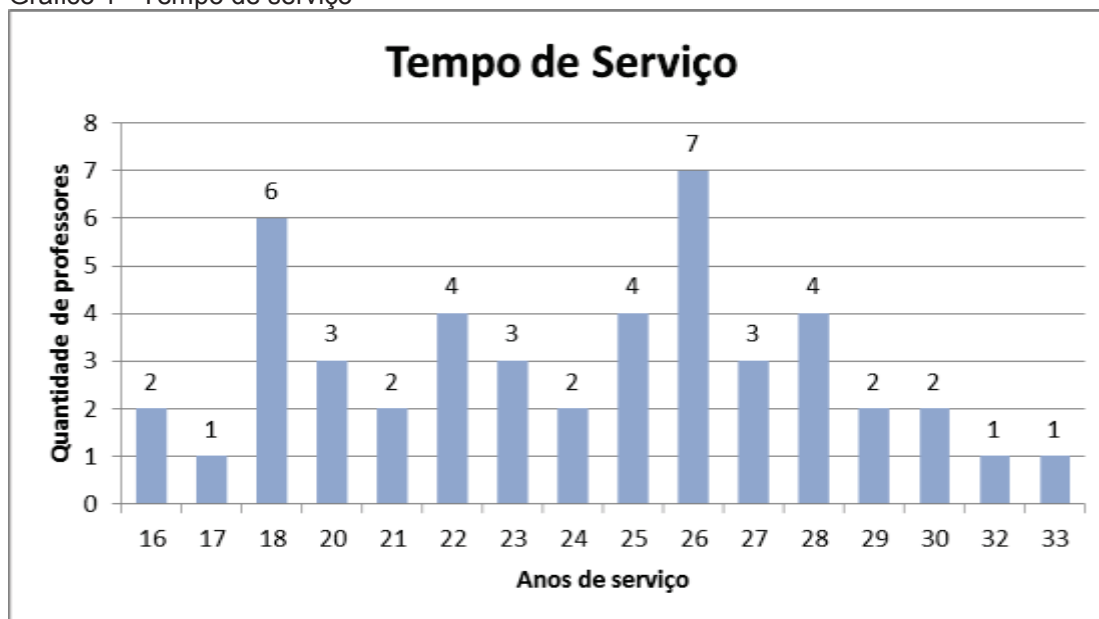
Observa-se o predomínio de participantes do sexo feminino, o que demonstra que a feminização da docência, expressa no Censo do Professor¹⁶ (2009) como uma característica da pré-escola e anos iniciais que perpassa as diversas modalidades formativas totalizando 81,6% do número de professores brasileiros, ainda está presente quando se pensa em permanência na profissão, visto que os professores participantes dessa pesquisa atingiram o nível mais alto do plano de carreira proposto pela SEED/PR.

O aspecto senioridade, indicado como predominante nas políticas relacionadas à carreira, também pode ser observado aqui, pois a faixa etária dos participantes inicia em 41 anos e ultrapassa os 60, ocorrendo predominância de 45% na faixa dos 46 aos 50 anos. Considerando que para conseguir o benefício da

¹⁶ Estudo exploratório sobre o professor brasileiro promovido pelo MEC com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007, publicado em 2009.

aposentadoria no Brasil, o cidadão necessita apresentar 35 anos de contribuição e idade mínima de 53 se homem e 30 anos de contribuição e idade mínima de 48 anos se mulher, depreende-se que a grande maioria dos professores encontra-se bastante próximo da aposentadoria. Esse aspecto fica ainda mais evidente pela leitura do Gráfico 1, que explicita o tempo de serviço.

Gráfico 1 - Tempo de serviço



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados da pesquisa (2014)

Os dados revelam que mais da metade dos participantes da pesquisa apresenta 25 anos de contribuição ou mais. Isso significa que estarão aptos a entrar com o pedido de aposentadoria em no máximo cinco anos, caso possuam a idade mínima.

Sendo o objetivo do programa PDE-PR “proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática” (PARANÁ, 2010), questiona-se até que ponto oferecer esse tipo de formação a um professor apenas em final de carreira pode resultar em ações que possibilitem atingir a meta da melhoria da qualidade do processo ensino- aprendizagem no contexto paranaense. Por outro lado, esses são os professores mais experientes que, segundo Huberman (1995) estão na fase da “serenidade”, podendo assim, de acordo com Gatti, Barreto e André (2011) ser considerada uma proposta de formação com características inovadoras, em que os mais experientes e qualificados

propõem propostas de trabalho para orientar grupos de professores.

Com relação à área de formação (Tabela 4) desses professores, constata-se a diversidade de campos do conhecimento, o que pode ser visto como positivo, pois aumenta o espectro de alcance da formação oferecida e ainda possibilita o aprofundamento teórico-metodológico na área do conhecimento em que o docente atua, por meio do contato com as Instituições de Ensino Superior (IEs).

Tabela 4 - Área e nível de formação

Graduação	Número de professores	Pós Graduação <i>latu sensu</i>	Pós Graduação <i>Stricto sensu</i>	
			Mestrado	Doutorado
Arte	2	2	1	
Biologia	5	5		
Ciências	4	4	1	1
Ciências Sociais	3	3	1	
Educação Artística	3	3		
Educação Física	5	5	1	
Estudos Sociais	2	2		
Filosofia	1	1		
Física	1	1		
Geografia	3	3		
História	1	1	1	
Letras	7	7	1	
Matemática	2	2		
Pedagogia	8	8	1	
Total	47	47	7	1

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados da pesquisa (2014).

Ainda no tocante à formação, observa-se que todos possuem pós-graduação *lato sensu*, exigência mínima para o acesso ao nível 2 da carreira, mas apenas 7 professores concluíram um curso de mestrado e somente 1 finalizou o doutorado. Nesse sentido, a pesquisa, no âmbito acadêmico-científico não se encontra contemplada satisfatoriamente no PDE-PR, apesar de ser um dos critérios de maior pontuação para o ingresso, pois os professores que têm acesso ao programa, apesar de terem participado de diversos cursos, conforme exposto anteriormente quando da apresentação dos critérios de pontuação para classificação para ingresso no PDE-PR, na sua maioria, ainda não se constituem como pesquisadores.

O último aspecto investigado diz respeito à área de atuação após a conclusão do programa conforme apresentado no (Gráfico 2), os professores egressos, em sua maioria, acabam por não retornar às salas de aula, envolvendo-se em funções de caráter administrativo ou pedagógico, principalmente no âmbito da Secretaria de Estado da Educação.

Frente a isso, depreende-se que a continuidade da aplicação do projeto desenvolvido durante o PDE-PR pode ser prejudicada, uma vez que contará com o interesse de outro docente interessado em dar continuidade ao trabalho desenvolvido. Nesse sentido, a superação da descontinuidade, um dos pressupostos do programa, pode ser comprometida (PARANÁ, 2014).

Gráfico 2 - Área de atuação dos professores egressos do PDE-PR



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados da pesquisa (2014).

Em síntese, o grupo selecionado para essa pesquisa é composto principalmente por mulheres que, em sua maioria, tem entre 46 e 50 anos. Elas têm atuado como docentes da rede pública estadual de ensino por, no mínimo 16 anos e, em sua maior parte, trabalham há mais de 20 anos como docentes. Com relação à formação acadêmica, possuem graduação em diversas áreas do conhecimento, com pós-graduação *lato sensu*. Atualmente, mais da metade dos entrevistados não está em exercício das atividades docentes relacionadas à ministração de aulas, estando, diversos deles, envolvidos em trabalhos de cunho administrativo e pedagógico.

Apesar do aspecto heterogêneo, por possuírem o mesmo ofício, atuarem na mesma rede de ensino, viverem na mesma cidade e época, pode-se considerá-los como integrantes de uma mesma formação discursiva, aqui compreendida como uma “formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2003, p.43). Em outras palavras, os termos e expressões não apresentam um sentido próprio, são derivadas de outras, inseridas em um contexto e, nesse sentido, possuem traços ideológicos.

6.2 FORMAÇÃO CONTINUADA NA REPRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES EGRESSOS DO PDE-PR ANÁLISE PROTOTÍPICA DO TERMO INDUTOR “FORMAÇÃO CONTINUADA”

A partir da aplicação do teste de evocação livre de palavras, com a utilização do termo indutor “formação continuada” e o processamento dos dados obtidos no software EVOC, obtiveram-se 14 termos que foram distribuídos no quadro de quatro casas. Na

Tabela 5, as palavras estão distribuídas de acordo com a ordem natural de evocação que os participantes as expressaram, quando foi solicitado que escrevessem cinco palavras que vem à mente quando pensam em “formação continuada”, na exata ordem em que eles as mencionaram, ou seja, foram classificadas de acordo com a Ordem Média de evocação (OME).

As palavras estão organizadas segundo os critérios de frequência igual ou maior do que 7 e com ordem média de evocação no valor de 2,40. Por isso, no 1º quadrante, relacionado aos elementos do possível núcleo central, as palavras selecionadas pelo EVOC apresentam frequência igual ou acima de 7 e ordem média de evocação menor que 2,40, entre as cinco do termo indutor (

Tabela 5).

Tabela 5 - Distribuição dos elementos que compõem o provável núcleo central e o sistema periférico acerca do termo indutor “formação continuada” (OME)

Elementos do provável Núcleo Central				Elementos da Primeira Periferia		
f ≥ 7 OME < 2,4	Palavra evocada	F	OME	f ≥ 7 OME ≥ 2,4	Palavra evocada	F
	Conhecimento	12	1,417		Aprendizagem	9
	Cursos	7	2,286			
Elementos da Zona de Contraste				Elementos da Segunda Periferia		
f < 7 OME < 2,4	Palavra evocada	F	OME	f < 7 OME ≥ 2,4	Palavra evocada	F
	Atualização	6	2,000		Aperfeiçoamento	6
	Capacitação	5	2,400		Qualidade	5
	Crescimento	6	2,167		Troca de experiência	4
	Estudo	6	1,500			

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2014).

Com relação à distribuição nos quadrantes, é importante ressaltar que no primeiro quadrante (canto superior esquerdo) encontram-se as evocações mais frequentes e realizadas imediatamente, formando o possível núcleo central. O

segundo quadrante (canto superior direito) contém evocações frequentes, contudo expressas de modo tardio, integrando a primeira coroa do sistema periférico. O terceiro (canto inferior esquerdo) traz os elementos de contraste que foram evocados por uma quantidade pequena de pessoas, mas com alto valor simbólico, pois foram mencionados primeiramente. Finalmente, têm-se os elementos evocados tardiamente e com baixa frequência, que podem ser considerados irrelevantes (RIBAS, 2013).

Para melhor visualizar os resultados de uma associação livre de palavras processadas pelo EVOC pode-se observar o Quadro 14.

Quadro 14 - Modelo de Análise das evocações por meio do Quadro de Quatro Casas. Média das Ordens Ponderadas de Evocação

< que Elementos do Núcleo Central Frequência média das palavras evocadas	> que Elementos da 1ª Periferia
Elementos de Contraste	Elementos Periféricos da 2ª Periferia

Fonte: Quadro criado por Oliveira et al (2005, p. 583)

6.2.1 Análise do possível núcleo central

Ao se analisar os resultados da OME (Tabela 5) no que diz respeito ao possível núcleo central, verifica-se que “conhecimento” e “cursos” são as palavras apresentadas como a evocação de maior valor simbólico, pela maioria dos participantes, o que pode significar uma alta probabilidade da representação social acerca do termo “formação continuada” estar relacionada ao conhecimento e aos cursos que os professores possuem para ingressar no PDE-PR. A escolha do termo “conhecimento” foi justificada como segue:

*A formação continuada é um **instrumento** efetivo na busca pelo conhecimento (P1)*

*A formação continuada nos **permite atualização** dos conhecimentos necessários ao nosso dia a dia (P2)*

*Podemos **obter** conhecimento através da formação continuada (P3)*

*A formação continuada do profissional da educação é **imprescindível**, pois através dela o conhecimento se **enriquece** tornando o velho em novo e atual (P6)*

*A formação continuada é uma **oportunidade** de estudar, aprimorar e construir conhecimento (P12)*

A formação continuada é um caminho para a aquisição de conhecimento (P15)

*A importância da formação continuada na vida profissional começa com o **objetivo** que se pretende alcançar com os conhecimentos adquiridos (P17)*

Toda formação continuada deve trazer mais conhecimentos para mudar a ação (P18)

A formação continuada somente alcançará seu objetivo se privilegiar a apropriação do conhecimento (P25)

A formação continuada é importante para os profissionais da educação, pois visa fornecer conhecimento e ou subsídios para nortear sua prática pedagógica (P27)

A formação continuada nos proporciona um melhor conhecimento (P31)

*Com a formação continuada podemos **ampliar** nosso conhecimento (P34)*

A formação continuada tem por objetivo aperfeiçoar um conhecimento já adquirido (P45) (Grifos nossos).

Compreende-se que, para os professores participantes da pesquisa, a representação sobre formação continuada está associada à ideia de um instrumento que permite a obtenção, atualização e ampliação do conhecimento e também há o reconhecimento que um dos seus objetivos é alcançar conhecimento.

Ao pesquisarmos o termo “conhecimento” na legislação relacionada ao plano de carreira foram encontradas algumas ocorrências. A primeira delas aparece na Lei Complementar n. 103/2004 (PARANÁ, 2004), que institui e dispõe sobre o plano de carreira, com a frequência de três vezes, com ênfase a sua valorização e relacionado ao exercício profissional na área de conhecimento da sua formação inicial.

No Decreto n. 4482/2005 (PARANÁ, 2005), quando ocorre a implantação do programa PDE-PR, o termo conhecimento é mencionado com relação à aplicação na escola básica.

E, por fim, na Resolução 2007/2005 (PARANÁ, 2005) há menção do objetivo de desenvolvimento de conhecimento, enriquecê-lo ou aprofundá-lo por meio das modalidades de eventos de capacitação.

Nesse sentido, de modo geral, há consonância entre a representação dos professores sobre conhecimento e o que é expresso na legislação, contudo, é válido mencionar que somente dois dos professores entrevistados ligaram a aquisição do conhecimento e com a transformação da prática pedagógica, em seus depoimentos.

No entanto, não destacaram a importância da construção do conhecimento em um processo social. No documento síntese do programa PDE-PR aparece 18 vezes o termo conhecimento e a ênfase recai sobre a transformação da prática pedagógica e o caráter social do processo de sua construção.

Nas entrevistas semiestruturadas realizadas, o termo “conhecimento” aparece 32 vezes, sendo utilizado principalmente quando questionados sobre as mudanças nas condições de trabalho após a conclusão do PDE-PR, como a representação de uma espécie de resultado obtido, como se observa a seguir.

*O curso me deu mais **conhecimento** . Eu gostei foi bom pra mim... Pra vida profissional (P5)*

*O **conhecimento** que a gente recebe, a bagagem que a gente recebe é muito grande (P6)*

*Mudou meu **conhecimento**, minha postura diante de certas coisas (P8)*

*As condições melhoraram totalmente no sentido de **conhecimento** e experiência (P15)*

Com relação à escolha do termo “cursos”, os participantes justificaram como segue.

Para que a formação continuada seja eficaz bons cursos devem ser ofertados (P9)

Participar de cursos, com a aquisição de novos conhecimentos, é essencial para se atingir a excelência em formação continuada (P28)

Participar de cursos de capacitação nos possibilita a troca de experiências com colegas da mesma área (P9)

Formação implica em novos conhecimentos e, para isso, nada melhor do que cursos (P28)

Nas entrevistas, não foi diferente, o termo “cursos” apareceu cinquenta e uma vezes. Cabe ressaltar que nesse contexto, esse termo apareceu quase que de maneira isolada como critério de promoção na carreira, como se observa a seguir.

Cursos junto com assiduidade são duas notas que vão compor pra você subir de nível (P2)

Se o professor fizer cursos e ir se atualizando ele chega num salário razoável (P3)

O tempo de carreira funciona através da progressão por tempo de serviço e participação em cursos (P9)

Considerando-se que, em termos de plano de carreira, o termo “cursos” aparece na Lei Complementar n. 7/1976 (PARANÁ,1976), que dispõe sobre o estatuto próprio do magistério público como um dos deveres dos professores de frequentá-los, sendo explicitado o aspecto de obrigatoriedade, quando se trata dos cursos oferecidos pela SEED-PR, como meio de ampliar a “cultura profissional” e como parte dos estímulos financeiros oferecidos aos docentes, pode-se inferir que esse aspecto foi e ainda é bastante valorizado como meio de formação dos professores, o que justificaria a importância atribuída pelos participantes dessa pesquisa.

Dando continuidade à análise do termo nas políticas, tem-se outra menção a palavra “cursos” no artigo 4º, que ocorreu na Resolução n. 2007/2005 (PARANÁ, 2005), cujo objetivo é dispor sobre formação continuada: PDE e Programa de Capacitação dos Profissionais da Educação da Rede Estadual, como um dos eventos de capacitação, como segue.

Art. 4º - O Aperfeiçoamento visa ao aprofundamento dos conhecimentos em área específica, efetivando-se, principalmente, por intermédio de Cursos de Graduação, Programas de Pós-Graduação, e Programas de Formação Continuada ofertados por Instituições de Ensino Superior.

Na Resolução n. 2467/2011, que define os critérios sobre pontuação de eventos e cursos há 13 ocorrências do termo. E nas Resoluções n. 2328/2008 (PARANÁ, 2008) e n.2116/2012 (PARANÁ, 2012), que possuem o mesmo objetivo, foram encontradas quatro e sete ocorrências, respectivamente.

A partir da análise da legislação, infere-se que, quando se pensa em critérios utilizados para a avaliação dos professores com vistas a sua progressão na carreira, o termo “cursos” apresenta grande importância, pois eles são contabilizados em diversas formas e se constituem como um dos critérios de merecimento mais utilizados pela SEED-PR.

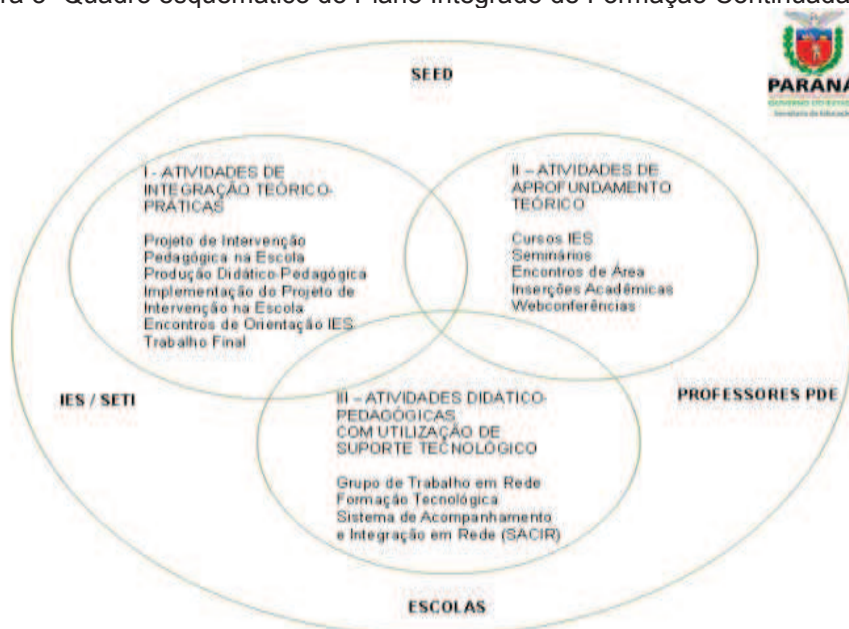
Considerando o programa PDE-PR, no documento síntese 2014, divulgado no site do programa a busca pelo termo “cursos” retornou 18 ocorrências. Inicialmente é apresentada uma contextualização sobre os programas de formação continuada no Brasil, mencionando-se que muitas vezes há a predominância de cursos de curta duração, que não atendem às demandas dos professores das escolas.

O PDE-PR surge como forma de superar modelos de ações generalizantes e promover a integração universidade/escola, há a proposta de realização de cursos

dentro do ambiente universitário, com vistas a integrar o conhecimento acadêmico às necessidades da sala de aula. Além dos seis cursos que integram a estrutura do programa, é mencionada a existência de um curso semipresencial de formação tecnológica.

Nesse sentido, a importância do termo “cursos” para os professores pertencentes à rede estadual de ensino, especialmente para aqueles que chegaram ao ápice do processo de formação continuada fica evidenciada nas representações dos egressos do PDE-PR e na legislação concernente à carreira e ao detalhamento das atividades do programa PDE. E, como forma de ilustrar essa valorização dos cursos, apresenta-se a Figura 3.

Figura 3- Quadro esquemático do Plano Integrado de Formação Continuada



Fonte: Paraná. Documento síntese. (2014).

É válido ressaltar que a alocação desses termos como possíveis constituintes do núcleo central representa um consenso que é ancorado na memória coletiva, o que se traduz em um conjunto de normas e condutas compartilhadas pelos indivíduos pertencentes ao mesmo grupo social (FAVORETO, 2013).

6.2.2 Análise do sistema periférico

Com o objetivo de compreender a organização e funcionamento do possível núcleo central e melhor interpretá-lo, faz-se necessário associá-lo aos demais elementos presentes no sistema periférico, pois ele atua como uma forma de

proteção, explicação, atualização e contextualização do núcleo central, complementando-o. Como esses elementos do sistema periférico se organizam em torno do núcleo central são mais concretos e passíveis de mudança mais rápida, estabelecendo a interface entre o núcleo central e o cotidiano dos indivíduos, local onde as representações são construídas (ABRIC, 2001).

Dentre os quadrantes que compõem os elementos periféricos neste estudo (Tabela 5), está o termo “aprendizagem” (f=9), elemento que apresentou frequência maior ou igual a 7 e uma ordem média de evocação com índice maior ou igual a 2,400, que de acordo com os parâmetros adotados, foi classificado pelo EVOC como pertencente à primeira periferia.

A aprendizagem é um processo contínuo por essa razão a formação continuada é importante (P13)

A formação continuada proporciona constante aprendizagem (P24)

Formação continuada: eterno aprendiz (P43)

A formação continuada é um processo de aprender a aprender (P46)

A palavra aprendizagem permite desvelar a dimensão de resultados obtidos por meio dos cursos e conhecimento adquiridos, que se constituem em espaços nos quais eles esperam adquirir novos conhecimentos, ou seja, aprender coisas novas.

Nas justificativas dadas às evocações do termo “aprendizagem”, têm-se:

Nesse sentido, entende-se a formação continuada como um processo centrado no professor, cujas implicações, conforme exposto no capítulo XX são: a vontade de adquirir novos conhecimentos e superar desafios. Contudo, faz-se necessário ressaltar que o aspecto de deixar de lado as interações com colegas, colocado como deficitário pelas estudiosas aparece aqui, uma vez que os professores participantes da pesquisa, ao justificarem a escolha do termo aprendizagem, deixaram de lado a necessidade da interação, privilegiando a aquisição somente como um empreendimento de caráter pessoal.

Nas entrevistas, apesar da pequena frequência do termo, ele também aparece como algo individual, como segue.

Minha orientadora me passou muitos valores, muita aprendizagem (P23)

O PDE auxilia muito na aprendizagem da metodologia (P34)

No documento síntese do PDE-PR (2014), há a menção da concepção de aprendizagem adotada, pautada nos preceitos de Vygotski¹⁷ (1998), considerando que as aprendizagens ocorrem de forma mediada pelo contexto social.

Constata-se então que as representações dos participantes da pesquisa diferem do exposto no documento síntese, pois nelas não há o mesmo destaque que ocorre no documento, local em que a palavra aprendizagem aparece 16 vezes e tem seu contexto sempre permeado pelas relações sociais.

Outro aspecto que evidencia o destaque para o caráter individual da formação está explicitado nos exemplos de elaboração de frases com o termo que consideraram mais importante (nesse caso, conhecimento). Dentre os professores que consideraram a palavra conhecimento como a primeira que lhes vinha à mente quando pensavam em formação continuada, apenas dois professores mencionam aspectos além da aquisição de conhecimento no nível pessoal, como demonstrado nos exemplos a seguir:

Na minha área o conhecimento é primordial para o trabalho com o professor e o aluno, ou seja, na gestão pedagógica (P6)

O conhecimento adquirido passa a ser trabalhado, aperfeiçoado e pode ser transmitido a terceiros (P45)

Na primeira parte, o participante entende conhecimento em termos de auxiliá-lo na gestão pedagógica, ou seja, sua interpretação vai além do simples uso pessoal. No segundo exemplo, o professor menciona a transmissão do conhecimento, contudo não é possível afirmar se ele está se referindo aos alunos ou colegas.

Na análise das entrevistas, confirma-se o individualismo nas referências ao conhecimento.

Respeito pelo meu conhecimento e experiência de vida (P16)

Meu salário não está de acordo com meu conhecimento adquirido e todo trabalho que desenvolvi ao longo da carreira (P17)

Quanto mais amplo seu conhecimento mais respeitado no trabalho você é (P35)

¹⁷ Vygotski (1998) é citado como base da concepção de aprendizagem adotada para formação continuada no programa PDE-PR (PARANÁ, 2014), a partir da obra: VYGOTSKY, L. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Novamente, há uma discrepância entre as representações dos professores que, dessa vez, apresentam uma divergência referente ao objetivo do programa PDE, que seria “instituir uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento sobre a realidade escolar” (PARANÁ, 2014, p.3)

Importante observar que na definição do objetivo do programa, há menção aos termos “dinâmica” e “discussão” que implicam na concepção de um trabalho conjunto, diferente da ideia de conhecimento expressa pelos professores. Contudo, não se pode deixar de considerar que novamente os professores evocaram um termo com grande ocorrência e importância no documento síntese do PDE-PR que, além de aparecer 19 vezes, faz parte de seu objetivo.

Na zona de contraste, aparecem os termos “atualização”, “capacitação”, “crescimento” e “estudo”. Conforme visto no capítulo dois, as duas primeiras palavras denotam uma perspectiva pejorativa. A primeira delas diz respeito ao aspecto informativo sobre atualidades, ideia que recebe críticas semelhantes à educação bancária, como apresentado no trecho de “Pedagogia do oprimido” por Paulo Freire (1997, p.34):

- (a) O educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- (b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- (c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- (d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- (e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- (f) o educador é o que opta e prescreve a sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- (g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- (h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais são ouvidos nesta escolha, acomodam-se a ele;
- (i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que se opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- (j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Importante salientar que, aqui no lugar do aluno encontra-se o professor com o perfil passivo expresso por Freire, apenas como um receptor das informações fornecidas no processo de formação continuada.

No caso da palavra “capacitação”, ainda de acordo com o que foi apresentado no capítulo dois, indica uma concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.

Efetuada-se a busca dos termos nos documentos relativos à formação continuada e carreira docente, a palavra “capacitação” verificam-se quatro ocorrências do termo na Resolução n. 2007 (PARANÁ, 2005), que dispõe sobre a formação continuada e o programa de capacitação dos professores. Também há a menção quatro vezes na Resolução n. 2467/2006 (PARANÁ, 2006), três vezes na Resolução n. 2328 (PARANÁ, 2008) que mencionam os critérios de pontuação em eventos e pontuação dos professores. Ainda constata-se uma ocorrência na Lei Complementar 130 (PARANÁ, 2010), que regulamenta o programa PDE-PR e três na Resolução n. 2116 (PARANÁ, 2012), que dispõe sobre a pontuação para progressão profissional. E, por fim, no documento síntese, duas vezes, com referência à capacitação em serviço e no espaço escolar. Já, a partir da busca do termo “atualização”, constata-se apenas uma aparição na Lei Complementar 103 e 2 no Documento Síntese.

Considerando que ambos os termos denotam concepções negativas acerca do professor, pode-se classificar o uso dessas expressões em modelos de formação continuada que visam suprir déficits da formação inicial dos professores, conforme exposto por Davis et al (2012), segundo as estudiosas, há uma pressuposição que “os professores nada têm a dizer em termos do que é necessário para aprimorar a sua formação” (p.13). Elas afirmam que essas propostas também se caracterizam pela uniformidade.

Importante destacar que esses elementos foram evocados por um pequeno grupo, mas possuem um alto valor simbólico, podendo futuramente vir a constituir o núcleo central devido ao contexto em que as representações emergem.

Por fim, no quarto quadrante aparecem os elementos aperfeiçoamento, qualidade e troca de experiência, que foram evocados tardiamente e possuem baixa frequência, portanto, são considerados irrelevantes na construção da representação dos professores.

Com relação ao termo “troca de experiência”, têm-se os seguintes excertos:

A formação continuada nem sempre propicia a troca de experiências, a prática (P22)

Participar de cursos de capacitação nos possibilita a troca de experiências com colegas da mesma área (P9)

No primeiro deles há uma crítica à falta de espaço de socialização das

experiências vivenciadas e, no segundo, a ênfase da importância desse aspecto. Considerar a relevância da interação implica em reconhecer a necessidade de centrar as ações na condição humana. Edgar Morin (2011), ao tratar do ensino desse aspecto, estabelece a relevância do reconhecimento de algumas condições inerentes à nossa espécie. A primeira delas diz respeito à parte cósmica, em termos da reflexão sobre nossa pequenez diante do universo e o quanto sua formação ocorreu de modo antagônico, disperso e complementar, levando a questionar as ordens pré-estabelecidas. Em segundo lugar, tem-se a condição física, que parte do reconhecimento da matéria a partir de ligações físicas e químicas que permeiam toda a vida presente no universo. Então, o autor nos convida a pensar sobre a condição terrestre, reconhecendo nossa dependência da biosfera. Por fim, a condição humana, que implica em admitir o aspecto animal, biológico e o cultural.

Esse aprofundamento de concepções, questionamento de dogmas e incentivo à reflexão são expressos no documento síntese, quando da descrição dos elementos considerados fundamentais no processo de formação continuada de professores: existência de valores comuns à humanidade, verdades consideradas como produções históricas, renúncia à superficialidade expositiva, exame das contradições inerentes aos sistemas e questionamento da racionalidade técnica.

Nesse sentido, faz-se necessário destacar que esses aspectos expressos como tão relevantes no documento encontram-se quase que ausentes nas representações dos participantes da pesquisa.

6.2.3 Comparando a ordem média de evocação (OME) com a ordem média de importância (OMI)

No subcapítulo anterior, foram analisados os elementos evocados no teste de associação livre de palavras na ordem em que foram escritos pelos participantes. Nesse subcapítulo o objetivo é realizar uma análise comparativa entre os elementos presentes nos quadrantes organizados pela ordem média de evocação (OME) e pela ordem média de importância (OMI), quando os participantes tiveram a oportunidade de classificar de 1 a 5, por ordem de importância, as palavras evocadas ligadas à expressão indutora “formação continuada”. Para tanto, buscou-se identificar os elementos que permaneceram ou se transferiram de quadrante, após o processo individual cognitivo exigido para a hierarquização das palavras evocadas no teste de

associação livre de palavras. As vantagens em trabalhar com as duas médias (OME e OMI), segundo Donato (2013, p. 130), com base em Marchese e Pullin (2012, p. 10) são:

a de dispor dos termos mais acessíveis à consciência dos participantes, pela evocação livre e a de obter o resultado do trabalho cognitivo dos participantes sobre as palavras que evocou, por decorrência da análise, comparação e hierarquização que tiveram que realizar sobre os seus registros.

Os resultados obtidos a partir desse trabalho cognitivo empreendido pelos participantes da pesquisa podem ser conferidos na Tabela 6.

Tabela 6 - Distribuição dos elementos que compõem o provável núcleo central e o sistema periférico acerca do termo indutor “formação continuada” (OMI)

Elementos do provável Núcleo Central				Elementos da Primeira Periferia				
	Palavra evocada	F	OMI		Palavra evocada	F	OMI	
f ≥ 7 OMI < 3	Conhecimento	12	1,417	f ≥ 7 OMI ≥ 3	Aprendizagem	9	2,778	
	Cursos	7	2,286					
Elementos da Zona de Contraste				Elementos da Segunda Periferia				
	Palavra evocada	F	OMI		Palavra evocada	F	OMI	
f < 7 OMI < 3	Atualização	6	2,000	f < 7 OMI ≥ 3	Aperfeiçoamento	6	2,667	
	Crescimento	6	2,167			Capacitação	5	2,400
	Estudo	6	1,500			Qualidade	5	3,200
						Troca de Experiências	4	4,000

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados da pesquisa (2014)

A análise comparativa entre os elementos organizados pela OME e pela OMI à expressão indutora “formação continuada” pode ser visualizada no Quadro 15.

É possível perceber no Quadro 15, que as palavras “conhecimento” e “cursos” situam-se no 1º quadrante do quadro de quatro casas em ambas as situações (OME e OMI) como possíveis elementos do Núcleo Central. O mesmo ocorre com o termo “aprendizagem” que se mantém na 1ª periferia.

Já na zona de contraste, apesar da manutenção dos termos “atualização”, “crescimento” e “estudo”, a palavra “capacitação” é excluída, passando para a 2ª periferia, o que pode ser compreendido como a existência de uma crença na capacidade docente, reforçada pela afirmação de 46 dos 47 participantes da pesquisa durante a entrevista semiestruturada que o projeto desenvolvido durante o

PDE-PR contribuiu de alguma forma para a melhoria da qualidade do ensino.

Quadro 15- Distribuição dos elementos centrais e periféricos da representação social de formação continuada organizados pela OME e OMI.

OME		OMI	
Possíveis elementos do Núcleo Central	Elementos da 1ª Periferia	Possíveis elementos do Núcleo Central	Elementos da 1ª Periferia
Conhecimento Cursos	Aprendizagem	<u>Conhecimento</u> <u>Cursos</u>	<u>Aprendizagem</u>
Elementos da Zona de Contraste	Elementos da 2ª Periferia	Elementos da Zona de Contraste	Elementos da 2ª Periferia
Atualização Capacitação Crescimento Estudo	Aperfeiçoamento Qualidade Troca de experiências	<u>Atualização</u> <u>Crescimento</u> <u>Estudo</u>	<u>Aperfeiçoamento</u> Capacitação <u>Qualidade</u> <u>Troca de experiências</u>

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados da pesquisa (2014)

Novamente, ressalta-se a alocação do termo “troca de experiências” no 4º quadrante, como irrelevante, expressando contrariedade ao que é exposto no documento síntese com relação às diretrizes e concepções que norteiam o programa. Aspecto que pode contribuir para que os conhecimentos adquiridos no programa de formação continuada PDE-PR não sejam repassados aos colegas da rede estadual de ensino, pois “as representações, por muito fundadas e sofisticadas que sejam, não têm nenhum impacto sobre as práticas se o ator não se dispuser de esquemas capazes de as mobilizar em situação” (PERRENOUD, 1993, p. 179).

6.3 A ATRATIVIDADE E PERMANÊNCIA NA CARREIRA DOCENTE: ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO EMERGIDO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES EGRESSOS DO PDE-PR

Este item concentra-se nas informações colhidas na situação de entrevista semiestruturada¹⁸ (APÊNDICE C) conduzida individualmente com cada um dos 47 sujeitos desta pesquisa, a qual objetivou capturar elementos que pudessem desvelar as RS dos professores egressos do PDE-PR referentes aos oito pontos elencados a partir de um Painel do qual participaram 17 especialistas de diversas áreas da

¹⁸ O roteiro da entrevista é formado por 8 questões principais e 15 secundárias. Nesse estudo, privilegiou-se a utilização das 8 principais devido a sua estreita relação com os pontos sistematizados por Ratier (2009)

Educação, organizado pela Fundação Victor Civita (FVC) e Fundação Carlos Chagas (FCC), em novembro de 2009, para discutir a crise de atratividade docente e sintetizados por Ratier (2009) sobre como atrair e manter bons professores sistematizado por Ratier (2009).

Cabe lembrar que os professores egressos do PDE-PR foram escolhidos como sujeitos da pesquisa pelo fato desse estudo investigar o processo de formação continuada no estado do Paraná e eles serem os professores que passaram por todas as etapas que a SEED-PR oferece para acessar ao último nível da carreira docente, o qual prevê melhores salários. Além disso, o contato inicial da pesquisadora com os professores que possuíam essa formação revelou que eles se destacam no meio escolar como uma espécie de promotores de atividades diferenciadas, bem como se diferem dos demais por incentivarem a permanência na carreira docente e, nesse sentido, são compreendidos também como agentes influenciadores na sua atratividade.

Para efetivar essa análise, utilizou-se a análise crítica do discurso de Fairclough (2001), para tratamento dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas elaboradas com base nos oito pontos que tratam justamente dos aspectos que estimulam o desenvolvimento da atratividade pela carreira docente, bem como sua permanência.

Para melhor organização dessa análise, inicialmente, foi feita uma retomada cada ponto proposto sintetizado pelo painel de especialistas. Os dados então sistematizados de acordo com três categorias indicadas por Fairclough (2001): descrição dos aspectos textuais, exposição de aspectos intertextuais e correlação com a prática social, relacionando-as com as representações apreendidas a partir da análise prototípica e das políticas que instituíram e regulamentaram o PDE-PR.

6.3.1 Sobre o oferecimento de salários iniciais mais altos

A ideia de oferecer salários mais altos para atrair os melhores alunos para a profissão docente é revelada como um investimento de longo prazo, que se faz necessário devido à constatação de que o salário pago a profissionais que atuam em áreas distintas, mas possuem o mesmo nível de formação, é muito maior. De acordo com a discussão do “Grupo de Especialistas” sistematizada por Ratier (2009).

Sobre o salário inicial da carreira docente no Estado, no contexto dos professores pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério (QPM), os participantes da pesquisa o representam como não adequado. Pois, pela leitura do Quadro 16 podemos identificar os termos utilizados pelos professores para definir o que pensam sobre o salário do professor iniciante. Os aspectos textuais destacados no quadro 16.

Quadro 16- Possíveis representações depreendidas a partir de aspectos textuais sobre o salário do professor iniciante (2014).

Classe gramatical	Termos utilizados
Adjetivos	aquém, baixo, bom, defasado, deficitário, inadequado, insuficiente, melhor, pouco, ridículo, triste
Advérbios	muito, completamente
Locuções verbais	poderia melhorar, poderia ser superior, deveria mostrar um maior incentivo, pode ser melhor, tem que ser melhor
Substantivos	Vergonha

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados da pesquisa (2014).

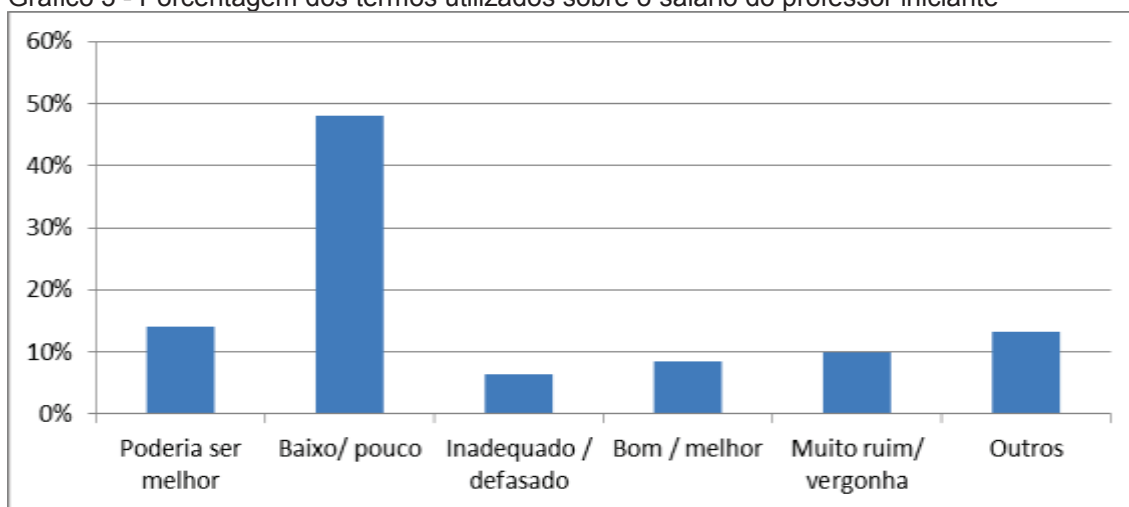
Como é possível observar, os professores, em sua maioria, não estão satisfeitos com os salários oferecidos aos docentes que iniciam na carreira. Expressam sua insatisfação enfaticamente utilizando, na maioria das vezes, combinações entre os adjetivos e advérbios expostos no quadro 15. Contudo, quando da utilização de locuções verbais expressam-se utilizando o futuro do pretérito, que indica possibilidade, denotando incerteza. Esse aspecto dúbio não diz respeito à opinião sobre o salário, como fica evidenciado no

Gráfico 3, denotando o aspecto intertextual, aqui inicialmente explicitado por meio das palavras que se repetem nos discursos emitidos pelos participantes.

Nesse sentido, percebe-se a repetição de diversos termos no discurso dos professores, que evidencia uma possível representação construída sobre o salário, considerado como baixo por mais de 64% dos entrevistados, se considerarmos a soma da porcentagem dos que utilizam especificamente esse termo (baixa/pouco, inadequado/defasado, muito ruim/vergonha) com os que fazem uso de expressões mais ou menos enfáticas, expressando a mesma ideia.

Importante ressaltar que a depreensão dessa concepção a partir do reconhecimento da representação como “um conjunto de regularidades empíricas compreendendo as ideias, os valores e as práticas de comunidades humanas sobre objetos sociais específicos, bem como sobre os processos sociais e comunicativos que os produzem e reproduzem” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 87).

Gráfico 3 - Porcentagem dos termos utilizados sobre o salário do professor iniciante



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados da pesquisa (2014)

Além das regularidades demonstradas, no âmbito da prática social, tem-se a inclusão da questão salarial na pauta de reivindicações da greve que ocorreu em abril de 2014, momento em que os dados estavam sendo coletados.

Com relação ao salário, a pauta de reivindicações da greve apresentou o seguinte pedido:

Piso Nacional - Este ano, foi anunciado, pelo Ministério da Educação (MEC), o índice de 8,32% de reajuste do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). A APP defende, porém, que o índice a ser aplicado seja o de 10,6%, defendido pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), (APP- Sindicato, 2014)

De acordo com o site do MEC o piso atual está ajustado em R\$1697,39 para a jornada de 40 horas. Esse valor é definido em janeiro de cada ano, conforme estabelecido no artigo 5º da Lei n. 11.738 (BRASIL, 2008).

Atualmente, segundo a tabela de vencimentos dos professores do estado do Paraná (Tabela 7), divulgada pela APP Sindicato, os professores iniciantes recebem R\$1236,62 de salário base por 20 horas, valor que se aproxima do proposto para 40 horas e ultrapassa em R\$775,85. Sendo assim, pode-se afirmar que o governo do Paraná cumpre o que foi estabelecido como piso nacional.

Nesse sentido, percebe-se que alguns professores apontam a necessidade de aplicação da lei do piso demonstrando desconhecimento de que ultrapassamos o piso nacional.

Tabela 7 – Vencimento dos Professores – Jornada 20 horas

Tabela de Vencimentos dos Professores - Jornada 20 horas MAIO/2014 - ATUALIZADO COM 6,28% (Lei 18096 de 29/05/2014)												
	NÍVEIS	Classes										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
PDE	Nível III	(16)	(77)	(18)	(79)	(80)	(81)	(82)	(83)	(84)	(85)	(86)
		2.643,80	2.775,99	2.914,80	3.060,64	3.213,55	3.374,24	3.542,96	3.720,10	3.906,10	4.101,40	4.306,48
Especialização	Nível II	(65)	(66)	(67)	(68)	(69)	(70)	(71)	(72)	(73)	(74)	(75)
		1.545,78	1.623,06	1.704,22	1.789,43	1.878,90	1.972,65	2.071,49	2.175,06	2.283,92	2.398,01	2.517,91
Lic. Plena	Nível I	(54)	(55)	(56)	(57)	(58)	(59)	(60)	(61)	(62)	(63)	(64)
		1.236,62	1.298,46	1.363,38	1.431,55	1.503,12	1.578,28	1.657,19	1.740,06	1.827,05	1.918,41	2.014,33
Lic. Curta	Nível Esp. III	(43)	(44)	(45)	(46)	(47)	(48)	(49)	(50)	(51)	(52)	(53)
		1.051,13	1.103,69	1.158,87	1.216,81	1.277,65	1.341,53	1.408,61	1.479,05	1.552,99	1.630,65	1.712,17
Lic. Curta	Nível Esp. II	(32)	(33)	(34)	(35)	(36)	(37)	(38)	(39)	(40)	(41)	(42)
		927,47	973,84	1.022,54	1.073,68	1.127,34	1.183,71	1.242,89	1.305,04	1.370,29	1.438,80	1.510,74
Magisterio	Nível Esp. I	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)
		865,64	908,82	954,38	1.002,08	1.052,18	1.104,80	1.160,03	1.218,04	1.278,94	1.342,88	1.410,03
Mensalidade APP: R\$ 38,95 (4,3%) - Classe I - Nível Especial I						Auxílio transporte (AT): R\$ 360,75 (14%) - Classe S - Nível II						

Fonte: Extraída do site APP sindicato: <http://www.appsindicato.org.br/>.

6.3.2 Sobre a proposição de bons planos de carreira

A elaboração de bons planos de carreira diz respeito a proporcionar ao profissional evoluir sem deixar a sala de aula, tampouco basear-se exclusivamente no tempo de serviço (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2009).

Ao serem solicitados a avaliar o plano de carreira atual da SEED-PR e mencionar que aspectos manteriam ou mudariam, os professores participantes da pesquisa utilizaram, no que se refere aos aspectos textuais, diversas verbos no modo futuro do pretérito, indicando sugestões de melhoria e inúmeros substantivos que denotam os aspectos que eles julgam que deveriam ser melhorados, conforme se observa no quadro 17.

Quadro 17- Possíveis representações depreendidas a partir de aspectos textuais sobre a proposição de bons planos de carreira (2014).

Classe gramatical	Termos utilizados
Adjetivos	achatado, coerente, concentrada, estruturado, excelente, moroso, pífio, rápido, significativo
Advérbios	antes, bastante, mais
Locuções verbais	temos que ser incentivados,
Substantivos	cobrança, comissão de avaliação, defasagem, doutorado, gratificação, hora-atividade, mestrado, PDE, progressão, salário inicial, subsídio, tempo de serviço, valores
Verbos	capacitar, criaria, deveria, obriga, manteria, melhorou, mudaria, poderia, tinha

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados da pesquisa (2014).

Na representação dos professores PDE, as titulações correspondentes ao mestrado e doutorado necessitam ser contempladas no plano de carreira, como fica evidenciado nas falas a seguir.

É necessário incluir mestrado e doutorado nos níveis (P26)

Quem faz mestrado, doutorado, acaba sendo colocado em uma mesma condição, seria necessário que isso fosse revisto de alguma forma (P34)

Deveria existir a gratificação para professores que fazem mestrado e doutorado (P40)

Além disso, conforme apresentado na análise prototípica, novamente o termo “cursos” é enfatizado, sendo mais uma vez colocado como a principal maneira de progredir na carreira. Nesse aspecto cabe mencionar que os critérios para a progressão incluem seis grandes eixos: atualização, aperfeiçoamento (pós-graduação), outro curso superior, produção de material didático, produção de material científico e funções pedagógicas da SEED-PR, como é possível observar na Tabela 8.

Tabela 8 – Critérios para progressão funcional da SEED-PR

	EVENTOS Realizados no período de valiação (Pontuação máxima para progressão: 30 pontos §3º, art. 14, LC nº 103/2004)	Área Específica de concurso/ habilitação	Outras Áreas	Limite Máximo
Atualização	1- CONGRESSO, CURSO, ENCONTRO, GRUPO DE ESTUDOS, JORNADA, OFICINA, SEMANA, SEMINÁRIO, SIMPÓSIO, GRUPO DE TRABALHO EM REDE – PDE/PR Máximo 10 pontos por evento	0,15 p/ hora	0,10 p/ hora	30,0 Pontos
	2- PALESTRA, MESA REDONDA, PAINEL, FÓRUM E CONFERÊNCIA	0,10 p/ hora	0,05 p/ hora	10,0 Pontos
	3- CAMPANHA, CONCURSO, FEIRA, FESTIVAL, GINCANA, MOSTRA, OLIMPÍADA, TORNEIO e REUNIÃO TÉCNICA	Não pontua		
Aperfeiçoamento	APERFEIÇOAMENTO (Lato Sensu, carga horária mínima – 180 horas)	5,0	3,5	5,0 Pontos
	ESPECIALIZAÇÃO (Lato Sensu, igual ou superior a 360 horas)	10,0	7,5	10,0 Pontos
	MESTRADO	20,0	15,0	20,0 Pontos
	DOUTORADO	30,0	20,0	30,0 Pontos
Outro Curso Superior	a) Curso de licenciatura não utilizado para ingresso no cargo	5,0		5,0 pontos
	b) Curso superior não utilizado para ingresso no cargo.	4,0		4,0 pontos
	c) Bacharelado, mais Formação Pedagógica, não utilizados para ingresso no cargo	5,0		5,0 pontos
	d) Habilitação de Curso Superior não utilizada para ingresso no cargo	2,5		2,5 pontos
	e) Curso Sequencial de Educação Superior	1,0		1,0 Pontos
	a) Material didático e instrumental, jogos, testes, filmes, multimídia implantados na Rede Pública Estadual pela SEED	3,0		6,0 Pontos

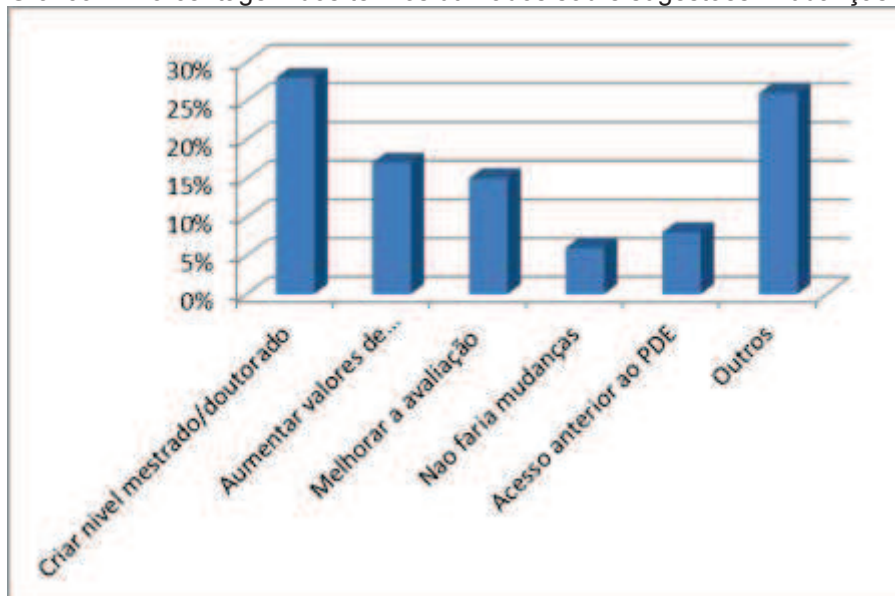
Produção de material didático SEED	b) Objeto de Aprendizagem Colaborativo (OAC) com, no mínimo, 8 até 12 recursos, elaborado a partir do Ambiente Pedagógico Colaborativo (APC) e publicado no Portal Dia a Dia Educação (até 2 objetos por período de interstício).	0,5 por recurso	12,0 Pontos
	c) Produção do Projeto Folhas, publicado no Portal Dia a Dia Educação (até 2 Folhas por período de interstício)	6,0	12,0 Pontos
	d) Capítulo de Livro Didático com registro de ISBN	6,0	12,0 Pontos
	e) Livro Didático com registro ISBN	12,0	12,0 Pontos
	f) Colaboração (ser autor) na produção Projeto Folhas publicado no Portal Dia a Dia Educação (até 3 Folhas por período de interstício) conforme Manual do Folhas.	1,0 por produção	3,0 Pontos
	Outras produções	a) Artigo em periódico indexado com ISSN	3,0
b) Capítulo de livro publicado com ISBN		4,0	8,0 Pontos
c) Livro técnico-científico publicado com ISBN		5,0	10,0 Pontos
d) Organização de livro publicado com ISBN		3,0	6,0 Pontos
Funções pedagógicas	Coordenador Pedagógico (art. 4.º § único Res. 1457/04)	1,0 por evento	5,0 Pontos
	Docente de cursos de Formação Continuada.	0,15 por hora	10,0 Pontos
	Comissão instituída por Portaria e designada pela Direção Geral /SEED, para a validação das produções mencionadas no item IV deste anexo.	2,0	6,0 Pontos
	Professor Orientador de curso de EaD de Formação Continuada	5,0	10,0 Pontos
	Coordenador de curso de EaD de Formação Continuada	5,0	10,0 Pontos

Fonte: adaptado da Resolução nº2328/2008.

Nesse sentido, pode-se inferir o desconhecimento dos critérios que realmente contribuem para a progressão na carreira por parte dos participantes da pesquisa. A representação do critério “cursos” é tão forte, que desqualifica qualquer outro tipo de participação e no processo comunicativo isso é evidenciado de maneira muito forte, desvelando a representação social.

No tocante à intertextualidade, novamente observa-se alta frequência de repetição de termos e, especificamente nesse caso, de propostas, expressas no modo infinitivo, que denota certeza, segurança, conforme apresentado no Gráfico 4.

Gráfico 4- Porcentagem dos termos utilizados sobre sugestões/ mudanças no plano de carreira



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados da pesquisa (2014)

Prevalece a representação da necessidade de criação de níveis acima do PDE, incluindo cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Entretanto, cabe observar que apenas um participante concluiu o curso de doutorado e sete de mestrado. Contudo, os incentivos, como concessão de afastamento para esses cursos e a inclusão deles como critério de pontuação para ingresso no PDE-PR podem ter ocasionado essa menção.

Outro aspecto destacado por eles diz respeito ao aumento dos valores na situação de progressão. No quadro que apresentou os marcos legais da carreira docente no Paraná, foi possível observar que os índices de aumento caminharam a passos curtos, com, por exemplo, aumento de 2% no prazo de dois anos. Além disso, ressalta-se que o acréscimo de valores de uma classe a outra é bastante pequeno. Por exemplo, no nível 1 (licenciatura plena) da classe 1 para a 2 a diferença salarial fica em 2 R\$61,84, sendo a modificação máxima de R\$126,76, correspondente à classe 3.

Em outras palavras, o docente aguarda dois anos pela progressão, participa de congressos, cursos, seminários, participa de cursos de pós-graduação, produz material didático e científico para receber uma elevação ínfima em seu salário.

A necessidade de melhoria do processo de avaliação, também depreendida

da análise das políticas de formação continuada aparece com certo destaque.

Além do aumento muitas vezes irrisório de um ato legal a outro e da avaliação aparecer de modo amplo e generalizado nas legislações analisadas no capítulo dois, é importante lembrar que, em se tratando de textos políticos, eles não são instantaneamente colocados em prática, pois se inserem dentro da arena da prática, estando sujeitos à criação e recriação (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005).

No caso específico do plano de carreira, ele passa por uma reformulação e sua instituição, dentro da configuração atual, ocorreu recentemente, o que justifica a pressuposta confiança dos participantes ao tratar do assunto, pois eles acompanharam esse processo.

Nesses três aspectos mencionados, observa-se um compartilhamento de aspectos intertextuais, não só aplicados aos discursos dos entrevistados, mas relacionados aos textos das políticas, abrangendo a dimensão social da análise. Além disso, vários professores entrevistados queixaram-se pelo não recebimento do valor correspondente à ascensão ao nível três devido à conclusão do PDE-PR. Nesse sentido, observa-se no discurso dos professores traços do cotidiano e, novamente, a relação com a pauta de greve, que incluía o pagamento de avanços atrasados.

Cabe destacar que 8% dos professores prescreveram a realização do PDE-PR em fase anterior a que vem sendo desenvolvida, indagação também exposta a partir da análise dos documentos que norteiam o programa, apresentada no capítulo 3, bem como reforçaram a importância da ampliação da oferta de vagas nessa modalidade.

Por fim, destaca-se que o PDE-PR representou um avanço no plano de carreira, pois proporcionou a possibilidade de ascensão a profissionais que estavam estagnados por terem atingido o último nível proposto para a carreira, além de oferecer a eles uma melhoria significativa de salário.

6.3.3 Sobre a melhoria das condições de trabalho

No tocante às condições de trabalho, o estudo realizado pela Fundação Victor Civita aponta que elas englobam toda a estrutura material da escola, sendo responsabilidade principal dos gestores da escola e da secretaria de educação

(RATIER, 2009).

Os professores PDE-PR, quando indagados se houve mudanças sobre as condições de trabalho, em sua maioria, teceram comentários sobre as transformações ocorridas em suas concepções e práticas pedagógicas ao invés de analisarem a parte estrutural escolar, como fica exposto nas frases que seguem.

A gente vem com outra cabeça... tem assim contato com a universidade novamente, então novos conteúdos, atualizações eu acho que muda bastante (P1)

Melhorou na questão para preparar as aulas (P5)

Hoje eu procuro me atualizar mais na parte histórica do que eu estou ensinando (P7)

Contudo, alguns professores mencionaram que se depararam com condições que dificultavam o desenvolvimento de suas atividades, como segue.

Infelizmente com relação à estrutura física para viabilizar algumas mudanças não tem condição de dizer que teve (P 17)

Os recursos que precisei pra aplicação do meu projeto não tive na escola (P 27)

Não houve a mudança que eu esperava, pois ela não parte so do professor PDE (P 29)

Aquilo que eu trabalhei no PDE depois não consegui aplicar, quando voltei pra sala de aula não tinha recursos (P 29)

A consideração de aspectos que abrangem alçadas que vão além da atuação do docente é enfatizada por teóricos que tratam da formação de professores, Gatti e Barreto (2009, p. 13) mencionam “os professores não podem ser tomados como atores únicos, nem de forma independente de suas condições de trabalho, de seus vínculos de emprego e de reconhecimento social”.

Na análise textual observa-se o predomínio da utilização de diversos substantivos que enfatizam alguns aspectos positivos e negativos da participação no programa PDE-PR. Eles destacaram que obtiveram mudanças no âmbito pessoal e profissional, na maneira de preparar as aulas, adquiriram conhecimentos principalmente no âmbito tecnológico e sentiram-se motivados a estudar, alguns chegaram a mencionar que se tornaram pesquisadores após a participação no PDE-PR.

Todos os professores mencionaram que não houve alteração na estrutura da escola e o fizeram utilizando verbos como “oferecer” e “viabilizar”, denotando que se espera que esses aspectos sejam proporcionados pela instituição escolar por meio de “políticas” que proporcionem “espaços físicos” de “qualidade” e enfatizando que ao retornarem às escolas não só não foi possível observar mudanças estruturais, mas os problemas como “indisciplina” ainda estavam presentes além de problemas relacionados à execução do projeto .

Quadro 18- Possíveis representações depreendidas a partir de aspectos textuais sobre a melhoria das condições de trabalho (2014).

Classe gramatical	Termos utilizados
Adjetivos	Bom, diferente, igual, melhor, mesma , pouco
Advérbios	Bastante, efetivamente, muito, não, totalmente
Substantivos	Aperfeiçoamento, atraso, aulas, concepção, conhecimento, escola, espaço físico, experiência, ferramentas, indisciplina, limitação, metodologia, pagamento, pesquisadora, política, projeto, qualidade, recursos, técnicas, visão, vontade
Verbos	Ajudou, aprimorar, esperava, mexe, muda, oferecem, sinto, viabilizar

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados da pesquisa (2014).

Os aspectos intertextuais não se apresentam tão presentes neste tópico, provavelmente devido ao predomínio de explicitação de representações pessoais sobre o programa, apenas destaca-se a plena concordância dos participantes sobre a não alteração das condições estruturais das escolas após o período de um ano de afastamento proporcionado pela participação no PDE-PR.

Novamente, no âmbito social, evidencia-se que a precarização da estrutura das escolas paranaenses apareceu na pauta de reivindicação da greve de abril deste ano.

Importante destacar que a única menção à estrutura realizada nos documentos que instituem e regulamentam o programa PDE-PR diz respeito ao oferecimento de estrutura adequada para sua realização nas instituições de ensino superior.

Nesse sentido, propõe-se a melhoria da qualidade de ensino por meio do PDE-PR, mas não há uma preocupação clara quanto às condições para a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, aspecto que necessita ser repensado.

Por fim, importa mencionar que o estabelecimento de políticas que contemplem a área financeira em termos de captação de recursos e aplicação adequada para melhoria das condições físicas das escolas é apresentado por

Dermeval Saviani (2014) como um dos obstáculos a serem enfrentados na construção de um sistema nacional de educação, um dos objetivos do PNE 2014.

6.3.4 Sobre a formação em serviço com enfoque nos problemas enfrentados na sala de aula

A formação continuada com execução dentro da própria escola é para Bernadete Gatti, uma das pesquisadoras participantes do painel elaborado pela Fundação Victor Civita, a forma mais eficaz de mudar a cultura de uma escola e orientar a equipe para enfrentar problemas específicos.

Conforme apresentado no capítulo sobre formação continuada, Pimenta (2006) enfatiza a necessidade de aliar os problemas em sala de aula e a reflexão sobre eles por meio de um embasamento teórico consistente.

Nesse sentido, o programa PDE-PR parece buscar contemplar ambos os aspectos, pois propõe em seus pressupostos: “a organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes nas escolas da educação básica” (PARANÁ, 2014), por meio da aplicação de um projeto que visa enfrentar alguma fragilidade percebida pelo participante do programa em sua escola de origem e por meio da divulgação do resultado por meio de um artigo final.

A elaboração de um projeto, aplicação e produção de artigo científico possibilitariam assim a integração entre o aporte teórico e a prática pedagógica. Resta saber se os participantes do programa realmente percebem essa associação.

Os participantes da pesquisa, ao serem questionados sobre a abordagem dos problemas relacionados à prática pedagógica, afirmam que esse aspecto é contemplado principalmente por meio do “projeto”, que tem como base uma “dificuldade” de “sala de aula” que leve em conta o “interesse” do professor.

No meu caso o meu tema foi bem pertinente e ele me ajudou muito no retorno para sala de aula (P4)

Depende muito de quem faz e do orientador (P 15)

Você acaba escolhendo o tema que você tem mais dificuldade (P 16)

Os professores orientadores não tem noção de como funciona a escola (P

22)

Em termos textuais, prevalece a utilização de substantivos que revelam aspectos considerados tanto na elaboração quanto na aplicação do projeto. Convém destacar que também foram expostas algumas críticas aos orientadores das IES, principalmente quanto ao desconhecimento da realidade escolar e a imposição de temas de pesquisa ligados à sua área de pesquisa, como segue.

Quadro 19- Possíveis representações apreendidas a partir de aspectos textuais sobre o enfoque da formação em serviço nos problemas reais (2014).

Classe gramatical	Termos utilizados
Adjetivos	Bastante, pertinente, pessoal
Advérbios	Não, parcialmente, pouco, sim
Substantivos	Aplicabilidade, curso, dificuldade, interesse, orientador, professores, profissional, projeto, sala de aula, trabalho
Verbos	Avaliar, depende

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados da pesquisa (2014).

Com relação à intertextualidade, ressalta-se a ocorrência dos termos “projeto” e “professor”, indicando a representação da abordagem dos problemas de sala de aula por meio da elaboração e execução do projeto e afirmando que se trata de uma escolha do professor, reforçada pelo uso dos termos “pessoal”, “pertinente” e “dificuldade”.

No aspecto social, há que se ressaltar que os dados utilizados nessa parte da análise dizem respeito somente ao fato do PDE-PR contemplar o trabalho com dificuldades encontradas em sala de aula, contudo, nas entrevistas diversos professores proferiram comentários relativos ao desenvolvimento do restante do processo de formação continuada proposto pela SEED-PR, que abrange a participação em cursos realizados nas escolas com frequência bianual e aos GTRS.

Nessa perspectiva, eles mencionaram, de modo geral, que as formações oferecidas ao longo do ano se mostram muito aquém do que eles consideram ser uma formação adequada, conforme depoimento do Professor (36) “*O que é proposto que se estude nas escolas não serve pra nada... nos propõe questões a serem discutidas por pessoas do mesmo nível e não nos dão nenhum retorno*” (P36).

Considerando que esse aspecto diz respeito à formação que 100% dos professores têm acesso, pois não há requisitos para participação, os cursos ocorrem durante o horário de trabalho e a certificação/ presença é relatada na ficha funcional, observa-se uma inconsistência importante que constitui um aspecto a ser

repensado, pois Vaillant e Garcia (2012, p.40) afirmam que “ainda que possa haver experiência sem aprendizagem, a formação e o aprendizado dos adultos exigem que se leve em consideração a experiência direta do trabalho como ponto de partida”.

Ainda no trato social, cumpre destacar que as reclamações sobre essas formações dominaram o discurso dos professores de três escolas em que a pesquisa atuou. Entretanto, não se encontra esse aspecto contemplado em qualquer pauta de reivindicação, o que pode significar que talvez os professores ainda não tenham atribuído o devido valor ao processo de formação continuada, ou seja, sua representação ainda não adquiriu a ancoragem necessária para que ela faça parte da realidade docente paranaense.

6.3.5 Sobre a experiência de ser aluno do programa

O ponto original exposto por Ratier (2009) dizia respeito ao oferecimento de uma boa experiência escolar aos alunos para que esses fossem atraídos à carreira docente a partir do contato com um considerado docente modelo. Todavia, nessa pesquisa, considerando-se que os sujeitos entrevistados tiveram uma experiência recente como alunos de um curso de formação continuada considerado promissor por autores que estudam a formação continuada, optou-se por questioná-los sobre a experiência como aluno do programa PDE-PR.

Antes de apresentar os dados obtidos, entretanto, faz-se necessário fazer uma ressalva, lembrando que apenas um professor no teste de evocação livre mencionou o PDE-PR ao pensar em palavras relacionadas ao termo indutor “formação continuada”. Portanto, o PDE-PR não integra o rol de representações sobre formação continuada. Além disso, a palavra mais evocada foi “cursos” o que denota que os professores egressos do programa consideram o PDE-PR mais um curso a eles oferecidos, não uma etapa da formação continuada.

Se eu pudesse faria de novo (P 16)

Eu queria reprovar e fazer de novo (P 27)

É uma coisa revolucionária que veio mesmo contribuir para a melhoria da educação (P 31)

Denota-se que os professores apreciaram a participação no programa, a intertextualidade se observa quando da observação que apenas cinco criticaram

de alguma forma o programa, os outros 42 só teceram elogios.

Com relação às reclamações, essas se restringiram à qualidade dos cursos oferecidos, a falta de necessidade de participação nas formações devido à posse de titulação e aos orientadores de pesquisa, como declara o participante (41) “Somos cobaias dos professores de mestrados, eles nos usam pra conseguir subsídios para a pesquisa deles”. (P 41)

No âmbito textual, predominam adjetivos que enfatizam a boa experiência de participação no curso, denotando uma representação positiva. Outro aspecto que deve ser observado trata da menção ao despertar do interesse pela pesquisa.

Quadro 20- Possíveis representações apreendidas a partir de aspectos textuais sobre como foi ser aluno do programa PDE-PR (2014).

Classe gramatical	Termos utilizados
Adjetivos	Boa, bom, cobaia, dedicado, difíceis, excelente, gratificante, interessante, legal, obrigados, maravilhoso, ótimo, positiva, prazer, revoltados
Advérbios	Mais
Locuções verbais	Poderia ter
Substantivos	Atualização, colegas, experiência, interesse, orientador, professores
Verbos	Amei, apaixonar, despertou, gostei

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados da pesquisa (2014).

Socialmente a demanda por formação continuada se expressa nas leis aprovadas, e tem sido constante principalmente a partir dos anos 2000, com destaque para a Instituição da política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica em 2009. Além disso, esse termo aparece 19 vezes no Documento Síntese, cinco vezes na Lei Complementar 130 e uma vez na Lei Complementar 103.

Nesse sentido, reitera-se a necessidade de construção de representações sociais efetivas para que essa modalidade formativa adquira no meio escolar a mesma importância a ela atribuída no meio acadêmico.

6.3.6 Sobre formação inicial

A necessidade de se repensar os cursos de licenciatura tem sido um ponto amplamente discutido por estudiosos da formação de professores. Bernadete Gatti e Elba Barreto (2009), na obra: “Professores do Brasil: impasses e desafios”, apresentam brevemente a história da formação docente brasileira, demonstrando que essa sofreu um crescimento significativo após a LDB de 1996, que estipulava a

formação em nível superior.

Essa expansão, contudo, não significou aumento na qualidade. Pelo contrário, boa parte desses cursos apresentou uma estrutura curricular que privilegiava o conhecimento científico em detrimento do pedagógico, o que resultou em um despreparo para exercer a docência.

Conforme exposto anteriormente no capítulo sobre formação continuada, muitas vezes essa é tomada como uma forma de sanar os problemas da formação inicial. Além disso, acredita-se que um professor que se julga bem formado atribui maior valor à profissão e tem menos chance de abandonar a profissão (RATIER, 2009).

Os professores PDE, quando solicitados a avaliar sua formação continuada utilizaram diversos adjetivos e substantivos para enfatizar aspectos negativos e/ou falhos do curso universitário em que são graduados, confirmando os estudos sobre licenciaturas mencionados anteriormente.

Quadro 21- Possíveis representações depreendidas a partir de aspectos textuais sobre formação inicial (2014).

Classe gramatical	Termos utilizados
Adjetivos	Deficitária, diferente, difícil, distante, falho, fraca, insuficiente, interessante, péssima, ruim
Advérbios	Muito, não, pouco
Substantivos	área pedagógica, carga horária, estágio, prática, realidade, teórico, universidade
Verbos	Aprendi, comportar, contribuiu

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados da pesquisa (2014).

A grande maioria apontou representações de problemas como a relação entre teoria e prática, poucas horas dedicadas ao estágio e o distanciamento da realidade da escola.

Para as aulas, contribuiu pouca coisa... você tem que descobrir trabalhando. (P 5)

Eu fui aprendendo mesmo na prática docente (P 7)

O meu curso, apesar de ter feito licenciatura, o enfoque maior era sempre o bacharelado, então a gente não tinha na metodologia e na parte didática algo muito eficaz (P 9)

Naquele tempo você estudava um universo paralelo, eles não direcionavam para o ensino (P13)

No que se refere à intertextualidade, percebe-se a repetição dos adjetivos pejorativos para avaliar os cursos. Profícuo mencionar que apenas seis professores

afirmam que o que aprenderam na faculdade contribuiu efetivamente para o trabalho realizado em sala e a formação, sendo quatro deles formados em Pedagogia e os outros dois em faculdades de Educação Física e Ciências cursadas no interior do estado.

Com relação à menção a formação inicial na legislação do PDE-PR, essa se encontra completamente ausente. Acredita-se que isso deve ao fato do PDE-PR ser um curso realizado muitos anos após a formação inicial, razão pelo qual não é tomado como uma forma de sanar as lacunas deixadas pela graduação.

Ainda no âmbito social, no Plano Nacional de Educação aprovado no corrente ano, o termo “formação inicial” é mencionado nove vezes. Sendo citada como parte das metas, estratégias, abrangendo o trabalho com a redução do analfabetismo, educação de jovens e adultos e de formação de funcionários no nível técnico-administrativo (BRASIL, 2014) .

6.3.7 Sobre o valor do professor na sociedade

A valorização dos profissionais do magistério também se constitui em uma das metas do PNE 2014, bem como tem figurado na mídia brasileira. Na investigação sobre atratividade da carreira docente, Ratier (2009) citou os títulos de algumas reportagens que enfatizam o desprestígio da carreira docente: “Ser professor: escolha de poucos”, “O que você não vai ser quando crescer?”, “Profissão desvalorizada”, “Prestígio zero”, “Professor vai virar artigo de luxo”, “Aluno de hoje não quer ser o educador de amanhã”, “Jovens evitam ser professor”, “Carreira de professor não é atraente”, “Professores brasileiros enfrentam o desprestígio da profissão”, dentre outros.

Os professores do PDE foram questionados sobre qual visão acreditam que a sociedade tem sobre a profissão docente e afirmaram que percebem uma desvalorização. Essa depreciação é apresentada nos aspectos textuais por meio de substantivos e adjetivos que indicam tanto o que eles acreditam que a população se sente/pensa em relação a eles, como “pena”, “coitados”, quanto aspectos que subjazem esse processo como a falta de “respeito”, a “terceirização” e a ausência de “valores”.

Atualmente está assim a educação das crianças e jovens pra mim ela foi

terceirizada... ou é a diarista, ou a escola ou a vizinha que cuida da criança... é alguém que não é mais o pai e quem não é mais a mãe... essa terceirização faz com que as crianças não tenham mais noção de valores... chegam na escola sem esses valores e aqui o professor tem que repassar conteúdo, trabalhar valor, a questão ética, tudo que você puder pensar que uma criança (P8)

Na verdade hoje o professor ele vem tendo uma desvalorização social muito grande pela mídia por até mesmo pela desvalorização salarial... pessoalmente eu acho que ele é um agente de transformação social (P27)

Está desvalorizada... eles acham que o professor não é mais necessário... eles acham que professor reclama demais e ganha muito pra fazer pouco (P28)

Só tem denegrido nossa imagem, nos consideram coitados... aquele valor que o professor tinha não existe mais... a gente vê uma desvalorização também por parte do estado... formou um pacote todo de desvalorização e infelizmente não temos a valorização que deveríamos ter (P34)

Quadro 22- Possíveis representações depreendidas a partir de aspectos textuais sobre o valor do professor na sociedade (2014).

Classe gramatical	Termos utilizados
Adjetivos	Coitados, desvalorizado, responsável, valorizados,
Advérbios	Não, pouco
Substantivos	Consideração, desvalorização, educação formal, falta, pais, pena, respeito, terceirização, valores
Verbos	Cuidar, são, valoriza

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados da pesquisa (2014).

Cabe observar que no âmbito da intertextualidade os termos expostos permearam o discurso de 40 professores entrevistados. Do número restante, alguns consideram que os pais os valorizam e outros abordaram algumas possíveis causas dessa falta de apreço, ora atribuindo ao próprio professor a culpa por essa imagem, ora refletindo sobre a bagagem histórica da profissão, como se observa nos trechos a seguir.

Eles têm muita pena da gente... talvez porque a gente mesmo coloque isso (P7)

Nós há muito tempo temos a postura assim de coitadinhos... enquanto nós achamos que nós somos coitadinhos nós vamos continuar assim... ninguém vai nos valorizar... essa historia de chegar mal arrumado reclamando de salário não vai ser valorizado (P11)

No Brasil não é valorizada historicamente (P17)

Essa responsabilização dos docentes, bem como o aumento das

responsabilidades no contexto escolar, foi criticada por autores como Evangelista e Triches (2012), Gatti e Barreto (2009) e Kátia Silva (2001), dentre outros. Esses estudiosos consideram que diversos fatores influenciam na formação da imagem sobre a profissão docente, impossibilitando a atribuição a um segmento isolado. Na observação do grupo de especialistas, representado por Ratier (2009) destacam-se ações de reconhecimento dos professores que obtêm bons resultados e a divulgação de meios de incentivo salarial.

No documento síntese do PDE-PR tem-se já nos primeiros parágrafos a afirmação de que se trata de uma “política de formação continuada que valoriza os professores que atuam na Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Paraná” (PARANÁ, 2014), há também três menções à valorização na lei que instituiu o programa (PARANÁ, 2010).

Ora se o governo do estado paranaense está de fato preocupado com a valorização dos professores PDE, por que há tão pouca divulgação dos professores que se destacaram no programa? Por que os professores que ainda não participaram do PDE só têm acesso às produções por meio do site?

Como integrante do quadro próprio do magistério, a pesquisadora pode afirmar que só obteve conhecimento de dois projetos cujos resultados foram significativos para melhoria da qualidade de ensino devido à realização dessa pesquisa. O primeiro deles trata da elaboração de um material voltado ao ensino de música que foi transformado em uma publicação com 150 mil exemplares e o segundo trata de um projeto de politização de adolescentes por meio da utilização de uma rede social utilizada como meio de interação que culminou em uma visita à câmara municipal que foi inclusive veiculada pela rede globo.

6.3.8 Sobre o professor como profissional

Na pesquisa realizada sobre atratividade da carreira docente realizada por Gatti, Tarduce e Nunes (2010) foi constatado que há a disseminação de um atrelamento da docência ao dom e sacrifício, deixando de lado a complexidade da profissão.

Nesse sentido, Ratier (2009) expôs que há a necessidade de reforçar o conhecimento didático e o controle das ferramentas pedagógicas por parte dos docentes.

Ao serem questionados sobre o que eles consideram ser tratado como profissionais, os professores PDE mencionaram 42 vezes o termo “respeito”. Observa-se aqui, então, a forte presença de intertextualidade nesse ponto.

Convém destacar que a grande maioria menciona a questão salarial, estrutural e de disponibilização de tempo para estudo como o que almejavam obter por parte da SEED/PR, como observado nos trechos que seguem.

No mínimo ter condições mínimas necessárias para executar o trabalho com qualidade que é o que a gente não tem então poderia ser muito melhor na minha profissão meu trabalho poderia ser de muito mais qualidade se a gente tivesse uma estrutura melhor no estado (P4)

Respeito... a palavra-chave é respeito... respeito ao tempo que eu preciso pra descanso... respeito ao salário que eu preciso ganhar pra viver com dignidade... respeito a estrutura física que eu preciso ter pra poder desenvolver meu trabalho (P8)

No entanto, alguns professores representam o caráter profissional a uma espécie de resultado do comportamento exercido, como segue.

De repente aquela ideia de ser considerado ético, conseguir resolver os problemas da sua profissão que você consegue dar conta (P26)

Nunca me senti como não profissional, sempre me coloquei assim e fui tratada (P2)

Comprometimento com o que faz, tem que saber valorizar-se tem que gostar daquilo que faz e tem que ser feliz (P24)

Nos aspectos textuais, predominam os substantivos que sintetizam tanto as reivindicações quanto possíveis qualidades docentes, bem como os verbos “gostar” e “respeitar” estão em consonância com as mesmas ideias.

Quadro 23- Possíveis representações apreendidas a partir de aspectos textuais sobre ser tratado como profissional (2014).

Classe gramatical	Termos utilizados
Adjetivos	Comprometido, dedicado
Substantivos	Condições, descanso, dignidade, posição, postura, qualidade, respeito, responsabilidade, salário tempo, vocação
Verbos	Gostar, respeitar

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados da pesquisa (2014).

Na perspectiva social, tomando como base a legislação concernente ao PDE-PR, constata-se duas ocorrências do termo “profissional”, utilizadas como referência ao aprimoramento e experiência. Contudo, por oferecer cursos que abrangem

conhecimentos didáticos e pedagógicos e permitir a troca entre professores, pode-se inferir que o programa objetiva tratar os professores como profissionais, pois trata-se de uma inversão didática (WACHOWICZ, 2009).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa ao analisar as representações sociais dos professores egressos do PDE-PR sobre formação continuada e sua correlação com as políticas que instituíram e regulamentaram o respectivo programa por meio da análise do discurso desses professores.

Para tanto, foi aplicado um teste de evocação livre de palavras no qual os professores foram solicitados a mencionar as primeiras palavras que vinham à mente quando pensavam no termo “formação continuada”. Observou-se que os termos “conhecimento” e “cursos” ocuparam a posição de possíveis componentes do núcleo central, responsável por trazer significado e organizar essa representação.

Conclui-se que essas representações obtiveram destaque pelo entendimento de que os cursos constituem principal característica do processo de formação continuada da rede estadual de ensino paranaense e a representação do resultado almejado a partir da participação nesse processo, quando se trata da palavra “conhecimento”.

Correlacionando o resultado obtido a partir da análise prototípica com as políticas que instituíram e regulamentaram o PDE-PR, foi possível observar que ambos os termos possuem alta frequência não só nos documentos relativos ao PDE, mas também a outros marcos legais que contemplam a carreira e a formação continuada.

Cabe destacar que o termo PDE apareceu somente uma vez, o que permitiu perceber que os professores não possuem a representação do programa como um processo de formação continuada, mas sim como mais um curso dentre os inúmeros citados no contexto da secretaria estadual de ensino paranaense.

Outro aspecto que merece ser ressaltado é que a menção ao termo conhecimento apareceu intimamente ligada a concepções individuais, denotando a representação de um processo individual, o que contraria as premissas do PDE-PR sobre a importância da troca de conhecimento entre pares como meio de se atingir a melhoria no processo de ensino.

Há necessidade de buscar construir novas representações a esse respeito para que os aspectos considerados como promissores do PDE-PR, por autores como Gatti e Barreto (2009) e Wachovicz (2009) possam realmente ser diferenciais

que contribuam para atingir o objetivo maior de aprimoramento da qualidade da educação paranaense, uma vez que as representações, não só atuam na explicação de realidade, como contribuem para a definição da identidade e especificidade dos grupos, orientando comportamentos práticos e a criação de justificativas para posturas e comportamentos (ABRIC, 2001).

Considerando que somente a análise estrutural das representações sociais, com um número restrito de participantes, pode resultar em dados cientificamente contestáveis e, objetivando aprofundar os estudos desenvolvidos nessa pesquisa, optou-se por complementar a análise relacionando os dados obtidos com os oito pontos sobre como atrair e manter professores, elencados na pesquisa sobre a atratividade da carreira docente empreendida pela Fundação Victor Civita em parceria com a Fundação Carlos Chagas, que foram sistematizados por Ratier (2009).

Esses pontos foram escolhidos por terem sido entendidos como relacionados à política pública do PDE-PR tanto no aspecto da permanência quanto da atratividade da carreira, pois os professores PDE possuem representações que ratificaram sua permanência na rede estadual de ensino e, como todos os professores, repassam uma imagem da profissão que pode influenciar na sua atratividade.

Os dados foram obtidos a partir da aplicação de entrevistas semiestruturadas que foram gravadas e transcritas. Cabe ressaltar que, apesar de várias perguntas terem sido feitas aos professores, nesse estudo privilegiou-se as que tinham relação direta com os pontos sistematizados por Ratier (2009).

O primeiro ponto tratava do oferecimento de salários iniciais mais altos, aspecto que foi tomado como necessário pelos professores PDE que utilizaram diversos adjetivos de caráter pejorativo para descrever o salário do professor iniciante, denotando uma representação de descontento com o que é oferecido ao docente em início de carreira em termos financeiros. Esse aspecto não é contemplado nas políticas relativas ao PDE, acredita-se que principalmente pelo do programa ser voltado à formação continuada de professores com vários anos de atuação no currículo. Contudo, pode-se depreender que a necessidade exposta pelos docentes não encontra fundamentação legal, uma vez que se trata de um estado que ultrapassa os valores estabelecidos na lei do piso salarial nacional de

professores.

Com relação ao segundo ponto que contempla os planos de carreira, averiguou-se que os professores PDE representam a formação continuada como a participação em cursos, expressando que os entendem como a única forma de ascensão na carreira, o que demonstra desconhecimento dos critérios de progressão na carreira que vão muito além da participação em cursos. Outro aspecto importante diz respeito a sugestão de uma forma mais efetiva de contemplação de cursos de pós-graduação no nível *stricto sensu*, aspecto considerado incoerente nas regulamentações do PDE, que apesar de mencionarem o aproveitamento desse tipo de formação na seleção e proporem um tratamento diferenciado aos professores titulados, utilizando como pressuposto a concepção de que não necessitariam participar de cursos que visem aprofundamento científico, não os eximem da participação, tampouco proporcionam facilitamento na progressão.

Com relação à formação continuada de modo geral, é importante destacar a necessidade de repensar o processo de avaliação, representada como deficitária tanto na opinião dos professores como na análise das regulamentações que a fundamentam, quase que unicamente de forma generalista.

O terceiro ponto tratava da melhoria das condições de trabalho. Nesse estudo, investigou-se se houve mudança nesse aspecto após a conclusão do PDE, concluiu-se que, em termos de estrutura física da escola e de disponibilização de recursos não houve. Contudo, destaca-se que todos os professores possuem representações de mudanças individuais nos níveis pessoais e profissionais após cursarem o programa. No tocante a legislação do PDE, identificou-se como necessário repensar as condições de aplicação prática dos projetos desenvolvidos uma vez que alguns professores mencionaram não terem conseguido desenvolver o projeto em meio à falta de recursos.

A quarta proposta diz respeito à abordagem de problemas oriundos da sala de aula em processos de formação continuada. Nesse sentido, optou-se por investigar se o PDE-PR contempla o trabalho com as dificuldades escolares. Percebeu-se consonância entre a representação dos professores e o proposto no programa PDE e o informado pelos professores, pois o enfoque no trabalho com as dificuldades concentra-se no desenvolvimento e aplicação do projeto em ambos os

casos. Contudo, novamente destaca-se a crítica às outras ações de formação continuada empreendidas pela SEED-PR que foram consideradas de qualidade questionável e desvinculadas da realidade da escola.

O quinto ponto trata da importância de uma boa experiência escolar, nesse estudo, verificou-se como os professores avaliam a experiência de alunos do programa PDE-PR. A experiência foi representada como positiva, com direito a muitos elogios por grande parte dos professores. Todavia, salienta-se que essa vivência aparece interligada à concepção de participação em um curso, não em um processo de formação continuada, como já observado na análise prototípica. Na legislação a formação contínua obteve destaque, fazendo inclusive parte das metas do Plano Nacional de Educação atual.

Em sexto lugar, foi examinada a avaliação que os professores fazem da sua formação inicial. Observou-se que a maioria possui uma representação da formação inicial deficitária. A necessidade de aprimoramento dos cursos de licenciatura tem recebido destaque na legislação e em estudos acadêmicos e o PDE-PR, por objetivar, aprofundar a relação entre teoria e prática, bem como entre universidade e escola, pode contribuir para sanar alguns problemas da formação inicial desde que seja disponibilizado a professores com menos tempo de carreira.

O sétimo ponto aborda a valorização do professor na sociedade, aspecto que os professores representam como ruim, pois a maioria afirmou constatar uma desvalorização. Nos documentos relativos ao PDE encontrou-se o objetivo de valorizar o professor com essa formação e questionou-se esse processo uma vez que a divulgação dos projetos e estudos desenvolvidos ainda é restrita.

O oitavo e último ponto abordavam o tratamento dos professores como profissionais. Os professores PDE representam o tratamento profissional como a constatação do respeito, por eles traduzido em melhoria salarial, disponibilização de tempo para estudo e melhoria da estrutura física, constitui a referência de tratamento profissional. Os dois primeiros aspectos são contemplados pelo PDE, o que significa que ele pode contribuir para o aumento do sentimento de valorização dos docentes.

Por fim, ressalta-se que, apesar de não ter sido o foco principal desse estudo, alguns aspectos positivos e negativos do programa PDE-PR puderam ser delineados o que possibilita inferir, ainda que parcialmente, seus possíveis impactos na educação paranaense. Dentre eles, destaca-se a constatação de que a maioria

dos participantes do programa não está atuando em sala de aula e que vários se encontram muito próximos de atingir o tempo de serviço necessário para requerer aposentadoria, o que pode comprometer a efetivação dos projetos desenvolvidos no programa.

Outro aspecto que necessita ser repensado diz respeito à avaliação, não só do programa PDE-PR, mas também de outras instâncias como a avaliação que o gestor faz do funcionário para a progressão na carreira e, até mesmo, dos cursos oferecidos como formação continuada. Enfatizando a necessidade de estabelecimento de critérios bem definidos e do entendimento da avaliação como um processo conjunto que visa a melhoria da qualidade.

Finalmente, faz-se necessário enfatizar que poucos estudos foram desenvolvidos sobre o programa PDE-PR e que se faz necessária o aprofundamento da reflexão acerca dessa política pública por diversos fatores. Dentre eles, destaca-se que ele é extremamente oneroso ao estado, que obteve avaliações positivas por quase que unanimemente pelos participantes da pesquisa.

Futuros estudos poderiam versar sobre a análise de materiais produzidos, o conhecimento do programa por parte dos outros professores, gestores, pedagogas e funcionários da escola, bem como investigar de que maneira o PDE é proposto aos professores orientadores pertencentes às Instituições de Ensino Superior participantes.

No contexto dessa pesquisa, essa avaliação mais ampla não foi realizada devido à restrição de tempo imposta pela duração do programa de mestrado, bem como a constatação da necessidade do trabalho com um aporte teórico das representações sociais que possibilite ir além dos aspectos estruturais e apresente mais ligação com o caráter discursivo.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes Moreira; OLIVEIRA, Denize Cristina (Org.) **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000, p.27-38.
- ABRIC, Jean-Claude. Las representaciones sociales: aspectos teóricos. In: ABRIC, Jean- Claude (Org.). **Prácticas sociales y representaciones**. Tradução de José Dacosta Chevrel y Fátima Flores Palacios. México: Ediciones Coyoacán; Ambassade de France- ccc IFAL, 2001. p.11-32
- ALAMI, Sophie; DESJEUX, Dominique; GARABUAU-MOUSSAOUNI, Isabelle. **Os métodos qualitativos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira de. Abordagem societal das representações sociais. **Soc. estado**, Brasília, DF, v. 24, n.3, set./dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922009000300005&script=sci_arttext. Acesso em: 10 jan. 2014.
- ANDRÉ, Marli E. D.. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente**, Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v.1, n.1, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/7/1> . Acesso em: 15 out. de 2013.
- ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998. In: CANDAU, V. et al. (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 83-100.
- ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BALASSIANO, Moisés; VENTURA, Elvira Cruvinel Ferreira; FONTES FILHO, Joaquim Rubens. **Carreiras e cidades: existiria um melhor lugar para se fazer carreira? RAC - Revista de Administração Contemporânea**, v. 8, n.3, p. 99-116, jul./set. 2004.
- BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v.15, n.2, p. 03-23, 2002.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. São Paulo: Ed. Unicamp, 2007.
- BRASIL. Lei Federal 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília,

DF, 12 ago. 1971. Disponível em:

<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm> . Acesso em: 09 set. de 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/con1988_05.10.1988/ . Acesso em: 09 set. 2014.

BRASIL. Senado Federal. Lei n. 9394, de 20 de novembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 15 out. de 2013.

BRASIL. Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev.2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm. Acesso em: 08/09/2014.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 5.803, de 8 de junho de 2006. Institui o Programa Observatório da Educação, resultado da parceria entre a Capes, o INEP e a SECADI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Decreto/D5803.htm. Acesso em: 07 ago. 2014.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jul. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 15 ago. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Escassez de professores no ensino médio**: propostas estruturais e emergenciais. Brasília, DF: CNE/CEB, 2007. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB). Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf> . Acesso em: 09 set. 2014.

BRASIL. Resolução 2328, de 11 de julho de 2008. Dispõe sobre a pontuação dos

eventos de formação e/ou qualificação profissional e produção do professor da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 ago. 2008. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=68361&indice=1&totalRegistros=1> Acesso em: 01 jul de 2014.

BRASIL. Lei 11738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 10 jul de 2014.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em 03/07/2014. Acesso em: 07 ago. 2014.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Cria o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em 09/09/2014.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 junho de 2014. Plano Nacional de Educação - PNE Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm . Acesso em: 10 jul de 2014.

BRASÍLIA. **PDE Escola. Manual do usuário**. Brasília, DF: Ministério da educação, 2008. Disponível em: http://www.seduc.mt.gov.br/download_file.php?id=8497. Acesso em 07/08/2014.

CAMPOS, Roselane Fátima. A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990 – desvelando as tessituras da proposta governamental. **Tese** (Doutorado em Educação) 232 p. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

COSTA, Nadja Maria de Lima. **A formação contínua de professores – novas tendências e novos caminhos**. Rio Grande do Norte, RN: Holos, 2014. Disponível em <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/48/52>>. Acesso em 10/03/2013.

COSTA, Wilse A.; ALMEIDA, Angela. Teoria das representações sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, n. 13, p.250-280, jan./jun. 1999.

CUNHA, Luiz Antonio. As políticas educacionais entre o presidencialismo imperial e o presidencialismo de coalizão. In: FERREIRA, Elisa Bortolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 121-140.

DAVIS, Cláudia L. F. et al. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades em estados e municípios brasileiros. São Paulo: FCC/DPE, 2012.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-42.

DEFOURNY, Vincent. Apresentação. In: GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. p. 7 - 10.

DONATO, Sueli Pereira. Políticas de formação inicial e profissionalidade docente: representações sociais de professores iniciantes. 2013. 177 f. **Dissertação** (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2638. Acesso em: 12 fev. 2014.

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes. Políticas educacionais no Brasil e a formação de professores. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Políticas de formação do professor**: caminhos e percursos. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 25-50.

EVANGELISTA, Olinda. TRICHES, Josemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, Curitiba. n. 45, p. 185-198, jul./set. 2012.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FARINHA, Gislany. Era uma vez um grupo de professoras: análise de uma história de letramento e formação continuada, 2004. 143 f. **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

FARR, Robert M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações sociais**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 27-52.

FAVORETO, Elizabeth Dantas de Amorim. Creche e pré-escola: representações sociais de estudantes de pedagogia e políticas para educação infantil. 2013. 154 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2519. Acesso em: 26 ago. 2013.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FELDFEBER, Myriam. Internacionalização da educação, “Tratados de Livre Comércio” e políticas educativas na América Latina. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 161-182.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad I. Magalhaes et al. Brasília: UNB, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRÖHLICH, Marcelo Augusto. Políticas públicas de formação continuada de docentes: dos marcos legais à realidade de duas redes municipais de ensino do Rio Grande do Sul. 108f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010. Disponível em: http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2550. Acesso em: 27 abr. 2013.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS- FCC. Atratividade da carreira docente no Brasil. **Relatório preliminar**. São Paulo, out. 2009.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinha Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001. p. 17-24.

GARCIA, Joe. Indisciplina na escola: questões sobre mudança de paradigma **Contrapontos**, Itajaí, v. 8, n.3, p. 367-380, set./dez. 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1984-711420080003&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 7 maio 2014.

GATTI, Bernadete Angelina .Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n.37, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; TARDUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina R. M.; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. A atratividade da carreira docente no Brasil. In: **Estudos e Pesquisas Educacionais**, Fundação Victor Civita, São Paulo, nº 1, maio 2010. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/artigo-computadores-internet.pdf> . Acesso em: 10 set. 2014.

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.

GATTI, Bernardete A. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. In: GATTI, Bernardete A. (Org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 153-176.

GENTILI, Pablo. Três Teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI C. José; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE José Luís. (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. p. 45-59.

GOÉS, Hervaldira Barreto de Oliveira. **Formação continuada: um desafio para o professor do Ensino Básico**. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO DO COLÉGIO GONÇALVES DIAS, 1. Nova Iguaçu, RJ, 2008. Disponível em: <http://www.gd.g12.br/eegd/2008/formacao_continuada.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2014.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente. **Sisifo - Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n.8, p. 23-36, jan./abr. 2009.

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

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de Professores**. 2. ed. Porto, Pt: Porto Editora, 1995. p. 31- 61.

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

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Contextos do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações sociais**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.53-72.

KRETZMANN, Caroline; BEHRENS, Marilda Aparecida. Formação continuada de professores em cursos de pós-graduação stricto sensu: desafio da produção do conhecimento. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida (Ogs). **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Ed. Champagnat, 2010. p. 185-206.

LAHLOU, Saadi. L'exploration des représentations sociales à partir des dictionnaires. In: ABRIC, Jean-Claude (Dir.), **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Ramonville Saint-Agne: Érès, 2003. p. 37-58.

LARA, Ângela Maria de Barros; MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti. A política de pessoal da educação e os desafios da precarização do trabalho dos professores na rede estadual de educação básica do Paraná (1995-2002). In: **Políticas Educacionais: um exame das proposições e reformas educacionais**. Cascavel, PR: Ed. Unioeste, 2012. p. 117-146.

LIMA, Andreza Maria de. O “bom aluno” nas representações sociais de professoras da rede municipal de ensino do Recife. 2009, 381 f. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009. Disponível em: <
http://www.repositorio.ufpe.br/jspui/bitstream/123456789/4282/1/arquivo3441_1.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2014.

LUCCI, Elian Alabi. **A era pós-industrial, a sociedade do conhecimento e a educação para o pensar**. Notas da conferência para alunos e professores de ensino médio em diversos estados do Brasil. Disponível em:
<http://www.hottopos.com/vidlib7/e2.htm>. Acesso em: 06 jul. 2014.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina, PR: EDUEL, 2003. p.11-25.

MARKOVA, Ivana. Amédée or how to get rid of it. social representations from a dialogical perspective. **Culture & Psychology**, London, Thousand Oaks, CA and New Delhi, 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 set 2014.

MARTINS, H. T. **Gestão de carreiras na era do conhecimento**: abordagem conceitual e resultados de pesquisa. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2009.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p.81-107.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. As Políticas educacionais e a formação continuada do professor. **Revista HISTEDBR** (On-line), Campinas, SP, n.31, p.127-141, set. 2008. Disponível em:
www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/31/art10_31.pdf . Acesso em: 14 mar. 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social . 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOSCOVICI, Serge. **Psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

MUNHOZ, Margaret; KOVALICZN, Rosilda Aparecida. **A formação continuada dos professores da rede pública de ensino do estado do Paraná, nos governos Lerner e Requião**: semelhanças e diferenças perceptíveis. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO, 1; SEMANA DE PEDAGOGIA, 20. Cascavel, PR: Unioeste, 2008. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2016.pdf>. Acesso em: 08 out. 2013.

NASCIMENTO-SEHUB, Clelia Maria; CAMARGO, Brigido Vizeu. Psicologia Social, representações sociais e métodos. **Temas em Psicologia**, SBP, v. 8, n. 3, p. 287-299, 2000.

NICOLA, Rosane de Mello Santo et al. **Saberes docentes**: da teoria à prática, da ação à reflexão. Curitiba: Dom Bosco, 2006.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1999. p. 13-34.

NÓVOA, Antônio, Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 210-248.

NOVAES, Gláucia Torres Franco. Padrões de desempenho na avaliação docente e profissionalização docente. In: GATTI, Bernardete A. (Org.). **O trabalho docente**: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 109-152.

OCDE. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

OECD. **Talis 2013 - results**: an international perspective on teaching and learning, OECD Publishing 2014. Disponível em:

<http://www.publico.pt/ficheiros/detalhe/o-relatorio-talis-da-ocde-na-integra-versao-em-ingles-20140625-130747> . Acesso em: 01/09/2014.

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

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003

PARANÁ. Lei 6174/1970, de 16 de novembro de 1970. Diário Oficial, Paraná. 20 nov. 1970. Estabelece o regime Jurídico dos funcionários civis do Poder Executivo do Estado do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, n. 2637, 28 out. 1987. Disponível em:

<http://www.portaldoservidor.pr.gov.br/arquivos/File/estatutoservidor.pdf>. Acesso em 15 mar. 2012

PARANÁ. Lei Complementar n. 7, de 22 de dezembro de 1976. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino de 1°. e 2°. graus, de que trata a Lei Federal n°. 5.962, de 11 de agosto de 1971, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, n. 2637, 28 out. 1987. Disponível em: .

<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=7682&codItemAto=67757>. Acesso em: 15 out. 2013.

PARANÁ. Lei Complementar n. 13, de 28 de dezembro de 1981. Altera dispositivos da Lei Complementar nº 7, de 22 de dezembro de 1976. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, n. 1198, 28 dez. 1981. Disponível em:

<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7689&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em: 10 nov. 2012.

PARANÁ. Lei Complementar n. 37, de 28 de outubro de 1987. Dispõe sobre o Regime Diferenciado de Trabalho - RDT, de que trata a Lei Complementar nº 32, de 11 de dezembro de 1986. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, n. 2637, 28 out. 1987. Disponível em:

<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=8313&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em: 10 nov. 2012.

PARANÁ. Lei Complementar n. 44, de 26 de janeiro de 1989. Dá nova redação ao § 3º. do art. 32; ao item I do art. 76; às alíneas **a**, **b** e **c** do item II, também do art. 76, da Lei Complementar n°. 7, de 22.12.76 com a redação dada pela Lei Complementar 13, de 23.12.81 (Estatuto do Magistério Público do Ensino de 1°. e 2°. Graus). **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, n. 2945, 26 jan. 1989. Disponível em:

<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=8323&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em: 10 nov. 2012.

PARANÁ. Lei 10051/1992, de 17 de julho de 1992. **Diário Oficial**, Paraná. 17 jul. 1992. Institui a Gratificação de Apoio Educacional e gratificações pelo local de exercício e por exercício no período noturno, aos Professores e Especialistas de Educação, conforme especifica. Disponível em:

<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=6648&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em 10 jul.2014.

PARANÁ. Lei Complementar n. 100, de 04 de julho de 2003. Acrescenta e altera os dispositivos que especifica, da Lei Complementar nº 07, de 22/12/76 (Estatuto do Magistério Público de Ensino de 1º e 2º Graus). **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, n. 6513, 07 jul. 2003. Disponível em:

<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7394&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em: 10 nov. 2012.

PARANÁ. Lei Complementar n. 103, de 15 de março de 2004. Institui e dispõe sobre

o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, n. 6687, 15 mar. 2004. Disponível em:

<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em: 10 nov. 2012.

PARANÁ. Decreto nº. 4.482, de 14 de março de 2005. Implantado o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, que disciplina a promoção e progressão do professor no nível III da carreira. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, n. 6933, 14 mar. 2005. Disponível em:

<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=iniciarProcesso&ti poAto=11&orgaoUnidade=1100&retiraLista=true&site=1> Acesso em: 10 out. 2012.

PARANÁ. Resolução nº 2007, de 28 de julho de 2005. Dispõe sobre a Formação Continuada por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional e do Programa de Capacitação dos Profissionais da Educação da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná.. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, n. 7028, 28 jul. 2005. Disponível em:

<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69641&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em: 10 out. 2012

PARANÁ. Resolução nº 2467, de 29 de maio de 2006. Dispõe sobre a pontuação dos eventos de formação e/ ou qualificação profissional e produção do professor da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, n. 7259, 03 jul. 2006. Disponível em:

<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=64706&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em: 10 out. 2012

PARANÁ. Resolução nº 2328, de 11 de julho de 2008. Dispõe sobre a pontuação dos eventos de formação e/ou qualificação profissional e produção do professor da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, n. 7790, 21 ago. 2008. Disponível em:

<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=68361&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em: 10 out. 2012

PARANÁ. **Manual do servidor público**. 2009. Disponível em:

http://www.portaldoservidor.pr.gov.br/arquivos/File/manualorientacoesfuncionais_2009.pdf. Acesso em: 13 mar 2013.

PARANÁ. Lei Complementar n. 130, de 14 de julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme especifica. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, n. 8262, 14 jul. 2010. Disponível em:

<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184&indice=1&totalRegistros=2>. Acesso em: 10 nov. 2012.

PARANÁ. Resolução nº 4128, de 21 de setembro de 2011. Normatiza a execução do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE na Rede Pública Estadual de Ensino no âmbito da SEED..**Diário Oficial do Estado do Paraná**, n. 8555, 23

set. 2011. Disponível em:

<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=67383&indice=1&totalRegistros=11>. Acesso em: 10 out. 2012

PARANÁ. Resolução nº 7282, de 30 de novembro de 2012. Normatiza o afastamento de servidores QPM e QFEB da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR para realização de cursos Stricto-Sensu: Mestrado ou Doutorado. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, n. 8851, 30 nov. 2012. Disponível em:

<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=82841&indice=1&totalRegistros=2>. Acesso em: 10 out. 2012

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação Estadual do PDE. **Programa de Desenvolvimento Educacional** (Versão 2012): documento síntese. (mimeo).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação Estadual do PDE. **Programa de Desenvolvimento Educacional** (Versão 2014): documento síntese. Disponível em:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/2013/documento_sintese_2014_incorporando_avaliacao.pdf. Acesso em 10. Jul. 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, Philippe. **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências?. 2. ed., rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

POR que tão poucos querem ser professor. **Revista Nova Escola – Estudos e Pesquisas**. Edição Especial “ATRATIVIDADE DA CARREIRA DOCENTE NO BRASIL”. Fundação Victor Civita, 2009. Disponível em:

<http://www.fvc.org.br/pdf/atratividade-carreira.pdf> . Acesso em: 13 mar. 2013.

POSSI, Ester Hinterlang de Barros. Programa de desenvolvimento educacional - PDE/PR (2007-2009): um estudo sobre as transformações e permanências. 218 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, 2012.

RATIER, Rodrigo. Uma carreira desprestigiada. **Revista Nova Escola – Estudos e Pesquisas**. Edição Especial “ATRATIVIDADE DA CARREIRA DOCENTE NO BRASIL”. Fundação Victor Civita, p. 4-5, 2009. Disponível em:

<http://www.fvc.org.br/pdf/atratividade-carreira.pdf> . Acesso em: 13 mar. 2013.

REBOLO, Flavinês; CARMO, Jefferson Carriello do. Mudanças nas formas de trabalho e o mal-estar dos professores. In: SEMINARIO INTERNACIONAL RED

ESTRADO, 8 - UCH – CLACSO, 2010, Lima. **Anais...** Lima: Red Estrado; Universidad de Ciencias y Humanidades; CLACSO, v. 1. p. 1-14. 2010.

RIBAS, Marciele Stiegler. Ser professor na educação de jovens e adultos: interfaces entre representações sociais de professores que atuam nessa modalidade de ensino na Rede Municipal de Curitiba e as políticas educacionais. 2013. 194 f. **Dissertação** (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013 Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2628>. Acesso em: 29 jan. 2014.

ROLDÃO, Maria do Carmo. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, ano XI, vol. 12, n.13, pp. 105-126, jan-dez, 2005.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Plano Nacional de Educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SILVA, Maria Abádia da. A questão docente nas políticas públicas. 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, 2001, p. 325 - 346.

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, 2001. p. 347 - 356.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Schizue Bomura. Projeto de qualidade no ensino público do estado do Paraná (PQE): uma análise do malogro da qualidade total do ensino. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 32, n. 1 p. 55-61, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/4228/4228>>. Acesso em: 08 set. 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 20 maio 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em

[11/06/2014>](#)

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VILLAS BOAS, Lucia. SOUSA, Clarilza Prado de. Apontamentos sobre a questão da historicidade no estudo das representações sociais. *In*: SOUSA, Clarilza Prado de et al. (Org.). **Representações sociais: estudos metodológicos em educação**. Curitiba: Champagnat, 2011. p.35 - 51.

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: 01 out. 2013.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PERFIL

1) Nome:

2) ESCOLA

3) Sexo: () F () M Idade: _____anos.

4) Estado civil: () Solteiro(a) () Casado(a) () Viúvo(a)

() Divorciado(a) () União estável () Outro. Qual?

5) Formação acadêmica: () Graduação, Ensino Superior. Qual (is)?

() Especialização (Pós-Graduação) () Mestrado () Doutorado

6) Indique o Ano de INGRESSO na estadual de ensino do

Paraná: _____.

7) Em que área está atuando? Se professor, indique as disciplinas lecionadas e o ano:

8) Ano de ingresso no PDE _____

9) Formação acadêmica dos Pais:

MÃE

PAI

() Ensino Fundamental

() Ensino Fundamental

() Ensino Médio

() Ensino Médio

() Ensino Superior

() Ensino Superior

() Mestrado

() Mestrado

() Doutorado

() Doutorado

APÊNDICE B – TESTE DE EVOCAÇÃO LIVRE DE PALAVRA

ROTEIRO DO TESTE DE EVOCAÇÃO LIVRE DE PALAVRA

Primeiramente, obrigada por participar desta pesquisa. Favor responder as perguntas disponibilizadas nesse instrumento de pesquisa, com reflexões e respostas francas, pois estas serão de grande auxílio para alcançar os objetivos propostos em minha pesquisa. Os dados coletados neste instrumento serão apreciados e analisados exclusivamente para fins da presente pesquisa, preservando o anonimato.

1) Escreva nos retângulos as primeiras cinco primeiras palavras que vêm à sua mente quando se fala a expressão indutora “FORMAÇÃO CONTINUADA”.

AGORA, ENUMERE-AS POR ODEM DE IMPORTÂNCIA PARA VOCÊ, OU SEJA:

1 =MUITO IMPORTANTE

2 =IMPORTANTE

3 =POUCO IMPORTANTE

4 =MENOS IMPORTANTE

5 = POUQUÍSSIMO IMPORTANTE

1a) Agora, dentre essas palavras acima, **ESCREVA** a que você considerou **MAIS IMPORTANTE**:

1b) Justifique a **ESCOLHA** da palavra que você considerou **MAIS IMPORTANTE**?

1c) Agora, por favor, escreva uma **FRASE** utilizando a **PALAVRA** que você considerou **MAIS IMPORTANTE** relacionando-a com o termo ditado anteriormente “**FORMAÇÃO CONTINUADA**”.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Qual é sua opinião sobre seu salário como professor (a)?

- O que você pensa sobre o salário do professor iniciante?
- Que critérios você utilizaria para definir um bom salário para professores?

Como funciona o plano de carreira da SEED PR?

- Como se da a passagem de classes?
- Em que classe você estava ao iniciar o PDE?
- Qual classe está agora?
- Fazendo uma análise do plano de carreira, você mudaria alguma coisa ou manteria como está?

O que o levou a participar do PDE?

- As suas condições de trabalho como professor (a) mudaram após essa formação?

Em sua opinião, de que forma o PDE relaciona a formação oferecida com as dificuldades encontradas na sala de aula?

- Qual foi seu projeto?
- Você considera que ele contribuiu para a melhoria a qualidade de ensino? Após a conclusão do curso, foi possível dar continuidade ao projeto?

Como foi sua experiência como aluno PDE?

- Você considera que é importante ter uma boa experiência de formação continuada para aumentar o interesse em permanecer na carreira?
- Você realizou alguma outra formação após o PDE ou pretende realizar?

Qual foi o curso que você realizou na graduação?

- Como você avalia sua formação inicial?
- Em que aspectos ela contribuiu com sua prática?

Em sua opinião, como a sociedade encara a profissão professor?

- Como você se sente após ter realizado o PDE?
- Você pretende continuar na profissão? Por quê?

O que você considera ser tratado como profissional?

APÊNDICE D – CORPUS DO OME

00-01	curso	conhecimento	metodologia	práticas	diversificação
00-02	inovação	atualização	progressão	aprendizagem	evolução
00-03	conhecimento	reciclagem	aperfeiçoamento	novidades	atualidades
00-04	estudos	conhecimento	experiência	troca	aprendizagem
00-05	necessário	útil	boa	repetitiva	própria
00-06	crescimento	conhecimento	formação	interação	desafio
00-07	estudo	continuidade	progressão	especialização	aprendizagem
00-08	processo	avaliação	curso	reciclagem	tempo
00-09	curso	pde	realização	crescimento	encontro
00-10	atualização	crescimento	novidade	chatice	falta de visão
00-11	estudo	informação	atualização	necessário	valorização
00-12	qualificação	estudo	troca de experiência	aprendizagem	motivação
00-13	importante	qualificação	troca de experiência	companheirismo	aprendizagem
00-14	escola	magistério	metodologia	alunos	material didático
00-15	curso capacitação presencial	curso virtual ead	grupo de estudos	experiência	conhecimento
00-16	aperfeiçoamento	auto estima	necessária	desejo de muitos profissionais	anual
00-17	crescimento	aprimoramento	objetivo	cautela	organização
00-18	aprendizagem	troca de experiência	melhora das ações	mais conhecimento	aplicabilidade
00-19	aprimoramento	busca	crescimento	avanço	contextualização
00-20	capacitação	qualidade	tempo	trabalho	profissão
00-21	atualização	assimilação	pesquisa	crescimento	individual coletiva
00-22	progressão	informação	educação	conhecimento	troca
00-23	atualização	aprendizagem	interação	compromisso	atuação
00-24	aprendizagem	conhecimento	trabalho	construção	acesso
00-25	conhecimento	profissionalização	qualidade	desenvolvimento	prática teoria
00-26	prática pedagógica	ensino	metodologia	reflexão	estudos
00-27	necessário	urgente	comprometimento	direcionamento	conhecimento
00-28	curso	experiência	palestras	novas metodologias	atividades
00-29	processo	capacitação	tutoria	práxis	ensino
00-30	ação pedagógica	capacitação	reflexiva	acompanhada	imprescindível
00-31	curso	treinamento	aperfeiçoamento	atualização	conhecimento
00-32	escola	aluno	conteúdo	avaliação	recuperação
00-33	importante	reciclar	conhecimento	dedicação	participação
00-34	aperfeiçoamento	qualidade	conhecimento	novas metodologias	troca de experiências
00-35	curso	especialização	mestrado	formação a distancia	leitura
00-36	avaliação	gestão	inclusão	plano de trabalho docente	relacionamento
00-37	especialização	estudo	necessidade	aprendizagem	eficiência
00-38	fundamental	necessária	fundamentação teórica	complemento	deficitária
00-39	qualidade	competência	habilidade	qualificação	prioridade
00-40	trabalho	harmonia	parceria	estudo	dedicação
00-41	essencial	curso	ead	certificação	ensino
00-42	preparo	tomada de decisão	desempenho	troca de experiência	formação
00-43	reformulação	aprendizado	continuidade	amadurecimento	reaprendizado
00-44	curso	mestrado	aperfeiçoamento	estudo	aprendizado
00-45	capacitação	conhecimento	interação	desenvolvimento	ação
00-46	qualidade na educação	aprender a aprender	aprender a ensinar	conhecimento compartilhado	aprendizagem colaborativa

00-47	capacitação	aperfeiçoamento profissional	carreira	estudos	formação acadêmica
-------	-------------	---------------------------------	----------	---------	-----------------------

00 01	Conhecimento	metodologia	diversificação	praticas	curso
00 02	atualização	aprendizagem	inovação	evolução	progressão
00 03	conhecimento	aperfeiçoamento	reciclagem	novidades	atualidades
00 04	estudos	aprendizagem	conhecimento	experiência	troca
00 05	necessária	útil	própria	boa	repetitiva
00 06	conhecimento	crescimento	formação	interação	desafio
00 07	estudo	aprendizagem	progressão	continuidade	especialização
00 08	tempo	reciclagem	curso	processo	avaliação
00 09	curso	pde	realização	crescimento	encontro
00 10	crescimento	atualização	novidade	chatice	falta de visão
00 11	atualização	estudo	necessário	informação	valorização
00 12	estudo	qualificação	aprendizagem	motivação	troca de experiência
00 13	aprendizagem	qualificação	importante	troca de experiência	companheirismo
00 14	escola	alunos	metodologia	material didático	magistério
00 15	conhecimento	experiência	grupo de estudos	curso capacitação presencial	curso virtual ead
00 16	aperfeiçoamento	necessária	auto estima	desejo de muitos profissionais	anual
00 17	objetivo	organização	crescimento	aprimoramento	cautela
00 18	mais conhecimento	melhora das ações	troca de experiência	aplicabilidade	aprendizagem
00 19	aprimoramento	crescimento	contextualização	busca	avanço
00 20	qualidade	capacitação	profissão	trabalho	tempo
00 21	crescimento	individual coletiva	pesquisa	atualização	assimilação
00 22	troca	conhecimento	progressão	informação	educação
00 23	atualização	interação	atuação	compromisso	aprendizagem
00 24	aprendizagem	conhecimento	construção	acesso	trabalho
00 25	conhecimento	prática teoria	desenvolvimento	profissionalização	qualidade
00 26	estudos	reflexão	ensino	pratica pedagógica	metodologia
00 27	conhecimento	comprometimento	necessário	direcionamento	urgente
00 28	curso	novas metodologias	palestras	experiência	atividades
00 29	capacitação	processo	tutoria	ensino	práxis
00 30	ação pedagógica	imprescindível	reflexiva	capacitação	acompanhada
00 31	conhecimento	curso	atualização	treinamento	aperfeiçoamento
00 32	aluno	conteúdo	avaliação	recuperação	escola
00 33	importante	conhecimento	participação	dedicação	reciclar
00 34	conhecimento	qualidade	novas metodologias	aperfeiçoamento	troca de experiências
00 35	leitura	curso	especialização	mestrado	formação a distancia
00 36	avaliação	plano de trabalho docente	inclusão	relacionamento	gestão
00 37	necessidade	especialização	estudo	aprendizagem	eficiência
00 38	fundamentação teórica	complemento	fundamental	necessária	deficitária
00 39	prioridade	qualificação	competência	habilidade	qualidade
00 40	estudo	dedicação	trabalho	harmonia	parceria
00 41	essencial	ead	curso	ensino	certificação
00 42	formação	tomada de decisão	desempenho	troca de experiência	preparo
00 43	aprendizado	continuidade	amadurecimento	reformulação	reaprendizado
00 44	estudo	mestrado	aperfeiçoamento	curso	aprendizado
00 45	conhecimento	capacitação	interação	ação	desenvolvimento
00 46	aprender a aprender	aprender a ensinar	qualidade	aprendizagem colaborativa	conhecimento compartilhado
00 47	aperfeiçoamento	estudos	capacitacao	formação acadêmica	carreira

APÊNDICE F – PALAVRAS LEMATIZADAS

Tratamento dos termos evocados para formação continuada		
Palavras evocadas	Vocábulo agrupadores	Número de agrupamentos
Ação	ação	02
ação pedagógica		
Acesso		
Acompanhada		
Aluno	alunos	02
Alunos		
Amadurecimento		
Annual		
Aperfeiçoamento	aperfeiçoamento	06
Aperfeiçoamento		
Aperfeiçoamento		
Aperfeiçoamento		
Aperfeiçoamento		
aperfeiçoamento profissional		
Aplicabilidade		
aprender a aprender	aprendizagem	14
aprender a ensinar		
Aprendizado		
Aprendizado		
Aprendizagem		
Aprendizagem		
Aprendizagem		
Aprendizagem		
Aprendizagem		
Aprendizagem		
aprendizagem		
aprendizagem		
aprendizagem		
aprendizagem colaborativa		
aprimoramento	aprimoramento	02
aprimoramento		
assimilação		
atividades		
Atuação		
atualidades		
atualização	atualização	06
atualização		
atualização		
atualização		
atualização		
atualização		
auto estima		
avaliação	avaliação	03
avaliação		
avaliação		
Avanço		
Boa		
Busca		
capacitação	capacitação	05
capacitação		
capacitação		

capacitação		
capacitação		
Carreira		
Cautela		
certificação		
Chatice		
companheirismo		
competência		
complemento		
comprometimento		
compromisso		
conhecimento	conhecimento	14
conhecimento		
conhecimento		
conhecimento		
conhecimento		
Conhecimento		
Conhecimento		
Conhecimento		
Conhecimento		
Conhecimento		
Conhecimento		
Conhecimento		
Conhecimento		
conhecimento compartilhado		
construção		
conteúdo		
contextualização		
continuidade	continuidade	02
continuidade		
crescimento	crescimento	06
crescimento		
crescimento		
crescimento		
crescimento		
Curso	cursos	10
curso capacitação presencial		
curso virtual ead		
Cursos		
Cursos		
Cursos		
Cursos		
Cursos		
Cursos		
Cursos		
dedicação	dedicação	02
dedicação		
deficitária		
Desafio		
desejo de muitos profissionais		
desempenho		
desenvolvimento	desenvolvimento	02
desenvolvimento		
direcionamento		
diversificação		
Ead		

educação		
eficiência		
Encontro		
Ensino	ensino	03
Ensino		
Ensino		
Escola	escola	02
Escola		
especialização	especialização	03
especialização		
especialização		
essencial		
Estudo	estudos	09
Estudo		
Estudo		
Estudo		
Estudo		
Estudo		
Estudos		
Estudos		
Estudos		
Evolução		
experiência	experiência	03
experiência		
experiência		
falta de visão		
formação	formação	02
formação		
formação a distância		
formação acadêmica		
fundamentação teórica		
fundamental		
gestão		
grupo de estudos		
habilidade		
harmonia		
importante	importante	02
importante		
imprescindível		
Inclusão		
individual coletiva		
informação	informação	02
informação		
Inovação		
interação	interação	03
interação		
interação		
Leitura		
magistério		
mais conhecimento		
material didático		
melhora das ações		
mestrado	mestrado	02
mestrado		
metodologia	metodologia	03
metodologia		
metodologia		

motivação		
necessária	necessária	06
necessaria		
necessario		
necessario		
necessario		
necessidade		
novas metodologias	novas metodologias	02
novas metodologias		
Novidade	novidades	02
novidades		
Objetivo		
organização		
palestras		
Parceria		
participação		
Pde		
Pesquisa		
plano de trabalho docente		
prática pedagógica	prática	04
prática teoria		
Práticas		
Práxis		
Preparo		
prioridade		
processo	processo	02
processo		
Profissão		
profissionalização		
progressão	progressão	03
progressão		
progressão		
Própria		
qualidade	qualidade	05
qualidade		
qualidade		
qualidade		
qualidade na educação		
qualificação	qualificação	03
qualificação		
qualificação		
realização		
reaprendizado		
reciclagem	reciclagem	03
reciclagem		
Reciclar		
recuperação		
Reflexão		
Reflexiva		
reformulação		
relacionamento		
Repetitiva		
Tempo	tempo	02
Tempo		
tomada de decisão		
Trabalho	trabalho	03
Trabalho		

Trabalho		
treinamento		
Troca	troca	07
Troca		
troca de experiência		
troca de experiência		
troca de experiência		
troca de experiências		
Tutoria		
Urgente		
Útil		
valorização		

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, nacionalidade, _____, idade _____ anos, estado civil _____, residente à _____, documento de identidade (RG) sob o nº _____, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado: “Políticas de formação continuada no Paraná: representações dos professores PDE-PR”, cujo objetivo geral é “Analisar as representações sociais dos professores egressos do PDE-PR sobre formação continuada e sua correlação com as políticas que instituíram e regulamentaram o respectivo programa por meio da análise do discurso desses professores”. A minha participação no referido estudo será no sentido de responder a um questionário sobre meu perfil, participar de um teste de associação livre de palavras e/ou expressões elaborada pelos pesquisadores e uma entrevista semi-estruturada. Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: ter acesso às considerações finais contidas na dissertação ou qualquer outra informação relativa ao processo de desenvolvimento da presente pesquisa. Os dados coletados neste instrumento serão apreciados e analisados exclusivamente para fins da presente pesquisa, preservando o anonimato. Assim, ao integrar esse estudo, estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado (a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Romilda Teodora Ens da PUCPR, orientadora da pesquisa e Gisele Rietow Bertotti, Mestranda da PUCPR e, com quem poderei manter contato pelos telefones: (41) 9675-8840; (41)3271-2486. É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Enfim, tendo sido orientado (a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o CEP PUCPR (41) 3271-2292 ou mandar um email para nep@pucpr.

Curitiba, _____ de _____ de 2014.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens
Pesquisadora Responsável - Orientadora

Gisele Rietow Bertotti
Aluna Mestranda - PUCPR

Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR

ANEXO B - PRINCIPAIS PROPOSIÇÕES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS EM RELAÇÃO À ATRATIVIDADE DA CARREIRA DOCENTE

I. Um primeiro conjunto de proposições diz respeito ao que se poderia denominar dimensão cultural relacionada à docência, que envolve as representações sociais presentes no imaginário brasileiro:

- Necessidade de intervenções midiáticas e outros movimentos que resgatem no imaginário social a valorização do professor e do ensino público.
- Desenvolvimento intra-universidades de maior valorização dos cursos de licenciatura e seu fortalecimento, e atribuição de maior prestígio a esses cursos com valorização do papel do ensino e da educação básica para o país.
- Realizar e dar importância pública a ações e políticas que mostrem que os anos iniciais de ensino não são mero “cuidar”, mas, um processo de educar, o que requer preparo adequado do profissional que trabalha com as crianças.
- Urgentemente, definir mais claramente o conhecimento específico da docência, de modo que se combata a idéia de que “qualquer um pode ser professor” ou de que é preciso apenas ter “dom” para exercê-la. Sabe-se que o conhecimento específico é de fato um dos aspectos definidores do valor de uma profissão.
- Embora o cuidado também esteja presente nas características da docência, isso não significa que, por isso, ela deva ser exercida majoritariamente por mulheres. Daí a relevância de políticas públicas e formação de opiniões que incentivem a atuação masculina na profissão.

II. Outro conjunto de proposições refere-se a mudanças de ordem estrutural e institucional que poderiam concorrer para o fortalecimento da consideração do professor como um profissional com valor social ressaltado. Entre elas, destacam-se:

- Os tomadores de decisão devem confiar nos docentes, pois estes precisam ser reconhecidos como autores do seu fazer. As políticas precisam, assim, possibilitar maior participação dos professores no plano de desenvolvimento de carreira e nos processos decisórios.
- Necessidade da carreira docente deixar de ser burocrática para ser uma carreira profissionalizante desde o início, isto é, que contemple o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade; o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e autonomia do seu exercício e a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende o saber necessário, o exercício da função e o acesso a ela.
- Quando um professor progride na carreira, ele sai da sala de aula. Ou seja, a desvalorização do professor também se manifesta no fato de que, para ser reconhecido, ele deixa de ensinar para ser coordenador, diretor, formador de professor, etc. É preciso, portanto, pensar em uma progressão de carreira que não tire o professor da sala de aula, e que valorize, e muito, sua permanência nela.
- A vivência positiva na escola, embora não garanta a atratividade do aluno pela carreira docente, pelo menos faz com ele pense de modo mais efetivo nessa possibilidade. Para que os alunos tenham boas experiências no espaço escolar, é preciso melhorar o ambiente escolar, o que implica também mudar as condições de trabalho dos professores e seus salários.
- A boa experiência na escola depende da relação do aluno com o conhecimento, com a rede social (professores e colegas) e com o lugar da escola na sociedade. O clima e a cultura de cada escola, revitalizados, poderiam resultar em atratividade para a docência. Ações que ajudem a propiciar esta ambiência seriam bem vindas.
- Conhecer a escola também é importante para se pensar uma formação adequada ao futuro professor e ao professor real que nela atua. Sabe-se que a escola de hoje não tem o mesmo lugar que tinha no início do século XX; Seu prestígio social está alterado da mesma forma que a autoridade do professor. Existe um medo de ser e estar professor na escola hoje, especialmente nas periferias. Daí a importância de políticas de formação continuada com foco nas necessidades dos professores, associadas às condições e demandas das comunidades a que atendem. É importante um conjunto de ações definidas com a co-participação dos professores e realizadas nas suas próprias escolas.
- Estruturar a formação de professores em um Centro, Faculdade ou Instituto próprio, à semelhança das Faculdades de Direito, Engenharia, Medicina, etc; Isto contribuiria para melhor equacionamento

dos currículos formadores e maior visibilidade social do perfil profissional dos professores da educação básica.

- Repensar a formação nos cursos de licenciatura, implementando desenhos curriculares que possibilitem outras formas de organizar as situações de ensino, promovendo a intersecção entre as disciplinas e das disciplinas com a prática, e maior interação entre os docentes formadores de professores.

- Atuar junto aos professores formadores de professores para desenvolver consciência mais clara relativa a seu papel nessa formação e no impacto disso na educação das novas gerações.

- Destaca-se igualmente a importância de que as práticas profissionais sejam foco privilegiado na formação, o que implica em parceria universidade e escola. Os estudos que investigam a prática podem também contribuir para o desenvolvimento de formas de atuar que valorizem o professor e, por consequência, a carreira. A universidade tem, pois, um papel de ajudar as escolas no processo de mudança.

- As universidades, e outras instituições formadoras de professores, também têm que tomar a si a responsabilidade pela ampliação do universo cultural do aluno que busca a carreira docente, pois se sabe que o perfil desse aluno tem lacunas de todos os tipos. A carreira docente mostrou-se mais atraente para jovens de um segmento social desfavorecido que muitas vezes é acompanhado de uma escolarização precária e esse é um aspecto que deve ser enfrentado pelos cursos de formação inicial de professores, e pelas políticas que os orientam. É preciso investir pesado para oferecer as melhores condições para que esses jovens, que querem ser professores, tenham condições de se tornarem os bons docentes que o país precisa. Ou seja, temos que trilhar o caminho inverso do que está sendo realizado:

fortalecimento dos currículos formativos e não aligeiramento e encurtamento da formação. Investir em bolsas para licenciandos (com monitoramento adequado) em licenciaturas avaliadas como tendo bons e fortes projetos de formação seria iniciativa proveitosa.

- A valorização excessiva dos alunos brasileiros da escola privada aponta para a possibilidade de investigar as características desse contexto que favoreçam a idealização do ensino particular e verificar se essas características geram fatores que aumentam a atratividade pela carreira docente.