



ReLePe



I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa  
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

## POLÍTICAS DOCENTES E FORMAÇÃO CONTINUADA NO PARANÁ PELAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES EGRESSOS DO PDE-PR

Romilda Teodora Ens  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Brasil  
E-mail: romilda.ens@gmail.com

Ana Paula de Moraes de Siqueira  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Brasil  
E-mail: ana-paula.moraes@hotmail.com

Gisele Rietow Bertotti  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Brasil  
E-mail: giselertw@gmail.com

Trabalho de natureza teórica

**Resumo:** Este artigo analisa a política de formação continuada no Estado do Paraná/Brasil pelas representações sociais de professores egressos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE-PR). Retoma as políticas docentes, especificamente, a política de formação de professores a partir da década de 1990, destacando a influência que os preceitos neoliberais tiveram sobre essas políticas e nas políticas que regem o PDE-PR, pela análise da legislação vigente sobre formação continuada de professores no Paraná. Constata-se que essas políticas passaram a visar a busca por resultados quantitativos, como demonstrativos da melhoria da qualidade da educação, responsabilizando os professores por esse desempenho. Traduzindo-se no que Ball (2002) denomina performatividade. Neste contexto, o estudo tem como objetivo analisar as representações sociais de professores egressos do PDE-PR, de Curitiba-PR, sobre o processo de formação continuada recebida durante os dois anos de participação no Curso e sua relação com as políticas docente. Foram entrevistados dez professores egressos com mais de 14 anos de contribuições a Rede Estadual de Educação, muitos dos quais já estavam em processo de aposentadoria. Entre os autores que fundamentaram essa reflexão estão: Ball (2002, 2005), Valle e Ruschel (2010), Gatti e Barreto (2009), Moscovici (2003, 2012). Os resultados apontam que mesmo o programa estando voltado a valorização profissional, está num contexto neoliberal, por atender à referenciais meritocráticos e privilegiar apenas aqueles que possuem escolarização, além da graduação. Além de com a busca de atingir os critérios exigidos para participar do curso entram em competição, inserindo-se no contexto da performatividade.

**Palavras-chave:** Políticas docentes. Neoliberalismo. PDE-PR. Performatividade. Formação continuada.

### Considerações iniciais

Pesquisar sobre política docente no Brasil, em especial a política de formação de professores, é o desafio a que nos propomos para compreender a docência e algumas de suas especificidades. Refletir sobre a função da escola



e dos professores aponta para a crescente discussão relativa à política de formação continuada de docentes em exercício.

Essa repercussão da formação continuada vem ocorrendo de forma mais intensa desde a década de 1990, quando os preceitos neoliberais passaram a influir fortemente na área educacional trazendo consequências profundas, conforme Ens e Gisi (2011, p.27) “as políticas educacionais ficaram à mercê de determinadas metas, buscando atender aos requisitos definidos pelo setor econômico”.

Soma-se a isso a inclusão da obrigatoriedade da formação em nível de graduação para atuar como professor dos Ensinos Fundamental e Médio expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96). Nesse sentido, houve uma aceleração dos processos formativos, o que culminou em um processo de precarização das condições de trabalho, baixa salarial, aspectos que contribuíram para um processo de precarização do ensino, sendo essa queda na qualidade tomada como responsabilidade dos docentes.

Essa responsabilização dos professores pela própria formação, bem como pelos resultados educacionais obtidos traduz-se no que Ball (2002) denomina performatividade, aspecto 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).

Importante ressaltar que essa busca de continuidade e/ou melhoria na formação dos professores nem sempre foi denominada de “formação continuada”. Antes de 1990, eram utilizados os termos “capacitação”, “aperfeiçoamento”, “atualização” e “treinamento”, denotando 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 interpretação continuou até o fim da década de 1990.

A partir dos anos 2000, apesar das concepções técnicas ainda permanecerem em alguns textos legais, termos como “qualificação”, “aprofundamento” que se traduzem na ideia de melhorar as capacidades



existentes começam a ganhar espaço, trazendo de modo implícito uma nova representação sobre o professor, compreendido como alguém dotado de capacidade e com a necessidade de lapidar suas habilidades. Nessa época também, a expressão “formação continuada” passa a imperar, implicando em uma junção técnica como forma de elevação dos conhecimentos na educação formal, mas também considerando os conhecimentos prévios e buscando aprofundá-los (BERTOTTI, 2014).

Voltadas a esse cenário, várias pesquisas vêm sendo desenvolvidas no âmbito da formação e do trabalho docente e da formação continuada nos últimos anos, Gatti e Barreto (2009, p. 199) informam que “há uma grande mobilização em torno do assunto, a produção teórica é crescente, eventos oficiais e não oficiais propiciam debates e razoável circulação de análises e propostas [...]” de formação que procuram dar continuidade à formação inicial recebida. Essas discussões e reflexões mostram-se voltadas às condições de formação do professor nos cursos de graduação e à necessidade de o professor rever sua prática docente, mediante a continuidade dos estudos, tendo em vista a proposição e desenvolvimento de ações que contribuam para a melhoria de sua prática e da escola básica. Complementam as autoras que “os resultados obtidos com os alunos, do ponto de vista de seu desempenho em conhecimentos escolares, não têm ainda se mostrado satisfatórios, fato que tem posto, no Brasil, os processos de educação continuada em questão” (p. 199).

Cabe aqui perguntar: “Quais resultados interessam? Seriam os de avaliação em larga escala?” Estes têm levado as escolas à competitividade pela busca de alcançar melhores notas. Sem uma preocupação com a real aprendizagem dos estudantes, estando voltadas às questões meritocráticas e de performatividade que dada a ênfase das políticas docentes estão sendo naturalizadas e passam a ser consideradas como “normais” no espaço educacional.

Os discursos enfatizam a formação continuada dos professores, como se essas ações isoladamente proporcionariam uma reelaboração do próprio fazer pedagógico, de forma a complementar e abarcar as diversas práticas

realizadas, contextos e dilemas aos quais os professores se deparam diariamente. Criam-se cursos, tomam-se os cursos como critério de acesso aos níveis mais elevados dos planos de carreira, sem uma preocupação com sua colocação em prática nos espaços/tempo das escolas. Aspecto esse já denunciado por Nóvoa (1992, p. 25) ao dizer que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas)”, mas pela “(re)construção permanente de uma identidade pessoal”, em que se privilegia o *saber da experiência*, por meio “de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas”.

Ao considerarmos que a formação docente decorrente de uma política docente define a constituição da identidade pessoal e profissional de professor, temos como objetivo estudar as representações sociais de professores egressos do Programa de Desenvolvimento Educacional no Paraná (PDE-PR<sup>1</sup>) do município de Curitiba-PR, sobre o processo de formação continuada recebido durante os dois anos de participação no Curso e sua relação com as políticas docente.

Este programa de formação continuada, ofertado aos professores da Rede Estadual de Educação do Paraná foi criado, em 2004, com aprovação da Lei Complementar 103/2004, o qual reestruturou o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, que desde 1976, vinha recebendo emendas e definiu a participação do professor no Curso, como única forma de acesso ao último nível da carreira (PARANÁ, 2004). Em 2010, consolidou-se como política pública de Estado, sendo regulamentado pela Lei Complementar nº130/2010 (PARANÁ, 2010).

O Documento Síntese (Versão 2014) que orienta a proposta de formação continuada esclarece que o PDE-PR baseia-se no “movimento contínuo de aperfeiçoamento de formação dos professores no espaço escolar, fortalecendo a articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior” (PARANÁ, 2014c.). Sendo realizado em dois anos, período em que o professor PDE-PR pode desenvolver uma reflexão embasada em sua realidade,

---

<sup>1</sup> Ao falarmos do Programa de Desenvolvimento Educacional no Paraná, utilizaremos a sigla PDE-PR para diferenciá-lo do Plano de Desenvolvimento Nacional (BRASIL, 2007) que tem a sigla PDE e congrega mais de 40 programas para a área de educação.



articulando a formação oferecida pelas IES à sua prática (Instituições de ensino superior).

Estudar as representações sociais de professores egressos do PDE-PR sobre formação continuada está no fato dela ter proposto um novo modelo de interpretação no campo da psicologia social, repensando a relação com o outro; sua possibilidade de conexão com dispositivos metodológicos para o tratamento da noção de representação; e seu aspecto transversal, sua interdisciplinaridade, segundo explica Jodelet (2001).

A formação das representações sociais ocorre por meio de dois processos concomitantes denominados objetivação e ancoragem. O primeiro consiste na identificação de um conceito, com o intuito de nomeá-lo, torná-lo familiar, pois, é a partir de atribuição de nome que aspectos teóricos, antes intangíveis, tornam-se palpáveis, reais. O segundo constitui-se no das imagens criadas pelo processo anterior para o mundo real, pautando-se no processo de categorização, que torna-se um filtro comportamental (MOSCOVICI, 2003).

As representações sociais apresentam diversas funções, dentre elas estão: explicar a realidade, definir a identidade e especificidade dos grupos, orientar comportamentos práticos e a criar justificativas para posturas e comportamentos (ABRIC, 2001).

Como aporte teórico, as representações sociais permitem a elaboração de interpretações da realidade, pois como explica o criador da teoria das representações sociais, em 1961, elas são “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 cotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação” (MOSCOVICI, 2012, p. 28).

A maneira com que interpretamos o mundo é traduzida e criada por meio da linguagem. Nesse sentido, a maneira como nos expressamos torna-se uma verdadeira fonte de informação sobre nossas crenças e valores intrínsecos. Essa comunicação, diz Moscovici (2012, p. 29) “[...] diferencia, traduz, interpreta, combina, da mesma forma que os grupos inventam, diferenciam e interpretam os objetos sociais ou as representações de outros grupos”.

Dessa forma, não há discurso neutro. Lahlou (2003, p. 41) reitera esse aspecto ao afirmar: “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”. Para o autor “as ligações entre as palavras representam as conexões entre ideias” (p.41).

Ao tomarmos a teoria das representações sociais como aporte teórico complementar à análise das políticas educacionais relativas à formação continuada de professores, é possível desvelar opiniões dos docentes que fundamentam suas práticas e comportamentos, bem como aferir, ainda que de modo preliminar, os possíveis impactos do programa PDE-PR.

Com o intuito de contextualizar o surgimento do programa no contexto paranaense, no próximo tópico é apresentada uma breve retrospectiva histórica da formação em serviço no estado do Paraná.

### **O Paraná e a formação em serviço a partir dos anos 1990**

Ao dissertar sobre a formação continuada de professores em serviço, é imperativo destacar dois projetos que se desenvolveram na década de 1990, o PQE (Programa qualidade no ensino público do Paraná) e o PROEM (Programa expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná), ambos ligados a mecanismos internacionais, com vistas à melhoria da educação paranaense.

O PQE com foco no ensino fundamental, segundo Pítou (2004, p. 76) “propôs a descentralização das ações, através da consolidação da municipalização e a participação da comunidade na gestão das escolas”. Para tanto, uma das áreas de atuação adotadas pelo programa foi a capacitação de professores, estabelecidas pela SEED (PARANÁ, 2002)

3) Capacitação dos Recursos Humanos da Educação: O programa de capacitação continuada, desenvolvido pela SEED e gerenciado pela Universidade do Professor, é parte essencial do esforço para a melhoria da educação no Paraná. Seu objetivo é aprimorar as competências necessárias ao bom desempenho dos profissionais da educação. O programa foi desenvolvido entre os anos de 1995 a 2002.

Esse programa estava fortemente arraigado às políticas neoliberais, no qual o Estado por meio de empréstimos descentraliza ações, em busca de resultados para comprovar melhoria da qualidade educacional, introduzindo uma visão mercantilista sobre a organização escolar perdendo sua especificidade e a função social a qual se destina a educação (PÍTON, 2004).

O projeto teria duração de janeiro de 1995 a dezembro de 2001, com objetivo de 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.

Dentre os objetivos do PQE, segundo Shigunov Neto e Maciel (2010, p. 58), estavam:

- 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).

Observando os aspectos mencionados por Shigunov Neto e Maciel (2010) é possível depreender que se tratavam de medidas baseadas nos preceitos neoliberais, pois enfatizavam a eficiência e desempenho, aumentando as desigualdades por enfatizar a busca pelo sucesso, compreendendo o seu alcance como natural e justo, transformando assim o



fracasso em individual e, conseqüentemente, de responsabilidade de cada sujeito (SILVA, 2001).

Outro programa desenvolvido no Paraná, o PROEM, era destinado à formação de profissionais concomitante ao ensino médio. Assim como o PQE, o PROEM também indica como componentes para o desenvolvimento e melhoria na qualidade do Ensino paranaense a capacitação dos professores:

Componente 4000 - Recursos Humanos dividia-se em: - Projeto dimensionamento dos profissionais da Educação, que subdividia nos subprojetos: Otimização do quadro funcional; Elaboração do plano de carreira e Estatuto do Professor; - Projeto Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação se subdividia em subprojeto: Capacitação dos profissionais da Educação; Incentivos ao desenvolvimento da competência Profissional. (PARANÁ, 1996, s/p *apud* PÍTON, 2004, p. 88).

Na primeira fase do programa, ocorreu a elaboração de uma nova grade curricular e sua efetivação. 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, a ênfase foi no 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.

Ambos os projetos permearam o sistema educacional paranaense entre 1995 a 2002, provocando uma série de modificações na educação básica, com foco na melhoria da educação no Estado. Contudo Píton (2011, p. 173) ressalta que “[...] Para tanto, as várias reformas foram implementadas e postas ao sistema educacional, como ‘necessárias’ às demandas socioeconômicas da globalização do capital, colocando o Estado do Paraná como reprodutor da lógica neoliberal [...]” (Grifo da autora). Sobre essas reformas a autora complementa que:

[...] nesse período, as políticas educacionais focalizaram em seu discurso a qualidade, a eficiência e a excelência, justificando, assim, as ações do governo e colocando-as como



essenciais à abertura do Estado à modernidade, calcada na diminuição do espaço público pela lógica do privado, no interior dos espaços públicos (PÍTON, 2011, p.173).

Diante deste cenário é concretizado dentro do Plano de Ação da SEED, a Universidade do Professor (UP), centro de formação continuada desenvolvido sob o governo de Jaime Lerner em seu primeiro mandato (1995-1998), realizado no distrito de Faxinal do Céu, interior do Paraná (PÍTON, 2004).

Considerado no período, como experiência inovadora, pois apresentava um novo olhar sobre a formação continuada de professores. “A universidade do professor aplicou um novo modelo de capacitação, que explorava a imersão, a sensibilização e a emoção coletiva, visando obter transformações comportamentais” explica Píton (2004, p. 95). Destaca a autora que as ações realizadas em faxinal do Céu eram terceirizadas, deste modo grande parte do dinheiro público era investido no setor privado que gerenciava a Universidade. Gentili (1998, p. 88), explicita que:

O modelo adotado na Universidade do Professor é emblemático na medida em que sintetiza uma tendência característica das políticas educacionais implementadas pelas administrações neoliberais: replicar no campo pedagógico, experiências formativas ou organizacionais próprias do campo empresarial.

O modelo neoliberal recai sobre essa formação, ou seja, não havia uma articulação entre a prática dos professores nas escolas e uma fundamentação que sustentasse e dialogasse com a melhoria no ensino, valorizava uma formação para uma autoestima pessoal e profissional enquanto sujeito (PÍTON, 2004).

A Universidade do professor realizou este tipo de formação para os professores da Rede Estadual de Educação durante onze anos. Encerrando as atividades em 2011, conforme matéria publicada no jornal Gazeta do Povo em 6 de junho de 2011, sobre isso, Freitas explica:

No início deste ano, a situação da universidade foi colocada em xeque pelo governo Beto Richa, quando a Seed paralisou as atividades no local, alegando que precisava deslocar os professores que trabalhavam no centro de capacitação para as salas de aula e, assim, minimizar o problema da falta de docentes na rede estadual.

Complementa o autor que

Em nota, a secretaria informou que “a proposta de formação continuada da Seed para a gestão 2011-2014 está organizada de forma descentralizada, através de oficinas”. As oficinas atenderão as demandas regionais e serão oferecidas a todos os professores em todas as disciplinas. Pretende-se desta maneira subsidiar e melhorar a prática docente, atendendo as demandas locais. As palestras e seminários também acontecerão de forma regionalizada.

Além das questões já mencionadas sobre o fechamento da UP, o Estado do Paraná já estava desenvolvendo outro programa de formação continuada, apoiado no disposto na Lei nº 9394/1996: o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE-PR.

### **O Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná**

O PDE-PR é um Programa de Desenvolvimento Educacional criado pela Secretaria Estadual de Educação no Paraná, para o aperfeiçoamento profissional do professor, articulando práticas escolares com fundamentação e apoio de instituições de ensino superior.

O programa foi arquitetado durante a elaboração do plano de carreira do Magistério (Lei Complementar nº 103/2004), tendo como base pesquisas e diversos estudos relativos aos processos de formação continuada ofertada aos professores. “Implementado inicialmente pelo Decreto nº 4.482/2005. Em 2010, o Programa passou a ser regulamentado pela Lei Complementar nº 130, tornando-se uma política pública de estado para a formação continuada dos professores da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná” (PARANÁ, 2014c).

O PDE-PR está em consonância com o exposto no artigo 67 da Lei nº 9394/1996, quanto à valorização dos profissionais da educação, destinando tempo para formação e estudos. Para isso, estabelece como pressupostos:

- 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 nas escolas de Educação Básica;*
- c) *superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua;*
- d) *organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior;*
- e) criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber (PARANÁ, 2014c).

É um novo direcionamento dado à formação continuada do professor, uma vez que tem como foco a articulação entre realidade escolar e ensino superior. É um espaço de formação e valorização da profissão docente. O artigo 3º da Lei Complementar nº 130/2010 estabelece que “A Formação Continuada do professor no PDE dar-se-á por meio de estudos, discussões teórico-metodológicas em atividades nas Instituições de Ensino Superior – IES e de projeto de Intervenção na Escola” (PARANÁ, 2010).

O programa é desenvolvido em dois anos, o primeiro ano compreende o afastamento integral do professor PDE-PR, para dedicação exclusiva ao programa. No segundo ano o afastamento é de 25%. Durante esta formação o professor PDE-PR participa de encontros presenciais e a distância, de eventos e seminários na instituição de ensino, como apoio para o desenvolvimento do projeto. Após concluir este processo, o professor PDE-PR pode avançar para o nível III da carreira, desde que esteja no nível II, classe 11 (INSTRUÇÃO nº 004/2008 – SUED/SEED/PARANÁ).

Considera-se a proposta como importante componente na formação de profissionais críticos e reflexivos sobre suas práticas, uma vez que se articula em três grandes eixos “atividades de integração teórico-práticas, atividades de aprofundamento teórico e atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico” (PARANÁ, 2014c).



Durante o programa o professor PDE desenvolve um material didático pedagógico a ser aplicado na escola em que o ele atua, justamente porque a reflexão e discussão durante sua participação no processo formativo é proposta, com base nas referências, e principais aflições dos professores em espaço escolar. O programa hoje conta com uma carga horaria total de 960h divididos em quatro períodos (SEED- PLANO INTEGRADO DE FORMAÇÃO CONTINUADA TURMA PDE 2013).

O PDE-PR iniciou suas atividades com a primeira turma em 2007, conta com dezessete linhas de estudo<sup>2</sup> que são articuladas ao trabalho do professor PDE. Ao todo são quatorze instituições de ensino superior<sup>3</sup> participantes do programa. O foco do programa é na pesquisa, pois o professor inicia sua reflexão embasado em dificuldades encontradas por ele no espaço escolar. A partir desse desafio são realizados encontros formativos (palestras, seminários, entre outros) e orientações com professores das IES. Para o desenvolvimento do projeto de elaboração do material didático, sua colocação em ação no interior da escola em que é professor e posterior elaboração de artigo final são realizadas oito orientações por período, totalizando uma carga horaria de 32h (PARANÁ 2013).

Outro aspecto a ressaltar são os GTR- Grupo de trabalho em Rede. Segundo informação do site Dia-a-Dia Educação da Secretaria de Estado da Educação (PARANÁ, 2014b) “Os Grupos de Trabalho em Rede – GTR constituem uma atividade do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, que se caracteriza pela interação virtual entre os Professores PDE e os demais professores da Rede Pública Estadual”.

---

<sup>2</sup>Arte, Biologia, Ciências, Educação Especial, Educação Física, Ed. Profissional e Formação de Docentes, Filosofia, Física, Geografia, Gestão Escolar, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia, Química, Sociologia.

<sup>3</sup> São seis IES: EMBAP - Escola de Música e Belas Artes do Paraná, FAFIPA - Fundação de Apoio à FAFIPA, FAFIPAR - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá, FAFIUUV - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória, FAP - Faculdade de Artes do Paraná, FECILCAM - Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão. Seis universidades estaduais: UEL - Universidade Estadual de Londrina, UEM - Universidade Estadual de Maringá, UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná, UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa, UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Duas universidades federais: UFPR - Universidade Federal do Paraná e UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná.



A proposta do GTR é inovadora, pois pretende universalizar na rede estadual o acesso à informação a respeito das discussões que estão sendo realizadas entre professores PDE e IES. O GTR é de obrigatoriedade ao professor, ou seja, o professor PDE desenvolve um curso no GTR no qual passa a tutorá-lo (PARANÁ, 2014b). Esse curso relacionado ao projeto realizado pelo professor poderá ser desenvolvido utilizando um dos três recursos disponíveis:

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

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

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

Os participantes do GTR são professores da Rede Estadual que se inscrevem nos cursos. São considerados valiosos espaços de formação, no qual tanto tutor quanto o cursista aprendem e ensinam, em uma relação mútua, favorecendo a ambos e contribuindo para o desenvolvimento do projeto do tutor-professor PDE. Esses cursos são certificados, e contam como pontuação aos professores, sendo fundamentais aos professores que têm interesse em ingressar no programa. A participação em GTR é um dos critérios para o ingresso no PDE-PR (PARANÁ, 2014a).

O ingresso no PDE-PR, desde a primeira seleção realizada em 2007, vem se modificando, anteriormente era necessária a realização de uma prova de conhecimentos gerais. Em 2008 foi introduzida a elaboração de uma intenção de projeto. A partir de 2009 foi utilizada a ficha funcional do professor “é nesta ficha que ficam registrados todos os cursos realizados pelos



professores. Considerando-se como critério os professores que mais procuraram por cursos de formação continuada foram privilegiados” (OGLIARI, 2012, p. 25) e, hoje também participam de GTRs.

### **Procedimentos metodológicos**

A pesquisa foi realizada com dez professores egressos do PDE-PR, no município de Curitiba, optou-se pela abordagem qualitativa utilizando com instrumentos o questionário de perfil e um roteiro de entrevista semi-estruturada.

A abordagem qualitativa considera os múltiplos fatores que circundam o objeto de pesquisa. Pois, parte da premissa que diversos fatores incidem sobre o objeto contribuindo para que se compreenda o processo além da superfície que está visível. Segundo Minayo (2003, p.16), abordagem qualitativa “[...] é o caminho do pensamento a ser seguido. Ocupa um lugar central na teoria e trata-se basicamente do conjunto de técnicas a ser adotada para construir uma realidade”.

Corroborando com a utilização da abordagem qualitativa empregou-se a perspectiva processual em representações sociais, pois como expõe Arruda (2005, p.233) busca:

Identificar como se elabora e organiza internamente a representação, não por meio da listagem de categorias ou da mera designação de processos que corre o risco de banalizá-los isto ancora naquilo – mas mostrando qual o desenho, a lógica interna, o princípio organizador da representação, e que relação isto estabelece com o mundo.

Nesse sentido, considera-se que, “[...] uma representação social é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto” (SÁ, 1996, p. 32). É um meio de conexão, entre sujeito e objeto, no qual, o sujeito utiliza de várias acepções, que construiu ao longo da vida, para tentar compreender este objeto.

### **Da caracterização a análise e discussão dos resultados**

Os participantes desse estudo são professores concluintes do programa de formação continuada PDE-PR. Foram selecionados 10 professores, cinco de licenciaturas específicas e cinco formados em pedagogia, nos anos de 2007 a 2012.

A idade dos participantes da pesquisa varia de 37 a 52 anos (data do ingresso no PDE-PR). São professores com longa experiência de trabalho nas escolas. Vale ressaltar que na época em que foi realizado o estudo (2014) alguns já se encontravam em processo de aposentadoria. Pela relação entre tempo de carreira e entrada no programa, constatamos que dos dez professores entrevistados nove são mulheres. Todos possuem mais de 37 anos de idade e tinham mais de 14 anos de atuação docente na Rede pública paranaense, quando ingressaram no PDE-PR. Todos os professores possuem curso de especialização, conforme exigência do plano de carreira, para ingresso no nível II pelo estabelecido na Lei Complementar nº 103/2004 artigo 11, inciso III:

Será promovido para o Nível II, na mesma Classe em que se encontra na Carreira, o Professor com Licenciatura Plena que obtiver pós-graduação com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, na área da educação, com critérios definidos pela Secretaria de Estado da Educação (PARANÁ, 2004).

Sendo que um dos critérios para ingressar no programa segundo a Lei Complementar nº 130/2010, artigo 9º, inciso III é ter alcançado, no mínimo, o Nível II, classe 8. Desse modo os professores precisam necessariamente ter realizado pelo menos um curso de pós-graduação. Fica em evidência ao analisar o tempo de serviço como professor estatutário, que estes já tinham uma longa caminhada de trabalho na Rede de Ensino do Estado do Paraná antes de ingressar no PDE-PR.

Pode-se inferir a respeito da caracterização dos participantes, que no universo de professores pesquisados, eles têm características muito próprias de professores que participaram do PDE-PR, pois ao ingresso são requeridos vários aspectos, dentre eles, tempo de carreira, estar no nível II, classe 8, o



que requer curso de especialização, dentre outros tópicos, sendo então um programa que oportuniza uma formação continuada a professores que já atuam há bastante tempo na Rede de Ensino do Paraná (PARANÁ, 2010).

Esse é um dos aspectos que possibilitam questionamentos: Por que apenas professores com um mínimo de 14 anos de carreira e com titulação especialização podem participar desse programa de formação continuada? Somente os professores com mais formação merecem participar de cursos com a proposta do PDE-PR? São questões que procuramos “compreender porque se compreende e como se compreende” (BOURDIEU, 1982, p. 37).

São critérios apoiados na meritocracia que se naturaliza junto aos professores, bem como a performatividade, haja vista a política educacional brasileira se apresentar, segundo Saviani (2014, p. 34), “com características condensadas nas seguintes palavras: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação”.

Essas políticas, explicam Valle e Ruschel (2010, p. 75), desde a década de 1970 apoiam-se “nos referenciais meritocráticos, privilegiando a escolarização dos mais ‘capazes’”, além de fazerem uso de “termos polissêmicos, que permitem múltiplas interpretações”. Complementam os autores, apoiando-se em Walzer (2003, p. 194-195) que a “palavra Mérito vem do latim *meritum* e designa tanto ganho, lucro quanto pena, castigo. ‘Ter mérito’ é ‘quem é merecedor, ter mérito supõe ser digno de recompensa, elogio, prêmio, estima, apreço’” (p. 317, grifos dos autores).

No entanto, nos mostra a CNTE que “A globalização acirrou a competitividade entre países e empresas e a educação passou a ser sinônimo de produtividade” (p. 209), em que se estabelece a meritocracia neoliberal, a qual “tem por objetivo escamotear as desigualdades nos sistemas de educação [...] e induzir o senso comum a acreditar no mérito espontâneo e individual dos sujeitos” (2013, p. 209).

Fato esse, que tem levado os professores a sentirem-se responsáveis por sua própria formação e até a sentirem-se culpados quando não o fazem e que é denominado por Ball (2005, p. 543) de performatividade, sendo esta definida como sendo “uma tecnologia, uma cultura e um método de





regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança”. Os desempenhos individuais complementa o autor “[...] servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo [...]”.

A performatividade de acordo com Ball (2005, p. 544) é

[...] alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar.

Complementa o autor que “a performatividade atinge profundamente a percepção do eu e de nosso próprio valor. Coloca em pauta uma dimensão emocional, apesar da aparência de racionalidade e objetividade” (p. 550). O sentimento de que tiveram a oportunidade, não que esse curso era um direito de participar está presente nas representações dos professores sobre os motivos para o ingresso no programa, como falam os professores:

*Primeiro porque era uma novidade uma oportunidade enquanto trabalhador da escola estar na universidade tendo um tempo para poder estudar (PDE- 2007, P-03)*

*O primeiro deles foi ampliar os horizontes sair um pouco de sala, sair um pouco da escola a primeira seria justamente essa, de respirar um novo ar porque você está sempre na escola, e fica naquela mesmice sempre, então esse foi o mais interessante (PDE-2012, P-04).*

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

*Então eu não vou poder falar a verdade, eu não queria fazer o PDE a minha turma quase que me obrigou a fazer porque eu ia me aposentar. Eu falava que era bobagem, é vamos colocar aí, é, um determinante porque era novidade então a gente queria participar dessa novidade (PDE-2008, P-08).*

*Bom o primeiro é a formação continuada, foi um desafio porque assim a gente estava muito tempo fora do centro acadêmico, mais como um desafio (PDE-2009, P-10).*

*Estudo, o afastamento da escola; melhorar a prática (PDE-2010<sup>4</sup>, P-02).*

Nas representações dos professores fica evidente que apesar de terem ingressado em anos diferentes, suas representações quanto ao ingresso no curso oferecido pelo PDE-PR coincidem. Sendo que um dos principais motivos foi o afastamento da escola, para estudar, a questão de ser novidade, pois o programa se caracteriza como iniciativa inovadora, ao conciliar escola e universidade. O fato de ser a única forma de progressão na carreira docente, também reflete nos motivos que levam os professores a participarem do curso. Tem-se então, segundo Ball (2005, p. 550) uma espécie de “culpa, incerteza, instabilidade e a emergência de uma nova subjetividade<sup>5</sup>”.

Observa-se nas falas dos professores, a valorização que eles dão ao fato de poderem realizar uma formação na universidade, de ter um tempo para se dedicar aos estudos. O documento síntese 2014 apresenta essa questão como um dos focos da proposta de formação continuada ao indicar o PDE-PR como:

movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino estadual, em estreita relação com as IES, com o objetivo de instituir uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento sobre a realidade escolar (PARANÁ, 2014c, p.3).

Essa mediação entre a escola e universidade, tem sido muito considerada pelos professores entrevistados. Contudo, vale ressaltar que nas representações desses professores existem elementos que atestam para o fato de que eles por vezes utilizaram desse programa como uma forma de “fuga” da

---

<sup>4</sup> Em referência ao ano de ingresso dos professores. Ex: PDE-ANO DE INGRESSO.

<sup>5</sup> Subjetividade que como explica Ball (2005, p. 550) apoiando-se em De Lauretis (1986, p.5) “compreende: padrões pelos quais contextos experimentais e emocionais, sentimentos, imagens e memórias são organizados para formar a imagem que uma pessoa faz de si mesma, a percepção que uma pessoa tem de si própria e dos outros e nossas possibilidades de existência”.



escola, pois como relatado é um tempo em que o professor não fica na escola, durante um ano.

Pode-se inferir que a carga de trabalho a qual os professores são submetidos não possibilita tempo para estudos, nem o pensar sobre a própria prática. “Esse conjunto de obrigações e exigências torna, assim o trabalho docente cotidiano complexo, dinâmico, fluído [...]”, explicam Tardif e Lessard, (2009, p. 193), por isso o professor acaba se tornando mais um executor de tarefas do que um mediador dos processos pedagógicos, esclarecem os autores.

Outro aspecto a se destacar das representações trazidas pelos professores é relativo ao material desenvolvido por eles durante o curso, sua colocação em prática na escola e a possível continuidade deste, após o término do programa. Relativo a isto, as representações ficam bem claras quanto à continuidade desses projetos no ambiente escolar, agindo “[...] dentro de um conjunto de confusões e dilemas situados – para os quais quase nunca existem soluções satisfatórias, simples, únicas. Eles aprendem a conviver com a ambivalência. Profissionalismo aqui é uma questão de agir dentro da incerteza e aprender com as consequências” (BALL, 2005, p. 558-559). Eles precisam “lutar para saber como agir moralmente em um contexto educacional incerto e continuamente em mudança” (GRIMMETT; NEUFELD, 1994, p.229 *apud* BALL, 2005, p. 559).

Nas falas, a seguir é possível observar esses dilemas:

*Houve muito isso dos professores, que quando a gente volta do PDE volta diferente, entendeu, ele volta com suporte, um referencial teórico, mais atualizado, com sugestões, claro tem muito que são das disciplinas, no caso de português, matemática, história e geografia, biologia, química e tal. Muitas vezes, **eles vêm com ímpeto, para poder trabalhar e recebem um “balde de água fria dos colegas”**. Aconteceu isso, como o meu caso era mais pontual, eram aqueles que o professor sente mais desespero, como trabalhar com esse aluno, eles gostavam das ideias e queriam mais. Mas, a gente ouve de vários professores que chegam com ânimo, depois de dois anos, ou 1 ano, pois ficam fora por 1 ano e depois volta com o projeto à escola, **eles sentem um “balde de água fria”, muitas vezes até pelo setor pedagógico, pela direção e pela própria instituição** (P-03, Grifos nossos).*

*Eu conheço professor do PDE, que terminou o PDE foi para a sua escola “implementou acabou morreu” [o projeto]. Sabe, eu acho que não é por aí, eu acho que como toda “regalia” não sei se a palavra certa é essa tem que ser utilizado, ser mais cobrado do professor certo **não é só fazer por fazer e voltar à rotina**. Acho que em alguma coisa tem que acrescentar alguma coisa tem que estar disponível para o Estado para a formação ação para você disponibilizar seu projeto para outros lugares escolas até em outras escolas do município, do núcleo (P-08, Grifos nossos).*

*Eu pessoalmente, eu tenho muito para dar, mas a escola exige muito pouco porque no caso **a gente aqui é um serviço de cultura de conhecimento**, no meu trabalho tem que ter bom senso porque **se eu quiser implementar os meus conhecimentos teóricos na prática ninguém vai me entender**, houve muito crescimento e não há assim, um acompanhamento (P-10, Grifos nossos).*

Nessas representações dos professores, constata-se a continuidade das propostas após o curso. Essa continuidade, muito se relaciona à carga de trabalho dos professores, pois, quando voltam do PDE as funções e o trabalho docente é retomado, assim as propostas que os professores desenvolveram no segundo ano com 25% da carga horária, dava-lhes condições de desenvolver o projeto, contudo depois do término, o professor volta com a carga horária de 100%.

Nota-se, antes de tudo, que essa noção “carga de trabalho” é complexa porque remete a diversos fenômenos – dos quais vários não são quantificáveis – que se inter cruzam sem cessar e cuja influência recíproca é difícil ou mesmo impossível de separar completamente (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 113).

Desse modo, é preciso considerar no trabalho dos professores questões que vão além do seu trabalho, ações mais subjetivas que não constam em teoria, mas que influenciam na carga horária desse professor, como por exemplo, explicam Tardif e Lessard (2009), o contexto ao qual o professor está inserido, relacionamento com a comunidade, se é uma comunidade de vulnerabilidade ou não, os alunos da escola, quem são? Atividades próprias da organização da docência, como, área do conhecimento em que trabalha, materiais necessárias, conciliação entre a docência e demais atividades, como,



cursos de formação, atividades pessoais, entre outras. Há também, que se levar em consideração, o caminho percorrido pelo professor, que incide sobre seu trabalho e, conseqüentemente, na carga horária (TARDIF; LESSARD, 2009). Estas podem ser consideradas questões que permeiam a ação docente, e que interferem no trabalho docente do professor egresso do PDE-PR, fazendo com que ele não consiga dar continuidade à ação desenvolvida no decorrer do processo de formação continuada oferecido pelo programa.

### **Considerações finais**

Considera-se que a proposta de formação continuada para rede pública do Paraná, mesmo sendo um dos aspectos para a valorização profissional, está num contexto neoliberal, atendendo à “referenciais meritocráticos, privilegiando a escolarização dos mais ‘capazes’” (VALLE; RUSCHEL, 2010, p. 75).

Os dilemas do professor, o profissional que está na escola, lugar marcado por múltiplas culturas saberes, onde as relações e interações entre pessoas se estabelecem, por terem sido responsabilizados pelos *rankings* a que as escolas têm sido submetidas, avaliações que emergem de “um fluxo de novas necessidades, expectativas e indicadores que nos obriga a prestar contas continuamente e a ser constantemente avaliados (BALL, 2005, p. 549). Complementa o autor que os professores tornam-se “ontologicamente inseguros: sem saber se [estão] fazendo o suficiente, fazendo a coisa certa, fazendo tanto quanto os outros, fazendo tão bem quanto os outros, numa busca constante de aperfeiçoamento [...]” (p. 549).

Muitos desafios são postos aos professores, o PDE vem com essa premissa, de superação das dificuldades encontradas por esses profissionais, e com base nas reflexões, procurar maneiras de superar as dificuldades, fator esse, que contribuem também para uma escola de qualidade. Não obstante:

Ensinar a ensinar requer estratégias mais complexas e demoradas que as disponibilidades de capacitação oferecem, tanto dos formadores intermediários como dos professores em atuação na base do sistema. Considerando, ainda, que o próprio corpo de formadores, responsável principal pelos

programas, precisa estar envolvido e aprendendo com seu desenvolvimento (GATTI; BARRETO, 2009, p.202).

A este respeito, ficou em evidência nas falas dos professores a descontinuidade dos projetos depois do término no programa. Há uma necessidade tanto por parte do programa, quanto da própria escola, bem como dos profissionais, que as propostas continuem a ser desenvolvidas. Pois, partindo do pressuposto definido para o programa de desenvolvimento de uma formação contínua, esta, não se esgota ao término, é articulada durante todo o processo profissional do professor (PARANÁ, 2014c).

Contudo, cabe ressaltar que existe uma tensão entre o campo acadêmico, que enfatiza a necessidade da integração entre escola e universidade como forma de melhoria da qualidade da educação e o campo de atuação política que, no contexto paranaense, tem transparecido a luta pela manutenção do programa de formação continuada PDE-PR (KRAWCZYK, 2012, p. 10). Nesse sentido, resultados mais profícuos dessa formação só poderão ser obtidos por meio da criação de novas representações sobre a formação continuada docente que permitam a participação ativa dos professores na formulação e avaliação dessas e outras propostas para que, de fato, haja uma transformação da prática (GATTI; BARRETO, 2009).

No entanto, concordamos com Ball (2005, p. 548) de que os professores em termos gerais, “acabam inseridos na performatividade pelo empenho com que tentam corresponder aos novos (e às vezes inconciliáveis) imperativos da competição e do cumprimento de metas”. Para isso, deixam de lado seu “compromissos humanísticos do verdadeiro profissional – a ética do serviço – são substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico – o gerente. A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência”, como afirma Ball (2005, p. 548)

## Referências

ABRIC, J.C. L. Representaciones Sociales: aspectos teóricos. In: ABRIC, Jean-Claude (Org.). **Prácticas sociales y representaciones**. Tradução de José



**ReLePe**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

# I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

Dacosta Chevrel y Fátima Flores Palacios. México: Ediciones Coyoacán; Ambassade de France- ccc IFAL, 2001. p.11-32.

ARRUDA, A. Despertando do pesadelo: a interpretação. In: MOREIRA, A. S. P. (Orgs.); CAMARGO, B. V.; JESUÍNO, J. C.; NÓBREGA, S. M. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005. p. 229-258.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Tradução: Celina Rabello Duarte, Maria Lúcia Mendes Gomes e Vera Luiza Macedo Visockis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de educação**, v. 15, n.2, p-3-23, 2002. Disponível em: <http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf> . Acesso em: 5 abr. 2015.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001.

CNTE. Confederação nacional dos Trabalhadores. A meritocracia na educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 209-213, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BERTOTTI, G. R. **Políticas de formação continuada no Paraná: representações de professores PDE-PR**. 2014, 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, Paraná, 2014.

ENS, R. T.; GISI, M. L. Políticas Educacionais no Brasil e a Formação de Professores. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Políticas de formação do professor: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 25-49.

FREITAS, I. Universidade do professor é fechada. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 6 de junho 2011. Folha vida e cidadania, educação, Caderno 1. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1133883>>. Acesso em: 19 abr. 2014.

GATTI, B. A. (Coord.); BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILI, P. A. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo no contexto da globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.



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

KRAWCZYK, N. A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n. 12, jul./dez 2012. p. 3-11.

LAHLOU, S. L'exploration des représentations sociales à partir des dictionnaires. In: ABRIC, J.-C. (Dir.), **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Ramonville Saint-Agne: Érès, 2003. p. 37-58.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. **Psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social; editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OGLIARI, C. R. N. **O nível de exigência conceitual das produções do professor no PDE**: a recontextualização do conhecimento acadêmico ensino da matemática. 2012 261 f. Tese (Doutorado em Educação: História Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto qualidade no ensino público do Paraná –PQE/Relatório final**, Curitiba, 2002.

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**, n. **6933**, 14 mar. 2005. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=iniciarProcesso&tipoAto=11&orgaoUnidade=1100&retiraLista=true&site=1>> Acesso em: 10 out. 2014.

PARANÁ. Lei Complementar 103, de 15 de março de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, n. 6687, 15 mar. 2004. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&indice=1&totalRegistros=1>> Acesso em: 10 nov. 2014.





PARANÁ. Lei Complementar 130, de 14 de julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme especifica. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, n. 8262, 14 jul. 2010. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184&indice=1&totalRegistros=2>> Acesso em: 10 nov. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Sistema de acompanhamento e integração em rede – Sacir**: professor orientador IES, 2013. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde\\_roteiros/sacir\\_orientador\\_ies\\_2013\\_tutorial.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/sacir_orientador_ies_2013_tutorial.pdf)>. Acesso em: 19 abr. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Tutorial de acesso grupo de trabalho em Rede – GTR**. Curitiba: SEED-PR, 2014a. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gtr/gtr\\_tutorial\\_cursista\\_2014.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gtr/gtr_tutorial_cursista_2014.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Dia a dia Educação. **Grupo de Trabalho em Rede – GTR**. Curitiba: SEED-PR, 2014b. Período: 18/03/2014 a 06/05/2014. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=503>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação Estadual do PDE. **Programa de Desenvolvimento Educacional (Versão 2014c)**: documento síntese. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde\\_roteiros/documento\\_sintese\\_pde\\_2013.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/documento_sintese_pde_2013.pdf)>. Acesso em: 19 abr. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução N.º 004, de 25 de março de 2008 - SUED/SEED**. Orientações sobre a participação dos Professores Mestres e Doutores no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Paraná, 2008. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao042008sued.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2014.

PITON, I. M. Formação docentes em tempos de políticas neoliberais: o modelo emblemático de Faxinal do Céu. In: ENS, R. T. BEHRENS, M. A. **Políticas de Formação do professor**: caminhos e perspectivas. Curitiba: Champagnat, 2011. 171-186.

PITON, I. M. **Políticas educacionais e movimento sindical docente**: reformas educativas e conflitos docentes na educação básica paranaense. 2004, 293 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2004.



ReLePe



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

**I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa  
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

**6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil**

SÁ, C. P. Núcleo central das representações sociais. Petrópolis, RJ. Vozes, 1996.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SEED. Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação diretoria de políticas e programas educacionais Programa de Desenvolvimento Educacional. **Plano Integrado de Formação Continuada Turma PDE**. 2013. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/plano\\_integrado\\_d\\_e\\_formacao\\_pde2013.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/plano_integrado_d_e_formacao_pde2013.pdf)>. Acesso em: 05 abr. 2015.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. 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.

SILVA, M. A. A questão docente nas políticas públicas. In: Cunha, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, M. A. **Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 325 - 346.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VALLE, I. R.; RUSCHEL, E. Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): uma inspiração meritocrática. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.316-334, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 15 abr. 2015.