UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

MARCELA MAZUR

FORMAÇÃO CONTINUADA E IDENTIDADE DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL MUNICIPAL EM UNIÃO DA VITÓRIA

IRATI - PR
2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

MARCELA MAZUR

FORMAÇÃO CONTINUADA E IDENTIDADE DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL MUNICIPAL EM UNIÃO DA VITÓRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade. Orientador: Prof.° Dr.° Emerson Luís Velozo

IRATI
2021

Catalogação na Publicação

Rede de Bibliotecas da Unicentro

Mazur, Marcela

M476f Formação continuada e identidade docente: um estudo sobre o Programa de Desenvolvimento Educacional Municipal em União da Vitória / Marcela Mazur. – – Irati, 2021.

vii, 98 f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação. Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade., 2021.

Orientador: Emerson Luís Velozo

Banca examinadora: Emerson Luís Velozo, Antônio Charles Santiago de Almeida, Aliandra Cristina Mesomo Lira

Bibliografia

1. Formação Continuada. 2. Identidade Docente. 3. Cultura Escolar. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370.71

TERMO DE APROVAÇÃO

MARCELA MAZUR

"FORMAÇÃO CONTINUADA E IDENTIDADE DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL MUNICIPAL EM UNIÃO DA VITÓRIA"

Dissertação aprovada em 21/10/2021 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof. Dr. Emerson Luís Velozo
(Orientador/UNICENTRO)

Prof. Dr. Antônio Charles Santiago de Almeida
(UNESPAR)

Prof.ª Dr.ª Aliandra Cristina Mesomo Lira
(UNICENTRO)

(UNICENTRO)

IRATI-PR
2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, à minha família, e a todas as professoras da Rede Municipal de Educação de União da Vitória que contribuíram com essa pesquisa. Agradeço também ao meu orientador Emerson Luís Velozo, pela paciência e tranquilidade repassada para elaboração da dissertação.

LISTA DE ABREVIATURAS

CEMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
FAFIUV	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PDEM	Programa de Desenvolvimento Educacional Municipal
QPM	Quadro Próprio do Magistério Municipal
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória, Paraná
UNESPAR-UVA	Universidade Estadual do Paraná campus de União da Vitória.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICO

Quadro 1 – Cronograma das atividades do PDEM 20

Quadro 2 – Critérios de pontuação para classificação no PDEM 21

Quadro 3 – Atividades do PDEM – primeiro período (agosto a dezembro de 2016) 57

Quadro 4 – Atividades do PDEM – segundo período (janeiro a julho de 2017) 57

Quadro 5 – Atividades do PDEM – terceiro período (julho a dezembro de 2017) 58

Quadro 6 – Atividades do PDEM – quarto período (janeiro a junho de 2018) 58

Gráfico 1 – Formação acadêmica das professoras PDEM 45

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 08

1. PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL MUNICIPAL – PDEM 18
1.1 APRESENTANDO O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL MUNICIPAL – PDEM 18

2. CULTURA E IDENTIDADE 28
2.1 A CONTRIBUIÇÃO DAS TEORIZAÇÕES SOBRE CULTURA E IDENTIDADE 28
2.2 CULTURA ESCOLAR E IDENTIDADE DOCENTE 36

3. APONTAMENTOS SOBRE A TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS PDEM 43
3.1 AS PROFESSORAS PDEM 44
3.2 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O SIGNIFICADO QUE AS PROFESSORAS PDEM ATRIBUEM À DOCÊNCIA 48

4. PROJETOS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA, SABERES DOCENTES E A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E O ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DO PDEM 56
4.1 PROJETOS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: CONTEXTO DE PRODUÇÃO CONSIDERANDO POSSÍVEIS REGULARIDADES NAS IDENTIDADES DOCENTES 56
4.2 IDENTIDADE E SABERES DOCENTES 63
4.3 PROFESSORAS PDEM NA CONDIÇÃO DE PESQUISADORAS 66
4.4 AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO BÁSICA E ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DO PDEM 71

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 80

REFERÊNCIAS 91

APÊNDICES 94

RESUMO

Esta dissertação discute o Programa de Desenvolvimento Educacional Municipal (PDEM) de União da Vitória, que se caracteriza como um programa de formação continuada ofertado pela Secretaria Municipal de Educação para os professores e professoras da educação básica. O programa foi uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e o Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, campus de União da Vitória. A formação contou com a participação de quarenta e duas professoras do Quadro Próprio do Magistério Municipal. O objetivo geral do trabalho foi compreender de quais maneiras o PDEM interferiu na identidade docente das professoras que participaram do programa, por entender que registrar a experiência formativa do PDEM e seus significados pode produzir contribuições propriamente pedagógicas sobre a profissão docente em toda sua complexidade cientifica e humana. O estudo se desenvolveu sob a perspectiva antropológica e sociológica, considerando tanto a intencionalidade interpretativa a partir da perspectiva dos sujeitos e da cultura, quanto os aspectos resultantes da estrutura social na qual estão inseridos. A utilização de conceitos sobre cultura e identidade, cultura escolar e identidade docente auxiliou na superação de uma visão individualista e personalista da singularidade das professoras PDEM, buscando uma compreensão mais abrangente de suas ações e escolhas perante o processo de formação continuada. Os dados para pesquisa foram obtidos no segundo semestre de 2019, por meio da leitura de documentos pertinentes ao programa, materiais produzidos durante a formação, e questionário com perguntas abertas a fim de melhor compreender as condutas das professoras. Os resultados da pesquisa indicaram que o PDEM efetiva-se como uma instancia formativa socializadora que possibilitou a ressignificação das práticas educativas. Tendo em mente a perspectiva de Nóvoa (1995) – de que a identidade docente incide mais sobre o exercício da profissão, como se o professor fosse a sua própria prática – e a partir do estudo das significações que as professoras da educação básica produziram sobre o PDEM, é possível perceber que o PDEM interferiu na identidade docente daquelas que participaram do programa, tendo efeitos diretos na prática em sala de aula, por meio de aprendizados e trocas de experiências.

Palavras-chave: Formação Continuada. Identidade Docente. Cultura Escolar.

ABSTRACT

This dissertation discusses the Municipal Educational Development Program (PDEM) of União da Vitória, which is characterized as a continuing education program offered by the Municipal Department of Education for basic education teachers. The program was a partnership between the Municipal Department of Education and the State University of Paraná – UNESPAR, campus of União da Vitória. The training included the participation of forty-two teachers from the Municipal Teaching Staff. The general objective of the work was to understand in which ways the PDEM interfered in the teaching identity of the teachers who participated in the program, understanding that recording the formative experience of the PDEM and its meanings can produce properly pedagogical contributions on the teaching profession in all its scientific and complex complexity. human. The study was developed from an anthropological and sociological perspective, considering both the interpretive intentionality from the perspective of subjects and culture, as well as the resulting aspects of the social structure in which they are inserted. The use of concepts about culture and identity, school culture and teacher identity helped to overcome an individualistic and personal view of the uniqueness of PDEM teachers, seeking a more comprehensive understanding of their actions and choices in the process of continuing education. Data for research were obtained in the second half of 2019, by reading documents relevant to the program, materials produced during training, and a questionnaire with open questions in order to better understand the behavior of the teachers. The research results indicated that the PDEM is effective as a socializing formative instance that enabled the redefinition of educational practices. Bearing in mind the perspective of Nóvoa (1995) – that the teaching identity focuses more on the exercise of the profession, as if the teacher were their own practice – and based on the study of the meanings that basic education teachers produced about the PDEM, it is possible to see that PDEM interfered in the teaching identity of those who participated in the program, having direct effects on classroom practice, through learning and exchange of experiences.

Keywords: Continuing Education. Faculty Identity. School Culture.

INTRODUÇÃO

Ingressei no Curso de Pedagogia, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI), em 2008. No ano de 2011, entrei para a carreira do magistério como professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino de União da Vitória, Paraná, quadro ao qual pertenço até hoje, somando 10 anos de profissão.

Posso dizer que sempre estive mobilizada pelo desejo de compreender como cada professor torna-se o professor que é, buscando respostas sobre a dinâmica das escolas, compartilhando experiências, observando posturas pedagógicas e maneiras de trabalhar em sala de aula, almejando encontrar as melhores formas de desenvolver a docência.

Ao problematizar os processos profissionais vividos, percebi que muitas das minhas escolhas e maneiras de agir na cotidianidade docente tinham a ver com meu envolvimento e opiniões sobre as práticas pedagógicas exercidas, minha formação inicial e continuada e o convívio com colegas. Para tratar da forma como as ações pedagógicas são influenciadas pelo percurso de vida pessoal ou profissional de cada professor, encontrei no estudo da cultura, cultura escolar e identidade docente, um caminho metodológico com o qual me identifiquei.

Com o passar dos anos, no trabalho como professora, e levando em conta os obstáculos e resistências que observava sobre a formação continuada, eu constatava a importância de processos regulares e permanentes de aperfeiçoamento profissional que levassem em conta o saber experiencial e a interação com os outros, compreendendo, assim como Nóvoa (1995), que o processo identitário na docência é um percurso sobre maneiras de ser e estar na profissão.

A necessidade de maior aprofundamento sobre os processos identitários de professores atrelados à formação continuada trouxe-me ao mestrado em educação, em busca de possibilidades de aperfeiçoamento acadêmico e auxílio na minha trajetória como professora.

A temática da formação docente é bastante extensa, entretanto, é um assunto que não se esgota em suas diferentes dimensões, tais como: a qualidade da educação, a dinâmica interna das escolas, as relações, os programas de formação continuada, identidade docente, cultura escolar e cultura da escola (FORQUIN, 1993),

entre outros. Pensando nessas constantes extensões e impulsionada pelo contexto atual da sociedade contemporânea – e nas relações entre sujeito e conhecimento – este trabalho pretende se aproximar das especificidades que envolvem a formação continuada e a identidade docente. Inicialmente propomos um recorte teórico sobre a temática abordada, para entender as fundamentações teóricas que permeiam as discussões.

A sociedade vem passando por processos de transformações científicas e culturais em que se deixa de pensar nas relações e nos conhecimentos em partes, para pensar em relações indissociáveis e conhecimentos conectados. Nesse cenário, refletimos sobre o conhecimento e a ação docente. Essa mudança nas formas de pensar, acessar, significar e refletir sobre o conhecimento atinge a educação institucionalizada: "[...] Diante das transformações da sociedade contemporânea, geradas pela evolução científica, tecnológica, e intensificada pela globalização econômica, a profissão docente se complexificou [...]" (HAGEMEYER, 2016, p. 85). Estarmos atentos a essas transformações é necessário para a compreensão sobre como ocorrem os processos de aprendizagem, e a sua abrangência relacionada à docência.

Assim, pensar sobre a docência é aproximar-se da sua realidade mais específica, é conhecer os sujeitos envolvidos, suas vivências, é conhecer também o funcionamento e a gestão educativa, e como todo esse conjunto integra a cultura escolar, analisando as normas e as rotinas que se dão dentro do emaranhado de relações existentes na vida escolar e que caracterizam o grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos (FORQUIN, 1993). Ou seja, é preciso "[...] situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo" (TARDIF, 2002, p.16). Trata-se de entender a escola como espaço de ensino e pesquisa, compreendendo que os saberes escolares não são só intelectuais, mas são saberes sociais, de relações entre pessoas.

Essa dinâmica educativa interfere diretamente no cotidiano das escolas, bem como no ofício do professor, ao mesmo tempo em que aspectos referentes à formação continuada fazem parte desse processo. A educação é constituída por uma diversidade de entendimentos e propostas, almejando dar conta de reorganizar-se, criar-se e autoproduzir-se. É necessária a construção de práticas educativas em que

as identidades, a mediação, a interação e as diferentes culturas sejam levadas em consideração nos processos formativos, mais próximos das realidades educativas e dos professores em sua prática (NÓVOA, 1995).

A partir dessa contextualização, e como professora da rede municipal de ensino do município de União da Vitória, Paraná, interessa-me estudar o projeto de formação continuada desenvolvido pela prefeitura municipal – Programa de Desenvolvimento Educacional Municipal (PDEM). De acordo com os documentos norteadores do PDEM, o objetivo da formação continuada era gerar reflexões teóricas sobre a prática docente na educação básica para possibilitar transformações pedagógicas na escola. O programa ofereceu quarenta e duas vagas, todas preenchidas por mulheres. A formação continuada foi desenvolvida por uma parceria entre as instituições Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de União da Vitória, e a Prefeitura Municipal de União da Vitória. Não houve afastamento das professoras municipais de suas funções, devendo elas, durante o período de sua hora atividade, participarem das atividades formativas. O programa teve seu início no mês de agosto de 2016, com duração prevista de vinte e quatro meses.

O PDEM foi um momento importante na história do magistério púbico municipal, configurando-se como um objeto de estudo que se vincula de maneira subjetiva à minha inquietação como professora e pesquisadora, demandando uma investigação científica sobre o seu desenvolvimento, de reflexões a respeito da docência e formação continuada.

A existência desse programa despertou o meu interesse acadêmico em ouvir as professoras participantes do PDEM sobre o que a experiência significou, buscando conhecer a interpretação das próprias envolvidas acerca do programa. Nesse sentido, o problema que orienta esta pesquisa é: De quais maneiras o PDEM interferiu na identidade docente das professoras vinculadas ao programa?

Falar da experiência formativa não é somente descrever os fatos que o configuraram, mas tentar compreendê-los através do sentido dado por aquelas que estiveram envolvidas no processo. Dessa problemática, surgiu a necessidade de desenvolver um estudo sob a perspectiva antropológica e sociológica, considerando tanto a perspectiva dos sujeitos e da cultura, quanto os aspectos resultantes da estrutura social na qual estão inseridos.

Dar voz às professoras amplia as possibilidades de respostas que nos levem a compreensões sobre os dois aspectos que sustentam essa pesquisa: a formação continuada e a identidade docente. Nessa pesquisa, entendemos que a participação no PDEM possibilitou movimentos no processo identitário das docentes, considerando que ele se caracteriza como experiência formativa, como um espaço de construção/reconstrução de identidades, que demandou tempo e que tinha por objetivo promover mudanças, provocando em cada docente um sentido próprio às suas experiências. Espera-se que esta pesquisa possa resultar em contribuições importantes para as ciências da educação, produzindo um conhecimento que toma como referência as professoras, os seus pensamentos, procurando compreender as práticas pedagógicas a partir das descrições delas próprias.

Embora os estudos sobre a formação docente e identidade docente sejam abundantes nos programas de Pós-Graduação, consideramos que registrar a experiência formativa do PDEM e seus significados pode despertar reflexões acerca do percurso pessoal e profissional docente, produzindo contribuições propriamente pedagógicas sobre a profissão em toda a sua complexidade científica e humana.

O objetivo geral desta dissertação é compreender de quais maneiras o PDEM interferiu na identidade docente das professoras participantes do programa. Mais especificamente, objetiva-se:

a) compreender a estrutura e o funcionamento do Programa de Desenvolvimento Educacional Municipal - PDEM;
b) identificar aspectos da trajetória acadêmica e profissional das professoras PDEM que proporcionem a compreensão de suas identidades docentes;
c) analisar o contexto de produção dos projetos de intervenção pedagógica desenvolvidos no âmbito do PDEM, considerando possíveis regularidades nas identidades docentes;
d) investigar as relações estabelecidas entre as professoras da educação básica e os professores e professoras do ensino superior.

As respostas a esses objetivos devem nos levar a uma variedade de aprendizados, significados, sentimentos, experiências, comportamentos, entre tantos outros aspectos que fazem parte e consolidam o processo de tornar-se professor (GUARNIERI, 2005).

Em relação à formação continuada, tomando o PDEM como referência, foi necessário investigar sobre o programa, que é um projeto pioneiro no município de União da Vitória. Inicialmente realizamos um estudo exploratório com a leitura de documentos pertinentes ao programa. Para compor o grupo foco da pesquisa, convidamos todas as professoras da educação básica que integraram o PDEM.

O propósito de levar as professoras PDEM a se expressarem, além de identificar o valor significante das experiências e aprendizados de que são portadoras, fez com que a investigação utilizasse um questionário com perguntas abertas, o que foi respondido pelas docentes. O questionário (Apêndice 1) foi composto de vinte e oito perguntas e teve a pretensão de atingir não somente a estrutura conjuntural do programa, mas também as estruturas invisíveis que se organizaram no entorno do PDEM. O objetivo foi buscar definições coletivas sobre uma mesma realidade socialmente constituída, tendo as professoras PDEM a centralidade das significações e considerando tais significações como produto da interação cultural.

A pesquisa é interpretativa, e as abordagens precisavam contribuir para uma explicação mais profunda dos fenômenos que circundam o objeto significante, tendo em si a necessidade de ser pesquisado sob os mais diferentes ângulos (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2000). Assim sendo, o questionário foi organizado em três aspectos de análise: 1) trajetória acadêmica e profissional; 2) relações estabelecidas entre as professoras da educação básica e os professores e professoras do ensino superior; 3) cultura escolar e a pesquisa científica a partir dos projetos de intervenção pedagógica. Esses aspectos surgiram de reflexões e do amadurecimento do referencial teórico que embasou o presente estudo.

Das quarenta e duas professoras selecionadas no PDEM, trinta e sete participaram desta pesquisa respondendo ao questionário. Uma vez recolhido todo material com as contribuições das professoras, iniciamos o processo de análise e cruzamento das informações, organizando as principais percepções em um trabalho de leitura e classificação de regularidades e especificidades nas respostas de cada questão, buscando interpretar o grupo e suas significações. A fim de não expor a identidade de cada professora, denominamos as professoras de: P01, P02 e assim sucessivamente.

Destaca-se também o acesso a outro material importante para esta pesquisa, um resumo dos projetos de intervenção pedagógica elaborados pelas professoras

PDEM durante a formação, sendo que tivemos acesso a vinte e nove resumos para que fizéssemos a leitura. Com a leitura desses materiais, foi possível identificar as áreas de interesse dos projetos, considerando possíveis regularidades que caracterizam as identidades docentes e sua correlação com a cultura escolar local.

O questionário foi planejado com a intencionalidade de enfatizar as particularidades e seus significados, em que o escrever gerasse o rememorar de experiências, pois "[...] um indivíduo reconhece-se na história que conta a si próprio sobre si próprio [...]" (RICOEUR, 1985[1] *apud* NÓVOA, 1995), ou seja, não seria possível compreender o programa sem registrar a reflexão daquelas que se formaram. Para essa tarefa, a cultura foi entendida na busca das significações das realidades (GOLDENBERG, 2004) e fundamentou a pesquisa de campo e sua análise. Dentro desse aspecto metodológico, o que se pretendeu foi buscar informações para atender aos objetivos deste estudo, proporcionando o desvelamento das identidades docentes por meio de elementos encontrados nas respostas das professoras, relacionando-as com o contexto que as envolve, isso porque as posições teóricas adotadas para análise são conexas entre si: a compreensão das respostas particulares depende também da compreensão do significado-contexto no qual ela se dá (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2000).

Cultura e identidade pertencem a uma mesma realidade. A identidade docente é indivisa à identidade cultural e social. Nessa perspectiva, Moreira e Candau (2008), em suas atividades voltadas à formação de educadores, relatam que é frequente que os professores afirmem que nunca pensaram sobre a formação de suas identidades culturais. Para os autores, desvelar e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural de nossas identidades culturais é fundamental, na dimensão pessoal e coletiva, para o exercício da prática docente, pois a dilatação da consciência dos próprios processos de formação identitária do ponto de vista cultural capacita a sensibilidade e favorece o dinamismo nas práticas educativas.

> Um primeiro aspecto a ser trabalhado, que considero de especial relevância, diz respeito a proporcionar espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a em relação com os processos socioculturais do contexto em que vivemos [...]. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 25).

[1] RICOEUR, Paul (1985). *Temps et récit.* Paris: Éditions du Seuil.

Tendo presente essa reflexão, percebe-se que bem ilustra as intencionalidades deste trabalho, pois, por meio da investigação, desejamos colaborar com a demanda deste grupo, proporcionando, para o campo educativo, que as professoras união-vitorienses percebam suas identidades doravante, além da identidade de suas experiências e aprendizagens nos contextos específicos ao qual pertencem. Dessa forma, o modo de trabalho que se propõe aqui é o de questionar as professoras sobre suas escolhas e ações durante o percurso formativo do PDEM, e esperamos que as respostas estejam ligadas a um pensamento reflexivo, favorecendo a tomada de consciência sobre a construção de suas identidades.

Este estudo espera conduzir a conhecimentos com uma configuração própria, colaborando com a temática sobre a formação de professores e a profissão docente em sua cotidianidade. Assim, temos o interesse em tecer compreensões sobre a identidade, a prática, e as culturas presentes no contexto educacional. Isso se estabelece como um desafio pedagógico contemporâneo e pode se distinguir como um cenário de possibilidades para a educação de maneira qualitativa.

Ao buscarmos produções acadêmicas sobre formação continuada, identidade docente e cultura escolar na base de dados do Banco de Teses e Dissertações de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi possível verificar uma imensa quantidade de trabalhos. No entanto, por se tratar de um programa inédito no âmbito municipal em União da Vitória, o tema da formação continuada atrelado a estudos sobre identidade no contexto do PDEM possui expressiva originalidade.

Produções científicas locais, que versam sobre a educação em União da Vitória, também foram alvo de buscas. Encontramos dois trabalhos que têm como enfoque as professoras municipais em processos formativos, caracterizados por pesquisas que se aproximam do objetivo de estudo deste trabalho: o primeiro é a dissertação de mestrado intitulada “Representações Sociais sobre ser alfabetizadora no contexto da proposta de ensino de 9 anos em União da Vitória: ancoragens para novas lógicas e práticas”, de Fink (2014), da Universidade Estadual do Paraná (UFPR). A pesquisa investigou as representações sociais de 10 professoras alfabetizadoras da rede municipal de educação de União da Vitória e as correspondências em suas práticas, considerando o processo de implantação da Nova Proposta de Ensino de Nove Anos, que inclui os cursos de formação continuada

ofertados pela Secretaria Municipal de Educação. O referido trabalho traz contribuições importantes para nosso estudo, pois investigou as representações sociais e as práticas de alfabetização que emergiram de uma formação continuada.

O segundo trabalho também é uma dissertação de mestrado: “PIBID como instância socializadora: um estudo sobre a reestruturação de *habitus* das professoras supervisoras do curso de Pedagogia”, defendida por Castilhos (2019), na Universidade Federal do Paraná (UFPR). A autora teve como objetivo compreender por quais meios o PIBID contribui na reestruturação do *habitus* docente e na ampliação do capital cultural das professoras supervisoras participantes do programa. Essa dissertação colaborou com nossa pesquisa devido à semelhança nas intenções investigativas. Primeiramente porque foi realizado com professoras do quadro municipal de União da Vitória, mas também porque o PIBID caracteriza-se como um processo formativo com relações estreitas entre professores da educação básica e da universidade, e a investigação se fez sob o olhar das professoras municipais.

Ambas as dissertações anteriormente citadas são produção de professoras da rede municipal de ensino de União da Vitória. Estudos constroem-se sobre outros estudos, e as duas dissertações acima referenciadas, especialmente a de Castilhos (2019), deram luz a novas compreensões sobre encaminhamentos investigativos e renderam um aporte importante para a pesquisa aqui apresentada. Mesmo com referenciais teóricos distintos, os trabalhos constituem-se com intencionalidades semelhantes, tornando-se úteis para o campo educacional e influenciando-me como pesquisadora.

Embora as produções científicas sobre formação docente e identidade cultural sejam muitas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, é possível afirmar que a peculiaridade do estudo aqui desenvolvido se dá porque este trabalho é mobilizado pelas experiências construídas nas trajetórias vividas enquanto professora do magistério público e pelas experiências positivas e negativas já vividas no campo da formação continuada. As perspectivas formativas partilhadas, os desafios e obstáculos, e também os méritos que nós professores e professoras da rede municipal conquistamos enquanto autores e produtores de conhecimentos fazem com que eu sinta orgulho da profissão, em outras palavras, meu interesse de pesquisa além de visar o aprimoramento do saber e da ciência e contribuindo para a melhoria da educação básica, também é afetivo, pois se inspira no trabalho de minhas colegas de

profissão.

O que propomos nesta dissertação é o entendimento significativo das experiências vividas no tempo e no espaço do PDEM, relacionando as identidades individuais como resultantes das considerações coletivas. A intenção foi descrever a maneira como o grupo se pensa, encontrando semelhanças nos discursos, pois, inspirada em Geertz (1989), os significados expostos na individualidade, quando regulares, comunicam como a coletividade define-se culturalmente.

O presente estudo está inserido na Linha de Pesquisa “Educação, Cultura e Diversidade” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICENTRO. Para dar visibilidade à pesquisa o trabalho está estruturado da forma como se descreve na sequência.

Capítulo 1, “Apresentando o Programa de Desenvolvimento Educacional Municipal”. Tratou-se de uma investigação documental sobre o PDEM, a documentação em que foi elaborado e pautado, a parceria estabelecida, os planos de trabalho para a execução do programa e o relatório final, em resumo, um estudo sobre os aspectos organizacionais e técnicos. A análise proposta vem atrelada a reflexões de cunho teórico que visam a compreender a dimensão simbólica do programa para a comunidade que integra a educação pública municipal de União da Vitória.

Capítulo 2, “Cultura e identidade”. Apresenta a base conceitual e as contribuições para as pesquisas na linha educacional. O referencial teórico sobre cultura e identidade foi produzido com base em Geertz (1989), Hall (1997, 2002), e Bourdieu (1983, 1998) e é expandido nos estudos sobre cultura escolar com Forquin (1992; 1993). Identidade docente, saberes docentes e formação profissional têm como aporte teórico Nóvoa (1995) e Tardif (2008, 2011).

Capítulo 3, “Alguns apontamentos sobre a trajetória acadêmica e profissional das professoras PDEM”. A partir das respostas da pesquisa de campo e análises teóricas, o texto aborda aspectos individuais da trajetória acadêmica e profissional das professoras PDEM, dedicando-se à compreensão de suas identidades, com contribuições de Bourdieu (1983,1998), Nóvoa (1995), Tardif (2008, 2011), entre outros.

Capítulo 4, “Projetos de intervenção pedagógica, saberes docentes e a relação entre a educação básica e o ensino superior no contexto do PDEM”. Realiza análises sobre os projetos de intervenção pedagógica desenvolvidos pelas professoras e

aplicados nas escolas, caracterizando-os por seus temas de interesse, bem como a possível relação dos projetos com as identidades docentes e a cultura escolar. As reflexões teóricas são embasadas em Forquin (1992,1993) e Tardif (2011). Também aborda a questão dos saberes docentes, as professoras PDEM enquanto pesquisadoras e as relações estabelecidas entre a educação básica e o ensino superior, tecendo considerações sobre as dificuldades encontradas para a realização das atividades do programa, bem como as formas de superação. Por fim, são retomados o problema e os objetivos da pesquisa e são apresentadas as considerações finais.

Portanto, a ideia de dar voz às professoras e refletir sobre as maneiras como o PDEM interferiu em suas identidades docentes amplia, nesse trabalho de dissertação, a possibilidade de analisar as experiências, as atitudes e concepções adquiridas por elas ao longo de suas trajetórias profissionais. Na intenção de identificar as influências da formação continuada nas ações docentes, optou-se por pensar não só nas teorias sobre a identidade docente e a cultura escolar, mas por considerar o que as professoras, como autoras principais dentro do programa, pensam sobre o processo que vivenciaram. A expectativa de investigar os impactos do PDEM sobre as docentes levou à necessidade de saber quem são essas professoras, qual sua formação, suas opiniões e interesses, para analisar, a partir daí, a construção de seus saberes, conhecimentos e práticas. Parafraseando Nóvoa (1995), buscou-se desvelar o que está por trás da cotidianidade escolar, fazendo reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, e as experiências face ao instituído.

1. PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL MUNICIPAL – PDEM

Este capítulo apresenta os percursos e os documentos pelos quais passou o PDEM, delimitando a pesquisa no campo da formação continuada. O estudo documental e exploratório objetiva produzir análises e reflexões sobre o tema abordado. Os documentos de base são os seguintes: Edital N° 01/2016 SEMED/UVA, de 02 de maio de 2016; o Plano de Trabalho para Execução do Programa de Desenvolvimento Educacional Municipal – PDEM – Turma 2016, de 01 de agosto de 2016; e o Relatório Final das Atividades do Programa de Desenvolvimento Educacional Municipal (PDEM), de junho de 2018, sendo o primeiro documento público e os dois últimos documentos elaborados e cedidos pela UNESPAR. Também consultamos a Lei Nº 3621/2008, que dispõe sobre implantação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal, e a Lei Ordinária N° 4652/2016, de 05/12/2016 – União da Vitória, PR, que, em sua ementa, cria o Programa PDEM.

1.1 APRESENTANDO O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL MUNICIPAL (PDEM) DE UNIÃO DA VITÓRIA, PR.

De acordo com as informações de 2020, disponibilizadas no site do IBGE, União da Vitória é um município com população de 57.913 habitantes. A Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória (SEMED) é um órgão de administração específica que, atualmente, mantém 24 escolas municipais, atendendo 3.834 alunos, desde o Jardim até o 5º Ano. A SEMED também mantém 14 Centros de Educação Infantil (CEMEIs), que atendem 1.701 crianças com idades de zero a cinco anos. A rede municipal de educação conta com 513 professores efetivos no Quadro Próprio do Magistério Municipal – QPM.

Em uma conversa que realizamos com o Secretário Municipal de Educação, Célio Reginaldo Calikoski (gestão de janeiro de 2013 a março de 2015), o mesmo afirmou que a iniciativa do PDEM partiu da administração municipal. De acordo com

ele, havia a necessidade de ofertar aos professores da rede uma formação mais consistente e qualitativa. Ao propor o PDEM, o secretário relata que se embasou no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE da Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná. O PDE, da rede Estadual de Ensino paranaense, é uma política pública de Estado regulamentada por lei que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, com atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimentos. O PDE Estadual, integrado às atividades da formação continuada em educação, fomenta a promoção do professor para ascender na carreira (SEED, 2020).

Aos moldes do PDE Estadual Paranaense, a SEMED estabeleceu parceria com a UNESPAR-UVA, que planejou e elaborou um Convênio de Cooperação Técnico-Financeira, aceito e instituído entre as partes, ficando a SEMED incumbida de sua implementação e a universidade de sua execução. O objetivo do PDEM municipal ficou assim definido:

> O PDEM tem como objetivo promover discussões sobre as práticas educacionais, atualização e aprofundamento teórico prático [...] O professor PDEM retorna às atividades e vivência acadêmica, mas com o diferencial de conhecer e vivenciar as questões do cotidiano escolar. Nesse processo de Formação Continuada, o professor PDEM retorna a escrita acadêmica com a elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, [...] permitindo a reflexão teórica sobre a prática para possibilitar mudanças na escola. (UNESPAR, 2018).

O Plano de Trabalho para Execução do Programa de Desenvolvimento Educacional Municipal – PDEM –, Turma de 2016, teve vigência de agosto de 2016 a junho de 2018, contemplando atividades distribuídas em aulas, seminários, cursos exclusivos, encontros de áreas e encontros de orientações, atendendo quarenta e duas participantes, sendo o investimento total da administração municipal para os dois anos de execução do programa de R$ 184.240,00 (cento e oitenta e quatro mil, duzentos e quarenta reais). As metas previstas no plano são as seguintes:

> - Garantir a participação dos professores orientadores e coordenador em reuniões técnico-pedagógicas agendadas para esse fim.
> - Ofertar os Cursos e Seminários previstos de acordo com as ementas e as linhas de estudo do PDEM/SEMED União da Vitória.
> - Possibilitar as inserções acadêmicas e encontros de área, de acordo com o Plano Integrado de Formação Continuada do PDEM.
> - Realizar os 8 Encontros de Orientação, por período, com os professores PDE, conforme cronograma.
> - Certificar os professores participantes do PDE.

- Fortalecer a articulação entre o Ensino Superior e a Educação Básica, criando mecanismos de cooperação para consolidar o processo de Formação Continuada.
- Seguir integralmente o cronograma estabelecido abaixo:

Quadro 01: CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES DO PDEM

ATIVIDADE	MODALIDADE	CH	Período			
			1º	2º	3º	4º
Aula Inaugural – Palestra	Presencial	8	X			
Curso I – 32h Fundamentos da Educação I 32h Metodologia da Pesquisa I	Presencial	64	X			
Curso II – 32h Conteúdo Específico I 32h Metodologia de Ensino I	Presencial	64	X			
Curso III – 32h Fundamentos da Educação II 32h Metodologia da Pesquisa II	Presencial	64		X		
Curso IV – 32h Conteúdo Específico II 32h Produção Didático- pedagógica: Pressupostos teórico-metodológicos	Presencial	64		X		
Encontros de Área	Presencial	16	X	X		
Seminário Temático	Presencial	16		X		
Inserções Acadêmicas	Presencial	64	X	X		
Encontros de Orientação	Presencial	128	X	X	X	X
Seminário de Encerramento – Palestra	Presencial	8				X

Fonte: UNESPAR (2016).

Com as metas previstas e o cronograma de atividades deliberado, no dia 02 de maio de 2016, a SEMED lançou o Edital 01/2016, prevendo a seleção de 42 professores QPM, cujas carreiras estivessem no nível “C”, o que corresponde ao nível de pós-graduação, que pode ser acessado após o estágio probatório de três anos. O edital estabelecia que até três meses do término do PDEM haveria o recebimento em folha de pagamento de 25% a mais nos proventos em relação ao plano de carreira. Sobre o aumento, é interessante analisar que a Lei Nº 3621/2008, que dispõe sobre implantação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal, prevê somente o adicional de 25% sobre o salário base ao professor que concluir mestrado na área da educação:

> Art. 17 - O professor que concluir mestrado ou doutorado na área de Educação, a título de incentivo, perceberá, respectivamente, adicionais de 25% (vinte e cinco por cento) e 35% (trinta e cinco por cento) sobre seu salário base, não cumulativos, os quais serão incorporados para todos os efeitos legais. (Lei n° 3621/2008, União da Vitória, PR).

O PDEM, como o próprio nome diz, é um Programa de Desenvolvimento Educacional, que na esfera municipal, passou a corresponder a um avanço no plano de carreira para o mesmo nível conseguido a nível de mestrado. Para regulamentar essa condição, a Lei Ordinária N° 4652/2016 cria o programa sob os aspectos legais. O projeto de lei foi apresentado pelo vereador Carlos Romeu Bueno e sancionado pelo prefeito Pedro Ivo Ilkiv, com data de 05 de dezembro de 2016. A referida lei em seu Capítulo V, Art. 10 legisla que:

> Art. 10. O Professor concluinte do PDEM deverá protocolar requerimento acompanhado de certificação do PDEM para passar para o nível equivalente ao mestrado, conforme descrito no Plano de cargos, Carreira e Salários do magistério público municipal. (UNIÃO DA VITÓRIA, 2008).

Com base nesse aparato legislativo, o PDEM passou a ser chamado, informalmente, de mestrado municipal, deixando de ser somente um curso de formação continuada e adquirindo um status simbólico perante a comunidade docente do magistério público municipal. Atualmente as professoras que concluíram o PDEM recebem o adicional de 25% sobre o salário base, pois a certificação do PDEM permitiu-lhes passar para o nível equivalente ao mestrado, dentro do Plano de Cargos, Carreira e Salários do magistério público municipal.

As normas para inscrição no processo de seleção do PDEM consistiam em: ao ser classificado dentro do número de vagas o professor deveria iniciar as atividades formativas do programa a partir de julho de 2016; assinar o termo de compromisso do programa comprometendo-se a permanecer nas suas funções durante o decorrer do curso, utilizar o período de sua hora atividade assistir as aulas de forma presencial; e permanecer em sua função por mais dois anos após o término do PDEM (UNIÃO DA VITÓRIA, 2016).

Os critérios de pontuação para classificação no PDEM estabeleciam o máximo de 85 pontos por candidato, distribuídos conforme exemplifica o quadro a seguir:

Quadro 02: CRITÉRIOS DE PONTUAÇÃO PARA CLASSIFICAÇÃO NO PDEM

a)	Cursos de docência em eventos ofertados pela SEMED. Participação em Grupos de Estudos realizados em 2013/2015.	Para cada 40 horas de curso – 4 pontos. Até o limite de 40 pontos.
b)	Cursos diversos na área da educação. A partir de 2013.	Para cada 20 horas – 2 pontos. Até o limite de 20 pontos.

c)	Segundo Curso de Especialização na área de Educação.	10 pontos.
d)	Pontuação por Assiduidade. A cada ano trabalhado sem ter nenhuma falta, corresponde a um ponto. Contando de janeiro de 2001 a dezembro de 2015.	Contagem decrescente – Até o limite de 15 pontos. 1 ponto por ano.

Fonte: Edital n° 01/2016 da Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória (2016, p. 3).

Caso houvesse empate, os critérios para desempate seriam: maior classe de nível, maior tempo como professor, maior idade e ter participado dos grupos de estudos realizados em 2015.

Ao observar os critérios de pontuação para classificação no PDEM, destacamos dois aspectos que podem nos trazer informações interessantes sobre as identidades das professoras selecionadas: o primeiro é sobre os pontos alcançados por assiduidade a cada ano de trabalho; o segundo diz respeito à participação em cursos diversos na área da educação, cursos oferecidos pela SEMED e ao segundo curso de especialização na área da educação.

Todas as professoras selecionadas para participar do PDEM possuíam dez anos ou mais de atuação no magistério público municipal, o que nos leva a entender que, de certa maneira, essa especificação do edital beneficiou as professoras com maior tempo profissional, dificultando que professoras com menos tempo de profissão acessassem as vagas ofertadas. Maior tempo de serviço é um aspecto regular que marca as identidades das professoras PDEM. Sobre as dimensões identitárias que se desenvolvem ao longo da carreira e os saberes dos professores, Tardif (2011, p. 70) afirma que:

> Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional [...].

Nesse sentido, a relação da carreira com o tempo marca as identidades docentes, isto é, os indivíduos assimilam saberes práticos e específicos aos lugares em que trabalham, com suas rotinas, valores e regras. Dessa forma, é possível dizer que o critério referente à temporalidade, presente no edital, acabou delineando um perfil docente de professoras que já incorporaram em suas identidades a institucionalização da carreira, o que denota o fato de pertencerem a uma mesma ocupação profissional há muitos anos, e que suas atitudes, comportamentos e saberes são influenciados por uma mesma tradição ocupacional e sua cultura. Ou

seja, a temporalidade no ofício docente é uma semelhança das identidades das professoras PDEM.

O segundo aspecto a ser abordado é relacionado à participação em cursos diversos na área da educação, cursos ofertados pela SEMED e ao segundo curso de especialização. Importa considerar que a formação continuada ocupa uma boa parte da carreira docente. Toda a área educacional está mergulhada em atividades de formação, o que é característico no modo de vida dos professores, mesmo porque as ações formativas são um traço da profissão, pois se trata de um compromisso formal na carreira.

Retomando os critérios de pontuação para classificação no PDEM, no que diz respeito ao segundo curso de especialização na área da educação – apresentando uma pontuação relevante de 10 pontos, sem limite de pontos –, pode-se entender que foi fator determinante das identidades das professoras selecionadas, isso porque todas as professoras PDEM apresentaram dois ou mais cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, ou seja, todas já viveram uma experiência de formação continuada, tendo contato com a cultura acadêmica e de produção científica própria da pós-graduação. O contato com a pesquisa científica por meio da pós-graduação inclui relações sociais e atividades desenvolvidas que correspondem a essa cultura, que possui características próprias (acadêmico-científicas) e é dotada de organização e regras distintas a esse campo específico. Assim, a pós-graduação representa uma realidade social que proporcionou às professoras as condições necessárias para a participação no programa.

O Edital selecionou quarenta e duas candidatas com a pontuação mais alta. Diante de toda a proposta, organização e documentação reguladora do PDEM, reiteramos que o programa adquiriu uma dimensão simbólica para a comunidade educativa local, e, consequentemente, todo esse simbolismo também envolveu as docentes nomeadas para a formação.

A normativa do Edital sobre permanecer nas suas funções, sem afastamento, e utilizar a hora atividade para assistir às aulas de forma presencial, demonstra que as condições concretas para a realização das atividades previstas no programa não eram as mais adequadas. Lelis (1997), destaca que as trajetórias de vida de professoras primárias e sua profissionalização no Brasil é marcada pela tenacidade para superar obstáculos de todo tipo. De acordo com Lelis (1997), mais do que

qualquer outra categoria profissional em nosso país, a situação atual das professoras da educação básica, especificamente as que atuam nas escolas primárias, sofrem ampla crítica midiática e acadêmica. Por um lado, há a desvalorização e a perda de prestígio, que segundo a autora, provêm da democratização do ensino. E, por outro lado, a imagem é positiva, ao menos figurativamente, pois se deposita sobre a docência a expectativa de uma sociedade melhor.

Em termos analíticos, as considerações acima fazem-se pulsantes na proposta do PDEM, porque o PDEM apresenta-se como uma chance de valorização profissional, superando o estigma da falta de oportunidades, sendo-lhe atribuído um *status* de prestígio. Entretanto, ao lermos o edital, o que se verifica é que o processo formativo deu-se em detrimento do próprio trabalho docente. O acúmulo de atividades leva o trabalho docente, e a própria proposta de formação continuada, a condições pouco favoráveis.

A expectativa de que as professoras municipais aceitassem a proposta do PDEM, independentemente das normativas impostas, pode ser interpretada como outra característica que envolve suas identidades, pois a identidade social dos profissionais da educação comporta também essa imagem da aceitação e do esforço de incorporação de oportunidades (LELIS, 1997). No questionário, relatos obtidos quando perguntamos às professoras o que as levou a fazer o PDEM reportam a uma densidade de conteúdos que sustentam tais reflexões. Eis a transcrição de algumas respostas:

> P05: A possibilidade de participar de um programa que pudesse transformar a prática pedagógica e crescimento no plano de carreira.
> P12: Melhorar o nível de conhecimento, mas também visando melhorar o salário.
> P21: Formação, valorização profissional/financeira.
> P26: Conhecimento e aumento salarial.
> P31: Adquirir conhecimentos, melhorar a minha prática dentro da escola foi o principal objetivo, mas somando a isso vinha o aumento salarial que alavancou a tomada de decisão, pois foram muitas horas de estudo, sem se ausentar da escola.
> P37: Obter mais conhecimento e subir de nível salarial.

Diante dos relatos, compreendemos que a responsabilidade ficou vinculada às professoras, que, respondendo às exigências da atividade formativa, aderiram ao PDEM, buscando valorização profissional e financeira. Entendemos que a circunstância de escolha que envolveu o programa confirma a difícil relação entre a

aceitação e o esforço para as profissionais da educação. A seguir, mais relatos que validam a situação da aceitação e do esforço indicada por Lelis (1997), contudo a questão agora é sobre quais dificuldades foram encontradas para a realização das atividades do PDEM:

> P04: As dificuldades foram: sobrecarga de trabalho. Pois exercer minha função na escola com 300 alunos e fazer o PDEM foi bem pesado e complicado.
> P06: Sobrecarga de trabalho, uma vez que fazíamos na hora atividade e tinha turmas para continuar lecionando.
> P09: Quanto as atividades foram tranquilas para a elaboração das mesmas, sempre tive apoio da coordenação do curso, da orientadora e colegas do CEMEI. Só a sobrecarga de trabalho foi um pouco difícil, pois, ficávamos sem nossa hora atividade para fazermos nosso planejamento, sendo o mesmo feito nos finais de semana.
> P14: As maiores dificuldades foram o tempo longe da vida acadêmica e a sobrecarga de trabalho.
> P24: A única coisa foi a sobrecarga de trabalho.
> P26: Uma das dificuldades foi não ter uma licença para estudar, e como foi realizado na hora atividade, os afazeres do CEMEI tinham que ser feitos em casa, assim tornava-se um pouco cansativo, uma das dificuldades era a falta de tempo para realizar as atividades e também a falta de tempo da orientadora pois além da minha orientação tinha mais 02 colegas do PDEM e mais as turmas da faculdade, tornando-se muitas vezes difícil ficar mais tempo tirando dúvidas pessoalmente ficando mais orientações online.
> P28: O tempo devido ao número de conteúdos.
> P31: A falta de tempo, não ter hora atividade para as professoras, afetou bastante, no meu caso na direção sobrecarregou, acumulando os afazeres.

A participação no PDEM, mesmo que em situação adversa devido à sobrecarga de trabalho, revela-nos a necessidade de refletirmos sobre a identidade docente e a formação continuada, superando o que Nóvoa (1995) denomina de visão “miserabilista” que acabou por envolver os professores. De acordo com o autor, é preciso assimilarmos que a identidade docente não é algo que possa ser adquirido, mas é produzido em tempos e espaços, através de lutas e conflitos que permeiam a trajetória profissional, com pontos e contrapontos na construção de suas identidades, sendo que o processo identitário dos professores é sempre um processo que se sustenta na adesão, ação e autoconsciência:

> *Adesão*, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adopção de projectos, [...] *Ação*, porque também aqui, na escolha das maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. [...] *Autoconsciência,* porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção [...]. (NÓVOA, p. 16, 1995, grifos do autor).

A proposta do PDEM, *a priori*, implicava em uma adesão autoconsciente que estava intimamente ligada às mudanças delicadas e até conflituosas na própria ação docente, considerando-as como as mais rotineiras. No caso do PDEM, as professoras estavam cientes de que não teriam afastamento de suas funções e ainda teriam a sua hora atividade comprometida com as tarefas do programa. Como já mencionado anteriormente, a participação em cursos de formação continuada e a busca por diplomas e certificados são especificidades do trabalho dos professores e constituem-se como bens sociais e culturais. Assim, devido às dificuldades de aperfeiçoamento e valorização que enfrentam os docentes da rede pública, o interesse no PDEM justifica-se, uma vez que, por um lado, atende a demandas relacionadas à recuperação do prestígio no que tange à posse de mais saberes e, por outro lado, propõe a valorização no plano social e econômico. Infelizmente, os relatos das professoras expõem que essa demanda foi suprida com danos consideráveis na rotina de trabalho.

A esse respeito, não podemos deixar de problematizar de maneira crítica que, para a ascensão de capital econômico, social e cultural que o PDEM oferecia, as condições laborais foram agravadas. Assim, questionamos o discurso perene que muitas vezes a sociedade impõem sobre o magistério, que aponta a necessidade de que os professores precisam tomar a responsabilidade de investigar a sua própria prática, sistematicamente, reflexivamente e criticamente, contudo, percebemos os limites, a começar pela falta de políticas trabalhistas que deem condições reais e favoráveis para a realização de formações e de pesquisas dentro dos estabelecimentos escolares.

Lüdke (2001) afirma que para constatarmos a situação do professor pesquisador em nosso país e conjecturarmos sobre as relações entre o saber docente e a pesquisa, nós precisamos compor o seguinte quadro: a preparação que os professores receberam ou não para desenvolver pesquisa, as condições que efetivamente dispõem em suas escolas para realizá-las, os estímulos que recebem ou não para fazê-lo, as oportunidades que têm para aprimorar a sua formação, e o apoio que recebem, ou não, da universidade e de outras instituições. A autora indica que em todos os níveis de educação, mas mais ainda na educação básica, existem dificuldades nas condições estruturais e funcionais para o exercício da pesquisa pelo professor das escolas. Na medida em que comparamos esses aspectos com a situação do PDEM, confirmamos que existem deficiências, sobretudo nas condições

funcionais, a começar pelas horas de trabalho previstas para dedicação à pesquisa/ formação, uma vez que as descrições das professoras PDEM indicam tais deficiências.

Com a análise do edital e as respostas das professoras sobre o que as levou a fazer o PDEM, bem como as dificuldades encontradas para realização das atividades do programa, retomamos as contribuições de Nóvoa (1995) e concluímos que a participação das professoras da educação básica no empreendimento formativo pode ser interpretada como um momento de luta em suas trajetórias profissionais, sendo esse um novo traço que compõe suas identidades. Nesse sentido, é imprescindível que a proposta do PDEM seja analisada levando em consideração seus aspectos positivos, mas especialmente gere reflexões construtivas sobre as dificuldades encontradas no contexto de sua realização, para que, talvez, em sua próxima edição, essas dificuldades sejam consideradas e resolvidas.

2. CULTURA E IDENTIDADE

Para se chegar ao referencial teórico e à produção dos autores pelos quais se optou, consideramos necessário refazer o caminho relativo aos conhecimentos sobre cultura e identidade. Explorar esses conceitos é importante para definir um sentido e direcionar o uso desse conteúdo no estudo e análise da pesquisa proposta.

Neste capítulo, abordaremos duas questões que são centrais na problemática desta dissertação: cultura e identidade. Busca-se, dessa forma, maior compreensão dos processos que constituem a cultura escolar e a identidade docente. As noções de cultura e identidade pertencem a uma mesma realidade. Entretanto, o que propomos é trabalhá-las de maneira distinta, pois, por mais que tais embasamentos estejam ligados, eles possuem especificidades importantes.

2.1 AS CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIZAÇÕES SOBRE CULTURA E IDENTIDADE

Ao discorrer sobre a cultura enquanto um conceito antropológico, Laraia (2001) cita Claude Lévi-Strauss e Leslie White, como dois importantes autores que buscaram, em seus estudos, respostas sobre a origem da cultura por meio do processo de hominização da humanidade, ou seja, o momento em que passamos da condição de primatas transformando-nos em homens. Para Lévi-Strauss, a cultura surgiu quando o homem convencionou a primeira regra, a primeira norma. Já para White, a passagem da condição de animal para humano aconteceu quando o cérebro humano foi capaz de gerar símbolos, afirmando que todo comportamento humano origina-se no uso de símbolos e que todas as civilizações espalharam-se e perpetuaram somente pelo uso de símbolos (WHITE, 1955[2] *apud* LARAIA, 2001). White afirmava que os símbolos possuem uma representação física, perceptível por nossos sentidos, mas o seu significado é subjetivo e só pode ser compreendido dentro do contexto cultural que o criou. As explicações científicas e conceituais sobre a cultura demonstram que sua compreensão, em um sentido amplo, está ligada ao fato de

[2] WHITE, Leslie. [Ed. Bras. in Fernando Henrique Cardoso e Otávio Ianni, *Homem e Sociedade.* São Paulo, Cia. Editora Nacional, 5ª ed., 1970.]

termos desenvolvido a capacidade de significarmos nossas ações, em um processo que se deu de maneira contínua e lenta, que de acordo com Cuche (1999, p. 10):

> [...] consistiu fundamentalmente na passagem de uma adaptação genética ao meio ambiente natural a uma adaptação cultural. Ao longo desta evolução, [...] houve uma formidável regressão dos instintos, "substituídos" progressivamente pela cultura, [...] A cultura permite ao homem não somente adaptar-se a seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, a suas necessidades e seus projetos. [...] Se todas as "populações" humanas possuem a mesma carga genética, elas se diferenciam por suas escolhas culturais, cada uma inventando soluções originais para os problemas que lhe são colocados.

Essa noção de cultura contribuiu para trazer explicações sobre as diferenças de comportamentos e a diversidade nos modos de vida entre os povos, pois ela clarifica que o homem é resultado do meio em que se desenvolveu e que nossas diferenças são essencialmente culturais, pois cada população humana adaptou-se ao seu meio e significou suas ações à sua maneira. Nesse sentido, a cultura adquire dois aspectos fundamentais. Primeiramente, como organizadora e condicionante da existência humana. A segunda questão diz respeito aos processos históricos e cumulativos das atividades humanas, que explicitam a função de aprendizado da cultura. Em relação aos aspectos organizadores e condicionantes da existência humana, o antropólogo Geertz (1989, p. 58) define a cultura como uma ciência interpretativa:

> Quanto ao homem, o que lhe é dado de forma inata são capacidades de resposta extremamente gerais [...]. Não dirigido por padrões culturais – sistemas organizados de símbolos significantes – o comportamento do homem seria virtualmente ignorável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer forma. A cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela – a principal base de sua especificidade.

De acordo com essa explicação, é possível afirmar que no comportamento humano nada é puramente natural, e o que nos diferencia enquanto humanos e/ou grupos humanos são nossas especificidades culturais. O autor traz uma conotação intrínseca ao conceito de cultura: não existe natureza humana independente da cultura. O desenvolvimento da cultura deu-se de modo simultâneo ao desenvolvimento biológico humano, sendo a cultura uma característica da espécie. A cultura não foi acrescentada ao homem, faz parte de sua produção, o homem não é

apenas produtor da cultura, mas também produto dela. A cultura torna-se pré-requisito para tornarmo-nos homens: “Sem os homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante e muito significativa, sem cultura não haveria homens”. (GEERTZ, 1989, p. 61).

Até chegar às teorias modernas sobre cultura, o conceito foi construído historicamente. Durante o século XIX, devido às intensas reflexões sobre o homem e a sociedade, buscando apoio nas ciências naturais, Edward Tylor formula a primeira definição de cultura no viés antropológico, considerando-a um fenômeno natural, com leis naturais que poderiam ser estudadas objetivamente. Tylor explicava a diversidade entre os povos como resultado da desigualdade existente entre diferentes estágios de evolução; assim, acabou instituindo a noção de uma escala de civilização cultural, gerando, dessa forma, processos discriminatórios e hierárquicos entre as sociedades humanas (LARAIA, 2001).

Reagindo à ideia evolucionista da cultura, Franz Boas, outro importante antropólogo do final do século XIX e início do século XX, atribuiu a essa ciência duas novas particularidades: o método comparativo e as investigações históricas das culturas. As investigações históricas almejavam descobrir a origem dos traços culturais. Boas desenvolveu o particularismo histórico, segundo o qual cada cultura segue os seus próprios caminhos em função dos diferentes eventos históricos que enfrentou (LARAIA, 2001). As contribuições de Boas romperam com as explicações evolucionistas da cultura e estabeleceram como princípio metodológico o relativismo cultural, pois se entendia que cada cultura formava um todo coerente e funcional, que deveria ser estudado e respeitado em suas distinções, longe de qualquer forma de etnocentrismo: “Não se trata [...] [de] dizer o que deve ser a cultura, mas de descrever o que ela é, tal como como aparece nas sociedades humanas”. (CUCHE, 1999, p. 34).

Por meio desse arcabouço teórico e das contribuições do campo antropológico e sociológico, o conceito de cultura produz algumas definições importantes: primeiro, que a noção de cultura aplica-se exclusivamente ao que é humano, e que a cultura remete aos modos de vida dos sujeitos e dos grupos que integram, oferecendo respostas às questões sobre as diferenças e a diversidade entre os grupos humanos.

A segunda definição é sobre a cultura como sistemas estruturais, que organizam e condicionam a vida dos membros de uma comunidade, enfatizando o caráter de aprendizado da própria cultura. Nesse aspecto, destacamos a dimensão

da cultura como herança histórica acumulada, que é transmitida formalmente, nas sociedades contemporâneas, no interior da educação.

A terceira definição é sobre a cultura e seus sistemas de símbolos e significados. O que caracteriza a cultura é a sua capacidade de gerar e organizar símbolos significantes, ou seja, atribuir significado às ações humanas, que se tornam ações simbólicas. A totalidade acumulada de ações simbólicas gera padrões de comportamentos que penetram em nossas experiências, são aprendidos, transmitidos, acumulam-se e condicionam nossa existência. A capacidade do homem de transmitir os significados que emergem dos comportamentos, ou seja, o comportamento aprendido, é outra característica do conceito de cultura.

Nesse sentido, o comportamento humano, visto como ação simbólica, deve ser compreendido dentro do contexto que lhe atribuiu significado. É necessário olhar as estruturas simbólicas que guiam os comportamentos, pois os significados variam de acordo com o contexto, e o olhar sobre as dimensões simbólicas das ações sociais deve estar direcionado para as relações internas que caracterizam todo o sistema. É justamente com base nesse entendimento que Geertz (1989) assume que a cultura deve ser estudada como uma ciência de interpretações, em busca de significados: “[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise [...]”. (GEERTZ, 1989, p. 04).

Stuart Hall (1997) afirma que nós, seres humanos, somos seres interpretativos. Nossas ações sempre significam algo, tanto para nós, quanto para os que nos observam, permitindo interpretarmos significativamente nossas ações e também as ações alheias. Esse aspecto marca mais uma função da cultura, a função integradora, que nos coloca em relação com os contextos culturais que nos cercam – e acabam delineando nossas identidades – e também estabelece nossas relações entre culturas distintas.

No âmbito das ciências sociais, Stuart Hall (2002) discute o conceito de identidade cultural na modernidade. O autor lida com mudanças históricas nos conceitos de identidade e de sujeito e apresenta três concepções diferentes: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

O sujeito do iluminismo estava baseado em uma concepção individualista própria do contexto histórico da época, em que a pessoa humana dotada de razão

estava no centro das discussões científicas e filosóficas, ou seja, “O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (HALL, 2002, p. 11). O sujeito sociológico é a concepção sociológica clássica sobre os sujeitos, uma concepção interativa da identidade, que era formada na relação com outras pessoas e com o mundo exterior, que mediava valores, sentidos e símbolos – a cultura:

> O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem”. (HALL, 2002, p. 11).

Segundo o autor, essa concepção expunha as mudanças de paradigmas do mundo moderno, configurando a relação entre o interior e o exterior, o pessoal e o público, desenvolvendo o processo em que nós nos projetamos face à estrutura e internalizamos seus significados e valores, tornando-nos sujeitos e mundos culturais mais unificados e previsíveis (HALL, 2002).

A última definição diz respeito ao sujeito pós-moderno, que tem a sua identidade definida historicamente, em que se pode assumir identidades diferentes em diferentes momentos. As transformações da sociedade, geradas pela revolução da tecnologia e das informações e intensificadas pela globalização, fizeram com que o sujeito, antes unificado, estável e previsível, se tornasse instável diante de uma multiplicidade de identidades possíveis. Para Hall (2002), essa é uma concepção de identidade que reflete a revolução do tempo e do espaço que se deu com o avanço da tecnologia, responsável pela expansão da comunicação e da troca cultural. Essas sociedades, denominadas pelo autor de sociedades modernas tardias, caracterizam-se pelas mudanças e pelas diferenças e fazem surgir uma variedade de interações e relações possíveis, que ampliam nossas possibilidades de significações e representações culturais, com as quais podemos nos identificar e internalizar, mesmo que temporariamente (HALL, 2002).

Dessa forma, para Hall (1997), a identidade é um processo complexo que emerge do diálogo entre interioridade – o que eu me identifico – e o que quero que me represente, respondendo à necessidade de significação.

> O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto

> especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente. (HALL, 1997, p. 26, grifos do autor).

Fica claro, acompanhando o autor, que as diferentes representações que medeiam nossa trajetória de vida atendem ao nosso desejo, consciente ou inconsciente, de significarmos nosso modo de vida, sendo que essa significação só é possível por meio da cultura. Nossa subjetividade encontra-se justamente no processo que se organiza dentre uma multiplicidade de significações possíveis, porém essa mesma subjetividade está impregnada de representações que são sociais e variáveis de acordo com o grupo, espaço e as experiências em que estamos envolvidos. Ao instituirmos sentido às nossas ações, exercitamos a nossa humanidade perante a cultura e a sociedade e exercitamos também o processo interpretativo, que nos é inerente, interpretando não só nossas próprias ações, escolhas e condutas, mas também buscando interpretar significativamente a ação dos outros.

Partindo do entendimento de que as mudanças da sociedade moderna tardia têm um impacto sobre nossas identidades, compreendo da mesma forma a influência que a cultura exerce sobre elas. Geertz (1989) enfatiza que a cultura modelou-nos como espécie única e também como indivíduos separados. O autor destaca que “Nossas ideias, nossos valores, nossos atos, até mesmo nossas emoções, são, [...] produtos culturais [...]”. (GEERTZ, 1989, p. 62). Nossa chamada subjetividade – ou seja, nossas identidades – é formada e transformada continuamente, de acordo com a maneira como somos condicionados e interpelados culturalmente. Suart Hall (1997) considera que a interpretação das identidades só pode ser feita a partir do entorno cultural; segundo ele, as identidades constroem-se no interior de representações, através da cultura, e são resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no contexto.

Outra contribuição válida para esse estudo, que diz respeito a cultura e identidade, é o conceito de *habitus* proposto pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Esse sociólogo trata da cultura no sentido antropológico, recorrendo ao conceito de *habitus* (CUCHE, 1999), que tem uma longa história nas ciências humanas; mas Bourdieu evocou esse conceito especificamente como um pensamento sociológico. *Habitus* é aqui compreendido como:

> [...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...]. (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Em outras palavras, a autora brasileira Maria da Graça J. Setton (2011) apresenta o conceito de *habitus* delineado por Bourdieu como um princípio mediador, princípio de correspondência entre as práticas individuais e as condições sociais de existência. Segundo a autora, Bourdieu, ao utilizar o conceito de *habitus*, mostra que "[...] a cultura não é só um código comum [...], é sobretudo um conjunto de esquemas fundamentais, [...] a partir dos quais se engendram [...] uma infinidade de esquemas particulares [...]". (SETTON, 2002, p. 62). Dessa forma, Bourdieu propõe que os sistemas de esquemas internalizados pelos sujeitos, os quais constituem sua cultura, é o que constitui o seu *habitus:*

> *Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. (SETTON, 2002, p. 63, grifo do autor).

Para melhor compreender o conceito de *habitus,* é necessário também compreender o conceito de campo e sua interdependência. Lahire (2017, p. 65, grifos do autor) apresenta o conceito de campo pela definição de Bourdieu:

> "Um campo é um "sistema" ou um espaço estruturado de posições ocupadas pelos diferentes agentes do campo. Esse espaço é um espaço de lutas, uma arena onde está em jogo uma concordância ou competição entre os agentes que ocupam as diversas posições. Em luta uns contra os outros, todos os agentes de um campo têm, contudo, interesse que o campo exista.

Tendo como base as definições de *habitus* e campo, Bourdieu fundamenta a análise sociológica do conhecimento praxiológico, em que propõe problematizar a mediação entre o indivíduo e a sociedade, a relação dialética no duplo processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade, sendo o *habitus* a subjetividade socializada, considerando suas conjunturas (BOURDIEU, 1983). Dessa maneira, com vistas a explicar o conceito de *habitus* bourdieusiano, Cuche (1999) designa-o como "[...] estruturas estruturadas e predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, a funcionar como princípios geradores e

organizadores de práticas e de representações [...]". O *habitus* é social, durável, mas não é eterno, é variável através do tempo e do lugar e, sobretudo nas relações de poder, o *habitus* é o que caracteriza um grupo social em relação aos outros que não possuem as mesmas condições sociais.

O *habitus* funciona como memória coletiva e não implica a consciência dos indivíduos. "O *habitus* é então o que permite aos indivíduos se orientarem no espaço social e adotarem práticas que estão de acordo com sua vinculação social". (CUCHE, 199, p. 172). Contudo, Bourdieu acrescenta ao seu conceito as variantes estruturais e a noção de trajetória social, o que nega qualquer concepção fixista do *habitus*:

> Para ele, o *habitus* não é um sistema rígido de disposições que determinariam de maneira mecânica as representações e as ações dos indivíduos e que garantiria a reprodução social pura e simples. [...] A trajetória social do grupo ou do indivíduo, ou seja, a experiência de mobilidade social (ascensão ou queda de nível social, ou ainda a estagnação) [...] deve ser levada em conta para analisar as variações do *habitus*. (CUCHE, 199, p. 174, grifos do autor)

Segundo os conceitos de Bourdieu – cultura como produto simbólico e *habitus* –, problematizamos dois aspectos sobre o PDEM: o primeiro diz respeito ao fato de entender o PDEM como uma experiência simbólica de mobilidade social, pois se trata de um programa que ganhou *status* e prestígio perante o grupo social do magistério municipal, tendo promovido também ascensão profissional e de capital econômico. E o segundo diz respeito propriamente ao *habitus*, pois é possível que o *habitus* das professoras que participaram do programa pode ter sofrido variações devido à experiência vivida. Conhecer os instrumentos conceituais, de acordo com o pensamento sociológico de Bourdieu, tende a contribuir com este estudo, pois amplia a leitura sobre a cultura e a sociedade, auxiliando nas reflexões sobre o PDEM.

De acordo com as contribuições teóricas de Hall e Bourdieu, quando almejamos compreender as identidades envolvidas em uma mesma experiência, pautados em aspectos simbólicos de representações, precisamos considerá-las coletivamente a partir de semelhanças e regularidades que venham demonstrar a maneira como se pensam, como se definem na cotidianidade, como orientam seus comportamentos. Oliveira (2000) pontua que "[...] o homem não se pensa sozinho, [...] ele se pensa no interior de uma 'representação coletiva' [...]".

Nessa perspectiva, estreitamos a análise para o grupo da docência, objetivando interpretar especificamente as identidades docentes que compuseram o PDEM,

percebido como objeto de estudo neste exercício interpretativo e é visto como portador de uma dimensão simbólica, material e pedagógica. A procura por significados, na pesquisa de campo e nas contribuições do referencial teórico, só se tornará possível se situada no espaço ao qual pertence: a educação e a cultura escolar.

2.2 CULTURA ESCOLAR E IDENTIDADE DOCENTE

Partindo das reflexões antropológicas e sociológicas sobre cultura, faz-se necessário estudar o conceito de cultura escolar, que diz respeito diretamente à nossa capacidade de produzir e transmitir cultura. Já vimos, no decorrer deste texto, que a produção e transmissão cultural caracterizam-nos enquanto humanidade. A acumulação cultural e os padrões convencionais de comportamentos contribuem para dar um sentido mais amplo às nossas experiências, especialmente no decurso dos processos educativos. Isso faz com que pensemos, como humanidade, sobre as diferentes culturas existentes e que a perpetuação das diferenças, em grande parte, mantém-se na educação.

Falar de transmissão cultural remete à prática educativa e traz a ideia de acumulação, ou seja, herança cultural a ser ensinada. Bourdieu (1998) apresenta a noção de cultura como produtos simbólicos, herança e patrimônio reconhecido. Quando se assume a escola como espaço que transmite saberes e símbolos culturais, estabelecemos uma referência direta a esse conceito, a qual se dedica à elucidação de um patrimônio cultural que é socialmente valorizado e consumido. As sociedades, de modo geral, partiram de um esforço voluntário educativo para um esforço sistemático, além de terem organizado, por meio de instituições, o processo de transmissão cultural; dessa forma, as escolas tornaram-se “[...] o local por excelência nas sociedades modernas – de gestão e de transmissão de saberes e de símbolos”. (FORQUIN, 1992, p. 28). Ao assumirmos a referência de escolas como espaços educativos, limitamos essa conceituação à educação do tipo escolar. De acordo com Forquin (1992), a transmissão de saberes e símbolos é, sem dúvida, uma função essencial da educação, e esse processo se fez e se faz continuamente com a seleção cultural escolar, que promove currículos institucionalizados, estruturas e programas

de conteúdos simbólicos, os quais trazem aspectos da cultura que são oficialmente reconhecidos: “[...] a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. [...] a educação “realiza” a cultura como memória viva [...]”. (FORQUIN, 1993, p. 14).

No que tange à ideia de cultura escolar, Forquin (1993) aponta a escola como um espaço legítimo de transmissão e consumo de uma cultura padronizada. Desse modo, as escolas tornaram-se locais organizados com o objetivo de transmitir às novas gerações a cultura, considerada como patrimônio, sobretudo histórico e intelectual, por meios sistemáticos de conhecimentos, competências, valores e representações daquilo que foi identificado e firmado como importante e que precisa ser preservado e transmitido. Para as instituições de ensino e, consequentemente, aos seus profissionais, foi confiada a tarefa de transmitir aquilo que de mais importante há em nossa sociedade: sua herança cultural. Esse arcabouço institucional que abrange cultura e educação Forquin (1993) denominou de “cultura escolar”.

O modo como opera a cultura escolar pode ser enxergado através da maneira como as relações se estabelecem. A cultura escolar é permeada por relações verticais e é o que compõem normas e rotinas, sob o imperativo de funcionamento em todo e qualquer espaço escolar (FORQUIN, 1993). A cultura escolar marca a função específica das instituições, a sua atuação dentro da dinâmica da sociedade, fazendo, por exemplo, com que uma escola seja reconhecida como escola, independente do contexto em que esteja inserida. Em suma, a cultura escolar traz em si o funcionamento padronizado das instituições.

Concomitantemente a esse primeiro conceito de cultura escolar, Forquin (1992) apresenta um segundo aspecto: a cultura da escola, que diz respeito aos “[...] processos que se desenrolam no interior da ‘caixa-preta’ dos estabelecimentos e das salas de aula, a forma das relações sociais que aí se travam [...]”. (FORQUIN, 1992, p. 43). Nesse aspecto, nosso olhar dirige-se para a escola em sua experiência cotidiana, para além das normas, das estruturas institucionais, no sentido de analisar uma cultura que dá maior visibilidade para os sujeitos que vivenciam esse espaço e suas experiências, ou seja, os profissionais da educação e suas identidades. Eles constituem traços característicos da instituição por meio de suas relações – seriam os

fatos mais rotineiros, considerados como os mais comuns. Dentro desse mesmo entendimento, Vinão Frago (2001[3] *apud* HAGEMEYER, 2016, p. 94) destaca que:

> [...] a cultura *da* escola é produzida de forma autônoma e torna-se instância de mediação entre significados, sentimentos, condutas da comunidade, dos professores, dos alunos e de outros profissionais. Estes processos se dão num emaranhado de relações que permitem analisar o espaço escolar e sua constituição cultural, identificando as influências que exercem na constituição das formas de estabelecimentos das relações na vida escola [...].

De acordo com as contribuições de Forquin (1992, 1993) e considerando a cultura escolar e da escola a partir do PDEM, pode-se dizer que o programa transitou pelos dois conceitos. Primeiramente temos a cultura escolar, pois analisamos que o PDEM foi um programa normatizado e oficial, que atingiu estabelecimentos educacionais igualmente normatizados e oficiais, submetidos e regulados por uma mesma cultura escolar, pois foi uma formação promovida, regulamentada e reconhecida pela Secretaria Municipal de Educação, órgão que se aplica hierarquicamente a todas as escolas e CEMEIS municipais. Em consonância com o primeiro, temos o segundo conceito, a cultura das escolas, pois o PDEM também promoveu interferências sobre o cotidiano, as formas de relação, sentimentos e condutas que envolveram toda a comunidade escolar, devido às mudanças criadas pela própria formação. Perceber a posição do PDEM e seu entrelaçamento com a cultura escolar e da escola é necessário para interpretarmos a conjuntura do empreendimento formativo, que é carregado de transmissão simbólica e é, em si, um ato simbólico no contexto cultural educacional de União da Vitória. Esse olhar sobre o programa dissolve a percepção natural das relações que se travaram no seu interior. Assim, tornar-se-ão visíveis as teias de significado representativos que circularam nos espaços do PDEM.

Por meio da cultura escolar, é possível estabelecer um paralelo com o conceito de campo de Bourdieu (1998). Já vimos que o campo é um espaço estruturado de posições ocupadas por diferentes agentes, dessa forma entende-se que professores e professoras incorporam ações e significam suas experiências, inerentes ao campo, como resultado da estrutura social na qual estão inseridos. Nesse entendimento, o

---

[3] VINÃO FRAGO, A. Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In: **Educação no Brasil: histórias e historiografia.** Sociedade Brasileira de História da Educação, (org) – Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: SBHE, 2001.

conceito de campo complementa o conceito de cultura escolar, ampliando as possibilidades de análise neste trabalho, pois as práticas e os pensamentos das professoras PDEM só se tornam compreensíveis se forem relacionadas às suas posições no campo.

Assim, referir-se às identidades das professoras PDEM a partir da experiência da formação continuada significa analisar suas escolhas e condutas considerando a articulação entre as diferentes estruturas componentes do processo, ou seja, as escolas da educação básica e a vivência do programa em si.

A identidade docente é o último aspecto a ser discutido neste capítulo. Com relação à identidade docente, Nóvoa (1995) discute que se tornar professor está ligado a histórias de vida e remete ao tempo, escolhas e experiências. Ou seja, a identidade docente é construída na mediação entre o eu pessoal e o profissional, em um processo complexo de significações dentro do contexto da cultura escolar. Refletindo sobre identidade docente, Nóvoa (1995, p. 16, grifos do autor) registra que

> A identidade é um lugar, [...] é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se *diz professor.* [...]. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

De acordo com Nóvoa (1995), compreendemos que o processo de construção da identidade docente se dá da mesma forma como se constitui a identidade de qualquer outro sujeito social, por meio de suas experiências e significações, mas que se formata no contexto da cultura escolar, a partir da maneira como cada indivíduo internaliza e dá um sentido à sua história pessoal e profissional. Nessa perspectiva, a fim de situar a identidade docente dentro de uma abordagem sociológica partindo da noção de *habitus* de Bourdieu, não se poderia apontar um *habitus* docente coerente e único, mas um conjunto de *habitus* que compõem a prática docente em função de variantes e conjunturas diversas. As contribuições teóricas de Nóvoa e Bourdieu complementam-se e auxiliam na superação de uma visão que naturaliza ou é extremamente subjetivista das identidades docentes.

Seguindo essas contribuições teóricas, as professoras que integram esta pesquisa são fruto de dimensões pessoais e profissionais e, ao passarem pela formação do PDEM, que se fez de maneira bastante simbólica, elas,

simultaneamente, exteriorizaram seu próprio ser perante o grupo social e interiorizaram as características inscritas nessa experiência. Assim sendo, propomos analisar os significados que as professoras construíram a partir do PDEM, pois consideramos que, possivelmente, essa experiência gerou reflexões sobre a maneira como exercem, como se sentem, e como se dizem professoras, interferindo em suas identidades docentes.

A identidade docente é constituída fundamentalmente por atividades que configuram a formação profissional. A relação dos professores com os saberes que ensinam é um aspecto importante que tem despertado atenção de pesquisadores em educação, os quais vêm levantando questões voltadas à aprendizagem, à cultura, à sociologia e à política. Monteiro (2001) apresenta uma estrutura que já definiu a formação de professores e está dentro do paradigma da racionalidade técnica. Segundo a autora, a formação,

> [...] buscando a eficácia através do controle cientifico da prática educacional, trabalhava com a concepção de professor como um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros. Assim, o saber cientifico encontra(va) no professor um profissional habilitado – com a sua competência técnica – para ajuda-lo, ou diluí-lo, (ou distorcê-lo, se ineficiente), para que seja (fosse) aprendido pelos alunos que, assim educados, e disciplinados, “evoluiriam para uma vida melhor”. (MONTEIRO, 2001, p. 122, grifo da autora).

Essa concepção, que atualmente é criticada pelos pesquisadores, ainda é muito presente na prática social de muitos professores. Um segundo modelo estruturante e formativo, chamado de pedagogias não diretivas, “libertadoras”, também é apresentado pela autora; nesse modelo, os saberes dominantes eram questionados, e os saberes populares eram valorizados em nome da emancipação dos grupos dominados, porém essa concepção levava muitas vezes a um “[...] esvaziamento da dimensão cognitiva do ensino que, em alguns casos se restringiu a reproduzir o senso comum, com consequências perversas para os grupos subalternos que pretendiam libertar” (MONTEIRO, 2001, p. 122).

A relação entre esses dois paradigmas, modelo de racionalidade técnica ou pedagogia libertadora, já foi considerada e estudada por longo tempo, mas, nos últimos anos, muitos trabalhos realizados por pesquisadores da educação têm o objetivo de aprimorar o instrumental teórico e dar conta de investigar a formação e a

ação docente considerando a subjetividade do professor. Nesse panorama, a partir da década de 1980, foi criada a categoria saber docente.

Tardif (2011) cita que, historicamente, nos últimos vinte anos, a profissionalização na área educacional desenvolveu-se em meio a uma crise geral do profissionalismo. Afirma, ainda, que, na América do Norte, na Europa e também nos países latino americanos, existe um movimento quase que internacional em que políticas educacionais, reformas e novas ideologias convergem na direção da formação e do ensino, tendo como elemento central a questão da epistemologia da prática. O autor chama de "[...] epistemologia da prática profissional o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas" (TARDIF, 2011, p. 255, grifos do autor). Nessa perspectiva, o saber do professor ganha uma amplitude que engloba conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, que envolvem os saberes produzidos no próprio trabalho, ou seja, saberes práticos e específicos que são construídos no e por meio do trabalho no seu dia a dia, e que devem ser contemplados nos cursos de formação, seja ela inicial ou continuada. Essa nova conjuntura sobre a formação docente gera um paradoxo entre os modelos de formação que, em princípio, limitavam-se a conhecimentos científicos e técnicos, ampliando o repertório de conhecimentos profissionais para aqueles que são práticos, reformulando e renovando os fundamentos epistemológicos do ofício dos professores.

Tardif (2011), sobre a epistemologia da prática profissional, salienta que "[...] Desde a década de 1960, pode-se dizer que assistimos a um certo desfalecimento do campo tradicional da epistemologia [...] e sua abertura a diferentes 'objetos epistêmicos' [...]" (TARDIF, 2011, p. 255). Compreende-se, então, que o estudo dos saberes cotidianos, a linguagem, as ações, a realidade social e individual é o que constitui esses novos objetos, e é com base nessa matriz teórica que situamos nosso entendimento sobre formação docente.

Refletindo sobre os saberes dos professores, eles parecem ser, portanto, plurais, provenientes de várias fontes, resultantes da história individual, da formação inicial e da trajetória profissional de cada um. Essa ideia permite-nos compreender que todos os saberes que são produzidos pela socialização profissional são a base para a construção de identidades pessoais e docentes.

Compreender como cada professor tornou-se o professor que é – e por qual

razão, e de que forma sua ação pedagógica é influenciada por suas experiências pessoais, formativas e profissionais – é um interesse interpretativo indispensável à reflexão teórica deste trabalho dissertativo, que está apoiado nas perspectivas da cultura, cultura escolar e identidade docente.

O estudo de identidades docentes no campo educacional proporciona articulações teóricas que se fundamentam, desde compreensões mais amplas, como a identidade cultural e a cultura escolar, até as práticas mais rotineiras realizadas no interior das escolas. Ao estudar as identidades docentes no viés da formação continuada, reconhecemos as professoras PDEM como sujeitos que contribuem no fazer da história, pessoal e do grupo. Reconhecemos também as professoras enquanto sujeitos do conhecimento, e nossa posição nesta pesquisa pretende refletir sobre o que as próprias professoras dizem a respeito de seus saberes. Assim, as identidades docentes permitem-nos considerar toda a complexidade que envolve o trabalho educativo, superando o entendimento naturalizante e simplista das práticas pedagógicas, dos comportamentos e das tomadas de decisão do grupo pesquisado. Desse modo, propomos que o investimento na pesquisa sobre as identidades docentes pode constituir análises sobre o desenvolvimento profissional das professoras PDEM, apontando as possibilidades da construção/reconstrução de identidades docentes sob a interferência formativa, apontando as significações, positivas ou não, de tal experiência.

3 APONTAMENTOS SOBRE A TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS PDEM

Neste capítulo apresentamos aspectos sobre a trajetória acadêmica e profissional das professoras PDEM, com informações que auxiliam na compreensão de suas identidades. Descrevem-se os percursos percorridos para se tornarem professoras e suas experiências de vida, já que, segundo Ortiz (1999), as identidades são uma construção simbólica, produto da história de cada indivíduo/grupo.

As primeiras aproximações com as professoras PDEM aconteceram no segundo semestre de 2019, ao realizamos uma visita ao atual Secretário Municipal de Educação, Ricardo José Brugnago, para buscar informações referente ao programa. É importante destacar que ele não estava nesta função quando o PDEM aconteceu. Ele informou que a Secretaria Municipal de Educação não tinha em seus arquivos documentos referentes ao processo formativo e tampouco os trabalhos produzidos durante o PDEM, orientou que tais informações fossem solicitadas junto à UNESPAR. Informou também que pesquisas sobre o PDEM estão desvinculadas da Secretaria e dependem exclusivamente do interesse particular das professoras que participaram do programa em colaborarem ou não com este estudo.

Dessa forma, entramos em contato com a coordenadora do PDEM na Universidade, a professora Dra. Carla Andreia Lorscheider. Como coordenadora, a professora disponibilizou-nos o Plano de Execução do Programa e o Relatório Final das Atividades do PDEM. Ao questionarmos sobre os trabalhos desenvolvidos durante o PDEM, a coordenadora respondeu que se trata de produções pessoais e o acesso a essas produções deveria ser feito diretamente com as professoras cursistas. No relatório final das atividades, localizamos o nome de todas as professoras que concluíram o PDEM e a instituição municipal de ensino em que atuam e, a partir daí, começamos os contatos telefônicos.

De julho a dezembro de 2019, dedicamo-nos a ligações, trocas de mensagens por WhatsApp e agendamento de visitas, sendo que, nesse primeiro momento, apenas uma professora recusou-se a participar da pesquisa. As visitas ocorreram, quase sempre, na hora atividade das docentes e se caracterizaram pelas apresentações iniciais, a explanação sobre os objetivos deste trabalho, o pedido de

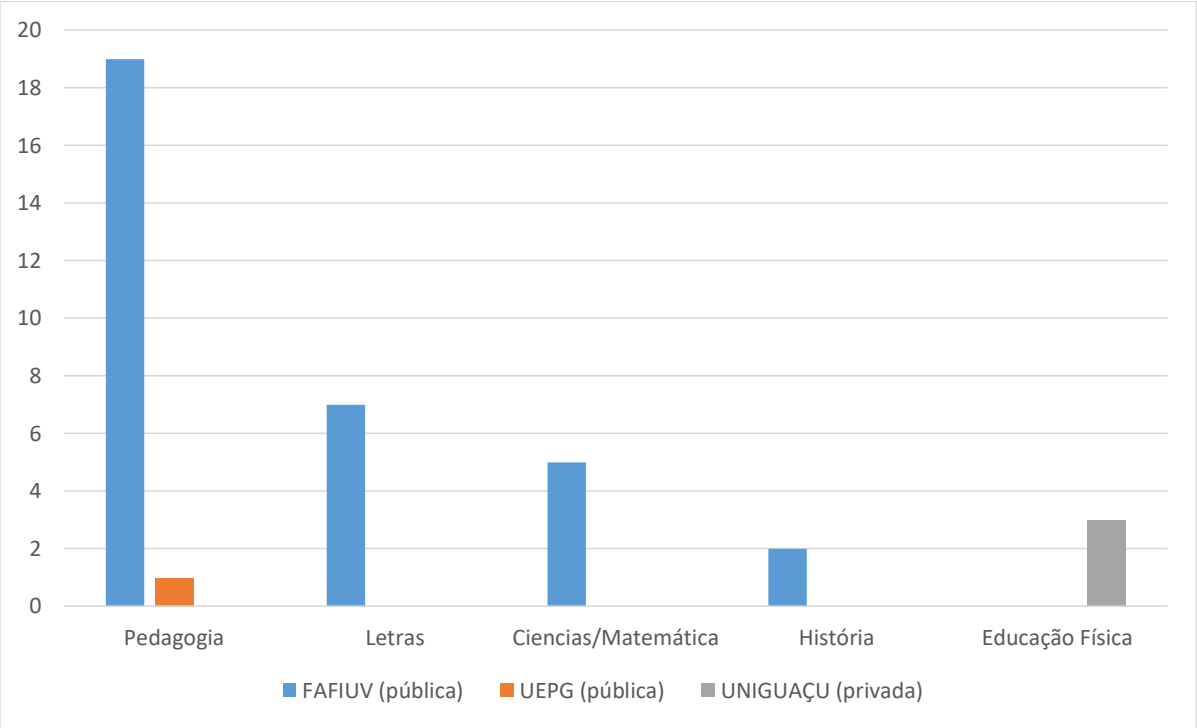
colaboração e a explicação sobre a estrutura do questionário. Para a distribuição e o recolhimento dos questionários, realizamos duas interações em cada escola e CEMEI, totalizando 12 escolas, 7 CEMEIS e a SEMED. Esses momentos de inserção nos ambientes de trabalho não foram documentados e não compõem o material de campo. Foram entregues quarenta e um questionários; trinta e sete foram devolvidos e analisados, todos respondidos por escrito.

3.1 AS PROFESSORAS PDEM

As trinta e sete professoras PDEM que participaram desta pesquisa pertencem ao Quadro Próprio do Magistério Municipal da cidade de União da Vitória e atuam nos Centros de Educação Infantil e nas Escolas do município, sendo vinte e cinco com mais de quinze anos de profissão e doze delas com mais de dez anos de profissão. Nove professoras possuem mais de vinte anos de trabalho na mesma instituição, sete delas possuem entre dez e vinte anos de trabalho no mesmo local e dezoito estão a mais de cinco anos na mesma escola ou CEMEI, apenas três apresentaram tempo de atuação menor que cinco anos no mesmo lugar. Todas as profissionais trabalham com carga horária semanal de quarenta horas: trinta e uma realizam sua carga horária no mesmo estabelecimento, e seis dividem sua carga horária em mais de uma escola ou CEMEI.

A maior parte das professoras PDEM graduou-se na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória, a antiga FAFIUV, que é a atual UNESPAR, Campus de União da Vitória. A graduação inicial ocorreu entre os anos de 1989 a 2012; uma formou-se no final da década de 80, em 1989; nove formaram-se na década de 90; e dezenove formaram-se na década de 2000; outra participante concluiu o ensino superior em 2011 e uma última em 2012; seis professoras não informaram o ano de conclusão do curso. A maioria delas cursou Pedagogia, como apresenta o gráfico da sequência.

Gráfico 1: FORMAÇÃO ACADÊMICA DAS PROFESSORAS PDEM



Fonte: Dados sistematizados pela Autora (2021).

Identificamos que a grande maioria das professoras PDEM são oriundas da única instituição de ensino superior pública da região; apenas três graduaram-se em estabelecimento particular de ensino. Dessa forma é possível perceber que as professoras ocupam posições semelhantes e foram submetidas em sua trajetória acadêmica a condicionantes sociais semelhantes. Em uma perspectiva bourdieusiana, esse fato indica uma causalidade estrutural, que determina probabilidades segundo a origem social. Pode-se dizer que as professoras entrevistadas pertencem a uma mesma classe, que é definida por três dimensões de poder: o capital econômico, o capital social e cultural (pois todas as conjunturas levaram-nas a uma mesma escolha profissional) e, consequentemente, a trajetória acadêmica inicial na mesma instituição de ensino.

Segundo Ortiz (1999), as identidades são construções simbólicas produto da história de cada indivíduo ou grupo. Buscando informações sobre a escolha profissional, perguntamos às professoras PDEM o que as levou ao magistério. Nas devolutivas, encontramos e consideramos algumas semelhanças que separamos em dois grupos. O primeiro refere-se às influências recebidas, o desejo de ser professora

desde a infância, a vocação e o fato de gostar de crianças. O segundo indica a escolha pela profissão atrelada às oportunidades possíveis no momento e ao desejo de que, no exercício da docência, faça-se a diferença positiva na vida de alunos e alunas.

Os depoimentos abaixo expressam algumas das respostas do primeiro grupo.

> P02: Um desejo de infância.
> P03: Gostar de crianças, de estar com elas e poder contribuir na formação delas.
> P04: Por admirar meus professores do ensino fundamental, desejo de ensinar.
> P07: Sempre tive vontade de ser professora.
> P11: Sempre quis ser professora desde bem pequena.
> P12: Acredito que nasci professora. Desde os 8 anos de idade já alfabetizava a irmã mais nova e as crianças vizinhas.
> P17: Vocação.
> P18: Eu sempre quis, desde pequena.
> P19: Por gostar muito de crianças.
> P20: Sou professora por vocação.
> P21: Influência materna.
> P28: Já era sonho de infância.
> P29: Gosto de ensinar e de crianças.
> P30: Era um sonho desde criança.
> P33: O amor que eu sempre tive pelas crianças desde muito nova. Tanto é, que o 1° emprego foi baba. Sempre gostei de brincar de escolinha quando menor e imitar as professoras pelas quais tinha maior afeição.
> P37: Amor pela profissão.

Bourdieu (1998), com seus estudos, apresenta o conceito de *habitus* como uma percepção mediadora entre o indivíduo e a sociedade, explicando-o em duas dimensões: o *habitus* primário e *habitus* secundário.

O *habitus* primário ocorre na família, na infância, e é marcado pela posição social. Nesse contexto, o *habitus* primário predispõe as escolhas futuras e, nas respostas das professoras PDEM, algumas disseram que a escolha pela docência foi marcada por influências recebidas da família e pessoas próximas e apresentaram relatos que conferem à infância uma representação simbólica, afetiva, amorosa, seja ao indicarem que ser professora era um desejo desde criança, ou pelo fato de escolher a profissão por gostar de criança.

Lelis (1997) considera que, mais do que qualquer outra profissão, o ensino fundamental está historicamente associado ao dom ou à aptidão que as mulheres teriam de modo natural para cuidar de crianças pequenas, sendo que a escolha da docência justificar-se-ia como a oportunidade que as mulheres teriam de pôr em prática habilidades aprendidas desde o nascimento. Esse discurso remete a naturalização da docência, que acaba por distanciar aspectos importantes da

profissionalização da carreira, como por exemplo, a formação docente. Afirma ainda que no imaginário social a profissão de professora está fundada na retórica da missão, da vocação, romantizando a carreira e agregando ideais de sacrifícios e amorosidade em termos de estilo profissional. Vale salientar que, historicamente, a docência foi uma das profissões que às mulheres era socialmente permitida. A esse quadro, acrescenta que, ao contrário do que indica a literatura dos anos 1980 sobre a profissionalização da profissão, à docência ainda está muito associada à vocação e ao dom, uma vez que, devido à democratização do ensino e às condições de existência de seus alunos, exige das profissionais práticas sensíveis e solidárias.

As respostas das professoras PDEM sobre a escolha da profissão demonstram que essa construção social e romântica sobre o oficio e a maneira de exercê-lo era – e ainda é – presente em suas trajetórias de vida até hoje. Em outras palavras, os relatos tanto afirmam a força da socialização familiar, ou *habitus* primário no sentido em que fala Bourdieu, quanto manifestam que os parâmetros pelos quais as professoras entraram no oficio e permanecem nele são caracterizados social e culturalmente, em específico sobre a romantização da tarefa docente indicada por Lelis (1997).

Se o *habitus* primário ocorre na família, na infância, o *habitus* secundário está ligado às nossas vivências no cotidiano, nossas relações sociais e culturais, que influenciam a forma como significamos algo, nossas condições objetivas e disposições para agir, pensar, julgar, sentir, rememorar, enfim, são interiorizadas por nós no decorrer de nossa socialização. Dessa forma, o *habitus* secundário justifica as respostas do segundo grupo, que atribuíram a escolha da profissão à consciência de limites no plano material e financeiro, bem como conferiram à carreira um significado social:

> P08: O interesse em lecionar, fiz magistério, após pedagogia, passei no concurso e tudo se encaminhou.
> P09: Sempre quis ser desde pequena, a minha vontade de fazer algo, deixar minha marca no mundo, pois como diz Paulo Freire “O Educador se eterniza em cada ser que educa”.
> P14: Meu desejo de contribuir com a formação, e por gostar de crianças e também por exemplo de meus professores.
> P16: A inspiração, a circunstância e a oportunidade.
> P23: Iniciou apenas com o exercício de uma profissão, com o tempo percebi o quanto poderia fazer a diferença na vida de uma criança. Então busquei aperfeiçoamento para aprender como poderia fazer isto.
> P25: Ser determinada, ter uma profissão.
> P26: A princípio a falta de dinheiro para fazer outra graduação.

> P27: Estabilidade.
> P31: Acreditando que poderia fazer a diferença na vida de meus alunos, acreditando também que é uma das profissões mais gratificantes, onde você compartilha conhecimentos e aprende diariamente, transformando a realidade presente.
> P34: Na época não havia muitas opções de escolha, mas minha mãe sempre me incentivou a ser professora, fui fazer o magistério e gostei.

É possível constatar nas respostas de algumas professoras que as condições objetivas de existência constituíram sua disposição na escolha da profissão. De acordo com os estudos de Bourdieu, o *habitus* secundário está ligado ao fato de que quase sempre ajustamos nossas expectativas de acordo com as possibilidades objetivas que possuímos, o que sustenta algumas das respostas das professoras PDEM sobre a escolha da profissão. Apesar das variantes individuais, as semelhanças encontradas podem ser entendidas como a incorporação do *habitus*: "O *habitus* é então o que permite aos indivíduos se orientarem em seu espaço social e adotarem práticas que estão de acordo com sua vinculação social [...]" (CUCHE, 1999, p.172), ou seja, uma concepção de mundo social incorporada, que revela "[...] a singularidade da posição do interior da classe e da trajetória [...]" (CUCHE, 1999, p. 174). Assim, longe de detectar uma causalidade desconexa nas respostas das entrevistadas, pode-se dizer que a sociologia de Bourdieu leva-nos a compreender que a origem social de cada uma determinou suas escolhas e suas motivações. Tentando delinear suas identidades docentes, identificamos que elas foram submetidas, em suas trajetórias, a estruturas sociais mais ou menos semelhantes, o que acabou as levando à docência, fazendo com que hoje pertençam a um mesmo grupo social e signifiquem a profissão de maneira parecida.

3.2 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O SIGNIFICADO QUE AS PROFESSORAS PDEM ATRIBUEM À DOCÊNCIA

Retomando as informações sobre a formação acadêmica inicial, é importante destacar que 89% das professoras já tiveram contato em sua graduação inicial com o ambiente formador do PDEM, isso porque a instituição que desenvolveu o programa foi a UNESPAR-UVA, antiga FAFIUV.

Ao serem questionadas se, durante a graduação ou pós graduação, além dos trabalhos exigidos pelo curso, participaram de projetos de pesquisa e produção científica, obtivemos vinte e quatro respostas negativas, treze positivas, uma fez uma descrição específica relacionada ao PDEM e uma deixou em branco. Nas respostas afirmativas, algumas professoras escreveram sobre como foi essa experiência:

> P02: Sim. Foi muito proveitoso pois nos tira da zona de conforto.
> P10: Sim na graduação.
> P19: Sim. Uma experiência com muitos conhecimentos para a minha formação.
> P23: Durante a graduação essas produções são mais frequentes. Na pós-graduação já não houve essa exigência.
> P30: Sim, apresentei meu artigo/relato de experiência no I Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino em Joaçaba - Unoesc. Foi uma experiência muito boa, pois possibilitou uma construção científica mais ampla fora do contexto regional, onde além de apresentar o meu trabalho era necessário apresentar o PDEM propriamente.

Todas as professoras informaram que, além do PDEM, o último curso de aperfeiçoamento ou formação continuada que participaram foi o grupo de estudos oferecido pela SEMED.

Tardif e Lessard (2008) sustentam que a experiência com programas de formação continuada é uma especificidade do ofício de professor e ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira, sendo que os conhecimentos aí produzidos partilham de conhecimentos técnico-didáticos e científicos, o que, de certo modo, incluiria o contato com a pesquisa e a produção científica. Sobre os modelos de formação docente, Hagemeyer (2016) informa que até 1980 e 1990 os professores eram formados em um modelo racional e técnico. Tal modelo organizava os cursos de licenciatura de maneira hierárquica, dissociando a teoria da prática, e os professores da escola básica eram vistos como aplicadores técnicos, consumidores de teorias elaboradas por outros profissionais. Contudo, no período indicado também ocorreu uma crise de paradigmas gerado pelas transformações econômicas e sociais, que fomentaram um novo modelo de formação docente:

> Os autores e estudiosos, que iniciaram as pesquisas sobre o que professores sabem e não mais o que fazem, levaram desde 1980, a visualizar o professor como um profissional que toma decisões, faz julgamentos, torna-se um autor, pensa, julga [...]. (HAGEMEYER, 2016, p. 88).

Nessa perspectiva, sendo que a grande maioria das professoras entrevistadas formou-se na graduação entre as décadas de 1990 e 2000, pode-se pressupor que participaram desse período, reconhecido pela autora como transitório, de mudança de paradigma, de uma formação racional e técnica para uma formação que idealiza um professor mais reflexivo. Assim, apenas indicamos que esses fatos históricos podem ter marcado a trajetória acadêmica e a formação profissional das professoras PDEM. Entretanto, esclarecemos que independentemente das situações que envolveram a formação inicial das professoras, o processo de formação das identidades docentes está em constante reestruturação.

Outro aspecto que merece atenção diz respeito ao local em que a maioria cursou a graduação, que é o mesmo em que aconteceu a formação continuada. Para Bourdieu (1998), o espaço social é um local de lutas, uma competição entre os indivíduos que ocupam diversas posições, sendo que o objetivo das disputas é a apropriação do capital específico do campo ou a redefinição desse capital. De acordo com o pensamento do autor, pode-se interpretar a IES UNESPAR como esse espaço social, e o PDEM como o capital disputado, sendo o capital cultural, social e também econômico, tendo em vista que a participação no programa previa ascensão de nível na carreira e ganhos financeiros.

O retorno das professoras ao mesmo espaço social em que desenvolveram a formação inicial é um fato que marca a história pessoal da grande maioria delas. Nesse contexto, as professoras, como sujeitos históricos, veem-se envolvidas por questões sociais e culturais desse espaço e do âmbito da formação continuada. Segundo Nóvoa (1995), “A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional [...]”, é um processo temporal, muitas vezes ditado pelo momento histórico conjuntural e de poder. A posição de poder que a IES ocupa no espaço social continua a mesma, pois se constitui hierarquicamente em relação à formação e prevê ganhos de capital, porém a posição ocupada pelas agentes do PDEM não é a mesma da formação inicial da graduação, mas uma posição diferenciada, de professoras de carreira.

Com o PDEM, podemos operar com um quadro no qual a graduação inicial e a formação continuada podem ser compreendidas como sistemas de significações que produziram identidades que coexistem e que se significam e se ressignificam em

momentos históricos e formativos distintos, mas que se conectam, pois estão vinculadas a histórias, vivências e experiências produzidas em um mesmo espaço social. Em outras palavras, as identidades docentes encaixam-se em uma mesma base memorialística, como espaço intrínseco. Assim, as identidades encontram-se integradas, comungando de um mesmo referente, compartilhando, apesar das diferenças individuais, de uma mesma memória coletiva.

A participação das professoras da educação básica no PDEM causou impacto no processo identitário, pois se caracteriza como experiência formativa. O programa pode ser compreendido segundo Moita (1995), que apresenta o conceito de formação delineado por Pineau (1983): “[...] é tomado não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como ação vital de construção de si próprio [...]” (MOITA, 1995, p. 114). Nesse entendimento, a formação é um espaço de interação e as experiências formativas que integram a história profissional de cada um fazem parte do complexo processo identitário.

Tendo em conta todos esses aspectos conceituais, querer saber o que significa ser professora, para as professoras que participaram do PDEM, é buscar compreender o sentido que cada um dá a sua história pessoal e profissional, ou seja, o sentido que conferem às suas identidades docentes. A última pergunta do questionário que corresponde aos aspectos individuais da trajetória acadêmica e profissional foi: “Pra você, o que significa ser professora?”.

As respostas convergem para duas tendências de significação da docência. A primeira está ligada, pelo menos simbolicamente, ao lugar social ocupado pelos professores, que abrange a expectativa e a responsabilidade social de um futuro melhor. A segunda faz referência a particularidades profissionais que ocupam boa parte da carreira, como a busca constante por conhecimentos e aperfeiçoamento.

A seguir, respostas que correspondem ao conjunto de opiniões comuns à primeira tendência.

> P10: Ser professor é ver em cada aluno a possibilidade de um mundo melhor. É persistir, acreditar, é ter esperança de que o futuro será melhor. Ser professor é lançar sementes é cultivar terrenos possibilitando novas colheitas... Novos frutos.
> P11: Importar-se com o outro, acreditar no futuro.
> P14: Transformar o mundo, mudar vidas!
> P30: Ser professora é ter esperança em um mundo melhor e poder contribuir com este mundo.

> P31: Ser professor é acreditar na capacidade de transformação social através da educação, acreditar nos seus alunos e faze-los acreditar mais ainda que podem transformar a realidade na qual vivem. Saber que posso fazer a diferença na vida de uma criança é o que me impulsiona.
> P34: Ser professor significa importar-se com o outro numa dimensão de quem cultiva uma planta muito rara que necessita de atenção, amor e cuidado.
> P37: Amor, entrega, dedicação, conhecimento, esperança de um mundo melhor.

Para a elaboração da análise desse primeiro grupo de respostas, aproximamo-nos novamente das teorias de Bourdieu, que afirma que a maior parte das ações dos sujeitos é produto da relação entre o *habitus* e o campo, a troca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo. Dessa forma, compreendemos que as professoras PDEM participam da dialética da sociedade, onde, sincronicamente, exteriorizam sua identidade pessoal no mundo social e interiorizam esse mesmo mundo social em suas subjetividades individuais. Não existe uma resposta certa ou errada para a questão da significação da docência, mas as respostas recebidas indicam um padrão que é esperado socialmente.

Setton (2002), com base nos estudos de Bourdieu, reafirma a relação de interdependência entre *habitus* e o campo e, dentro dessa perspectiva, entendemos a escola, mais especificamente as escolas públicas municipais, como um campo. Setton (2002) também reflete sobre as transformações institucionais no mundo contemporâneo e define a escola como uma instância tradicional, mas que, devido à modernidade e à variedade crescente de instituições promotoras de saberes, valores e comportamentos, está instável e insegura. Contudo, apesar das novas configurações do mundo contemporâneo, as escolas continuam sendo o local por excelência de gestão e de transmissão de saberes e de símbolos que estruturam a cultura escolar (FORQUIN, 1992). Dentro desse contexto educacional, Tardif (2011) enfatiza que é sobre os ombros dos professores que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola. As respostas das professoras PDEM, dentro dessa primeira categoria, são entendidas aqui por meio das contribuições teóricas de Bourdieu (1998), e demonstram a interiorização das estruturas sociais para representar a sua prática, incorporando em suas identidades o discurso sobre a missão educativa para uma sociedade e futuro melhor.

As professoras PDEM são agentes inseridas no mesmo campo (conjuntura), pois compartilham de uma trajetória social e profissional muito parecida, desde a escolha pela profissão até o local de formação inicial, bem como a pertença

profissional à cultura do grupo no contexto sociopolítico do magistério público municipal, além, é claro, do tempo de serviço considerável (todas com mais de dez anos de profissão). As professoras PDEM também compartilham pelo mesmo discurso do mundo moderno em que, apesar das variantes, a educação escolar está na ordem do dia para a construção de uma sociedade melhor (MOREIRA E CANDAU, 2008). Essas considerações levam-nos a entender que, influenciadas pelo campo e sendo, de certo modo, produto de uma mesma conjuntura, as professoras PDEM significam à docência de maneira muito parecida, gerando determinados padrões em seus posicionamentos e compartilhando de um valor ideal e social sobre a docência.

A segunda tendência encontrada nas respostas sobre a questão da significação da docência refere-se a aspectos profissionais. Vejamos alguns depoimentos que representam esse conjunto de opiniões.

> P08: Estar em constante aprendizado.
> P09: É ser um eterno aprendiz.
> P12: Eu amo o que eu faço, mesmo que exija muita dedicação, busca de conhecimento, inúmeras pesquisas, enorme compromisso e comprometimento.
> P17: Ser professora é compartilhar conhecimento, amor, exige muita dedicação e esforço.
> P20: Ser professor significa aprender e reaprender todos os dias.
> P23: Ter consciência que para ensinar é preciso aprender.
> P28: Compartilhar conhecimentos todos os dias.
> P29: Ser professora é estar em constante processo de buscar conhecimento e aprender.
> P32: Ser professor é compartilhar conhecimento, renovar constantemente suas aprendizagens para ajudar o outro a crescer.

Essa segunda semelhança faz referência direta à aprendizagem e ao conhecimento. Já vimos anteriormente que as professoras PDEM relataram estar em constante formação e que participam dos cursos propostos pela SEMED. Nesse sentido, Moita (1995) considera que a busca por conhecimentos e a participação em cursos e formações faz parte do ofício docente e compõe inegavelmente a identidade profissional dos educadores. Nessa perspectiva, a fim de compreender as respostas das professoras dentro da abordagem profissional, agregamos a essa reflexão as contribuições de Forquin (1992), que considera a cultura escolar como o conjunto dos traços característicos do modo de vida de um grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos.

Com base nos autores supramencionados, cogitamos que essa segunda tendência de significação profissional da docência pode justificar, de modo bastante

particular, a partir da cultura escolar, as respostas das professoras PDEM. Inseridas no contexto executivo da profissão, as professoras desempenham suas funções e as referenciam em um processo simultâneo e sucessivo entre seu *habitus* e a cultura escolar, sendo essa percepção sobre a docência (busca por conhecimentos e aprendizagem constante) uma regularidade em suas identidades docentes.

Lipianski apresenta dois conceitos sobre identidade: a identidade social e a identidade pessoal. A primeira refere-se ao conjunto de características que permite ao sujeito identificar-se no exterior. E a segunda remete "[...] para a percepção subjetiva que um sujeito tem da sua individualidade; inclui noções como consciência de si [...]" (LIPIANSKI, 1990[4] *apud* MOITA, 1995, p. 115). No entanto, Moita esclarece que as duas faces do processo identitário não podem ser compreendidas separadamente: "A identidade pessoal constitui também a apropriação subjetiva da identidade social [...]" (MOITA, 1995, p. 115). De acordo com essas reflexões, o processo identitário é marcado pela vida profissional, escolha pela profissão, as escolhas feitas, as opções tomadas, as práticas desenvolvidas e não desenvolvidas, a função social da profissão, a cultura do grupo profissional, o contexto social e o nível de representação sociopolítico do trabalho realizado.

Por fim, diante do exposto, os dois segmentos indicados nas respostas das professoras PDEM podem ser problematizados dentro dessa perspectiva sobre o processo identitário, especialmente no que diz respeito à função social da profissão, a cultura do grupo de pertença profissional e ao nível de representação social em que se desenrola, além, é claro, dos aspectos subjetivos que incluem noções de consciência.

Nas respostas das professoras PDEM foi possível identificar aspectos da trajetória acadêmica e profissional que proporcionaram a compreensão de suas identidades docentes. Com as informações da pesquisa de campo, desde dados objetivos sobre a formação acadêmica e a vida profissional até informações subjetivas a respeito da escolha da profissão e o significado atribuído à docência, encerramos este capítulo não com conclusões fechadas, mas com pistas que, problematizadas com as contribuições teóricas de Bourdieu (1983, 1998), Moita (1995), Forquin (1992), entre outros, levam-nos a perceber que as identidades docentes das professoras investigadas apresentam certa coerência em seus *habitus*, e isso se justificaria

[4] LIPIANSKY, E.M. (1990). In *Stratégies identitaires* [Camilleri *et. al.*]. Paris: PUF, p.7-26.

> Pelo fato de que a identidade das condições de existência tende a produzir sistemas de disposições semelhantes (pelo menos parcialmente), a homogeneidade (relativa) dos *habitus* que delas resulta está no princípio de uma harmonização objetiva das práticas e das obras, [...]". (BOURDIEU, 1983, p. 66).

O pensamento sociológico de Bourdieu auxilia-nos a apreender que a homogeneidade nas disposições, percepções e significações atribuídas pelas professoras PDEM em suas respostas deve-se à trajetória social semelhante àquela que elas percorreram. Contudo, Bourdieu ressalta o cuidado em não generalizar as afirmações. Assim, longe de estabelecer afirmações, mas também não querendo reduzir as respostas das professoras a uma causalidade mecânica e simplista, concluímos que a sociologia de Bourdieu ajuda-nos como instrumento conceitual a apreender os agentes – nesse caso, as professoras PDEM – como sujeitos históricos, que constituem seu *habitus* individual, sua matriz de percepção individual, na relação dialética entre indivíduo e sociedade, ampliando nossa leitura sobre os processos socializadores nos âmbitos institucional e individual, bem como nos auxiliando na difícil tarefa de investigar as significações do grupo social do PDEM ao longo de suas experiências de vida.

4. PROJETOS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA, SABERES DOCENTES E A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E O ENSINO SUPERIOR

O desenvolvimento deste capítulo dar-se-á em quatro etapas. Inicialmente abordaremos como se deu o processo de produção dos projetos de intervenção, analisando o contexto e estudando as relações existentes entre os saberes docentes, tais como se expressam nos projetos por suas áreas de interesse, considerando possíveis regularidades que caracterizem as identidades e sua correlação com a cultura escolar local.

A segunda etapa será focada na questão dos saberes docentes, mais especificamente a relação das professoras com os saberes de que são portadoras e com a cultura escolar.

Em seguida, desenvolveremos uma investigação sobre o modo como as professoras definem-se perante as atividades de pesquisa, assim como suas intenções em dar ou não continuidade a práticas voltadas à produção científica.

A quarta e última etapa será destinada às relações estabelecidas entre as professoras da educação básica e os professores do ensino superior.

4.1 PROJETOS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: CONTEXTO DE PRODUÇÃO CONSIDERANDO POSSÍVEIS REGULARIDADES NAS IDENTIDADES DOCENTES

Primeiramente, no que diz respeito aos projetos de intervenção pedagógica, é preciso esclarecer que, dentre as atividades previstas no programa, a elaboração e execução nas escolas era tarefa central do curso. Toda a estrutura do PDEM visava atividades de integração teórico-práticas planejadas para servirem aos propósitos dos projetos. O cronograma das atividades do PDEM foi dividido em quatro períodos semestrais, distribuídos em dois anos, como demonstram os Quadros de 3 a 6, a seguir.

Quadro 3: ATIVIDADES DO PDEM – PRIMEIRO PERÍODO (AGOSTO A DEZEMBRO DE 2016)

		CH	Responsável	Modalidade
1	Aula inaugural	8h	SEMED/ UNESPAR	Presencial
2	Seminário integrador	8h	SEMED/ UNESPAR	Presencial
3	Curso I -32h Fundamentos da Educação I -32h Metodologia da Pesquisa I	64h	UNESPAR	Presencial
4	Curso II -32h Conteúdo específico I -32h Metodologia de Ensino I	64h	UNESPAR	Presencial
5	Encontro de Orientações	32h	UNESPAR	Presencial
6	Entrega do Projeto de Intervenção Pedagógica	-	Professor PDEM	Presencial
7	Encontro de área - atividade que visa discutir os projetos e produções realizadas pelo professor PDEM, no âmbito do programa, com outras colegas a fim de debater e qualificar os seus trabalhos e estudos.	8h	UNESPAR	Presencial

Fonte: UNESPAR (2018).

Quadro 4: ATIVIDADES DO PDEM – SEGUNDO PERÍODO (JANEIRO A JULHO DE 2017)

		CH	Responsável	Modalidade
1	Seminário temático - evento que objetiva proporcionar a reflexão sobre temáticas relevantes na educação.	16h	SEMED/ UNESPAR	Presencial
2	Inserção acadêmica - atividades que oportunizam a participação do professor PDEM em eventos ofertados na UNESPAR.	64h	UNESPAR	Presencial
3	Curso III -32h Fundamentos da Educação II -32h Metodologia da Pesquisa II	64h	UNESPAR	Presencial
4	Curso IV -32h Conteúdo específico II -32h Produção Didático- Pedagógica: Pressupostos teórico-metodológicos.	64h	UNESPAR	Presencial
5	Encontro de Orientações	32h	UNESPAR	Presencial
6	Entrega da Produção Didática	-	Professor PDEM	Presencial
7	Encontro de área - atividade que visa discutir os projetos e produções realizadas pelo professor PDEM, no âmbito do programa, com outras colegas a fim de debater e qualificar os seus trabalhos e estudos.	8h	UNESPAR	Presencial

Fonte: UNESPAR (2018).

Quadro 5: ATIVIDADES DO PDEM – TERCEIRO PERÍODO (JULHO A DEZEMBRO DE 2017)

		CH	Responsável	Modalidade
1	Encontro de Orientações	32h	UNESPAR	Presencial
2	Implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica na escola	-	Professor PDEM	Presencial

Fonte: UNESPAR (2018).

Quadro 6: ATIVIDADES DO PDEM – QUARTO PERÍODO (JANEIRO A JUNHO DE 2018)

		CH	Responsável	Modalidade
1	Encontro de Orientações	32h	UNESPAR	Presencial
2	Entrega do artigo final	-	Professor PDEM	Presencial
2	Seminário de Encerramento	8	SEMED/UNESPAR	Presencial

Fonte: UNESPAR (2018).

Esses quadros exprimem que as atividades previstas em cada período visavam a atender aos objetivos do programa, especialmente no que tange às discussões sobre as práticas educacionais, atualização e aprofundamento teórico-prático e o fortalecimento da articulação entre o ensino superior e a educação básica. Analisando os processos formativos que permearam a elaboração e aplicação dos projetos de intervenção pedagógica, deparamo-nos com uma perspectiva sobre identidade docente que incide mais sobre o exercício da profissão: “[...] como se o professor fosse a sua própria prática [...]” (NÓVOA, p. 68, 1995), já que a tarefa das professoras, enquanto autoras de seus trabalhos, era de, primeiramente, refletir sobre a prática para, então, propor estratégias de ação que atendessem a critérios de fundamentação teórica e didática.

O objetivo do PDEM foi de “[...] promover discussões sobre as práticas educacionais, atualizações e aprofundamento teórico prático [...] permitindo a reflexão teórica sobre a prática para possibilitar mudanças na escola”. (UNESPAR, 2018, p. 2). Considerando o objetivo e as atividades propostas no cronograma de execução, pode-se dizer que as docentes foram provocadas a assumir uma posição de protagonistas junto aos seus saberes, pois os conhecimentos sobre as práticas em sala de aula foram considerados e trabalhados do ponto de vista teórico e conceitual.

Partindo desse contexto e estabelecendo um paralelo com as contribuições de Forquin (1993) sobre escola e cultura, é possível mencionar que durante o PDEM não circularam apenas fluxos humanos, com geração de riquezas materiais e relações de

poder, mas foram gerenciados e transmitidos saberes e símbolos. Os saberes podem ser entendidos como os conhecimentos desenvolvidos no decorrer da própria formação, e símbolos, os projetos de intervenção pedagógica que corresponde ao que de mais significativo previa o programa.

Ao observar o Quadro 3, que corresponde às tarefas a serem realizadas no primeiro período do curso, notamos que, já no início, estava definida a entrega do projeto de intervenção pedagógica:

> “Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola: deve partir da delimitação clara da situação problema, seguida da justificativa, dos objetivos, da fundamentação teórica, das estratégias de ação, do cronograma e das referências”. (UNESPAR, 2018, p. 06).

A produção dos projetos de intervenção fez com que as professoras PDEM identificassem um problema para desenvolverem seus estudos por meio de um modelo teórico-científico. Há aqui um dado importante sobre o PDEM, pois a gestão sobre o que foi aprendido durante a formação partiu do interesse das próprias professoras cursistas; de acordo com o Relatório Final das Atividades do Programa (2018), até mesmo o direcionamento dos orientadores deu-se em razão dessa afinidade de interesses.

Ao questionarmos as professoras PDEM sobre por que escolheram o projeto que escolheram, obtivemos como respostas interesses diversos, mas se destaca o interesse aos saberes práticos específicos aos seus lugares de trabalho, com suas rotinas e significados, como exemplificam as transcrições das respostas a seguir.

> P02: A escolha surgiu de questionamentos pessoais referentes a essa relação conflituosa entre a escola e a família, visto que, ambas precisam ser parceiras na educação da criança, uma deve complementar a outra para que haja um desenvolvimento integral e saudável da criança. Porque esse é um tema que já procurei entender, ou melhor, buscar respostas na graduação, pós-graduação e ainda ele continua me intrigando. Percebe-se que cada vez menos estas duas instancias se comunicam e se empenham no sentido de desenvolver um trabalho colaborativo.
> P04: O número de reprovação no 3° ano do ensino fundamental.
> P16: Dois fatores me levaram a desenvolver esse projeto e definir a situação problema, primeiro percebi que a minha metodologia de ensino estava se tornando mecânica e restrita a reprodução de atividades no papel, e o segundo fator era que, nos seus relatos as crianças demonstravam que tinham curiosidade e interesse, porém, conceitos equivocados sobre alguns animais e insetos. Então trazer um terrário para dentro da sala de aula seria significativo? Seria possível envolver os outros eixos na construção do conhecimento partindo do ensino da ciência (natureza e sociedade)?

> P17: Por causa do IDEB da escola no quesito leitura e interpretação de gráficos e tabelas; os alunos apresentaram muita dificuldade. Dificuldades enfrentadas pelos professores em se trabalhar os conteúdos de estatística bem como desenvolver o pensamento e o raciocínio estatístico.
> P25: Para ter mais soluções para trabalhar com meus alunos. Trabalhar com crianças com dificuldade psicomotora e aprendizagem.
> P26: Foi uma inquietação minha a respeito de algumas atividades que já havíamos realizado no CEMEI nos anos anteriores, mas por algum motivo não tiveram continuidade citando como exemplo: a ciranda da história, o teatro das professoras, a mala viajante e o livro amigo [...]. Durante minha experiência na educação infantil observei que as crianças passam muito tempo dentro da instituição e esse tempo deve ser bem trabalhado pelas professoras, dessa forma acredito que a leitura e a literatura é uma forma gostosa e dinâmica de ensinar as crianças a gostarem de ler, através de um ambiente agradável, aconchegante, divertido e lúdico.
> P33: A situação foi um surto de piolhos por qual a escola estava passando no momento. E, eu, na função de diretora recebia pais e telefonemas sobre este assunto diariamente, inclusive pais dizendo que a escola era boa, mas que não poderia permitir a situação de seu filho chegar em casa com piolhos, limpando e no outro dia estarem infestados novamente, que se não fossem tomadas as providencias cabíveis perderíamos muitos alunos.
> P36: A minha escolha foi feita em cima da preocupação do que eles aprendem no CMEI e contribuíssem em casa também.

As respostas acima demonstram a complexidade das interações diárias que permeiam a sala de aula e o fazer docente. É impossível identificar ou procurar uma unidade de interesse, pois há um conjunto de intenções. Contudo, é possível estabelecer associações existentes que convergem em concepções sobre a prática, interesses efetivos relacionados a competências, práticas e estratégias de ação, até mesmo quando isso significa buscar meios de superar um surto de piolhos na escola. As respostas demonstram a importância do pensamento das professoras sobre suas necessidades profissionais, seus saberes e seu trabalho.

Para conhecer mais de perto os projetos de intervenção pedagógica, pedimos que as professoras disponibilizassem o trabalho final (artigo ou relato de experiência), elaborado por elas durante a formação. Vinte e nove professoras disponibilizaram o resumo de suas produções e oito professoras recusaram-se a compartilhar suas obras. A partir da leitura dos materiais a que tivemos acesso, conseguimos identificar que os temas de interesse que prevaleceram estão diretamente ligados com os processos de ensino e aprendizagem, que podemos considerar como constituinte essencial da atividade docente e fundamental para configuração de suas identidades. Estabelecendo o cruzamento das informações da pesquisa de campo com os projetos de intervenção pedagógica, em um processo analítico, organizamos os temas de interesse de investigação em três categorias: práticas de ensino e aprendizagem,

gestão escolar e formação docente. Práticas de ensino e aprendizagem representam 80% dos trabalhos, gestão escolar representa 14% e 5% formação docente.

Através de seus temas de interesse, as professoras demonstram que, dentre um conjunto de intenções que remetem à reflexão teórica sobre a prática, aquela que lhes é de maior relevância é sobre sua própria prática pedagógica. Lüdke (2001) discorre sobre a necessidade de pesquisas realizadas pelo próprio professor, respondendo às necessidades sentidas por eles em suas escolas, pesquisas que possam cumprir a função de contribuir para a busca de soluções dos problemas educacionais. Assim, em termos relativos, podemos interpretar que o PDEM atendeu ao seu objetivo inicial de "[...] promover discussões sobre as práticas educacionais, [...] permitindo a reflexão teórica sobre a prática [...]" (UNESPAR, 2018, p. 2), pois buscou promover o exercício da pesquisa pelas professoras em suas escolas. Entretanto, estabelecendo um sincretismo entre as respostas ao questionamento sobre o motivo de escolherem o projeto que escolheram e a leitura dos projetos, compreendemos que não se trata exclusivamente de um direcionamento teórico que atende ao objetivo do programa, mas de características subjetivas, pragmáticas e biográficas. Ao externar interesses alusivos à prática cotidiana dentro das escolas, as professoras indicaram um sentimento de busca a um conhecimento considerando o "peso" de sua atuação, qualificando a prática e o saber docente mediante o processo teórico de seus estudos dentro do programa.

Convém observar que os elementos que compõem as respostas das professoras e fazem referência à sua prática profissional também podem ser interpretados como aqueles saberes que se distinguem, muitas vezes, dos conhecimentos universitários elaborados por pesquisadores da área de ciências da educação. A professora P02, inclusive, declara: "[...] esse é um tema que já procurei entender, ou melhor, buscar respostas na graduação, pós-graduação e ainda ele continua me intrigando [...]". Essa resposta desperta-nos para a necessidade ainda perene no âmbito das pesquisas educacionais e formação docente sobre essa conjuntura paradoxal existente entre os saberes dos professores e os conhecimentos universitários.

Tardif (2011), no que diz respeito à subjetividade dos professores enquanto sujeitos do conhecimento, salienta que "[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito

de suas tarefas cotidianas [...]". (TARDIF, 2011, p. 228). Nesse sentido, é possível relacionar o interesse de pesquisa dos projetos de intervenção voltados a demandas específicas ao seu local de trabalho com suas rotinas e significados, demonstrando que a prática é realmente o centro ativo de seu próprio trabalho e estabelecendo uma relação cuja prática tornou-se portadora de saberes (TARDIF, 2011).

Dando continuidade ao nosso estudo sobre os projetos de intervenção pedagógica, no terceiro período do programa (Quadro 6) estava prevista a implementação da produção didático-pedagógica na escola.

> Produção didático-pedagógica: essa atividade é a elaboração intencional do professor PDE ao organizar o material didático, enquanto estratégia metodológica [...]. Portanto 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. (UNESPAR, 2018, p. 6).

A produção didática-pedagógica tem relação direta com a execução do projeto de intervenção pedagógica na escola. A implementação visava à superação das fragilidades e dos problemas apontados inicialmente pelas docentes. Esses dois momentos – a elaboração e a aplicação do projeto na escola – são a base do percurso formativo, pois as professoras filtraram um saber docente que, a princípio, era prático, pessoal, tácito e espontâneo e elaboram tal saber em um nível científico, sendo que, novamente, transformam-no em função da prática (MONTEIRO, 2001). Assim, esse processo produz conhecimentos mais próximos da realidade educativa e potencializa qualitativamente as ações docentes, atendendo a questões teóricas, práticas e emancipatórias da formação docente (NÓVOA, 1995).

A finalização dos projetos de intervenção pedagógica deu-se no quarto e último período do programa, a partir da elaboração de um trabalho final, apresentado na forma de artigo científico ou relato de experiência, validado pelo grupo de professores orientadores do programa e apresentados em forma de painel, em um seminário de encerramento, evento no âmbito da Unespar. Eis que Tardif (2011, p. 239-240), ao escrever sobre a relação entre a teoria e a prática, sugere que

> [...] os saberes dos professores se baseiam, em boa parte, em sua experiência na profissão e em suas próprias competências e habilidades individuais. Contudo, por definição, as experiências e as habilidades individuais, por serem sempre, e profundamente, ligadas a uma subjetividade, precisam, se quiserem ser acessíveis e úteis aos outros professores e atores

> educacionais, ser reformuladas e traduzidas por meio de um discurso público susceptível de ser discutido e até contestado [...].

Em certo sentido, podemos compreender que a contribuição de Tardif (2011) pode ser respectiva à experiência de produção de um trabalho acadêmico dentro do programa, isso porque, através da entrega do artigo final e do seminário de encerramento, as professoras precisaram traduzir sua experiência e seu saber cotidiano para um discurso público.

> Artigo Final: atividade que será realizada no 4° período, com o objetivo de divulgar e socializar o trabalho desenvolvido pelo Professor PDEM, na perspectiva de enfrentamento aos problemas do cotidiano da escola onde está inserido [...].
> Seminário de Encerramento: é um evento no âmbito da Unespar, no final do 4° período, objetivando apresentação do Artigo Final dos professores PDEM à comunidade acadêmica e aos diferentes profissionais da Área da Educação, para validação do Artigo Final pelo grupo de professores orientadores. (UNESPAR, 2018).

Pode-se compreender que tais atividades acadêmicas desenvolveram-se através do esforço pessoal de cada professora, que mobilizou sua vivência face ao saber científico. A partir da elaboração dos projetos de intervenção pedagógica e, consequentemente, o artigo final, cada estudo passou a ter um formato próprio, manifestando, à sua maneira, seus interesses de investigação.

Aparentemente, ao se elaborar um trabalho científico que demanda esforço e dedicação, os interesses de investigação quase sempre caracterizam os saberes profissionais que variam de diversas fontes da história de vida pessoal e profissional. Em outros termos, trazendo esse entendimento para o contexto do PDEM, concluímos que é possível dizer que quando esses saberes são mobilizados no tempo e espaço do programa formativo, de certo modo, refletem, ao menos em parte, a identidade docente.

4.2 IDENTIDADE E SABERES DOCENTES

Já ponderamos que o objetivo do PDEM era promover um modelo de formação continuada que possibilitasse aprender a partir do próprio contexto de ação, com

atualização e aprofundamento teórico. Contudo, entende-se que, dentro desse objetivo comum, as especificidades sobre os saberes docentes podem servir como base para considerarmos possíveis regularidades nas identidades docentes e seu entrelaçamento com a cultura escolar.

O objetivo comum da formação continuada aponta primeiramente para a prática. Apesar disso, interessa-nos tentar compreender, sob o ponto de vista das professoras PDEM, a partir da realização das atividades dentro do programa, quais saberes consideraram como os mais importantes. Esse interesse de investigação justifica-se, pois, de acordo com Tardif (2011), a ideia de base é que esses saberes não são inatos, mas produzidos através da imersão dos indivíduos nos diversos mundos de socialização (formação, colegas, escolas etc.), nos quais eles constroem, por meio da interação, suas identidades docentes, o que significa dizer que as identidades docentes são construídas, em parte, no interior de representações, através da cultura escolar.

Adotando o conceito de Tardif (2011), concebemos, neste trabalho, o entendimento de que os saberes docentes que se expressaram durante a realização das atividades do PDEM mostram aspectos que correspondem a identidade docente e cultura escolar. Por isso questionamos as professoras sobre quais saberes elas consideraram como os mais importantes durante a realização das atividades do PDEM.

> P01: Todos.
> P11: Conhecimentos sobre o cotidiano do CEMEI, fundamentação teórica.
> P14: Conhecimento sobre a realidade escolar e as dificuldades encontradas pelo professor no dia a dia com os alunos além da fundamentação teórica utilizada para implementação do projeto.
> P19: A prática 10 anos de EJA.
> P20: Utilizei todos os saberes já adquiridos nesses 28 anos de magistério e outros aconselhados pela minha orientadora.
> P23: Conhecer a comunidade foi o mais importante, o olhar que as famílias têm sobre a educação infantil foi a base para desenvolver um bom trabalho. A rotina e a organização dentro do espaço escolar também contribui, mais até que fundamentos teóricos.
> P26: Além das experiências que já havíamos feito e não tinha dado certo a troca de experiência com os colegas do CEMEI e da turma do PDEM foram muito válidos.
> P27: Meu projeto foi realizado a partir de uma situação problema encontrado no contexto escolar, onde me aprofundei utilizando-me de saberes pedagógicos, realizando uma fundamentação teórica e colocando em pratica no meu cotidiano escolar.
> P35: Todos.
> P36: Embasamentos teóricos e a realidade do CEMEI.

As professoras colocam a prática, a experiência, a rotina e o conhecimento que possuem sobre o espaço e a comunidade escolar no centro de suas respostas. É possível interpretarmos essas respostas como sendo os seus saberes, isto é, “[...] saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela provêm [...]”. (TARDIF, 2011, p. 58). Foi através desses saberes que as professoras deram sentido às suas atividades dentro do programa. Tardif e Lessard (2000) afirmam que os saberes profissionais que caracterizam as identidades docentes são plurais e temporais, adquiridos através de certos processos de aprendizagem e socialização que atravessam a história de vida e da carreira, o que justificaria o fato de que algumas professoras indicaram que usaram “todos” os seus saberes. De acordo com os autores, compreendemos que o saber experiencial expresso nos relatos não são somente uma manifestação limitada e momentânea da subjetividade, mas que também provavelmente expressam suas identidades, a maneira como elas dão um sentido à sua vida profissional e aos aspectos que permeiam a cultura das escolas em que atuam. Tardif (2011) também considera que a identidade docente carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é personalizada a partir de sua atuação profissional, ou seja, o professor vai construindo sua identidade com o passar do tempo, com sua cultura, suas ideias, suas funções e seus interesses.

Refletindo sobre a temporalidade, constatamos que das trinta e sete professoras que colaboraram com a pesquisa, nove possuem mais de 20 anos de trabalho na mesma instituição, sete delas possuem entre 10 e 20 anos de trabalho, e dezoito professoras estão há mais de 5 anos na mesma escola ou CEMEI; apenas três apresentaram tempo menor que 5 anos no mesmo local. O tempo de serviço em uma mesma instituição é um fator considerável quando pensamos sobre o processo de construção dessas identidades, que, provavelmente, possuem e apresentam marcas da cultura das escolas.

Segundo Hagemeyer (2016, p. 89), podemos compreender o saber dos professores como

> [..] plural, temporal, heterogêneo, característica que no exercício profissional, leva a desenvolver conhecimentos de um saber-fazer bastante diverso, que provém de fontes variadas e provavelmente, de natureza diferente. [...] é impossível compreender a natureza do saber dos professores, sem colocar-se em íntima relação com os saberes sociais produzidos no espaço e tempo

> escolar, relacionados com as suas identidades, sua experiência de vida e sua história profissional.

Tais características apresentadas na reflexão de Hagemeyer (2016) levam-nos ao entendimento de que a tentativa de encontrar por regularidades que relacionem os saberes docentes às suas identidades é fundamental para entendermos que o trabalho docente não se reduz a formas exteriores ou hábitos aleatórios, mas estruturam, de maneira singular e complexa, o significado que as professoras atribuem às suas atividades, demonstrando de modo hierarquizante a força da sua relação com os saberes que ensinam, modelando a atividade profissional e configurando aspectos importantes de sua identidade.

Para concluir, destacamos que essa busca direciona-nos novamente a características que esboçam um tipo de conhecimento mais próximo das realidades educativas e do cotidiano das professoras, ou seja, demonstrando também aspectos da cultura escolar circundante. A regularidade nas respostas das professoras PDEM, que corresponde ao saber experiencial, acreditamos enfatizar, dentro do contexto do programa, a indissociabilidade entre os saberes docentes, as identidades docentes e a cultura das escolas.

4.3 PROFESSORAS PDEM NA CONDIÇÃO DE PESQUISADORAS

O terceiro ponto deste capítulo investigou como as professoras definem-se perante a experiência formativa que as levou a desenvolver pesquisa, assim como suas intenções em dar ou não continuidade em atividades desse aspecto. As respostas a esses questionamentos podem nos levar a identificar quais são as perspectivas das docentes para além do contexto do programa.

Debruçar-nos sobre a maneira como essas professoras consideram-se no contexto de produção de pesquisas sobre a educação é um caminho seguido para que possamos problematizar a representação dessa categoria profissional, que foi marcada simbolicamente pelo PDEM. O fato de penetrarmos nos interesses das professoras em continuar ou não a realizar atividades de formação continuada voltadas à pesquisa e à produção científica é outro aspecto que nos envolve em uma

análise que deseja compreender as predileções vindouras na carreira das professoras PDEM.

Ao perguntarmos “Você se considera uma pesquisadora sobre a educação e a prática pedagógica? Explique sua resposta.”, obtivemos muitas respostas afirmativas e algumas seguidas das declarações.

> P01: Sim.
> P02: Mais ou menos... Mais porque me interesso por assuntos referente a essa temática (educação), menos porque o tempo é escasso.
> P04: Sim. Pois estou sempre lendo, vendo as novidades. Realizando grupos de estudo na escola.
> P08: Durante o PDEM sim.
> P10: Professora pesquisadora não, mas acredito que vamos evoluindo sempre buscando se atualizar. Buscando em pesquisas e estudos já realizados ajuda para questões que vivenciamos em nosso dia a dia.
> P20: Na medida do possível sim, gosto muito de fazer leituras sobre esses e outros assuntos relacionados à educação.
> P23: Não. Durante o trabalho cotidiano a pesquisa se resume às necessidades do momento e acontecem de maneira superficial.
> P25: Quando necessário.
> P28: Sim. Como todo professor estou sempre procurando estar atualizada sobre temas da atualidade para práticas em sala de aula.
> P29: Sim, estamos sempre pesquisando, buscando conhecimentos que nos ajudem na aprendizagem dos alunos.
> P31: Sim. Estou sempre refletindo sobre a minha prática pedagógica, procurando novas formas de ensinar, de fazer a diferença dentro do espaço escolar.
> P33: Após o curso de formação do PDEM mudei minha prática, tornei-me mais curiosa, estou lendo mais e desta maneira tentando desenvolver a prática de pesquisa no meu dia a dia.
> P34: Sim porque sempre estou pesquisando e procurando materiais didáticos, jogos que venham auxiliar no desenvolvimento do trabalho escolar.

A pergunta subsequente era ainda mais específica e indagava sobre o interesse futuro em realizar mais atividades de formação continuada voltadas à pesquisa e à produção científica, como participar de eventos científicos, escrever artigos e realizar pesquisa a partir de sua prática docente. As respostas a essa questão foram vinte uma afirmativas e quinze negativas.

Do ponto de vista das respostas das entrevistadas, verificamos uma relativa diferença entre a sua concepção sobre ser professor pesquisador, em comparação com aquela do sentido estrito de pesquisa que propõe as instituições regulares de pesquisa acadêmica. As professoras revelam uma visão de que é através e na prática que elas conferem a realização de pesquisas em um sentido mais amplo e imediato, atendendo as necessidades de seu dia a dia. Desse modo, o saber docente é aquele

que configura a identidade das profissionais, e é valorizado por elas no viés do conhecimento científico (TARDIF, 2011).

Ao analisarmos as relações entre saber docente e pesquisa, de acordo com as respostas das entrevistadas, centrados principalmente na ideia de um tipo de pesquisa que lhes é próprio, em comparação à pesquisa acadêmica, elas nos revelam atividades muito singulares sobre o que consideram como pesquisa. Encontramos nas respostas das professoras uma variedade de entendimentos, a maior parte voltadas a questões muito práticas, rotineiras até, como a procura de materiais didáticos e jogos, respondendo às necessidades observadas por elas próprias em suas escolas, o que corresponde dificilmente a um conceito mais estrito de pesquisa. A afirmativa das professoras em se considerarem pesquisadoras constitui uma regularidade em suas identidades, o que aponta significativamente para a referência simbólica que elas atribuem à sua prática.

A maneira particular que as professoras caracterizam a atividade de pesquisa, envolvendo questões de sala de aula, aplicabilidade no cotidiano, formas de ensinar, necessidades momentâneas, entre outros, faz com que consideremos que elas expuseram o que estava interiorizado. É possível estabelecermos uma reflexão em que o PDEM pode ser entendido como instância formal em que as professoras partiram de seus interesses mais práticos e imediatos de pesquisa, para uma atividade mais específica. Contudo a atividade de produção de pesquisa com critérios mais acadêmicos não se sobrepôs ao mundo comum vivido, mundo cotidiano das professoras, pelo contrário, fez com que experimentassem essa vivência de modo simultâneo, dentro da escola e da universidade.

Partindo da informação de que as professoras definem-se como pesquisadoras e tem o interesse em continuar realizando atividades de formação continuada voltados à pesquisa e à produção científica, concluímos que essa pode ser interpretada como uma das maneiras que o PDEM interferiu em suas identidades docentes, estimulando a curiosidade científica. Se relacionarmos a conduta das professoras à estrutura objetiva, na perspectiva sociológica de Bourdieu (1998) – que define as condições sociais de produção do *habitus* com as condições do exercício desse *habitus* – é possível que, diante oportunidades efetivas de formação continuada, elas incorporem essa prática em seu *habitus.*

No que diz respeito à pesquisa universitária, Tardif (2011) defende uma mudança na concepção e na prática de pesquisa atual. O autor propõe que a pesquisa universitária só terá progresso quando

> [...] reconhecer que não produz uma teoria sobre uma prática, mas que ela mesma é uma prática referente a atividades (ou seja, ensinar) e a atores (ou seja, os professores) que dispõem de seus próprios saberes e seus próprios pontos de vista. (TARDIF, 2011, p. 238).

O autor aponta outras questões, como a pesquisa universitária considerar os professores de profissão como colaboradores e até co pesquisadores, e que as pesquisas universitárias também levem em consideração os interesses, as necessidades e as linguagens dos professores de profissão, já que demasiadas vezes as pesquisas universitárias são produzidas em benefício dos próprios pesquisadores universitários, e que, da mesma maneira, os professores de profissão esforcem-se para se apropriarem da pesquisa e se tornem capazes de nomear, objetivar e partilhar suas vivencias. A partir de tais reflexões, ficamos também nós desejando essas mudanças nas práticas de pesquisas nas ciências da educação, mas não podemos deixar de destacar que os professores da educação básica são os mais fragilizados e marginalizados nesses pontos de mudanças, a começar por suas demandas de trabalho que não lhes atribuem nem mesmo horas de trabalho para dedicação à pesquisa. Tardif enfatiza a desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais como outro problema, que é político e histórico. Os professores, especialmente os da educação básica, sempre estiveram subordinados a organizações de poderes maiores, e essa relação também se deu na instância do PDEM, pois, hierarquicamente, a IES estava na posição de formadora e as profissionais da rede municipal na posição de executoras das demandas previstas no programa. Uma das professoras PDEM, sobre as dificuldades encontradas no decorrer do programa, apresentou um relato que expõe algumas deficiências funcionais do programa durante sua experiência, e acreditamos que esse relato vem ao encontro das questões que estamos discutindo.

> P16: A primeira frustração foi logo no início, fomos informadas que não seríamos afastadas das nossas funções e ainda perderíamos 8h semanais de hora atividade. Houve alguns momentos que não dispúnhamos um espaço adequado, algumas vezes a grade curricular não atendia o propósito do curso e os conteúdos estavam muito fora do contexto. Todo o material que utilizei foi às minhas custas. Enquanto eu ouvia os recados apressados da

> coordenadora do PEDEM [...], minha preocupação fervia no estomago. Reger turma, formular uma unidade didática e escrever um artigo, montar um banner foi um aprendizado significativo para minha vida profissional. Talvez faltou um pouco de metodologia, uma avaliação diagnostica, um planejamento curricular em parceria com as formandas, faltou apoio da equipe SEMED em alguns aspectos importantes para o desenvolvimento do projeto pelo fato ser um projeto pioneiro.

Tecer considerações a respeito das dificuldades e fragilidades do Programa não anula a experiência formativa. Entretanto, considerar as possibilidades teóricas provenientes da articulação entre os projetos de intervenção pedagógica, saberes docentes e identidade fez com que a cultura escolar, que é inerente no trabalho desenvolvido pelas professoras, emergisse. O PDEM, enquanto processo de formação continuada oficial, não fica imune a essa cultura, que entende, inclusive, a atividade de pesquisa incorporada à prática profissional dentro de uma dinâmica que lhe é muito própria, como se a sua prática fosse a sua ação de pesquisa. Da mesma forma, o programa impactou essa mesma cultura escolar, e fez vir à tona fragilidades funcionais, representações e regularidades que marcam a cotidianidade do oficio docente, ou seja, sua cultura e, consequentemente, as identidades que pertencem a esse contexto.

Assim sendo, baseados nas discussões tecidas até o momento sobre o PDEM, as identidades docentes e a cultura das escolas, destacamos que, se quisermos que os professores de profissão, como denomina Tardif, aqueles que estão no chão das escolas, sejam sujeitos de conhecimento e incorporem o habito de investigar sua própria prática por métodos que são apropriados à sua prática, precisamos, primeiramente, incentivar que os professores no âmbito da educação básica tenham condições laborais de desenvolver pesquisa. Que instituições superiores, como secretarias estaduais e municipais de educação e universidades, ouçam-se e observem suas limitações atuais criticamente e lutem por aproximações e por uma integração da profissão docente da educação infantil à universidade.

São visíveis, nos espaços da profissão docente, muitas divisões internas, distanciamentos, críticas; em todos os níveis, encontramos hierarquias simbólicas, materiais e funcionais entre os professores de diferentes níveis. Precisamos, portanto, reconhecer-nos como profissionais iguais, que podem aprender uns com os outros; é necessário que realizemos nosso trabalho e pesquisas, de maneira qualitativa e significativa.

4.4 AS RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E O ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DO PDEM

O PDEM foi um programa proposto pela administração municipal de União da Vitória, via SEMED, inspirado no PDE estadual do Paraná, que foi planejado, estruturado e executado em parceria com a universidade - UNESPAR. Nesse processo, houve a interação entre os saberes profissionais das professoras da educação básica e os conhecimentos universitários dos professores e professoras do ensino superior.

Em primeiro lugar, interessa-nos compreender o contexto que medeia a relação entre ensino superior e educação básica e, para isso, recorremos novamente a Tardif (2011), que, ao estudar sobre a concepção atual da pesquisa universitária e a epistemologia da prática profissional, relata que os saberes utilizados nesses dois espaços, para que efetivamente realizem seu trabalho diário, são característicos à sua cultura. Isto é, as perspectivas da universidade e da escola são orientadas por epistemologias diferentes. E nos alerta que não devemos confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária: tanto a epistemologia da prática, quanto os conhecimentos universitários são típicos desses dois espaços de formação. Afirma ainda que há uma relação de distância entre os saberes profissionais (da escola) e os conhecimentos universitários (da universidade):

> Essa distância pode assumir diversas formas, podendo ir da ruptura à rejeição da formação teórica pelos profissionais, ou então assumir formas mais atenuadas como adaptações, transformações, seleção de certos conhecimentos universitários a fim de incorporá-los à prática. (TARDIF, 2011, p. 257).

Esse distanciamento é cultural e estrutural, pois a universidade – com sua posição superior, do ponto de vista simbólico, e suas pesquisas, ocupa em nossa sociedade uma posição elevada, pois é nítida a hierarquia do prestigio acadêmico. Numa classificação proposta por Candau (1997), não importa se são bons ou maus os professores, o que dá prestigio é a produção acadêmica, que é desenvolvida na universidade. Em último lugar, se colocam os professores que estão diretamente

envolvidos com o ensino e a educação de um modo geral. Para a autora, a raiz desta hierarquia é o próprio desprestigio da educação básica na sociedade. Esse é um modelo hierárquico e institucionalizado por todo sistema educacional e, inclusive, pode ser observado no plano de trabalho para execução do PDEM, na seguinte instrução:

> [...] O professor PDEM retorna às atividades e vivencia acadêmica, [...] Nesse processo de Formação Continuada, o professor PDEM retorna a escrita acadêmica com a elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, o qual é supervisionado e direcionado pelo professor orientador da Unespar. (UNESPAR, 2016).

Desse modo, entendemos que a interação do PDEM com a universidade deu-se a partir da necessidade das professoras da educação básica atenderem a critérios acadêmicos, que foram supervisionados, orientados e validados pelos profissionais do ensino superior, inclusive com atribuição de notas.

> Os projetos foram avaliados por uma equipe de Professores da Unespar e atribuído notas para os projetos [...]. Os professores PDEMs receberam uma ficha com os itens avaliados e um parecer sobre o projeto. Todos os projetos analisados foram aprovados com notas superiores a 7,0 [...]. No dia 22 de junho de 2018, todas as professoras entregaram o artigo final ou relato de experiência, dessa forma receberam de seus orientadores o conceito de aprovado ou reprovado. (UNESPAR, 2018).

Ou seja, é nesse conjunto de representações, valores e ideais que se organizou e se estabeleceu a relação entre os sujeitos que transitam nesses dois ambientes de atuação, as professoras PDEM ocupando a posição de orientandas, e os profissionais do ensino superior ocupando a posição de orientadores. Não estamos questionando ou criticando essa configuração, apenas precisamos considerar que as relações estabelecidas estavam socialmente configuradas por tais estruturas e aspectos culturais:

> A ação, pois, não se resume à mera execução determinada pela estrutura, mas torna-se fonte da qual brotam as significações do mundo social, os seus possíveis sentidos. Em suma, a cultura é, a partir da ação dos agentes, a elaboração de esquemas de percepção do mundo, uma maneira de descrevê-lo e compreendê-lo. (PASSIANI; ARRUDA, 2017, p. 136).

Abrir um debate sobre a epistemologia da atividade universitária e epistemologia da prática profissional não é nosso objetivo, apenas queremos deixar

claro que é nesse cenário de representações que o PDEM aconteceu, pois os fatores externos que atribuem posições específicas no entorno laboral do programa são internalizados e influenciam as interações que se sucederam. O que almejamos, para esse último capítulo, é compreender como o programa contribuiu para a prática das professoras da educação básica mediante esse contato, sendo que nosso interesse não está nas trocas puramente intelectuais, com princípios teóricos, mas nas suas significações.

Primeiramente atentamo-nos à relação entre orientandas e orientadores, pois compreendemos que as ações, reações e percepções das professoras PDEM foram produzidas nas circunstâncias desse contato. Vamos retomar como foi realizada a escolha dos orientadores, sendo que uma professora sintetizou com clareza essa informação: “P33: O processo de escolha foi realizado pela coordenadora do programa, através de nosso interesse que encaixasse com a especialidade de cada mestre”. Entendemos que, a princípio, o processo foi positivo para atender ao objetivo do programa, buscando conciliar os interesses recíprocos entre os profissionais da educação básica como do ensino superior, pretendendo trazer benefícios para a atividade formativa.

Tratando-se da organização do PDEM, o trabalho interativo e interdependente entre orientandas e orientadores aconteceu em todos os períodos da formação, com 32h de orientação a cada semestre, totalizando 128h, com atividades previstas em cada etapa: entrega do projeto de intervenção no primeiro período (agosto a dezembro de 2016); entrega de produção didática no segundo período (janeiro a julho de 2017); implementação do projeto na escola no terceiro período (julho a dezembro de 2017); e entrega de artigo final e seminário de encerramento no quarto período (janeiro a julho de 2018). Com um cronograma que destinou tantas horas a atividades conjuntas, com produções importantes que fundamentaram a ação formativa, questionamos as professoras PDEM sobre a relação estabelecida com os seus orientadores; todas as respostas foram positivas.

> P03: Gratidão é a palavra que resume. Muito aprendizado!
> P04: Sim. Porque indicou vários livros para leitura, contou experiências e orientou em cada etapa do relato de experiência. Foi gentil e atenciosa.
> P08: Sim, pois a mesma sempre me ajudou muito, pois fazia muito tempo que havia me formado, ela me orientou com muita atenção.
> P12: Com certeza, muito dedicada, atenciosa, participativa.

> P14: Sim, porque esteve presente em todas as etapas de elaboração das atividades até o projeto final, auxiliando em todas as dúvidas e necessidades que apareceram no transcorrer da elaboração final relato de experiências.
> P20: Gostei muito, pois ela era dinâmica, tinha conhecimento sobre o assunto e sabia transmiti-lo e me ajudava ou me levava a ter novas ideias e perspectivas em relação ao projeto desenvolvido.
> P27: Sim. Gostei muito da minha orientadora porque foi uma troca de aprendizados, suas sugestões e apontamentos foi muito importante para a conclusão do meu projeto.
> P28: Sim. Capacitado, atencioso, dominava o tema.
> P33: Sim gostei muito, porque além de eu ter aprendido muito com ela, me cobrava leitura e melhoramentos em meu projeto o tempo todo, com esta prática quem ganhou fui eu.3
> P34: Adorei muito a minha orientadora me auxilio na realização desde o projeto de intervenção, material didático e o relato de experiência. Foi uma profissional muito competente.
> P35: Sim, me ajudou muito na construção do conhecimento.

Também questionamos sobre de quais maneiras as professoras superaram as dificuldades encontradas e muitas atribuíram a superação de dificuldades à boa relação que tiveram com seus orientadores.

> P03: Com o apoio da orientadora. Organização, planejamento e estudo.
> P07: Com muito estudo, muita pesquisa e a cobrança da minha orientadora.
> P08: Com o auxílio dos professores, sempre atenciosos, com a disponibilidade em ajudar, tínhamos aulas todas as sextas feiras em período integral.
> P09: As dificuldades que surgiram foram superadas com o apoio de meu marido, e equipe pedagógica do CEMEI, coordenação do curso e orientadora.
> P12: Buscando a cada dificuldade encontrada, superar o que estava previsto, troca de experiências, sintonia com a orientadora e coordenadora do PDEM.
> P16: Superei trabalhando muito, e tudo que eu gastava, tempo, energia e dinheiro, encarava como investimento, mas o fundamental foi o apoio da minha orientadora [...] das/dos Mestres e Professores/as [...] que sempre tinham palavras de esperança de que no final daria tudo certo.
> P19: Conversando muito com minha orientadora.
> P22: Muita ajuda da orientadora, pessoa encantadora e enorme bagagem de conhecimento.
> P29: Com o auxílio da minha orientadora [...] e da direção da escola.

Aqui novamente referenciamos o conceito de *habitus* de Bourdieu, o *habitus* concebido como sistema de esquemas individuais, socialmente construído, constantemente orientado pelas conjunturas que o estimulam. Mesmo em um ciclo de vida profissional diferente daquele da graduação inicial, é significativo que os relatos das professoras tenham sido marcados pela importância conferida aos professores e orientadores da universidade na superação de dificuldades. Ao escrever sobre tempos e espaços de formação, Lelis (1997) discorre que, na busca de títulos acadêmicos no itinerário profissional, relações de dependência de alunos e alunas com seus

professores e professoras são mais comuns na graduação. Articulando a contribuição de Lelis, com o conceito de *habitus* de Bourdieu, é possível mencionar que as respostas das professoras PDEM refletem um modelo de relação vivenciado por elas durante o tempo que eram alunas da graduação, possibilitando a adaptação ao entorno.

Não estamos aqui desconsiderando os aspectos positivos relatados pelas professoras na interação que estabeleceram com seus orientadores e orientadoras, mas não podemos deixar de pensar que essa mediação é intrínseca às estruturas que tendem a ser reproduzidas no duplo processo de interiorização da exteriorização e exteriorização da interioridade (BOURDIEU, 1983).

Outra questão interessante sobre a estrutura das relações estabelecidas diz respeito às ações das professoras, que estão conectadas com o motivo, o objetivo estabelecido por elas no momento em que decidiram inscrever-se para participarem do programa. Ou seja, elas já haviam feito uma escolha que está incorporada em suas identidades, lembrando que o processo identitário é sustentado na adesão, ação e a autoconsciência (NÓVOA, 1995). É com base nessa rede de intenções e relações que se definem socialmente e culturalmente, que compreendemos como cada professora construiu suas experiências e lhes atribuiu significado.

Os relatos das professoras PDEM sobre a troca de experiências com seus orientadores e orientadoras demonstram que houve aprendizagens significativas. Segundo Nóvoa (1995), as construções das identidades passam sempre por esse processo complexo e dinâmico que acomoda inovações e assimila mudanças. Por meio da superação de dificuldades e do diálogo com os profissionais do ensino superior, o desenvolvimento profissional concretizou-se.

Ao promover o desenvolvimento profissional das professoras no contexto do programa, compreendemos que o desenvolvimento docente não ocorre no vazio, mas se ampara no sucesso ou insucesso de certas experiências que marcam a sua postura pedagógica. A autoconsciência no processo de reflexão dos professores sempre está intimamente ligada à sua própria ação, sendo que as mudanças são dependentes desse pensamento reflexivo (NÓVOA, 1995). Assim, a respeito da maneira como as próprias professoras refletem e mencionam a conexão e a importância da colaboração entre elas e seus orientadores e orientadoras, concluímos que elas demonstram que as suas matrizes de percepções atribuíram valores e diretrizes que legitimaram essa

interação com muitas significações, as quais envolveram sentimentos de gratidão, admiração, respeito e aprendizagem.

Munidos da estratégia metodológica em compreender o PDEM a partir da própria reflexão daquelas que se formaram, o último questionamento que apresentamos nesta dissertação é: “Você acha que o PDEM foi um aprendizado que interferiu de alguma maneira na sua prática em sala de aula? Como?”.

> P01: Com certeza, um olhar diferente pela pesquisa.
> P03: Considero que a cada dia temos algo a aprender. Interferiu significativamente, (re)pensar as práticas pedagógicas.
> P08: Através das experiências vividas, com certeza contribuiu para meu crescimento profissional.
> P09: Sim, pois através dessa formação continuada tive a oportunidade de conhecer outras 42 realidades e visões sobre educação de nossas escolas e CEMEIs.
> P12: Com certeza, um conhecimento muito significativo, não só com o desenvolvimento e aplicação de projeto como também pudemos contar com professores muito bem preparador e com grande bagagem de conhecimento.
> P15: Sim. Tivemos professores excelentes que nos fizeram refletir sobre nossa prática em sala de aula.
> P18: Sim, de várias formas, muito aprendizado, várias trocas de experiência.
> P23: Interferiu de forma positiva na prática. Houve uma mudança de olhar muito grande a respeito de muitas teorias há muito utilizadas. Um novo olhar promove mudança na prática, correspondendo as necessidades e temas mais atuais.
> P24: No meu caso o aprendizado interferiu em toda a escola, pois envolveu todos os alunos.
> P31: Sim. Através do PDEM amadureci mais, foram momentos de compartilhar conhecimentos, somando isso à prática de cada professor/cursista, o "olhar" para dentro da escola, para os alunos foi positivo.
> P32: Sim, com certeza!! Toda teoria que estudei sobre as tecnologias assistivas me deram um suporte muito maior para trabalhar com o aluno da Educação Especial.
> P33: Penso que o programa jamais deveria ter fim. Após o início do curso mudei meu jeito de pensar e de ver vária situações do ambiente escolar, o PDEM contribuiu de forma muito positiva para minha prática docente, inclusive mudando meu método mais tradicional, para um método mais moderno de ensinar e perceber assim mudança também na prática dos educandos.
> P34: O PDEM me auxiliou muito no trabalho escolar, veio esclarecer dúvidas que eu tinha. E que muitas situações de aprendizagem podem ser aperfeiçoadas se houver um estudo sério e mais aprofundado no assunto.
> P36: Com certeza, pois o aprendizado adquirido não ficou somente no CEMEI, mas as crianças repassaram para os pais em casa e estes vinham conversar e comentar que estavam aprendendo com as crianças.
> P37: Sim, de forma positiva, com métodos inovadores que vieram de encontro a engrandecer o ensino. Foram encontros maravilhosos onde houve trocas de vivências, experiências que vieram contribuir de forma positiva com minha prática em sala de aula.

Tendo em mente a perspectiva de Nóvoa – de que a identidade docente incide mais sobre o exercício da profissão, como se o professor fosse a sua própria prática

– e a partir das respostas das professoras, é possível afirmar que sim, o PDEM interferiu na identidade docente daquelas que participaram do programa, tendo efeitos diretos na prática em sala de aula, por meio de aprendizados e trocas de experiências.

Buscando novamente colocar em evidência as discussões sobre a produção de um conhecimento prático, em que os professores apropriem-se dos saberes de que são portadores, Lüdke (2001), ao refletir sobre o professor, seu saber e sua pesquisa, apresenta uma série de critérios que podem validar a pesquisa do professor, extraídos de sua própria experiência como pesquisadores, seja na universidade ou na escola:

> 1. Validade de resultado, focalizando a extensão das ações provocadas pela pesquisa do professor, que levam à solução do problema estudado; 2. Validade de processo, perguntando em que extensão são propostos e resolvidos os problemas, de maneira a permitir aprendizagem aos indivíduos e ao sistema; 3. Validade democrática, referindo-se à extensão na qual a pesquisa é feita, em colaboração com todas as partes que têm lugar no problema em investigação; 4. Validade catalizadora, o grau no qual o processo de pesquisa reorienta, focaliza os participantes em direção ao conhecimento da realidade para transformá-la; 5. Validade dialógica, enquanto na universidade a qualidade da pesquisa é monitorada por uma forma de avaliação dos pares (*peer review),* uma forma semelhante está se desenvolvendo nas comunidades de professores-pesquisadores, por meio de diálogos e conversações entre colegas. (LÜDKE, 2001, p. 91-92).

Assim, ao analisarmos as respostas das professoras sobre como o PDEM foi uma experiência positiva que interferiu em sua prática, e cientes dos passos de desenvolvimento de pesquisa dentro do programa, compreendemos que, dentro dos critérios apontados por Lüdke (2001), o PDEM tem a sua legitimidade perante a comunidade em que ele se encontra. As validades de resultado, de processo, validade democrática, catalizadora e dialógica são aspectos que identificamos a partir das contribuições das professoras durante todo esse trabalho de pesquisa.

A fim de concluímos, inferimos que a validade de resultados foi exposta acima, quando as docentes relatam que o PDEM teve efeitos diretos e positivos na prática. A validade de processo está nas respostas sobre por que escolheram o projeto que escolheram, que demonstraram a importância de suas necessidades profissionais, suas concepções sobre a prática, através de seus interesses efetivos relacionados a competências e estratégias de ação, voltadas para questões muito práticas e rotineiras, como a busca de novas metodologias, melhorar o IDEB da instituição, a reprovação no 3° ano e até o controle de um surto de piolhos na escola. A validade

democrática está nos discursos sobre as trocas de experiência, o apoio e o conhecimento adquirido, bem como na boa relação estabelecida com o ensino superior. A validade catalizadora está na transformação prática, na mudança de "olhar", como apareceu em algumas transcrições. E, por último, a validade dialógica está na interação entre os colegas, pois o programa teve uma extensão de ações que impactou a cultura das escolas.

As perspectivas até aqui apresentadas supõe certas mudanças substancias nas concepções e nas práticas vigentes em relação à formação das professoras no contexto do PDEM. A esse respeito, faremos duas considerações.

Primeiramente, os projetos de intervenção pedagógica podem ser entendidos como uma representação das identidades docentes das professoras PDEM, sendo que dentro do nosso arcabouço teórico entendemos que as identidades constroem-se no interior de contextos culturais, pois são conceitos que pertencem a uma mesma realidade (CUCHE, 1999). Isso significa que o PDEM possibilitou que a cultura escolar se manifestasse, expondo o quão próxima é a relação das professoras com os saberes que ensinam. As respostas aos interesses de investigação das professoras atribuíram importância a suas preocupações sobre práticas de ensino e aprendizagem, exteriorizando suas posições, experiências, sentimentos, ou seja, o modo como procuram viver à docência atrelada a prática.

A segunda consideração é sobre o fato de as professoras enxergarem-se como pesquisadoras e desejarem dar continuidade a atividades voltadas à formação continuada, à pesquisa e à produção científica. O PDEM, de maneira simbólica, deu destaque e importância para a figura do professor como profissional intelectual e ator, desencadeando, através dos trabalhos realizados pelas professoras, um processo de apropriação e produção de saberes e conhecimentos, trabalhando-os do ponto de vista teórico e conceitual. O PDEM também pode ser analisado como um fato social simbólico devido ao *status* cultural, social e econômico que ganhou dentro do contexto do magistério público municipal.

Entendemos que estudos sobre a reconceituação da pesquisa do professor – em outras palavras, pesquisas feitas a partir da perspectiva de quem está atuando na educação básica – é vigente e urgente. Esta dissertação não nos oferece respostas únicas e nem é essa nossa intenção, mas inspira a nossa própria criatividade sobre as nossas próprias experiências. Esperamos, com este estudo, contribuir com as

demandas da educação municipal de União da Vitória, assim como, de maneira geral, contribuir com a ciência que investiga a identidade docente e a cultura escolar, promovendo conhecimentos que rompam com a ilusão, ou os discursos banais de uma prática sem teoria, um sujeito sem saber e um saber sem subjetividade (TARDIF, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho foi compreender de quais maneiras o PDEM interferiu na identidade docente das professoras que participaram do programa, por entender esse momento de formação continuada como um processo de socialização profissional, levando em conta elementos que fazem parte da história individual, do contexto formativo e cultural.

Partindo do objetivo do programa – de uma formação que promovesse discussões sobre as práticas educacionais, com atualizações e aprofundamento teórico, permitindo reflexões sobre a prática e na prática – fez-se necessário analisar as experiências vividas no decorrer da formação. Considerando que "[...] são os próprios indivíduos que tecem as redes de sentido que os unificam em suas experiências de socialização. [...] (SETTON, 2011, p. 719), compreendemos, então, que debruçar-nos sobre a experiência formativa do PDEM permitiu que conhecêssemos a representação que as professoras fizeram do programa. Nesse trabalho encontramos alguns resultados interessantes que discorreremos a seguir.

No que se refere à organização e à sistematização deste estudo, levamos em consideração a aproximação com o referencial teórico e metodológico da antropologia, considerando a intencionalidade interpretativa, e da sociologia, sobretudo com a utilização do conceito proposto por Bourdieu (1983;1998), de análise sociológica, que busca a articulação entre a ação e a estrutura, denominado de conhecimento praxiológico, de Nóvoa, sobre identidade docente, e de Tardif, sobre saberes docentes. Esses conceitos complementaram-se e auxiliaram na superação de uma visão que naturaliza as identidades das professoras PDEM, expondo a significação dessa experiência a partir das contribuições daquelas que se formaram.

Primeiramente foi realizada uma análise dos documentos relacionadas ao PDEM; posteriormente, aconteceu aplicação de questionário com perguntas abertas, a fim de conseguir alcançar as significações das professoras em relação ao programa.

Sobre a formação continuada de professores, toda área da ciência educacional concorda que ela representa um dos elementos fundamentais para a melhoria da qualidade da educação. Dessa forma, na atualidade, uma das possibilidades de contribuição para a formação é a epistemologia da prática (TARDIF, 2011), isto é, uma

formação docente que esteja comprometida com os saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano.

Buscamos colocar em evidencia um fator importante, a partir dos documentos que nortearam o programa: acreditamos que o PDEM procurou promover uma formação que possibilitasse a articulação de conhecimentos teóricos e práticos, atendendo a tendência formativa, defendendo uma abordagem em que as professoras se apropriassem dos seus próprios saberes, trabalhando-os do ponto de vista teórico e prático.

Assim, iniciou-se a pesquisa e foi estabelecido o primeiro objetivo específico da dissertação: compreender a estrutura e o funcionamento do Programa de Desenvolvimento Educacional Municipal – PDEM de União da Vitória, PR. Foi possível constatar que a proposta da formação continuada partiu da administração municipal, que, inspirada aos moldes do PDE estadual paranaense, estabeleceu uma parceria com a UNESPAR-UVA, planejadora e elaboradora de um convênio de cooperação técnico financeiro e o plano de trabalho para execução da programa, que foi aceito e assinado por ambas as partes, administração municipal e IES.

O PDEM teve vigência de agosto de 2016 a junho de 2018 e formou 42 professoras QPM. O edital que lançou o programa e selecionou as cursistas estabelecia que em até três meses após o término da formação as professoras concluintes receberiam em folha de pagamento o acréscimo de 25% em seus proventos, em relação ao plano de carreira. É importante destacar que esse aumento só está previsto sobre o salário do professor que concluir mestrado na área de educação. Em vista disso, o programa passou a ser chamado informalmente de mestrado municipal. Isso demonstra uma importante dimensão simbólica do PDEM, pois o curso adquiriu um *status* bastante valorizado perante a comunidade docente do magistério local.

Dentro desse primeiro objetivo, observamos os seguintes documentos normativos: Edital 01/2016 – SEMED/UVA, de 02 de maio de 2016; o Plano de Trabalho para Execução do Programa de Desenvolvimento Educacional Municipal – PDEM, turma de 2016, de 01 de agosto de 2016; e o Relatório Final das Atividades do PDEM, de junho de 2018. O edital previa pontuação sobre tempo de serviço e cursos de especialização, o que, de certa maneira, beneficiou que as profissionais com maior tempo de serviço acessassem as vagas ofertadas.

Outra normativa documental que merece destaque é sobre o fato que as professoras selecionadas deveriam permanecer em suas funções, sem afastamento, e utilizar sua hora atividade para realização das atividades previstas no cronograma de execução do curso. No que concerne às informações trazidas pelos documentos, questionamos as docentes colaboradoras desse estudo sobre o que as levou fazer o PDEM e quais foram as dificuldades encontraram no percurso formativo. As respostas indicaram que as motivações de adesão estavam ligadas a uma chance de valorização profissional e financeira, que foi aceita em detrimento do próprio trabalho docente, já que as dificuldades relatadas apontaram para uma sobrecarga de trabalho. A esse respeito, não podemos deixar de refletir criticamente que, mesmo sendo uma proposta inovadora a nível municipal de formação continuada, o PDEM desenvolveu-se em condições pouco favoráveis.

Lelis (1997) problematiza que as identidades sociais dos profissionais da educação no Brasil são marcadas pela imagem da aceitação e do esforço de incorporação de oportunidades. Nesse mesmo sentido, Nóvoa (1995) discorre que a identidade docente é produzida através de lutas e conflitos que permeiam a trajetória profissional. Dessa forma, entendemos que a participação das professoras no empreendimento formativo faz transparecer a imagem da aceitação e do esforço, e que a formação no Programa pode ser interpretada como um momento de luta em suas carreiras.

A fim de nos aproximarmos das docentes que participaram desta pesquisa, foi estabelecido o segundo objetivo especifico da dissertação: identificar aspectos da trajetória academia e profissional das professoras PDEM, proporcionando a compreensão de suas identidades docentes. Com relação às professoras PDEM, foi possível constatar que a grande maioria realizou o curso de graduação na única instituição pública de ensino superior da região e apenas três graduaram-se em instituição particular de ensino. De acordo com os estudos de Bourdieu (1983;1998), o fato de as professoras terem se submetido, em sua trajetória acadêmica e profissional, a condicionantes semelhantes pode indicar uma causalidade estrutural que determina probabilidades de acordo com a origem social. É possível, pois, considerarmos que as conjunturas sociais que levaram as professoras a uma mesma escolha profissional e, consequentemente, à graduação na mesma instituição de ensino, fazem com que elas pertençam a uma mesma classe, que é definida, de

acordo com o autor supramencionado, por três dimensões de poder: o econômico, o social e o cultural.

Na tentativa de não limitar nossa reflexão sobre as identidades docentes apenas com base em uma visão que tenderia a conceber a trajetória das ações dos indivíduos deduzidas de sua posição em um domínio social constituído, partimos na busca de informações que indicassem a construção simbólica de tais identidades; assim, perguntamos às docentes o que as levou ao magistério. Seus depoimentos indicaram duas matrizes de percepção.

A primeira está atrelada a um desejo de infância, influências recebidas, vocação, dom e o fato de gostar de crianças, o que indica uma representação histórica e simbólica que romantiza as escolhas e a carreira. Bourdieu (1998) apresenta-nos o conceito de *habitus* primário, que predispõe escolhas futuras, ocorre na família, na infância, e é marcado pela posição social. Podemos compreender que as respostas das professoras PDEM manifestam a força de seu *habitus* primário. Outro desdobramento desses depoimentos está engendrado a ideais de amorosidade em termos de estilo profissional. Nesse sentido, Lelis (1997) considera que, mais do que qualquer outra profissão, o magistério no ensino fundamental, especialmente de professoras que atuam com crianças, está associado ao dom, ou à aptidão natural, e é uma visão muito presente no imaginário social da profissão. Ou seja, as respostas vinculadas a essa primeira matriz de percepção manifestam tanto o *habitus* primário, no sentido de fala de Bourdieu, quanto os aspectos sobre a romantização da docência, conceito apresentado por Lelis.

A segunda matriz de percepção das professoras PDEM atribui a escolha da profissão à consciência de limites no plano material e financeiro, bem como conferiram à carreira um significado social, pois muitos relatos indicaram o desejo em fazer a diferença positivamente na sociedade. Recorrendo novamente às contribuições de Bourdieu (1998), utilizamos agora ao conceito do *habitus* secundário, que está ligado ao fato de quase sempre ajustarmos nossas expectativas de acordo com as possibilidades objetivas que possuímos e adotarmos significações de acordo com a vinculação social do contexto em que estamos inseridos. Analisamos, portanto, que as respostas das professoras PDEM sobre a escolha da profissão demonstram que os parâmetros pelos quais entraram no ofício e permanecem nele são caracterizados social e culturalmente.

Não obstante, considerando que a construção das identidades docentes é um processo complexo em que cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional (NÓVOA, 1995), o último questionamento realizado no âmbito deste segundo objetivo da dissertação quis analisar o que significa ser professora, para as professoras PDEM. As respostas a essa questão evidenciaram a expectativa que a profissão carrega social e culturalmente, pois, em seus relatos, as professoras demonstraram que estão engajadas em contribuir para transformar o mundo, realidades, fazer a diferença na vida de seus alunos e alunos, além de externarem consciência sobre aspectos específicos que o ofício exige, como a necessidade de estar em constante aprendizado.

Mesmo considerando que existem variantes individuais, foi possível constatar certas regularidades nas respostas das professoras. Assim, longe de detectarmos uma causalidade desconexa, afirmamos, com base nos conceitos de Bourdieu (1983;1998), que as professoras significam a docência a partir do contexto social que envolve a profissão.

Tendo como base as definições de *habitus* de Bourdieu, fundamentada na análise sociológica do conhecimento praxiológico, concluímos que as respostas das professoras representam uma construção reflexiva das suas instâncias de socialização em uma perspectiva dialógica, tendo como eixo central o *habitus* de origem. Em outras palavras, mesmo forjadas em um sistema de referências que mesclem a família, a graduação inicial, a socialização profissional, as estruturas sociais e culturais que definem a docência, são as próprias professoras que tecem as redes de sentido que unificam suas experiências e identidades, ainda que suas significações acabem reproduzindo suas origens socializadoras e culturais, como “[...] estruturas estruturadas e predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, a funcionar como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações [...]” (CUCHE, 1999). Em síntese, concluímos que as percepções das professoras PDEM sobre suas escolhas e prática profissional são expressões do seu *habitus,* sua subjetividade socializada, especialmente no que diz respeito à função social da profissão, à cultura do grupo de pertença e ao nível de representação social em que se desenrola.

O terceiro objetivo especifico desta dissertação foi definido como: analisar o contexto de produção dos projetos de intervenção pedagógica desenvolvidos no

âmbito do PDEM, considerando possíveis regularidades nas identidades docentes. Primeiramente é preciso esclarecer que a elaboração e aplicação dos projetos nas escolas era tarefa central do curso. A proposta de trabalho fez com que as professoras identificassem um problema em sua prática, para desenvolverem seus estudos através de um modelo teórico-científico. Para conhecer mais de perto os projetos de intervenção pedagógica, fizemos a leitura de materiais disponibilizados pelas professoras PDEM sobre suas produções. Além da leitura desse material, também questionamos as professoras sobre por que escolheram o projeto que desenvolveram. Com base nas contribuições recebidas, deparamo-nos com uma perspectiva sobre identidade docente que incide diretamente sobre o exercício da profissão, como se o professor fosse a sua própria prática (NÓVOA, 1995).

Mais do que atender à demanda prevista pelo PDEM sobre gerar discussões a respeito das práticas educacionais, as professoras externaram que seus interesses de estudo e pesquisa voltam-se justamente à sua própria prática. Ao elaborarem um trabalho científico com interesses alusivos às suas ações cotidianas, as professoras indicaram um sentimento de busca que corresponde ao peso de sua atuação, qualificando a prática e seus próprios saberes mediante o processo de aprofundamento teórico estabelecido pelo programa. Nesse sentido, as escolhas das professoras PDEM que deram ênfase à sua própria prática são expressão de suas identidades, do saber docente que possuem e da cultura das escolas em que atuam. Tardif (2011) aponta que os saberes dos professores baseiam-se, em boa parte, em sua experiência na profissão, por habilidades ligadas à sua subjetividade; em outros termos, “[...] para a percepção subjetiva que um sujeito tem da sua individualidade; inclui noções como consciência de si [...]”. (MOITA, 1995, p. 115). Destacamos, portanto, que ao voltarem seu olhar para si próprias enquanto profissionais e para a sua prática, os projetos de intervenção pedagógica não se reduzem a expressar formas exteriores ou hábitos aleatórios, mas estruturam, de maneira singular e complexa, o significado que as professoras atribuem às suas atividades, demonstrando, de modo hierarquizante, a força da sua relação com os saberes que ensinam, modelando a atividade profissional e configurando aspectos importantes de sua identidade, que correspondem diretamente ao que Tardif (2001) indica como epistemologia da prática profissional.

Além dos projetos de intervenção pedagógica, foi possível compreender também que a percepção das professoras da educação básica sobre a pesquisa científica possui uma especificidade diferente, em comparação com aquela do sentido estrito, que propõem as instituições regulares e acadêmicas. Perguntamos às professoras PDEM se elas se consideram pesquisadoras, bem como se pretendiam dar continuidade a atividades voltadas à pesquisa sobre educação.

A esses dois questionamentos, obtivemos muitas respostas afirmativas. Assim, entendemos que as professoras revelam uma concepção de que é através e na prática que elas conferem a realização de pesquisas, atribuindo um sentido mais amplo e imediato. E é de acordo com suas necessidades e oportunidades que pretendem dar continuidade à prática de pesquisa. Desse modo, o saber docente é valorizado por elas no viés do conhecimento científico.

Ainda sobre esse terceiro objetivo, concluímos que os projetos de intervenção pedagógica são uma expressão das identidades docentes das professoras PDEM e da cultura das escolas em que atuam, pois cultura e identidade pertencem a uma mesma realidade. Para Hall (1997), o que denominamos “nossas identidades” emerge do diálogo entre interioridade, o que eu me identifico, e o que quero que me represente, respondendo à necessidade de significação, como se viessem de dentro, mas que são ocasionadas por circunstâncias e experiências, ou seja, nossas identidades são formadas culturalmente. Assim, de acordo com o autor, conjecturamos que os projetos de intervenção pedagógica atenderam ao desejo de representação e significação das identidades docentes, através da cultura escolar em que estão inseridas.

Para os interesses desse argumento – considerando as possibilidades teóricas provenientes da articulação entre os projetos de intervenção pedagógica e identidade – constatamos que a cultura escolar está implícita no trabalho desenvolvido pelas professoras e o PDEM, enquanto processo de formação continuada, fez vir à tona representações e regularidades à custa dos saberes experienciais que da própria cultura provêm e que marcam as identidades das docentes.

Tratando-se dos momentos de produção dentro do PDEM, migramos para o último objetivo dessa dissertação: investigar as relações estabelecidas entre as professoras da educação básica e os professores e professoras do ensino superior. O contexto que medeia a relação entre o ensino superior e a educação básica é

orientado por culturas e estruturas diferentes. Tardif (2011) pontua que há uma distância entre os saberes profissionais, aqueles da escola, e os conhecimentos universitários, os da universidade, e que esse distanciamento não é somente cultural, mas estrutural do ponto de vista simbólico na hierarquia social e material. Nesse cenário de representações sobre esses dois espaços educativos, a educação básica encontra-se em uma posição secundarizada. É nesse conjunto de valores e estruturas que se organizou e se estabeleceu a relação entre as professoras PDEM e os professores da IES. O que almejamos com esse último objetivo foi compreender como o programa contribui para a prática das professoras da educação básica mediante esse contato, sendo que nosso interesse não está nas trocas puramente intelectuais, mas nas suas significações.

Ao centrarmos nas relações entre a educação básica e o ensino superior, pautamo-nos em duas referências: primeiramente, na questão sobre a superação de dificuldades para realização das atividades do PDEM, muitas professoras relataram que contaram com a ajuda de seus orientadores para superá-las. Segundo, ao perguntarmos se haviam gostado de seus orientadores e por que, todas as respostas foram positivas, com percepções que atribuíram diretrizes e sentimentos que legitimaram essa interação, com significações que envolveram gratidão, admiração, respeito e aprendizagem.

Aqui novamente utilizamos o conceito de *habitus* de Bourdieu, concebido como sistema de esquemas individuais, socialmente construído, e constantemente orientado pelas conjunturas que o estimulam, isso porque não podemos deixar de pensar que a relação estabelecida entre as professoras PDEM e seus orientadores pode ter resgatado modelos de ensino vivenciados por elas durante o tempo em que eram alunas da graduação e pós-graduação, reproduzido padrões de comportamento que possibilitaram a adaptação ao entorno, ressignificando positivamente esse momento vivido no PDEM.

A experiência das professoras PDEM com seus orientadores do ensino superior, no contexto de formação continuada, fez-se de maneira extremamente positiva, o que inspira a nos reconhecermos como sujeitos do conhecimento, reconhecendo-nos uns aos outros como competentes e iguais, independentemente do nível de ensino em que atuamos, rompendo com o distanciamento, pois “[...] a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre

uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes". (TARDIF, 2011, p. 237).

Retomando o objetivo geral de compreender de quais maneiras o PDEM interferiu na identidade docente daquelas que participaram do programa, destacamos que a resposta a essa problemática está nos relatos das próprias professoras, ao externarem que essa experiência formativa foi significativa e trouxe mudanças na prática profissional, na mudança de olhar, conforme muitas escreveram. Entendemos o PDEM como um processo socializador e que, de acordo com a teoria de Bourdieu, houve uma reestruturação de *habitus,* porque todo o percurso formativo conduziu a novas experiências, que articularam a força das estruturas sociais e culturais na composição da ação individual de cada profissional: "É o indivíduo que tem a capacidade de articular as múltiplas referências propostas ao longo de sua trajetória. É o sujeito a unidade social na qual se podem efetivar diferentes sentidos de ações [...]". (SETTON, 2011, p. 719, 720).

A relevância desse estudo está em considerarmos que o fazer cotidiano aparece, portanto, como espaço privilegiado de produção de pesquisas dos saberes docentes, especificamente no que diz respeito a forma particular pelas quais as professoras PDEM buscam compreender sua própria prática e os processos de ensino aprendizagem.

Por outro lado, esse estudo também demonstrou a fragilidade do oficio docente diante das oportunidades, ou melhor, diante da falta de oportunidades de aperfeiçoamento profissional. A adesão ao PDEM como uma chance de avanço profissional, mesmo que causando prejuízo a própria rotina de trabalho, expõe a fragilidade do programa. As condições de adquirir títulos acadêmicos atrelados a valorização financeira são escassas no contexto da educação básica, as dificuldades de aperfeiçoamento que enfrentam os docentes da rede pública são perenes em nosso país. Em suma, a adesão ao PDEM, fez com que a responsabilidade de aperfeiçoamento profissional, repousa-se sobre os ombros das docentes. Considerando a falta de oportunidades, o esforço para a efetivação do programa se deu as custas do trabalho docente. Como não existe uma realidade em si mesma, mas representações que variam de acordo com a posição que os agentes ocupam no espaço social, bem como ajuste de expectativas de acordo com as possibilidades objetivas que possuímos (BOURDIEU, 1983), podemos considerar que o poder

simbólico conferido ao PDEM fez com que as professoras o significassem de maneira positiva, mesmo que vivendo as dificuldades que enfrentaram durante o percurso formativo.

Na tentativa de responder às inquietações sobre identidade docente, o referencial teórico utilizado nesta pesquisa leva-nos a entender que as professoras PDEM estão integradas em uma mesma conjuntura social e cultural. Seus caminhos direcionaram-nas a percursos e representações muito próximos, construindo experiências e significações muito similares. Assim, elas, simultaneamente, externalizaram uma cultura própria da educação básica, anos iniciais do Ensino Fundamental de União Vitória e, por fim, mas não por ordem de importância, interiorizaram essa mesma cultura em uma troca constante e recíproca que constituiu suas identidades, compreendendo que a identidade não é um dado ou um produto, mas um processo de construção, graças ao qual cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional (Nóvoa, 1995).

As reflexões acerca das identidades docentes e a formação continuada vinculadas ao PDEM deixam em aberto uma série de questões que podem orientar novas pesquisas. Ainda existem muitos desafios que precisam ser superados na formação docente, independentemente da etapa em que se encontra, seja formação inicial ou continuada. O PDEM configurou-se como uma experiência válida e significativa em relação à demanda que envolve o assunto de tal modo que as atividades desenvolvidas pelo programa podem ser pensadas como estratégias para melhoria da formação de professores em todas as esferas, regional, estadual ou federal. Contudo, pensando nas dificuldades apontadas pelas professoras PDEM, de modo específico, a sobrecarga de trabalho causada por não terem direito ao afastamento de suas funções, nós oferece a chance de repensar e aperfeiçoar o programa e sua estrutura para que, em uma próxima edição, essas dificuldades sejam analisadas e resolvidas.

Compreendemos que o que esse pesquisa nos oferece é o precedente de repensarmos às condições estruturais não só do PDEM, mas do exercício da pesquisa por professores e professoras em nossas escolas e centros de educação infantil. Assim, novas pesquisas devem ser realizadas a fim de ampliar o conhecimento sobre o processo de construção das identidades docentes em relação à cultura escolar, no

contexto de formação continuada, para identificar fatores que possibilitem o seu avanço e a sua melhoria.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga; HORN, Geraldo Balduíno (Orgs.) **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2008 (Coleção Cultura, Escola e Ensino; volume 1).

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frete à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs). **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozez, 1998b. p. 39-64.

BOURDIEU, P. Método científico e hierarquia social dos objetos. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs). **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozez, 1998a. p. 33-38.

BOURDIEU, P. O capital social – notas provisórias. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs). **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozez, 1998c. p. 65-69.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs). **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozez, 1998d. p. 73-79.

BOURDIEU, P. **Sociologia.** São Paulo: Ática1983. (Organização de Renato Ortiz).

CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CASTILHOS, Grasiela Pereira da Silva de. **PIBID como instância socializadora: um estudo sobre a reestruturação de habitus das professoras supervisoras do curso de Pedagogia**. 2019. 97f. Dissertação (Mestrado) – PPGE, UFPR, Curitiba, 2019.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Docência e (auto)biografia: a escrita de si e a produção da subjetividade. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga; HORN, Geraldo Balduíno (Orgs.) **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2008 (Coleção Cultura, Escola e Ensino; volume 1).

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Bauru: EDUSC, 1999.

FINK, R. **Representações sociais sobre ser professora alfabetizadora no contexto da proposta de ensino de 9 anos em União da Vitória**: ancoragens para novas lógicas e práticas. 2013, 120 f. Dissertação (Mestrado) – PPGE, UFPR, Curitiba, 2013.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, v.5, p. 28-49, 1992.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In*: GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, António (Org). **Vidas de Professores.** 2. ed. Porto Editora. Portugal, 1995.

GUARNIERI, Maria Regina (Org). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, 2005.

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Diálogos Epistemológicos e Culturais. *In*: HAGEMEYER, Regina Cely C; GABARDO, Cleusa Valéria Gabardo; SÁ, Ricardo A. **Diálogos Epistemológicos e Culturais.** Curitiba: W&A Editores, 2016.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade,** v. 22, n. 2, p. 15-46. 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LAHIRE, B. Campo. *In*: CATANI, A. M. (Org). **Vocabulário Bourdieu.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 22. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

LELIS, Isabel Alice O. M. **Magistério primário:** tempos e espaços de formação. *In* CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LELIS, Isabel Alice O. M. **Modos de trabalhar de professoras:** expressão de estilos de vida? *In* CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abril/2001.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Trans-Formação. *In*: NÓVOA, António (Org). **Vidas de Professores.** 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abril/2001.

MOREIRA, Antonio F. B.; CANDAU, Vera M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p.156-168, maio/ago. 2003.

MOREIRA, Antonio F. B. Moreira; CANDAU, Vera M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antonio F. B. Moreira; CANDAU, Vera M. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

MUSSANTI, S. I. Socialização profissional. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1998.

NÓVOA, António (Org). **Vidas de Professores.** 2. ed. Portugal Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola,** edição 142, maio 2001. Disponível em: http://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo.** 2. ed. Editora Unesp, 2000.

ORTIZ, Renato. **Um outro território:** ensaios sobre a mundialização. 2. ed. São Paulo: Olho D´Água, 1999.

RICOEUR, Paul. Temps et récit. *In*: NÓVOA, António (Org). **Vidas de Professores.** 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

ROCKWEL, Elsie. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela. *In*: ROCKWEL, Elsie (Coord). **La escuela cotidiana.** México: Fondo de Cultura Económica, 1997. Disponível em: http://www.nppd.ufpr.br/nppd/wp-content/themes/nppd/arquivos/de-huellas-bardas-y-veredas-una-historia-cotidiana-de-la-escuela.pdf.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga; HORN, Geraldo Balduíno (Orgs.) **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2008 (Coleção Cultura, Escola e Ensino; volume 1)

PARANÁ. Secretaria Da Educação. **Programa de Desenvolvimento Educacional.** Curitiba, PR. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20.

SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação,** v. 20, maio-ago. 2002, p. 60-70.

SETTON, M. G. J. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 37, n.4, p. 711-724, dez. 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor.** História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

UNESPAR. **Plano de Trabalho para Execução do Programa de Desenvolvimento Educacional Municipal – PDEM – Turma 2016.** União da Vitória, 2016.

UNESPAR. **Relatório final das atividades do Programa de Desenvolvimento Educacional Municipal (PDEM).** União da Vitória, 2018.

UNIÃO DA VITÓRIA. **Edital n° 01/2016 – PDE Municipal – União da Vitória – PR**. Secretária Municipal de Educação, União da Vitória, 02 maio 2016.

UNIÃO DA VITÓRIA, PR. **Lei N. 3.621/2008.** Dispõe sobre implantação do novo plano de cargos, carreira e remuneração do magistério público municipal e dá outras providências. União da Vitória, 14 out. 2008.

UNIÃO DA VITÓRIA, PR. **Lei N. 4.652/2016.** Cria o Programa de Desenvolvimento Educacional municipal de União da Vitória,PR – PDEM. União da Vitória, 05 dez. 2016.

VINÃO FRAGO, A. Fracasan las reformas educativas? La respuesta de um histotiador. *In*: HAGEMEYER, Regina Cely C; GABARDO, Cleusa Valéria Gabardo; SÁ, Ricardo A. **Diálogos Epistemológicos e Culturais.** Curitiba: W&A Editores, 2016.

APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, PPGE

QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA ESTUDO EXPLORATÓRIO

Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO
Programa de Pós-Graduação em Educação
Pesquisa sobre: Identidade Docente: influencias do Programa de Desenvolvimento Educacional.
Data: ___/____/2019

Professores e Professoras
Suas respostas serão fundamentais para compor as análises para dissertação de mestrado, cujo objetivo central refere-se a compreender as influências do PDEM na identidade docente dos professores participantes do programa. Os resultados desse trabalho serão divulgados á escolas e aos professores participantes da pesquisa.
Agradeço a sua colaboração.

Pesquisadora: Professora e mestranda Marcela Mazur/ UNICENTRO
E-mail: mazurmarcela@gmail.com
Contato: (42) 999454007

Questionário:

As questões que você responderá, fazem parte do desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado na linha de Educação, Cultura e Diversidade. Suas contribuições serão fundamentais para que eu possa estudar e compreender algumas indagações no campo educativo e encontrar possíveis respostas para o problema da minha pesquisa. Desde já conto com a sua colaboração.

Aceita disponibilizar como material de pesquisa para esta dissertação seu relato de experiência ou artigo final produzido no PDEM?
( ) SIM ( ) NÃO
Caso a resposta seja positiva favor enviar o arquivo para o e-mail:
mazurmarcela@gmail.com

- **Dados do/a pesquisado/a: Trajetória acadêmica e profissional.**

1. Qual é a sua formação e em que ano concluiu a graduação? Em qual instituição se graduou?
2. Há quanto tempo você é professora? () um ano () três anos () cinco anos () dez anos () quinze anos ou mais Outra situação: ....
3. Há quanto tempo trabalha nesta escola (em anos)?
4. Atua como professora em outra escola?
5. Durante o PDEM atuava em qual escola e em que função?
6. Além do PDEM, qual foi o último curso de aperfeiçoamento ou formação continuada que participou?

7. Durante a sua graduação ou pós graduação, além dos trabalhos exigidos pelo curso, participou de projetos de pesquisa e produção cientifica? Se sim, como foi essa experiência?
8. O que a levou ser professora?
9. O que a levou fazer o PDEM?
10. Pra você o que significa ser professora?

- **Cruzamentos de identidades docentes:**

11. Explique como foi realizada a escolha de orientadores/as no PDEM?
12. Você gostou do/a seu/sua orientador/a? Por quê?
13. A área de atuação de seu/sua orientador/a e a mesma que a sua?
14. Como foi a sua relação com seu/sua orientador/a?
15. Existiram momentos de divergências entre você e seu orientador? Quais?
16. Seu/sua orientador/a esteve na sua escola, em algum momento, durante o programa? Como foi recebê-lo/a?
17. Relate sobre as dificuldades que você encontrou para a realização das atividades do PDEM?
18. De que forma você superou essas dificuldades?

- **Cultura escolar e a pesquisa cientifica a partir dos projetos de intervenção pedagógica:**

19. Como o projeto de intervenção pedagógica foi elaborado?

() Você definiu a situação problema sozinha
() Seu/sua orientador/a definiu a situação problema sozinho/a
() Você definiu a situação problema em conjunto com seu/sua orientador/a
() Você definiu a situação problema em conjunto com a escola
() Você definiu a situação problema em conjunto com o/a orientador/a e com a escola
Outra situação:

.....
.....
.....

20. Qual foi a situação problema que embasou seu projeto de intervenção pedagógica? O que mobilizou sua escolha?
21. Por que você escolheu o projeto que você escolheu?
22. De alguma maneira a escola esteve envolvida em seu projeto de intervenção pedagógica? Como?
23. Como foi a aceitação da equipe escolar quando você começou a participar e desenvolver as atividades do PDEM?

24. Quais saberes mais importantes utilizou durante a realização das atividades do PDEM?
25. Você acha que o PDEM foi um aprendizado que interferiu de alguma maneira na sua prática em sala de aula? Como?
26. Você se considera uma professora pesquisadora sobre a educação e a prática pedagógica? Explique sua resposta.
27. Ao final do programa você realizou a produção de um artigo ou o relato de experiência? Por quê?
28. Você tem interesse em realizar mais atividades de formação continuada voltados a pesquisa e produção cientifica, como por exemplo: participar de eventos científicos, escrever artigos e publicar, realizar pesquisa cientifica a partir de sua pratica docente?

Após a análise do questionário, talvez seja necessário um entrevista para esclarecimento de dúvidas, ou para compreender melhor a sua experiência no PDEM. Peço gentilmente para que coloque seu nome e a escola em que leciona, bem como o dia de sua hora-atividade. Desde já agradeço a sua colaboração e compreensão.

PROFESSOR/A:.....TEL.....
ESCOLA:.....
HORA-ATIVIDADE: ( ) MANHÃ ( ) TARDE
( )SEG. ( )TER. ( )QUA. ( )QUI. ( )SEX.