



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ALEXANDRE STEIN

**REPRESENTAÇÕES DE FORMADORES DE  
PROFESSORES DE INGLÊS NO CONTEXTO DO PDE-PR**

---

Londrina  
2015

ALEXANDRE STEIN

**REPRESENTAÇÕES DE FORMADORES DE  
PROFESSORES DE INGLÊS NO CONTEXTO DO PDE-PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Dra. Telma Nunes Gimenez  
Coorientadora: Dra. Viviane A. Bagio Furtoso

Londrina  
2015

**Catálogo elaborado pela divisão de processos técnicos da biblioteca central da  
universidade estadual de londrina**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

S819r Stein, Alexandre.

Representações de formadores de professores de inglês no contexto do PDE-PR /  
Alexandre Stein. – Londrina, 2015.

90 f. : il.

Orientador: Telma Nunes Gimenez.

Coorientador: Viviane A. Bagio Furtoso.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de  
Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em  
Estudos da Linguagem, 2015.

Inclui bibliografia.

1. Programa de Desenvolvimento Educacional (Paraná) – Teses. 2. Educação  
permanente – Teses. 3. Professores de inglês – Formação – Teses. 4. Formadores de  
professores de inglês – Teses. 5. Representações sociais – Teses. I. Gimenez, Telma  
Nunes. II. Furtoso, Viviane Aparecida Bagio. III. Universidade Estadual de Londrina.  
Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da  
Linguagem. IV. Título.

CDU 802.0:371.13

ALEXANDRE STEIN

**REPRESENTAÇÕES DE FORMADORES DE PROFESSORES DE  
INGLÊS NO CONTEXTO DO PDE-PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Telma Nunes  
Gimenez  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Viviane A. Bagio Furtoso  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Elaine Fernandes Mateus  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Denise Ismênia Bossa  
Grassano Ortenzi  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 28 de Abril, 2015.

## **AGRADECIMENTOS**

### **A Deus**

Pela força, saúde e sabedoria. Sem a luz e inspiração divina, todo conhecimento seria em vão.

### **À Dra. Telma Nunes Gimenez**

Por me orientar tão brilhantemente nesta jornada com a dedicação, comprometimento e competência característicos da profissional admirável que é.

### **À Dra. Viviane Aparecida Bagio Furtoso**

Por gentilmente assumir a coorientação deste trabalho no período em que minha orientadora esteve ausente.

### **À minha família, amigos e colegas**

Por compreender que muitas vezes minha ausência foi motivada pelo árduo trabalho de elaborar esta dissertação.

### **Aos formadores**

Que participaram desta pesquisa doando seu precioso tempo para que eu pudesse coletar os dados aqui apresentados.

### **À Dra. Elaine Fernandes Mateus, Dra. Denise Ismênia Bossa Grassano Orteni, Dra. Edcleia Aparecida Basso e Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli**

Membros das Bancas de Qualificação e Defesa, que leram este estudo com esmero e trouxeram apontamentos e contribuições valiosíssimos.

### **À Dra. Gladys Quevedo-Camargo**

Grande amiga e incentivadora da minha carreira acadêmica e em quem me inspirei.

### **Ao Dr. Vladimir Moreira**

Querido amigo, também incentivador de minha carreira acadêmica, por ter lido e feito a correção de língua portuguesa deste trabalho.

### **À Alan, Alice e Ingrid**

Meus queridos chefes e amigos da Cultura Inglesa Londrina, por sempre incentivarem meu desenvolvimento profissional.

### **A todos os docentes**

Do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina com quem tive contato neste mestrado e que tanto contribuíram para minha formação como pesquisador e professor.

STEIN, Alexandre. **Representações de formadores de professores de inglês no contexto do PDE-PR**. 2015. 90 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

## RESUMO

Este estudo tem como contexto de pesquisa um programa de formação continuada de professores proposto pelo Governo estadual e realizado em parceria com universidades públicas: o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE-PR). A partir da teoria de recontextualização pedagógica de Bernstein (1990, 2000) e de representações sociais de Moscovici (2002, 2003), busco identificar as representações de formadores de professores de inglês sobre formação continuada no contexto desse programa. Como referência, tomo os pressupostos e princípios político-pedagógicos sobre formação de professores contidos no documento-síntese (PARANÁ, 2013), para discutir com um grupo de sete formadores de professores de inglês responsáveis pelas atividades desenvolvidas nas turmas de 2012 e 2013 do PDE/INGLÊS de uma universidade do Norte do Paraná. Os dados, transcritos da audiogravação do grupo focal realizado em 2014, foram analisados interpretativamente e categorizados a partir das tematizações dos participantes. Desse processo, emergiram cinco categorias de análise nas quais os formadores expõem suas representações sobre: a formação continuada de professores no PDE-PR; o papel dos formadores dentro do programa; os professores PDE; o programa propriamente dito e; os efeitos do PDE-PR na educação básica e na formação inicial. As representações acerca destas categorias transitaram em torno da validade e das limitações da formação continuada; da percepção de que os formadores desempenham o papel de executores de ações previamente determinadas pelo campo recontextualizador oficial; da transformação atitudinal de alguns professores e formadores em relação ao ensino/aprendizado de língua inglesa na escola pública; da preferência dos professores participantes do programa por desenhos de formação que privilegiem o retorno à universidade e; do questionamento da relevância de algumas atividades propostas pelo PDE-PR. Com base na análise dos dados, concluo que na intrincada teia da formação continuada, seus atores (Estado, formadores, professores e alunos) assumem, como que num efeito cascata, o papel de recontextualizadores do processo formativo.

**Palavras-Chave:** PDE-PR. Formação continuada. Formadores de professores de inglês. Representações.

STEIN, Alexandre. **Representations of English teachers' educators in the context of PDE-PR**. 2015. 90 p. Dissertation (Master's Degree in Language Studies) Londrina State University, Londrina, Londrina, 2015.

## **ABSTRACT**

The context of this study is the Educational Development Programme of Paraná (PDE-PR) offered by the government of this state and executed in partnerships with public universities. Based on the theory of recontextualisation of Bernstein (1990, 2000) and the social representations of Moscovici (2002, 2003), I seek to identify the representations of English teachers' educators about continuing education within this programme. As a reference, I take the political-pedagogical assumptions and principles about teachers' education stated in the programme's summary document (PARANÁ, 2013) to discuss them with a group of seven English teacher's educators responsible for the 2012 and 2013 PDE classes from a public university located in the North of Paraná State. The data, transcribed from the recording of the focus group carried out in 2014, were analysed interpretatively and categorised according to the participants' thematisations. From this process five categories of analysis emerged in which the educators could reveal their representations about: the teachers' continuing education in the programme; the educators' role; the PDE teachers; the programme itself and; its effects on public schools and the initial education of English teachers. The representations about these categories were related to the validity and limitations of continuing education; to the perception that the teachers' educators, in this context, perform the role of executors of actions previously predetermined by the recontextualising official field; they also pointed to attitudinal changes in some teachers and educators regarding the teaching/learning of English in public schools; to the preference of continuing educational programme designs that favour the return of its participants to university and to the questioning of the relevance of some activities proposed by PDE-PR. Based on the data analysis, I conclude that in the intricate web of continuing education, its actors (the State, the educators, the teachers and the students) play, as in a ripple effect, the role of recontextualizers of the educational process.

**Key words:** PDE-PR. Continuing education. English teachers' educators. Representations.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRO	Campo Recontextualizador Oficial
CRP	Campo Recontextualizador Pedagógico
CONEB	Conferência Nacional da Educação Básica
DCE	Diretrizes Curriculares da Educação Básica
DCE/LEM	Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Línguas Estrangeiras Modernas
EB	Educação Básica
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GTR	Grupo de Trabalho em Rede
IES	Instituições de Ensino Superior
L2	Segunda língua / Língua Estrangeira
LAEL	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEM	Línguas Estrangeiras Modernas
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAP	Núcleo de Assessoria Pedagógica
NRE	Núcleo Regional de Educação
Paraná ELT	Paraná English Language Teaching
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais



PDE/INGLÊS	Plano de Desenvolvimento Educacional de Língua Inglesa
PDE-PR	Plano de Desenvolvimento Educacional do Paraná
PEC	Programa de Educação Continuada
PNE	Plano Nacional de Educação
Procap	Programa de Capacitação de Professores
Proformação	Programa de Formação de Professores em Exercício
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SACIR	Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede
SBCISP	Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa São Paulo
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SETI	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
UEL	Universidade Estadual de Londrina

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Os Campos Recontextualizadores e seus atores segundo Bernstein (1990, 2000) .....	32
<b>Quadro 2</b> - Estrutura organizacional do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE-PR e o papel do formador .....	39
<b>Quadro 3</b> - Conteúdos e Habilidades do Currículo de LEM da Educação Básica segundo as DCE .....	41
<b>Quadro 4</b> - Pressupostos político-pedagógicos do PDE-PR .....	42
<b>Quadro 5</b> - Princípios político-pedagógicos do PDE-PR .....	44
<b>Quadro 6</b> - Número de Professores PDE concluintes e Professores Orientadores da universidade pesquisada.....	50
<b>Quadro 7</b> - Lista das produções didático-pedagógicas elaboradas pelos professores PDE/INGLÊS Turmas 2012/2013.....	51
<b>Quadro 8</b> - Participantes da pesquisa .....	54
<b>Quadro 9</b> - Roteiro para discussão no grupo focal.....	56
<b>Quadro 10</b> - Itens considerados na geração de categorias de análise .....	57
<b>Quadro 11</b> - Síntese das representações dos formadores .....	75
<b>Quadro 12</b> - Campos recontextualizadores e seus atores no contexto desta pesquisa.....	77

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS FORMADORES</b> .....	16
1.1 PERCURSO HISTÓRICO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	16
1.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: DESAFIOS NO CAMPO EDUCACIONAL.....	19
1.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO CONTEXTO DOS PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS .....	24
1.4 OS DESAFIOS PARA OS FORMADORES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS .....	27
1.5 RECONTEXTUALIZAÇÃO DE PRINCÍPIOS E PRESSUPOSTOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA .....	28
1.6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES .....	33
<b>CAPÍTULO 2 – O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE-PR)</b> .....	36
2.1 PRESSUPOSTOS E PRINCÍPIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS PRECONIZADOS PELO DOCUMENTO-SÍNTESE PDE-PR .....	42
2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PDE-PR: O QUE DIZEM OS PESQUISADORES .....	45
2.3 O PDE-PR NA UNIVERSIDADE PESQUISADA.....	48
2.4 O PDE-PR/INGLÊS DA UNIVERSIDADE PESQUISADA .....	50
<b>CAPÍTULO 3 – INVESTIGANDO RECONTEXTUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DE FORMADORES</b> .....	53
3.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	54
3.2 COLETA E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS.....	55

<b>CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	59
4.1 CATEGORIAS DE ANÁLISES.....	59
4.2 REPRESENTAÇÕES DOS FORMADORES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA .....	59
4.2.1 Validade e Limitações da Formação Continuada .....	59
4.2.2 Formação Continuada e Universidade .....	60
4.3 REPRESENTAÇÕES DOS FORMADORES SOBRE SEU PAPEL NO PDE-PR .....	61
4.4 REPRESENTAÇÕES DOS FORMADORES SOBRE OS EFEITOS DO PROGRAMA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO INICIAL.....	64
4.5 REPRESENTAÇÕES DOS FORMADORES SOBRE OS PROFESSORES PDE- PR .....	66
4.6 REPRESENTAÇÕES DOS FORMADORES SOBRE O PROGRAMA PDE-PR .....	71
4.6.1 O Papel do Estado .....	71
4.6.2 A Universidade Como Prestadora de Serviço .....	72
4.6.3 A Seleção dos Professores PDE .....	72
4.6.4 O Atual Formato do PDE-PR.....	73
4.6.5 Atividades Propostas Pelo Programa .....	73
4.6.6 Sustentabilidade da Formação .....	74
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	78
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	81
<b>ANEXO</b> .....	88
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE) .....	89

## INTRODUÇÃO

Dentre os diversos desafios da educação no Brasil, pode-se dizer que um deles é a formação continuada de professores da rede pública de ensino. Na última década, o Governo Federal, em parceria com as secretarias estaduais de educação, vem criando diversos programas de formação continuada para os professores da educação básica pública, tendo como parâmetro a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica<sup>1</sup>. No entanto, pode-se dizer que um dos maiores problemas para a melhoria da educação é a insuficiência dos recursos disponibilizados pelo governo brasileiro para esta área<sup>2</sup>.

Em se tratando de políticas públicas, visando à formação continuada de professores, o desenvolvimento de programas que priorizem este aspecto toma impulso especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação [Lei 9394/96]. Entendo a formação continuada de professores como um aspecto central para mudanças nas questões de fortalecimento da docência no Brasil, assim como requisito essencial para resultados satisfatórios nas salas de aula. Conforme Cruz (2012):

[...] a formação continuada deve proporcionar novas ideias sobre a ação profissional e novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerando que o conhecimento produzido e adquirido na formação inicial, na vivência pessoal e no saber da experiência docente, deve ser repensado e desenvolvido na carreira profissional. (CRUZ, 2012, p. 1-2)

É com base neste pressuposto que penso a formação continuada de professores como algo que deveria ser priorizado na pauta de governos e elaboradores de políticas públicas educacionais, para além dos discursos oficiais.<sup>3</sup>

No estado do Paraná, as iniciativas recentes para promover a formação continuada de professores começam a tomar forma com as reflexões sobre o

---

<sup>1</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)

<sup>2</sup> Segundo a ex-ministra da Pesca e Agricultura Ideli Salvatti do PT e ministra da Secretaria de Relações Institucionais da Presidência da República em 2014, no Brasil, em uma década, os investimentos na educação passaram de 3,5% do PIB para 5,1%. Este índice, de acordo com a própria ministra, parece ser o patamar do possível, negando o compromisso firmado pela atual Presidente da República, Dilma Roussef, quando declarou em campanha que os investimentos educacionais no país seriam de 10% do PIB até 2014. Fonte: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/blog-daniel/investimento-em-educacao-uma-aventura-justa-e-necessaria-261973-1.asp>

<sup>3</sup> Ao assumir a pasta do Ministério da Educação, no início de fevereiro de 2014, José Henrique Paim declarou que teria “obsessão” com a formação de professores (Fonte: G1).

Currículo Básico, na década de 1990 (MUNHOZ; KOVALICZN, 2008). O foco de minha pesquisa é a mais recente iniciativa do Governo Estadual do Paraná para criar um programa que se caracterizasse como política pública para a educação dos professores paranaenses: o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (doravante PDE-PR).

O PDE-PR destina-se a professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM), que se encontram no nível II, classe 8 a 11, da tabela de vencimentos do plano de carreira. Isto equivale a dizer que os participantes, em geral, são professores do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio (1ª a 3ª série) que tiveram progressão em suas carreiras devido à titulações adquiridas e tempo de serviço como professores da rede pública de ensino. Ou seja, são, em sua maioria, professores experientes de praticamente todas as áreas do conhecimento (Ciências, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História, Geografia, Matemática e Educação Física) inseridas na grade curricular da Educação Básica do estado do Paraná.

Segundo alguns especialistas (AUDI, 2010, LOPES et al, 2010; EL KADRI et al, 2011; JOST, 2011), este programa tem se apresentado como uma proposta inovadora de formação continuada de professores, pois contempla em seu formato atual diversas atividades pedagógicas que contribuem com o desenvolvimento dos professores participantes (doravante Professores PDE). Além dos cursos práticos e teóricos realizados em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas durante as etapas do Programa, os professores PDE produzem, sob orientação dos formadores<sup>4</sup> das IES, um projeto de intervenção na escola, uma produção didático-pedagógica, executam a implementação do projeto de intervenção em uma das séries com as quais trabalham, compartilham com outros professores a produção didático-pedagógica por meio de uma plataforma virtual (MOODLE) e, ao final, redigem um artigo científico como trabalho de conclusão<sup>5</sup>.

Meu interesse pelo referido programa e pela identificação das representações dos formadores sobre a formação continuada no contexto deste programa surgiu quando trabalhei como professor colaborador na universidade pesquisada, quando tive contato com o PDE-PR na qualidade de professor ministrante dos cursos de aprofundamento prático e teórico e orientador das produções didático-pedagógicas e

---

<sup>4</sup> Utilizarei sempre o masculino genérico ao designar formadores e formadoras.

<sup>5</sup> Para conhecer autores que trazem em suas pesquisas as etapas contempladas no Programa PDE-PR consultar: FIORIN, 2009; AUDI, 2010; POSSI, 2012; BIZ e FRANCISCHETT, 2013.

artigos finais. Minha inserção no programa como formador de professores experientes permitiu-me, através dos seus olhares, conhecer melhor a diversidade de contextos de atuação dos professores da educação básica, pois tendo trabalhado como professor de língua inglesa, quase que exclusivamente no contexto privado, tive pouco contato com o contexto da escola pública na qualidade de professor.

Além de orientador<sup>6</sup>, ministrei também cursos específicos: o primeiro no segundo semestre de 2012 e o segundo curso no primeiro semestre de 2013, ambos abordando o ensino de compreensão e produção oral, área de minha especialidade.

Essa experiência foi determinante para a definição do tema da pesquisa a ser realizada em função de meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL. Embora minha experiência e vivência como formador do PDE-PR orientem meu olhar enquanto pesquisador, ressalvo que à época da coleta dos dados eu não atuava mais como formador.

Embora o documento-síntese do PDE-PR (PARANÁ, 2013) não mencione explicitamente a importância do papel assumido pelos professores universitários nesse desenho de programa, assumo que documentos representam projeções, intencionalidades. Os sentidos na prática somente podem ser conhecidos se olharmos para instâncias específicas. Reiterando que os formadores têm um papel relevante na concretização do programa, este estudo busca compreender como estes representam a recontextualização pedagógica dos pressupostos e princípios, apresentados mais adiante, nas diferentes atividades que realizam em conjunto com os professores PDE, isto é, o projeto de intervenção na escola, a produção didático-pedagógica e a redação do artigo final.

Antecipando-me às indagações sobre a relevância de investigar as representações de formadores sobre um programa de formação continuada de professores, justifico que o papel desempenhado por estes atores neste processo é de extrema significância, já que são eles que vão garantir ou não o cumprimento dos pressupostos e princípios do programa. Tomando a teoria da recontextualização de Bernstein (1990, 2000), explicitada mais adiante, veremos que o discurso

---

<sup>6</sup> Orientei quatro professoras da turma de 2012 que desenvolveram os seguintes temas: “O ensino da língua inglesa por meio de análise e produção de cartazes numa perspectiva de incentivo às práticas de civilidade”; “O uso de tecnologias abordando o gênero textual “biografia e autobiografia” nas aulas de língua inglesa: uma inovação”; “Estratégias motivacionais para alunos do ensino fundamental: projeto pen pal”; “Estratégias de ensino-aprendizagem de língua inglesa através do gênero música: uma abordagem motivacional”. Até a conclusão destes trabalhos, foram realizadas um total de 384 horas de orientação distribuídas em três semestres, resultando em 96 horas destinadas a cada orientanda.

pedagógico é atravessado por dois campos importantes: o campo recontextualizador oficial (CRO) e o campo recontextualizador pedagógico (CRP).

Os campos recontextualizadores têm, cada qual, sua interpretação sobre 'o que' e 'como' um assunto deve ser abordado nas relações de ensino-aprendizagem. Isto se aplica também às práticas de formação inicial e continuada de professores. Nas palavras de Bernstein (2000):

O princípio recontextualizador não apenas recontextualiza o 'o que' do discurso pedagógico, isto é, qual discurso deve se tornar assunto e conteúdo da prática pedagógica, mas também recontextualiza o 'como', ou seja 'a teoria da instrução' (BERNSTEIN, 2000, p. 34, Tradução minha)<sup>7</sup>.

A partir disto, vemos que o CRO tem a função de regular o discurso instrucional, cabendo ao CRP, teoricamente, reproduzir, ou melhor, recontextualizar o discurso regulativo. Em outras palavras, entendo, a princípio, considerando a perspectiva de formação de professores, contexto desta pesquisa, e com base em Bernstein, que os documentos oficiais e as políticas públicas educacionais pertencem ao campo recontextualizador oficial e os professores da educação básica ao campo recontextualizador pedagógico. Já os formadores universitários ora vão ocupar posicionamentos do CRO ora do CRP.

Com base nestas colocações e reiterando a pertinência de investigar as representações dos formadores neste contexto, afirmo<sup>8</sup> que se faz necessário entender como os formadores recontextualizam o discurso pedagógico oficial, pois corroboro com Bernstein, para o qual,

à medida que o discurso se desloca de seu lugar de origem para o seu novo posicionamento como discurso pedagógico, uma transformação acontece[...] porque toda vez que um discurso se move de uma posição para outra, há um espaço no qual a ideologia atua (BERNSTEIN, 2000, p. 32, Tradução minha).<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> the recontextualising principle not only recontextualises the *what* of the pedagogic discourse, what discourse is to become subject and content of pedagogic practice. It also recontextualises the *how*; that is 'the theory of instruction' (BERNSTEIN, 2000, p. 34)

<sup>8</sup> Nesta dissertação, utilizarei a primeira pessoa do singular no início dos capítulos e conclusões, e ao longo do texto a primeira pessoa do plural visando maior interação com meu leitor(a) no intuito de convidá-lo(a) às reflexões.

<sup>9</sup> As the discourse moves from its original site to its new positioning as pedagogic discourse, a transformation takes place... because every time a discourse moves from one position to another, there is a space in which ideology can play (BERNSTEIN, 2000, p. 32).



A recontextualização pedagógica da formação continuada proposta pelo PDE-PR, por parte dos formadores, é realizada a partir das regras distributivas e das regras recontextualizadoras, (re)criando representações sobre o programa. Assim, meus objetivos específicos buscam identificar as representações de formadores de professores de inglês sobre a formação continuada de professores, do seu papel, do papel da universidade e dos resultados alcançados no PDE-PR.

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro, trago um breve histórico das iniciativas destinadas à melhoria da educação e à consolidação da formação continuada de professores no Brasil, juntamente como o embasamento teórico deste trabalho, a partir do conceito de recontextualização de Bernstein (2000) e a teoria das representações sociais de Moscovici (2002, 2003).

No capítulo 2, faço uma apresentação da trajetória dos programas de formação continuada dos professores de inglês da rede pública no estado do Paraná, apontando os principais programas já realizados pelo governo estadual, suas contribuições e reflexões acerca dos motivos pelos quais tais programas não se perpetuaram como políticas públicas de formação do professorado. Neste, apresento também, o PDE-PR em sua atual configuração, suas concepções de formação continuada e os pressupostos e princípios político-pedagógicos preconizados pelo documento-síntese deste programa. Discorro sobre as implicações do PDE-PR como um todo na instituição pesquisada, mais especificamente na área de inglês.

No terceiro capítulo, apresento o arcabouço metodológico deste trabalho, com base nas pesquisas de Gondim (2003), que trata das vantagens e desvantagens da utilização de grupos focais para coleta de dados em pesquisas de cunho qualitativo, e Berg (2001) e Dörnyei (2007), que tratam da análise qualitativa de conteúdos, técnicas de seleção de dados e processos de categorização destes. Explicito ainda de que maneira os dados foram coletados e analisados interpretativa e qualitativamente e exponho os núcleos temáticos gerados a partir da transcrição da gravação do grupo focal realizado com 7 formadores de professores da área de inglês que ministraram os cursos específicos e orientaram os professores PDE-PR nas turmas de 2012 e 2013.

No capítulo 4, apresento a análise dos dados propriamente dita, que apontam para as representações do grupo de formadores participantes desta pesquisa sobre os diversos elementos que compõem o desenvolvimento e a execução do programa PDE-PR.

Nas considerações finais, trago ainda uma avaliação dos possíveis encaminhamentos do PDE-PR e as possibilidades para futuras pesquisas.

## CAPÍTULO 1

### FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS FORMADORES

Neste capítulo, apresento os referenciais teóricos que embasam este estudo. Trato aqui dos desafios postos pela formação continuada de professores na atualidade e as abordagens comumente usadas no desenvolvimento de programas desta natureza (CELANI, 2002; VEZUB, 2005, 2007; GIMENEZ; MATEUS, 2009; DAVIS et al, 2011).

Apono também como o governo do estado do Paraná tem tratado estes programas, em especial os destinados a professores de línguas estrangeira. Com isso, discorro sobre os desafios na formação de professores de inglês e o papel dos formadores (GIMENEZ et al, 2008; MATEUS, 2002). Por fim, exponho os conceitos da recontextualização pedagógica de Bernstein (1990, 2000), os quais orientarão as análises dos dados apresentadas no capítulo 4.

#### 1.1 PERCURSO HISTÓRICO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Acredito ser de suma importância retomar a trajetória da formação continuada de professores para tentarmos compreender seus movimentos de mudança. As correntes teóricas sobre o desenvolvimento humano e aprendizagem estão ligadas aos momentos sócio-histórico-culturais. Contudo, afirmo que discorrer sobre as mudanças apresentadas aqui, década após década, não significam que as correntes vigentes num determinado período foram suplantadas por outras, elas coexistem. Minha intenção é demonstrar a proeminência de um determinado movimento numa determinada época, porém ciente de que traços de uma corrente permanecem e transitam em tempos posteriores a sua ênfase.

Conforme Gimenez e Mateus (2009), as transformações sofridas, nos últimos 50 anos, sobre as maneiras de se “conhecer as complexidades do que é ser professor, de como aprendem e de que modo se desenvolvem ao longo de suas carreiras...” nos “convidam a ressignificar as orientações predominantes nos cursos e programas de formação de professores e a repensar os sentidos de aprendizagem e desenvolvimento que os orientam” (GIMENEZ; MATEUS, 2009, p. 113).

Nas décadas de 1960 e 1970, compreendia-se como um bom professor aquele que era capaz de reproduzir técnicas e atividades em sala de aula, ou seja, o

professor era visto como mero reproduzidor de conhecimento cujas técnicas, se aplicadas, funcionariam independentemente do contexto. Em outras palavras, nesta perspectiva positivista, se o professor seguisse o “manual” escrito pelos especialistas, se conduzisse as atividades da forma como eram prescritas, o sucesso da aprendizagem estaria garantido. Esta visão implica numa universalização dos procedimentos pedagógicos com o intuito de alcançar os objetivos esperados, o que não acontece devido à diversidade dos contextos educacionais e por ser a educação um conjunto de práticas desenvolvidas por sujeitos sócio-historicamente constituídos.

Nos anos 80, juntamente com as mudanças sócio-econômico-culturais, o conceito do que é ser um bom professor também passou por mudanças. Nestas, os educadores não eram mais considerados apenas meros reprodutores de conteúdo e sim capazes de refletir sobre sua prática pedagógica e tomar decisões sobre o que é melhor para sua sala de aula (CLANDININ; CONELLY, 1995). A própria ideia de que seria possível definir um “bom” professor foi colocada em xeque.

Na década de 1990, as transformações nas estruturas sociais, econômicas e culturais continuaram e, seguindo estes avanços, os conceitos sobre educação, mais especificamente no campo da formação de professores, também se alteraram. A partir desta década, conforme Frigotto (1996, p. 92), formação, qualificação e competência passam a ser definidas da seguinte forma: “formação” passa a se referir ao “processo de escolarização necessário ao processo de trabalho”; “qualificação” é “um conjunto de exigências ligadas ao emprego, resultantes de formação e experiência profissional concreta” e “competência” está relacionada “a capacidade de mobilizar conhecimentos, saberes, atitudes, tendo como foco resultados”. Embora tenha havido nesta década um esforço em redefinir as concepções do que é ser professor, temos a impressão de que com a valorização do conhecimento prático, a formação intelectual e política foi negligenciada. Ou seja, parece-me que até então imperava a didática do “ensino/aprendizagem” que “entende o conhecimento como algo pronto a ser repassado para os alunos que devem dele se apropriar”, ao invés de uma pedagogia do “aprender a aprender” que concebe o conhecimento como algo que “pode ser criticado e recriado” conforme as ideias de Demo (1995), citado em Mateus (2002, p. 6).

No entanto, a década de 1990 é “a década da reflexão na formação de professores”, segundo Gimenez (1999b, p. 130). É neste período que diversos

estudiosos da área de formação de professores, como Zeichner (1994, apud GIMENEZ, 1999b) e Almeida Filho (1999, apud GIMENEZ, 1999b), por exemplo, começam a trazer para as discussões nesta área a chamada abordagem reflexiva. Embora as teorias que subjazem essa abordagem remetam-nos a décadas anteriores com autores como John Dewey (1959), Donald Schön (1983), entre outros, é na década de 1990 que estas ideias ganham relevo.

Pode-se dizer que com a propagação da abordagem reflexiva, as concepções na área de formação de professores se modificam, pois há uma mudança na forma de entender o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Conforme Gimenez (1999b), os programas de formação de professores orientados por práticas reflexivas geralmente têm como objetivos: possibilitar que os professores analisem e reflitam sobre suas crenças a respeito do que é ensinar bem; torná-los consciente de que sua prática deve levar em consideração os aspectos sociais e políticos de seus contextos de atuação; encorajá-los a assumir uma maior responsabilidade sobre seu desenvolvimento profissional e adquirir uma maior autonomia profissional; empoderá-los para que eles possam ter um papel mais ativo na tomada de decisão sobre as questões educacionais (GIMENEZ, 1999b).

A década seguinte, marcada pelo início de um novo século, será sinalizada pela chamada “virada sócio-histórico-cultural” (GIMENEZ; MATEUS, 2009, JOHNSON, 2009). Segundo as autoras, a grande virada da atualidade, no que tange o conhecimento, é que este é entendido como “emergente de processos dialógicos de transformações das experiências vividas”... “valorizados pelas comunidades de prática nas quais os seres humanos participam ao longo da vida” (GIMENEZ; MATEUS, 2009, p. 120).

Desta forma, os processos de desenvolvimento humano não estão mais ligados ao “indivíduo e seus processos mentais”, mas nas “atividades sociais nas quais as pessoas se envolvem” e nos “modos como essas atividades se transformam no processo de transformação desses mesmos indivíduos” (GIMENEZ; MATEUS, 2009, p.120). Para a área de formação de professores, em geral e de línguas, isto equivale a dizer que a partir do século XXI os programas direcionados a estes têm buscado desenhar uma formação inicial e continuada nas quais a aprendizagem de professores se dá por meio da interação com seus colegas de profissão, quando acontecem trocas sobre as diferentes práticas pedagógicas

exercidas por eles dando, assim, novos significados e apontando novas possibilidades de trabalho em sala de aula.

Contudo, reitero que as mudanças de abordagens não se deram de forma linear, como o registro cronológico aparenta. A transição de uma abordagem para outra se dá gradualmente. Embora possamos constatar que os pressupostos de uma abordagem tiveram maior repercussão em uma determinada década e não em outra, os resquícios da abordagem anterior se fundem com as novas ideias da abordagem prevalecente naquele momento.

Naturalmente, as iniciativas de formação continuada no estado do Paraná não estavam isoladas desses movimentos. Fazendo um recorte mais específico sobre o tema da minha pesquisa, apresento a seguir a trajetória dos programas de formação continuada de professores de inglês, ofertados pelo governo estadual do Paraná do final da década de 1990 até as mais recentes iniciativas neste campo, incluindo o PDE-PR.

## 1.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: DESAFIOS NO CAMPO EDUCACIONAL

Justificativas para ações de formação continuada têm sido comumente associadas a duas perspectivas: uma que vê a formação inicial como deficitária e carente de complementação, e outra que a considera imprescindível diante das constantes transformações sociais que exigem novos papéis para as escolas. A chamada “abordagem do déficit” justifica o oferecimento de programas de aprimoramento de professores, pois afirma ser necessário realizar ações para suprir as carências daquilo que o educador deixou de receber em sua formação de base. A “abordagem da atualização”, por outro lado, pressupõe que a formação inicial nunca será suficiente para permitir o enfrentamento das questões decorrentes de uma escola sensível às necessidades dos seus alunos e comprometida com transformações (DAVIS et al, 2011). A essas duas perspectivas podem ser acrescentados dois focos: um que toma o professor como central e outro que vê no desenvolvimento das equipes escolares o caminho para a melhoria educacional.

Parece-me ser um consenso que, embora conscientes de que a formação continuada de professores por si só não seja a solução para os problemas da educação, as ações com foco no professor são as mais enfatizadas para alcançar os objetivos de melhoria da educação. Este aspecto é evidenciado no estudo realizado

pela Fundação Carlos Chagas ao relatar que, entrevistando diversos responsáveis de Secretarias de Educação pelo Brasil, constatou-se a valorização da formação continuada (DAVIS et al., 2011, p. 49-50).

Ainda de acordo com aquele estudo, embora não seja unânime entre as Secretarias de Educação, um dos fatores que reforça a necessidade de programas de formação continuada é a compreensão de que a formação inicial destes professores foi deficitária. Talvez por falta de empenho do próprio professor, talvez por problemas relacionados às práticas formativas inerentes à configuração dos cursos de licenciatura.

Segundo entrevistas realizadas no referido estudo com coordenadores de Secretarias de Educação, outra dimensão observada é a consciência de que o processo de reflexão dos professores não precisa ser solitário, eles podem e devem compartilhar suas dúvidas e problemas com outros companheiros de profissão. Diante desta constatação, fica claro que o trabalho colaborativo é considerado fundamental para o desenvolvimento pedagógico e profissional dos docentes.

Sob o ponto de vista da produção do conhecimento pedagógico, outros contrapontos, conforme sinaliza o trabalho de Davis et al (2011), incluem a visão de que a tarefa de elaborar e colocar em prática programas de formação continuada deve ficar a cargo de pesquisadores especializados em Educação, enquanto para outros este processo deve contar com a participação do professor, já que é este que conhece a realidade escolar e os desafios enfrentados por ele.

Orientações diversas são adotadas pelos vários gestores encarregados de promover o desenvolvimento profissional de professores nos sistemas de ensino. “Uns optam por mudanças graduais, enquanto outros preferem abordagens arrojadas, que exijam mudanças drásticas por parte dos docentes” (DAVIS et al, 2011p. 14-15). A escala da formação também é fator relevante, pois programas visando alcançar um grande número de profissionais podem propor atividades distintas daqueles que permitem maior interação no contexto de atuação do professor. Naqueles casos, de modo geral, sacrificam-se as particularidades contextuais e as necessidades locais são ignoradas, enquanto nestes são possibilitadas análises e reflexões baseadas em observações de caráter individual.

Quando a opção é pela formação continuada do professor (em oposição à formação das equipes escolares), tem sido predominante no discurso acadêmico o paradigma do profissional reflexivo (GIMENEZ, 2006; DUARTE, 2011; PESSOA,

2011), sem que necessariamente este seja a vertente adotada em programas de formação continuada.

No entanto, os desafios da formação de professores reflexivos são inúmeros. Gimenez (2006) nomeia 3 possíveis aspectos: a abordagem dos formadores; as condições de trabalho e as políticas governamentais. O primeiro diz respeito aos posicionamentos e entendimentos dos formadores sobre o que realmente conta na formação reflexiva de professores, ou seja, coloca-se em questão as relações de poder entre formadores e aqueles em formação, pois se a educação de professores passou de uma abordagem de treinamento para uma na qual se valoriza a tomada de decisão e consciência sobre os aspectos do processo de ensino-aprendizagem, estas relações de poder precisam ser também reavaliadas.

O segundo aspecto refere-se às condições de trabalho do professor. A autora explica que as atuais circunstâncias de atuação do professor: “grande número de alunos em sala, falta de material didático apropriado e...” falta de “oportunidades de analisar sua prática a partir dos objetivos de aprendizagem” forçam o professor a um fazer “rotinizado” e não reflexivo (GIMENEZ, 2006, p. 82).

O terceiro aspecto apontado pela autora como um desafio à formação e atuação reflexiva do professor são as política governamentais de desenvolvimento profissional de docentes. Estas tendem a banalizar os programas de formação com a promoção de cursos não significativos e desarticulados, que resultam na ineficácia de fornecer condições para que estes profissionais possam se desenvolver reflexivamente acerca de seu ofício (GIMENEZ, idem).

Por outro lado, quando o foco é na equipe escolar como um todo e não apenas o professor, o coordenador pedagógico da escola é o responsável por promover, dentro da instituição em que atua, ações que fomentem a discussão e a construção de novas perspectivas educacionais. Segundo esta concepção, cabe ao coordenador envolver a equipe pedagógica em atividades que visem melhorar e atender às necessidades daquele contexto específico de ensino, como por exemplo, a reelaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola, os processos avaliativos e a implementação de medidas ético-disciplinares<sup>10</sup>. Ou seja, o coordenador pedagógico é o formador.

---

<sup>10</sup> Estes dados estão disponíveis no site: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/142/artigo234539-1.asp>> Acessado em: 04/03/2014.

Outra opção de formação continuada que não prioriza o professor como elemento central, mas sim um corpo docente coletivo, é aquela que traz em sua concepção os grupos de estudo, nos quais os professores se reúnem para discutir os encaminhamentos que darão aos problemas de conteúdo curricular, adequação destes conteúdos a diferentes níveis e as questões de avaliação. Vê-se nesta abordagem um caráter mais colaborativo de desenvolvimento de ações, o que pode ser bastante benéfico para esta área de atuação, pois promove a discussão e a reflexão, por parte dos participantes, a respeito dos problemas enfrentados. No entanto, a administração de conflitos resultantes deste processo é essencial para que não se abale as relações entre os professores. É preciso que estes entendam que as divergências são necessárias para que haja uma desconstrução daquilo que se tem como estanque e, a partir disto, se possa fazer as reformulações adequadas para uma nova perspectiva de ensino (DOONER et al, 2008; MATEUS, 2011).

O conceito de ensino colaborativo, postulado por Mateus (2011), no qual se propõe um modelo de prática em que a interação entre o professor da educação básica, o professor estagiário dos últimos anos da graduação e o formador da universidade, vem ao encontro dos anseios dos professores, principalmente, mas não exclusivamente, iniciantes, que se perguntam: “Será que o que estou fazendo é certo? Como saberei se este é o melhor caminho?” Além de contribuir para a reflexão sobre questões como essas, vê-se que a ética no cuidado com o outro na prática social, de que se refere Mateus, é de fato muito relevante para a construção ou alcance de um objetivo comum em grupos de prática colaborativa.

Para Mateus (2011), “a práxis de ensino colaborativo se cria na multiplicidade de papéis institucionais e de identidades que compõe o grupo de professores”. A autora vai além e afirma que “não se trata de um exercício de convivência simétrica em que os participantes compartilham lado a lado as responsabilidades pelo processo de ensino-aprendizagem, mas de práxis mediada pela unidade na multiplicidade” (MATEUS, 2011, p. 201).

Práticas colaborativas apoiam-se em orientações teóricas que postulam ser a aprendizagem uma prática social situada. A perspectiva sociocultural na formação de professores de línguas estrangeiras é explicada por Johnson (2009), que discorre sobre como a cognição humana é vista a partir desta perspectiva. Considerando os programas de formação continuada de professores, é importante que formadores entendam que o desenvolvimento cognitivo acerca de ensinar e aprender uma



língua não está diretamente ligado à internalização de práticas existentes, mas à reformulação destas práticas de forma que sirvam aos propósitos do professor e ao seu contexto de ensino.

A apropriação desta perspectiva no campo da formação de professores justifica-se pela compreensão de que a formação profissional de professores é, em sua essência, sobre “professores enquanto aprendizes do ensinar”. Aquela autora afirma que devemos “articular uma postura epistemológica que nos possibilite justificar o conteúdo, a estrutura e os processos que constituem a formação de professores de segunda língua” (JOHNSON, 2009, p. 2, Tradução minha)<sup>11</sup>.

Johnson (2009) acredita que uma alternativa para os encaminhamentos dados à formação de professores de segunda língua, segundo a perspectiva sociocultural, está na mudança de 5 pontos de vista. Para a autora, esta perspectiva muda a forma como: 1) pensamos a aprendizagem de professores; 2) pensamos sobre língua; 3) pensamos o ensino de língua; 4) pensamos as macroestruturas sociais, culturais e históricas mais abrangentes que estão sempre presentes e sempre mudando a profissão de ensinar uma segunda língua e 5) pensamos o que constitui desenvolvimento profissional de professores (JOHNSON, 2009, p. 3-5)<sup>12</sup>.

Ainda, segundo esta autora, modelos de desenvolvimento profissional são iniciativas importantes, pois tendem a promover “[...] um potencial sustentável de mediação dialógica entre professores [...]” ao mesmo tempo em que “[...] proporcionam uma atuação assistida àqueles com dificuldades diretamente ligadas às suas vivências de sala de aula” (JOHNSON, 2009, p. 95). Os modelos propostos pela autora são denominados por ela de Grupos de amigos críticos; Treinamento em parceria; Estudo de aulas; Desenvolvimento cooperativo e Grupos de estudo de professores<sup>13</sup> (JOHNSON, 2009, p. 100-112).

O estudo encomendado pela Fundação Victor Civita à Fundação Carlos Chagas, sobre formação continuada de professores, revela que este tema tem sido amplamente discutido no Brasil e no mundo, por diversos autores e acadêmicos por

---

<sup>11</sup> “...articulate an epistemological stance that enables us to justify the content, structure, and process that constitute L2 teacher education” (JOHNSON, 2009, p. 2).

<sup>12</sup> “...changes the way we think about teacher learning; ...changes the way we think about language; ...changes the way we think about language teaching; ...changes the way we think about the broader social, cultural, and historical macro-structures that are ever present and ever changing the L2 teaching profession; ...changes the way we think about what constitutes professional development...” (JOHNSON, 2009, p. 3-5)

<sup>13</sup> Critical Friends Groups; Peer Coaching; Lesson Study; Cooperative Development; Teacher Study Groups (JOHNSON, 2009, p. 100-112)

meio de documentos, artigos científicos e relatórios que expõem a atual situação da profissão docente (DAVIS et al, 2011).

Vezub (2005, 2007), por exemplo, em suas pesquisas sobre formação e desenvolvimento profissional docente, constatou que os problemas relacionados a esta área são comuns a diversos países da América Latina, América do Norte e Europa. Nestes países, observa-se a ocorrência de programas que contemplam atividades de curta duração, descontínuas e desconexas da formação inicial e que visam a formação de professores isoladamente de seus contextos de atuação.

Corroborando com esta ideia, Celani (2002) afirma, com referência específica à formação de professores de línguas estrangeiras, que é necessário superar essa visão, pois a “educação contínua” de professores deve extrapolar a “mera participação esporádica em cursos [...] seminários e oficinas” (CELANI, 2002, p.21).

### 1.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO CONTEXTO DOS PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS

O recorte temporal adotado neste estudo inicia-se na segunda metade da década de 1990, período no qual foram propostas atividades de formação continuada de professores no Estado sob diferentes orientações de natureza teórico-metodológica, resultando em diferentes projetos, com características ora de foco no indivíduo professor e suas competências, ora de encorajamento a ações coletivas. De 1999 a 2002 tivemos o “Paraná English Language Teaching”, mais conhecido como “Paraná ELT”<sup>14</sup>. Desenvolvido pelo governo estadual em parceria com o *British Council* e Universidades Federais e Estaduais, financiado com recursos do Banco Mundial, este Programa tinha como foco o aprimoramento linguístico dos professores de inglês da rede pública de ensino.

Segundo Gimenez e Mateus (2005, p. 165), esta iniciativa trazia subjacente a ideia de que os professores de língua inglesa, como usuários da língua, apresentavam um desempenho aquém do desejado e, portanto, necessitavam de aprimoramento linguístico para melhorar sua prática de sala de aula. Adotava-se, portanto, a visão de “déficit” da formação inicial, a ser “corrigido” com a formação continuada.

---

<sup>14</sup> <http://englishagenda.britishcouncil.org/consultancy/our-track-record/paran%C3%A1-elt-project-brazil>

Conforme as autoras, o Programa Paraná ELT foi visto com bons olhos pelos professores de inglês da rede pública que dele participaram pelo fato deste configurar-se como um projeto de valorização da disciplina de língua inglesa e representar “um avanço para a área”. No entanto, alguns percalços como a expectativa do nível da competência linguística a ser alcançada pelos professores, as poucas ações direcionadas à prática pedagógica, o conteúdo e o material utilizado nos cursos, etc. contribuíram para que “efeitos concretos sobre as condições de ensino na escola” (GIMENEZ; MATEUS, 2005, p. 161) não fossem alcançados satisfatoriamente.

O Programa Paraná ELT tinha como ações a oferta de cursos de capacitação, linguística e metodológica aos professores de língua inglesa da rede pública de ensino. O programa foi desenvolvido com o suporte dos Núcleos de Apoio Pedagógico (NAP) das instituições de Ensino Superior.

O *British Council*, na qualidade de gestor do programa, conseguiu assegurar que a parte presencial do curso, ou seja, o curso de proficiência solicitado pelos professores, fosse ministrado pelas universidades envolvidas. E por meio de testes de proficiência aplicados aos professores participantes ao longo do período, constatou-se que estes tiveram uma melhora no desempenho linguístico.

Em 2003, ao assumir uma nova equipe de governo, foi proposto outro modo de formação continuada. Nele, o professor ainda tinha a centralidade, porém representado como um profissional capaz de autoria pedagógica. Uma das primeiras ações foi convocar um grupo de professores de inglês para a “Elaboração coletiva das novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica” (DCE), a qual visava envolver os professores da rede pública de ensino básico na discussão e reelaboração de um documento que contivesse “tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula” (PARANÁ, 2008, s/nº). O professor passou a ser visto como capaz de refletir sobre as práticas de sala de aula e contribuir na (re)elaboração de um documento oficial que visa estabelecer parâmetros para o desenvolvimento do trabalho do professor em todo o estado. As atividades de (re)elaboração das DCE tiveram continuidade ao longo dos anos de 2004 a 2007. A versão oficial das DCE foi publicada oficialmente em 2008.

Paralelamente às atividades já descritas, em 2004, com o lançamento do “Plano Estadual de Desenvolvimento Educacional”, proposto pelo governo federal,

foi criado o projeto “Folhas” que tinha como objetivo reunir professores da rede pública de ensino para elaboração de um material didático que suprisse as necessidades dos alunos da educação básica. A criação de tal material, se aprovado pelo NRE, resultaria na progressão de carreira do professor responsável.

Nestas ações, nota-se uma mudança na forma como o sujeito-professor é concebido. Agora visto como produtor de conhecimento, autônomo, capaz de criar o próprio material didático a ser utilizado por seus alunos, o que, aparentemente, indica um avanço em relação à valorização das capacidades do professorado.

Ainda dentro da perspectiva de autonomia docente, outra iniciativa que visava privilegiar essa concepção foram os chamados “Grupos de Estudo” que, a partir de 2006, a SEED/PR passou a oferecer. Nestes eram discutidos direcionamentos sobre o ensino de língua inglesa pelos próprios professores sobre supervisão de coordenadores pedagógicos dos Núcleos Regionais de Ensino (NRE).

No ano de 2009, o primeiro “Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica” se consolida com a instituição do decreto 6755/2009<sup>15</sup>. O principal objetivo deste plano era formar nos cinco anos seguintes, numa ação conjunta entre União, estados e municípios, mais de 330 mil professores da educação básica que atuavam sem formação em nível superior.

O plano se constitui, basicamente, da oferta de cursos de formação inicial para os professores que ainda não tinham uma formação universitária, para professores que já haviam se formado, mas atuavam numa área diferente daquela de sua formação e para bacharéis sem licenciatura.

Segundo o *site* do Ministério da Educação “a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), antes responsável somente por cursos de pós-graduação, passou a receber o dobro de seu orçamento para assumir a responsabilidade pela formação do magistério...”<sup>16</sup> De acordo com esta informação, seriam destinados R\$ 1 bilhão ao ano à formação de professores.

Atualmente é O PDE-PR, contexto deste estudo, que se configura como uma das principais modalidades de formação continuada para professores da rede pública no Paraná. Este será apresentado em detalhes no capítulo 2.

---

<sup>15</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)

<sup>16</sup> [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=13583:plano-nacional-de-formacao-dos-professores-da-educacao-basica&Itemid=970](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13583:plano-nacional-de-formacao-dos-professores-da-educacao-basica&Itemid=970)

#### 1.4 OS DESAFIOS PARA OS FORMADORES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS

Práticas de formação continuada no campo de línguas estrangeiras foram, por um longo período, configurados como: participação esporádica em cursos, seminários ou oficinas, conforme criticado por Celani (2002). Eles propunham também a criação de um produto acabado, como resultado da participação nestes cursos (materiais didáticos, etc.).

De acordo com aquela autora, houve um período em que se referiam a estes programas como cursos de “reciclagem” que visavam à atualização de conhecimento. Havia também os que priorizaram o aprimoramento da formação linguística destes professores, acreditando que assim estariam preparando-os para que fossem capazes de realizar práticas de intervenção eficazes no contexto da escola pública.

Atualmente, defende-se que se deve privilegiar a formação continuada de docentes que emerjam de

[...] processos dialógicos de transformação das experiências vividas; processos esses mediados por construtos teóricos e discursos que são publicamente reconhecidos e valorizados pelas comunidades de prática nas quais os seres humanos participam ao longo de suas vidas (GIMENEZ e MATEUS, 2009. p. 120).

Essas autoras ainda afirmam que “não há formação de professores numa perspectiva sócio-histórico-cultural” quando há “imposição da visão do formador sobre a dos professores”, quando não se insere o professor na prática propriamente dita. Fazer formação nesta perspectiva, segundo as autoras, implica em não “tomar o desenvolvimento cognitivo... como um processo individual e autônomo”, mas como “um processo de inter-relação entre as individualidades e as possibilidades dos contextos sociais, históricos e culturais” onde os envolvidos participam e interagem socialmente (GIMENEZ e MATEUS, 2009. p. 122).

Corroborando com as afirmações citadas acima e com base nos resultados de um projeto de pesquisa interinstitucional intitulado “O ensino da língua inglesa no Paraná e a formação de professores nos cursos de Letras”, realizado por 4 instituições de Ensino Superior do Norte do Paraná em 2005, Gimenez et al (2008, p. 317) relatam que “apesar das dificuldades de participação em um empreendimento coletivo”, os professores participantes viram “este como um espaço

privilegiado para explicitar e repensar as práticas no contexto de trabalho”. Elas ressaltam a importância dos formadores promoverem entre si a troca de experiências, oportunizando uma reflexão crítica sobre sua atuação tanto na formação inicial quanto na continuada.

O grande desafio aqui é fazer com que esta reflexão aconteça em níveis mais profundos, para que realmente causem uma mudança de atitude no professorado com relação a sua autonomia diante das situações tão diversificadas de ensino-aprendizagem encontradas por eles. É preciso que os formadores se instruem neste sentido para poderem oferecer oportunidades de reflexão dentro de programas de formação continuada, pois conforme Mateus (2002, p.10), “os Programas voltados para a formação continuada de professores, no quesito reflexividade, não avançam para além do nível técnico”.

Como podemos observar, um dos possíveis caminhos a ser trilhado pela a formação continuada de professores seria uma ação conjunta entre teoria, prática e reflexão, mediadas pela experiência social.

Considerando a importância do papel dos formadores no processo de formação continuada de professores, apresento na próxima seção o conceito de recontextualização pedagógica, proposto por Bernstein (1990, 2000), que explicita como se dá a relação entre formadores e políticas públicas de formação docente.

### 1.5 RECONTEXTUALIZAÇÃO DE PRINCÍPIOS E PRESSUPOSTOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Neste estudo, adoto o conceito de recontextualização pedagógica de Basil Bernstein, sociólogo e linguista inglês (1924 – 2000), por se adequar à visão de que as políticas estão sujeitas a interpretações de seus atores, não havendo, necessariamente, coincidência entre o idealizado no planejamento e sua execução (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2012).

As obras de Bernstein “A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle” e “*Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*”, lançadas em 1990 e 1996 respectivamente, tratam da recontextualização pedagógica. Nas referidas obras, o autor afirma que a chamada recontextualização pedagógica deve ser entendida a partir do discurso pedagógico: este, por sua vez, é “constituído por um princípio recontextualizador que seletivamente apropria, realoca,

refocaliza e relaciona outros discursos para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (BERNSTEIN, 2000, p. 33).<sup>17</sup>

Segundo este pesquisador, estão “embutidos” no discurso pedagógico dois outros discursos: o instrucional e o regulativo. O primeiro refere-se ao “discurso que transmite as competências especializadas e sua mútua relação” e o segundo ao “discurso moral que cria a ordem, a relação e a identidade” (BERNSTEIN, 2000, p. 32).<sup>18</sup> Ainda sobre estes conceitos, Bernstein afirma que o discurso regulador é o discurso dominante, já que representa o discurso moral que cria os critérios que dão origem ao caráter, forma, conduta, postura, etc. (ibid. p. 34).

Bernstein desenvolveu um modelo teórico que privilegia a relação pedagógica na sua dimensão comunicativa. A partir disso, buscou criar uma linguagem que, ao gerar descrições específicas das práticas e discursos das relações pedagógicas, possibilitasse o estudo dos processos concretos de transmissão e aquisição de conhecimentos, valores e formas de consciência (BERNSTEIN, 2000).

Uma das contribuições deste autor para o entendimento do campo da reprodução de discursos pedagógicos é a criação de quatro categorias classificatórias, a saber: 1) “Relações extradiscursivas da educação”; 2) “Relações intradiscursivas da educação”; 3) “Contextos de transmissão” e 4) “Contexto do sistema”. A primeira refere-se ao grau de isolamento do discurso educacional em relação ao discurso não educacional. A segunda identifica o isolamento entre agentes e discursos. A terceira, por sua vez, aponta o grau de isolamento dos discursos educacionais profissionalizantes em relação aos discursos educacionais acadêmicos, e a quarta permite pensar que “a educação pode estar completamente subordinada às agências do Estado, ou pode ter um espaço relativamente autônomo com respeito às áreas e práticas discursivas” (Bernstein, 1990, p. 47).

Segundo Mainardes e Stremel (2010, p. 1), diversos autores, a exemplo de Al-Ramahi e Davies (2002) e Ball (1998), se utilizam da teoria de Bernstein para “analisar a formulação de políticas educacionais tanto no nível macro da produção do texto quanto no nível micro (escolas, salas de aula)” e “as complexas relações entre as ideias, sua disseminação e recontextualização”. Segundo os autores, estas

---

<sup>17</sup> Pedagogic discourse is constructed by a recontextualising principle which selectively appropriates, relocates, refocuses and relates other discourses to constitute its own order.

<sup>18</sup> Instructional discourse is the discourse which creates specialised skills and their relationship to each other; Regulative discourse is the moral discourse which creates order, relations and identity.

pesquisas exploram, sobretudo a teoria do dispositivo pedagógico o qual, segundo Bernstein (2000), “fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico... através de três regras: regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras de avaliação”(BERNSTEIN, p. 28)<sup>19</sup>. Além disso, Bernstein identifica os três principais campos do dispositivo pedagógico: produção, recontextualização e reprodução.

As regras distributivas referem-se às relações de poder, conhecimento, formas de consciência e prática no nível da produção do conhecimento estabelecidos pelo dispositivo pedagógico. Essas regras da distribuição governam as práticas institucionais, isto é, “regulam a relação fundamental entre poder, grupos sociais, formas de consciência e prática e suas reproduções e produções” (Bernstein, 1990, p. 254). Nas palavras de Mainardes e Stremel (2010, p. 12), “essas regras regulam o tipo de conhecimento que os diferentes grupos sociais terão acesso, bem como o modo pelo qual se dará a aquisição desses saberes e sob quais condições”.

As regras distributivas distinguem duas classes de conhecimento: o pensável e o impensável. Em linhas gerais, o primeiro está ligado à distribuição do conhecimento no âmbito da escola básica e o segundo é gerenciado pelas “instituições de educação superior” (BERNSTEIN, 2000, p. 29)<sup>20</sup>.

A regra da avaliação está ligada à relação entre aquisição e transmissão do conhecimento. Ela governa a prática pedagógica e, sobretudo, como o próprio nome diz, as práticas de avaliação.

A regra recontextualizadora é aquela que relaciona dois discursos: o da competência<sup>21</sup> e o de ordem social, tornando-os um outro discurso. Ela também governa a transformação dos conteúdos escolares, isto é, a constituição de um discurso pedagógico específico. Para Leite (2004):

---

<sup>19</sup> ...the pedagogic device provides the intrinsic grammar of the pedagogic discourse... through three interrelated rules: distributive rules, recontextualising rules and evaluating rules.

<sup>20</sup> ...the higher agencies of education.

<sup>21</sup> Bernstein (2000, 42) define competência como um conceito referente aos procedimentos de engajamento e construção do mundo. Para ele, “competências são intrinsecamente criativas e tacitamente adquiridas em interações informais. Elas são realizações práticas”. O autor afirma que o conceito de ‘competências’ que ele tem “passou por todas as principais ciências sociais de uma forma ou de outra” (ibid. 2000, p. 42). A exemplo, ele cita a competência linguística de Chomsky; a competência cognitiva de Piaget contemplada na psicologia; na antropologia social, a competência cultural de Lévi-Strauss; na sociologia, a competência dos membros (realizações práticas) de Garfinkle e, na sociolinguística, a competência comunicativa de Dell Hymes.



As regras recontextualizadoras constituem o cerne do discurso pedagógico, na medida em que, para Bernstein, este não é propriamente um discurso, estando mais próximo a um princípio de apropriação de outros discursos, com a finalidade específica de atender ao processo de transmissão e aquisição de conhecimentos (LEITE, 2004, p. 41).

Mainardes e Stremel (2010, p. 13) afirmam com base em Bernstein (1990, 2000) que “por meio da recontextualização, o discurso se desloca do seu contexto original de produção para outro contexto onde é modificado (através de seleção, simplificação, condensação e reelaboração)”.

O deslocamento do discurso de seu lugar de origem para outro provoca um efeito ao qual Bernstein se refere como transformação de um discurso original para um discurso “virtual/imaginário” (BERNSTEIN, 2000). Para Bernstein:

À medida que o discurso se desloca de seu lugar de origem para o seu novo posicionamento como discurso pedagógico, uma transformação acontece. Essa transformação acontece porque toda vez que um discurso se move de uma posição para outra, há um espaço no qual a ideologia atua. Nenhum discurso é deslocado sem que a ideologia atue (BERNSTEIN, 2000, p. 32, Tradução minha).<sup>22</sup>

Nas palavras de Mainardes e Stremel (2010, p. 13), isso se dá porque esta transformação é influenciada pela ideologia de quem o move, isto é, ao recontextualizar um discurso, ele está “sujeito às visões de mundo e aos interesses especializados e/ou políticos dos agentes recontextualizadores”.

Neste sentido, Bernstein divide o campo recontextualizador em dois outros campos: “o campo recontextualizador oficial” (CRO) e “o campo recontextualizador pedagógico” (CRP). O primeiro é “criado e dominado pelo Estado e seus agentes e ministros selecionados” e tende a se fortalecer e limitar a atuação do campo recontextualizador pedagógico (BERNSTEIN, 2000, p. 33), isto é “...são as regras oficiais que regulam a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos discursos pedagógicos legítimos, bem como os conteúdos, as relações a serem transmitidas e o modo de transmissão” (MAINARDES e STREMEL, 2010, p.13-14). O segundo “é constituído pelos pedagogos das escolas, universidades e

---

<sup>22</sup> As the discourse moves from its original site to its new positioning as pedagogic discourse, a transformation takes place. The transformation takes place because every time a discourse moves from one position to another, there is a space in which ideology can play. No discourse ever moves without ideology at play (BERNSTEIN, 2000, p. 32).

departamentos de educação, pelos periódicos especializados e pelas fundações privadas de pesquisa educacional” (BERNSTEIN, idem, Tradução minha)<sup>23</sup>.

O campo recontextualizador oficial, muitas vezes, restringe o campo recontextualizador pedagógico, já que tenta moldar o discurso pedagógico segundo o conhecimento oficial construído por seus agentes e que traz a ideologia desse Estado. (LEITE, 2004)

O quadro a seguir representa a distribuição dos atores nos campos recontextualizadores, conforme Bernstein (1990, 2000):

**Quadro 1** - Os campos recontextualizadores e seus atores segundo Bernstein (1990, 2000)

<b>Campos</b>	<b>Recontextualizador Oficial</b>	<b>Recontextualizador Pedagógico</b>
<b>Funções</b>	Regular o discurso instrucional	Recontextualizar o discurso regulativo
<b>Atores</b>	Agentes especializados do Estado (políticas públicas educacionais; documentos oficiais; SEED)	pedagogos das escolas, universidades e departamentos de educação; periódicos especializados e; fundações privadas de pesquisa educacional

**Fonte:** o próprio autor.

Como podemos ver, segundo Bernstein, os formadores estariam no CRP. No entanto, quando olhada sob a perspectiva de formação, assumo que os formadores exercem o papel do campo recontextualizador oficial. Podemos então dizer que estão no CRP, mas assumem o papel do CRO, na medida em que agem para legitimar o discurso pedagógico oficial, funcionando como agentes do Estado. Desta forma, pode-se afirmar que a identificação de pertencimento a um campo ou a outro deveria ser feita em função dos papéis exercidos no processo formativo e não definidos a priori.

Segundo Leite (2004), Bernstein ocupou-se do desenvolvimento de uma teoria do discurso pedagógico que causou polêmica no campo educacional. Ele chega a uma definição de código que trata de um princípio regulador que seleciona e integra os significados relevantes, sua forma de realização e os contextos

<sup>23</sup> official recontextualising field (ORF) created and dominated by the state and its selected agents and ministries, and a pedagogic recontextualising field (PRF). The latter consists of pedagogues in schools and colleges, and departments of education, specialised journals, private research foundations.(BERNSTEIN, 2000, p. 33).

evocadores que não apenas reflete as relações de poder estabelecidas na sociedade, mas também as regula (BERNSTEIN, 2000).

Para Bernstein, código significa um conjunto de princípios, de aquisição tácita, que regulam as interações comunicativas, em instâncias oficiais ou locais, conferindo diferencialmente legitimidade e relevância para os significados propostos pelos sujeitos envolvidos neste processo.

Portanto, podemos ver que para a recontextualização pedagógica o que importa é como os saberes são interpretados e transformados na ação pedagógica, em diferentes contextos, levando-se em conta os fatores sociais (BERNSTEIN, 2000), o que me parece significativo considerando o papel daqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: alunos, professores, formadores de professores.

#### 1.6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Nesta seção trago algumas considerações sobre representações sociais, pois utilizo, juntamente como a teoria de recontextualização de Bernstein, alguns dos conceitos desta teoria na análise dos dados apresentados no capítulo 4.

Ao tratar das representações de um grupo de formadores sobre diversos aspectos de um programa de formação de professores, parece-me relevante apresentar a base da concepção da teoria de representações sociais, crendo que tanto a teoria de recontextualização pedagógica quanto a de representações sociais dialogam e se complementam à medida em que tratam de como indivíduos ou grupos de indivíduos falam daquilo que fazem e expressam seus entendimentos a respeito de determinados eventos.

O diálogo entre as duas teorias é facilmente estabelecido pela sua própria origem: a sociologia. A teoria da representação social origina-se dos estudos sociológicos propriamente ditos, atuando também na psicologia social, e a teoria da recontextualização pedagógica provém da sociologia da educação.

Como representante da base teórica das representações sociais, temos o nome do psicólogo social romeno-francês Serge Moscovici que, em suas diversas publicações, com início em 1961, trata deste assunto. Inspirado pela noção de representações coletivas do também sociólogo, psicólogo social e filósofo francês Émile Durkheim, Moscovici redefine o conceito de representações coletivas para representações sociais devidos às condições sociais da modernidade.

Com base nos conceitos de Moscovici, Sêga (2000) define que:

A representação é sempre a atribuição da posição que as pessoas ocupam na sociedade, toda representação social é representação de alguma coisa ou alguém. Ela não é cópia do real, nem cópia do ideal, nem a parte subjetiva do objeto, nem a parte objetiva do sujeito, ela é o processo pelo qual se estabelece a relação entre o mundo e as coisas (SÊGA, 2000, p. 129)

Segundo Moscovici (2001, apud COSTA, 2013), é por meio das interações sociais que as representações são construídas e estudadas, permitindo que analisemos “a difusão dos saberes, a relação pensamento/comunicação e a gênese do senso comum” (MOSCOVICI, 2001, p. 45, apud COSTA, 2013, p. 31). Corroborando com estas afirmações, Sêga (2000, p. 128) explica que as representações sociais podem ser entendidas como “uma maneira de interpretar e pensar a realidade cotidiana, uma forma de conhecimento da atividade mental desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos para fixar suas posições em relação a situações, eventos, objetos e comunicações”.

Para este autor, as representações sociais podem se configurar como um código, uma linguagem comum que serve para classificar, posicionar e avaliar indivíduos e eventos. Elas funcionam como um referencial que permite que se estabeleça uma comunicação em que se utilize uma linguagem única. Em outras palavras, as representações sociais são como “imagens e estruturas de pensamento” que podem ser entendidas como “teorias implícitas que dão conta de operações mentais na interação cotidiana com o mundo” (SÊGA, 2000, p. 130).

Uma dos conceitos das representações sociais é a noção de que, em contato com o novo, surge uma dualidade no sistema de representações que faz com que as representações assumam tanto um caráter inovador quanto um caráter rígido, ou seja, esta novidade faz com que haja uma modificação de percepções a respeito de determinada situação. A esse processo, dá-se o nome de ancoragem.

As ideias e conceitos aqui apresentados dialogam com os dados coletados e analisados no capítulo 4. E, desta forma, justifico a apresentação destes conceitos, pois compartilho com Alves-Mazzotti (2008) para quem:

O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor [...] na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e [...] interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais [...] (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 20).

Fazendo referência às considerações da pesquisadora francesa, Doutora Denise Jodelet, especialista no assunto sobre representações sociais, Mazzotti (2008) admite a existência de diferentes formas de se entender as representações sociais, podendo relacioná-las ou não ao imaginário social. Este, por sua vez, diz respeito ao “caráter simbólico da atividade representativa de sujeitos que partilham uma mesma condição ou experiência social”. Segundo a autora, estes sujeitos expressam em suas representações sociais os significados que atribuem “a sua experiência no mundo social”, utilizando-se dos “sistemas de códigos e interpretações fornecidos pela sociedade e projetando valores e aspirações sociais” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 21).

Acredito ser neste sentido que as contribuições da teoria de representações sociais se alinham à forma como o grupo de formadores participantes desta pesquisa se referem aos elementos que compõe o programa PDE-PR. Estes elementos serão apresentados ao longo das análises feitas no capítulo 4 deste estudo.

## CAPÍTULO 2

### O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO PARANÁ (PDE-PR)

Neste capítulo, apresento o PDE-PR e sua consolidação enquanto política pública de Estado, as concepções de formação continuada e os pressupostos e princípios político-pedagógicos preconizados em seus documentos oficiais.

O PDE-PR foi proposto pelo Governo do Estado do Paraná em 2005, pautado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, Art. 67, Título VI, que prevê suporte para processos de formação em serviço dos professores da rede pública de ensino.

Apoiado em estudos feitos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) em 2003, como parte da reformulação das políticas públicas do Estado, idealizado a partir do Plano de Desenvolvimento Educacional (o PDE do governo Federal) e na elaboração do Plano de Carreira do Magistério (Lei Complementar nº 103/04) se estabelece em 2006 o PDE-PR, com o propósito de aperfeiçoamento de formação de professores da educação básica. Regulamentado em 2010 pela Lei Complementar 130, que garante ao PDE-PR o status de “política educacional de caráter permanente” e “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 anos” (PARANÁ, 2010, p. s/nº), o Programa é desenvolvido em parceria com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e Instituições de Ensino Superior (IES) Estaduais e Federais.

Desde que foi instituído, através do Decreto 4482 de 14 de Março de 2005, poucas mudanças foram feitas no Programa. Uma delas diz respeito à alteração do nível e da classe dos professores que podem participar do PDE-PR. Quando instituído, somente professores do Nível III no QPM (Quadro Próprio do Magistério)<sup>24</sup> podiam participar e, a partir da Lei Complementar 130/2010 os professores do Nível II classe 8 já podiam se candidatar ao processo de seleção. Isso significa dizer que professores menos experientes dentro do QPM tiveram acesso ao Programa, o que parece ser bastante interessante se pensarmos nestes professores como os que

---

<sup>24</sup> O Quadro Próprio do Magistério (QPM) é um documento oficial no qual consta a tabela de vencimentos dos professores, conforme seus respectivos níveis, que ingressaram por concurso público de provas e títulos, ao cargo de professor, realizado para cada área de conhecimento específica do currículo escolar.

talvez mais necessitem de iniciativas como esta, devido a um menor período de experiência prática.

Para termos uma noção da abrangência e da dimensão do PDE-PR, basta olharmos para o Relatório de Ações PDE 2006 a 2010 (PARANÁ, 2010). Segundo este documento, nas duas primeiras turmas, com início em 2007 e 2008, foram atendidos 2.400 (dois mil e quatrocentos) professores da Educação Básica das dezesseis áreas do conhecimento inseridas na grade curricular da Rede Pública, sendo 1.200 (um mil e duzentos) professores em cada ano, respectivamente. Nas duas turmas seguintes, 2009 e 2010, este número dobrou, sendo atendidos 4.800 professores, 2.400 em 2009 e 2010, respectivamente.

Com suas primeiras turmas em 2007 e o intuito de estreitar as relações entre professores da Educação Básica e os das IES, o PDE-PR foi pensado para promover a discussão, a reflexão e a (re)construção do conhecimento sobre as práticas escolares. Esta aproximação tem sido vista com bons olhos por pesquisadores da área (por exemplo, EL KADRI; CAMPOS; SOUZA, 2011; BIZ; FRANCISCHETT, 2013). Para El Kadri et al (2011), “a integração almejada pelo documento [síntese] entre o programa de formação continuada PDE-PR e as IES, a nosso ver, pode ser benéfica e resultar em transformações positivas para todos os envolvidos...” (EL KADRI et al, 2011, p. 132).

Conforme observado acima e em consonância com o que indica o Documento-Síntese<sup>25</sup>, o programa objetiva provocar efeitos tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, no que diz respeito ao redimensionamento das práticas educativas dos currículos das Licenciaturas e sua avaliação (PARANÁ, 2013).

As instituições de Ensino Superior desempenham um importante papel na concretização do Programa, pois são através da infraestrutura, do espaço físico e do corpo docente das universidades envolvidas que as ações do PDE se realizam. Dele, participam 9 IES espalhadas pelo Estado, sendo 7 Estaduais e 2 Federais. (PARANA, 2010, 2013).

De acordo com o Relatório de Ações PDE 2006 a 2010 (PARANÁ, 2010), dentre as diversas atividades realizadas nas IES estão: os Cursos Gerais 1 e 2, os

---

<sup>25</sup> Este documento apresenta as orientações pedagógicas do programa que estão fundamentadas nos princípios educacionais da SEED e nas diretrizes curriculares da SEED.

Encontros de Área, os Cursos Específicos, os Encontros de Orientação e o Seminário de Encerramento.

Para compreendermos melhor o papel das IES neste Programa, vejamos as estatísticas das turmas 2007 e 2008. Na primeira turma, das 808 horas de atividades desenvolvidas, 488 horas foram realizadas nas IES, o que equivale a 60% da carga horária total. Podemos constatar, por meio deste documento, que os gestores do PDE-PR apostaram neste modelo de formação continuada de professores, desenvolvido em parceria com as IES, pois para a segunda turma (2008-2009) das 952 horas da carga horária total de atividades (houve um aumento de 144 horas em razão da revisão da proposta curricular) 600 horas foram realizadas nas IES, ou seja, 63% das atividades contaram com o aparato destas universidades.

Uma das razões do aumento da carga horária das ações realizada nas IES se deu, entre outros fatores, pelo aumento das horas dos 'Encontros de Orientação' que na primeira turma eram de 16 horas por etapa do programa, totalizando 64 horas passaram a ser de 32 horas por etapa (total=128 horas). Com base nestes dados, pode-se afirmar então que, para a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, parece ser de grande importância que o professor PDE-PR tenha mais horas de orientação com o professor formador, o que evidencia a importância deste profissional, foco desta pesquisa, dentro do processo de formação continuada a que se propõe o Programa.

O PDE-PR, em sua configuração atual, é dividido em 4 etapas, com duração de um semestre cada, totalizando dois anos.

No quadro a seguir, veremos os três grandes eixos de atividades contemplados pelo Programa a fim de que se cumpram os objetivos propostos e o papel do formador em cada um dos eixos:



**Quadro 2** - Estrutura organizacional do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE-PR e o papel do formador

<b>Eixos</b>	<b>Atividades compreendidas</b>	<b>Papel do formador</b>
Eixo 1 Atividades de integração teórico-práticas	Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola; Orientações nas IES; Produção didático-pedagógica Implementação do projeto de Intervenção Pedagógica na Escola; Trabalho Final (artigo científico).	Orientar os professores PDE em todas as atividades descritas.
Eixo 2 Atividades de aprofundamento teórico	Cursos nas IES; Inserções Acadêmicas; Encontros de Áreas; Seminários integradores PDE; Webconferências.	Elaborara e ministrar os cursos descritos.
Eixo 3 Atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico	SACIR (sistema operacional); Ambiente virtual de Aprendizagem da SEED; Grupo de trabalho em rede – (GTR)	Monitorar as atividades postadas no SACIR e emitir pareceres conforme o cumprimento das tarefas.

**Fonte:** o próprio autor, com base no documento-síntese do PDE-PR (PARANÁ, 2013, p. s/nº)

É importante ressaltar que, segundo o documento-síntese do PDE-PR, essa organização não deve ser vista de forma estática, pois:

[...] o pressuposto é de que os conteúdos das atividades que compõe os eixos, articulem-se de tal modo que as categorias que identificam cada um dos eixos estejam presentes em todas as atividades do Programa. (PARANÁ, 2013, p. 7)

Destaco a relevância da atuação do formador em todos os eixos mencionados no quadro 9. Praticamente todas as atividades têm a participação do formador em sua execução.

Com relação à participação dos professores da Educação Básica, no primeiro ano estes têm afastamento total remunerado e, no segundo ano, afastamento remunerado de 25% das atividades.

Na primeira etapa do PDE-PR, o professor, além de realizar cursos nas IES, também elabora, juntamente com o professor formador, um projeto de intervenção pedagógica a partir das linhas de estudo propostas pela SEED, com base nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino, no qual propõe que tipo de atividades gostaria de desenvolver com seus alunos ao retornar para sala de aula. Em geral, este Projeto é elaborado a partir de uma situação problema, ou seja, ele deve ir ao encontro das necessidades de ensino/aprendizagem que o professor presencia em seu cotidiano escolar.

Como podemos ver, outro aspecto inovador do Programa é que o professor PDE tem voz, à medida que ele pode e deve propor o desenvolvimento de atividades que traga 'soluções' para a problemática levantada por ele durante a elaboração do projeto de intervenção.

Na segunda fase do programa, o professor PDE deve elaborar uma produção didático-pedagógica, sempre orientada pelo professor formador da IES, com base no que foi proposto em seu projeto de intervenção pedagógica. Em sua essência, essa produção é a organização de:

um material didático, enquanto estratégia metodológica, que sirva aos propósitos de seu Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola... [ ]...o professor precisa ter clareza quanto à intencionalidade de sua produção, buscando a fundamentação teórica e os encaminhamentos metodológicos a serem apresentados, de forma a garantir a sua aplicabilidade na realidade escolar. (PARANÁ, 2013 p. 8)

Segundo o documento-síntese (PARANÁ, 2013, p. 5), o professor PDE-PR inicia suas atividades no Programa “com a elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, a partir das linhas de estudo propostas pela SEED, com base nas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino”. Este documento oficial da Secretaria de Educação de Estado do Paraná disciplina os conteúdos a serem ministrados nas séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio (1ª a 3ª séries). Subjacente a este 'guia', está o Plano de Trabalho Docente que, segundo as DCE, é “o currículo em ação”, ou seja:

O plano é o lugar da criação pedagógica do professor, onde os conteúdos receberão abordagens contextualizadas histórica, social e politicamente, de modo que façam sentido para os alunos nas diversas realidades regionais, culturais e econômicas, contribuindo com sua formação cidadã. (PARANÁ, 2008, p. 75)

Os conteúdos e as habilidades a serem trabalhados são:

**Quadro 3 - Conteúdos e Habilidades do Currículo de LEM da Educação Básica segundo as DCE**

<b>Conteúdo Estruturante</b>	Discurso como prática social.
<b>Conteúdo Básico</b>	Gêneros discursivos. Caberá ao professor a seleção de gêneros, nas diferentes esferas sociais de circulação, de acordo com a Proposta Pedagógica Curricular e com o Plano de Trabalho Docente, adequando o nível de complexidade a cada série. Esferas sociais de circulação: cotidiana, científica, escolar, imprensa, política, literária/artística, produção e consumo, publicitária, midiática e jurídica, etc.
<b>Habilidades</b>	Oralidade, Leitura, Escrita e Análise linguística.

**Fonte:** o próprio autor, com base nas DCE (PARANÁ, 2008, p. 77-84)

O que orienta o trabalho do professor de línguas estrangeiras modernas (LEM) são as atividades com os mais diversos gêneros discursivos existentes na esfera social de circulação. Estes são utilizados como ponto de partida para que o professor possa desenvolver as habilidades prescritas nas DCE. Esta é uma regra de recontextualização distributiva que incide sobre as atividades de orientação dos formadores e que poderão ser obedecidas ou resistidas na realização do programa.

Na terceira etapa do programa (início do segundo ano), o professor PDE, de volta à sala de aula (com redução de 25% em sua carga horária), deve iniciar a 'implementação do projeto de intervenção pedagógica na escola', utilizando o material elaborado por ele, juntamente com o professor-orientador da IES. Esta implementação, ou aplicação do material elaborado, deve ter a duração de 64 horas. Paralelamente a esta ação, este professor participará do chamado 'Grupo de Trabalho em Rede' (GTR) que consiste na disseminação e tutoria do projeto desenvolvido até então pelo professor PDE, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem da Secretaria de Estado da Educação (plataforma MOODLE), do projeto desenvolvido até então, conforme explicitado pela SEED:

O GTR tem o intuito de socializar as produções realizadas pelos professores PDE durante o Programa, a saber: Projeto de Intervenção Pedagógica, Produção Didático-pedagógica, bem como questões específicas sobre a Implementação Pedagógica na Escola. Essa ação visa a democratização do acesso aos conhecimentos teórico-práticos específicos das áreas/disciplinas do Programa escolhidas pelo Professor PDE (SEED/PR, 2013).

Na quarta e última etapa do programa, o professor PDE deve desenvolver o trabalho final, na forma de artigo científico, com o intuito de divulgar e compartilhar o trabalho realizado, bem como os resultados alcançados e uma análise consistente

dos dados coletados. Este artigo deve ser postado na plataforma SACIR (Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede) e, estando em concordância com as recomendações do professor orientador da IES, recebe o parecer favorável, finalizando assim todas as etapas do Programa.

Nesta seção, descrevi as regras distributivas que governam as ações formativas nas instituições de ensino superior. Na próxima seção, abordarei os pressupostos e princípios da formação continuada, conforme explicitados pela SEED-PR.

## 2.1 PRESSUPOSTOS E PRINCÍPIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS PRECONIZADOS NO DOCUMENTO-SÍNTESE PDE-PR

Um dos instrumentos que guiam as atividades realizadas no PDE-PR é o documento-síntese. Nele, são apresentadas as orientações pedagógicas que estão fundamentadas nos princípios educacionais da SEED e nas diretrizes curriculares da SEED<sup>26</sup>. Em sua versão mais atual (PARANÁ, 2013), o documento-síntese apresenta o seu conceito de formação continuada de professores no contexto do referido programa:

Conceituamos como Formação Continuada, no âmbito desse Programa, o movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino estadual, em estreita relação com as IES, com o objetivo de instituir uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento sobre a realidade escolar. Nesse processo, o professor é um sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e na relação com outros homens, portanto, num processo de Formação Continuada construído socialmente (PARANÁ, 2013, p. s/nº).

O documento ainda especifica que o conceito de formação continuada de professores da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná é guiado pelos seguintes pressupostos:

---

<sup>26</sup> <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>

#### Quadro 4 - Pressupostos político-pedagógicos do PDE-PR

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

**Fonte:** Documento-síntese PDE-PR (PARANÁ, 2013, p. s/nº).

Neste estudo, entendo pressuposto por “aquilo que pretende atingir” ou ainda como sinônimo de “desígnio, propósito” conforme definido pelo “priberam dicionário online”.<sup>27</sup>

Esses pressupostos evidenciam uma visão de formação continuada pautada na prática e na qual as universidades colaboram para que as escolas e suas realidades sejam tomadas como foco das transformações. Assim, o modelo sugerido é o da constituição de redes nas escolas, promovendo espaços de aprendizagem profissional colaborativa, como colocam Gimenez, Mateus (2009, p. 120): “não mais se define pela internalização direta do mundo exterior e do conhecimento universalizante, mas pelo movimento criativo da apropriação da atividade mediada”.

Da mesma forma, a parceria universidade-escola busca promover encontros de teoria-prática, conforme podemos ver em El Kadri et al. (2010):

os professores PDE entram em contato com teorias e pesquisas que podem auxiliar no entendimento de situações vividas na sala de aula e ressignificação de sua prática. Os orientadores das IES, por sua vez, têm a oportunidade, por meio do contato com os professores PDE e questões da prática, de repensar e reavaliar tanto a formação oferecida no curso de Letras como as pesquisas em andamento (EL KADRI et al, 2010, p. 132)

Ainda no que se refere ao documento-síntese do PDE-PR (PARANÁ, 2013), além dos pressupostos, este traz também os fundamentos político-pedagógicos que norteiam o Programa e se dividem em três princípios<sup>28</sup>, por mim categorizados como

<sup>27</sup> <http://www.priberam.pt/dlpo/pressuposto>

<sup>28</sup> Princípios, neste caso, são valores que deveriam orientar as ações formativas.

pertencentes aos domínios ‘técnico-analítico’, ‘cultural crítico-reflexivo’ e ‘pedagógico-profissional’.

**Quadro 5 – Princípios político-pedagógicos do PDE-PR**

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

**Fonte:** o próprio autor, com base no documento-síntese PDE-PR (PARANÁ, 2013, p. s/nº).

A justificativa para que tais princípios se configurem como o cerne do programa PDE-PR, segundo o mesmo documento é que:

[...] o PDE considera os princípios pedagógicos e políticos mencionados acima como fundamentais para serem discutidos e aprofundados no processo de formação continuada de seus professores, visto que, ao dominarem as razões pelas quais tantas correntes pedagógicas se distanciam, se aproximam e se opõem entre si, os professores poderão responder em sua prática cotidiana, com mais propriedade às demandas da educação pública (PARANÁ, 2013, p. s/nº).

Entretanto, na fase de execução das atividades propostas nas várias etapas envolvendo os professores universitários, esses princípios e pressupostos serão recontextualizados, isto é, reinterpretados a partir do modo como os formadores compreendem seu papel no programa. Nesta pesquisa, abordo essas recontextualizações a partir do modo como os formadores representam essas experiências.

Ainda de acordo com o mesmo documento, observamos que sua concepção de formação está baseada num “Plano Integrado de Formação Continuada” (PARANÁ, 2013, s/nº). Esses princípios se traduzem em três eixos de atividades, conforme abordado na seção anterior, e considerados essenciais para o

desenvolvimento pedagógico de professores: 1) atividades de integração teórico-práticas; 2) atividades de aprofundamento teórico e 3) atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico.

## 2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PDE-PR: O QUE DIZEM OS PESQUISADORES

Iniciado em 2007, o PDE-PR já tem sido objeto de estudos. Por exemplo, Fiorin (2009) constata que diferentemente de programas de formação continuada realizados em São Paulo e Rio de Janeiro, que têm como base os PCN, o PDE-PR baseia suas atividades nas DCE do Paraná. Fiorin (2009) descreve as ações que fazem parte destes programas e que servem de ponto de partida para compará-los ao PDE-PR e, assim, estabelecer os pontos positivos e negativos do referido programa.

Segundo o autor, no programa de formação continuada ofertado pelo governo do Rio de Janeiro, os professores participantes devem elaborar portfólios, apresentar pôsteres e engajar-se em debates em círculos de leitura. Estas ações devem “convergir para a produção de um projeto interdisciplinar que possa ser implementado nas escolas da rede pública estadual” e, como trabalho de conclusão, devem apresentar um relatório “avaliando as atividades realizadas ao longo dos módulos e um projeto pedagógico interdisciplinar” (FIORIN, 2009, p. 138). Já no programa do Estado de São Paulo, o professor é avaliado por meio de autoavaliações e produções individuais feitas após cada módulo e ao final do curso.

Comparando os referidos programas com o PDE-PR, Fiorin (2009, p. 139) aponta que se configuram como pontos fortes do mesmo: “o retorno à academia, o afastamento remunerado das atividades, a ascensão no plano de carreira” com aumento “salarial” e a oportunidade de “aprendizagem; renovação e estímulo; interação com os colegas de profissão; produção do próprio conhecimento, pesquisa e aperfeiçoamento profissional”. Todos esses itens foram evidenciados pelas respostas dadas pelos participantes de sua pesquisa em entrevistas e questionários.

Entre os pontos negativos do programa, apontados pelos sujeitos de pesquisa estão: a desorganização; o mau funcionamento do Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede (SACIR); a ênfase excessiva em tecnologia não condizente com a realidade da escola pública; o acesso restrito dos professores à participação no programa em suas primeiras turmas; a sobrevalorização do programa refletida

em prejuízo aos professores titulados com Mestrado ou Doutorado, já que à época do início do PDE-PR estes títulos ainda não eram convalidados (FIORIN, 2009).

Diante do que foi colocado, Fiorin (2009, p. 141) faz um último questionamento, não respondido por sua pesquisa, sobre os reais efeitos da formação continuada desenvolvida no PDE-PR: “Qual a melhoria da prática prevista no programa? Isto realmente aconteceu?”. Este questionamento evidencia a necessidade de pesquisas sobre a vida dos professores PDE pós-programa como, por exemplo, a desenvolvida por Canazart (2015).

Em outro estudo acerca dos impactos do PDE-PR sobre a formação de professores de inglês, Audi (2010), com base na análise dos discursos de professoras que participaram do início do programa (2007 e 2008), o PDE-PR:

[...]destaca-se por sua excelência em (re) aproximar a escola pública e a universidade, ao trazer o professor de volta ao universo acadêmico, oportunizando-o tomar conhecimento das pesquisas – via leituras, discussões, participações em seminários, e outros eventos relacionados a formação de professores[...] (AUDI, 2010, p. 94)

Na maioria das vezes, as professoras participantes da pesquisa se mostraram positivas com relação ao que aprenderam dentro do programa, destacando o desejo de “aprender mais” e, após o programa, estarem mais comprometidas com a aprendizagem de seus alunos dentro de seus contextos de ensino.

Ainda, conforme o estudo de Audi (2010, p. 94), embora as professoras PDE tenham consciência das limitações de seu contexto de atuação, estas se sentiram privilegiadas em poder participar de um programa que as reconhece como produtoras de conhecimento, pois puderam produzir materiais didáticos a partir da realidade de suas turmas. Os impactos na resignificação das identidades das professoras participantes do programa são bastante significativos, já que a partir de suas experiências no PDE-PR passaram a ter um olhar diferente sobre seus alunos e considerar as realidades nas quais estes estão inseridas.

As pesquisadoras Biz e Francischett (2013), em uma apresentação na XI Jornada do Grupo de Estudos e Pesquisa em História, Sociedade e Educação do Brasil na UNICAMP, teceram algumas considerações a respeito do programa PDE-PR. Do ponto de vista delas, o PDE-PR:



Aproximar os professores da rede de ensino do universo acadêmico proporciona mais oportunidades de real formação contínua, não sendo apenas mais acúmulo de horas de formação sem debates científicos, observações criteriosas do universo escolar (BIZ; FRANSCISCHETT, 2013, p. 10)

Para as autoras, com base no levantamento de artigos publicados nos Cadernos PDE de 2011 e 2013, que contém os artigos dos participantes do programa de 2007 a 2009, essa aproximação, Universidade – Educação Básica proporcionou aos professores da rede pública se desenvolverem como pesquisadores, o que, segundo elas, é quase impossível de se fazer com uma carga horária de 40 horas/semanais.

Outro aspecto enaltecido nos artigos publicados pelos professores PDE, segundo as mesmas pesquisadoras, é a questão de se pensar um projeto de intervenção pedagógica na escola. Este propicia ao professor uma oportunidade de planejar e desenvolver atividades que exploram possibilidades e alternativas antes impensadas pela falta de tempo (BIZ; FRANSCISCHETT, 2013).

O programa PDE-PR, no recorte apresentado por Possi (2012), mais uma vez, recebe elogios e apoio por parte dos grupos que participaram da pesquisa (gestores e Professores PDE). No período estudado pela pesquisadora, 2007 a 2009, as considerações a respeito do programa recebem tons celebratórios, pois é considerado um programa que superou os modelos de formação continuada até então existentes no Paraná. Segundo Possi (2012, p. 191), o PDE-PR se configura como inovador por permitir que o professor da rede pública se afaste de 100% de suas atividades no primeiro ano de inserção no programa; promover a aproximação da educação básica e das IES e privilegiar o uso de tecnologias.

No entanto, ao investigar a implementação do referido programa na universidade onde foi realizado este estudo, a autora constatou que, como todo começo, o início das atividades do PDE-PR foi bastante conturbado, destacando “a falta de uma legislação interna” e o “atraso para realização de concursos para a contratação” de novos formadores que pudessem atender a demanda, o que só ocorreu em 2010, três anos depois de sua implantação nesta instituição. A pesquisadora destaca ainda uma situação que parece causar certo desconforto aos formadores envolvidos com o programa. Segundo ela, mesmo com a expansão dos departamentos, ocasionada pela contratação de novos formadores, “o trabalho de

orientação e de cursos continua sendo fora da carga horária do professor, ou seja, não institucionalizado” (POSSI, 2012, p. 191).

Quanto à valorização do professor como produtor de conhecimento, preconizado nos documentos oficiais do programa, em seu estudo, Possi (2012) revela incertezas no que diz respeito a esse pressuposto, pois opiniões divergentes de formadores e gestores, e até mesmo dúvidas com relação ao que se entende por produção de conhecimento, estão presentes nas falas transcritas em seu trabalho.

Os meios pelos quais os professores da educação básica são selecionados para participar do programa também são apontados no trabalho de Possi (2012). Conforme levantamentos feitos por ela, o processo de seleção passou por modificações ao longo dos anos do programa, passando da avaliação pautada em provas seletivas para uma análise da participação destes professores em cursos e atividades como os GTR. Para os participantes da pesquisa, essa modificação contribuiu para que mais professores integrassem o programa, já que neste formato de seleção as condições de acesso pareciam mais justas.

Em linhas gerais, a autora afirma que, apesar dos problemas e da complexidade do programa, o PDE-PR oferece oportunidade de formação continuada aos professores de forma satisfatória, por contemplar em seu formato ações que promovem, dentre outras coisas, “a reflexão sobre a prática, as trocas de experiências com os pares, o compartilhamento de saberes” e “o desenvolvimento profissional” destes docentes (POSSI, 2012, p. 192).

### 2.3 O PDE-PR NA UNIVERSIDADE PESQUISADA

Na universidade pesquisada, o PDE-PR também foi recebido positivamente. Em uma apreciação inicial do PDE-PR, contida no Relatório de Ações PDE-PR 2006 a 2010 (PARANÁ, 2010), a então coordenadora do PDE-PR na IES, reconhece uma certa resistência inicial, afirmando que “como todo começo, tudo que é novo precisa de tempo para ser assimilado e incorporado a uma determinada realidade”. Segundo ela, “para nós formadores de professores, é a grande oportunidade de repensarmos nosso fazer docente, pois temos a oportunidade de vivenciar o dia a dia da educação básica na perspectiva de seus professores” (PARANÁ, 2010, s/nº).

O relatório indica pontos negativos como a falta de interesse de alguns professores PDE, que pareciam mais preocupados em “terminar logo” tudo o que

precisam para concluir o Programa. Por outro lado, os pontos positivos foram relacionados às transformações causadas na vida acadêmico-profissional dos professores que realmente se engajaram no processo e alcançaram outro patamar em suas carreiras, não só no sentido de progressão, mas na mudança de atitude com relação à sua prática pedagógica e ao enfrentamento das dificuldades existentes, principalmente no que diz respeito ao uso de novas tecnologias para o ensino.

Também foram constatados problemas relacionados à formatação dos cursos gerais das três primeiras turmas. Os cursos “Geral I e II” compreendiam 128 horas, mas, apesar desse número significativo de carga horária, pareceu não impactar os professores, pois, segundo relatos, “a realidade da educação básica” era “pouco abordada” (PARANÁ, 2010, p. s/nº). A partir da turma de 2010, o Curso Geral I, agora chamado: “Curso 1: Fundamentos da Educação”, foi concebido para oferecer aos professores reflexões mais aprofundadas sobre suas “angústias e pensar em possibilidades de aprimoramento... a partir de temas atuais presentes no cotidiano escolar abordados por professores de áreas distintas visando a práxis...” (PARANÁ, 2010, s/nº).

O chamado “Curso Geral II” passou a ser “Curso 2: Metodologia de Pesquisa”, o qual abordou temas como Normalização segundo a ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas); O que é ciência; História da Ciência; Teorias do Conhecimento e Metodologia da Pesquisa Científica. Este curso, especialmente, busca atender a preparação dos professores para produção de um gênero textual pouco familiar como exigência do Programa (o artigo científico). Deste modo, na revisão dos cursos, buscou-se fornecer conhecimentos fundacionais sobre educação e sobre produção de artigos acadêmicos, próprios da academia. Pode se especular que, provavelmente, a realidade da escola continuou sendo pouco abordada.

Como vimos anteriormente, as atividades promovidas pelas IES/SETI/SEED ,nas primeiras turmas PDE-PR, na instituição pesquisada, totalizavam, em média, 60% das atividades previstas nas IES. Além de reforçar a importância da participação da universidade na formação continuada dos professores, essa configuração provavelmente buscava produzir formas de conhecimento legitimadas pelo ensino superior.

No período de 2007 a 2010, a universidade pesquisada atendeu 16% do número total de vagas ofertadas no mesmo período (7.200), conforme mostra o Quadro 7:

**Quadro 6 - Número de Professores PDE concluintes e Professores Orientadores na universidade pesquisada**

	2007	2008	2009	2010	Total
<b>PROFESSORES PDE</b>	239	185	380	359	1.163
<b>PROFESSORES ORIENTADORES</b>	65	64	141	120	

Fonte: Relatório de Ações 2006 a 2010 (PARANÁ, 2010, s/nº)

Constatamos também um aumento de orientadores ao longo do período, sugerindo que, progressivamente, se alcançou melhor relação entre orientandos/orientadores: em 2007 a média era de 3,68 e em 2009 era de 2,69 professores PDE por orientador. Esse dado é extremamente significativo se pensarmos na qualidade das orientações que os formadores podiam oferecer.

#### 2.4 O PDE-PR/INGLÊS NA UNIVERSIDADE PESQUISADA

Desde o início da implantação do PDE-PR, na universidade pesquisada, foram atendidos 99 professores de Língua Inglesa de Londrina e região, sendo 20 na primeira turma (2007), 16 na turma de 2008, 16 na turma com início em 2009, 20 na turma de 2010, 18 da turma de 2012 e 9 da turma de 2013, distribuídos entre 16 professores orientadores do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (LEM) da referida instituição, resultando em uma média de 6,18 professores PDE por orientador. Esses números revelam que a carga de orientação aproximava-se daquelas consideradas normais para orientações em programas *stricto sensu*, especialmente se considerarmos que cada professor PDE “tinha direito” a 32 horas de orientação por semestre. Como os formadores viam esse tempo para orientação será tratado na apresentação e discussão dos dados.

No período de abrangência deste estudo, as chamadas ‘produções didático-pedagógicas’ abordaram os mais variados temas/gêneros textuais, eixo orientador das Diretrizes Curriculares. Apresento abaixo um quadro com os trabalhos elaborados pelos professores PDE/INGLÊS na instituição pesquisada, das turmas de 2012 e 2013, agrupados em seus respectivos gêneros textuais.

**Quadro 7 - Lista das produções didático-pedagógicas elaboradas pelos professores PDE/INGLÊS Turmas 2012/2013**

<b>Temas / Gêneros textuais</b>	<b>Turma PDE 2012</b>
Receita culinária	Healthy food! A receita é: Aprender inglês por meio de receitas culinárias. The recipe is: learning English through recipes.
Carta Pessoal	Estratégias motivacionais para alunos do ensino fundamental: projeto pen pal. O desenvolvimento da escrita na língua inglesa: aplicando o uso da gramática sistêmico-funcional como instrumento de análise do gênero textual epistolar: 'carta pessoal'.
Letras de música	Estratégias de ensino aprendizagem de língua Inglesa através do gênero música: uma abordagem motivacional. Música: um instrumento motivador no ensino de Língua Inglesa pelo viés do Letramento Crítico.
Relatos de Experiências vividas	Os escritos em Língua Inglesa relatando as histórias de vida do aluno.
Cartazes	O ensino da Língua Inglesa por meio de análise e produção de cartazes numa perspectiva de incentivo às práticas de civildade.
Biografia e Autobiografia	O Uso de Tecnologias abordando o Gênero Textual Biografia e Autobiografia nas aulas de Língua Inglesa. Autobiografia e perfil: gêneros como instrumento para a constituição da identidade dos alunos do Ensino Fundamental Gêneros Textuais: Entrevista e Biografia na perspectiva Sistêmico-Funcional.
Leitura	Autonomia construída por meio da leitura.
Contos	Digital storytelling no ensino de inglês para crianças: o papel motivador da tecnologia. História Infantil: possível instrumento de motivação.
Avaliação	Revisitando conceitos avaliativos: um novo olhar para o ensino-aprendizagem de LI. Um olhar reflexivo sobre a avaliação e seus registros.
Letramento digital	Uso de recursos tecnológicos como instrumento pedagógico no ensino da Língua Estrangeira Moderna.
Crítico-reflexivo	Conscientização e Combate ao Preconceito e Discriminação.
Educação	Ensino da LE na EJA: reflexões sobre a evasão escolar e o papel da LE.
<b>Temas / Gêneros textuais</b>	<b>Turma PDE 2013</b>
Letramento Digital	A plataforma Moodle como instrumento mediador no ensino de língua inglesa com enfoque na teoria das inteligências múltiplas. Moodle no ensino de língua inglesa: uma plataforma para extensão de uma escola nas nuvens Tecnologia nas aulas de língua inglesa de escola pública. A Plataforma Moodle como instrumento para o aprendizado de inglês. Jogos Virtuais: uma proposta para o ensino de Língua Inglesa no 6º ano. O uso da plataforma Moodle para o ensino de variedades linguísticas da LI mediado por TV shows.
Charge	Transposição didática do gênero charge para o ensino de leitura e produção em língua inglesa.
Letras de música	Diversidade Cultural: uma proposta de ensino por meio do gênero música.
Cultura	Developing Afro-American Culture in English Classes.

**Fonte:** o próprio autor

O quadro revela que uma das regras distributivas do programa foi seguida pelos formadores, pois a maioria baseou-se em gêneros textuais, conforme recomendação do Programa em seu documento-síntese:

[...] o professor PDE iniciará suas atividades nesse novo processo de Formação Continuada, com a elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, a partir das linhas de estudo propostas pela SEED, com base nas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino, direcionado pelo professor orientador da IES (PARANÁ, 2013, p. s/nº).

Como mencionado na citação acima, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Línguas Estrangeiras Modernas, por sua vez, trazem, às páginas de 77 a 86, os conteúdos estruturantes que determinam os gêneros a serem trabalhados em cada série do Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio.

O fato dos formadores acatarem estas determinações pode significar que eles não identificaram motivo para resistir a essa orientação. No capítulo 4, discutirei o que eles disseram no grupo focal, i.e. como representaram essa experiência.

### CAPÍTULO 3

## INVESTIGANDO RECONTEXTUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DE FORMADORES

Nesta pesquisa, adoto para a coleta de dados a técnica de grupos focais, de acordo com o paradigma de pesquisa qualitativa. Segundo Gondim (2003, p. 150), na abordagem qualitativa, os critérios para produção de conhecimento são: “a compreensão de uma realidade particular, a autorreflexão e a ação emancipatória”. Ainda, segundo esta autora, os benefícios da técnica de grupos focais são bastante significativos em pesquisas qualitativas, e esta pode ser usada quando o pesquisador pretende investigar “crenças, valores, atitudes, opiniões” ou dar suporte “à geração de hipóteses, a construção teórica e a elaboração de instrumentos” (GONDIM, 2003, p. 160).

Segundo Veiga e Gondim (2001), os grupos focais têm sido utilizados desde a década de 1940 em diversas áreas do conhecimento como a publicidade, a psicologia, a saúde, a sociologia e a educação. A técnica de ‘grupos focais’ é definida por Morgan (1997, apud GONDIM, 2003, p. 151) como “uma técnica que possibilita a coleta de dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador”. O autor ainda reforça que “como técnica, os grupos focais ocupam uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade”. Podem ainda ser definidos como “um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos”.

Num grupo focal, o papel do pesquisador é o de moderador, ou seja, ele “assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem” conforme Gondim (2003, p. 151). A autora ainda afirma que:

Os entrevistadores de grupo pretendem ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas; sendo assim, o seu nível de análise é o indivíduo no grupo. A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo (GONDIM, 2003, p. 151).

Considerando as potencialidades dessa técnica para estudo de representações, realizei um grupo focal com formadores de professores de inglês

envolvidos com o Programa PDE-PR, nas turmas de 2012 e 2013. Assim pude, durante quase duas horas de discussão, gravadas e transcritas posteriormente, colher as representações dos formadores com o objetivo de saber como esses formadores representam os elementos que compõem a formação continuada de professores, no contexto deste programa..

### 3.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como mencionado na seção anterior, em 7 de abril de 2014, foi realizado um grupo focal com 7 formadores de professores da área de inglês, de uma universidade estadual do Norte do Paraná, que atuaram como ministrantes de cursos e orientadores nas turmas PDE/INGLÊS de 2012 e 2013.

O quadro 9 traz informações sobre os participantes da pesquisa<sup>29</sup>:

**Quadro 8 - Participantes da pesquisa**

Formador	Titulação Acadêmica	Regime de Trabalho	Nº de orientandos PDE (2012-2013)		
			2012	2013	Total
P1	Mestre	Colaborador	1	0	1
P2	Doutor	Concursado	4	1	5
P3	Graduado	Colaborador	2	1	3
P4	Mestre	Colaborador	0	0	0
P5	Mestre	Colaborador	0	7	7
P6	Mestre	Colaborador	2	0	2
P7	Doutor	Concursado	1	0	1

Fonte: o próprio autor

Os referidos participantes foram convidados a participar do grupo focal através de email. O convite foi feito a 11 formadores da área de inglês do Departamento pesquisado. A seleção destes participantes foi feita com base em sua atuação no PDE-PR. O principal requisito era que o formador tivesse atuado ou como ministrante dos cursos específicos e/ou como orientador dos professores PDE/INGLÊS, nas turmas de 2012 e 2013. No entanto, somente 7 puderam participar. Como se pode observar, a formadora P4 não teve nenhum orientando nas respectivas turmas, mas ministrou cursos específicos nestas e já havia orientado professores PDE em turmas anteriores.

<sup>29</sup> As informações com relação à titulação acadêmica e ao regime de trabalho sofreram alterações ao longo destes anos. As referidas informações representam a situação do formador no início das atividades no Programa PDE-PR, no período estudado.



Um fator que chama a atenção a respeito desses formadores é o regime de trabalho. Dos 7 participantes, 5 eram professores colaboradores, ou seja, trabalhavam com um contrato temporário. Isto evidencia que o processo de contratação de professores concursados para atender o programa, conforme acordo firmado com as IES, ainda estava em curso. Este aspecto será tratado na seção de análise dos dados.

### 3.2 COLETA E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

O referido grupo focal, realizado dentro da instituição pesquisada, contou com a participação de 7 formadores sendo que um deles participou através de Skype.

Após uma breve apresentação dos objetivos e da justificativa da pesquisa, seguido da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo I), foram discutidos 5 tópicos a respeito do PDE-PR, por aproximadamente 1 hora e 50 minutos:

**Quadro 9 - Roteiro para discussão no grupo focal**

Tópico 1	Fale sobre seu envolvimento com o PDE-PR, como começou, porque se envolveu.
Tópico 2	Como vocês veem a formação continuada de professores de inglês na atualidade no estado do Paraná e no Brasil?
Tópico 3	<p>Como os pressupostos preconizados no documento–síntese do PDE-PR (2013) foram recontextualizados por vocês durante o Programa e, se foram, em que momentos?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem;</li> <li>2. organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes nas escolas de Educação Básica;</li> <li>3. superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua;</li> <li>4. organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior;</li> <li>5. criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber.</li> </ol> <p>(PARANÁ, 2013, p. s/nº).</p>
Tópico 4	<p>Como os princípios políticos pedagógicos apresentados a seguir foram recontextualizados nas atividades ministradas aos professores PDE?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer relações, dominar termos, convenções, o significado de tendências, a utilização de critérios, o uso de princípios e generalizações, a prática de análise em quaisquer momentos de aprendizagem, em quaisquer disciplinas, ao longo da Educação Básica.</li> <li>• Analisar as diferentes culturas, sem apologias preconceituosas, apresentando-as sempre em seu contexto histórico como uma forma educativa capaz de encaminhar a verdadeira prática da cidadania, a qual assume a busca da formação do cidadão como sujeito capaz de pensar a sua própria formação e participar ativa e criticamente de um projeto social de interesse coletivo.</li> <li>• Contribuir com o aprimoramento profissional do professor para que ele reconheça as diferentes correntes pedagógicas em suas diversas formas de pensar o conhecimento e a aprendizagem, suas ênfases sobre o sujeito (professor ou aluno), ou o objeto (o fato), ou sobre a relação entre os componentes educativos; ou, ainda, sobre o relativismo da ciência sugerido pela nova perspectiva do neopragmatismo.</li> </ul>
Tópico 5	<p>Avaliação do programa PDE-PR. O que se tem conseguido com o programa e o que está faltando? Impactos dos trabalhos realizados pelos professores PDE na escola.</p>

**Fonte:** o próprio autor

A análise dos dados foi realizada a partir de seu conteúdo, o que, de acordo com Berg (2001), pode ser de diferentes naturezas:

**Quadro 10** - Itens considerados na geração de categorias de análise

Palavras:	Frequência de uma palavra específica ou termo.
Temas:	Um tema pode ser representado por uma sentença.
Personagens:	Conta-se com que frequência determinada 'pessoa' é mencionada.
Parágrafos:	Usados com menos frequência devido à dificuldade de codificar e classificar os vários pensamentos afirmados e sugeridos nele.
Itens:	Um item pode ser um livro, uma carta, um discurso, um diário, ou até mesmo uma entrevista.
Conceitos:	Um conceito envolve o agrupamento de palavras que se configuram em ideias (conceptual clusters) e constituem as variáveis das hipóteses de uma pesquisa. A utilização de conceitos aponta mais para o conteúdo latente do que o manifesto.
Semântica:	Interesse não apenas no número e tipo das palavras usadas, mas no quanto essas palavras podem estar emocionalmente afetadas.

**Fonte:** o próprio autor com base em Berg (2001, p. 246-247)

Conforme as constatações de Berg (2001), não há caminhos fáceis para descrever táticas específicas para o desenvolvimento / seleção de categorias de análise. No entanto, ele oferece possíveis caminhos reiterando que:

a análise de conteúdo envolve a interação de dois processos: a especificação das características do conteúdo que está sendo examinado e a aplicação de regras explícitas para identificação e destas características dentro do material coletado (BERG, 2001, p. 248).

Ele também aponta que o pesquisador deve sempre atentar para como os posicionamentos são feitos no texto (discurso / gravação), perguntando-se:

- Eles são indicados por um conteúdo manifesto ou por um latente?
- A decisão em rotular um conteúdo foi baseada no uso de certos termos, na apresentação de resultados de estudos específicos ou por causa de afirmações feitas por alguns participantes em particular?

Considerando as colocações acima mencionadas, descrevo os procedimentos adotados por mim na codificação e categorização dos excertos apresentados no capítulo de análises.

De posse da transcrição da gravação realizada no grupo focal com os formadores de professores participantes desta pesquisa, e após leitura minuciosa do texto como um todo, codifiquei as falas que remetem às representações dos formadores em seis aspectos: 1) a formação continuada num âmbito geral e no programa PDE-PR; 2) o papel dos formadores no programa; 3) os professores participantes do PDE; 4) o papel do Estado no programa; 5) o programa propriamente dito e; 6) os efeitos do programa na educação básica e na formação inicial.

Veremos, no capítulo 4, uma apresentação de cada um dos núcleos temáticos, as discussões que emergiram deles e de que forma esse grupo de formadores se posicionou por meio de suas respectivas falas. Para apresentar as falas destes formadores, refiro-me a cada participante do grupo utilizando os códigos de P1 a P7.

A seleção dos excertos foi feita durante uma segunda leitura da transcrição, com a atribuição de uma cor diferente para cada categoria de representação. Ou seja, os trechos selecionados foram sublinhados com diferentes cores conforme seu conteúdo, pensando cada grupo de representações expressas pelos formadores. Como vimos anteriormente, o critério para seleção era a menção aos ‘temas’, ‘personagens’, aos quais preferi chamar de ‘atores’, ‘conceitos/ideias’ e a ‘semântica’ dos vocábulos, considerando não o número de vezes citados, mas “o quanto essas palavras” podiam “estar emocionalmente afetadas” (BERG, 2001, p. 247).

Resultaram deste processo 58 excertos, divididos em seis classes de representações, apresentados no capítulo 4.

Com relação às questões éticas, estou ciente de que a não identificação dos nomes dos participantes não garante anonimidade. Entretanto, compartilhei com os formadores as interpretações que fiz dos dados e entendi a sua não contestação como sinal de concordância com as análises feitas. Espero que a disponibilização deste texto ao público não represente ameaça à face dos participantes e que possa contribuir para demonstrar a complexidade do trabalho de formadores no contexto do PDE-PR.

## CAPÍTULO 4

### ANÁLISE DOS DADOS

#### 4.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Como apresentado no capítulo 3, os dados aqui analisados foram selecionados a partir da gravação e transcrição de um grupo focal realizado com formadores envolvidos com as turmas PDE-PR/INGLÊS, de 2012 e 2013, da universidade pesquisada, e categorizados conforme explicitado no referido capítulo.

Assim, partindo de estudos apresentados anteriormente (SÊGA, 2000; ALVES-MAZZOTTI, 2008; COSTA, 2013;), nos quais as representações sociais de Moscovici são definidas como um processo pelo qual se estabelece a relação entre o mundo e as coisas, se interpreta e pensa a realidade cotidiana, classificando, posicionando e avaliando indivíduos e eventos, como imagens e estruturas do pensamento, apresento, nas seções que se seguem, as representações de um grupo de formadores a respeito de diferentes aspectos relativos à educação de professores.

#### 4.2 REPRESENTAÇÕES DOS FORMADORES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

##### 4.2.1 Validade e Limitações da Formação Continuada

Nos excertos de 1 a 3, os formadores, enquanto integrantes do campo recontextualizador pedagógico, reconhecem a validade e as limitações da formação continuada de professores.

<b>Excerto 1</b> <b>P4: 25'01''</b>	eu não sei se ela (a formação continuada) é verdadeira...no momento em que você está nos cursos a gente vê tanta falha, falta de envolvimento... tanto às vezes do próprio professor (formador)... com cursos assim... feitos de última hora, sem levar em consideração o que os professores estão realmente precisando, aquilo que eles realmente pedem como formação
<b>Excerto 2</b> <b>P2: 29'02''</b>	eu vejo a formação continuada ainda muito falha em ambos os lados (formadores/professores)... nossa como formadores, que acho que precisaria de mais tempo para pensar esses cursos, pra ter um perfil de como (esta instituição) no PDE-PR/INGLÊS está pensando a formação continuada desses professores...
<b>Excerto 3</b> <b>P7: 35'20''</b>	Em termos da formação continuada eu tenho visto essas iniciativas como bastante positivas, apesar de todos os problemas que elas trazem, eu acho que ainda é um espaço, mesmo que pequeno, que esses professores têm

Três formadores fazem considerações negativas sobre a formação continuada oferecida no PDE-PR, apontando dúvida sobre seu impacto (excertos 1 e 2) e grau de comprometimento dos atores.

Por outro lado, o formador 7 tem um olhar otimista, tendo em vista que, a despeito dos problemas, o PDE-PR configura-se como um espaço formativo para os professores.

No que se refere ao modelo de formação continuada adotado pelo programa PDE-PR, um de seus pressupostos preconiza que o PDE-PR foi pensado, comparando-o a outros realizados pelos governos deste estado, para que haja a “superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua” (PARANÁ, 2013, p. s/nº), no qual os professores da educação básica participavam de cursos e workshops de curta duração e retornavam para a sala de aula. Quando apresentado aos formadores, esse pressuposto se traduziu numa representação sobre a formação continuada que sugere a perpetuação desse caráter de formação fragmentada dentro do programa PDE-PR.

<b>Excerto 4</b> <b>P5: 31'00''</b>	Em termos gerais formação continuada tem sido um dia, 8 horas, o professor vai lá faz e volta. E eu não estou segura se o PDE tem quebrado esse problema. [...] com a (minha) experiência no PDE eu não estou segura mesmo... eu ainda tenho a impressão que eles vêm, ficam um ano aqui... acho que teria que ser uma coisa mais paralela a sala de aula...
<b>Excerto 5</b> <b>P6: 57'02''</b>	Eu acho que continua descontínuo, é um amontoado de workshops ou de cursos, não é o processo integrado...

Com base nos excertos 4 e 5, os formadores parecem não estar seguros de que a premissa da formação continuada descontínua foi superada, pois, segundo eles, parece que neste formato este aspecto ainda persiste.

#### 4.2.2 Formação Continuada e Universidade

Passo agora às representações dos formadores sobre a relação formação continuada e universidade.

Os formadores reconhecem que, culturalmente falando, a universidade ainda é vista pelos professores da educação básica como lugar de se fazer formação profissional e acadêmica e este pode ser um dos motivos pelo qual a atual configuração do programa PDE-PR privilegie este formato.

<b>Excerto 6</b> <b>P5: 30'57''</b>	Eu vejo a formação continuada em termos gerais é... eu acho que ela ainda posiciona a universidade como fonte de saber... com a experiência no PDE eu não estou segura mesmo... eu ainda tenho a impressão que eles vêm, ficam um ano aqui, acho que tem que ser uma coisa mais paralela a sala de aula...
<b>Excerto 7</b> <b>P4: 32'20''</b>	Posso complementar aquilo... de ser a universidade ou... o formador a fonte do saber, da teoria que vai resolver o problema dele (professor). Isso tá enraizado também no professor da educação básica, ele busca isso, quando eu fiz a minha pesquisa, eles falavam: "... tá faltando palestras, tá faltando que alguém venha ministrar"... nesse sentido eles esperam... que venham pessoas com conhecimento específico pra falar (com eles)... então isso tá bem presente na cultura.
<b>Excerto 8</b> <b>P7: 35'34''</b>	...não sei se esse formato é o ideal, de pensar o professor na universidade, mas de qualquer forma os cursos de formação continuada estão tendo esse perfil, é uma especialização, é um mestrado, eles acabam voltando pra universidade, de uma certa forma, culturalmente falando a gente tem isso...

Embora alguns formadores critiquem a concepção de universidade como fonte do saber (como evidenciado na fala do formador P5 no excerto 6) talvez por acreditarem que esta também se faz na troca com o outro em comunidades de prática e até mesmo nas 'salas de professores' das escolas, constata-se nos excertos 7 e 8 acima que esse *status* é atribuído à universidade por um fator cultural.

#### 4.3 REPRESENTAÇÕES DOS FORMADORES SOBRE SEU PAPEL NO PDE-PR

Início esta seção com as representações dos formadores sobre as motivações que os levaram a participar do programa. Como apresentado anteriormente, o primeiro tópico abordado com os formadores participantes do grupo focal foi com relação aos motivos pelos quais eles se envolveram com o PDE-PR e, segundo eles, estes motivos estiveram relacionados tanto a uma demanda institucional quanto à possibilidade de expansão dos conhecimentos sobre o programa e o fazer formação continuada de professores em serviço.

<b>Excerto 9</b> <b>P7: 11'05''</b>	...começou na verdade não por iniciativa própria, mas por uma questão de redistribuição de orientandos... na verdade... eu tinha interesse em participar do PDE, conhecer como era mais de perto...
<b>Excerto 10</b> <b>P6: 12'07''</b>	Por que eu me envolvi? Acho que é... principalmente por interesse de desenvolvimento profissional... trabalhar com uma coisa que me desafiasse e que me mostrasse novas possibilidades de trabalho...
<b>Excerto 11</b> <b>P1:13'24''</b>	...comecei... por causa de uma demanda do departamento...
<b>Excerto 12</b> <b>P4: 17'33''</b>	...comecei em função mesmo acho de que... curiosidade e pra desenvolvimento profissional, eu queria ter essa experiência de participar deste programa de orientar professores que estivessem em formação continuada... Meu envolvimento se deu por desenvolvimento profissional e experiência e dessas duas formas com orientandos e com cursos específicos.
<b>Excerto 13</b> <b>P2:15'28''</b>	...por essa questão de reorganização, de carga horária... eu herdei 4 (orientandos) ...que era a turma de 2012/2013 [...] a gente se envolve em função da demanda...
<b>Excerto 14</b> <b>P5:18'48'</b>	Eu me envolvi com o PDE por questões pessoais mesmo... eu acho que na época até era por demanda... Era algo que eu queria aprender fazer mesmo... eu queria saber o que era fazer formação continuada... foi muito bom primeiro fazer junto... porque eu não tinha ideia do que era... então eu aprendi fazendo com elas ( <i>formadoras mais experientes</i> )... em participações pequenas...

Embora houvesse o fator demanda, como formadores, eles tinham esse interesse em participar de um programa que lhes proporcionassem uma oportunidade de aprendizado sobre formação continuada de professores. Por isso, o movimento de querer e de dever.

No entanto, nas falas abaixo transcritas, fica evidente que estes formadores não se sentem confortáveis com sua posição no PDE-PR. Em suas perspectivas, eles estão desempenhando o papel de executores do programa, sem voz ativa para opinar sobre os possíveis encaminhamentos que poderiam ser dados.

<b>Excerto 15</b> <b>P5: 58'11''</b>	Talvez (essa discussão) pode ser um momento pra isso, pra pensar em outros formatos... se a gente não está contente com o formato, o que nós, enquanto formadores (desta instituição)... o que a gente sugeriria enquanto formato... eu não tenho isso claro... eu não sei o que propor..., eu não sei o que seria , mas a gente teria que pensar...
<b>Excerto 16</b> <b>P6: 58'29''</b>	...em que momento a gente foi consultado em relação ao que deveria ser feito, sendo que somos nós que vamos fazer...
<b>Excerto 17</b> <b>P6: 59'47''</b>	... a gente (os formadores) tá prestando um serviço, não tem diálogo, não tem pensar junto, não tem isso, né? Tem o executar, a gente tem prazos pra cumprir os cursos, eles (os professores) têm prazos pra postar as tarefas, não sei acho que integração é uma coisa mais do que isso, é objetivos discutidos...



As representações sobre as regras do programa, que não dão espaço de participação na definição do currículo de formação profissional a ser desenvolvido, podem ser encontradas nos excertos 15 a 17. A sensação de que os formadores são executores de decisões já tomadas resulta em imagens de um programa que não encoraja o engajamento dos formadores na sua concepção. O fato de haver obrigatoriedade de se adotar práticas comuns torna a oferta de cursos, por exemplo, “engessada”, conforme os excertos 18 e 19 demonstram:

<b>Excerto 18</b> <b>P6: 39'52''</b>	...é diferente a demanda (de formação) que tem aqui, da demanda que tem, por exemplo, no norte pioneiro (do Paraná), os temas que se discute no local, talvez não sejam os mesmos de interesse de um outro local [...] é um tanto quanto complicado porque não é dialogado... você tem lá uma tarefa de formar professores e você vai lá e faz isso.
<b>Excerto 19</b> <b>P5:1'31''55</b>	o problema é que a gente está um pouco engessado, com algumas modificações que aconteceram no PDE, vem escrito que os cursos tem que ser dentro das três grandes áreas: gêneros textuais, tecnologias e metodologias... então quando você faz a proposta dos cursos tem que necessariamente... ter estes 3 tópicos...

Por outro lado, não se pode afirmar que os formadores não tivessem nenhum tipo de autonomia, já que no excerto abaixo reconhecem que foi possível em determinado momento, trabalhar com conteúdos de sua especialidade dentro do programa.

<b>Excerto 20</b> <b>P6: 1'33''18</b>	Eu acho que neste sentido 2012 foi muito bacana porque... se você olhar os cursos que foram dados lá, foi muito legal, porque teve... não sei se eram mais livres ou... tivemos diferentes correntes, diferentes perspectivas, eu lembro que a gente trabalhou com pessoas de diferentes perspectivas, apresentando sua proposta, mostrando o que era isso em questões práticas, didaticamente... como ficaria, eu acho que isso foi muito relevante... Mas, não sei se isso acontece em todos os espaços, mas na maioria, talvez isso não aconteça porque voltando lá na questão, a expertise de quem tá trabalhando com o PDE talvez não seja tão diversa assim...
--	--

Desta forma, podemos ver que os formadores como parte do CRP, ora representam seu papel como o de executores do programa, por não poderem opinar quanto ao seu formato, ora reconhecem sua autonomia quanto à escolha de conteúdos.

Os formadores alegam que a integração entre programa PDE-PR e instituições de ensino superior, proposta no documento-síntese, não tem acontecido, já que não há diálogo entre essas partes. Relacionando essa situação aos conceitos de Bernstein sobre os campos recontextualizadores, oficial e pedagógico, pode-se

afirmar que há uma dificuldade de situar estes formadores em apenas um destes campos, pois estão numa posição intermediária entre agentes garantidores do discurso oficial do estado e simples cumpridores das determinações feitas por este. A condição de executores do programa parece incomodar bastante os formadores, conforme evidenciado nos excertos 16 e 17, apresentados anteriormente.

#### 4.4 REPRESENTAÇÕES DOS FORMADORES SOBRE OS EFEITOS DO PROGRAMA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO INICIAL

Pensando os possíveis efeitos do PDE-PR sobre a educação básica, os formadores relatam que tiveram algumas experiências positivas com relação à mudança de atitude de alguns de seus orientandos. No excerto abaixo, o formador representa o professor como alguém que se transformou no processo:

<b>Excerto 21</b> <b>P1:1'29'54</b>	...eu fui muito feliz o ano passado... todo o processo de pensar o material didático que ela desenvolveu para aplicar e o retorno que ela teve dos alunos, eu percebi que houve uma transformação muito grande nessa minha orientanda, no começo do ano ela me mandou a apostila nova dela, então ela fez outro material didático pra aplicar de novo...[...] ela sentiu a necessidade de continuar com aquilo e ai ela foi montando com a carinha dela, mas eu senti que houve uma transformação na maneira dela pensar e na maneira dela agir dentro de sala de aula.
--	---

Por outro lado, estes educadores de professores também se mostram incertos quanto aos verdadeiros impactos do programa de forma imediata, conforme demonstram os excertos 22 a 25:

<b>Excerto 22</b> <b>P6:1'40''33</b>	... não consigo ver ainda em termos de impactos no ensino da educação básica, não sei o quanto isso tem impactado, talvez isso seja um pensamento muito pragmatista, esperar que vai ter (resultado) imediato...talvez a gente consiga ver daqui 5, 10 anos...
<b>Excerto 23</b> <b>P6:1'41''15</b>	... a gente também não tá conseguindo seguir pra onde estão indo esses professores, o que é que tem sido feito... acho que a gente não vai conseguir ver... fazer esse acompanhamento...
<b>Excerto 24</b> <b>P7:1'41''53</b>	Eu concordo que isso é uma coisa a longo prazo, também acho que não dá pra fazer uma relação direta: participou do PDE, tem que ter ou terá ai imediatamente algum impacto observável, então é mais a médio e longo prazo mesmo. Mas, precisava de um acompanhamento, né?
<b>Excerto 25</b> <b>P6:1'42''20</b>	Porque os professores que estão saindo do PDE, eles se aposentam muito rapidamente...

Nota-se que ao falar sobre possíveis impactos, os formadores localizam-nos especialmente nas transformações atitudinais, conforme, aliás, a literatura de estudos de impacto sobre o PDE-PR revela (CANAZART, 2015).

Em linhas gerais, os formadores relatam que o programa tem repercutido positivamente em suas próprias percepções do que é a realidade enfrentada pelos professores da rede pública de ensino básico, levando-os a refletir sobre o processo de formação inicial no qual também atuam, considerando os testemunhos dos professores PDE.

<b>Excerto 26</b> <b>P6:1'39"03</b>	... em relação ao que eu consigo ver disso tudo, o que eu aproveito talvez seja minha própria formação, enquanto formadora [...] conhecendo realidades diferentes, ouvindo depoimentos, propondo cursos que muitas vezes não dão certos e porque não dão certos eu preciso repensar [...] Isso tudo é crescimento pra mim... De repente um relato do professor [...] acho que isso ajuda sim a pensar a formação (inicial): que aluno a gente quer mandar, enquanto professor, pra esses contextos?
--	---

Contudo, considerando que o documento-síntese propõe que a articulação entre educação básica e IES tem como objetivo provocar “efeitos” tanto numa como na outra, “tais como: redimensionamento das práticas educativas” e “reflexão sobre os currículos das Licenciaturas e sua avaliação” (PARANÁ, 2013, p. s/nº), os formadores afirmam existir relação entre a participação no PDE e sua atuação como formadores no curso de Letras, pois lhes permite conhecer melhor a realidade da escola pública, ainda que apenas indiretamente (excertos 27 e 28).

<b>Excerto 27</b> <b>P6:1'06"35</b>	... participar do programa (PDE) me ajudou a derrubar determinadas crenças, reforçar outras... nesse sentido o que eu levo pra minha graduação?...quando eu levo a discussão pra sala de aula...eu conheço a escola pelos olhos destes professores (PDE)... eu não trabalhei na educação básica, eu não faço PIBID... eu vou com os alunos pro estágio, mas é esporádico, então, nesse sentido sim (isso) me dá um olhar mais preocupado pra essa realidade que tem chegado na universidade que é as demandas desses professores em termos de conhecimento e até as próprias reclamações deles em termos de condição de trabalho, de condição para estudar...
<b>Excerto 28</b> <b>P6:1'39"03</b>	... em relação ao que eu consigo ver disso tudo, o que eu aproveito talvez seja minha própria formação, enquanto formadora [...] conhecendo realidades diferentes, ouvindo depoimentos, propondo cursos que muitas vezes não dão certos e porque não dão certos eu preciso repensar [...] Isso tudo é crescimento pra mim... De repente um relato do professor [...] acho que isso ajuda sim a pensar a formação (inicial): que aluno a gente quer mandar, enquanto professor, pra esses contextos?

#### 4.5 REPRESENTAÇÕES DOS FORMADORES SOBRE OS PROFESSORES PDE

Para os formadores, os professores PDE preferem um desenho de formação que contemple o contato com especialistas das áreas de ensino/aprendizagem. Segundo eles, o PDE-PR pode não estar atendendo essa expectativa quando sugere reflexão em grupo e não palestras e cursos. Para esses formadores, o que os professores PDE esperam é adquirir conhecimento por meio de *experts* titulados pela academia e que ocupam esse lugar socialmente marcado como formadores de profissionais das diversas áreas do conhecimento.

<b>Excerto 29</b> <b>P4: 32'20''</b>	...quando eu fiz a minha pesquisa, eles falavam: (se referindo a outros modelos de formação continuada) “tá faltando palestras, tá faltando que alguém venha ministrar”. Eles não gostam daqueles cursos cujo formato é só entre eles, que eles têm que refletir e discutir e pensar... Eles não estão assim autônomos como se espera, nesse sentido eles esperam... “faltam cursos, que venham pessoas com conhecimento específico pra falar com a gente e tal”, então isso tá bem presente na cultura...
---	---

Com relação ao reconhecimento do professor como produtor de conhecimento, os formadores acreditam que o professor PDE permite a confirmação desse pressuposto na medida em que este produz o material didático (produção didático-pedagógica), ou na medida em que participa dos cursos específicos e se posicionam a respeito de determinada abordagem de ensino (excertos 30 e 31):

<b>Excerto 30</b> <b>P5: 43'43''</b>	...acho que no momento em que eles produzem o material da implementação é onde eu consigo ver mais eles enquanto produtores de conhecimento [...] eu acho que é nesse momento que se tornam mais autônomos, é... produtores de conhecimento.
<b>Excerto 31</b> <b>P6: 44'54''</b>	acho que isso acontece também nos cursos, né gente? Quando a gente leva as discussões para os cursos e ai você vê... Alguns já se colocam ali (nos debates em cursos específicos) como produtores de conhecimento: “Eu realmente faço isso, eu não faço isso, eu faço isso com base em tal coisa... eu não faço porque eu não acredito...”

No entanto, como apresentado anteriormente, em seu estudo, Possi (2012) revela incertezas no que diz respeito a esse pressuposto, pois opiniões divergentes de formadores e gestores e até mesmo dúvidas com relação ao que se entende por produção de conhecimento estão presentes nas falas transcritas em seu trabalho. Ao entrevistar gestores e formadores envolvidos com o PDE-PR, na universidade pesquisada, a autora afirma que não há um consenso sobre esse aspecto.

O que se discutiu entre os formadores participantes é que o que se parece entender como produção de conhecimento, na concepção do programa, é o modelo de disseminação de conhecimento academicamente aceito na forma de publicações de artigos, já que o trabalho final do professor PDE é a redação de um artigo nestes moldes.

Com base nas falas dos formadores, este pressuposto do PDE-PR é recontextualizado na etapa da produção didático-pedagógica. Divergências à parte, reconheço que o entendimento de produtor de conhecimento neste programa parece romper com a concepção das décadas de 1960 e 1970, que compreendia um bom professor aquele que era capaz de reproduzir técnicas e atividades em sala de aula (CAVALCANTE E MOITA LOPES, 1991). O professor não é mais visto como mero reprodutor de conhecimento, cuja aplicação de técnicas garantiria a aprendizagem independentemente do contexto e, embora essa concepção ainda oriente práticas em alguns contextos de ensino, como as de algumas escolas de línguas que adotam uma metodologia uniforme para o ensino de idiomas a todos e quaisquer alunos de todas faixas etárias, a forma como o PDE-PR se posiciona a este entendimento, pode-se dizer que há uma mudança de perspectiva.

Se pensarmos que o atual programa propicia a oportunidade do professor elaborar sua própria produção didático-pedagógica, podemos considerar que o PDE-PR contempla uma visão na qual se entende que o professor é capaz de pensar suas próprias atividades de ensino-aprendizagem e, por isso, deve ser visto como produtor de conhecimento. Esta visão alinha-se mais com as concepções dos anos 1980 e 1990, as quais veem o professor como capaz de refletir sobre sua prática pedagógica e tomar decisões sobre o que é melhor para sua sala de aula (CLANDININ; CONELLY, 1995).

Um dos pressupostos do PDE-PR veicula a ideia de que o programa foi organizado para atender as reais necessidades enfrentadas pelos professores da educação básica. Quando discutido pelos formadores, a representação que estes fazem a respeito dos professores PDE é sobre a precisão na identificação dos problemas enfrentados por eles em seu contexto de ensino. Parece não haver clareza nem para o professor da educação básica nem para os próprios formadores acerca deste aspecto, conforme as falas dos excertos 32 a 34 demonstram:

<b>Excerto 32</b> <b>P7: 46'03''</b>	Me parece que precisaria ter essas reais necessidades inicialmente... o que são essas reais necessidades? Eu não sei se essas reais necessidades são claras nem pro professor, nem pro formador [...] do ponto de vista do formador é claro que a gente tem conhecimento da escola, acompanhando os alunos da graduação (no estágio), mas [...] acho que essas reais necessidades, eles sabem muito mais do que a gente...
<b>Excerto 33</b> <b>P6: 46'48''</b>	Talvez (as reais necessidades dos professores) esteja bem claro pra quem proponha o programa [...]é muito generalizante... então eu acho que talvez pensar esses problemas seria pensar numa coisa mais micro, situada...
<b>Excerto 34</b> <b>P5: 50'36''</b>	o problema é o que eles conseguem ver como problema.Muitas vezes o que é problema nas nossas aulas a gente não vê. Por isso que a ideia de ser mais paralelo... por exemplo se a gente tivesse uma aula gravada e pudesse assistir com o professor essa aula... é mais fácil de identificar problemas...

Como vemos, a ideia de “reais necessidades” não está clara. Segundo os formadores, seria necessário especificar o que pode ser entendido como necessidade real, pois esta pode variar conforme o contexto de ensino em que o professor está inserido.

Ao discutirem esse pressuposto do programa, os formadores reconhecem que a determinação das “reais” necessidades é sempre contextual e que nem mesmo os formadores podem conhecê-las. Entretanto, embora essas reais necessidades não estejam explícitas no próprio pressuposto, elas estão definidas pelo CRO, na figura da SEED/PR, quando afirma que os professores PDE-PR/INGLÊS devem ter contato em seus cursos específicos com três grandes áreas do conhecimento: gêneros textuais, tecnologias e metodologias. Entretanto, como já vimos, estas determinações nem sempre se coadunam com os objetivos do CRP.

Segundo Clark (2005, p. 36), para Bernstein, “o que se transforma em conteúdo de uma disciplina escolar não é algo único ou lógico, mas é definido por aquilo que aqueles que controlam e regulam o currículo acreditam ser o mais útil e desejado para o benefício da sociedade. Eles são fatos sociais e não lógicos”.

Para Bernstein, as regras que determinam como um conteúdo será ensinado provêm de considerações sociais e políticas que emergem de uma complexa regra recontextualizadora de relação, seleção, sequência e ritmo/compasso, recontextualizadas em um contexto pedagógico.

Contestando as colocações anteriores sobre a dificuldade de identificação dos reais problemas enfrentados pelos professores PDE, os formadores afirmam que existe um momento no programa em que os participantes têm a oportunidade de

determinar quais são as necessidades/problemas que eles gostariam de atacar em seus projetos de intervenção na escola.

<b>Excerto 35</b> <b>P5: 48'00''</b>	[...] o projeto do PDE é a partir da problematização... a gente geralmente começa no: "o que é o problema pra você?". Talvez não seja muito claro... mas acho que você tem um espaço... acho que no momento de escrever o pré-projeto é que a gente coloca o problema.
<b>Excerto 36</b> <b>P4: 48'30''</b>	A intenção é pensar nessa real necessidade, nesse problema...

Desta forma, num segundo momento, conforme os excertos 35 e 36, os formadores parecem recontextualizar a questão da identificação destas reais necessidades no projeto inicial. Assim, eles representam os professores PDE como inicialmente confusos em relação ao que será o objeto da intervenção pedagógica, pela falta de clareza quanto ao que vem a ser um problema, baseado em suas reais necessidades.

No entanto, os formadores também apontam para a questão da relevância desses problemas levantados pelos professores PDE para a formação concreta de seus alunos.

<b>Excerto 37</b> <b>P3: 49'40''</b>	Eu acho que na hora de fazer o projeto... acaba ficando só na área de interesse (do professor PDE)... a gente não foca tanto no problema... e mesmo que focar... a gente pensa num problema que é da escola... esse problema vai ser totalmente baseado naquilo que aquele professor acha que é problema... no caso de um dos meus orientandos o problema é falta de... dos professores trabalharem com tecnologia... isso pode não ser um problema pra outras pessoas, pode não ser um problema pra escola... e então como que a gente nomeia esses problemas... o que é um problema?
---	--

A colocação feita no excerto 37, remete-nos a uma problemática levantada por Jost (2011). Para a autora, uma das dificuldades enfrentadas pelo formador em programas de formação continuada e, neste caso, o PDE-PR, é o "impasse" entre deixar que o professor PDE decida sobre o que ele acha relevante "levar" para sala de aula como proposta de intervenção pedagógica, assumindo todo o risco, e "construir uma visão abrangente do real" (JOST, 2011, p. 3808). Neste impasse, instauram-se as relações de poder entre formador e professor PDE, pois embora o professor PDE seja conhecedor de seu contexto de ensino e das necessidades de seus alunos, será possível pensar uma proposta que contemple visões gerais de melhoramento da educação baseada em pressupostos teóricos que indicam como



essas intervenções poderiam ser mais eficientes? E como fica a voz do professor diante de tal posicionamento já que, segundo o documento-síntese, este deve ser reconhecido como produtor de conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem?

<b>Excerto 38</b> <b>P2: 51'22''</b>	Eu acho que eles têm essa liberdade (de dizer qual é o problema e escolher com o que eles querem trabalhar) eu só não sei se eles têm a clareza... de que eles estão aqui para tentar entender melhor um determinado problema, ou tentar solucionar, ou buscar um instrumento para que eles possam retornar pra escola e solucionar esse problema...
---	--

O excerto 38 revela, novamente, a dúvida do formador sobre a clareza de propósitos do programa para os participantes, apontando para representações de professores com necessidade de maior esclarecimento sobre os objetivos do programa e do ponto de partida para sua intervenção pedagógica (excertos 35 a 38).

Para resolução desse problema, a opção do formador é oferecer referenciais teóricos como perspectivas para facilitar o enquadre (excertos 39 e 40):

<b>Excerto 39</b> <b>P6:1'22''50</b>	Eu acho que toda produção didática está embasada nos parâmetros que a gente tem [...] então a gente acaba retomando as discussões, tentando puxar o professor para um olhar quando ele não tem pra esse viés [...] “vamos tentar trazer um pouco de criticidade para o seu material”.
<b>Excerto 40</b> <b>P6:1'24''17</b>	Muitas vezes o que eu percebi é que no discurso (a consciência crítica) já tava... agora na hora de levar pra prática do desenvolvimento do material, faltava conhecimento mesmo... “como é que eu faço isso didaticamente?”... “como é que eu levo essa criticidade pro meu aluno”...

Outra representação dos formadores acerca dos professores PDE é que eles gostariam que o programa tivesse foco nas questões linguísticas, i.e., ensinassem mais a língua inglesa em si. Esta é uma expectativa sobre a qual não se admite dúvida ou falta de clareza. Para os formadores, contudo, esse foco implica em sacrifício dos aspectos teóricos.

<b>Excerto 41</b> <b>P3:1'37''15</b>	Um dos problemas que eu vejo, pelo menos nos cursos específicos, até por uma questão de necessidade dos professores a gente acaba focando muito no linguístico, e acaba não tendo muito tempo talvez pra focar em perspectivas teóricas [...] uma das coisas que os professores sempre pedem é essa coisa do linguístico então o teórico acaba sendo prejudicado.
---	---

Podemos perceber que o desenvolvimento linguístico, fator de suma importância na formação continuada de professores de inglês, converte-se numa



preocupação para os formadores, pois o programa não contempla um espaço específico para o tratamento desta questão. Talvez por pressupor que o nível de proficiência linguística dos professores participantes já seja bom.

Um dos formadores identifica um descompasso entre expectativas de professores e objetivos do programa, conforme demonstra o excerto 42:

<b>Excerto 42</b> <b>P3: 37'23''</b>	O problema que eu vejo talvez seja uma falta de alinhamento de expectativa. Me parece que o programa PDE em si tem um objetivo, os professores têm outro objetivo e talvez nós (formadores) tenhamos outro, e conversando com os professores me parece que nem sempre os objetivos que foram estabelecidos pelo programa se refletem nos objetivos dos professores...
---	---

#### 4.6 REPRESENTAÇÕES DOS FORMADORES SOBRE O PROGRAMA PDE-PR

Nesta seção, trago os excertos selecionados a partir das representações destes formadores sobre o programa PDE-PR como um todo.

##### 4.6.1 O Papel do Estado

Os dados coletados no grupo focal, com os formadores participantes desta pesquisa, permitem algumas considerações sobre suas representações acerca do papel do estado em relação ao programa PDE-PR.

Para os formadores, o que mais os incomoda é a forma como os programas de formação continuada têm sido ofertados pelo estado.

<b>Excerto 43</b> <b>P4: 25'01''</b>	...eu acredito assim, que tem os documentos... que há uma tentativa de incentivo desta formação, mas eu não sei se ela é verdadeira...dá a impressão que o estado tá cumprindo uma obrigação porque ele tem essa obrigatoriedade de fazer a formação continuada...
<b>Excerto 44</b> <b>P6: 40'28''</b>	[...] é um tanto quanto complicado porque não é dialogado... <b>você tem lá uma tarefa de formar professores e você vai lá e faz isso.</b>

Segundo eles, a impressão que se tem é que falta uma iniciativa do estado, enquanto campo recontextualizador oficial, de repensar o que tem sido feito nos programas de formação continuada de professores. As falas aqui transcritas reforçam os apontamentos feitos com relação ao papel dos formadores dentro do programa, evidenciando sua posição no campo recontextualizador pedagógico, já que eles colocam o estado como aquele que propõe as ações de formação e os

formadores como aqueles que as executam sem direito de opinar, ou ao menos negociar, como estas iniciativas de formação serão encaminhadas.

#### 4.6.2 A Universidade Como Prestadora de Serviço

No excerto 45, segundo os formadores, a universidade é vista pelo governo, e aqui podemos entender o termo “universidade” tanto no que se refere ao espaço físico quanto à mão de obra (formadores), como uma prestadora de serviços no processo de formação continuada.

<b>Excerto 45</b> <b>P6: 39'27”</b>	Eu acho que a formação continuada dentro do PDE tem uma característica muito tecnicista, ela coloca a universidade como tercerizadora de um serviço de formação, e em função daquelas propostas que o governo tem como já pré-estabelecidas...
--	--

Desta forma, os formadores representam um papel subalterno para a universidade dentro do PDE-PR, como mera executora. Esse caráter é dado especialmente pelas regras distributivas do CRO, já que este determina as regras “que regulam a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos discursos pedagógicos legítimos” (MAINARDES e STREMEL, 2010, p. 13).

#### 4.6.3 A Seleção dos Professores PDE

A representação de alguns professores PDE como desinteressados é mitigada pela forma de seleção do programa e pode ser lida como uma crítica a esse processo. Nos textos abaixo, vemos que os formadores questionam o processo de seleção dos professores da rede pública para participação no programa.

<b>Excerto 46</b> <b>P2: 29'40”</b>	...como que esses professores estão vindo (para o programa). Eu fico me perguntando se os critérios para que eles participem do PDE estão coerentes... porque o professor pra ele poder fazer PDE ele já está em fim de carreira, então nem sempre ele tem essa vontade de aprender, de melhorar a prática docente porque ele vai se aposentar, então eu não sei se isso é coerente...
<b>Excerto 47</b> <b>P2:1'42”29</b>	Acho que o problema tá na porta de entrada também...

Como vimos no capítulo 2, quando dos editais para as turmas de 2012 e 2013, conforme a Lei Complementar 130/2010, já se aceitava que os professores do

Nível II do Quadro Próprio do Magistério participassem do PDE-PR, o que significa aqueles com menos tempo de carreira. No entanto, este critério ainda contempla professores que estão muito próximos de se aposentar. Este parece ser uma das razões pela qual os formadores representem alguns professores PDE como desmotivados a participar, evidenciado na fala acima pela frase “então nem sempre ele tem essa vontade de aprender, de melhorar a prática docente porque ele vai se aposentar”.

#### 4.6.4 O Atual Formato do PDE-PR

Com relação ao formato do programa propriamente dito, os formadores afirmam que o modo como as etapas são desenvolvidas privilegia-se uma visão de formação continuada que não está tão articulada com a sala de aula quanto se espera.

<b>Excerto 48</b> <b>P5: 31'41''</b>	...acho que tem que ser uma coisa mais paralela a sala de aula... no PDE acho que ainda a gente tem esse formato: ele vem, faz os cursos, produz o material e vai lá implementar... acho assim que o problema ainda continua, eu pensaria então num outro formato.
<b>Excerto 49</b> <b>P7: 1'11''28</b>	...como a gente já falou de formato algumas vezes e tal, talvez se a gente tivesse alguma coisa mais, um momento mais flexível, alguma coisa que pudesse fazer essa adequação com as instituições... então eu acho que talvez se a gente tivesse alguma coisa nesse formato, pelo menos um momento que a universidade pudesse pensar nessa integração e aí sim seriam feitas essas adaptações mais específicas que levariam em conta essas necessidade mais reais de local e tal..

Apesar do desenho inovador do PDE-PR, os formadores acreditam que há possibilidade de melhoria, embora sem definir exatamente quais seriam esses aperfeiçoamentos. A aproximação com a escola parece ficar ainda a desejar, pois esta parece continuar sendo lugar de implementação.

#### 4.6.5 Atividades Propostas pelo Programa

Com relação à elaboração das produções didático-pedagógicas postas pelo Campo Recontextualizador Oficial como uma das atividades a ser desenvolvida no PDE-PR, os formadores verbalizam representações que questionam a pertinência da elaboração de material didático; no entanto, sentem-se limitados pelas regras do CRO:

<b>Excerto 50</b> <b>P6:1'26''21</b>	Eles tão vindo aqui pra produzir material didático e tal, mas eles tão lá num contexto que agora tem livro didático, que eles precisam seguir porque o governo tá mandando. E ai, esse momento é um momento que traz um conflito. É claro que ele pode usar essa experiência dele pra melhorar o material que ele recebeu e que ele não tá contente e tal, mas será que tá claro isso?
<b>Excerto 51</b> <b>P7:1'28''03</b>	Por que eles precisam produzir (um material), se eles têm um material lá?
<b>Excerto 52</b> <b>P7:1'34''28</b>	...então eles vêm, a gente faz todo esse trabalho... de correntes pedagógicas, de pensar o conhecimento... ai ele volta pra escola, ele não pode elaborar o material didático porque ele tem o livro didático [...] ele não pode fazer nenhuma intervenção em termos de avaliação porque ele já tem um sistema de avaliação que ele tem que seguir...a minha preocupação é assim: o quão distante essas discussões podem ficar, o quanto a gente poderia integrar com aquilo que acontece... existe um sistema assim então vamos pensar lá dentro como que isso vai funcionar...

Embora se reconheça os benefícios dos pressupostos subjacentes ao processo de elaboração de materiais didáticos, o que se questiona nestes excertos é a incoerência entre o que se produz no programa e a realidade do professor da rede pública de ensino.

#### 4.6.6 Sustentabilidade da Formação

Embora o programa tenha características inovadoras ao permitir que o professor se licencie por um ano e depois permaneça com carga horária reduzida em sala de aula, esta é uma condição ímpar de fazer a formação continuada. O grupo de formadores questiona a falta de acompanhamento dos professores quando retornam à escola, conforme excertos 53 a 55.

<b>Excerto 53</b> <b>P2: 1'25''23</b>	Onde estão esses professores? Eles tão dando continuidade ao trabalho que eles fizeram no PDE ou foi só ali no momento e acabou?
<b>Excerto 54</b> <b>P6: 1'41''15</b>	... a gente também não tá conseguindo seguir pra onde estão indo esses professores, o que é que tem sido feito... acho que a gente não vai conseguir ver... fazer esse acompanhamento...
<b>Excerto 55</b> <b>P7: 1'41''50</b>	...precisava de um acompanhamento né? Vocês sabem se tem alguma coisa?

Um dos pressupostos veiculados pelo documento-síntese do programa apregoa que este foi pensado para criar “condições efetivas, no interior da escola, para o debate e a promoção de espaços para a construção coletiva do saber”

(PARANÁ, 2013, p. s/nº). Os formadores reconhecem a recontextualização deste pressuposto em alguns momentos do programa:

<b>Excerto 56</b> <b>P5:1'17''24</b>	[...] Eu acho que o programa oportuniza, (o debate e a construção coletiva do saber) no momento que ele (professor PDE) apresenta o projeto na escola para os outros professores, acho que independentemente da gente não participar disso [...], o programa cria condições [...] e o GTR também... o GTR é um momento pra isso...
---	--

No entanto, os formadores não estão certos de que a construção coletiva do saber de fato acontece por ser um aspecto muito subjetivo e, segundo eles próprios, não terem acesso a esse momento. O formador P7 afirma não se considerar em condições de opinar, uma vez que a etapa cumprida na escola não é acompanhada pelos formadores (excerto 57).

<b>Excerto 57</b> <b>P7:1'18''28</b>	(O programa propicia a criação de condições) para o debate sim... mas, de construção coletiva do saber, aí já não sei... por não acompanhar...
---	--

O quadro 11 a seguir traz uma síntese das representações dos formadores sobre a recontextualização pedagógica do PDE para as turmas de 2012/2013:

**Quadro 11 – Síntese das representações dos formadores**

<b>Categorias</b>	<b>Representações</b>
Formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecimento da validade e das limitações da formação continuada;</li> <li>• Representação do PDE-PR como um espaço formativo para os professores da rede pública;</li> <li>• Dúvidas sobre seu impacto;</li> <li>• Impressão de que o caráter de formação fragmentada ainda persiste;</li> <li>• Atribuição do <i>status</i> da universidade como lugar de formação continuada como um fator cultural.</li> </ul>
O papel dos formadores no PDE-PR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolvidos em função de uma existente demanda para atender os professores da EB, mas também pelo Interesse em expandir/aprofundar seus conhecimentos sobre como fazer formação continuada;</li> <li>• Sensação de serem apenas executores de decisões previamente tomadas pelo CRO.</li> <li>• Falta de oportunidade de diálogo entre propositores (governo) e executores (formadores) do PDE-PR;</li> </ul>
Os efeitos do programa na educação básica e formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incerteza sobre impactos imediatos na EB;</li> <li>• Transformações atitudinais de alguns orientandos com relação ao ensino/aprendizagem;</li> <li>• Causa de reflexão sobre as práticas educativas na formação inicial.</li> </ul>

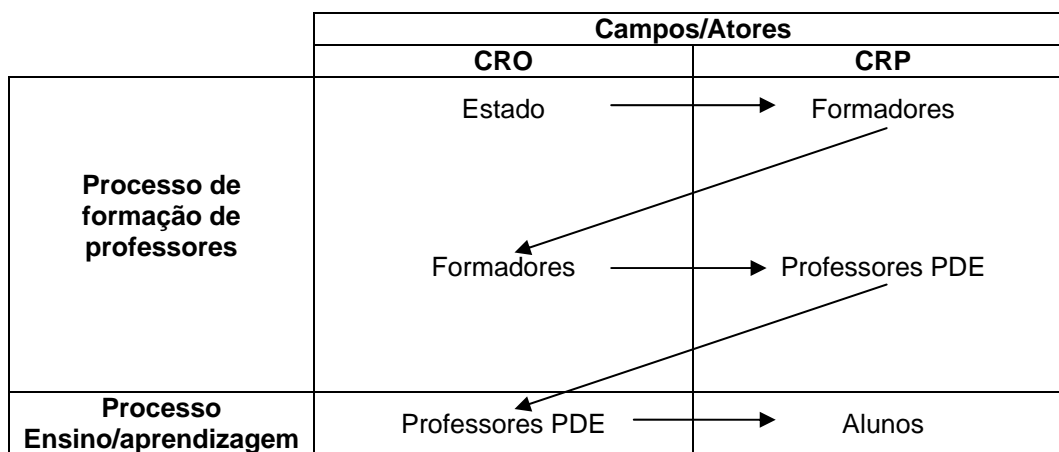
Os professores PDE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferência por um desenho de formação que contemple o contato com especialistas das áreas de ensino/aprendizagem;</li> <li>• Reconhecidos como produtores de conhecimento (produção didático-pedagógica, tomada posicionamento nos cursos e redação de artigo acadêmico);</li> <li>• Dificuldade em coadunar as reais necessidades enfrentadas pelos professores de inglês na EB e àquelas postas pelo CRO (SEED);</li> <li>• Recontextualização dessas reais necessidades no projeto de intervenção na escola;</li> <li>• Necessidade de maior esclarecimento sobre os objetivos do programa e do ponto de partida para sua intervenção pedagógica;</li> <li>• Desejo de que o programa focalizasse mais nas questões linguísticas (aprimoramento da língua inglesa);</li> </ul>
O programa PDE-PR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descompasso entre expectativas dos professores e objetivos do programa;</li> <li>• Crítica aos critérios de seleção dos professores PDE;</li> <li>• Aproximação entre escola e IES não satisfatória, sendo a primeira vista como lugar de implementação e a segundo como prestadora de serviço de formação continuada;</li> <li>• Questionamento da relevância de algumas atividades proposta pelo programa (produção didático-pedagógica);</li> <li>• Questionamento da falta de acompanhamento dos professores PDE ao retornarem para a sala de aula;</li> <li>• Incerteza sobre a efetiva construção coletiva do saber no interior da escola, proposta pelo programa, por não terem acesso a essa etapa;</li> </ul>

**Fonte:** o próprio autor

As representações dos formadores sobre a recontextualização pedagógica do PDE-PR permitem identificar que, de acordo com a teoria de recontextualização de Bernstein (1990, 2000), o CRO é composto por instâncias como a SEED e o CRP por participantes como os formadores e os professores PDE. Entretanto, o grupo focal permitiu identificar representações que sinalizam para formadores, assumindo o discurso do CRO, na sua relação com os professores, ao aderirem às regras distributivas e não manifestarem resistência no campo recontextualizador pedagógico. Ou seja, ao mesmo tempo em que são os formadores que fazem o programa acontecer nos moldes em que os agentes do Estado cogitaram, ao desenharem o programa, eles também representam o CRP enquanto executores daquilo proposto pelo CRO. Da mesma forma, os professores da educação básica também podem se encontrar ora num, ora noutro campo, já que na relação formadores-professores, enquanto participantes do programa se encontrariam no CRP e na relação professores-alunos estariam no CRO, pois são eles que

recontextualizam os preceitos difundidos na formação continuada aos alunos. Desta forma, pode-se sugerir uma redistribuição dos atores nos campos recontextualizadores de Bernstein com o seguinte quadro:

**Quadro 12** - Campos recontextualizadores e seus atores no contexto desta pesquisa



Fonte: o próprio autor

Reiterando as ideias do parágrafo anterior, o quadro 12 visa expressar uma possível reconceituação da teoria de Bernstein, no que diz respeito à relação entre os atores nos processos de formação e ensino. Desta forma, pretendo explicitar a flutuação dos mesmos nos campos recontextualizadores, conforme o contexto em que se encontram.

No quadro acima, o Estado é representado como pertencente ao Campo Recontextualizador Oficial à medida que dita as diretrizes sobre formação de professores por meio de documentos oficiais e os formadores como pertencentes ao Campo Recontextualizador Pedagógico, pois são eles que estão recontextualizando os princípios e pressupostos colocados pelo Estado.

Num segundo momento, os formadores se encontram no CRO, já que são eles que vão disseminar, de forma já recontextualizada, os princípios e pressupostos 'ditados' pelo Estado aos professores da Educação Básica (CRP).

Numa 3ª instância, temos os professores da EB no CRO, pois são eles que vão, de forma também recontextualizada, distribuir os conhecimentos que lhes foram apresentados no programa de formação continuada aos alunos (CRP) que, por sua vez, também recontextualizam o que está sendo proposto pelo professor, conforme seus entendimentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, busquei abordar um ângulo da formação continuada desenvolvida no contexto do PDE-PR para professores de inglês, que toma o formador como pertencente ao campo recontextualizador pedagógico, encarregado de mediar as intencionalidades do programa e práticas formativas.

O PDE-PR tem se apresentado, do ponto de vista de seus participantes, como uma proposta de formação continuada afinada com os modelos contemporâneos de desenvolvimento profissional de professores. Nele, estes têm a oportunidade de se ausentarem de sala de aula e, acompanhados por um formador de uma instituição de ensino superior pública, desenvolverem um projeto de intervenção pedagógica na escola, onde propõem intervenções para solucionar problemas no ensino/aprendizagem de sua disciplina, neste caso, língua inglesa. Essa possível solução ao problema é tratada com a elaboração de uma produção didático-pedagógica que, no segundo ano do programa, é aplicada em uma de suas turmas, previamente escolhidas, e compartilhada com outros colegas de profissão através de meio virtual.

Pode-se afirmar que o referido programa apresenta nuances de uma perspectiva sócio-histórico-cultural de formação de professores, pois segundo pesquisadores desta perspectiva (JOHNSON, 2009), esta se preocupa em estabelecer uma epistemologia capaz de entender como o professor aprende e de que forma administra esse conhecimento em situações reais de ensino e reconhece esse professor como produtor de conhecimento, afastando-se da visão positivista em que este é visto como mero reproduzidor de conhecimento.

Vimos também que, conforme as representações dos formadores sobre o programa, há uma oportunidade de aprendizagem, já que ele oferece desafios e possibilidades de reflexão sobre o que é fazer formação continuada de professores e suas implicações tanto para o crescimento profissional dos mesmos quanto para o trabalho com a formação de futuros professores em cursos de graduação.

Outro aspecto positivo do programa, evidenciado nas representações dos formadores, é a formação, ainda que em caráter temporário, de redes de compartilhamento de experiências e ideias materializado nos GTR (Grupos de Trabalho em Rede). Este parece ser talvez o aspecto mais promissor do programa pela dinâmica que apresenta na disseminação de produções didático-pedagógicas



por meio de plataforma virtual a diferentes professores da rede pública de ensino do estado. No entanto, este aspecto tão promissor, em que os professores PDE compartilham e tutoriam a aplicação do material desenvolvido por eles, durante a segunda etapa do programa, não tem continuidade após o período determinado pela SEED. O fechamento deste canal de comunicação entre os professores, após o período determinado, reflete na impossibilidade de formar comunidades de aprendizagem de professores resultando na inviabilização da sustentabilidade de troca para além do programa. De acordo com as representações dos formadores participantes da pesquisa, este aspecto deve, havendo a continuidade do programa, ser reavaliado cuidadosamente por seus propositores para que se possa dizer que o PDE-PR de fato superou o caráter de formação continuada fragmentada ao qual se propõe.

Os discursos dos formadores no grupo focal deixam evidente a necessidade de uma avaliação do programa, o que, segundo eles, em seus 8 anos de existência ainda não aconteceu. Para esses formadores, é essencial que o governo do estado se disponha a propor um diálogo aberto e construtivo com as IES e seus respectivos formadores para que se possa fazer os ajustes e as reformulações necessárias ao aperfeiçoamento do programa.

É neste sentido que as representações deste grupo de formadores demonstram insatisfação com o papel de meros executores do PDE-PR, sem voz ativa no processo de elaboração ou reelaboração de um programa que já dura 8 anos embora admitam uma pequena possibilidade de agência nas atividades desenvolvidas nos cursos específicos.

As representações dos formadores sobre os professores PDE revelam o fato de que os professores da educação básica, aptos a participarem do programa, ao menos na turma de 2012, eram professores que já estavam muito próximos de se aposentar, sugerindo uma reavaliação dos critérios de ingresso no programa.

Como podemos ver, pela própria dinâmica do programa, as IES e seus formadores são peças fundamentais na execução do PDE-PR. No entanto, conforme as representações dos mesmos, além da falta de diálogo com estas instituições, outra questão bastante pertinente é quanto à forma com que o programa tem sido tratado pelo governo do estado.

Outra constatação importante é com relação à forma como estes proventos têm sido pagos aos formadores. Com explicitado anteriormente, ao invés de incorporadas à carga horária dos formadores, as horas despendidas com as atividades do programa são acrescidas às suas funções. As implicações deste ônus, não negociado, acarretam

numa sobrecarga para os formadores que têm sua carga horária de 40 horas semanais em muito extrapolada.

Outra constatação importante, feita a partir das representações dos formadores, é a legitimação da universidade como 'local de aprendizagem'. Embora esse aspecto tenha sido alvo de bastante embate nas discussões sobre formação continuada, predominou a ideia de que, embora existam outras formas de fazer esta formação que não dependam da universidade (no trabalho colaborativo, onde há troca com os pares), culturalmente falando é essa a concepção que ainda vigora.

Conforme as próprias representações dos formadores, formação continuada também se faz na universidade, pois é lá que acontecem os programas de pós-graduação, é na universidade que pesquisas nas diversas áreas do conhecimento são realizadas e os professores da rede pública se sentem confortáveis com a situação de 'aluno-professor'. Eles próprios relatam a necessidade de 'aprender' de especialistas.

Considerando os conceitos da teoria de Bernstein sobre os campos recontextualizador oficial e pedagógico: na interpretação do autor, formadores estariam no CRP. No entanto, podemos dizer que estão no CRP, mas assumem o papel do CRO, na medida em que agem para legitimar o discurso pedagógico oficial, funcionando como agentes do Estado e guardiões do CRO.

Apesar de um tanto quanto conflitante, as ponderações apresentadas acima, sobre o posicionamento dos formadores em um ou outro campo, refletem a dinâmica da complexa tarefa de fazer formação continuada.

Deste modo, a identificação de pertencimento a um campo ou outro deveria ser feita em função dos papéis exercidos no processo formativo.

Como vimos, as representações dos formadores sobre o programa PDE-PR apresentam aspectos positivos e negativos. Pode-se dizer que algumas das dificuldades enfrentadas pelos formadores e professores envolvidos com o programa provêm da forma como seus proponentes (CRO) têm apresentado as ações formativas neste contexto sem dialogar com aqueles (CPR) que passarão pelo processo para saber o que eles esperam e desejam de programas desta natureza.

Futuras pesquisas acerca deste tema poderiam contemplar a visão dos proponentes a respeito das atividades desenvolvidas ou ainda a opinião dos participantes do PDE-PR com relação ao quanto estes têm se beneficiado e quais são os reais anseios dos professores que procuram uma formação continuada com vistas a melhorar suas práticas educativas.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Representações sociais**: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008.

AUDI, Luciana Cristina Costa. “**EU ME SINTO RESPONSÁVEL**”: os impactos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) sobre a formação de professores de inglês. 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, 2010.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annete. **How schools do policy**: policy enactment in secondary schools. Routledge. Taylor and Francis Group, 2012.

BERG, Bruce L. An introduction to content analysis – In: BERG, Bruce L. **Qualitative research methods for the social sciences**. 4th ed. Boston, MA: Allyn and Bacon, 2001.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis : Vozes, 1990.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, symbolic control and identity**: theory, research, critique. Lanham, Rowman & Littlefield, 2000.

BIZ, Ana Claudia.; FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) na formação continuada de professores do Paraná. In: ORSO, Paulino José et al (Orgs). **Anais da XI Jornada do HISTEDBR - A Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Brasileira e os desafios de sua institucionalização**. Cascavel, PR: Out/2013. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/7/artigo\\_simposio\\_7\\_911\\_anaclaudiabiz@yahoo.com.br.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/7/artigo_simposio_7_911_anaclaudiabiz@yahoo.com.br.pdf)>. Acesso em: 09 Jan. 2014.

BRASIL. **Conferência nacional de educação básica**: documento final. Brasília 2008. Disponível em: <<http://conferencia.mec.gov.br/documentos/docreferencia.pdf>>. Acesso em: 04 Mar. 2014.

BRASIL. **Conferência nacional de educação**: documento final. Brasília 2010. Disponível em: <[conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf)>. Acesso em: 09 Mar. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. nº. 9394/96. Art. 67, Título VI. 20 Dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 05 Dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial 1403/2003**. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE. **Projeto de Lei PNE 2011-2020**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107)>. Acesso em 09 Mar. 2014.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**: alfabetização / Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1999.

CAVALCANTI, Marilda C.; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro**. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 17, jan/jun. 1991. p. 133-144. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/tla/article/view/3669/3110>>. Acesso em: 22 Jan. 2014.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Um programa de formação contínua. IN: CELANI, Maria Antonieta Alba (Org). **Professores e formadores em mudança**: relatos de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas – SP : Mercado das Letras, 2002. p. 19-32.

CLANDININ, D. Jean. & CONNELLY, F. Michael. **Teachers' professional knowledge landscapes**. Advances in contemporary educational thoughts series, v. 15. New York: Teachers College Press, 1995.

CLARK, Ursula. **Bernstein's theory of pedagogic discourse: linguistics, educational policy and practice in the UK English/literacy classroom**. English teaching: practice and critique (Research Journal), vol. 4, nr. 3, Dec. 2005, p. 32-47. Disponível em: <<http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2005v4n3art2.pdf>>. Acesso em 12/01/2015.

COSTA, Andrea de Barros. **Crenças e Representações de Professores de Língua Inglesa sobre a formação continuada**. 131f; graf. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós - Graduação em Letras: Estudos da Linguagem. 2013.

CRUZ, Deyseany Nunes Limada. A importância da formação continuada para os profissionais de língua inglesa. **Anais Eletrônicos**, vol. 3 – III ENIL – Encontro interdisciplinar de língua e literatura. Itabaiana : SE, Ago. 2012. Disponível em: <[http://200.17.141.110/pos/letras/enill/anais\\_eletronicos/2012/III\\_ENILL\\_Deyseany\\_Nunes.pdf](http://200.17.141.110/pos/letras/enill/anais_eletronicos/2012/III_ENILL_Deyseany_Nunes.pdf)>. Acesso em: 05 Mai. 2013.

DAVIS, Claudia L. F; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia C. A. de. A. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros: relatórios de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

DÖRNYEI, Zoltán. **Research methods in applied linguistics**: quantitative, qualitative and mixed methodologies. Oxford University Press. 2007.

DOONER, Anne-Marie; MANDZUK, David; CLIFTON, Rodney. **Stages of collaboration and the realities of professional learning communities**. *Teaching and Teacher Education*. v.24, p. 564–574, 2008.

DUARTE, Magali Saddi. **Formação contínua de professores de língua inglesa no Brasil: a prática reflexiva crítica em questão.** 2011. 116 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em <[https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Tese\\_Magali\\_Saddi\\_Duarte.pdf?1337693360](https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Tese_Magali_Saddi_Duarte.pdf?1337693360)>. Acesso em: 21 Fev. 2015.

EL KADRI, Michele Sales; CAMPOS, Alcione Gonçalves; SOUZA, Adriana Grade Fiori. **Modelo de Formação Continuada do PDE – PR: o diálogo necessário entre escola básica e ensino superior?** In: Entretextos, Londrina, v.11, n.2, p. 121-141, jul./dez.2011.

FESSLER, R. Dynamics of teacher careers stages. In: GUSKEY, T. R.; HUBERMAN, M. (Eds.). Professional development in education: new paradigms and practices. New York: Teachers College Press, 1995. In: DAVIS, Claudia L. F; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia C. A. de. A. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros: relatórios de pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

FIORIN, Renato. **Investigação da proposta de implementação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no Estado do Paraná: aspectos positivos e negativos.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina. 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. A nova sociologia da educação na Grã-Bretanha: orientações, contribuições teóricas, evolução (1970-1980). In: FORQUIN, Jean-Claude. **Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa (1970-1980).** Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis : Vozes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. GENTILI, Pablo (orgs). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Brasília, 1996, p. 75-105.

FULLER, F.; BROWN, O. Becoming a teacher. In: RYAN, K. (Ed.). Teacher education: (74th yearbook of the National Society for the Study of Education). Part 2, p. 25-52. Chicago: University of Chicago, 1995. In: DAVIS, Claudia L. F; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia C. A. de. A. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros: relatórios de pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

GIMENEZ, Kilda M. Prado.; MATEUS, Elaine. Rompendo barreiras em um projeto de aprendizagem sem fronteiras. In: TELES, João A. (org) **Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2009. p. 113-135.

GIMENEZ, Telma (Org). **Os sentidos do projeto Nap - ensino de línguas e formação continuada do professor.** Londrina, Editora UEL, 1999.

GIMENEZ, Telma. **Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training.** Linguagem & Ensino, Vol. 2, No. 2, 1999 (p. 129-143). Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/issue/view/27>>. Acesso em 26 Fev. 2014.

GIMENEZ, Telma (Org). **Trajetória na formação de professores de línguas.** Londrina: Ed. UEL, 2002.

GIMENEZ, Telma. MATEUS, Elaine Fernandes. Conhecimento local e conhecimento estrangeiro: um olhar retrospectivo sobre o programa Paraná ELT. In: ANDREOTTI, Vanessa; GIMENEZ, Telma; JORDÃO, Clarissa Menezes (Orgs). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública.** Pelotas: EDUCAT, 2005. v. 1, p. 161-178.

GIMENEZ, Telma. Desafios na formação reflexiva de professores de línguas estrangeiras. In: Sheila Elias de Oliveira; Josalva Fabiana dos Santos. (Org.). **Mosaico de Linguagens.** Campinas: Pontes Editores, 2006, v.1, p. 79-89

GIMENEZ, Telma. CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes, FURTOSO, Viviane Bagio, SANTANA, Ivone. A pesquisa participativa no desenvolvimento profissional de formadores de professores de inglês. In: GIL, Gloria, VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. **Educação de professores de línguas – os desafios do formador.** Campinas, SP : Pontes Editores, 2008, p. 303-317.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa:** desafios metodológicos. Revista Eletrônica Paideia, v. 12, n. 24, 2003. p. 149-161. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/paideia/article/view/46653/0>> Acesso em 28 Fev. 2014.

HARGREAVES, Andy. Introduction. In: CLARK, C. M. (Eds.). Thoughtful teaching. Wellington: Cassel, 1995. In: DAVIS, Claudia L. F; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia C. A. de. A. **Formação continuada de professores:** uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros: relatórios de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

JOHNSON, Karen E. **Second Language Teacher Education:** a sociocultural perspective. Routledge, Taylor & Francis Group. New York, USA and London, UK, 2009.

JOST, Araci. **Programa de desenvolvimento educacional – PDE.** Política pública de formação continuada do estado do Paraná: limites e perspectivas. In: Anais do X Congresso Nacional de Educação – Educere. Curitiba-PR, 2011.

LEITE, Soares Miriam. Basil Bernstein e o conceito de recontextualização discursiva. In: LEITE, Soares Miriam. **Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Rio de Janeiro : PUC, Departamento de Educação. 2004, p. 19-44. Disponível em: <[http://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/index.php?codObra=0&codAcervo=146514&posicao\\_atual=3874&posicao\\_maxima=16425&tipo=bd&codBib=0&codMat=&flag=&desc=&titulo=Publica%E7%F5es%20On-Line&contador=0&parcial=&letra=td&lista=E](http://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/index.php?codObra=0&codAcervo=146514&posicao_atual=3874&posicao_maxima=16425&tipo=bd&codBib=0&codMat=&flag=&desc=&titulo=Publica%E7%F5es%20On-Line&contador=0&parcial=&letra=td&lista=E)> Acesso em 18 Mar. 2014.

LOPES, Monica; LUNARDI, Vivian Uno. Plano de desenvolvimento educacional do estado do Paraná (PDE): uma análise reflexiva sobre este programa de formação continuada. In:., **Anais...IX ENCONTRO DO CELSUL** Palhoça-SC: UNISUL, 2010, p. 1-9. Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Vivian%20Lunardi.pdf>> Acesso em: 13/01/2014

MAINARDES, Jefferson.; STREMEL, Silvana. **A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares**. Revista Teias v. 11, n. 22, maio/agosto 2010. p. 1-24.

MATEUS, Elaine. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, Telma. (Org) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002. p. 3-14.

MATEUS, Elaine. Ética como prática social de cuidado com o outro: implicações para o trabalho colaborativo. In: MAGALHÃES, Maria Cecília; FIDALGO, Sueli Salles. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 187-209.

MORGAN, David L. Focus group as qualitative research. Qualitative Research Methods Series 16. London: Sage Publications, 1997. In: GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Revista Eletrônica Paideia, v. 12, n. 24, 2003. p. 149-161. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/paideia/article/view/46653/0>>. Acesso em 28 Fev. 2014.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 7-16.

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

MUNHOZ, Margarete; 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**. 1º Simpósio Nacional de Educação e XX Semana da Pedagogia. Cascavel: PR, 2008. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2016.pdf>>. Acesso em 26 Fev. 2014.

PARANÁ. Decreto nº 4482 de 14 de março de 2005. Implanta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, que disciplina a promoção e progressão do professor do nível III da carreira. **Publicado no Diário Oficial nº 6933 de 14/03/2005**. Disponível em: <<http://celepar7cta.pr.gov.br/seap/legrh-v1.nsf/5199c876c8f027f603256ac5004b67da/a15d33ad30fc460d83256fcd005e873d?OpenDocument>>. Acesso em: 18 Fev. 2014.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008. Disponível em:<[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_lem.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf)>. Acesso em: 17 Jan. 2014.

PARANÁ. **Documento Síntese do PDE**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2013. 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: 05 Dez. 2013.

PARANÁ. **Instrução nº 009/2006 SEED/SUED**. Grupos de estudo NRE/SEED. Curitiba, 2006. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao092006.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

PARANÁ. Lei complementar nº 130 de 14 de julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer formação continuada para o professor da rede pública de ensino do Paraná. **Publicado no Diário Oficial nº 8262 de 14/07/2010**. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184&indice=1&totalRegistros=2>>. Acesso em 18 Jan. 2014.

PARANÁ. **Relatório de ações PDE 2006 a 2010**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2010.

PESSOA, R. R. Formação crítica de professores de línguas estrangeiras. In: SILVA, K.A. da; DANIEL, F. de G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. v. 1. São Paulo: PontesEditores, 2011.p. 31-47.

POSSI, Ester Hinterlang de Barros. **Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR (2007-2009): um estudo sobre transformações e permanências**. 2012. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SEED/PR. **Grupo de Trabalho em Rede (GTR)**. 2013. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=503>>. Acesso em: 24 Mai. 2013.

SÊGA, Rafael Augustus. **O conceito de representações sociais nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici**. Anos 90 Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, vol. 8, nº 13, Jul. 2000.



SILVA, Graziella Morais Dias da. **Sociologia da sociologia da educação: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1920-1979)**. Bragança Paulista : EDUSF, 2002.

VEZUB, L. F. **La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad**. In.: Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado, año/vol. 11, número 001, Universidad de Granada. Granada: Espanha, 2007. Disponível em:  
<<http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>>. Acesso em: 02 Mar. 2014.

VEZUB, L. F. **Tendências internacionais de desarrollo profesional docente**. La experiencia de Mexico, Colômbia, Estados Unidos y España. 2005. Disponível em:  
<<http://m.preal.org/detalle.asp?det=749>>. Acesso em: 02 Mar. 2014.

**ANEXO**

## ANEXO A

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Eu, Alexandre Stein, responsável pela pesquisa: **“Os sentidos do PDE-PR: recontextualização da política de formação continuada por formadores de professores de inglês”**, estou fazendo um convite para você participar como voluntário deste estudo.

Esta pesquisa pretende investigar uma proposta específica de formação de professores de inglês da rede pública de ensino (PDE-PR), ofertada pelo Governo estadual do Paraná e realizada em parceria com universidades públicas, tomando como referência os pressupostos sobre formação de professores contidos no documento-síntese (PARANÁ, 2013) da referida proposta. Busco verificar como esses pressupostos foram recontextualizados pelos formadores da instituição pesquisada com relação às turmas 2012 e 2013.

Acredito que esta pesquisa seja importante porque se faz necessário entender, dentro do contexto do Programa de Formação Continuada PDE-PR: o que os formadores levam em conta ao elaborarem as atividades ministradas aos professores PDE; os critérios adotados para as escolhas dos conteúdos; e como entendem o processo de formação continuada de professores da educação básica da rede pública de ensino;

Para a realização deste estudo utilizarei a abordagem hermenêutica (ou qualitativa) a qual tem como critérios para produção de conhecimento: a compreensão de uma realidade particular, a autorreflexão e a ação emancipatória (GONDIM, 2002, p. 150), e aliada a essa abordagem utilizo também a técnica de grupo focal que proporciona a discussão de um tópico especial por membros de um grupo desvelando a construção de suas percepções, atitudes e representações a cerca do tema proposto. Os dados serão transcritos e analisados de acordo com os pressupostos metodológicos da abordagem e técnica acima mencionadas.

Sua participação será pela interação com o grupo contribuindo com a discussão e trazendo seu ponto de vista a respeito do tema abordado, sempre respeitando as opiniões divergentes.

Os benefícios esperados com o estudo são: poder contribuir com o trabalho dos formadores das IES no que diz respeito a recontextualização da formação continuada de professores de inglês; o entendimento dos pressupostos político-pedagógicos preconizados no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE-PR e sua recontextualização em atividades para os professores participantes.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com o pesquisador ou com o Conselho de Ética em Pesquisa.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação, caso este seja seu desejo.

Autorização:

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado/a, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

---

Assinatura do participante

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário (ou de seu representante legal) para a participação neste estudo.

---

Assinatura do pesquisador

**Dados do pesquisador:**

Alexandre Stein  
Rua Rua Omar Mazzei Guimarães, 154  
Londrina- PR  
CEP: 86080-511  
Fone: (43) 9937-0858  
Endereço eletrônico: alexandrestein2003@yahoo.com

**Dados do participante.**

Endereço: \_\_\_\_\_  
Fone: \_\_\_\_\_  
Endereço  
eletrônico: \_\_\_\_\_