



Investigação da prática pedagógica: formação continuada nas narrativas e representações de profissionais da educação

*Pedagogical practice investigation: continuing
formation in the narratives and representations
of education professionals*

*Investigación de la práctica pedagógica: educación
continua en las narrativas y representaciones
de los profesionales de la educación*

JOCIANE EMÍDIA SILVA GERONASSO ^a

ROMILDA TEODORA ENS ^b

RUI TRINDADE ^c

Resumo

O artigo objetiva analisar as representações pelas narrativas de profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de Araucária, apresentadas em relatos de experiência e artigos publicados no Caderno Pedagógico 2017, pois esse documento compila os trabalhos finais do processo de formação dos profissionais da educação que participaram no município. Na primeira parte, trazemos uma reflexão sobre o processo de Investigação da Prática Pedagógica: projeto de formação continuada da Secretaria Municipal, a partir da descrição do curso oferecido aos profissionais da

^a Secretaria Municipal de Educação de Araucária (SMEED), Araucária, PR, Brasil. Doutora em Educação, e-mail: jocianegeronasso@gmail.com

^b Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, PR, Brasil. Doutora em Educação, e-mail: romilda.ens@gmail.com

^c Universidade do Porto (UPorto), Porto, Portugal. Doutor em Ciências da Educação, e-mail: trindade@fpce.up.pt

educação do município, tomando o processo de formação como uma das “constantes sociais”. Na segunda, traçamos os caminhos da pesquisa, a qual foi realizada por meio do tipo estado da arte. Na sequência, com base no aporte teórico da Teoria das Representações Sociais, a partir de Moscovici (2003), Jodelet (2001, 2005, 2007) e da análise dessas, examinamos pela relação as narrativas, apoiados em Jovchelovitch (2012), Teibel e Andrade (2017), a fim de interpretarmos as narrativas e representações dos 321 profissionais da educação participantes do curso de formação continuada sobre intervenção na prática pedagógica, que produziram 61 artigos e 63 relatos de experiência publicados no Caderno mencionado. Pela análise, inferimos que esse tipo de formação apresenta grande potencial para transformar a realidade em que os docentes atuam ao instaurar no espaço/tempo dessa formação um processo investigativo, reflexivo e interpretativo sobre as suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Investigação da Prática Pedagógica. Formação Continuada. Narrativas e Representações Sociais.

Abstract

The article aims to analyze the representations by the narratives of education professionals from the Municipal Education Network of Araucária, presented in experience reports and articles published in the 2017 Pedagogical Notebook, since this document compiles the final works of the education professionals' formation process in the municipality. In the first part, we bring a reflection on the Pedagogical Practice Investigation process: continuing education program of the Municipal Secretariat, from the description of the course offered to the education professionals of the municipality, taking the formation process as one of the "social constants". In the second one, we trace the research paths, which was carried out using the state of the art type, for then, based on the theoretical contribution of the Social Representations Theory, from Moscovici (2003), Jodelet (2001, 2005, 2007) and their analysis, to examine the narratives through the relationship, supported by Jovchelovitch (2012), Teibel and Andrade (2017), in order to interpret the narratives and representations of the 321 education professionals participating in the continuing formation course on intervention in practice that produced 61 articles and 63 experience reports published in the mentioned notebook. From the analysis, we infer that this type of formation has great potential to transform the reality in which teachers work by establishing in the space / time of this formation an investigative, reflective and interpretive process on their pedagogical practices.

Keywords: *Pedagogical Practice Investigation. Continuing Formation. Narratives and Social Representations.*

Resumen

El artículo tiene como objetivo analizar las representaciones por las narrativas de profesionales de la educación de la Red Municipal de Educación de Araucária, presentadas en informes de experiencia y artículos publicados en el Cuaderno pedagógico

2017, ya que este documento recopila los trabajos finales del proceso de formación de profesionales de la educación en el municipio. En la primera parte, traemos una reflexión sobre el proceso de Investigación de Prácticas Pedagógicas: programa de educación continua de la Secretaría Municipal, desde la descripción del curso ofrecido a los profesionales de la educación del municipio, tomando el proceso de formación como una de las "constantes sociales". En la segunda, trazamos las rutas de investigación, que se llevaron a cabo utilizando el tipo estado del arte, para entonces, con base en la contribución teórica de la Teoría de las representaciones sociales, de Moscovici (2003), Jodelet (2001, 2005, 2007) y su análisis, examinar las narrativas a través de la relación, con el apoyo de Jovchelovitch (2012), Teibel y Andrade (2017), para interpretar las narrativas y representaciones de los 321 profesionales de la educación que participan en el curso de formación continua sobre intervención en la práctica que produjo 61 artículos y 63 informes de experiencia publicados en el cuaderno mencionado. A partir del análisis, inferimos que este tipo de formación tiene un gran potencial para transformar la realidad en la que trabajan los docentes al establecer en el espacio / tiempo de esta formación un proceso de investigación, reflexión e interpretación sobre sus prácticas pedagógicas.

Palabras clave: Investigación de práctica pedagógica. Formación continua. Narrativas y representaciones sociales.

Introdução

Ao tomarmos a sociedade contemporânea, dominada pela informação que em sua grande maioria é superficial, fragmentada, descontínua e inconsistente, que ao criar lacunas compromete o fortalecimento de um pensamento fundante, caracterizado pela humanização do conhecimento científico, o qual possibilita a formação crítica e a não submissão do ser humano a uma relação de dominação e à possibilidade de transformação da realidade, corroboramos com Ens e Donato (2011, p. 79) que essas lacunas

[...] invadem aos muros da escola parecem estar ancoradas nas mudanças, em sua grande maioria não planejadas, da sociedade contemporânea. São transformações que interferem tanto na organização da escola como nas formas de relacionamento, de trabalho do professor.

Analisar uma proposta de formação continuada para profissionais da educação¹, a qual teve por objetivo o desenvolvimento de processos de

¹ Profissionais da Educação que atuam na Prefeitura do Município de Araucária são as Educadoras I e Educadoras II, pertencentes ao quadro próprio de Servidores Municipais, e os

compreensão, reflexão e análise crítica sobre o trabalho pedagógico que esses profissionais realizam na educação infantil, ou nos anos iniciais ou finais do ensino fundamental e na modalidade de ensino educação especial, de uma rede municipal de ensino da região metropolitana de Curitiba-Paraná, foi o intuito que direcionou a realização deste trabalho. Assim o fizemos por considerarmos que a formação continuada, a partir de um processo permanente e sistemático de reflexão, pode promover o acesso ao saber sistematizado, bem como “[...] fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática” (IMBERNÓN, 2009, p. 49).

Em sociedades regidas sob a lógica capitalista, a formação do professor e dos demais profissionais, segundo Alves e Soares (2009), transforma-se em elemento-chave de qualificação para o trabalho e para a obtenção de acesso a ocupações de maior prestígio. A estreita relação entre a forma de organização da escola e a formação do profissional da educação é definida pelas políticas educacionais, as quais regulam a organização do trabalho pedagógico, porquanto esta é pautada em definições políticas, o que significa reafirmar o discurso comum de que as mazelas da educação estão apenas na formação de professores/profissionais da educação e em sedimentar que o acesso ao conhecimento é opção do estudante e sua escolha define suas necessidades. Ou seja, fica evidente a concepção de meritocracia, uma vez que, segundo Valle e Ruschel (2010, p. 80), esta “[...] progride com grande intensidade e conta com uma adesão crescente, constituindo-se num modelo de referência que permite a uma minoria acumular todas as vantagens sociais: dinheiro, o trabalho qualificado, o bem-estar, o prestígio profissional e o pessoal”, perspectiva essa que responsabiliza o estudante pelo acesso e permanência na escola, com o discurso de que somente alguns sabem aproveitar as oportunidades oferecidas, mesmo que estas não sejam em número suficiente para todos. Ou, como afirmam Ens *et al.* (2019, p. 263),

[...] é evidente que, se a vida social vem sendo perpassada e organizada por vários e instáveis referenciais, seja legítimo defendermos que ocorra o mesmo na escola –

profissionais do Quadro Próprio do Magistério Municipal, composto por Professor Docência I, Professor Docência II e Professor Pedagogo.

embora seja certo que a educação é algo a que não se pode remeter à formação recebida unicamente nesse espaço/tempo.

Com base nesses pressupostos, entendemos que as reformas da educação têm se aprofundado no alargamento das funções do professor/profissional da educação e no aligeiramento do conteúdo e tempo de sua formação, negando, desse modo, a histórica luta dos professores pela democratização da escola, da educação, da valorização e profissionalização do professor, tendo por consequência a “desintelectualização do professor”, como afirmam Evangelista e Triches (2012, p. 185).

Uma luta que desde a criação do curso de Pedagogia, em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, até a promulgação da Lei nº 9.394/1996, a qual estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), definiu uma formação de professores pautada na racionalidade técnica, em que os requisitos para a sua atuação docente resumiam-se ao domínio dos conteúdos das disciplinas e da técnica para transmiti-los. Pelo artigo 61 da LDB, há necessidade de “associação entre teoria e prática” no processo de formação continuada (BRASIL, 1996); constata-se, porém, que essa legislação não contribuiu significativamente para o processo de superação da concepção tecnicista da Educação ao defender superficialmente a função mediadora do professor entre o estudante e o conhecimento.

Com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, é retomada a crítica à dicotomia teoria e prática. Essas Diretrizes propõem a superação do tecnicismo na Educação, o qual em relação à formação do professor defendia maior produtividade com custos menores, e que a docência não fosse restrita à capacitação para a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas, mas que se constituíssem na direção dos conhecimentos das tradições culturais, das ciências, de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas e laborais (BRASIL, 2006).

Pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, a formação de professores e a valorização do magistério, a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada são explicitados,

contudo, sem a devida vinculação a recursos para sua efetivação. As diretrizes estabelecidas reforçam a melhoria da qualidade do ensino, como meta central (BRASIL, 2014).

Para não reproduzir a lógica de formação que historicamente fundamentou a educação brasileira, acreditamos que uma proposta de formação continuada não pode ser de “formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 200) e, sim, a de considerar que os processos de formação voltem-se à superação dos processos de ensino e de aprendizagem nas situações que, por acaso, neguemos princípios de democratização do acesso e da permanência à escola.

Com base nessas questões, temos como pressuposto que o professor, ao pensar e refletir sobre sua prática durante sua atividade docente, em relação a aspectos que a norteiam, precisa de conhecimentos pedagógicos e pessoais para completar sua formação. A efetivação de uma proposta de formação continuada desses profissionais foi uma das proposições do Plano de Formação Continuada, implantado na Rede Municipal de Educação da cidade de Araucária, no Estado do Paraná, em 2017 e 2018, dentre as formações ofertadas por essa Rede de Ensino. Esta objetivou imbricar o processo de ensino e aprendizagem a uma metodologia que orientasse o profissional da educação a investigar a prática pedagógica que realiza na Unidade Educacional², ocasião essa pela qual o profissional da educação do município se aproxima da forma como o estudante pensa, aprende e desenvolve a aprendizagem (ARAUCÁRIA, 2018b).

Buscou-se, nesse estudo, retomar/enfatizar a indissociabilidade entre ser professor e atuação/intervenção, tomando-se para tal e como aporte teórico as representações sociais como forma de compreensão sobre as realidades das escolas e as vias de ação adotadas pelos professores sobre as dificuldades que enfrentam.

² As Unidades Educacionais que têm como mantenedora a Prefeitura Municipal de Araucária são formadas pelos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), que contemplam a etapa creche e pré-escola; as Escolas, que atendem à etapa pré-escola, anos iniciais e finais e a educação de jovens e adultos; os Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado (CMAEs), que atendem ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns de ensino regular, de forma não substitutiva à educação básica; e o Centro Municipal de Educação Cultural Lucy Moreira Machado, que trabalha com o Ensino Multidisciplinar (ARAUCÁRIA, 2018a, art. 4º).

Com essa perspectiva, compartilhamos as palavras de Jodelet (2007, p. 52), segundo a qual “[...] uma intervenção vincula-se ao desejo de mudar o estado do campo de atuação e transformação de práticas”.

A partir dessa proposta e dos pressupostos que arrolamos sobre formação continuada de professores, analisamos as representações e narrativas de profissionais da educação apresentadas nos relatos e artigos publicados no Caderno Pedagógico 2017, da Rede Municipal de Ensino de Araucária, pois esse documento registra o trabalho. Ao se expressar em narrativas escritas, o profissional da educação avalia e contribui para a compreensão de como, sob seu ponto de vista, está a educação no município, pois “[...] a escrita de situações vividas apresenta-se como o recriar dessas mesmas experiências de uma forma tão intensa que o sentido posterior que lhes é dado aprofunda e esclarece a própria experiência” (GALVÃO, 2005, p. 328). Essa compreensão foca em três componentes, como indica Galvão (2005, p. 328), apoiada em Stephens³ (1992):

História – abrange as personagens envolvidas em determinados acontecimentos, num espaço e tempo determinados e possibilita uma primeira interpretação do que é contado; Discurso – forma específica como qualquer história é apresentada; Significação – uma interpretação de segundo nível que o ouvinte/leitor/espectador obtém a partir do inter-relacionamento da história e do respectivo discurso.

Com base nas reflexões de Jodelet (2007), buscamos, então, as relações entre representações e atuação no espaço-tempo escolar a partir de um diálogo que privilegia conhecer o que seus alunos já sabem sobre determinado conteúdo e o desejo de esses professores transformarem suas práticas, que envolvam os contextos culturais, sociais e econômicos no movimento de sua ação, porquanto as narrativas decorrem de suas práticas discursivas, de modo a que nos auxiliem a compreender e identificar as significações de suas práticas.

³ STEPHENS, J. *Language and ideology in children's literature*. New York: Longman Publishing, 1992.

Investigação da prática pedagógica: projeto de formação continuada da Secretaria Municipal de Araucária-PR

Formação continuada é exigência que se impõe para o atendimento às orientações internacionais, haja vista a multiplicidade de transformações que se constata em nível local e global na tecnologia, economia, política e ciência e que interferem no mundo do trabalho. Como explica Gatti (2008, p. 58)

[...] nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente nos países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças dos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais (GATTI, 2008, p. 58).

Duas são as situações que fazem com que o professor participe de um processo de formação continuada. Uma podemos dizer que é a busca por aperfeiçoamento profissional e a outra que decorre das exigências dos planos de carreira. Nestas se evidenciam o atendimento a processos de performatividade docente definidos por políticas que

[...] a partir da década de 1990, apresentam forte vinculação com documentos de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outros, os quais recomendam, aos chamados “países emergentes”, como é o caso do Brasil (TELLO *et al.*, 2019, p. 273).

Concordamos, ainda, com as ponderações desses autores quando pontuam: “[...] a formação continuada é realidade no cenário brasileiro e mundial, que precisa ser pensada não apenas como exigência internacional, mas como uma forma de proporcionar uma verdadeira formação humana” (p. 294).

Com base nessas concepções, a Lei nº 9.394/1996, no seu art. 62, parágrafo 1º, incluído pela Lei nº 12.056, de 2009, define como responsabilidade das Secretarias Municipais de Educação – isto é, dos municípios – promover a formação continuada aos profissionais do magistério, em regime de colaboração com a União, Distrito Federal e os Estados.

A Secretaria Municipal de Educação de Araucária-PR, no que propôs a realização de formação continuada para os professores de sua Rede Municipal de Ensino, buscou no ano de 2015 promover mudanças em seu modo de atuar a partir do modo de esses profissionais cuidarem e educarem bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos, com ou sem necessidades especiais. Para isso, propôs ir além do que as propostas de cursos de formação continuada frequentemente têm oferecido, considerando que os profissionais de educação da rede municipal são parte de contextos político, econômico, social e cultural codeterminantes para o sucesso do processo de formação.

Esse processo de formação continuada da Rede Municipal de Araucária-PR pautou-se em uma metodologia de trabalho específica, partindo dos pressupostos teóricos de Barca (2004) e Theobald (2010), com o objetivo da construção de um conhecimento, tanto dos estudantes como dos profissionais da educação, por considerar como Gatti (2013, p. 52) que

[...] a educação é processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais propondo-se a compartilhar esses conhecimentos. A educação escolar é uma ação intencional que pressupõe a atuação de um conjunto geracional com outro mais jovem, ou com menor domínio de conhecimentos ou práticas, na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva e, num determinado contexto histórico, social e institucional.

O novo desenho de formação continuada, apesar dos inúmeros desafios enfrentados, abriu janelas a novas possibilidades sobre a forma de se trabalhar com a formação continuada docente ao considerar que esse momento não pode ser uma complementação da formação inicial, mas a de se voltar para que o profissional de educação do município fique atento aos novos conhecimentos e embates a que ele seja colocado. Como adverte Scheibe (2010, p. 991), urge

[...] a superação da formação continuada com base em cursos rápidos e sem conexão com o projeto político-pedagógico da escola, para promover a reflexão permanente do professor. Nesse sentido, a escola e seu cotidiano constituem-se, ao lado das instituições formadoras de professores, em ambiente formativo que necessita de ações e programas sistematizados em períodos específicos e com clara articulação à carreira docente.

Para realizar a proposta de formação continuada, a Secretaria Municipal de Educação de Araucária-PR organizou um trabalho colaborativo com os gestores

educacionais (diretores e pedagogos⁴) de acompanhamento pedagógico da pesquisa realizada pelos profissionais da educação participantes. Esse acompanhamento pelo gestor possibilitou que a carga horária correspondente a um terço ou à metade (de acordo com a função dos profissionais) das horas da proposta de formação continuada fosse utilizada quando do avanço na carreira, de acordo com o Plano de Carreira em vigência. Como alerta Freitas (2007, p. 1204), há necessidade

[...] de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, [...] o que] faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos.

Ao partir do pressuposto de que a formação continuada do profissional da educação do município precisa ser definida com base no que ele ensina e aprende, nesse processo, a proposta buscou romper com uma formação ancorada em modelo tradicional, propondo que esta fosse realizada nas unidades educacionais, sob a forma de intervenções na prática pedagógica. Para isso, definiu que o fio condutor desse processo tivesse como ponto de partida conhecimentos científicos, apoiados em encaminhamentos didático-pedagógicos, e como ponto de chegada o aprender do estudante e do professor. “Os autores de cada texto atuam em diferentes contextos, mas todos têm em comum o compromisso com uma educação pública de qualidade”, como destacaram Talamini, Geronasso e Lima (2018), na apresentação do Caderno Pedagógico (ARAUCÁRIA, 2018b).

Os resultados do trabalho de 32 investigações da prática pelos profissionais da educação foram apresentados sob a forma de relato oral na Semana Pedagógica⁵ (ARAUCÁRIA, 2017b) e, posteriormente, os 124 trabalhos de investigação foram publicados no Caderno Pedagógico (ARAUCÁRIA, 2018b). Constatou-se, com base nesses momentos, o quanto o modo de planejar, realizar e pensar as práticas pelos profissionais de educação do município foi além do que têm proposto os planos de formação para profissionais da Educação Infantil, Ensino Fundamental e

⁴ Como são denominados os coordenadores pedagógicos das escolas no Paraná.

⁵ Nesse momento, também foram realizadas palestras por profissionais da Rede Municipal de Ensino, os quais apresentaram resultados das pesquisas em programas de mestrado ou doutorado.

Educação Especial, como práticas sociais. Movimento, o conjunto das formas simbólicas representadas pelas ações, falas, imagens e textos produzidos pelos profissionais da educação passou a dar significado e forma ao pensar de cada um e de cada grupo, sobre si e o outro, a criança ou o estudante, ao propor ações que indicam uma representação do processo que, como diz Moscovici (2003, p. 79), “[...] toma, como ponto de partida a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda a sua estranheza e imprevisibilidade”.

A opção por analisar a proposta de 2017 está na análise realizada pelo Secretário Municipal de Educação da época, para os profissionais da educação do município, sobre a proposta de Formação Continuada: Investigação da Prática Pedagógica. Esta tinha como objetivo identificar como o estudante pensava, aprendia e se desenvolvia, oportunizando ao profissional da educação ser responsável pela produção do seu conhecimento.

As investigações das práticas realizadas nas unidades educacionais, por professores, educadores⁶, diretores, pedagogos e estagiários, abriu a possibilidade de relatarmos o trabalho que realizavam no interior de suas unidades educacionais, considerando as particularidades de suas funções. Estas pesquisas tiveram como aporte teórico-metodológico autores como Ghedin (2002), Pimenta (2002) e Lüdke (2000). Segundo Pimenta (2002, p. 22), essa opção instiga a prática reflexiva na produção do saber docente com pesquisa, constituindo-se em “[...] um instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado com ponto de partida e de chegada da pesquisa”.

A proposta analisada foi além da prática e de sua reflexão. A teoria foi oportunizada aos profissionais da educação do município participantes do processo de formação continuada, em diferentes momentos da formação e da mediação com profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SMED), por meio de orientações de processos de encaminhamentos metodológicos, fundamentados em autores como Barca (2004), Saviani (2008), Vygotsky (1991, 2005), Theobald (2010), Talamini (2007), Fernandes (2008) e outros autores específicos do trabalho realizado. As mediações foram realizadas individualmente ou em grupos de até

⁶ Denominação usada para o professor de creche sem habilitação ou com habilitação no magistério.

cinco professores, haja vista que as intervenções propostas poderiam ser planejadas, desenvolvidas, avaliadas e relatadas por grupos de profissionais da educação. Essas eram agendadas, mas também aconteceram por *e-mail*, *WhatsApp*, telefone e horários marcados individualmente com os grupos de profissionais da educação.

O epicentro das atividades de orientações e mediações foi o de oferecer ao grupo de profissionais da educação a possibilidade de se aproximarem e compreenderem como os estudantes pensam, aprendem e se desenvolvem a partir de um determinado conteúdo e objetivo, pois um novo conteúdo, como orienta Barca (2004), para uma aula-oficina precisa iniciar com a investigação dos conhecimentos prévios que esses estudantes já trazem. Com isso, é possível superar os modelos tradicionais, ou seja,

[...] o modelo de 'aula-conferência' proposto pelo paradigma tradicional, o qual se baseia numa lógica do professor como detentor do verdadeiro conhecimento, cabendo aos alunos – por normas e catalogados como seres que 'não sabem nada', 'não pensam' – receber as mensagens e regurgitá-las corretamente em teste escrito (BARCA, 2004, p. 131, grifos do autor).

Apoiados na proposta de Barca (2004), os profissionais da Secretaria Municipal de Educação propuseram aos profissionais da educação que pensassem em um encaminhamento metodológico que seguisse as etapas apresentadas na Figura 1.

Os elementos da Figura 1 estão presentes no trabalho do professor e foram sistematizados como auxiliares ao trabalho em sala, com destaque para o encaminhamento metodológico. Essas orientações foram encaminhadas para as Unidades Educacionais (Quadro 1) e, para organizar o registro da carga horária, foi proposto um formulário, o qual ficava sob a responsabilidade da Direção da Unidade Educacional e era disponibilizado aos grupos de profissionais da educação para que assinassem à medida que fossem realizando a Investigação da Prática Pedagógica.

Figura 1 – Elementos constituintes da Investigação da Prática Pedagógica definidos pela Secretaria Municipal da Educação de Araucária-PR – 2017



Fonte: Equipe de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Araucária-PR (2017).

Quadro 1 – Orientações sobre os elementos constituintes da prática pedagógica – 2017

Elementos constituintes da Investigação da Prática Pedagógica	Orientações
Definição do conteúdo	Escolher um conteúdo das Diretrizes Municipais de Educação (ARAUCÁRIA, 2012) ou no Planejamento Referencial (ARAUCÁRIA, 2016).
Definição dos objetivos de ensino	Definir objetivos para o conteúdo escolhido, pois, dependendo do conteúdo, pode ficar amplo demais para a realização da pesquisa, sendo necessário deixá-lo mais específico.
Elaboração das atividades para a investigação dos conhecimentos prévios	Elaborar atividades para iniciar a investigação dos conhecimentos prévios dos estudantes. Segundo Theobald (2010, p. 51-52): “A investigação dos conhecimentos prévios também pode dispor de outros instrumentos, como desenhos, análise de uma história em quadrinhos ou de pequenos textos. Ainda, é possível trabalhar por meio da ‘chuva’ de ideias, em que se apresentam aos alunos alguns conceitos e solicita-se que eles escrevam um certo número de palavras que, segundo eles, estejam relacionadas ao conceito apresentado”.
Aplicação do instrumento de investigação dos conhecimentos prévios	Aplicar o instrumento da investigação do conhecimento prévio, pautado no conteúdo e objetivo escolhido, sendo que para esse momento foi solicitado que fosse realizado de forma individual com os estudantes, sem qualquer mediação do professor ou interferência dos colegas de classe. Por exemplo, se fosse realizada uma entrevista, esta deveria ocorrer de forma individual ou fora da sala de aula.
Análise e categorização das respostas dos estudantes	Organizar e classificar as respostas dos estudantes, agrupando-as por proximidade ou recorrência.
Encaminhamento didático	Realizar o encaminhamento didático do conteúdo e objetivo escolhido, sendo que este precisava respeitar os conhecimentos trazidos pelos estudantes quando da realização da investigação dos conhecimentos prévios. Esse momento é crucial para que o estudante tenha o seu avanço em relação ao conhecimento espontâneo para o saber científico e sistematizado; nesse sentido esse momento precisa ser realizado da melhor forma, pautado na Pedagogia Histórico-Crítica adotada por essa Rede de Ensino.
Avaliar	Realizar a avaliação para ver se houve apropriação do conteúdo. Nessa etapa, é importante verificar se o estudante teve a apropriação do conhecimento científico a partir de seus conhecimentos prévios e após o encaminhamento didático. Para evidenciar a apropriação ou não do conhecimento pelo estudante, os profissionais foram orientados a repetir a mesma atividade realizada na investigação dos conhecimentos prévios, permitindo, assim, que a avaliação fosse a mais direta e fidedigna possível.
Considerações do aluno sobre a apropriação do conhecimento	Verificar as considerações das crianças ou estudantes sobre como ocorreu a apropriação do conhecimento. Podem ser realizadas questões como: <i>Você gostou de aprender sobre este conteúdo? O que mais gostou ou chamou atenção?</i> Isso pode ser verificado de forma escrita ou mesmo oralmente.
Análise dos resultados	Avaliar seu trabalho como profissional, fazendo uma reflexão de todo o processo realizado nessa Investigação da Prática Pedagógica.
Sistematização da experiência por relato/artigo	Sistematizar as atividades realizadas em forma de relato de experiência ou artigo científico.

Fonte: Equipe de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Araucária (2017).

Para a divulgação do trabalho de Investigação da Prática Pedagógica na forma escrita, o grupo de profissionais da educação poderia escolher entre dois formatos: relato de experiência, em um texto breve, de 3 a 6 páginas, ou como artigo, em um texto mais denso, com embasamento teórico e maiores detalhes do trabalho realizado, de 8 a 12 páginas. Os dois formatos deveriam conter as referências e poderiam incluir imagens e tabelas.

Os textos para publicação foram avaliados por uma comissão científica da Secretaria Municipal de Educação, que tinha como objetivo verificar se atendiam aos critérios solicitados para a publicação. A equipe responsável por esse processo optou por realizar, junto aos grupos de autores, os ajustes necessários na formatação e conteúdo daqueles textos, os quais, por inexperiência desses profissionais de educação em produzir publicações científicas, não apresentavam domínio dessa forma de apresentação. Essa opção se justifica uma vez que na época se compreendeu que, para publicação no Caderno Pedagógico de Araucária (2017a; 2018b), as produções deveriam se constituir em um momento de aprendizagem para o grupo autores do texto, a fim de promover sua autonomia para realizar futuras publicações. Após o trabalho de revisão detalhada, os textos foram publicados nos Cadernos Pedagógicos 2017 e 2018 (ARAUCÁRIA, 2017a; 2018b).

Caminho da pesquisa...

Com a compreensão de que a metodologia da pesquisa explica o como fazer, ou seja, como produzir e interpretar os dados necessários para explicar o objeto de pesquisa, buscamos na concepção hermenêutica aplicar a metodologia interpretativa para apreender o sentido e o significado que a representação social apresenta como “[...] forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 21). Por adotarmos em nosso estudo as representações sociais como forma de compreensão de como se dá a interface entre o saber do professor e do aluno e a atuação-intervenção do professor em determinada realidade, descrevemos como os profissionais que na época atuavam na Secretaria Municipal de Educação contribuíram para que pudéssemos pensar a relação entre

representações sociais e a intervenção do professor. Como orienta Jodelet (2007, p. 57), as RS dos profissionais sobre a realidade das intervenções fazem com que estas auxiliem a

[...] encontrar os meios de ajudar os atores sociais, os grupos ou as comunidades, a melhorar suas condições de vida ou de trabalho, atingir uma existência satisfatória, cumprir suas necessidades, realizar seus desejos, respeitar seus direitos, fortalecer seus poderes ou simplesmente se conformar a objetivos considerados ótimos para o bem-estar individual ou coletivo.

Jovchelovitch (2012, p. 443) descreve que frequentemente se “[...] recorreu amplamente à teoria narrativa para explorar a transformação das representações sociais, mais particularmente, a teoria narrativa [...] para mostrar como as narrativas fecham o significado nos campos representacionais”, com base em Jovchelovitch⁷ (2002)⁸. Segundo a autora, “Toda narração é produzida a posteriori e, em vários graus, joga com acontecimentos, personagens e cronologia. Desembaraçar os acontecimentos do fluxo da vida real e colocá-los em uma história necessariamente reconstrói o que para o aqui e agora é um passado”⁹ (p. 443). Ou seja, “[...] Como meio essencial das representações sociais, as narrativas articulam o que se chama de conhecimento social em movimento”¹⁰ (p. 443, tradução nossa).

A autora evidencia, ainda, as palavras de Moscovici e Vignaus¹¹ (2000, p. 159) que

[...] a forma narrativa fornece uma estrutura central para um campo representacional, reunindo e investindo com significado as várias noções, valores e práticas que ele contém. Ao focar em temas, categorias, personagens e eventos em um todo limitado, integrado pela força dos temas, definido como “todos os modos de pensamento que a vida cotidiana sustenta e que são historicamente mantidos por determinado tempo”¹² (2012, p. 446, tradução nossa).

⁷ JOVCHELOVITCH, S. Social representations and narrative: Stories of public life in Brazil. In: LÁZSLÓ, J.; ROGERS, W. S. (Org.). *Narrative Approaches in Social Psychology*. Budapest: New Mandate, 2002. p. 47-58.

⁸ Do original “on narrative theory to explore the transformation of social representations [...] and more particular to show how narratives close down meaning in representational fields”.

⁹ Do original “All narration is produced a posteriori and in various degrees plays with events, characters and chronology. To disentangle happenings from the flow of real life and put them into a story by necessity reconstructs what for the here and now is now a past”.

¹⁰ Do original: “As the essential medium of social representations, narratives articulate what Millstone (this issue) calls social cognition in motion”.

¹¹ MOSCOVICI, S.; VIGNAUX, G. The concept of themata. In: MOSCOVICI, S. *Social representations: explorations in social psychology*. Cambridge: Polity, 2000.

¹² Do original: “[...] the narrative form provides a core structure to a representational field, bringing together and investing with meaning the various notions, values and practices it

Dito isso, concordamos com Teibel e Andrade (2017, p. 90) ao afirmarem que

Apesar de Moscovici (2003) não abordar diretamente o caráter narrativo do pensamento natural, ele marca que esse processo cognitivo tem como base a coerência de ordem social, e que por isso, sua elaboração ocorre durante as comunicações, afirmando que “pensamos com nossas bocas”, para destacar a importância da conversação na gênese e partilha das representações.

Nessa pesquisa, analisamos os artigos produzidos por profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de Araucária-PR que participaram do processo de formação continuada *Investigação da Prática Pedagógica*. As produções analisadas compõem o Caderno Pedagógico do ano de 2017 (ARAUCÁRIA, 2017a). Essa publicação foi selecionada por ser o primeiro Caderno Pedagógico publicado após a proposição desse modelo de formação continuada. Destacamos que esse material está à disposição dos profissionais da educação do município no *site* da Secretaria Municipal de Ensino, para que contribua como mais um subsídio para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

O presente estudo sobre as narrativas e representações sociais de profissionais da educação a partir da produção de artigos e relatos de experiência, como resultado final do processo de formação continuada, foi realizado por meio de investigação do tipo “Estado da Arte”. Esse tipo de estudo, segundo Romanowski e Ens (2006), poderá revelar, a partir da análise dessa produção, aspectos que contribuam para uma compreensão das condições de trabalho do profissional da educação do município, bem como o compromisso político-social desse profissional com os processos pedagógicos da escola.

O estudo foi descritivo, por considerarmos que um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema é passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos.

No desenvolvimento desse trabalho, passaram-se as seguintes etapas:

– definição do caderno a ser analisado;

contains. It plots themes, categories, characters and events into a bounded whole integrated by the force of themata, defined as “all those modes of thought which everyday life sustains and which are historically maintained over more or less long durées” (MOSCOVICI; VIGNAUX, 2000. p. 159).

- leitura do sumário do Caderno Pedagógico – 2017, identificando artigos e relatos de experiência;
- leitura das palavras-chaves e resumos, em relação aos artigos;
- leitura dos resumos, que possibilitou estabelecer categorias e ou dimensões de análise;
- delimitação das questões para a categorização, a partir da leitura dos textos que integravam o Caderno Pedagógico – 2017;
- identificação do número de professores e estudantes indicados que participaram das produções, a partir da leitura dos textos;
- categorizações inseridas em tabela de Excel;
- seleção das narrativas e representações dos profissionais da educação em relação à formação continuada (nesse momento do processo, a retomada do texto foi constante);
- análise de conteúdo dos textos;
- inferências e considerações.

Narrativas e representações dos profissionais da educação sobre intervenção na prática pedagógica

No que se refere à quantidade de profissionais da educação do município que participaram do processo de formação continuada e produziram um dos textos publicados, temos na produção dos 61 artigos 176 profissionais e nos 63 relatos de experiência, 145, em um total de 321 profissionais da educação dos departamentos de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Araucária (Tabela 1).

Tabela 1 – Trabalhos do Caderno Pedagógico 2017, por departamentos de Ensino da SMED

DEPARTAMENTO DE ENSINO DA SMED	ARTIGOS	RELATOS DE EXPERIÊNCIA
EDUCAÇÃO INFANTIL	31	45
ENSINO FUNDAMENTAL	24	18
EDUCAÇÃO ESPECIAL	05	00
TODA A UNIDADE EDUCACIONAL	01	00
TOTAL	61	63

Fonte: As autoras.

A maioria dos profissionais que atuavam na Educação Infantil optou por realizar seu trabalho sob a modalidade de relato de experiência, diferentemente dos que trabalhavam no ensino fundamental e na educação especial.

O tema inclusão demonstrou ser preocupação dos profissionais da educação, sendo que, dos 24 artigos apresentados no ensino fundamental, dois deles trataram da questão, assim como os cinco trabalhos apresentados pela educação especial. A narrativa do Artigo 1 retrata essa realidade:

Considerou-se de extrema relevância a realização desta pesquisa, investigando, mediando e analisando os conhecimentos dos estudantes, para então, mensurarmos o quão ele foi significativo para os mesmos e para autoavaliação das professoras. [...] Durante as intervenções realizadas, partindo-se dos estudantes inclusos, houve benefício para todos, já que os encaminhamentos metodológicos foram criados e ampliados na perspectiva de contemplar os objetivos propostos para a turma, partindo das possibilidades de aprendizagem dos alunos inclusos. [...] Acredita-se que a oportunidade de sistematizar a prática pedagógica, enquanto seres mediadores de conhecimento, foi de suma importância para o crescimento, tanto pessoal quanto profissional, e a satisfação de ter alcançado grande parte dos objetivos elencados, especialmente em relação aos estudantes inclusos, o que proporcionou um sentimento de dever cumprido incalculável.

A problemática da inclusão narrada pelas profissionais autoras do artigo fez-se presente à medida que envolveu todos os estudantes da sala, fazendo com que estes, ao narrarem se sentirem pertencentes, tenham causado satisfação ao grupo pelo trabalho que desenvolveram. Tais narrativas parecem mostrar uma faceta do processo de identificação da ação docente que nos permite induzir que a trajetória do processo de formação continuada conduziu a um despertar para as questões pertinentes à inclusão na prática desses docentes.

Em relação ao total de estudantes atingidos com esse processo de formação continuada, considerando as informações dos profissionais da educação nos 54 textos dos 124 publicados, 1.152 estudantes foram envolvidos direta e indiretamente nesse processo de formação.

Sobre as dificuldades enfrentadas ao longo desse processo de formação, a narrativa dos profissionais da educação do Artigo 11 expressa sua representação ao esclarecerem seu dilema sobre

[...] a aplicação do projeto Repensando a Colonização do Brasil [...] ao explicarem que esta] foi desenvolvida com certa dificuldade devido ao acúmulo de tarefas que a prática de educador exige. Contudo, mostrou-se de muita importância para reflexões sobre o nosso trabalho no processo de ensino-aprendizagem. Mapear as principais lacunas quando perguntamos ao corpo discente de maneira aberta e sem a pressão da avaliação é um método que qualifica a intervenção pedagógica do professor.

Essa modalidade de avaliação educacional subsidia a intervenção a ser definida e executada, pois como afirmam Sousa e Ens (2014, p. 378)

[...] tem como objetivo oferecer condições para o desenvolvimento do processo de ensino, para o aperfeiçoamento da ação educativa. Avalia-se para subsidiar a tomada de decisão. Os procedimentos avaliativos estão assim a serviço do planejamento, da ação educativa. Daí porque após um processo avaliativo tenho que comparar os dados com os critérios e estabelecer um julgamento, após o que se oferecem alternativas para a tomada de decisão.

Tais representações narradas, segundo Moscovici (1978, p. 41), preparam para a ação, porquanto são e agem como

[...] entidades, quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas são impregnadas.

Ou como informa Jodelet (2001, p. 17), as representações sociais “[...] nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões”, como fizeram os profissionais autores do Artigo 40 ao dizerem que o projeto

[...] proposto obteve um resultado bastante positivo, das 47 crianças que participaram todas chegaram ao final do trabalho com os objetivos alcançados. Percebeu-se a importância de partir daquilo que a criança traz em sua bagagem, da sua vivência em família e de sua visão de mundo, para relacioná-lo ao conteúdo a ser trabalhado... diante do resultado obtido, está comprovado que o trabalho com a investigação prévia dá muito certo, principalmente para nós profissionais que podemos fazer a comparação do início com resultado final.

Os fragmentos das narrativas de profissionais revelam, ademais, as motivações que os levaram a se envolver com a proposta de “investigação da prática pedagógica”, visto que, como esclarece Galvão (2005, p. 328), “[...] a realidade cotidiana é percebida por cada um de nós de um modo muito particular, damos

sentido às situações por meio do nosso universo de crenças, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social a que pertencemos”. A vivência do envolvimento de profissionais da educação e estudantes realizada diariamente nas Unidades Educacionais sistematizou o vivido e, assim, tornou-os mais atentos ao trabalho já realizado na rotina diária, com foco no estudante, protagonista do aprender.

Como sublinha Jodelet (2005, p. 38), “[...] interpretações feitas do mundo vivido no aqui e no agora da experiência da vida cotidiana” não só favorecem e transformam práticas. O Relato 5 do grupo de profissionais da educação infantil assim o exemplifica ao apontarem para um novo olhar sobre o que esperar do profissional de educação, pois este

[...] deve interagir com a realidade, com os problemas e temáticas concretas, sendo capaz de organizar seu tempo, tendo a oportunidade de refletir, analisar, observar e discutir sobre as possibilidades da educação, desenvolvendo sua identidade profissional, e aperfeiçoando sua prática.

Para Galvão (2005, p. 331), “[...] essa trajetória [...indica] quais os referenciais de interpretação [...] permitiram [...] ao profissional da educação] perceber, analisar e compreender o momento de transformação que relata” (GALVÃO, 2005, p. 331). A narrativa do grupo do relato 14 confirma os dizeres de Galvão (2005) ao evidenciar que

Foi muito gratificante e prazeroso desenvolver esse trabalho, as crianças ficaram muito empolgadas e interessadas [...] ampliar as possibilidades para que elas conheçam o mundo, cresçam e se desenvolvam plenamente, através das práticas pedagógicas, é extremamente necessário ao cotidiano da Educação Infantil.

Nesse movimento, em que o profissional da educação reflete sobre sua prática, segundo Cunha (1997, p. 2), ele “[...] reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática”, como exemplifica a narrativa do Relato 22, ao contarem que o projeto de investigação

[...] possibilitou analisar o conhecimento prévio acerca do assunto abordado, podendo a partir de então, elaborar um planejamento específico. [...] Inicialmente foi possível observar que as crianças tinham um conhecimento limitado sobre plantas. Com a aplicação do projeto, foi possível observar que as crianças ampliaram seus

conhecimentos sobre o conteúdo proposto, e de forma lúdica e divertida alcançaram os objetivos estabelecidos.

Evidenciou-se, assim, a importância de conhecer e analisar seu estudante para planejar seu próprio encaminhamento didático.

A significação do crescimento do profissional e dos estudantes do Relato 32 permite corroborar com Jodelet (2005, p. 48) quando esta explica que “[...] a noção de experiência e de vivido nos permite passar do coletivo ao singular, do social ao individual, sem perder de vista o lugar que cabe às representações sociais”. Eis como as autoras desse Relato se expressam

Esse processo de investigação contribuiu para a aprendizagem dos alunos porque ao final do trabalho os discentes compreenderam o conteúdo proposto e conseguiram realizar as atividades propostas com êxito. Isso pôde ser observado durante as avaliações realizadas. [...] Realizar a investigação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema proposto permitiu realizar um melhor planejamento das aulas, baseando-se nas necessidades de aprendizagem dos alunos. Dessa forma pode-se evidenciar uma maior aquisição de conhecimento por parte dos estudantes e conseqüentemente possibilitou promover uma maior qualidade no processo de ensino aprendizagem.

A relevância do processo de reflexão do profissional da educação no decorrer da formação continuada foi um aspecto constante nas narrativas sobre seus fazeres pedagógicos, em que aludem a não estarem “[...] agindo sobre o ponto de vista do outro, abrindo mão da [...] própria identidade, da [...] liberdade de ver e agir sobre o mundo, da [...] capacidade de entender e significar por [... si] mesmos” (CUNHA, 1997, p. 3). A conclusão do Relato 33 é um exemplo:

Ao final da prática pedagógica desenvolvida é possível afirmar que os processos de investigação são indispensáveis para a efetivação de ações pedagógicas que atendam às necessidades das crianças e contribuam para a elevação da qualidade de ensino.

As narrativas analisadas apontam para o potencial de reflexão e ressignificação das ações pedagógicas, após o processo da formação continuada vivenciado, ao acentuarem a investigação da prática e, inclusive, as representações sociais estratificadas sobre formação continuada de professores, porquanto “[...] quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados” (CUNHA, 1997, p. 2). Esse novo significado fica muito evidente no resgate desses profissionais nas narrativas

(artigos e relatos de experiência), pois demonstram compreender que a aprendizagem e a reflexão é o que move o ser humano todos os dias, seja ele profissional da educação ou estudante, pois todos aprendemos algo.

Algumas reflexões

Escrever sobre o processo de formação continuada instigou os profissionais da educação do município que dele participaram a ressignificar suas experiências, pois lhes foi oportunizado refletirem sobre as próprias práticas, até então naturalizadas, o que os fez apontar sobre seu significado, no contexto dessa formação. No decorrer da leitura de suas narrativas sobre essa experiência, sentimentos e emoções, algumas com contornos acentuadamente negativos (angústias, ansiedade e até insegurança), percebemos que nesses profissionais passaram a surgir movimentos em direção à mudança e ou ao desejo de intervirem, assim transformando suas ações na relação que mantinham com os estudantes.

Essas direções, tradicionalmente, não integram quer o planejamento quer a execução das atividades de ensino nas quais, comumente, o docente, ao planejar, realiza anotações, seleciona textos e atividades para trabalhar com suas turmas, as avaliações, ou seja, não registra de forma regular e sistemática os resultados de suas ações para identificar o que precisa corrigir ou aperfeiçoar neste processo, pois concentra seus esforços apenas em ministrar aulas. Para imprimir e fortalecer na direção dessa mudança, entendemos que foi necessária a mediação das equipes de ensino e, principalmente, do acompanhamento da equipe de sistematização do Caderno Pedagógico, no qual os artigos ou relatos de experiência seriam inseridos. Atividades de pesquisa e sistematização ainda fazem parte de um universo distante da sala de aula desses profissionais, muitas vezes por falta de propostas desse tipo por parte das mantenedoras, responsáveis pelo processo de sua formação. Na atividade imediatista da prática, muitas vezes não há espaço para a reflexão, embora esse exercício seja fundamental para o desenvolvimento da prática docente e a melhoria da qualidade de ensino.

O destaque foi que, na realização desse processo de formação continuada, os profissionais pontuaram que tanto estes como os estudantes tiveram bom resultado com o processo, como mostra o Relato 41:

Durante esse processo descobrimos dificuldades em crianças que não foram percebidas anteriormente e todas elas passaram a ser então, observadas de maneira única. Passamos a utilizar elementos de motivação para as crianças, danças e brincadeiras para que pudessem explorar seus movimentos e identificar seus limites. Aqui finalizamos nosso processo de investigação, refletindo não apenas os resultados obtidos pelas crianças, mas também o conhecimento agregado à nós educadores refletindo sobre nossa prática, relatando que a apropriação do conhecimento foi concluída com êxito e sabendo que todas as crianças se desenvolveram, respeitando seus limites físicos e cognitivos.

Destacamos que essa experiência, por se constituir como um exercício inicial de formação continuada, engendrou possibilidades de valorização do trabalho dos profissionais da educação que participaram da investigação e publicação de suas práticas ao cumprirem o estabelecido, dispondo de carga horária destinada a essa atividade reconhecida como critério para elevação na carreira docente. Concluímos, então, que a formação de profissionais da educação desse município apresenta grande potencial para transformação da realidade em que atuam ao instaurar no espaço/tempo dessa formação um processo investigativo, reflexivo e interpretativo sobre as suas práticas pedagógicas.

Referências

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. *Opinião Pública*, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p. 1-30, 2009.

ARAUCÁRIA. Conselho Municipal de Educação. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2018*. Normas para a criação, credenciamento e renovação de credenciamento, autorização e renovação de autorização de funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, verificações, cessão de atividades, supervisão e avaliação, referentes às Unidades Educacionais públicas e de Educação Infantil privadas do Sistema Municipal de Ensino. 2018a. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1v158qaMXI4UH_WVcYNYxdcK8QFZLx3ID/view. Acesso em: 21 maio 2020.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município de Araucária. Secretaria Municipal de Educação. *Caderno Pedagógico – Investigação da Prática Pedagógica*. 3. ed. Araucária: Prefeitura Municipal, 2017a.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município de Araucária. Secretaria Municipal de Educação. *Caderno Pedagógico – Investigação da Prática Pedagógica*. 4. ed. Araucária: Prefeitura Municipal, 2018b.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município de Araucária. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Municipais de Educação*. Araucária: Prefeitura Municipal, 2012.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município de Araucária. Secretaria Municipal de Educação. *Planejamento Referencial* (Versão 2016). Araucária: Prefeitura Municipal, 2016.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município de Araucária. Secretaria Municipal de Educação. Semana Pedagógica 2014. Aprendizagem para Todos. *Caderno Pedagógico*. 1. ed. Araucária: Prefeitura Municipal, 2014.

ARAUCÁRIA. Secretaria Municipal de Educação de Araucária (SMED). *Semana Pedagógica — 2017: investigação da prática pedagógica*. Araucária, SMED, 2017b.

BARCA, I. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: BARCA, I. (org.). Para uma educação de qualidade. *Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 8 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun.2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 out. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm#art1. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 mar. 2020.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 1-6, jan./dez. 1997.

ENS, R. T. *et al.* Valorização do professor: prioridade política, tensão ou incerteza? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 260-283, abr./jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145675>

ENS, R. T.; DONATO, S. P. Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (org.). *Ser professor: formação e os desafios na docência*. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 79-100.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 45, p. 185-198, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/13.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2019.

FERNANDES, L. Z. *A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa*. 8º ENPEH – Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/158-4.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2019.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. *Revista Ciência & Educação*, Bauru, SP, v. 11, n.2, p. 327-345, 2005.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação – Anped*, v. 13, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

JODELET, D. Imbricações entre representações sociais e intervenção. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V. (org.). *Contribuições para teoria e o método de estudos das representações sociais*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007. p. 45-74.

JODELET, D. *Loucuras em representações sociais*. Trad. Lucy Guimarães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). *As representações sociais*. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, S. Narrative, memory and social representations: a conversation between history and social psychology. *Integrative psychological and behavioral science*, v. 46, n. 4, p. 440-456, 2012. DOI: 10.1007/s12124-012-9217-8.

LÜDKE, M. O professor da escola básica e a pesquisa. In: CANDAU, V. (org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 116-136.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 06 fev. 2020.

SOUSA, C. P.; ENS, R. T. Avaliação formadora. In: TORRES, P. L. (org.). *Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento*. Curitiba: SENAR-PR, 2014. p. 377-398.

TALAMINI, J. Atividades de lazer hoje e em diferentes épocas: estudo a partir do trabalho com o livro didático em sala de aula. In: SCHIMIDT, M.A; GARCIA, T.B. (org.). *Perspectivas de investigação em educação histórica*. Curitiba: Editora UTFPR, 2007. v. II, p. 56-61.

TALAMINI, J. L.; GERONASSO, J. E. S.; LIMA, B. L. Apresentação. In: ARAUCÁRIA. Secretaria Municipal de Educação de Araucária. *Caderno Pedagógico*. 3. ed. Araucária: SMED, 2018.

TEIBEL, É. N. H.; ANDRADE, D. B. S. F. Intervenção em práticas de cuidado à criança no contexto hospitalar: representações sociais da equipe de saúde. *Psicologia e Saber Social*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 87-100, 2017. doi: 10.12957/psi.saber.soc.2017

TELLO, C. J. *et al.* Formar professores ou produzir resultados? Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 271-299, 2019.

THEOBALD, H. R. *Fundamentos e metodologia do ensino de História*. Curitiba: Editora Fael, 2010.

VALLE, I. R.; RUSCHEL, E. Política Educacional Brasileira e Catarinense (1934-1996): Uma inspiração meritocrática. *Revista Eletrônica de Investigación y Docencia*, Rio de Janeiro, v. 3, p. 73-92, jan. 2010.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Coord. trad.: Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos - Departamento de Ciências Biomédicas USP. Rev. Trad.: Monica Stahel M. da Silva. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RECEBIDO: 26/05/2020

APROVADO: 28/07/2020

RECEIVED: 05/26/2020

APPROVED: 07/28/2020

RECIBIDO: 26/05/2020

APROBADO: 28/07/2020