

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

TARCISIO MATOS DE OLIVEIRA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE UM GRUPO DE PROFESSORES
INICIANTEs SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA PROPICIADA PELA REDE
ADVENTISTA DE EDUCAÇÃO**

CURITIBA

2024

TARCISIO MATOS DE OLIVEIRA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE UM GRUPO DE PROFESSORES
INICIANTEs SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA PROPICIADA PELA REDE
ADVENTISTA DE EDUCAÇÃO**

Relatório de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação (PPGED), Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas - Elementos Articuladores, da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Grupo de Pesquisa: Formação de Professores, Cidade Educadora e Representações Sociais – FOPCIERS.

Orientadora: Profa. Dra. Sueli Pereira Donato

CURITIBA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

O48 Oliveira, Tarcísio Matos de.

Representações sociais de um grupo de professores iniciantes sobre a formação continuada propiciada pela Rede Adventista de Educação / Tarcísio Matos de Oliveira; orientadora Prof.^a Dra. Sueli Pereira Donato.
218f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2024

1. Representações sociais. 2. Professores iniciantes.
3. Formação continuada. 4. Desenvolvimento profissional docente. I. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título

CDD – 370.71

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

TERMO DE APROVAÇÃO

TARCISIO MATOS DE OLIVEIRA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE UM GRUPO DE PROFESSORES INICIANTES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA PROPICIADA PELA REDE ADVENTISTA DE EDUCAÇÃO

Esta dissertação foi julgada e aprovada como requisito formal para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, em Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores da Universidade Tuluí do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
SUELI PEREIRA DONATO
DATA: 26/11/2024 09:11:41-0300
Verifique em <https://validar.flgov.br>

Prof.ª Dr.ª Sueli Pereira Donato
Orientadora – Presidente da Banca
Universidade Tuluí do Paraná (UTP)

Documento assinado digitalmente
PATRICIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA
DATA: 24/11/2024 18:34:09-0300
Verifique em <https://validar.flgov.br>

Prof.ª Dr.ª Patricia Cristina Albieri de Almeida
Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP)
Fundação Carlos Chagas (FCC)
Membro Titular Externo

Documento assinado digitalmente
JOANA PAULIN ROMANOWSKI
DATA: 26/11/2024 18:28:01-0300
Verifique em <https://validar.flgov.br>

Prof.ª Dr.ª Joana Paulin Romanowski
Centro Universitário Internacional UNINTER
Membro Titular Interno

Documento assinado digitalmente
MARIA ALZIRA LEITE
DATA: 21/11/2024 08:23:19-0300
Verifique em <https://validar.flgov.br>

Prof.ª Dr.ª Maria Alzira Leite
Universidade Tuluí do Paraná (UTP)
Membro Titular Interno



Prof.ª Dr.ª Maria Antônia de Souza
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação
Universidade Tuluí do Paraná (UTP)

Curitiba, 19 de novembro de 2024.



Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 07 de julho de 1997 - D.O.U nº 128, de 08 de julho de 1997, Seção 1, Página 14293.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ATA DO EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos dezenove dias do mês de novembro de dois mil e vinte e quatro, foi realizada a sessão de Defesa de Dissertação de Mestrado intitulada **"REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE UM GRUPO DE PROFESSORES INICIANTE SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA PROPICIADA PELA REDE ADVENTISTA DE EDUCAÇÃO"** apresentada por Tarcísio Matos de Oliveira. Os trabalhos foram iniciados às 14h30 horas pela **Profa. Dra. Sueli Pereira Donato**, Presidente da Banca Examinadora constituída pelos professores abaixo nominados. A Banca Examinadora passou à arguição do Mestrando. Encerrados os trabalhos às 17h10 horas, os examinadores reuniram-se para avaliação cujo resultado é o que segue: A banca considera o texto aprovado. A banca destaca a potencialidade do estudo realizado e recomenda a publicação em periódicos da área e divulgação em eventos científicos.

Profa. Dra. Sueli Pereira Donato – Presidente da Banca / Orientadora - UTP

Documento assinado digitalmente



SUELI PEREIRA DONATO
Data: 26/11/2024 15:14:57 -0300
Verifique em: <https://validar.dig.br>

Assinatura

Aprovado
Conceito

Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida - Membro Titular Externo – UNASP/FCC-SP

Documento assinado digitalmente



PATRICIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA
Data: 26/11/2024 15:15:19 -0300
Verifique em: <https://validar.dig.br>

Assinatura

Aprovado
Conceito

Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski - Membro Titular Externo – UNINTER

Documento assinado digitalmente



JOANA PAULIN ROMANOWSKI
Data: 26/11/2024 15:15:41 -0300
Verifique em: <https://validar.dig.br>

Assinatura

Aprovado
Conceito

Profa. Dra. Maria Alzira Leite - Membro Titular Interno – UTP

Documento assinado digitalmente



MARIA ALZIRA LEITE
Data: 22/11/2024 15:15:24 -0300
Verifique em: <https://validar.dig.br>

Assinatura

Aprovado
Conceito

Curitiba, 19 de novembro de 2024

Documento assinado digitalmente



SUELI PEREIRA DONATO
Data: 26/11/2024 15:15:52 -0300
Verifique em: <https://validar.dig.br>

**Profa. Dra. Sueli Pereira Donato
Presidente da Banca**

utp.edu.br / 41 3331-7700

Campus Prof. Sydney Lima Santos | Reitoria: Rua Padre Leokády Rula, 395 • Santo Inácio • CEP 82.010-210 • Curitiba - Paraná

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a Deus, meu Criador, Mantenedor e Redentor, Fonte de vida e do verdadeiro conhecimento; à minha esposa Iolanda, por todo apoio, compreensão e incentivo; à minha mãe Abinaêdes, pela base sólida proporcionada; e aos meus colegas de profissão, especialmente, aos que integram a Rede Adventista de Educação, pelo comprometimento e maestria com que exercem a docência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo ampliar de horizontes e pelo afago diário, sustentando-me ao longo dessa jornada formativa. E assim, reconheço que “o temor do Senhor é o princípio da sabedoria” (Provérbios 9:10).

À minha esposa Iolanda pelo apoio incondicional durante todo o processo, por ter acompanhado cada etapa e me incentivado a prosseguir.

Aos meus pais, irmã e demais familiares, pela base sólida proporcionada, e, por apesar da distância geográfica, fazerem-se presentes constantemente em apoio e orações.

À Rede Adventista de Educação, da qual sou egresso e atuo como colaborador. Nesta instituição aprendi a desenvolver as atividades com excelência e a prosseguir em constante busca pelo desenvolvimento profissional. Agradeço especialmente ao Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste (UNIAENE) pela solidez proporcionada em minha Formação Inicial em Pedagogia, sendo o aporte basilar para galgar outros programas de estudos, até chegar ao Mestrado. E, agradeço às Mantenedoras: Associação Central Paranaense (ACP) e à União Sul Brasileira (USB) pelo apoio, incentivo, compreensão e por acreditarem no potencial deste estudo.

À minha Orientadora, Prof^a. Dr^a. Sueli Donato, pela jornada trilhada, pelo incentivo, pela compreensão do meu contexto acadêmico e profissional, pelo partilhar de referências, pela disponibilidade para as orientações e encaminhamentos. Agradeço a maestria na condução das disciplinas e liderança do Grupo de Pesquisa (FOPCIERS). Sou grato por sua atuação no meu processo de inserção à pesquisa e por me desafiar a inovar e a prosseguir com os estudos. Aprendi muito com o seu exemplo, enquanto pessoa, pesquisadora e profissional!

À Banca Examinadora, Prof^a. Dr^a. Patrícia Cristina Albieri de Almeida (UNASP / FCC); Prof^a. Dr^a. Joana Paulin Romanowski (UNINTER); e Prof^a. Dr^a. Maria Alzira Leite (UTP), por aceitarem prontamente o convite, pela disponibilidade de tempo

para a análise deste trabalho, pelas significativas contribuições explicitadas durante a realização da etapa de Qualificação; pela condução desse momento que me foi muito caro, dada a dialogicidade e leveza com que foi conduzido, e pelos refinamentos sugeridos para este estudo.

Aos professores com os quais convivi em minha jornada formativa, desde a Educação Básica à licenciatura em Pedagogia, obrigado pelo incentivo a prosseguir em programas de estudos e a buscar novos horizontes, vocês continuam me inspirando!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto-Senso* em Educação (UTP), especialmente, Prof^a. Dr^a. Maria Alzira, Prof^a. Dr^a. Maria Arlete, Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima, e Prof^a. Dr^a. Sueli Donato, pelo acolhimento nesta instituição de ensino, pelas enriquecedoras aulas que se tornaram basilares/fundantes para a realização deste estudo e para a minha formação, enquanto pesquisador.

Aos Diretores e Coordenadores Pedagógicos que mediarão a logística da pesquisa em campo nas unidades escolares, e especialmente, aos colegas docentes, participantes desta pesquisa, por terem aceitado o convite e pela confiança diante do partilhar das suas vivências, ao considerar o objeto de estudo em questão.

Aos colegas de turma da UTP — Andreia, Fred, Gustavo, Janaína, Josililian, Karoline e Kenji —, sou profundamente grato pela acolhida, pela torcida e pelo vínculo que estabelecemos. Aprendi muito com cada um de vocês, seja por meio das interações em sala de aula, das conversas durante as idas ao refeitório e à biblioteca, ou ainda nos momentos de início de cada nova disciplina e nos Seminários de Pesquisa. Sou grato pelos momentos de troca e pelo apoio mútuo que vivenciamos ao longo desses dois anos de estudos.

Aos colegas que integram o Grupo de Pesquisa FOPCIERS, agradeço pelos diálogos e pelas partilhas enriquecedoras; juntos, fomos introduzidos à Teoria das Representações Sociais, o que ampliou significativamente nossa perspectiva acadêmica.

Aos demais amigos que, de algum modo, acompanharam e apoiaram o desenvolvimento dessa jornada formativa, o meu sincero agradecimento!

Por fim, agradeço à UTP pelo modo como fui acolhido/respeitado, desde o momento da arguição à defesa, sou grato pela formação acadêmica vivenciada.

Quem melhor pode fazer uma análise da realidade – a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre ela – além do próprio professorado? [...] a escola deve ser o foco da formação permanente, e o professorado, o sujeito ativo e protagonista de tal formação (Imbernón, 2016, p. 147).

RESUMO

Este estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, na Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, e faz parte do Grupo de Pesquisa “Formação de Professores, Cidade Educadora e Representações Sociais”. Este, por sua vez, integra o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS - Ed) na Fundação Carlos Chagas – FCC (São Paulo, Brasil) que abriga a Cátedra da UNESCO sobre Profissionalização Docente. Apresenta como objeto de estudo a Formação Continuada propiciada pela Rede Adventista de Educação (RAE), a partir das representações sociais identificadas por meio das falas apresentadas e do questionário aplicado a um grupo composto por quarenta e sete professores(as) iniciantes. Esta pesquisa é subsidiada pelo aporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici (1961), articulada à abordagem estrutural de Abric (2000). Assim, propôs-se investigar, como problema de pesquisa: Quais são as Representações Sociais de um grupo de professores iniciantes sobre a Formação Continuada propiciada pela Rede Adventista de Educação? Elencou-se como objetivo geral: analisar as Representações Sociais de um grupo de professores iniciantes sobre a Formação Continuada propiciada pela Rede Adventista de Educação. Como objetivos específicos, foram elencados: a) apresentar a proposta de Formação Continuada propiciada pela Rede Adventista de Educação; b) Interpretar o conteúdo e a estrutura das Representações Sociais dos participantes sobre a Formação Continuada propiciada pela RAE; c) Constatar a centralidade e o grau de conexão entre os elementos estruturais das Representações Sociais. O procedimento metodológico é de abordagem qualitativa, em campo. O estudo foi delimitado aos professores iniciantes (que têm entre um e cinco anos de exercício profissional docente). A produção de dados ocorreu por meio da aplicação de um questionário para a identificação do perfil sociodemográfico, seguido pela aplicação da Técnica de Associação Livre de Palavras para a apreensão das Representações Sociais dos professores acerca do termo indutor “Formação Continuada”. Esses dados, foram organizados pela Ordem Média de Importância e processados no *software* EVOC (2005) para geração do quadro de quatro casas (análise prototípica) em conformidade com a Teoria do Núcleo Central de Abric (2000). Como resultado,

foram identificadas as palavras “*aprendizado*”, “*capacitação*”, “*conhecimento*” e “*crescimento*” como os elementos do provável núcleo central. Em seguida realizou-se a análise de similitude, que gerou a ‘árvore máxima’ pelo *software* IRAMUTEQ, confirmando o provável núcleo central das RS, por meio da conexidade entre as palavras “*aprendizado*” e “*conhecimento*”. Os professores enfatizaram a concepção da aprendizagem ao longo da vida e destacaram os principais desafios enfrentados no processo de inserção profissional. Identificou-se que as medidas mais efetivas para a Formação Continuada são as realizadas *in loco*, especialmente nos atendimentos individuais e interações com os pares. Todavia, notou-se uma distorção na compreensão do conceito de “*capacitação*”. Este estudo amplia as pesquisas em TRS, dialoga com os professores iniciantes e equipes gestoras, considera a perspectiva da profissionalidade aprimorada, e apresenta como aporte teórico Almeida (2007); Imbernón (2009, 2016); Marcelo (1999); Nóvoa (2022); Romanowski (2012); Tardif (2014); Vaillant e Marcelo (2012), entre outros.

Palavras-Chave: Representações Sociais; Professores Iniciantes; Formação Continuada; Desenvolvimento Profissional Docente.

ABSTRACT

This study is linked to the Postgraduate Program in Education at the Tuiuti University of Paraná, in the Research Line Pedagogical Practices: Articulating Elements, and is part of the Research Group “Teacher Training, Educating City and Social Representations”. This, in turn, is part of the International Center for Studies in Social Representations and Subjectivity – Education (CIERS - Ed) at the Carlos Chagas Foundation – FCC (São Paulo, Brazil) which houses the UNESCO Chair on Teaching Professionalization. It presents as an object of study the Continuing Training provided by the Adventist Education Network (RAE), based on the social representations identified through the speeches presented and the questionnaire applied to a group composed of forty-seven beginning teachers. This research is supported by the theoretical-methodological contribution of the Theory of Social Representations, proposed by Moscovici (1961), articulated with the structural approach of Abric (2000). Thus, it was proposed to investigate, as a research problem: What are the Social Representations of a group of beginning teachers regarding Continuing Training provided by the Adventist Education Network? The general objective was: to analyze the Social Representations of a group of beginning teachers regarding Continuing Training provided by the Adventist Education Network. The following were listed as specific objectives: a) present the Continuing Training proposal provided by the Adventist Education Network; b) Interpret the content and structure of the participants' Social Representations regarding Continuing Training provided by RAE; c) Verify the centrality and degree of connectedness between the structural elements of Social Representations. The methodological procedure is a qualitative approach, in the field. The study was limited to beginning teachers (who have between one and five years of professional teaching experience). Data production occurred through the application of a questionnaire to identify the sociodemographic profile, followed by the application of the Free Word Association Technique to capture the teachers' Social Representations regarding the inductive term “Continuing Training”. These data were organized by Average Order of Importance and processed in the EVOC software (2005) to generate the four-house chart (prototypical analysis) in accordance with Abric's Central Core Theory (2000). As a result, the words “learning”, “training”, “knowledge” and “growth” were identified as the elements of the probable central nucleus. Next, the similarity analysis was

carried out, which generated the 'maximum tree' using the IRAMUTEQ software, confirming the probable central nucleus of the SR, through the connection between the words “learning” and “knowledge”. The teachers emphasized the concept of lifelong learning and highlighted the main challenges faced in the professional insertion process. It was identified that the most effective measures for Continuing Training are those carried out on site, especially in individual consultations and interactions with peers. However, a distortion was noted in the understanding of the concept of “training”. This study expands research on TRS, dialogues with beginning teachers and management teams, considers the perspective of improved professionalism, and presents Almeida (2007) as a theoretical contribution; Imbernón (2009, 2016); Marcelo (1999); Nóvoa (2022); Romanowski (2012); Tardif (2014); Vaillant and Marcelo (2012), among others.

Keywords: Social Representations; Beginning Teachers; Continuing Education; Professional Teacher Development.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - CONCEITOS NECESSÁRIOS À COMPREENSÃO DA TRS	45
FIGURA 2 - ANCORAGEM E OBJETIVAÇÃO	48
FIGURA 3 - CONCEITUANDO A ANCORAGEM	48
FIGURA 4 - CONCEITUANDO A OBJETIVAÇÃO	49
FIGURA 5 - A TRS E DEUS DESDOBRAMENTOS (AS ABORDAGENS)	50
FIGURA 6 - FUNÇÕES DO NÚCLEO CENTRAL	56
FIGURA 7 - FUNÇÕES DOS ELEMENTOS PERIFÉRICOS	56
FIGURA 8 - REFERENTES DA AÇÃO DOCENTE	80
FIGURA 9 - FORMAÇÃO CONTINUADA: OBSTÁCULOS PARA VENCER	8282
FIGURA 10 - FATORES QUE CORROBORAM PARA A EFETIVAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	93
FIGURA 11 – O CONHECIMENTO EM RELAÇÃO AO EXERCÍCIO DO ENSINO EM TODO DOCENTE	105
FIGURA 12 - CARACTERÍSTICAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DOS MENTORES/FORMADORES	115
FIGURA 13 - ETAPAS DA PESQUISA	122
FIGURA 14 - CONSTRUÇÃO DO APORTE TEÓRICO-CONCEITUAL DA PESQUISA	123
FIGURA 15 - MOMENTOS DA PRODUÇÃO DE DADOS	126
FIGURA 16 - O CÍRCULO DA COLETA DE DADOS	128
FIGURA 17 - TERRITÓRIO GEOGRÁFICO DA ASSOCIAÇÃO CENTRAL PARANAENSE (ACP)	131
FIGURA 18 - CARACTERÍSTICAS DA ASSOCIAÇÃO CENTRAL PARANAENSE	131
FIGURA 19 - UNIDADES EDUCACIONAIS CONTEMPLADAS NA PESQUISA	132
FIGURA 20 - REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA (UNIDADES ESCOLARES DA RAE)	133
FIGURA 21 - MODELO DO TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS	137
FIGURA 22 - APLICAÇÃO DO TALP – MOMENTOS	138

FIGURA 23 - EXEMPLO DA TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES DE ACORDO COM A ORDEM MÉDIA DE IMPORTÂNCIA (OMI)	141
FIGURA 24 - EXEMPLO DE LEMATIZAÇÃO DAS PALAVRAS EVOCADAS PELOS PARTICIPANTES	141
FIGURA 25 - DOCENTES IDENTIFICADOS COMO EGRESSOS DA RAE	150
FIGURA 26 - ÁRVORE MÁXIMA - ANÁLISE DE SIMILITUDE	173
FIGURA 27 – ÁRVORE MÁXIMA: BLOCO 1 - APRENDIZADO	175
FIGURA 28 - ÁRVORE MÁXIMA: BLOCO 2 - CONHECIMENTO	177

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - RELIGIÃO DOS PARTICIPANTES	146
GRÁFICO 2 - FAIXA ETÁRIA DOS PARTICIPANTES	146
GRÁFICO 3 - FORMAÇÃO ACADÊMICA	147
GRÁFICO 4 - MODALIDADE DA GRADUAÇÃO	148
GRÁFICO 5 - FATORES DETERMINANTES PARA O INGRESSO À DOCÊNCIA	149
GRÁFICO 6 - TEMPO DE ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA	151
GRÁFICO 7 - TEMPO DE DOCÊNCIA NA RAE	151
GRÁFICO 8 - ATUAÇÃO PARALELA EM OUTRA UNIDADE EDUCACIONAL	152
GRÁFICO 9 - ATUAÇÃO DOCENTE NO PERÍODO DA PANDEMIA COVID-19 ..	153
GRÁFICO 10 - TEMAS MAIS RECORRENTES NA FC DA RAE	153
GRÁFICO 11 - PRÁTICAS DE FC CONSIDERADAS COMO AS MAIS EFETIVAS	154
GRÁFICO 12 - MAIORES DESAFIOS PARA OS PROFESSORES INICIANTES .	156

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- RELAÇÃO DISSERTAÇÕES POR ANO, TÍTULO, AUTOR E IES, NO PORTAL DA CAPES (2012-2022)	344
QUADRO 2- RELAÇÃO DISSERTAÇÕES POR ANO, TÍTULO, AUTOR E IES, NA PLATAFORMA EDUC@-FCC (2012-2022)	344
QUADRO 3 - CONCEPÇÕES DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	422
QUADRO 4 - TRS: CARACTERÍSTICAS DAS ABORDAGENS	5151
QUADRO 5 - FUNÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SEGUNDO ABRIC (2000).....	544
QUADRO 6 - CARACTERÍSTICAS DO SISTEMA CENTRAL E DO SISTEMA PERIFÉRICO DE UMA REPRESENTAÇÃO.....	577
QUADRO 7 - TEMÁTICAS MAIS PESQUISADAS EM RS	60
QUADRO 8 - A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA EM RS	60
QUADRO 9 - TÍTULOS DAS DISSERTAÇÕES E TESES CUJAS SEÇÕES SOBRE A TRS FORAM UTILIZADAS PARA ANÁLISE DE REVISÃO DA LITERATURA	62
QUADRO 10 – AS QUATRO ETAPAS NA FORMAÇÃO DO DOCENTE	699
QUADRO 11 - TERMOS MAIS RECORRENTES SOBRE O PROCESSO FORMATIVO DOCENTE.....	7171
QUADRO 12 - MODELOS DE FORMAÇÃO PERMANENTE	766
QUADRO 13 - NECESSIDADES DE FORMAÇÃO.....	766
QUADRO 14 - FORMADORES OU ASSESSORES COLABORATIVOS	777
QUADRO 15 - TRAÇOS DA APRENDIZAGEM ADULTA.....	844
QUADRO 16 - PRINCIPAIS CONCEITOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	899
QUADRO 17 - PRINCÍPIOS QUE DEVERIAM ORIENTAR A PRÁTICA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	90
QUADRO 18 - FATORES QUE PERMITEM OU IMPEDEM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	91
QUADRO 19 - FORMAÇÃO CONTINUADA PROPICIADA PELA RAE.....	977
QUADRO 20 - OS SABERES DOS PROFESSORES	1077
QUADRO 21 - OS PROBLEMAS MAIS USUAIS COM QUE OS PROFESSORES INICIANTE SE DEPARAM – 1.....	1099

QUADRO 22 - OS PROBLEMAS MAIS USUAIS COM QUE OS PROFESSORES INICIANTE SE DEPARAM – 2.....	1110
QUADRO 23 - OS PROBLEMAS MAIS USUAIS COM QUE OS PROFESSORES INICIANTE SE DEPARAM – 3.....	11212
QUADRO 24 - CARACTERÍSTICAS DOS PROGRAMAS DE INSERÇÃO EFICIENTES	1144
QUADRO 25 - COMPONENTES DOS PROGRAMAS DE INICIAÇÃO	1144
QUADRO 26 - A FIGURA DO MENTOR.....	1166
QUADRO 27 - OS REFLEXOS DO APOIO E DOS DESAFIOS	1177
QUADRO 28 - REQUISITOS ORGANIZACIONAIS NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO PERMANENTE DOS PROFESSORES	1177
QUADRO 29 - CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA QUALITATIVA	12121
QUADRO 30 - INSTRUMENTOS E ANÁLISE DE DADOS.....	13030
QUADRO 31 - INFORMAÇÕES ESSENCIAIS PARA RELATO DE ANÁLISE PROTOTÍPICA.....	1399
QUADRO 32 - MODELO DE ANÁLISE DAS EVOCAÇÕES ATRAVÉS DO QUADRO DE QUATRO CASAS - MÉDIA DAS ORDENS PONDERADAS DE EVOCAÇÃO	14040
QUADRO 33 - DESCRIÇÃO DOS SUBPROGRAMAS DO EVOC UTILIZADOS NA ANÁLISE DESTE ESTUDO	14040
QUADRO 34 - DISTRIBUIÇÃO DOS ELEMENTOS CENTRAIS E PERIFÉRICOS DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA ORGANIZADOS PELA OME E OMI.....	16161

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - RESULTADO DA BUSCA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA POR DESCRITORES NO PERÍODO DE 2012-2022.....	344
TABELA 2 - UNIDADES EDUCACIONAIS E PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA	1344
TABELA 3 - SÍNTESE DAS EVOCAÇÕES DA PESQUISA – OMI	14242
TABELA 4 - ESCOLARIDADE DOS FAMILIARES	1488
TABELA 5 - QUADRO DE QUATRO CASAS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES INICIANTES DA RAE SOBRE O TERMO INDUTOR “FORMAÇÃO CONTINUADA” CONSIDERANDO A OMI	1599
TABELA 6 - QUADRO DE QUATRO CASAS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES INICIANTES DA RAE SOBRE O TERMO INDUTOR “FORMAÇÃO CONTINUADA” CONSIDERANDO A OME.....	16060

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP	Associação Central Paranaense da Igreja Adventista do Sétimo Dia
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASP	Associação Sul Paranaense da Igreja Adventista do Sétimo Dia
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIERS-Ed	Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação
CPB	Casa Publicadora Brasileira – Editora da Igreja Adventista do Sétimo Dia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DSA	Divisão Sul-Americana da Igreja Adventista do Sétimo Dia
EA	Educação Adventista
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ES	Ensino Superior
FADBA	Faculdade Adventista da Bahia
FAP	Faculdade Adventista do Paraná
FCC	Fundação Carlos Chagas
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FOPCIERS	Formação de Professores, Cidade Educadora e Representações Sociais
GEPEA	Grupo de Estudos Pedagógicos e Administrativos da Educação Adventista

GT	Grupo de Trabalho
IASD	Igreja Adventista do Sétimo Dia
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MSD	Momento do Saber Docente
NC	Núcleo Central
NEED	Núcleo Estratégico Educacional
OME	Ordem Média de Evocações
OMI	Ordem Média de Importância
PA	Plano de Ação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PR	Paraná
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RAE	Rede Adventista de Educação
RS	Representações Sociais
SciELO	Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Eletrônica Científica Online)
SP	São Paulo
TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TNC	Teoria do Núcleo Central
TRS	Teoria das Representações Sociais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIAENE	Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste
UNICA	Universidade Corporativa Adventista
USB	União Sul Brasileira da Igreja Adventista do Sétimo Dia
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	39
1.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS DA TRS	39
1.2 A ABORDAGEM ESTRUTURAL DA TRS	53
1.3 A TRS E AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO	58
2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	64
2.1 PREMISSAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	65
2.2 CONCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA	68
2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA: DESAFIOS DO PERCURSO	80
2.4 CONCEPÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	87
2.5 PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PROPICIADA PELA RAE	94
2.5.1 Ações realizadas pela Divisão Sul-Americana (DSA)	98
2.5.2 Práticas propiciadas pela União Sul Brasileira (USB)	99
2.5.3 Intervenções realizadas pela Associação Central Paranaense (ACP)	99
2.5.4 Ações propiciadas pelas unidades escolares	100
2.5.5 Iniciativas formativas dos docentes	101
3 PROFESSORES INICIANTE: CARACTERIZAÇÃO E DESAFIOS	102
3.1 REFLEXÕES EM TORNO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	102
3.2 INSERÇÃO PROFISSIONAL: DE ACADÊMICO A DOCENTE	104
3.2.1 Professores iniciantes: quem são eles?	106
3.2.2 Confronto: formação e atuação	110
3.2.3 Programas de inserção profissional	113
4 PERCURSO METODOLÓGICO	119
4.1 CAMINHOS DA PESQUISA	122
4.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	130
4.3 A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES E A PRODUÇÃO DE DADOS	133
4.4 TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS – TALP	135
4.5 O PROCESSAMENTO DOS DADOS COM O SOFTWARE EVOC	138
4.6 O PROCESSAMENTO DOS DADOS COM O SOFTWARE IRAMUTEQ	142

5 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES INICIANTES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA – ANÁLISE DE DADOS	14
5.1 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO PARTICIPANTE DA PESQUISA	145
5.2 ANÁLISE PROTOTÍPICA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES INICIANTES SOBRE “FORMAÇÃO CONTINUADA”	157
5.2.1 Construção do quadro de quatro casas a partir das evocações dos professores iniciantes	158
5.2.2 Análise interpretativa dos elementos do provável núcleo central do termo indutor “Formação Continuada”	163
5.2.3 Análise interpretativa dos elementos do sistema periférico do termo indutor “Formação Continuada”	167
5.3 A ANÁLISE DE SIMILITUDE: CONEXIDADES ENTRE OS ELEMENTOS DO NÚCLEO CENTRAL E DO SISTEMA PERIFÉRICO NA RELAÇÃO COM A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA RAE	171
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS (TECENDO REFLEXÕES)	180
REFERÊNCIAS	188
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SÓCIODEMOGRÁFICO	195
APÊNDICE B - TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS	197
APÊNDICE C - CARTA CONVITE	198
APÊNDICE D - <i>CORPUS</i> DA ORDEM MÉDIA DE IMPORTÂNCIA – OMI	199
APÊNDICE E - <i>CORPUS</i> DA ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÕES – OME	200
APÊNDICE F - LEMATIZAÇÃO DAS PALAVRAS EVOCADAS	201
ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	205
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	206
ANEXO C - COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO	209
ANEXO D - PARECER COSUBSTANCIADO DO CEP	210
ANEXO E - ELEMENTOS PARA A REFLEXÃO PESSOAL	214
ANEXO F - QUADRO DIMENSÕES DA AÇÃO DOCENTE	215
ANEXO G - QUESTÕES ÉTICAS EM PESQUISA QUALITATIVA	218

INTRODUÇÃO

Este estudo está situado no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), na Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, e vincula-se ao Grupo de Pesquisa “Formação de Professores, Cidade Educadora e Representações Sociais (FOPCIERS), que integra o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS - Ed)¹ na Fundação Carlos Chagas – FCC (São Paulo, Brasil), que abriga a Cátedra da UNESCO sobre Profissionalização Docente.

Tal pesquisa tem como objeto de estudo a Formação Continuada, a partir das representações sociais flagradas em um grupo de quarenta e sete professores² iniciantes, que atuam em cinco unidades escolares de uma Rede Educacional, privada e confessional - Educação Adventista (EA). Tais instituições estão localizadas na região metropolitana da capital paranaense (municípios de Araucária, Colombo e Curitiba).

A Rede Adventista de Educação (RAE) está presente no cenário brasileiro desde o ano de 1896. Atualmente possui 335 unidades escolares, distribuídas em todas as regiões do país. Entre tais instituições, ressalta-se que 14 atendem no perfil de internato, onde os estudantes ali residem. Há o índice de mais de 8 mil professores, sendo 78% são mulheres e 21% homens. Quanto aos estudantes, no Brasil o total ultrapassa a marca de 212 mil. Desses, quase 17% se declaram adventista do Sétimo Dia (Referenciais Curriculares da Rede Adventista de Educação para o Ensino Fundamental, 2020, p. 10-11).

¹ Em 2006, foi criado o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-ed) do DPE (Departamento de Pesquisas Educacionais) com o apoio da *Fondation Maison des Sciences de l'Homme* (França) e sob iniciativa de Serge Moscovici, Denise Jodelet e Clarilza Prado de Sousa. O objetivo primordial do CIERS-ed é o de realizar investigações científicas no âmbito da educação por meio do estudo da teoria das representações sociais em articulação com outros referenciais teóricos e metodológicos de modo a analisar e refletir sobre os processos educacionais, bem como seus consequentes sociais, desenvolvidos em instituições de ensino. Disponível em <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/ciers-ed/>. Acesso em 10 mar 2024.

² Para otimizar a leitura e considerando a frequência em que ocorrem as menções ao longo do texto, onde se lê professores, concebe-se professoras e professores.

Este estudo é subsidiado pelo aporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais (TRS)³, proposta por Moscovici (1961) e articulada à abordagem estrutural de Abric (2000). A Teoria das Representações Sociais tem sua origem em 1961, na França, sendo idealizada pelo psicólogo social romeno, Serge Moscovici (1925-2014), tendo seu aporte especialmente em Durkheim, além de Piaget e Freud (Nagel, 2022).

A justificativa central desta pesquisa cerceia a análise do movimento das representações sociais dos professores iniciantes acerca do termo indutor⁴ “Formação Continuada”, contribuindo assim, para subsidiar a atualização do plano de ação da RAE, ao ampliar o trabalho coletivo do quadro docente e, consequentemente, aprimorar o processo de ensino e aprendizagem⁵.

Em vista disso, refletir sobre o processo formativo do professorado torna-se elementar, considerando especialmente a premissa do protagonismo docente, conforme coadunam Freire (2013, p. 89) e Imbernón (2011, p. 15), entre outros teóricos que reiteram a necessidade de uma formação “na e para a mudança”. Sim, eis a necessidade de uma formação que transcenda às indagações sobre o “como ensinar”, mas remetendo o professor a uma reflexão constante, sobre o seu papel enquanto profissional e aprendente.

E nesse contexto, tem-se notado que a sociedade está em constante mudança, especialmente diante dos avanços desencadeados pelo âmbito tecnológico e a ascensão dos meios de comunicação (plataformas e redes sociais, entre outras formas), que, conforme alude Imbernón (2011, p. 34 e 35) têm possibilitado um “vertiginoso avanço do conhecimento” e que por sua vez, desencadeiam em novas responsabilidades e expectativas destinadas ao

³ A Teoria das Representações Sociais tem sua origem em 1961, na França, sendo idealizada pelo psicólogo social romeno, Serge Moscovici (1925-2014), tendo seu aporte especialmente em Durkheim, além de Piaget e Freud (Nagel, 2022).

⁴ Ressalta-se que a expressão “indutor” utilizada neste estudo, refere-se ao Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), que diante de uma palavra-chave (indutora), solicita aos participantes a evocação de outras palavras as quais eles atribuem a relação e significado.

⁵ Grafia utilizada nos documentos oficiais da Rede Adventista de Educação. “A Educação Adventista não acredita no processo de ensino-aprendizagem com hífen, mas no ensino e na aprendizagem separados pelo conectivo, pois nem sempre o estudante aprende nos momentos em que o professor se diz ensinar. Interagindo com o estudante, o professor observa se ele aprende no contexto da sala de aula ou nas atividades externas, por quais sentidos precisa ser estimulado a conhecer, se é mediante a práticas no pátio da unidade escolar, na biblioteca, auditório ou sala de artes, por meio de problematizações, estudos de casos, história de vida, leitura ou escrita, ou ainda, utilização de outras tecnologias educacionais” (Projeto Político Pedagógico Base para a Instituição Adventista Sul-Brasileira de Educação, 2024, p. 23).

professorado. E esse, por sua vez, depara-se com demandas que até então, não lhes eram requeridas.

Dessa forma, o autor reitera o perceptível avançar de cobranças e pressões, que denotam uma educação pela produtividade, e assim, o professorado é levado a assumir responsabilidades educativas que deveriam corresponder a outros agentes sociais (Imbernón, 2011, p. 36). Por conseguinte, a formação do professorado, seja em seu momento inicial ou permanente, não está isenta à reverberação desencadeada por “tais pressões” (advindas do neoliberalismo⁶), visto que se encontra imbricada à sociedade, ou seja, seus participantes não exercem a neutralidade – ou não deveriam, pois estão a lidar com a formação dos estudantes, com vistas à autonomia e dialogicidade, como explicitado por Freire (2013).

Assim, diante de uma perspectiva crítica e emancipatória, denota-se que a qualidade⁷ da Formação Inicial dos professores é imprescindível para o êxito escolar, pois, se requer do educador, que transcenda os elementos conceituais, tornando-se um articulador do processo de ensino e aprendizagem. Tal temática, é considerada um campo aberto para constantes aprofundamentos, dada a celeridade das mudanças do cenário educacional, especialmente, no contexto pós-pandêmico (Covid-19)⁸.

⁶ "O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política" (Anderson, 1996, p. 9).

⁷ Aqui, queremos ver a qualidade a partir de um ponto de vista didático ou pedagógico, ou seja, a qualidade da formação vista como otimização do processo formativo (Imbernón, 2011, p.104).

⁸ Foi caracterizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), o período da pandemia desencadeado pelo vírus SARS-CoV-2 (coronavírus). Durante os anos de 2020 e 2021, houve o período de contingência social/confinamento (*lockdown*), resultando na suspensão das atividades presenciais das instituições, inclusive, as escolares. E assim, foram criadas medidas de intervenção que possibilitaram a continuidade das atividades letivas por meio do ensino remoto, seguido pelo modelo híbrido. Nesse intervalo, houve o avanço da adesão aos ambientes virtuais de aprendizagem, requerendo-se dos professores uma imersão aos recursos tecnológicos, frente às novas demandas. Contudo, com o retorno às atividades presenciais, de forma gradual a partir do segundo semestre de 2021, evidenciou-se os impactos na saúde emocional dos estudantes e inclusive do professorado. Dessa forma, foram necessárias “adaptações/ inovações” didáticas e metodológicas para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem. Para a organização do trabalho pedagógico nesse período, considerou-se o seguinte amparo legal: Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

Outros estudos como os de Vaillant e Marcelo (2012, p. 167) elucidam que tais mudanças produzidas nas sociedades levam-nos à percepção de que o desenvolvimento profissional, não é uma questão episódica, mas que “transformou-se em uma necessidade de qualquer profissional, incluindo os docentes.

Desse modo, com o propósito de oportunizar uma inserção nas vivências do ambiente educacional, percebe-se quão significativa é a indissociabilidade da teoria e prática, oportunizada pelo curso de Formação Inicial e a interação decorrente dos estágios curriculares, que possibilitam a observação e a reflexão sobre a atuação docente, e uma visão da totalidade do espaço escolar com os seus múltiplos atores. De igual modo, evidencia-se a importância da Formação Continuada, por considerar a necessidade de inovação das práticas pedagógicas, visando ao atendimento às novas demandas escolares e aos atuais perfis dos estudantes.

Assim, pensar no aprimoramento das práticas pedagógicas⁹ dos professores, tende a reverberar a expansão das múltiplas possibilidades de desenvolvimento do potencial dos educandos e a valorizar as pesquisas e as novas contribuições que muito agregam aos seus fazeres. Nessa direção, o processo de Formação Continuada exerce um papel elementar contribuindo para o fortalecimento da identidade profissional, ao passo que possibilita aos docentes a ampliação do seu leque de atuação.

E assim, diante de tais reflexões, é possível salientar as motivações que conduziram o desenvolvimento desta pesquisa, desde a problematização elaborada a partir do objeto de estudo (Formação Continuada propiciada pela RAE), aos aspectos teóricos e metodológicos que embasam as discussões apresentadas.

Nesse viés, nota-se que a opção desta temática, resulta da prática vivenciada pelo pesquisador ao longo de treze anos na Educação Básica, atuando na Rede Adventista de Educação (RAE)¹⁰, enquanto Orientador Educacional, Coordenador Pedagógico e Gestor Escolar. No exercício de tais funções, especialmente no tocante ao acompanhamento aos docentes, sobretudo, os iniciantes, evidenciou-se

⁹ Práticas pedagógicas são práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social (Franco, 2012, p.162).

¹⁰ A Rede Adventista de Educação é reconhecida por sua confessionalidade e pelo compromisso com padrões de qualidade, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, n. 9394/1996). Sua proposta pedagógica está alinhada à cosmovisão bíblico-cristã de modo a oportunizar a cada estudante não apenas uma educação de qualidade nos parâmetros legais e pedagógicos, mas também um vislumbre do amoroso caráter divino (Referenciais Curriculares da Rede Adventista de Educação para o Ensino Fundamental, 2020, p.7).

uma inquietação/motivação sobre o papel preponderante a ser desempenhado pela Formação Continuada, e na similitude existente com o desenvolvimento profissional, como explicita Imbernón (2011, p. 45).

Além de tais vivências, também foi possível atuar pelo período de cinco anos, como “Tutor Presencial” no curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade EaD (Educação a Distância - semipresencial), na instituição Anhanguera Educacional (Polo Telêmaco Borba – PR). Dentre as atribuições, destacavam-se o acompanhando aos acadêmicos quanto ao desenvolvimento dos componentes curriculares, além da supervisão dos Estágios Curriculares (Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Gestão Escolar), e a mentoria frente ao processo de escrita e apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), incluindo a participação em bancas (defesas).

Tal experiência no Ensino Superior - Formação Inicial, possibilitou-me um olhar ainda mais pontual quanto à relevância da Formação Continuada e o seu papel mediador diante do processo de desenvolvimento profissional dos docentes, especialmente, aos que estão vivenciando o processo de transição entre “acadêmicos e professores” (Tardif, 2014).

Dessa forma, o interesse pelo tema da pesquisa justifica-se e divide-se em quatro eixos motivacionais¹¹: **pessoal, profissional, acadêmico e prático**. Referente ao interesse pessoal, apresenta-se aos leitores desta dissertação o “lugar de fala” do enunciator:¹² nascido na cidade de Guarulhos – SP, tive uma infância repleta de estímulos quanto a educação escolar. No entanto, aos nove anos de idade, a minha família mudou-se para uma cidade na região Centro Norte do estado da Bahia (Quixabeira), onde concluí o ciclo da Educação Básica.

Tive a oportunidade de crescer em um ambiente acolhedor, embora rodeado pelos desafios por residir em uma pequena cidade do semiárido baiano, localizada nas proximidades do Piemonte da Chapada Diamantina. O meu processo de formação escolar se deu exclusivamente na rede pública de educação e apesar de

¹¹ “Nossos leitores têm o direito de saber a nosso respeito. E eles não querem saber se nós tocamos na banda no ensino médio. Eles querem saber o que desperta o nosso interesse nos tópicos que investigamos, a quem estamos nos dirigindo e o que temos a ganhar com nosso estudo” (Wolcott, 2010, *apud* Creswell, 2014, p. 52).

¹² Nesse momento – justificativa, será utilizada a primeira pessoa do singular devido à vivência e singularidades que constitui o memorial pessoal, acadêmico e profissional do pesquisador. Ao passo que, dada a sequência do texto, será retomada a forma impessoal.

ter passado por muitas unidades de ensino, decorrentes das mudanças de residências da minha família, sempre mantive o foco e o compromisso com a jornada estudantil, reconhecendo desde cedo, que a educação possibilita a ampliação dos horizontes e o protagonismo dos indivíduos.

Enquanto juvenil, pude acompanhar a conclusão do processo formativo da minha mãe, no curso de Magistério, e o seu ingresso na carreira docente. Desde então, passei a conviver em meio às atividades mimeografadas, cartazes, livros, diários de classe e demais materiais e recursos característicos de um(a) professor(a) alfabetizador(a).

A inserção nesse contexto, despertou o interesse de optar pela carreira docente, ao notar o viés transformador que lhe é típico. Foi então que ingressei ao Magistério (Ensino Médio - Normal), buscando conhecer mais sobre o processo formativo e as estratégias para me tornar um agente de mudanças em minha localidade, o que me remeteu à reflexão proposta por Freire “se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (2000, p. 31).

Diante dos quatro anos do curso, e em meio às vivências dos estágios curriculares, pesquisas e projetos voluntários nas escolas do município, percebi que de fato, havia feito a escolha certa, pois o trabalho docente, passou a ser o meu campo de atuação. No ano seguinte à conclusão do curso, atuei como professor substituto por um período, enquanto trabalhava paralelamente no comércio local.

E então, ao final do segundo semestre do ano de 2007, fui aprovado no processo seletivo da Faculdade Adventista da Bahia (FADBA, em 2024 passou a ser reconhecido como Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste - UNIAENE), localizada na cidade de Cachoeira, na região do Recôncavo. Ao ser contemplado por um programa de “bolsa estudantil”, efetuei a matrícula no curso de Pedagogia desta instituição, iniciando os estudos no ano de 2008.

No último semestre do curso, fui selecionado para participar de um programa de estágio curricular supervisionado, na unidade Colégio Adventista do Portão, na cidade de Curitiba - PR, e foi a partir dessa experiência, que após a colação de grau, aceitei o convite para migrar para a região Sul do país, a partir do ano de 2011.

Dessa forma, iniciei uma jornada profissional na RAE¹³, atuando em distintas frentes e em diferentes unidades escolares.

Diante desse contexto, como justificativa profissional, ressalta-se que visando a minimizar o índice de rotatividade (*turnover*)¹⁴ da equipe docente – em específico na realidade da região pesquisada, que por sua vez, pode ser considerada como um dos determinantes para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, notou-se a necessidade do contínuo acompanhamento ao grupo de educadores supracitado. Para tanto, tem-se como enfoque, o seu desenvolvimento profissional, face aos desafios peculiares às distintas etapas vivenciadas ao longo dos cinco primeiros anos de atuação. Para Nóvoa (2022, p. 14), “ignorar esses anos, como tem sido recorrente nos programas e nas políticas de formação de professores, é um erro de consequências graves para a profissão¹⁵ docente”.

Além disso, este estudo contribui com a compreensão das Representações Sociais de tais professores iniciantes sobre o seu processo de desenvolvimento profissional, possibilitando condições para que a instituição pesquisada considere as apreensões identificadas acerca do termo indutor “Formação Continuada”, como agregadoras para a atualização do seu Plano de Ação (PA), ao ampliar o trabalho coletivo do quadro docente e, conseqüentemente, aprimorar o processo de ensino e aprendizagem (Oliveira; Donato; Ens, 2023).

Como será apresentado no decorrer da pesquisa, a Formação Continuada exerce um relevante papel no processo de mapeamento e não pretende “reparar” eventuais “lacunas” da Formação Inicial (que não esgota as possibilidades e nuances formativas), e, tampouco, objetiva ser compensatória, porém, a Formação

¹³ A Pedagogia Adventista está embasada em uma concepção integral e restauradora de educação, favorecendo a participação ativa dos estudantes no processo de ensino–aprendizagem – por meio da exploração de elementos cognitivos, experimentais, culturais, emocionais, relacionais, intuitivos e espirituais – em um ambiente de aprendizagem que combina, de modo equilibrado, a adoração a Deus, o estudo, o trabalho e a relação, em um espírito de colaboração e respeito à diversidade de indivíduos e culturas (Referenciais Curriculares da Rede Adventista de Educação para o Ensino Fundamental, 2020, p. 23).

¹⁴ Indicador que mede a rotatividade dos trabalhadores de uma empresa, em um determinado período. Esse tópico entre outros é alvo de constante reflexão no Grupo de Estudos Pedagógicos e Administrativos da Educação Adventista (GEPEA), organizado por sua Mantenedora, com abrangência para as unidades escolares distribuídas entre os três estados da região Sul do Brasil. Tendo a representação dos Diretores de Educação, Coordenadores Pedagógicos e Assistentes Financeiros – grupo esse, ao qual o pesquisador está inserido. Entre os fatores/motivos para tal discussão, justifica-se a estabilidade proporcionada pelos concursos públicos na referida região em que a pesquisa foi aplicada.

¹⁵ O conceito de profissão não é neutro nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que influencia a prática profissional, já que as profissões são legitimadas pelo contexto (Imbernón, 2011, p. 29).

Continuada se instaura na possibilidade de se agregar à Formação Inicial e no desenvolvimento profissional dos professores. E assim, proporciona à equipe docente a retomada da reflexão sobre a prática exercida, especialmente, considerando que a sociedade está em constante transformação/ inovação, e o perfil dos estudantes tem sido modificado constantemente, o que torna a efetividade do processo de ensino e aprendizagem ainda mais desafiadora.

Para tanto, Imbernón (2016, p. 151) salienta que tal formação deve favorecer a participação do professorado, traçando uma perspectiva que parta de dentro da escola, para a própria escola, despertando o anseio pela mudança e o redirecionamento de estratégias.

Assim, é relevante destacar, como justificativa acadêmica, que esta pesquisa busca não apenas ampliar a produção de estudos fundamentados na Teoria das Representações Sociais, mas também contribuir para a compreensão do dinamismo dessas representações no contexto da Formação Continuada oferecida pela Rede Adventista de Educação a professores iniciantes. Com isso, espera-se colaborar diretamente com as equipes responsáveis por gerenciar o processo de Formação Continuada nas unidades escolares, promovendo uma abordagem mais intencional e objetiva. Dessa forma, o acompanhamento desses docentes poderá refletir positivamente nas práticas pedagógicas, impactando, por sua vez, a experiência educacional dos estudantes.

Nessa ótica, Romanowski (2012, p. 131) explicita que “o objeto da Formação Continuada é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional”, e então, ressalta um conjunto de saberes tidos como imprescindíveis e que devem ser contemplados pelos programas formativos. Ademais, é possível notar a amplitude desse campo – Formação de Professores, e o quanto se faz necessário o acolhimento aos profissionais que estão vivenciando o processo de “inserção” à carreira do magistério. Estes são oriundos de diversos contextos e vivências, e chegam às salas de aula com uma bagagem sociocultural que transcende os saberes acumulados através dos currículos da Formação Inicial.

Dessa forma, buscando mapear os distintos perfis dos professores iniciantes que compõem o quadro docente das instituições supracitadas, tal trabalho evocou as contribuições da Teoria das Representações Sociais (TRS), que oriunda da Psicologia Social, ancora-se em Serge Moscovici (1925-2014), e enfatiza uma das abordagens que dela resulta, sendo a Abordagem Estrutural fundamentada por Abric

(2000). Assim, retratou o conjunto de saberes específicos que tais profissionais expressam sobre a Formação Continuada, sobretudo, diante da interação e comunicação com os seus pares.

Portanto, a Teoria das Representações Sociais constitui um campo de estudos que evidencia o conhecimento do senso comum¹⁶ e tem sido adotada como referência para análise dos mais diferentes fenômenos, devido ao seu caráter interdisciplinar; e nesse viés, tem despertado a visibilidade nas produções científicas brasileiras, especialmente, nas áreas de educação e saúde (Sousa, 2018).

Ao considerarmos as representações sociais, em que o sujeito é um (co)construtor ativo da realidade será possível escutar as vozes daqueles que atuam diretamente no professorado, assim como interpretar as representações sociais que vêm sendo produzidas, por exemplo, sobre a formação continuada ofertada no contexto profissional, a partir do convívio com os colegas de profissão para que as estratégias que visam à melhoria da aprendizagem se tornem mais significativas.

A partir dessas considerações, Oliveira; Donato e Ens (2023) realizaram um estudo que versou sobre as representações sociais de professores iniciantes sobre formação continuada e sua relação com o desenvolvimento profissional docente, tendo como objetivo principal o de identificar o que a área de Educação produziu sobre a temática: no período de 2012-2022, a partir do mapeamento das pesquisas científico-acadêmicas no cenário brasileiro, contempladas nos resumos de teses e dissertações disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Plataforma EDUC@/FCC.

Em conformidade com Romanowski e Ens (2006, p. 39), se trata de “[...] identificar a produção, mas também, de analisá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas” que a orientam. Assim sendo, a Tabela 1 apresenta os descritores de busca utilizados na pesquisa, com foco na área da educação, e os resultados obtidos em cada acervo pesquisado, no período de 2012 a 2022.

¹⁶ “[...] a ciência era antes baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum, mas agora senso comum é a ciência tornada comum” (Moscovici, 2015, p. 60). O aporte teórico da TRS possibilita “[...] restabelecer a importância do conhecimento do senso comum, do saber popular, do conhecimento que emerge das relações no cotidiano, enraizadas e fortalecidas pelos significados sociais dos grupos de pertença dos sujeitos” (Donato *et al.*, 2017, p. 369).

TABELA 1- RESULTADO DA BUSCA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA POR DESCRITORES NO PERÍODO DE 2012-2022

Descritores de busca	Representações Sociais AND Professor Iniciante OR Professor Principiante OR Docente Iniciante			Formação Continuada AND Representação Sociais AND Professor Iniciante OR Professor Principiante OR Docente Iniciante		
	T	D	A	T	D	A
Tipos						
CAPES	0	2	--	0	0	--
EDUC@/FCC	--	--	2	--	--	0

FONTE: Oliveira; Donato e Ens (2023) a partir da pesquisa realizada na CAPES e no site do Educ@/FCC.

Tendo em vista o referido levantamento, foi realizada a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos quatro trabalhos encontrados, sendo considerados como critério de inclusão a presença dos descritores “Representações Sociais AND Professor Iniciante OR Professor Principiante OR Docente Iniciante”. As referidas pesquisas compuseram o *corpus* de análise devido à aderência com a temática. Em continuidade, foi retomada a leitura dos resumos para apropriação dos elementos de análise, quais sejam: principais objetivos, referencial teórico, resultados e conclusões, que são apresentados a seguir.

A análise efetuada por Oliveira; Donato e Ens (2023), no conjunto de quatro trabalhos – *corpus* de análise do estudo em questão – indicou que abordam diversos enfoques temáticos subsidiados pela TRS e permeiam a prática de professores iniciantes. Nos Quadros 1 e 2 identificam-se as produções analisadas.

QUADRO 1- RELAÇÃO DISSERTAÇÕES POR ANO, TÍTULO, AUTOR E IES, NO PORTAL DA CAPES (2012-2022)

Tipo	Ano	Título	Autor(a)	Instituição
D (1)	2013	Políticas de formação inicial e profissionalidade docente: representações sociais de professores iniciantes	Sueli Pereira Donato	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)
D (2)	2019	Saberes mobilizados por professores de Geografia em início de carreira	Larissa Katarina Mendonça	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

FONTE: Oliveira; Donato e Ens (2023).

QUADRO 2 - RELAÇÃO DISSERTAÇÕES POR ANO, TÍTULO, AUTOR E IES, NA PLATAFORMA EDUC@-FCC (2012-2022)

Tipo	Ano	Título	Autor(a)	Instituição
A (1)	2020	A profissão docente nas representações sociais de professores iniciantes de Ensino Médio	Laêda Bezerra Machado; Mayara Corrêa da Silva	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Continua

QUADRO 3 - RELAÇÃO DISSERTAÇÕES POR ANO, TÍTULO, AUTOR E IES, NA PLATAFORMA EDUC@-FCC (2012-2022)

Conclusão

Tipo	Ano	Título	Autor(a)	Instituição
A (2)	2016	Ser professor: elementos consensuais das representações sociais de docentes em início de carreira	Laêda Bezerra Machado; Mirella Maria Pimentel Raposo; Marcella Thaine Lima e Silva; Thaiz Reis Albuquerque Castro	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

FONTE: Oliveira; Donato e Ens (2023).

A partir do levantamento realizado, considerando o volume pouco expressivo de publicações no âmbito das Representações Sociais de professores iniciantes sobre a formação continuada e sua relação com o desenvolvimento profissional docente, nessa última década, constatou-se sobre a relevância de escutar as vozes daqueles que atuam diretamente na docência, ou seja, torna-se necessário o aprofundamento em pesquisas com o aporte teórico-metodológico da TRS sobre formação continuada para redirecionar estratégias e contribuir com uma proposta de formação continuada mais profícua, conforme evidenciado por Oliveira; Donato e Ens (2023).

Nas produções analisadas por Oliveira; Donato e Ens (2023), identificou-se que os autores Imbernón (2016), Marcelo (1999), Nóvoa (2002) e Tardif (2014) foram recorrentes nas questões voltadas à formação de professores e desenvolvimento profissional docente. No tocante às representações sociais, os estudos fundamentaram-se na proposta de Moscovici (1961), e seu precursor Abric (2000) considerando a abordagem estrutural (Abric, 2000).

No entanto, Oliveira; Donato e Ens (2023), destacaram que, apesar da crescente visibilidade da TRS, especialmente nas áreas de educação e saúde, evidenciou-se um tímido número de produções acadêmicas que possuem a correlação com os descritores: professor iniciante, professor principiante, docente iniciante e formação continuada.

Com base nessas averiguações, nota-se que representações sociais, professores iniciantes e formação continuada se configuram como um campo de considerável amplitude para novos aprofundamentos. E nessa perspectiva, evidencia-se a justificativa prática desta pesquisa, que objetiva cooperar para o desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos, ao passo, que também

poderá impactar/motivar a possibilidade de futuros estudos nessa área, contemplando contextos distintos.

Diante do exposto, tendo o objeto (a Formação Continuada propiciada pela RAE) e os participantes (Professores Iniciantes) definidos, esta pesquisa propôs-se a responder ao seguinte **problema**: Quais são as Representações Sociais de um grupo de professores iniciantes sobre a Formação Continuada propiciada pela Rede Adventista de Educação?

A resposta a tal questionamento dar-se-á nas considerações finais, com base na construção teórica e prática da pesquisa, decorrente dos seus objetivos apresentados. Nessa busca, este estudo apresenta como **objetivo geral**: Analisar as Representações Sociais de um grupo de professores iniciantes sobre a Formação Continuada propiciada pela Rede Adventista de Educação. E para atingi-lo, os seguintes **objetivos específicos** foram formulados para dar suporte às análises e reflexões:

- a) Apresentar a proposta de Formação Continuada propiciada pela Rede Adventista de Educação;
- b) Interpretar o conteúdo e a estrutura das Representações Sociais dos participantes sobre a Formação Continuada propiciada pela RAE;
- c) Constatar a centralidade e o grau de conexidade entre os elementos estruturais das Representações Sociais;

Para a concretização dessa pesquisa, inicialmente se realizou um estudo bibliográfico sobre a Teoria das Representações Sociais, Teoria do Núcleo Central – TNC – abordagem estrutural de Abric (2000), além das premissas sobre a Formação Inicial, Formação Continuada, e os aspectos que articulam o Desenvolvimento Profissional Docente, além das concepções que caracterizam os Professores Iniciantes.

E assim, para a efetivação desse estudo, elegeu-se a abordagem qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994), por meio da aplicação de um questionário para a identificação do perfil sociodemográfico dos participantes, seguido pela aplicação da Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP (Sá, 1996), para a apreensão das Representações Sociais dos Professores Iniciantes acerca do termo indutor “Formação Continuada”. Para a realização do respectivo teste, os participantes consideraram a Formação Continuada propiciada pela Rede Adventista de Educação.

Esses dados foram organizados pela Ordem Média de Importância (OMI) e processados no *software* EVOC (2005), para a geração do Quadro de quatro casas (resultado da análise prototípica), em conformidade com a TNC, seguida da análise de similitude para confirmar o provável núcleo central das RS, conforme consta a seção específica (Wachelke e Wolter, 2011).

Com base nisso e ao considerar o desenvolvimento deste estudo, essa pesquisa está organizada em seis seções, a partir deste texto da **Introdução**. Dessa forma, apresentam-se as temáticas contempladas, bem como o respectivo aporte teórico.

A primeira seção apresenta **“A Teoria das Representações Sociais”**, com o respaldado dos autores Abric (2000); Alvez-Mazzotti (2008); Farr (2013); Guareschi e Jovchelovitch (2013); Jodelet (2001); Moscovici (1961; 1978; 2012); Minayo (2013); Sá (1996); Spink (2013); entre outros.

Na sequência, a segunda seção, **“Formação Continuada de Professores”**, possui duas ênfases. Sendo a primeira voltada para a Formação Continuada, e subsidiada pelos autores: Ferreira (2022); Imbernón (2010, 2011, 2016); Nóvoa (2022); Romanowski (2012); Silva, Almeida e Gatti (2016); Veiga (2022), e a segunda, considerando o viés do Desenvolvimento Profissional Docente, tendo o aporte teórico dos autores: Hobold (2018); Marcelo (1999; 2009); Nóvoa (2017); Vaillant e Marcelo (2012).

Na terceira seção, intitulada **“Professores Iniciais: caracterização e desafios”**, a fundamentação considerou os estudos de: Gatti (2011); Gatti *et al.* (2019); Romanowski (2012); Tardif (2014); Vaillant e Marcelo (2012), entre outros.

Em continuidade, sob o título **“Percurso Metodológico”**, a quarta seção explicita a trajetória da execução desta pesquisa, tendo por base, os seguintes autores: Abric (2000; 2001); Bogdan e Biklen (1994); Creswell (2014); Gatti (2012); Minayo (2012); Oliveira *et al.* (2005); Sá (1996; 1998); Wachelke e Wolter (2010, entre outros.

Na quinta seção, **“Representações Sociais dos Professores Iniciais sobre Formação Continuada – Análise de Dados”**, apresenta-se a caracterização do grupo participante; as Análises Prototípicas e de Similitude; além da averiguação da relação de tais representações sociais com o desenvolvimento profissional docente. Dados esses, produzidos por meio da efetivação da pesquisa em campo.

Tais resultados foram interpretados com base no referencial teórico-metodológico da TRS, adotado neste estudo.

A sexta seção desta análise está reservada às “**Considerações Finais**”, quando é possível retomar ao problema inicial deste estudo - proposto na introdução, para então, respondê-lo, e por sua vez, apresentar as possíveis limitações da investigação e/ou possibilidades de novos aprofundamentos. Pois, afinal, eis um campo aberto continuamente para a pesquisa. De posse desse conhecimento, pretende-se ecoar as informações por meio da publicação de artigos e a proposição de uma ementa para a elaboração de um curso de Formação Continuada a ser desenvolvido pela RAE, tendo como foco a inserção profissional docente.

1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Nesta seção, a **Teoria das Representações Sociais (TRS)** proposta por Moscovici (1961; 1978; 2012) se configura como o aporte teórico-metodológico para este estudo. Em vista disso, versam-se - ainda que de modo breve, dada a sua complexidade - as definições e os objetivos que a permeiam. E, por conseguinte, apresenta o seu desdobramento por meio das distintas abordagens decorrentes e complementares à matriz moscoviciano. Dentre elas, enfatiza-se a estrutural, contemplando a Teoria do Núcleo Central (TNC), fundamentando-se em Abric (2000), que, por sua vez, norteou o processo de análise dos dados a ser explicitado.

Assim, propõe-se ao leitor, uma concisa revisão quanto a origem da TRS, seus desdobramentos e os contextos que os envolviam, seguida pelas principais concepções que caracterizam as representações sociais, a diversificação entre as abordagens (ressaltando-se a estrutural) e o ampliar da visibilidade do seu referencial teórico-metodológico para as pesquisas em Educação.

Para tanto, buscou-se fundamentar esta seção, a partir do delineamento das pesquisas realizadas por Abric (2000); Alvez-Mazzotti (2008); Farr (2013); Guareschi e Jovchelovitch (2013); Jodelet (2001); Moscovici (1961; 1978; 2012); Minayo (2013); Sá (1996); Spink (2013); entre outros.

Para cumprir o objetivo proposto de tal aporte teórico, optou-se por organizá-lo em três subseções, que contemplam respectivamente: os pressupostos delineadores da Teoria das Representações Sociais; a abordagem estrutural da TRS; e a presença da TRS nas pesquisas em Educação.

Todavia, nota-se a necessidade de aprofundamento nas leituras e reflexões sobre essa teoria, pois, como mencionado por Jesuíno (2014, p. 42) “Serge Moscovici é um autor difícil”, dada a complexidade dos conceitos que examina.

1.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS DA TRS

O conceito de “Representação Social” foi idealizado pelo psicólogo social romeno, Serge Moscovici (1925-2014) na sua tese de doutoramento, intitulada “*La Psychanalyse: son image et son public*”, publicada em 1961, em Paris, sendo reeditada com o mesmo título em 1976. É nesta obra que se encontram os primórdios que subsidiaram a Teoria das Representações Sociais (TRS). O referido

autor ao descrever as Representações Sociais da população parisiense sobre a psicanálise, traçou uma nova análise sobre o indivíduo e a sua relação com a sociedade, não isolando-o de seu contexto (Nagel, 2022, p. 51).

Para Moscovici (2013, p. 7 e 8), a tendência separatista entre os fenômenos psíquicos e os fenômenos sociais deve ser evitada (universo interno e externo do indivíduo). Para tanto, propôs a ressignificação do olhar para a Psicologia Social, transpondo a perspectiva unilateral – tradicional na América do Norte – para então, considerar o enfoque da vida social e cultural dos indivíduos, sendo essa, uma perspectiva crítica - europeia - tal como explicitado por Sá (1996, p. 13).

Desse modo, conforme alude Donato (2013, p. 81), Moscovici foi pioneiro nos estudos das representações sociais sobre a psicanálise “investigando cientificamente o senso comum”. Sua pesquisa de doutoramento, originou a publicação em 1961 da icônica obra “*La Psychanalyse, son image et son publique*”, chegando ao Brasil em 1978, a partir da tradução para a língua portuguesa, feita por Álvaro Zahar, intitulada como “A psicanálise, sua imagem e seu público”¹⁷.

[...] O principal marco dessa trajetória foi a tradução tardia e parcial (a última parte foi deixada de fora da publicação) da obra fundamental de Moscovici para a língua portuguesa, em 1978, sob o título *A representação social da psicanálise*. A obra completa foi publicada apenas em 2012, pela editora Vozes, com a tradução literal do seu título: *A psicanálise, sua imagem e seu público* (Novaes, 2023, p. 132).

Nesse viés, o desenvolvimento de sua teoria resulta da análise e apreensão da multiplicidade de conceitos cunhados pela Psicologia, Sociologia, Antropologia e a Psicanálise, entre outras ciências. Sobre a sua gênese, Faar (2013, p. 38) reitera que

Moscovici não desenvolveu sua teoria num vazio cultural. Ele teve a capacidade de se apoiar nos fundadores das ciências sociais na França, especialmente em Durkheim. Sendo que Durkheim foi um dos fundadores da sociologia moderna, a teoria de Moscovici é frequentemente classificada, com muita propriedade, como uma forma sociológica de PSICOLOGIA SOCIAL.

¹⁷ "Como o próprio título da tese sinaliza, o objeto dessa pesquisa de Moscovici consiste em saber como a difusão da Psicanálise penetra o conhecimento popular dos franceses" (Duveen, 2015, Oliveira; Bertoni, 2019 *apud* p. 252)".

Conforme explicitado pelo próprio Moscovici (2013, p. 8), o conceito de representação social tem sua origem na Sociologia e Antropologia, com destaque ao legado proposto por Durkheim (1858-1917) e Lévi-Bruhl (1857-1939), além das contribuições de Freud (1856-1939), Saussure (1857-1913), Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934), entre outros (embora, não seja objeto desta pesquisa, tal aprofundamento). Todavia, salienta-se que o conceito de representação social retoma uma noção prévia – a de representação coletiva – e a transforma.

O autor ressalta que a sociedade está em constante mudança e, assim, o conceito de representação coletiva até então delineado por Durkheim¹⁸, necessitou passar por processos de “metamorfoses que lhe conferiram uma outra forma, uma coloração diferente” (Moscovici, 2001, p. 45-46). O autor, então, ressalta que

É óbvio que o conceito de representações sociais chegou até nós vindo de Durkheim. Mas nós temos uma visão diferente dele – ou, de qualquer modo, a psicologia social deve considerá-lo de um ângulo diferente – de como o faz a sociologia. A sociologia vê, ou melhor, viu as representações sociais como artifícios exploratórios, irredutíveis a qualquer análise posterior. Quando estudamos representações sociais nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou enquanto processa informação, ou se comporta. Mais precisamente, enquanto seu objetivo não é comportar-se, mas compreender.

Desse modo, nota-se que a proposta apresentada por Moscovici se diferencia da representação coletiva explicitada por Durkheim, especialmente por considerar a movimentação das representações, suas transformações (o novo e o velho) e as mudanças que delas decorrem, e assim, o pensamento social elabora continuamente novos significados.

Sobre tal aspecto, Guareschi (2013, p. 157) explicita que “Moscovici tinha consciência que o modelo de sociedade de Durkheim era estático e tradicional, pensado para tempos em que a mudança se processava lentamente. As sociedades modernas, porém, são dinâmicas e fluidas”. Todavia, apesar da necessidade de um novo olhar para a Psicologia Social, Faar (2013, p. 28) ressalta que há uma perceptível continuidade entre os estudos de Durkheim e as pesquisas mais modernas de Moscovici sobre as representações sociais.

¹⁸ Durkheim, fiel à tradição aristotélica e kantiana, possui uma concepção bastante estática dessas representações [...]. Nós as vemos como estruturas dinâmicas, operando em um conjunto de relações e de comportamentos que surgem e desaparecem, junto com as representações (Moscovici, 2007, p. 47).

Se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um mundo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo ‘social’ em vez de coletivo (Moscovici, 2007, p. 49).

Dessa forma, Moscovici nos situa que diante de uma sociedade mutável¹⁹ e pensante, foi preciso “considerar como um *fenômeno* o que era antes visto como um *conceito*” (2007, p. 45). Mas, afinal, qual é a definição para as representações sociais? Tal indagação permeou os estudos de seu próprio propositos, ao ponto de afirmar que “se a realidade das representações sociais é fácil de captar, o conceito não o é” (Moscovici, 1976, p. 39, *apud* Sá, 1996, p. 30). E, conforme discorre Moscovici “a noção de representações sociais ainda nos escapa” (Moscovici, 1976, p. 61, *apud* Sá, 1996, p. 30). Dada a complexidade e abstração que a teoria apresenta, Moscovici evitou explicitar o conceito, por considerar que correria o risco de minimizá-lo/reduzi-lo (Sá, 1996, p. 30).

Por conseguinte, diante dos autores inicialmente citados para a fundamentação dessa seção, elaborou-se o Quadro 3, que objetiva sintetizar as concepções de representações sociais por eles apresentadas.

QUADRO 4 - CONCEPÇÕES DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Bauer (2013)	“As RS são a produção cultural de uma comunidade, que tem como um de seus objetivos resistir a conceitos, conhecimentos e atividades que ameaçam destruir sua identidade” (p. 183).
	“As RS são representações de alguma coisa sustentadas por alguém. É essencial identificar o grupo que as veicula, situar seu conteúdo simbólico no espaço e no tempo, e relacioná-lo funcionalmente a um contexto intergrupal específico” (p. 188).
Guareschi (2013)	“As RS são uma constante construção: elas são realidades dinâmicas, e não estáticas. Vão sendo reelaboradas e modificadas dia a dia. Vão sendo ampliadas, enriquecidas com novos elementos e relações” (p. 175).
Jodelet (2001)	“É uma 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. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico” (p. 22).

¹⁹ A mudança de termo “social” por “coletiva” como qualificativo da representação proposta por Moscovici decorre da necessidade de estabelecer e enfatizar o entendimento sobre o real significado que a representação assume no cenário contemporâneo, em sociedades modernas, mais complexas, plurais, dinâmicas e com constante transformação (Donato, 2017, p. 74).

	“As representações sociais – enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais” (p. 22).
Jovchelovitch (2013)	“As representações sociais são uma estratégia desenvolvida por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente” (p. 68).
Minayo (2013)	“Representações Sociais é um termo filosófico que significa a reprodução de uma percepção retida na lembrança ou conteúdo do pensamento” (p. 73).
	“As Representações Sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais. Sua mediação privilegiada, porém, é a linguagem, tomada como forma de conhecimento e de interação social” (p. 90).
Moscovici (1996; 2001; 2007)	“Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum” (1981, p. 181 <i>apud</i> Sá, 1996, p. 31).
	“As representações são ao mesmo tempo, construídas e adquiridas” (2001, p. 62).
	“Representando-se uma coisa ou uma noção, não produzimos unicamente nossas próprias ideias e imagens: criamos e transmitimos um produto progressivamente elaborado em inúmeros lugares, segundo regras variadas. Dentro destes limites, o fenômeno pode ser denominado representação social” (2001, p. 63).
	Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem” (2007, p. 41).
Sá (1996)	“O termo representação social designa tanto um conjunto de fenômenos, quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los, identificando um vasto campo de estudos psicossociológicos” (p. 29).
Spink (2013)	“As representações são também uma expressão da realidade intraindividual; uma exteriorização do afeto. São, neste sentido, estruturas estruturantes que revelam o poder de criação e de transformação da realidade social” (p. 98).
Wagner (2013)	“O conceito de representação social é multifacetado. De um lado, a representação social é concebida como processo social que envolve comunicação e discurso, ao longo do qual significados e objetos sociais são construídos e elaborados. Por outro lado, e principalmente no que se relaciona ao conteúdo de pesquisas orientadas empiricamente, as representações sociais são operacionalizadas como atributos individuais – como estruturas individuais de conhecimento, símbolos e afetos distribuídos entre as pessoas em grupos ou sociedades” (p. 119).

FONTE: O autor (2024).

Cabe ressaltar a partir desse quadro que: A representação social é um conceito que remete para um fenômeno (Moscovici, 1984), ou seja, como algo que está no mundo e que procuramos entender e explicar. Wagner (1998) salienta que esse fenômeno é resultado das tentativas humanas de produzir sentido, utilizado para comunicarmos e coordenarmos as nossas ações de forma a vivermos em comunidade. Jovchelovitch, (2008) reitera que a representação social é uma expressão que se refere também a teoria.

Tendo em vista aos aspectos supracitados, nota-se que as representações sociais transcendem o âmbito individual e permeiam a produção cultural de uma comunidade, considerando especialmente, os aspectos voltados à preservação da identidade²⁰ de determinado grupo (Bauer, 2013, p. 183). Além disso, é consenso entre Moscovici (2001); Jodelet (2001), Guareschi (2013) e Wagner (2013), entre outros, que as representações sociais não são estáticas, pelo contrário, são reelaboradas, construídas e adquiridas como reflexos do dinamismo da vida cotidiana.

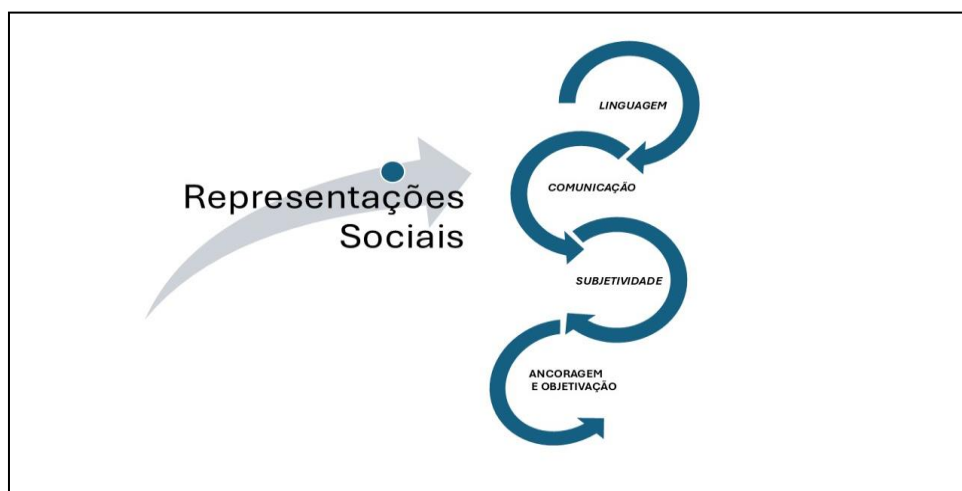
Conforme explicitado, Spink (2013) ressalta os enfoques intraindividuais, visto que as RS exteriorizam aspectos voltados para a afetividade explicitada nas relações, ou, a sua ausência. Todavia, embora note-se uma diversidade de conceitos, evidencia-se que a definição apresentada por seu proponente, Moscovici (1996) com a ênfase na vida cotidiana, nas relações interpessoais e inclusive nos sistemas de crenças, é elementar para a compreensão da referida teoria. Tal multiplicidade reflete a complexidade com a qual a TRS se configura, conforme já mencionado. Diante dessa diversidade de conceitos e da multiplicidade mencionada, Alvez-Mazzotti (1994, p. 65) afirma que

[...] a essência desse conceito não é fácil de apreender. Dentre as razões dessa dificuldade, destaca sua interdisciplinaridade, isto é, o fato de se encontrar numa "encruzilhada" formada por conceitos de natureza psicológica e sociológica. Mas é justamente aí que reside toda a sua riqueza e originalidade, o que justifica o esforço que vem sendo feito para transpor essa dificuldade.

Assim, como anunciado por Alvez-Mazzotti (1994), a complexidade desse conceito reflete a originalidade da TRS, o que requer um aprofundamento em seus pressupostos teóricos. Para tanto, alguns conceitos são elementares para a compreensão dessa teoria, dada a subjetividade que é peculiar em uma abordagem qualitativa. Dentre eles, é possível considerar a Figura 1.

²⁰ "Partilhar uma ideia ou uma linguagem é também afirmar um vínculo social e uma identidade (Jodelet, 2001, p. 34).

FIGURA 1 - CONCEITOS NECESSÁRIOS À COMPREENSÃO DA TRS



FONTE: O autor (2024), com base em Nagel (2022, p. 60).

Com efeito, tal como apresentado na Figura 1, o conceito de Representação Social é aberto, o que coaduna com a defesa de Moscovici, quanto a não operacioná-lo de forma fragmentada. Bem como, demonstra a flexibilidade proporcionada pelo precursor da teoria, para que novos pesquisadores a ampliassem em seus desdobramentos. Resultando assim, no acolhimento das distintas abordagens que consideram a matriz moscoviciana em sua gênese. Nessa linha, para a compreensão da TRS, os elementos supracitados tornam-se imprescindíveis e direcionarão a continuidade dessa seção. Assim sendo, a **linguagem**, a **comunicação** e a **subjetividade** estão interligadas, visto que os indivíduos as utilizam para expressar o que lhe é intrínseco, como por exemplo, suas crenças, valores e posicionamentos diante dos fatos cotidianos e das relações sociais.

Desse modo, como afirma Guareschi (2013) “nossas representações não são independentes: têm a ver com nossa concepção de ser humano e de sociedade” (p. 160). Diante disso, as representações sociais são explicitadas/evidenciadas, inclusive, no modo como nos posicionamos quanto a tomada de decisões, como aponta Jodelet (2001, p. 18). No tocante à comunicação como prática social, Jovchelovitch (2013, p. 67) ressalta que as representações sociais estão imersas no diálogo e no discurso das pessoas. Nesse sentido, Guareschi e Jovchelovitch (2013) afirmam que

É quando as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir o cotidiano, ou quando elas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos e à herança histórico-cultural de suas sociedades, que as representações sociais são formadas (Guareschi; Jovchelovitch, 2013, p. 20).

Ainda sobre o papel da comunicação, Jodelet (2001, p. 17 e 18) afirma que

Na realidade, a observação das representações sociais é algo natural em múltiplas ocasiões. Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e organizações materiais e espaciais.

Com efeito, a interação entre as pessoas permite que as RS se tornem evidentes e sejam evocadas de modo natural/espontâneo²¹. E, então, outros elementos tendem a ser explicitados, conforme alude Moscovici (2013, p. 9), entre eles, os saberes populares, classificados como **senso comum** (universo consensual). Estes, tidos por fenômenos sociais, são identificados por meio das interações.

No entanto, por vezes considerados como ingênuos e arcaicos, acabam por enfrentar uma dualidade, frente ao **conhecimento reificado** (saber científico/acadêmico/erudito). Segundo Moscovici (2013, p. 9) “é certo que teorias recentes consideram o senso comum como um protótipo dos fenômenos sociais em geral”. Dessa forma, as pesquisas em RS enfatizam a visibilidade a ser dada ao que anuncia o senso comum que permeia as interações entre os indivíduos e os grupos. Diante disso, ao identificar o papel desempenhado pela sociedade frente a tal contexto, Moscovici (2007, p. 43) alude que

No universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo, como um ser humano. Em outras palavras, o ser humano é, aqui, a medida de todas as coisas. No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade.

²¹ Quando estudamos representações sociais nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou enquanto processa informação, ou se comporta. Mais precisamente, enquanto seu objetivo não é comportar-se, mas compreender (Moscovici, 2007, p. 43).

Ainda sobre o dualismo entre o universo consensual e o reificado, Arruda (2002, p. 130) nos situa do seguinte modo

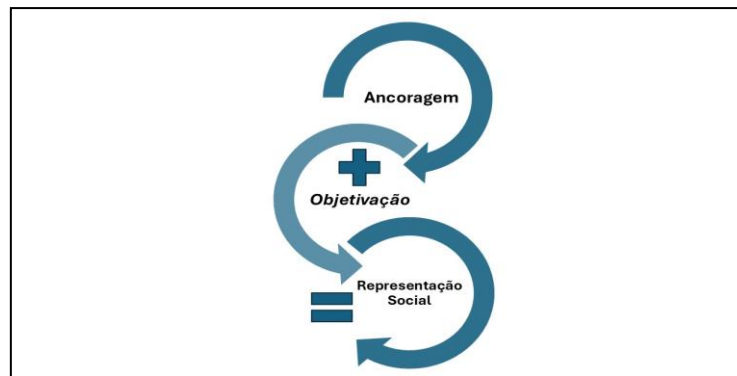
O universo consensual seria aquele que se constitui principalmente na conversação informal, na vida cotidiana, enquanto o universo reificado se cristaliza no espaço científico, com seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna. Ambos, portanto, apesar de terem propósitos diferentes, são eficazes e indispensáveis para a vida humana. As representações sociais constroem-se mais frequentemente na esfera consensual, embora as duas esferas não sejam totalmente estanques.

Nessa direção, Alvez-Mazzotti (1994, p. 61) explicita a relevância do senso comum diante das interações sociais e do propagar das representações

Nas sociedades modernas, somos diariamente confrontados com uma grande massa de informações. As novas questões e eventos que surgem no horizonte social frequentemente exigem, por nos afetarem de alguma maneira, que busquemos compreendê-los, aproximando-os daquilo que já conhecemos, usando palavras que fazem parte de nosso repertório. Nas conversações diárias, em casa, no trabalho, com os amigos, somos instados a nos manifestar sobre eles procurando explicações, fazendo julgamentos e tomando posições. Estas interações sociais vão criando "universos consensuais" no âmbito dos quais as novas representações vão sendo produzidas e comunicadas, passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras "teorias" do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas. Essas "teorias" ajudam a forjar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo.

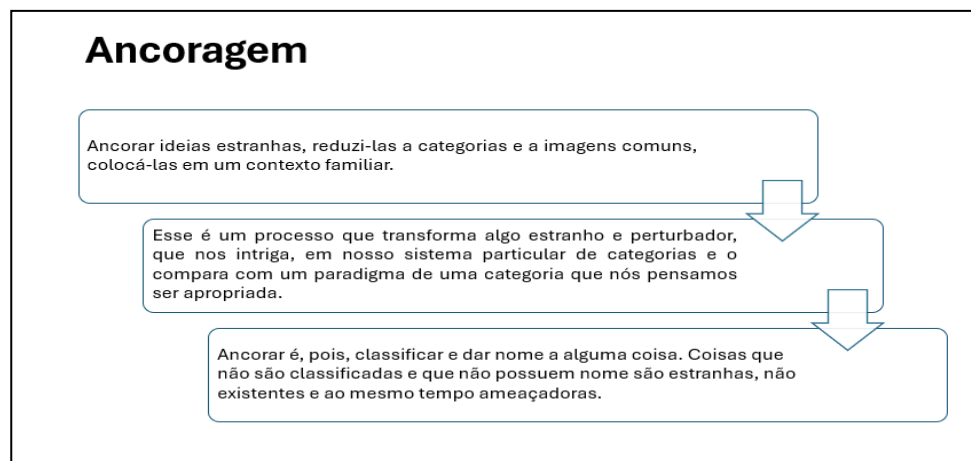
Assim sendo, a referida autora coaduna com o anunciado por Moscovici quanto aos saberes populares e a prática das conversações. Afinal, tais interações fortalecem, inclusive, a identidade dos grupos, corroborando com o sentimento de pertença, tal como explicitado. Além disso, Alvez-Mazzotti (1994, p. 63) salienta que quanto à relevância de tal atividade representativa, e a considera como “um processo psíquico que nos permite tornar familiar e presente em nosso universo interior um objeto que está distante e, de certo modo, ausente”.

E sobre tal aspecto, no processo de formação das representações, ou seja, tornar o não-familiar em familiar, nota-se a relação entre sujeito e objeto, especialmente em dois aspectos característicos da TRS, denominados de Ancoragem e Objetivação. Conforme apresentado pela Figura 2.

FIGURA 2 - ANCORAGEM E OBJETIVAÇÃO

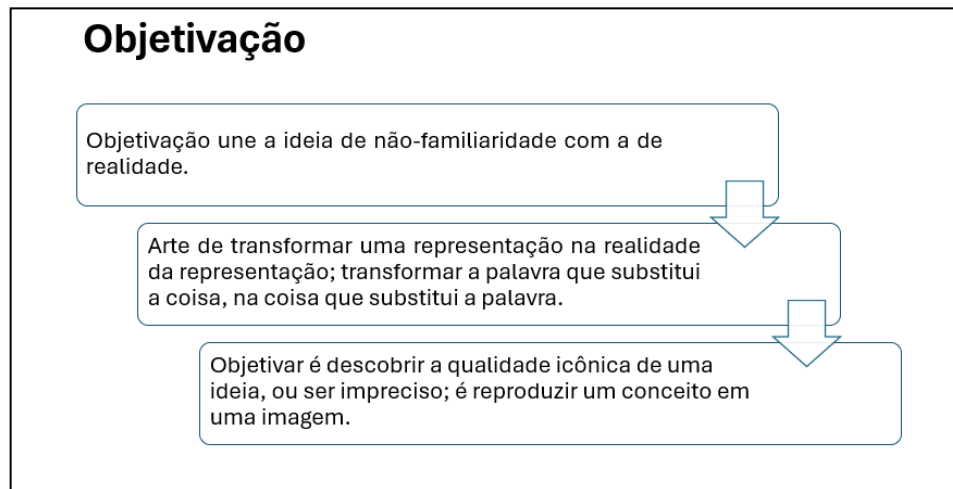
FONTE: O autor (2024), com base em Moscovici (2007, p. 60).

Para Moscovici (2007), a ancoragem e a objetivação são processos simbólicos que geram as representações sociais, em consonância com os demais conceitos há pouco explicitados – *linguagem, comunicação, subjetividade, senso comum*. E desse modo, apresentam-se ambos os conceitos nas Figuras 3 e 4, conforme o seu propositor.

FIGURA 3 - CONCEITUANDO A ANCORAGEM

FONTE: O autor (2024), com base em Moscovici (2007, p. 60 e 61).

Dessa maneira, ancorar é integrar/associar um novo objeto/conceito a algo já conhecido, estabelecendo uma relação, ainda que subjetiva, com as categorias já existentes. Em vista disso, a etapa considerada posterior refere-se à objetivação, conforme a Figura 4.

FIGURA 4 - CONCEITUANDO A OBJETIVAÇÃO

FONTE: O autor (2024), com base em Moscovici (2007, p. 71).

Conforme explicitado, a objetivação consiste em dar forma, gerar uma imagem ao objeto/conceito recém-ancorado, em uma tentativa de “materializá-lo/concretizá-lo”. E nesse sentido, Bauer (2013, p. 193) considera os processos de ancoragem e objetivação como formas básicas de codificação, recorrendo respectivamente às metáforas, às imagens e ícones. Por sua vez, Jovchelovitch (2013, p. 69) salienta que

A objetivação e a ancoragem são as formas específicas em que as representações sociais estabelecem mediações, trazendo para um nível quase material a produção simbólica de uma comunidade e dando conta da concretude das representações sociais na vida social.

Sendo assim, é possível notar que tanto Alvez-Mazzotti (1994), quanto Bauer (2013), Jovchelovitch (2013), ou Jodelet (2001), entre outros, consideram as proposições supracitadas, considerando a gênese da TRS em Moscovici. Estudos como os de Sá (1998) ressaltam que o pioneirismo de Moscovici desencadeou as expressões “família moscoviciana” e “paradigma moscoviciano” (p. 67), além de “escola moscoviciana” (p. 78). Sobre essa premissa, Alvez-Mazzotti (1994, p. 65) explicita que

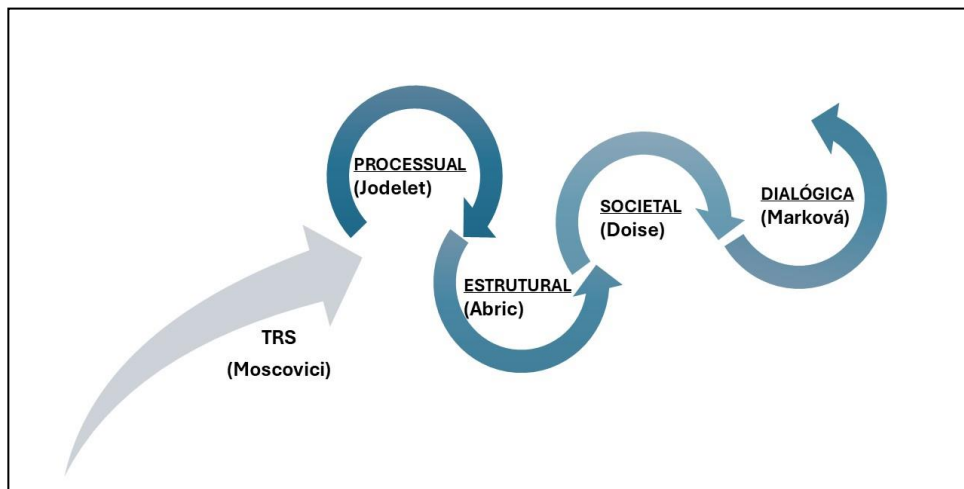
O trabalho pioneiro de Moscovici, aqui brevemente exposto, constituiu a matriz conceitual sobre a qual se desenvolveram os desdobramentos empíricos e teórico-epistemológicos posteriores, quer buscando aprofundar certos conceitos, quer questionando aspectos do modelo proposto.

Dessa forma, é consenso destacar que a partir da matriz conceitual moscoviciana, a Teoria das Representações Sociais foi complementada por outros pesquisadores, que cientes do dinamismo da sociedade, notaram a necessidade de “refiná-la/adaptá-la” às demandas específicas. Sobre tal aspecto, o próprio Moscovici (2013, p. 12) declara que

Para que uma teoria possa perdurar é necessário que ela seja suficientemente elástica e complexa. Essas qualidades lhe permitem modificar-se em função da diversidade dos problemas que ela deve resolver e dos fenômenos novos que ela deve descrever ou explicar.

Ciente da não estaticidade da TRS, Moscovici reconheceu que a “grande teoria”, teve a sua matriz ampliada, possibilitando novos desdobramentos por meio de quatro abordagens e seus respectivos precursores, conforme a Figura 5.

FIGURA 5 - A TRS E SEUS DESDOBRAMENTOS (AS ABORDAGENS)



FONTE: O autor (2024).

É válido ressaltar, que considerando a gênese da matriz moscoviciana idealizada em 1961, os pesquisadores supracitados desenvolveram as abordagens tidas por complementares possibilitando o ampliar da aplicabilidade da TRS. Ao passo que, conforme explicita Sá (1998, p. 65) “não se trata, por certo, de abordagens incompatíveis entre si, na medida em que provêm todas de uma mesma matriz básica e de modo algum a desautorizam”. Tendo em vista tal panorama, o Quadro 4 apresenta uma síntese das características de cada uma das referidas abordagens.

QUADRO 5 - TRS: CARACTERÍSTICAS DAS ABORDAGENS

ABORDAGEM	PERCURSOR	CARACTERÍSTICAS
Processual	Denise Jodelet	“A abordagem processual – também chamada de sociogenética ou cultural – é a abordagem vinculada às pesquisas de Serge Moscovici e Denise Jodelet. Essa abordagem visa compreender o processo de construção e elaboração das representações sociais a partir da interpretação e integração dos fatores sociais e culturais pelo sujeito. De acordo com Ribeiro e Antunes-Rocha (2016, p. 408) “[...] nessa abordagem a ancoragem e a objetivação são estudadas à fundo, tendo em vista três ordens de fenômenos: a dispersão da informação, o foco e a pressão à inferência e, por isso, direciona o olhar às três dimensões da RS: a informação, o campo e a atitude” (Nagel, 2022, p. 62).
Estrutural	Jean-Calude Abric	“Os estudos de Jean-Claude Abric e Flament sobre a abordagem estrutural são pautados no conteúdo das representações sociais, no que tange à sua estrutura e dinâmica. A partir dessa abordagem foi criada a Teoria do Núcleo Central, em que a representação é composta por um sistema central, responsável pela matriz da representação social e um sistema periférico, que origina a parte operacional e concreta da representação. A dinâmica entre esses sistemas estabelece a representação social, conforme o contexto histórico, simbólico e individual do sujeitos que pertencem a determinado grupo” (Nagel, 2022, p. 62).
Societal	William Doise	“A abordagem societal – também conhecida como sociodinâmica – proposta por Willem Doise, perpassa pela esfera das relações sociais, a partir do “princípio da homologia estrutural em que as questões relacionadas ao poder e da dominação social influenciam diretamente no senso comum” (Ribeiro; Antunes-Rocha, 2016, p. 408, <i>apud</i> Nagel, 2022, p. 63).
Dialógica	Ivana Marková	“A perspectiva dialógica das representações sociais pesquisada por Ivana Marková (2006), tem como fundamento o estudo da relação da linguagem e da comunicação com as representações sociais” (Nagel, 2022, p. 63).

FONTE: O autor (2024), a partir dos autores referenciados por Nagel (2022).

Desse modo, a partir da grande teoria, têm-se as quatro abordagens, que conforme Nagel (2022, p. 61) “contribuem para os estudos e pesquisas sobre o processo de elaboração e construção das representações sociais”. Elas resultam das distintas pesquisas realizadas ao longo dos sessenta anos, desde a projeção da Teoria das Representações Sociais, e desde então, configuraram o surgimento de diversas “escolas”²².

²² **Escola “estruturalista”**: também conhecida por “Escola de Aix em Provence” – Universidade de Aix em Provence na França, sob a liderança de Claude Flament, Jean-Claude Abric, Pierre Vergès e outros; **Escola de Genebra**: sob a liderança de Willem Doise (Suíça) que estuda a gênese sociocognitiva das representações sociais usando o modelo proposto pelo autor dos quatro níveis (individual, intergrupal, social e ideológico) para analisar processos psicossociais; **Escola Anglo-Saxã**: Suíça, abrangendo contribuições de Ivana Marková e Sandra Jovchelovitch, entre outros, que se concentra na análise do discurso, a dialogicidade, a narratividade num quadro contextual (Donato, 2013, p. 92).

Assim, é possível notar, conforme explicitado pelo Quadro 4 (Nagel, 2022), que a **abordagem processual (Jodelet, 2001)** busca apresentar como se dá a construção e elaboração de uma representação social. Esta é considerada a abordagem que mais corresponde à proposta inicial de Moscovici. Ressalta-se também, que foi a partir das pesquisas, obras e apresentações de Jodelet, que a TRS foi introduzida ao cenário científico no Brasil. Vale ainda ressaltar, que Jodelet é tida como a principal seguidora de Moscovici.

Quanto a **abordagem estrutural (Abric, 2000)**, nota-se um viés focado na estrutura, dinâmica e significado de cada representação. Tais estudos possibilitaram o desenvolvimento da Teoria do Núcleo Central (TNC) que será aprofundada, na sequência.

A **abordagem societal (Doise)**, por sua vez, enfatiza o papel das relações sociais e a sua influência nas atitudes dos sujeitos e na constituição da identidade, tanto individual quanto grupal (Nagel, 2022, p. 63).

Por conseguinte, conforme explicitado por Nagel (2022), a **abordagem dialógica (Marková)**, é a mais recente entre as demais, e suas ênfases permeiam o âmbito da relação da linguagem e da comunicação, ressaltando a dialogicidade e os aspectos culturais como fatores elementares para a constituição das representações sociais.

Todavia, é válido reiterar, que não se tem uma hierarquização entre as abordagens supracitadas, visto que cada uma surgiu a partir de demandas específicas, e possuem suas peculiaridades, embora, preservam-se “fiéis” aos pressupostos basilares de Moscovici, como já explicitado.

A rigor, é difícil especificar quais são os métodos mais bem autorizados por cada uma das diferentes perspectivas complementares à *grande teoria*. Se quiséssemos insistir em uma apresentação esquemática e simplificada da questão, diríamos o seguinte: à perspectiva de Jodelet correspondem os métodos qualitativos; à perspectiva de Doise, os tratamentos estatísticos correlacionais; à de Abric, o método experimental (Sá, 1998, p. 81).

Todavia, dentre as abordagens mencionadas, optou-se como referencial teórico-metodológico desta pesquisa, a **Estrutural**, conforme apresentada por Abric (2000), sendo aprofundada na subseção a seguir.

1.2 A ABORDAGEM ESTRUTURAL DA TRS

Como citado, dentre os desdobramentos da matriz moscoviciana, optou-se pela abordagem estrutural para fundamentar o aporte teórico-metodológico deste estudo. Dessa forma, o percurso metodológico que será aqui explicitado, refletirá os pressupostos da **Teoria do Núcleo Central** (TNC) que caracteriza a abordagem supracitada.

A Abordagem Estrutural das Representações Sociais tem como seu proponente o psicólogo francês Jean-Claude Abric, em 1976, na ocasião de seu doutoramento no *Université de Provence* (França), quando apresentou o parecer sobre o núcleo central e a organização interna das representações sociais, complementando assim, a TRS de Moscovici (1961). Os investigadores dessa região do Sul da França (Aix-em-Provence) organizaram o Grupo do Midi, buscando desenvolver uma metodologia própria, mas adequada às proposições da TRS (Sá, 1996).

Nesse viés, Abric analisa a representação social como um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes. Sendo assim, para Abric (2000, p. 28) “a representação não é um simples reflexo da realidade, ela é uma organização significativa”. Ou seja, o referido autor apresentou a hipótese da existência de um núcleo central para a organização interna de uma representação (Donato, 2017).

Nessa direção, a TNC surge conforme explicita Sá (1996, p. 24 e 25), como um destacado nível de elaboração teórico-conceitual, e, sobretudo, com o “refinamento metodológico”, que a tornou uma referência nos estudos em representações sociais. Todavia, ela não visa suprimir a TRS, mas, ampliá-la, como já explicitado. Nessa direção, Sá (1996, p. 51 e 52) elucida que

A teoria do núcleo central não pretende substituir a abordagem teórica primeira, que se confunde com o espírito acadêmico do próprio campo, mas sim proporcionar um corpo de proposições que contribua [...]. Ela é, de fato, como não poderia deixar de ser, uma teoria menor do que a grande teoria, mas é também uma das maiores contribuições atuais ao refinamento conceitual, teórico metodológico do estudo das representações sociais.

Dessa maneira, a TNC surge a partir do contexto experimental, tendo como pressupostos os estudos de Moscovici, porém, ampliados por um grupo de

pesquisadores²³ do Sul da França, liderados por Abric. E nesse sentido, Sá (1996, p. 61) elucida que “a objetividade que os críticos negam à teoria original de Moscovici pode ser encontrada na teoria que busca complementá-la”. Tal afirmativa é possível, dado o rigor científico com o qual a TNC organiza/estrutura/delineia o processo de análise de dados em uma pesquisa qualitativa, tal como será exposto no percurso metodológico deste estudo. Nessa perspectiva, é válido ressaltar como Abric (2000, p. 28), por meio da TNC delimita o conceito de representação social

A representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e pessoal, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas. A representação social é um guia para a ação, ela orienta as ações e as relações sociais. Ela é um sistema de pré-codificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas.

Segundo Abric (2000), as representações caracterizam-se como guias para as ações dos sujeitos, e inclusive, para as interações que eles estabelecem com seus pares, explicitando de forma espontânea, suas crenças, ideologias e as identidades individuais e grupais, como já enfatizado. E para tanto, dado o seu viés norteador, Abric ressalta as **quatro funções** que caracterizam as RS, conforme observa-se no Quadro 5.

QUADRO 6 - FUNÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SEGUNDO ABRIC (2000)

FUNÇÃO	DESCRIÇÃO
Função de Saber	“[...] elas permitem que os atores sociais adquiram conhecimentos e os integram num quadro assimilável e compreensível para eles próprios” (Abric, 2000).
Função Identitária	“As representações têm por função situar os indivíduos e os grupos dentro do campo social (permitindo) a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, ou seja, compatível com o sistema de normas e valores socialmente e historicamente determinados” (Mugny; Carugati, 1985, p. 183, p. <i>apud</i> Abric, 2000, p. 29).
Função de Orientação	“O sistema de pré-codificação da realidade constituído pela representação, é, de fato, um guia para ação” (Abric, 2000). “[...] a representação é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórias. Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social” (Abric, 2000).
Função Justificadora	“A representação tem por função preservar e justificar a diferenciação social, e ela pode estereotipar as relações entre os grupos, contribuir para a discriminação social entre eles” (Abric, 2000).

FONTE: Abric (2000, p. 28-30).

²³ Grupo do Midi – expressão que se utiliza aqui para designar o conjunto dos pesquisadores do Sul da França, da região do Mediterrâneo, especificamente de *Aix-em-Provence* e *Montpellier*, no campo das representações sociais (Sá, 1996, p. 52).

Dessa maneira, Abric (2000) reitera que por meio da **função do saber**, as RS possibilitam entender a realidade, pois elucidam o saber prático – senso comum. Por outro lado, ao considerar a **função identitária**, as RS determinam o processo de formação da identidade, seja no âmbito individual, ou social.

No entanto, diante da **função de orientação**, nota-se que as RS são orientadoras em relação a comportamentos e práticas, de acordo com o contexto que o sujeito está inserido. E, por sua vez, quanto a **função justificadora**, as RS justificam comportamentos e atitudes adotadas pelo sujeito/grupo em relação a outro. Nessa direção, apoiada em Abric (2000, p. 28), Donato (2017, p. 90) explicita que

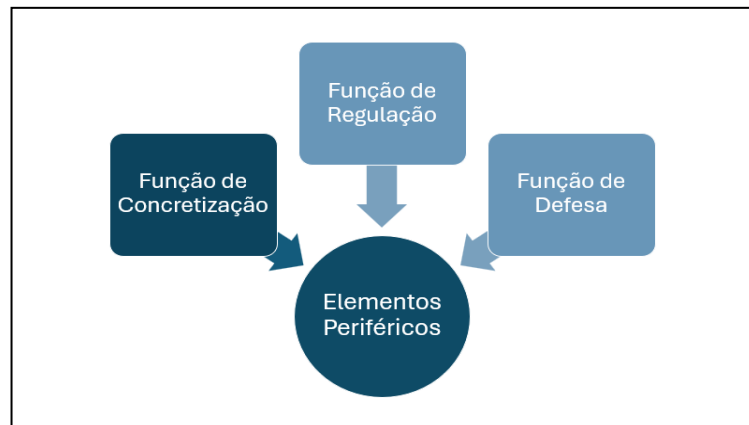
Para compreender a representação social nessa abordagem é necessário conhecer, além do conteúdo, sua organização interna, admitindo-se como pressuposto básico o de que todos os elementos da representação necessitam ser organizados em torno de um núcleo central (sistema central), constituído de elementos que dão significados à representação.

O **Núcleo Central (NC)** – núcleo estruturante, de acordo com Abric (2000, p. 31) considera a natureza do objeto representado e as relações que o grupo mantém com ele. Além disso, organiza-se a característica específica de uma representação social em torno de um NC²⁴, que poderá constituir-se em mais de um elemento, dando assim, significado à representação. Para tanto, Abric (2000, p. 30) ressalta que

Uma representação é constituída de um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objeto social. Este conjunto de elementos se organizado, estrutura-se e se constitui num sistema sociocognitivo de tipo específico.

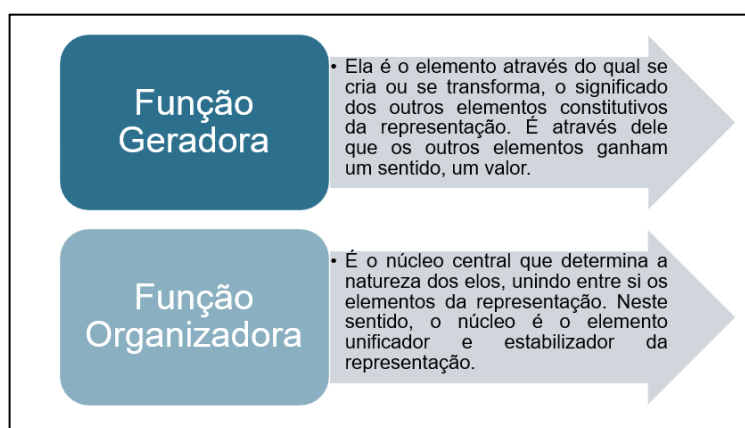
Além disso, Abric (2000) ressalta que o Núcleo Central possui duas funções essenciais, conforme a Figura 6.

²⁴ A centralidade de um elemento não pode ser atribuída somente por critérios quantitativos. Ao contrário, o núcleo central possui, antes de tudo, uma dimensão qualitativa. Não é a presença maciça de um elemento que define sua centralidade, mas sim o fato que ele dá significado à representação (Abric, 2000, p. 31).

FIGURA 2 - FUNÇÕES DO NÚCLEO CENTRAL

FONTE: O autor (2024), com base em Abric (2000, p. 31).

Dessa forma, nota-se que o NC tem o papel de acomodar os elementos mais estáveis da representação garantindo a sua continuidade, mesmo em contextos mutáveis (Donato, 2013, p. 96). E para tanto, as funções²⁵ supracitadas são fundamentais para gerar e organizar as representações sociais. Todavia, ao redor do NC organizam-se os elementos periféricos, que, segundo Abric (2000, p. 31) contemplam a essência do conteúdo de uma representação, pois considera seus “componentes mais acessíveis, mais vivos e discretos”. Para o autor, os elementos periféricos possuem três funções elementares, conforme explicita a Figura 7.

FIGURA 7 - FUNÇÕES DOS ELEMENTOS PERIFÉRICOS

FONTE: O autor (2024), com base em Abric (2000, p. 32).

²⁵ As demais contribuições da teoria do núcleo central decorrem dessa proposição estrutural básica. Destaquemos duas delas, por sua relevância para a pesquisa: a transformação das representações e a comparação entre representações (Sá, 1998, p. 77).

Para Abric (2000, p.32), a **função de concretização** está relacionada ao conceito de ancoragem, visto que permite formular a realidade da representação em termos concretos, passíveis de compreensão e transmissão. Quanto a **função de regulação**, o autor explicita que os elementos periféricos se caracterizam pela flexibilidade e evolução da representação, dado o contexto em que está inserida, e para tanto, se adaptam às novas informações e transformações. E assim, ao considerar a **função de defesa**, Abric (2000) ressalta que diante da estabilidade e resistência do NC, o sistema periférico funciona como um sistema de defesa de uma representação, e o compara a um “para-choque”. E sobre esse aspecto, outros estudos como os de Flament (2001, p. 178), acentuam que

Na realidade, a periferia de uma representação serve de para-choque entre uma realidade que a questiona e um núcleo central que não deve mudar facilmente. Os desacordos da realidade são absorvidos pelos esquemas periféricos, que, assim, asseguram a estabilidade (relativa) da representação.

Nesse sentido, dada as contribuições resultantes de sua pesquisa, Sá (1996, p. 67 e 68) reitera que Flament amplia e refina a TNC especialmente na estruturação e apreensão dos elementos periféricos. E nessa direção, Abric (2000, p. 32) elucida que “os trabalhos de Flament (1994) constituem um avanço importante na análise do papel deste sistema periférico. Flament considera que, na realidade, os elementos periféricos são esquemas, organizados pelo núcleo central”.

Sendo assim, diante do dualismo entre as funções do Núcleo Central e dos Elementos Periféricos, tem-se o Quadro 6, elaborado por Abric (2000), que apresenta as principais características de ambos os sistemas.

QUADRO 7 - CARACTERÍSTICAS DO SISTEMA CENTRAL E DO SISTEMA PERIFÉRICO DE UMA REPRESENTAÇÃO

Sistema Central	Sistema Periférico
- Ligado à memória coletiva e à história do grupo	- Permite a integração de experiências e histórias individuais
- Consensual: define a homogeneidade do grupo	- Tolerância a heterogeneidade do grupo
- Estável - Coerente - Rígido	- Flexível - Tolerância às contradições
- Resiste às mudanças	- Evolutivo
- Pouco sensível ao contexto imediato	- Sensível ao contexto imediato
- Funções: * Gera significado da representação * Determina sua organização	- Funções * Permite a adaptação à realidade concreta * Permite a diferença de conteúdo

FONTE: Abric (2000, p. 34).

Diante do exposto, as características do Sistema Central e dos Elementos Periféricos são determinantes para a compreensão de uma representação social. Enquanto o primeiro permeia a coletividade, homogeneidade e mostra-se estável, gerando o significado de uma representação; o segundo se configura a partir das interações individuais, flexíveis, mutáveis, permitindo-se adaptar-se ao contexto circunstancial (Abric, 2000, p. 34).

Em síntese, a TNC considera que as representações sociais abarcam um conjunto de crenças, avaliações e atitudes, que integram uma estrutura hierárquica, ao passo que são dependentes entre si e designam ao núcleo central a função organizadora. Tal abordagem ressalta ainda, a necessidade de compreensão do dinamismo das representações, visto que não são estáticas. Por isso, a necessidade de estruturá-las, visto que apresentam características aparentemente contraditórias, sendo estáveis, móveis, rígidas e flexíveis.

Logo, ao partir dos pressupostos até então apresentados, é possível mensurar o quanto os estudos em representações sociais requerem aprofundamentos e análises. Estes, têm ampliado a sua visibilidade especialmente no âmbito da saúde e da educação, ênfase dada à próxima subseção.

1.3 A TRS E AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Os estudos realizados a partir do aporte teórico-metodológico das representações sociais (perspectiva europeia) têm se expandido muito no Brasil, passando a contemplar pesquisas em distintas áreas de interesse, como a psicologia social, além da saúde e educação, conforme explicita Sá (1998, p. 15).

Para Jodelet (2001, p. 11), “o movimento iniciado na França sob o impulso de Serge Moscovici, vem encontrando um interesse crescente em diversos países, na Europa e além-mar”. Em contrapartida, para Novaes (2023, p. 137), a TRS possui um “movimento brasileiro”, inspirado por Jodelet a partir de sua visita ao país em 1982. Ressalta-se ainda, as interlocuções da autora em voga com os grupos de pesquisas, participações em congressos e bancas no Brasil.

E nesse contexto, o Brasil se destaca como um cenário profícuo para a realização de tais pesquisas, sobretudo, por considerar as múltiplas situações em que os movimentos sociais se evidenciam. Outros estudos como os de Sá (1996), salientam que “já se encontra em curso no Brasil um consistente movimento

acadêmico de familiarização, crítica e crescente produção científica no campo das representações sociais” (p. 24).

E sobre a expansão dos estudos em representações sociais no âmbito brasileiro, Souza (2018, p. 20) explicita que

É nesta perspectiva que ela se constitui em instrumento valioso para o campo da educação, na medida em que as temáticas da educação se referem a questões do mundo e da vida, seus objetivos dizem respeito a problemas sociais em constante evolução que são conduzidos pelos sujeitos.

Dessa forma, o campo da educação tem sido muito profícuo²⁶ proporcionando a aplicabilidade de novas pesquisas e assim, tendo distintos objetos sendo analisados à luz das TRS. Sobre essa expansão acadêmica, Novaes (2023, p. 137) afirma que

Desde esses primeiros anos até o presente, o Brasil acolheu 2 Conferências Internacionais sobre Representações Sociais (CIRS), 10 Conferências Brasileiras sobre Representações Sociais (CBRS) e 12 Jornadas Internacionais sobre Representações Sociais (JIRS), as quais, somadas a outros eventos relevantes, em especial na área da educação e da saúde, mantêm a prosperidade da TRS no Brasil.

Nesse sentido, Donato (2017, p. 96) afirma que foram criadas redes de pesquisas sobre as RS, no Brasil, a partir do legado de Moscovici, estando ligadas à inúmeras universidades, entre elas, destaca-se o CIERS-ed (Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação), na Fundação Carlos Chagas.

Ao considerar as temáticas mais recorrentes em pesquisas sobre as Representações Sociais, Sá (1998) elaborou o seguinte mapeamento, conforme explicitado pelo Quadro 7.

²⁶ Com o crescimento dos espaços acadêmico-científicos institucionalizados, houve um número exponencial de novos investigadores formados na TRS. Dos anos 1990 aos dias atuais, encontra-se um intervalo profícuo para a difusão da teoria, que nos conduziu ao contexto atual (Novaes, 2023, p.138).

QUADRO 8 - TEMÁTICAS MAIS PESQUISADAS EM RS

Relação entre a ciência e o pensamento erudito, por um lado, e o pensamento popular ou a representação social, por outro.
A saúde e sua contrapartida, a doença.
O desenvolvimento humano.
A educação.
Mundo do trabalho, das profissões, das organizações e empresas, das condições de trabalho etc.
Comunidades e afins.
Exclusão social.

FONTE: O autor (2024), com base em Sá (1998, p. 34-43).

Dessa maneira, percebe-se que as indagações pesquisadas permeiam o âmbito da relação entre o universo consensual e o reificado, especialmente no tocante às interações sociais que englobam a saúde, o trabalho, a educação, as comunidades, a exclusão social, entre outras. Por conseguinte, Sá (1998) elucida alguns aspectos de relevância a serem considerados pelos pesquisadores que se desafiavam por realizar os estudos a partir desse complexo aporte teórico-metodológico, conforme o Quadro 8.

QUADRO 9 - A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA EM RS

“Os fenômenos de representação social estão ‘espalhados por aí’, na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais. Eles são, por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias de interação social. Assim, esses fenômenos simplesmente não podem ser captados pela pesquisa científica de um modo direto e completo” (Sá, 1998, p. 21).
“Quando decidimos realizar um “estudo em representações sociais”, o que queremos é algum fenômeno de representação social. Será, com certeza, um fenômeno que despertou a nossa atenção, em função de seu interesse intrínseco ou de sua relevância social ou acadêmica” (Sá, 1998, p. 21).
“Lembremos a proposição teórica de que uma representação social é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto). Não podemos falar em representação de alguma coisa sem especificar o sujeito – a população ou conjunto social - que mantém tal representação. Da mesma maneira, não faz sentido falar nas representações de um dado sujeito social sem especificar os objetos representados. Dizendo de outra maneira, na construção do objeto de pesquisa precisamos levar em conta simultaneamente o sujeito e o objeto da representação que queremos estudar” (Sá, 1998, p. 24).
“A construção do objeto de pesquisa pode ser vista como um processo decisório, pelo qual transformamos conceitualmente um fenômeno do universo consensual em um problema do universo reificado e, em seguida, selecionamos os recursos teóricos e metodológicos a serem usados para a solução do problema” (Sá, 1998, p. 26).
“Para gerar representações sociais o objeto deveria ter suficiente “relevância cultural” ou “espessura social” (Sá, 1998, p. 45).

Fonte: O autor (2024), com base em Sá (1998).

Diante do exposto, nota-se que as pesquisas em RS enfatizam a análise de fenômenos sociais entrelaçados entre o universo consensual e o reificado, como há pouco citado. Além disso, conforme explicitado por Sá (1998) tais fenômenos

despertam a atenção do pesquisador dada a sua relevância para os aspectos sociais e acadêmicos.

Outro viés a ser considerado, refere-se à intrínseca relação entre o **sujeito e o objeto**, buscando contextualizar o cenário social em que tais interações são efetivadas, para tanto, são selecionadas estratégias teórico-metodológicas para “lançar luz” e **tornar o não-familiar em familiar**. E assim, ao considerar o objeto deste estudo, conforme já explicitado, objetiva-se compreender o dinamismo das Representações Sociais de um grupo de professores iniciantes sobre a Formação Continuada propiciada pela Rede Adventista de Educação. Ressalta-se ainda, que todo esse movimento é efetuado, dada a relevância cultural e social da temática então definida como instigadora e inquietante, pelo pesquisador.

Entretanto, Sousa e Souza (2022, p. 12) ressaltam que as pesquisas em TRS no âmbito educacional, requerem muito tempo, pois consideram períodos extensos de observação, o que amplifica os desafios para o curto espaço de um programa de mestrado, por exemplo. Para as autoras, por meio dos estudos de doutoramento, é possível o aprofundamento em tal aporte. Jodelet (2001, p. 12), por sua vez, nos situa quanto aos percursos metodológicos mais recorrentes nas pesquisas em RS, ao afirmar que

A pesquisa em representações sociais apresenta um caráter ao mesmo tempo fundamental e aplicado e recorre a metodologias variadas: experimentação em laboratório e campo; enquetes por meio de entrevistas, questionários e técnicas de associação livre de palavras; observação participante; análise documental e de discurso etc.

Dentre os instrumentos supracitados, ressalta-se que este estudo contemplou o **Questionário Sociodemográfico e a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP)**, tal como explicitado na seção destinada ao percurso metodológico.

Ademais, com o intuito de se familiarizar com a estrutura textual de pesquisas em RS no campo da educação, além de identificar a assertividade e o rigor metodológico, considerou-se como oportuna a leitura das seções específicas sobre a TRS dos estudos elencados no Quadro 9.

QUADRO 10 - TÍTULOS DAS DISSERTAÇÕES E TESES CUJAS SEÇÕES SOBRE A TRS FORAM UTILIZADAS PARA ANÁLISE DE REVISÃO DA LITERATURA

Tipo	Ano	Título	Autor(a)	Instituição
D (1)	2013	Políticas de formação inicial e profissionalidade docente: representações sociais de professores iniciantes	Sueli Pereira Donato	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)
D (2)	2015	Formação continuada e as representações sociais de professores de centros municipais de educação infantil – Curitiba – Paraná	Kayane Celise Antoniacomi	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)
T (1)	2017	Elementos de profissionalidade docente nas representações sociais de estudantes do curso de pedagogia.	Sueli Pereira Donato	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)
D (3)	2017	Representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre função formativa na rede municipal de ensino de Curitiba	Jaqueline Salanek de Oliveira Nagel	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)
D (4)	2017	Formação continuada e desenvolvimento profissional docente: representações sociais de professores PDE	Ana Paula de Moares de Siqueira	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)
T (2)	2022	Ser pedagogo escolar: representações sociais sobre a constituição identitária do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Curitiba.	Jaqueline Salanek de Oliveira Nagel	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)
D (5)	2024	Representações sociais de universitários sobre a influência da relação professor e estudante na motivação da aprendizagem	Charlene Carneiro Quinto dos Santos	Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

FONTE: O autor (2024).

Sendo assim, conforme explicitado por Sá (1998, p. 21) ao optar por realizar um estudo em Representações Sociais, objetiva-se abordar um fenômeno que tenha despertado a atenção, dada a sua relevância social e acadêmica para o pesquisador. Desse modo, como inicialmente explicitado, delimitou-se como objeto de estudo desta pesquisa, a Formação Continuada propiciada pela Rede Adventista de Educação a partir das representações sociais identificadas nas falas e nas respostas ao questionário aplicado a um grupo de quarenta e sete professores iniciantes, que atuam em cinco unidades escolares desta rede, na região metropolitana de Curitiba.

E então, após contextualizar o leitor sobre a Teoria das Representações Sociais sendo a primeira seção do aporte teórico deste estudo, em sua continuidade, tem-se a segunda seção, intitulada “**Formação Continuada de Professores**”. Para a sua elaboração, algumas indagações foram elucidadas pelo pesquisador, norteando o processo de revisão bibliográfica: A formação continuada deve estar

aos cuidados de quem? Quais têm sido os obstáculos enfrentados para a sua efetiva realização? Quais modelos/formatos têm sido mais recorrentes nas escolas? Em que medida os interesses dos docentes têm sido considerados? E qual tem sido a sua relação com o desenvolvimento profissional docente?

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Esta seção propõe uma reflexão sobre a Formação Continuada de professores,²⁷ e para tanto, subsidia-se a partir de uma alongada revisão bibliográfica que proporcionou o diálogo entre os autores contemplados e a interlocução no tocante à análise dos dados produzidos em campo, conforme descritos em uma seção posterior. A sua estrutura está organizada em cinco subseções.

A primeira “Premissas da formação de professores”, ressalta a formação como um contínuo, sendo constituído por diferentes fases, que interligadas, caracterizam o período de inserção à carreira profissional. É possível notar os autores a salientar a incumbência designada às escolas quanto a promoção da formação permanente de seu grupo docente.

Na sequência, a segunda subseção “Concepções sobre a Formação Continuada” elucida que a formação de professores tem sido alvo de discussão e controvérsias dada a sua relação direta com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, nota-se a necessidade dessa formação estar atenta às mudanças do cenário educacional e da sociedade como um todo, se tornando significativa e promovendo a mudança/ inovação. Aqui, apresentam-se os termos mais recorrentes sobre o processo formativo docente, diante de múltiplas perspectivas. Ressalta-se ainda, o protagonismo dos professores, os formatos/modelos distintos das formações, entre outros pontos abordados.

Na terceira subseção, intitulada de “Formação Continuada: desafios do percurso” nota-se o convite ao professorado a prosseguir enquanto sujeitos aprendentes, reflexivos e protagonistas de sua própria formação. Mais uma vez, o foco é direcionado às unidades escolares e suas redes de ensino quanto aos cuidados com a promoção e efetividade da formação continuada, para tanto, o planejamento, a intencionalidade, a valorização e a linguagem são determinantes, conforme explicita Imbernón (2010).

Em continuidade, sob o título de “Concepções sobre o Desenvolvimento Profissional Docente”, a quarta subseção conceitua e apresenta os princípios que deveriam orientar o desenvolvimento profissional docente, além de abordar os

²⁷ Para otimizar a leitura e considerando a frequência em que ocorrem as menções ao longo do texto, onde se lê professores, concebe-se professoras e professores.

fatores que permitem ou impedem a sua efetivação, e, apresenta “pistas” quanto a sua relação com a formação continuada.

E a quinta subseção da análise está reservada à “Proposta de formação continuada propiciada pela Rede Adventista de Educação”. Ressalta-se aqui, que a referida rede possui abrangência nacional, e assim, os dados explicitados consideram especificamente às unidades escolares contempladas na pesquisa de campo, localizadas na região metropolitana de Curitiba, como já mencionado.

2.1 PREMISSAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Após a realização do levantamento de dados, leituras e reflexões, optou-se por considerar as abordagens dos seguintes autores: Marcelo (1999); Imbernón (2010, 2011, 2016); Marcelo (2009a, 2009b); Nóvoa (2017, 2022); Romanowski (2012); Silva, Almeida e Gatti (2016); Tardif (2014); Vaillant e Marcelo (2012); Veiga (2022), entre outros. Dessa forma, é possível complementar os elementos centrais desta seção (Formação Continuada de Professores e Desenvolvimento Profissional Docente).

No tocante à Formação de Professores, Marcelo (1999, p. 27) ressalta como um contínuo, enfatizando que é um processo constituído por fases diferenciadas, considerando os diferentes níveis de maturidade pessoal e profissional do docente. Entre elas, o autor destaca a Formação Inicial de Professores; a Formação de Professores Principiantes; e o Desenvolvimento Profissional dos Professores.

Outros estudos, como os de Vaillant e Marcelo (2012, p. 123), coadunam com esse viés, ao ressaltar que a fase de inserção à carreira docente poderá durar muitos anos, sendo um momento de grandes desafios para o professor principiante que está em busca do seu desenvolvimento profissional, ao passo em que se depara com um cenário envolto por tensões, incertezas e grande estresse, que são por vezes agravados por sua falta de referências, estratégias e mecanismos.

Por outro lado, Imbernón (2011, p. 14) reitera a necessidade de se requerer uma nova Formação Inicial e Permanente, uma vez em que o papel do professor transcende os aspectos do ensino. Para tanto, é necessário formar o professor para a mudança, considerar o desenvolvimento das capacidades reflexivas, bem como propagar a autonomia profissional compartilhada. Nesse sentido, o autor amplia as suas contribuições, ao enfatizar a relevância da formação permanente para o

desenvolvimento profissional docente. Sobre tal aspecto, Imbernón (2011, p. 47) afirma que

O desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades.

Além disso, também é preciso considerar as palavras de Nóvoa (2022, p. 3), ao enfatizar que a ligação entre o período de formação e profissão, deve ter como ponto central o conhecimento profissional docente. O autor enfatiza a regra geral de que as universidades são responsáveis pela Formação Inicial dos Professores, contudo, ressalta a necessidade de mudanças profundas na arquitetura dos referidos processos. E assim, reitera a incumbência das escolas locais, de promoverem a Formação Permanente do seu grupo docente. Tal perspectiva – a incumbência das escolas locais, coaduna com os estudos de Marcelo (2009a) e Romanowski (2012).

Formação envolta por intencionalidade e pela valorização do professor, enquanto profissional pesquisador, porém que reflete e analisa a sua própria prática. Nessa linha, o diálogo entre os profissionais é considerado essencial, diante das ações coletivas desenvolvidas. Para Nóvoa (2022, p. 10), “a passagem de uma identidade individual a uma constituição coletiva é essencial para a emergência de um conhecimento profissional docente”.

Isso posto, Nóvoa (2022, p. 15) enfatiza que a fase de inserção à carreira docente é muito desafiadora e esses anos de transição entre formação e profissão, serão decisivos para a continuidade da carreira do professor. Por isso, a grande importância do acolhimento e direcionamento nas instituições de ensino. Nóvoa (2022, p. 15) ainda salienta que “ninguém se torna professor sem a colaboração dos professores mais experientes”, dessa maneira, enfatiza a relevância das aprendizagens construídas através da convivência com os pares.

Romanowski (2012, p. 132), por sua vez, atribui um destaque sobre esse aspecto da convivência com os pares, para a autora, seria oportuna a designação de um colega mais experiente para atuar como um tutor junto ao professor

principiante²⁸. Assim, poderia apoiá-lo e auxiliá-lo na busca por encontrar alternativas e estratégias, especialmente no controle da disciplina da turma e na atuação em sala de aula. Além disso, a autora enfatiza a necessidade do aprofundamento dos seus conhecimentos teóricos.

Nessa perspectiva, Tardif (2014, p.14) ressalta que a Formação Continuada é um processo coletivo, possuindo um viés de construções sociais, onde os professores junto aos seus pares, desenvolvem a sua identidade. Sobre tal aspecto, o referido autor argumenta que

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua 'consciência prática'.

Diante de tais aspectos, Tardif (2014, p. 11) propõe uma análise sobre os saberes docentes e as contribuições para o processo de formação profissional. Para o autor, a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória, trazendo consigo um conjunto de saberes que ampliarão o seu olhar durante o exercício da prática educativa. Dessa forma, o pesquisador ressalta que

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os outros alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc.

Nessa linha, o referido autor prossegue argumentando que há a necessidade de maior aprofundamento em estudos que abordem a formação de professores, sobretudo, considerando a multiplicidade dos saberes que trazem consigo, desenvolvidos ao longo de sua trajetória pessoal e profissional - herdados. Dessa forma, Tardif (2014, p. 19) explicita que a identidade docente é plural, pois não

²⁸ Diante da revisão bibliográfica, notou-se uma variação de nomenclaturas entre “professor principiante” e “professor iniciante”, para referir-se ao profissional que está no processo de inserção à carreira docente. Contudo, este trabalho optou pela expressão “professor iniciante”.

provém de uma única fonte, ao passo que também é temporal, pois está em constante construção e modifica-se com o decorrer dos anos.

Com efeito, a formação de professores é um relevante objeto de estudo a ser aprofundado, a começar considerando a arquitetura curricular proposta pelos atuais programas de Formação Inicial, por meio das licenciaturas – por vezes aligeiradas e superficiais, e expandindo-se para a Formação Continuada, especialmente no tocante ao processo de inserção profissional dos egressos em questão. Sobre a efetividade de tais programas, Romanowski (2012, p. 131) afirma que

Os programas de formação, ao possibilitarem conhecimentos sobre a escola e o sistema educativo, e ao explicitarem a complexidade das situações de ensino e as possíveis alternativas de solução, a partir da prática, favorecem uma ação docente mais crítica e consciente.

Assim, nota-se que tais ações formativas devem ser permeadas por constante intencionalidade, estando como veremos a seguir, correlacionadas aos desafios do cotidiano escolar e a busca por superação, inovação e a efetivação da aprendizagem. Simultaneamente, Romanowski (2012, p. 140) alude que existem três processos de formação de professores mais difundidos, sendo; reflexão na ação - fundamentado nos estudos de Zeichner (1993), Schön (1992), Pimenta e Ghedin (2002); a pesquisa - tendo seu aporte teórico em André e Oliveira (2003), Pimenta (2003), Lüdke (2004), Santos (2001), Shön (1992), entre outros; e histórias de vida - fundamentado em Nóvoa (1992).

2.2 CONCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação de professores²⁹ tem sido ao longo dos anos, alvo de grande discussão e controvérsias, uma vez, em que se configura como um fator elementar/determinante para assegurar a efetividade do processo de ensino e aprendizagem, como já explicitado. Nessa perspectiva, Marcelo (2009a, p. 110) afirma que “a qualidade dos professores e a forma como ensinam é o fator mais importante para explicar os resultados dos alunos”.

²⁹ Não se constituiu como intenção desta pesquisa a centralidade nos aspectos legais sobre a formação de professores no Brasil e tampouco os aspectos voltados aos seus currículos – embora sejam temas elementares para estudos subsequentes, dado o volume de materiais e a necessidade de aprofundamento,

Entretanto, para que tais profissionais apreendam as atribuições, competências e habilidades requeridas para o exercício da carreira do magistério, é preciso assegurar que o seu processo formativo³⁰ seja consistente, apresentando-lhes uma fundamentação teórica agregada às técnicas, abordagens, instrumentos e sobretudo, por vivências, que lhes possibilitem imergir com segurança e respaldo no ambiente escolar. E então, superem a inquietação do “como se aprende a ensinar”.

Todavia, como anteriormente mencionado, a sociedade tem passado por mudanças de forma vertiginosa em suas múltiplas áreas, seja nas estruturas materiais, ou nas formas de organização das instituições, refletindo diretamente e inclusive, nas formas de “pensar, sentir e agir”, conforme alude Imbernón (2011, p. 102). Ainda segundo o autor, tais alterações relacionam-se com o acelerado avanço dos meios de comunicação e da tecnologia.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar a formação de professores como um processo que não está alheio a tal contexto³¹, e, portanto, não limitando-se à experiência da Formação Inicial, mas, estendendo-se por todo o seu período de atuação profissional, uma vez, em que as demandas, especificidades e os contextos modificam-se de forma célere. E dessa forma, considerando que o processo formativo dos professores ocorre de modo gradual, Marcelo e Vaillant (2012) apresentam as quatro etapas que compõem tal jornada para a caracterização desse profissional, conforme o Quadro 10.

QUADRO 11 – AS QUATRO ETAPAS NA FORMAÇÃO DO DOCENTE

1	Experiências de ensino prévias de aspirantes a docentes
2	Formação Inicial em uma instituição específica
3	Iniciação designada pelos primeiros anos de exercício profissional
4	O Desenvolvimento Profissional e contínuo

FONTE: O autor (2024), com base em Marcelo e Vaillant (2012, p. 20).

³⁰ A formação continuada é entendida como potencializadora de uma práxis docente transformadora, necessária para a concretização do currículo escolar. Isso requer movimento institucional, processos coletivos e estratégias claras, bem como movimento individual, isto é, a consciência de que a complexidade contemporânea impulsiona o professor a uma prática ressignificada, já que o cotidiano escolar não pode ser orientado pelo senso [comum], mas propiciar a formação por excelência (Referenciais Curriculares da Rede Adventista de Educação para o Ensino Fundamental, 2020, p. 36).

³¹ Novos tempos e novas práticas requerem dos docentes novos perfis (Vaillant e Marcelo 2012, p. 208).

Tais autores versam que o processo de formação de professores é complexo e de longo prazo, sendo assim, as fases/etapas supracitadas configuram-se como elementos basilares, especialmente, para a elaboração de estratégias de intervenção que visam contribuir de modo direto com a efetivação das ações em sala de aula. Dessa forma, para Marcelo e Vaillant (2012), a formação docente é iniciada – ainda que de forma inconsciente e involuntária - enquanto estudantes da Educação Básica. Pois, as experiências prévias da vivência escolar, sobretudo através da observação das demandas professorais, possibilitam uma referência da docência (ainda que superficial).

Por sua vez, Romanowski (2012) e Tardif (2014) enfatizam os impactos que as experiências prévias de ensino exercem sobre a prática dos professores iniciantes. Nesse sentido, os aspirantes tendem a encontrar “modelos” para a prática docente a partir dos profissionais com os quais conviveram em sua formação escolar. E assim, destacam diversos aspectos que gradualmente colaboram com a constituição da identidade docente.

Por conseguinte, ao considerar as experiências prévias, seguidas pela Formação Inicial em uma Instituição de Ensino Superior (IES), permeadas por diversos componentes curriculares basilares e a vivência dos estágios curriculares, a terceira etapa então se evidencia: o processo de inserção à carreira docente.³²

E por fim, diante do contínuo exercício da prática pedagógica, em meio às múltiplas vivências e interações com os seus pares, amplia-se o olhar para o desenvolvimento profissional, que deve estender-se por toda a jornada de atuação do professorado, não limitando-se a um recorte temporal ou programa específico. E nesse contexto, a Formação Continuada exerce o seu preponderante papel, especialmente, sendo a sua oferta uma responsabilidade das instituições escolares e suas respectivas redes de ensino.

Dessa forma, pretende-se com esta pesquisa, a partir da revisão bibliográfica, o aprofundamento nas etapas supracitadas, sobretudo, com ênfase no processo de Desenvolvimento Profissional, que permeia o âmbito da Formação Continuada. Nessa direção, embora ocorra na literatura a variação de nomenclaturas (formação permanente, formação contínua, formação em serviço, entre outras), esse trabalho

³² A abordagem sobre tal etapa será ampliada na próxima seção deste estudo, intitulada: Os professores Iniciantes.

considerou a concepção de Formação Continuada, conforme explicita Imbernón (2011, p. 18)

A formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se, tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto.

O referido autor enfatiza a necessidade de uma formação de professores que desperte a mudança e o desenvolvimento de capacidades reflexivas, ocorrendo de forma individual e coletiva, através das próprias instituições escolares e na interação com os seus pares. Nessa direção, Imbernón (2010, p. 45), argumenta que “a Formação Continuada deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática”. E nesse sentido, diante da multiplicidade dos termos e significados destinados aos processos formativos dos professores, considerando os estudos de Junqueira Marin (2019), tem-se o Quadro 11.

QUADRO 12 - TERMOS MAIS RECORRENTES SOBRE O PROCESSO FORMATIVO DOCENTE

Reciclagem	“A adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levaram à proposição, e à implementação, de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial” (Junqueira Marin, 2019, p. 107).
Treinamento	Apoiada em Green (1991) e Scheffler (1974): “Penso que a adoção do termo treinamento, com seu correspondente significado de tornar apto, capaz de realizar tarefas, de ter habilidades, no entanto, não é algo para ser rejeitado integralmente. É possível pensar em ações de educação continuada em certas circunstâncias incorporadoras desse significado” (Junqueira Marin, 2019, p. 108).
Aperfeiçoamento	Apoiada em Scheffler (1974): “Não é mais possível, hoje, pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a raiz da própria educação, ou seja, a ideia da educabilidade do ser humano” (Junqueira Marin, 2019, p. 109).
Capacitação	Apoiada em Green (1991): “A adoção dessa concepção desencadeou, entre nós, inúmeras ações de “capacitação” visando à “venda” de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria” (Junqueira Marin, 2019, p. 111).
Educação Permanente	Apoiada em Furter (1974): “A concepção subjacente ao termo educação permanente é a de educação como processo prolongado pela vida toda, em contínuo desenvolvimento” (Junqueira Marin, 2019, p. 112).
Formação Continuada	Apoiada em Nóvoa (1992), Perrenoud (1993) e Chantraine-Demailly (1992): “A proposição e a implementação desses processos no <i>lôcus</i> do próprio trabalho cotidiano, de maneira contínua, sem lapsos, sem interrupções, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos profissionais” (Junqueira Marin, 2019, p. 113).

FONTE: O autor (2024), com base em Junqueira Marin (2019, p. 107-113).

As definições supracitadas reportam-se a diferentes olhares sobre o processo formativo, que em uma crescente, não pode limitar-se a oferta de cursos rápidos e descontextualizados/fragmentados, mas, em contrapartida, atentar-se à necessidade de integrar as ações, estabelecer parcerias, proporcionar momentos de reflexão e retomada de estratégias, sobretudo, considerando os desafios que permeiam o *lôcus* do próprio ambiente escolar, buscando mormente, a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Diante de tais concepções, é possível notar o evidente e dissonante “movimento mercadológico” que busca proporcionar a tais períodos formativos, a eventual oferta de “pacotes temáticos” por vezes desconexos da prática cotidiana da comunidade escolar, e em não raro, distantes das condições de trabalho proporcionadas pelas respectivas instituições de ensino. Tais situações, tendem a desencadear o sentimento de “frustração” entre os docentes, e desse modo, tornam-se pouco assertivas.

Em face do exposto, nota-se a variação dos termos que permeiam o processo de formação dos professores, e todos eles, envoltos por aspectos que transcendem ao âmbito semântico, uma vez, em que consideram o desenvolvimento docente, como uma prática social. E sob esse ponto de vista, Marcelo (2009b), Imbernón (2016) e Romanowski (2012), salientam que a formação deve partir de dentro da instituição educacional e para ela, centrada nas especificidades que as caracterizam. Todavia, Imbernón (2010) ressalta que “de forma paradoxal, há muita formação e pouca mudança” (p. 39).

Nesse viés, Imbernón (2010, p. 47 e 48) reitera que “a formação continuada deve potencializar o trabalho coletivo dos professores, visando a transformação de sua prática, e tornando-os seus protagonistas”. Outros estudos como os de Romanowski (2012, p. 131) vão também nessa direção, ao considerar que

O objeto da formação continuada é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional. Portanto, os programas de formação continuada precisam incluir saberes científicos, críticos, didáticos, relacionais, saber-fazer pedagógico e de gestão; podem ser utilizados na modalidade presencial e a distância. Ressaltamos a necessária ênfase na prática dos professores e seus problemas como importante eixo condutor dessa modalidade de formação.

Romanowski (2012, p. 134 e 135) explicita, apoiada em Demailly (1992), que a formação continuada pode ser dividida em duas categorias, sendo as formais³³ (programas sistematizados em espaços diferentes ao local de trabalho docente) e as informais (que ocorrem na ação do professor, em suas vivências diárias, na escola e sala de aula).

Por conseguinte, Imbernón (2010, p. 27), pontua que o desafio é analisar o que tem sido efetivo em tais formações, identificando as práticas que precisam ser revistas, deixadas de lado, desaprendidas - reconstruídas. Em outro momento, o referido autor reitera que passamos de um limitado leque de opções para uma “infinidade e a uma diversidade de cursos e atividades” (Imbernón, 2016, p. 99). Tal premissa, nos reporta ao viés mercadológico há pouco citado e tão ávido hodiernamente.

Nessa perspectiva, tanto Imbernón (2010, 2016), quanto Romanowski (2012) e Tardif (2014), ressaltam que a formação continuada exerce um grande impacto na qualidade do ensino que é direcionado aos alunos. E em contrapartida, a oferta de cursos aligeirados têm impactado a formação dos docentes, tornando recorrente a não efetividade de seus resultados. Além disso, também é preciso aludir ao que versa Romanowski (2012, p. 25)

Sem formação adequada, os professores não têm como colaborar efetivamente para o desenvolvimento de uma escolarização para superar o fracasso manifesto nos resultados das avaliações que mantêm a aprendizagem dos alunos com médias insuficientes, nos altos índices de reprovação e evasão.

Por outro lado, Romanowski (2012, p. 138) ressalta que para a efetivação de um programa de formação continuada, é elementar a aplicação de uma sondagem, um diagnóstico de quais são as necessidades formativas dos docentes. Tal fator, é fundante para o fornecimento de “pistas” sobre as necessidades que apontam para o desenvolvimento profissional do referido grupo. Além disso, tanto Marcelo (1999), quanto Romanowski (2012), reiteram que a avaliação do programa de formação continuada deve considerar o contexto em que estão inseridos os participantes, bem como definir os propósitos que pretendem alcançar.

³³ Romanowski (2012, p. 135), reitera que as proposições formais de formação continuada podem ser subdivididas em quatro formas: a universitária, a escolar, a contratual e a interativo-reflexiva.

Imbernón (2010) ao situar a problemática de tornar os professores sujeitos do processo formativo e não meros objetos, nos remete à tônica de Paulo Freire (2013, p. 40) ao afirmar que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Dessa forma, o professorado deve ser convidado a exercer um papel ativo e a fortalecer a sua identidade. E nesse contexto, a participação dos professores é determinante para assegurar a inovação e a assertividade, conforme elucida Imbernón (2010, p. 26)

Sem a participação dos professores, qualquer processo de inovação pode se converter em uma ficção ou em um jogo de espelhos que pode inclusive, chegar a refletir processos imaginários, quando não simplesmente uma mera alteração técnica ou terminológica promovida a partir do topo.

Nessa direção, Imbernón (2016, p. 127), ressalta que se deve considerar as reformas³⁴ e as legislações, contudo, ao se pretender “mudar a educação”, deve-se iniciar pelos professores, enquanto grandes mobilizadores e formadores. Desconsiderar a efetiva participação do professorado em tais discussões, resulta na projeção de ações “utópicas”, distantes e inexecutáveis. Nesse viés, o autor acentua que o professorado precisa ser ouvido, para que assim, os seus desafios e embates sejam apresentados, e, em resposta, se elabore/proponha uma formação que venha ao encontro e propicie a transformação da realidade, sendo de fato efetiva. Assim sendo, o autor elucida que

Quem melhor pode fazer uma análise da realidade – a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre ela – além do próprio professorado? [...] a escola deve ser o foco da formação permanente, e o professorado, o sujeito ativo e protagonista de tal formação.

Em face do exposto, evidencia-se quão preponderante ao processo de formação continuada é a efetiva participação dos docentes. Uma vez respeitada/assegurada, se configurará como um fator determinante para que os

³⁴ “Todas as reformas educativas levam sempre a um debate sobre a formação do professorado, seja inicial ou permanente, já que se parte de um princípio elementar segundo o qual não é possível mudar a educação sem modificar os procedimentos mediante os quais se forma o professorado” (Imbernón, 2009, p. 99).

objetivos propostos sejam norteados pela busca de estratégias que encontram eco nas reais demandas do ambiente escolar, e assim, tornem-se mais efetivas.

No entanto, as tentativas de proporcionar a formação continuada aos professores tendem a tomar modelos distintos, desde considerando os encontros promovidos nas unidades escolares e as interações com os pares, bem como por meio dos momentos coletivos.

Para esse último formato, requer-se uma atenção especial, pois, por vezes nota-se a “terceirização” das ações formativas, delegando às empresas (não raro, distantes dos fazeres cotidianos no ambiente escolar) a responsabilidade de transmitir informações, tendências e projetos propensos a não compatibilidade com as especificidades locais.

Em outras ocasiões, há a propensão do convite a palestrantes acadêmicos, pesquisadores possuidores de um vocabulário próprio, ao passo que distante do referido público-alvo. Em tais situações, os convidados buscam compartilhar “soluções” para múltiplas demandas, porém, não possíveis de aplicação, dado ao contexto estrutural, ou recursos necessários.

Imbernón (2010, p. 29) acentua que tais processos realizados por especialistas ou acadêmicos, possuem a pretensão de “culturizar” profissionalmente os professores tidos, até então, como “ignorantes”. A situação torna-se ainda mais desconfortável, segundo o autor, pelo fato de que muitas vezes tais encontros são conduzidos por um formador sem experiência prática. Isso posto, Imbernón (2010, p. 9) argumenta que

Não podemos separar a formação do contexto do trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e sem dúvida, na inovação e na mudança.

Por outro lado, tendo em vista os entendimentos anteriores, apresentados no Quadro 11 (Termos mais recorrentes sobre o processo formativo docente), foi possível notar a distinção entre “treinamento” e “formação”, conforme explicitado por Junqueira Marin (2019). O Quadro 12 contempla o contraponto entre tais modelos formativos.

QUADRO 13 - MODELOS DE FORMAÇÃO PERMANENTE

Modelo de formação permanente baseado no treinamento docente	Modelo individual de formação permanente
<ul style="list-style-type: none"> - Muitos professores estão acostumados a fazer cursos e a participar de seminários nos quais o ministrante é o especialista que define o conteúdo e o desenvolvimento das atividades. - Em um curso ou em uma sessão de “treinamento”, os objetivos e os resultados que se espera adquirir estão claramente especificados e costumam ser apresentados em termos de conhecimentos ou de desenvolvimento de habilidades. Também se espera que, como resultado, se produzam mudanças nas atitudes e que estas sejam transferidas para a sala de aula. Neste modelo, o formador seleciona as atividades que supostamente irão ajudar os docentes a alcançar os resultados esperados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Este modelo se caracteriza por ser um processo no qual os próprios professores e professoras planejam e realizam as atividades de formação que acreditam poder facilitar sua própria aprendizagem. - Os professores aprendem muitas coisas por si mesmos, por meio da leitura, da conversa com os colegas, da experimentação de novas estratégias de ensino, do confronto reflexivo com sua prática diária, da própria experiência pessoal... Em todas essas situações, os docentes aprendem sem a presença de um programa formal e organizado de formação permanente.

FONTE: Imbernón (2016, p. 143) – adaptado pelo autor (2024).

Nota-se segundo Imbernón (2016), que no modelo de formação permanente baseado no “treinamento docente”, prevalece a característica “prescritiva/receita”, com base nas atividades selecionadas pelo formador, que as julga elementares para a prática docente. No entanto, o modelo individual considera a autonomia dos docentes quanto ao planejamento, interação com os pares (dialogicidade) e a busca por estratégias funcionais/aplicáveis. Nesse sentido, Imbernón (2010, p. 94) reitera que “a prática educacional muda apenas quando os professores querem modificá-la, e não quando o formador diz ou anuncia”.

Nessa perspectiva, Imbernón (2010, p. 94), segue enfatizando que há uma distinção entre “transmitir-ensinar-normatizar-atualizar” e que o fato de “aceitar” as informações repassadas, nem sempre resulta de um processo de reflexão. Dessa forma, o Quadro 13 elenca a distinção entre o que a administração educacional considera como necessidade de formação ao elaborar os “treinamentos”, frente às necessidades sentidas de fato, pelo pessoal da escola (professores).

QUADRO 14 - NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

Necessidades prescritivas da administração educacional	Necessidades sentidas pelo pessoal da escola
- As necessidades prescritivas baseiam-se em um conceito de necessidade formativa, com lacuna, ou seja, a distância ou diferença entre o que é ou sabe o professorado e o que ele deveria saber. Essa distância entre os dois	- Estas necessidades partem da base de que, para planejar a formação, é importante conhecer o que o professorado pensa, suas necessidades sentidas e expressas. Define a necessidade como um problema que pode ser

polos seria a necessidade formativa; e a formação, os meios a que se deve recorrer para tentar eliminar a lacuna entre os dois polos. Os dois extremos devem ser reduzidos a um único.	resolvido. - O professor é visto como um sujeito da formação; portanto, será necessária sua participação na análise das necessidades. - Parte da ideia de que, para planejar a formação, é importante conhecer o que pensam os sujeitos, suas necessidades sentidas e expressas.
--	--

FONTE: Imbernón (2016, p. 163) – adaptado pelo autor (2024).

Tendo em vista o panorama anterior, a participação dos professores nas discussões sobre o que é elementar ao seu processo de formação continuada/permanente tende a torná-lo mais significativo e relevante. Assim, proporcionar previamente um momento de sondagem/diagnóstica das necessidades do professorado é uma tendência assertiva e que precisa ser ampliada, tal como anteriormente explicitado por Romanowski (2012).

No Quadro 14, tem-se o contraponto apresentado por Imbernón (2010), entre o formador/assessor acadêmico ou especialista que desconsidera as vivências dos professores aos quais se dirigirá, propondo uma abordagem formal, distante e apática, impondo uma condição de superioridade e não de partilha. Em contraste, nota-se o perfil do formador/assessor colaborativo, que sobretudo, considera o contexto do professorado e busca contribuir para a resolução de seus problemas. Dessa forma, o autor evidência as divergências entre as abordagens, ao passo que projeta os resultados decorrentes de cada uma.

QUADRO 15 - FORMADORES OU ASSESSORES COLABORATIVOS

Formador/Assessor Acadêmico ou Especialista	Formador/Assessor Colaborativo ou de Processo
Espera que os professores confiem em seus conhecimentos e sabedoria superiores para identificar, esclarecer e resolver seus problemas.	Colabora com os professores na identificação das necessidades formadoras, no esclarecimento e na resolução de seus problemas.
Realiza uma comunicação unidirecional. Os professores não sabem; o assessor, sim. Enquanto este fala, os professores escutam e obedecem, podem perguntar, mas dificilmente questionar.	A empatia, o trabalho em grupo e a comunicação com os professores são bidirecionais e extremamente importantes para se compreender as situações a partir de seu ponto de vista.
Entende e coordena as situações em que se encontra, exclusivamente em termos de categorias de conhecimento especializado.	A prática profissional baseia-se em uma compreensão holística das situações educacionais.
O juízo profissional do assessor baseia-se mais em um estereótipo intuitivo do que na reflexão das situações reais. Sua perspectiva é a única realmente válida.	O juízo profissional é um produto da autorreflexão de todos. Este é o meio de superar os juízos e as respostas estereotipadas.

As mudanças aparecem de vez em quando e podem ser planejadas. Tem sentido em uma sociedade concebida como estável e invariável.	A mudança social e educacional sempre é possível, embora, às vezes, seu planejamento seja bastante complicado. Tem sentido em uma sociedade dinâmica, imprevisível e baseada na mudança.
Atua como fonte especialista de conhecimento pertinente.	Participa de um processo colaborativo de resolução de situações problemáticas.
A aquisição do conhecimento proporcional ("sabe que") e o desenvolvimento da competência profissional são dois processos diferentes. O primeiro pode ser adquirido fora do trabalho, enquanto o segundo apenas pode ser desenvolvido a partir da experiência direta.	A aquisição do conhecimento pertinente e útil não pode ser separada do desenvolvimento da competência profissional, concebida esta como um conjunto de capacidades de atuação prática em situações sociais e educativas complexas e imprevisíveis.

FONTE: Imbernón (2010, p. 98) – adaptado pelo autor (2024).

Diante do exposto, requer-se a abertura para uma prática mais dialógica, considerando os processos formativos junto aos docentes, ao passo em que eles sejam respeitados em suas especificidades. Nessa linha, Imbernón (2010), versa que a formação continuada deve potencializar a autoavaliação sobre o que se realiza no ambiente escolar, bem como uma busca pela identificação do que fundamenta tais práticas³⁵. Para o autor, há a urgente necessidade de reduzir as formações que estejam distantes da efetiva prática docente, para tanto, afirma que

Trata-se de abandonar o conceito tradicional de que a formação continuada de professores é a atualização científica, didática e psicopedagógica, que pode ser recebida mediante certificados de estudo ou de participação em cursos de instituições superiores, de sujeitos ignorantes, em benefício da forte crença de que esta formação continuada deve gerar modalidades que ajudem os professores a descobrir sua teoria, a organizá-la, a fundamentá-la, a revisá-la e a destruí-la ou construí-la de novo (Imbernón, 2010, p. 47).

Destarte, Imbernón (2010, p. 80) explicita a relevância de os educadores narrarem suas concepções sobre o ensino e suas vivências profissionais, tornando-os protagonistas de sua formação³⁶. Nessa perspectiva, Freire (2013, p. 96) ressalta que a presença do professor não pode passar “despercebida”, é preciso ouvi-lo, apoiá-lo e incentivá-lo a superar os desafios de sua prática. E assim, conforme alude Imbernón (2010, p. 81) “a formação deve passar da ideia de “outros” ou “eles” para “nós”.

³⁵ A formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender (Imbernón, 2009, p. 106).

³⁶ Imbernón (2010, p. 83) encerra o capítulo intitulado por “Professores sujeitos de sua formação e com identidade docente”, apresentando com base em Day (2006, p. 38), a ficha “Elementos para reflexão pessoal. Refletir sobre si mesmo”, que elenca cinco componentes: Autoimagem; Autoestima; Motivação para o trabalho; Preparação da tarefa; Perspectivas futuras – conforme o Anexo E, desta pesquisa.

Outros estudos, como os de Silva; Almeida e Gatti (2016), situam-se nessa direção, por meio de grupos de discussão operativos, compostos por professores que atuam em diversos segmentos e unidades escolares, além de coordenadores pedagógicos e formadores de professores de cursos de licenciatura.

Nesse contexto, foi realizada uma investigação com vistas na construção/elaboração de parâmetros, denominados de Referentes da ação docente. Tais encontros dialógicos tiveram como premissa a seguinte problemática: “Quais características possui um professor que realiza bem seu trabalho na escola?” (Silva; Almeida; Gatti, 2016, p. 303). A partir de tal abordagem, os grupos tiveram a oportunidade de realizar apresentações por meio de folhas de *flip chart*, traçando um comparativo entre os demais participantes.

E assim, seguiram-se os questionamentos: “Está faltando alguma coisa? Gostariam de acrescentar algum outro aspecto relativo à discussão realizada?” (p. 303). Diante de tais abordagens, considerando as anotações e a transcrição das discussões de cada grupo, composto em média por dez pessoas, foi elaborada uma síntese, considerando as três grandes dimensões: “conhecimento profissional do professor, prática profissional do professor e engajamento profissional do professor.”

A expectativa é que os parâmetros constituídos pela presente pesquisa possam subsidiar processos de formação continuada de professores, bem como de sua formação inicial, além de servir de apoio para o acompanhamento e a avaliação da ação docente em uma perspectiva formativa, com vistas à consolidação de processos de profissionalização da docência (Silva; Almeida; Gatti, 2016, p. 299).

Dessa forma, Silva; Almeida e Gatti (2016, p. 305), ressaltam a elaboração de ementas que caracterizam cada uma das dimensões, acompanhadas por um conjunto de categorias com suas definições específicas, que se relacionam e se interseccionam, conforme explicita a Figura 8.

FIGURA 8 - REFERENTES DA AÇÃO

FONTE: Silva; Almeida e Gatti (2016, p. 305).

Os autores enfatizam que não se trata de um “manual ou receituário”, porém, lançam um convite para a reflexão sobre a elaboração de critérios de análise do trabalho docente” (p. 306), com vistas na elaboração de parâmetros que contribuam com a formação escolar.³⁷

E sob tal ponto de vista – a elaboração de parâmetros, destacar-se-á a seguir, como a formação de professores tem sido abordada – ou suprimida – diante das políticas públicas do Brasil, contemplando os aspectos congruentes e divergentes nesse processo histórico e isento de neutralidade. E, quanto aos desafios tidos como recorrentes para a efetivação da formação continuada, desatacar-se-ão alguns, a seguir.

2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA: DESAFIOS DO PERCURSO

A profissão docente demanda um dinamismo singular, afinal, passou-se o tempo em que para o exercício da docência requeria-se tão somente um conhecimento primário e tão logo, os sujeitos eram encaminhados às salas de aula.

Há ainda, quem pense, que a conclusão de uma licenciatura (formação inicial) atenda e/ou consolida a apropriação dos “pré-requisitos” para tal exercício. Nota-se que perdura a existência de uma visão distorcida/obsoleta sobre a profissão, que

³⁷ Os quadros resultantes da pesquisa supracitada, realizada por Silva; Almeida e Gatti (2016, p. 307-309) considerando as três dimensões, conforme a Figura 8, constam como o “Anexo F”, deste estudo.

intenta uma formação específica e contínua, pois, se a sociedade está em constante mudança, a escola não deve configurar-se de modo atemporal e a-histórico.

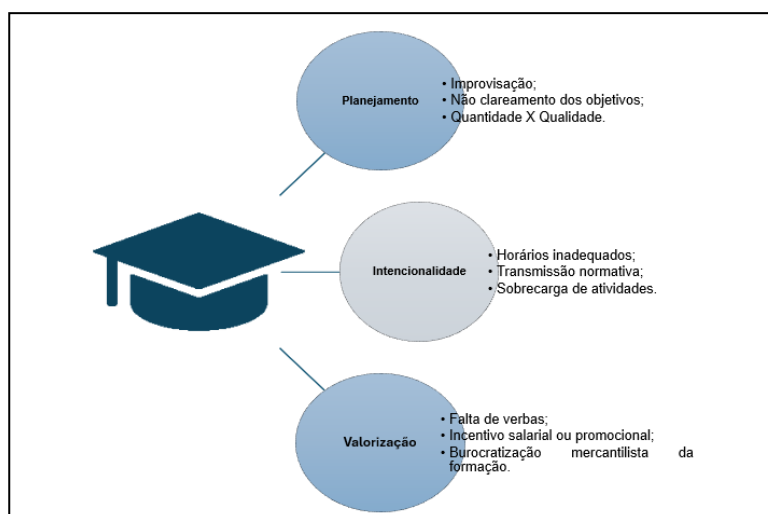
E por sua vez, o professor destaca-se nesse cenário como um agente de mudanças, mas para tanto, precisa ser ele mesmo, o protagonista de sua trajetória. Nessa direção, Freire (2013, p. 93) reitera que “como professor não me é possível ajudar o educando a superar a sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei”. Tal premissa – a de sujeito aprendente, é característica do professorado, que compreende a necessidade de constantes refinamentos no exercício de sua profissão.

Em conformidade, Imbernón (2016, p. 49) versa que “o professor tem de estudar sempre”. Isso posto, é preciso superar o mito de que a formação inicial seja suficiente para a desenvolvimento integral do professor, ou ainda, o extremo de que a formação continuada deverá focar nas eventuais “lacunas” não supridas pela primeira. Outros estudos como os de Gatti (2011); Nóvoa (2022); Ferreira (2022); Romanowski (2012) e Veiga e Santos (2022) elucidam a necessidade da continuidade³⁸ e intencionalidade nesse processo de formação dos professores, visando, sobretudo, proporcionar à equipe docente a retomada da reflexão sobre a prática exercida.

Isso posto, partindo da premissa de que a formação continuada está aos cuidados das unidades escolares e suas respectivas redes de ensino, é preciso uma atenção especial em seu processo de planejamento, visando maior assertividade para com o grupo docente. Nota-se, que por vezes, a formação continuada tem sido aplicada com vistas meramente ao cumprimento do calendário e para a apresentação de projetos/produtos a serem implantados. Entretanto, esse é apenas um dos desafios encontrados quanto a efetivação de tal momento formativo. A Figura 9 explicita os aspectos pontuados por Imbernón quanto aos obstáculos mais recorrentes.

³⁸ Ferreira (2019, p. 76) destaca que a “R2/2015 definiu a *formação inicial* como ‘preparação’ para as funções do magistério na Educação Básica e *formação continuada* como ‘desenvolvimento profissional’. [...], porém, o fato de a expressão ‘formação continuada’ não constar na emenda da R2/2019 deixa evidente uma concepção que rompe com esse *continuum* da formação”.

FIGURA 9 - FORMAÇÃO CONTINUADA: OBSTÁCULOS PARA VENCER



FONTE: Imbernón (2010, p. 34 e 35), adaptado pelo autor (2024).

Imbernón (2010), ao situar a Formação continuada, enfatiza três aspectos basilares (*planejamento, intencionalidade e valorização* - conforme a Figura 09), para o autor, o planejamento é elementar para que se evite o imediatismo decorrente de ações fragmentadas e sem a clareza/objetividade que se espera ao lidar com os profissionais docentes. Desse modo, é preciso esquivar-se de situações que denotem improviso ou mesmo o excesso de atividades aplicadas, em detrimento à qualidade/efetividade.

Para o autor, é preciso intencionalidade, evitando horários inadequados na execução de tais formações, e a sobrecarga/cansaço do professorado. Romanowski (2012, p. 137 e 138) ao situar tal contexto, apresenta alguns dos “percalços” encontrados durante o processo

Os maiores desafios e dificuldades na organização da formação continuada incluem falta de verbas, dificuldade para liberação do professor, falta de local, horários incompatíveis, falta de infraestrutura espacial e didática, falta de articulação entre universidade e escola, desmotivação do professor e a dificuldade de avaliar a prática pedagógica.

Nota-se que ambos os autores despertam a atenção ao item do planejamento destinado aos recursos financeiros (verbas), é preciso realizar investimentos³⁹, desde a escolha do local, a alimentação, a hora-atividade (ressarcimento financeiro)

³⁹ A um professor ou professora mal remunerado e em condições de miséria não é possível exigir tarefas de muita inovação e mudança (Imbernón, 2009, p. 10).

e os materiais a serem entregues, visando proporcionar um ambiente acolhedor aos docentes.

Certamente, tais cuidados tendem a ser determinantes quanto a inclusive, a absorção e efetividade das atividades a serem propostas/executadas. E além, disso, ressaltam o olhar atento ao item da valorização, proporcionando incentivos salariais/promocionais,⁴⁰ conforme a adesão e conclusão dos percursos formativos disponibilizados. Outro aspecto a ser superado refere-se à necessidade de esquivar-se de formações com o tom de “transmissão”, denotando pouca interatividade e dinamismo entre os participantes. Para tanto, Imbernón (2010, p. 11) afirma que

A formação continuada dos professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender.

Imbernón prossegue enfatizando que tem havido um predomínio de formações com o viés transmissor/expositivo, quando se aborda muita teoria – por vezes descontextualizada, distante dos problemas práticos dos professores e não se abre espaço a interação, o diálogo e o despertar da criatividade. Dessa forma, nota-se a ampliação da proporção de professores críticos, cultos, porém, não inovadores (Imbernón, 2010, 2016). Tais momentos destinados à formação, quando assim realizados, tendem a ser rotulados por entediantes, desconfortáveis e pouco agregadores/funcionais.

Em contrapartida, Romanowski (2012) elucida a relevância de planejar/proporcionar os momentos formativos a partir dos levantamentos dos interesses dos professores, ou seja, um fator determinante para o êxito, junto ao grupo, dar-se-á na realização de um diagnóstico/levantamento dos principais desafios/problemas vivenciados pelos docentes – como anteriormente citado. E, então, será despertado o interesse pela resolução – busca por novas estratégias, ou redirecionamentos. Nessa perspectiva, Romanowski (2012, p. 138 e 139) ressalta que

⁴⁰ Muitos educadores encontram-se ainda em situação de pobreza [...] o nível cultural de um país é medido pelo salário de seus professores, e muitos têm um nível cultural excessivamente baixo em que seus docentes são mal pagos (Imbernón, 2010, p. 15).

Para o sucesso de um programa de formação continuada, é importante a realização de diagnósticos das necessidades formativas dos professores, ou seja, um dos princípios dos programas de formação de professores consiste em fornecer respostas para as necessidades de desenvolvimento profissional indicadas pelos professores.

E, nessa direção, para conhecer as necessidades formativas dos professores, a prática da dialogicidade tende a ser objetiva/clara, pois é preciso equilíbrio no processo de gestão de um grupo docente, em especial, para manter a sintonia/harmonia entre os participantes, eles precisam sentir que são escutados e que há empatia por parte de sua liderança, quanto à percepção diante dos obstáculos/desafios enfrentados em sua prática educativa. Em contrapartida, tal ausência – diálogo, resulta em ações desconexas, e por vezes tidas como decisões verticalizadas e arbitrárias.

Imbernón (2010, p. 56) ao situar tal problemática, argumenta que “a formação, enquanto processo de mudança, sempre gerará resistências, mas estas terão uma dose mais radical, se a formação for vivida como uma imposição arbitrária, aleatória, não verossímil e pouco útil”. Outro desafio encontrado no percurso da formação continuada, refere-se à necessidade da percepção de que se trata do atendimento a pessoas adultas, carregando consigo uma ampla “bagagem” de experiências/vivências.

E nesse sentido, Placco e Souza (2015, p. 29) salientam que “o adulto opera um vasto reservatório de lembranças. Utiliza-o de várias formas, ora para rejeitar, dissecar, comparar, descartar, ora para se aproximar de novas informações e experiências”. Tais docentes estão no exercício de sua profissão, e por conseguinte, a linguagem, abordagem e metodologia deverão considerar as contribuições da Andragogia, tal como explicitado por Imbernón (2011) e Freire (2013). Para tanto, a articulação com as universidades, especialmente com os profissionais das licenciaturas e da Psicologia, tende a ser de grande valia – parcerias.

Diante das especificidades desse grupo – pessoas adultas, apresenta-se o Quadro 15, organizado por Vaillant e Marcelo (2012, p. 4).

QUADRO 15 - TRAÇOS DA APRENDIZAGEM ADULTA

Compromisso	Os adultos comprometem-se com o aprendizado quando as metas e objetivos são considerados realistas e importantes e percebe-se isso como utilidade imediata.
Envolvimento	Os adultos envolvem-se pessoalmente quando são levadas em consideração suas ideias prévias, suas percepções, seus juízos etc.

Autonomia	Os adultos envolvem-se quando é levado em consideração seu desejo de autonomia e de estar na origem de sua própria aprendizagem.
Resistência	Os adultos resistem a aprender em situações que se percebem como impostas.
Motivação	Os adultos têm uma motivação interna para aprender; é preciso pensar em criar as condições que promovam o que já existe.
Confiança	Os adultos requerem confiança em atividades de formação nas quais seja demonstrado respeito e preocupação pelo que aprende.

FONTE: Vaillant e Marcelo (2012, p. 4), com base em Marcelo (1995).

Seguindo a mesma linha, considerando o envolvimento, autonomia e o conhecimento prévio dos sujeitos em formação, Freire (2013, p. 58) versa que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Dessa forma, nota-se que a formação continuada precisa assumir uma postura ética para com os envolvidos, proporcionando momentos de reflexão sobre a própria prática, e assim, criar condições favoráveis à inovação e a busca pela efetividade do processo de ensino e aprendizagem.

Por conseguinte, essa jornada tende a estar envolta por ações coletivas, quando, conforme já explicitado, há a partilha das experiências e a interação entre os pares. Destarte, Placco e Souza (2015, p. 38) acentuam que

Processos formativos precisam oferecer oportunidades para que os professores busquem pontos de inserção com seus pares, por meio de depoimentos e relatos de experiências. Nesses processos, convive-se com a declaração de dúvidas e angústias, a confirmação das conquistas e o enfrentamento das dificuldades, num movimento de interlocução, de acolhidas, de pontuações necessárias, que enriquecem o trabalho tanto no individual como no coletivo.

No entanto, é preciso superar um outro desafio, o da cultura do isolamento – o celularismo escolar⁴¹. Sim, o isolamento, pois, em sala de aula – especialmente nas turmas da Educação Básica (regular), o professor é a única pessoa adulta e são poucos os momentos de *feedback*⁴² que recebe de seus colegas e superiores. Dessa maneira, sem observar outras práticas e não sendo ele mesmo observado, o

⁴¹ Denomina-se celularismo escolar o predomínio do trabalho isolado e individualista na escola, onde o professorado funciona individualmente e cada um desenvolve sua própria metodologia de trabalho em sala de aula (Imbernón, 2016, p. 54).

⁴² Ter o ponto de vista de outro oferece ao docente uma perspectiva diferente de como ele ou ela atua com os estudantes. Além disso, a observação e a valorização beneficiam tanto o professor (ao receber uma devolutiva de um colega) como o observador (pela própria observação, a devolutiva, a discussão e a experiência em comum) (Imbernón, 2009, p. 28).

docente é levado a desenvolver uma postura mais introspectiva, e, sobretudo, cética à inovação. E sobre tal aspecto, Imbernón (2009, p. 28) explicita

A observação e a ajuda entre os pares estão demasiadamente marcadas pelo individualismo e o professorado considera sua classe como um lugar privado, ao qual apenas se tem acesso a partir de uma posição de autoridade (o inspetor para avaliá-lo, o pesquisador para obter dados) e não para gerar um conhecimento que contribua para a formação do próprio docente.

Por conseguinte, muitas oportunidades de partilha são desconsideradas e suprimidas. Dessa forma, o autor alude que “o isolamento gera incomunicação; guardar para si mesmo o que se sabe sobre a experiência educativa (Imbernón, 2009, p. 64). Tal situação – incomunicação⁴³, é passível de recorrência e configura-se como um, entre outros tantos desafios a serem superados.

Imbernón (2016, p. 118), ao situar essa problemática ressalta que “o isolamento gera desassossego, ansiedade e doença, porque não há ninguém que ajude nem que ouça o que está acontecendo com o outro. Quando não compartilho meus problemas, eles se tornam mais angustiantes”. E assim, denota que a falta de comunicação/interação no ambiente escolar tende a comprometer inclusive, a autoestima dos profissionais. Em outro momento, Imbernón (2010, p. 110) explicita que

A formação de professores junto ao desenvolvimento de atitudes é fundamental. A formação deve ajudá-los a estabelecer vínculos afetivos entre si, a coordenar suas emoções, a se motivar e a reconhecer as emoções de seus colegas de trabalho, já que isso os ajudará a conhecer suas próprias emoções, permitindo que se situem na perspectiva do outro, sentindo o que o outro sente. Enfim, ajudá-los a desenvolver uma escuta ativa mediante a empatia e o reconhecimento dos sentimentos do outro. A formação dos professores deve favorecer, sobretudo, o desenvolvimento da autoestima docente, individual e coletiva.

Em contraste ao isolamento supracitado, Imbernón (2016, p. 152) argumenta que partimos das ações isoladas em sala de aula, e então, o foco passou a ser coletivo, motivando a interação e a partilha de experiências com os demais colegas docentes. Dessa forma, alude que o modelo participativo é imprescindível à docência. E nessa perspectiva, o ambiente torna-se um espaço acolhedor,

⁴³ O compartilhar dúvidas, contradições, problemas, sucessos e fracassos são elementos importantes na formação das pessoas e de seu desenvolvimento pessoal e profissional (Imbernón, 2009, p. 64).

proporcionando o desenvolvimento de vínculos e da solidariedade, ao passo, que não se configura como excludente.

Diante do exposto, foi possível identificar alguns dos desafios encontrados que impossibilitam a efetividade da formação continuada dos professores, no entanto, há um outro aspecto, que talvez, configura-se como o “maior obstáculo”. Trata-se do paradoxo existente entre o que é propagado e defendido nos encontros formativos em detrimento às condições de trabalho e recursos disponibilizados. Como já mencionado, essa discrepância acaba por se refletir em frustração e desmotivação. Para tanto, importa ainda ressaltar o que alude Imbernón (2010, p. 55)

Na atualidade, temos a certeza de que a educação só mudará se os professores mudarem, mas os contextos em que esses interagem também deverão fazê-lo. Se o contexto não muda, podemos ter professores mais cultos e com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovadores, já que o contexto pode impossibilitar-lhes o desenvolvimento da inovação ou pode levá-los a se recolherem em seus micro contextos, sem repercutirem com sua prática uma inovação mais institucional.

Em síntese, se não há mudanças no contexto escolar e o subsídio necessário para que as condições de trabalho sejam favoráveis e exequíveis, “vã” tenderá a ser a formação ofertada. Nesse sentido, é preciso revisitar constantemente (não os perder de vista) os aspectos outrora citados: planejamento, intencionalidade e valorização.

Dentre as pistas consideradas até este momento, foi possível notar a multiplicidade dos conceitos que permeiam a concepção de formação continuada, caracterizando-a como um processo de Desenvolvimento Profissional, que é construído “à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (Marcelo, 2009, p. 12). Em especial quanto a essa última menção – o desenvolvimento profissional, apresentar-se-á a seguir, uma análise das considerações que versam os seguintes autores: Hobold (2018); Marcelo (1999; 2009); Vaillant e Marcelo (2012), entre outros.

2.4 CONCEPÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Diante da multiplicidade de termos para o conceito de formação continuada conforme supracitado, emergem muitas outras demandas ao fazer docente. De tal modo, deduzir que a sua formação inicial o “supra” para os desafios do cotidiano escolar, seja considerado como algo utópico/obsoleto, afinal, a sociedade está em constante transformação e necessidade de inovação, e assim, a escola não deveria estar alheia a tal processo.

Para tanto, conforme explicita Veiga (2008, p. 15) “o processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo”. Dessa maneira, a autora reitera a necessidade de o profissional docente manter-se em constante aprendizagem, e esquivar-se do “conformismo” e do eventual comodismo que os anos de experiência tendem a possibilitar. Imbernón (2016, p. 49) também nos situa quanto à inevitável e constante busca por novos conhecimentos, por parte dos professores, ou seja, sempre aprendizes.

Nessa perspectiva, Marcelo e Vaillant (2012, p. 167) discorrem sobre a eminente necessidade da indagação permanente dos professores, sobre os objetivos a que a educação se propõe, especialmente, considerando o seu protagonismo, enquanto profissionais, ao passo, que sem perder de vista a grande ênfase a ser dada quanto ao aprimoramento das aprendizagens dos educandos.

Seguindo a mesma linha, Hobold (2018) apresenta algumas indagações, que permeiam a sociedade, especialmente, quanto aos professores que estão na fase da inserção profissional. Dentre elas, “como se aprende a ensinar?”, afinal, “não há como ensinar aquilo que não se sabe” (p. 430). E, é nesse contexto, que o desenvolvimento profissional docente emerge, buscando mapear diversas indagações, mas, sobretudo, à procura de respostas, soluções, que venham a impactar diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, Marcelo (1999, p. 145) alude que

O desenvolvimento profissional dos professores está intrinsecamente relacionado com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de ação dos professores individual e coletivamente.

Dessa forma, para ampliar a visão sobre o Desenvolvimento Profissional Docente, o Quadro 16, elenca algumas concepções/definições, conforme abordadas por Marcelo (2009b, p. 11).

QUADRO 16 - PRINCIPAIS CONCEITOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

1	“O desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional dos professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas” (Heideman, 1990, p. 4, <i>apud</i> Marcelo, 2009b, p. 10).
2	“O desenvolvimento profissional de professores constitui-se como uma área ampla ao incluir qualquer atividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou atuação em papéis atuais ou futuros” (Fullan, 1990, p. 13, <i>apud</i> Marcelo, 2009b, p. 10).
3	“Define-se como todo aquele processo que melhora o conhecimento, destrezas ou atitudes dos professores” (Sparks e Loucks-Horsley, 1990, p. 234-235, <i>apud</i> Marcelo, 2009b, p. 10).
4	“Implica a melhoria da capacidade de controle sobre as próprias condições de trabalho, uma progressão de status profissional e na carreira docente” (Oldroyd e Hall, 1991, p. 3, <i>apud</i> Marcelo, 2009b, p. 10).
5	“O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula” (Day, 1999, p. 4, <i>apud</i> Marcelo, 2009b, p. 10).
6	“Oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas” (Bredeson, 2002, p. 663, <i>apud</i> Marcelo, 2009b, p. 10).
7	“O desenvolvimento profissional docente é o crescimento que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática” (Villegas-Reimers, 2003, <i>apud</i> Marcelo, 2009b, p. 10).

FONTE: O autor (2024), a partir dos autores referenciados por Marcelo (2009b).

Como apontam os autores supracitados, o desenvolvimento profissional docente está atrelado às experiências do professorado, considerando a sua atuação, a apropriação dos métodos de ensino e o refinamento da sua prática pedagógica, que por sua vez, reflete diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Assim, os pesquisadores em destaque coadunam com a ênfase do *continuum* e do “inacabamento”, sendo elementar a busca pelo constante aprimoramento. E, nesse viés, Veiga (2008, p. 14) explicita que

A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição de habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade.

Conforme explicitado, por Desenvolvimento Profissional Docente, entende-se entre as demais concepções, a conotação de continuidade, sendo uma atitude permanente/constante do aprimoramento da atuação dos professores. Nesse sentido, importa ainda ressaltar que

O conceito mais rico e elaborado de desenvolvimento profissional [...] não exclui a formação contínua de professores, na forma de cursos, mas situa-a

num contexto de aprendizagem mais vasto, enquanto atividade que contribui para o repertório de modos de aprendizagem usados atualmente, no sentido de promover o crescimento dos indivíduos e das instituições, realizando-se tanto dentro como fora dessas mesmas instituições (Day, 2001, p. 203).

Isso posto, reitera-se a relevância do aprofundamento em tal temática. No entanto, tal continuidade do aprimoramento do professor, requer considerá-lo conforme pontuam Marcelo e Vaillant (2012), enquanto pessoa, profissional e sujeito que aprende. Entretanto, os autores salientam que a retomada de seu processo formativo, deverá ponderar o questionamento, de como os adultos aprendem, recorrendo assim, aos subsídios da Andragogia, tal como já explicitado.

Dessa forma, Marcelo e Vaillant (2012), fundamentados nos estudos de Hawlwy e Valli (1998), apresentam quais seriam os princípios que deveriam nortear esse processo de desenvolvimento profissional, conforme explicitados no Quadro 17.

QUADRO 17 - PRINCÍPIOS QUE DEVERIAM ORIENTAR A PRÁTICA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

1	O conteúdo do desenvolvimento profissional determina sua eficácia
2	O eixo articulador é a análise da aprendizagem dos estudantes
3	Os docentes devem identificar o que necessitam aprender
4	A escola é o telão de fundo
5	A resolução colaborativa de problemas é um pilar
6	O desenvolvimento profissional deveria ser contínuo e evolutivo
7	É preciso garantir a incorporação de múltiplas fontes de informação
8	É necessário levar em consideração as crenças
9	O desenvolvimento profissional integra um processo de mudança

FONTE: O autor (2024) a partir dos estudos de Hawlwy e Valli (1998), *apud* Marcelo e Vaillant (2012, p. 172-175).

Nessa perspectiva, tais autores ressaltam que o desenvolvimento profissional dos docentes deve considerar o seu *lócus* de atuação – o fazer escolar. Dessa forma, terá de considerar as necessidades tidas como elementares para a continuidade da sua prática de ensino, ao passo que zelando pela efetivação da aprendizagem dos educandos. E para tanto, é preciso tornar os professores protagonistas desse processo, participativos e dispostos a compartilhar e inovar, tal como elucidado por Freire (2013).

Conforme supracitado, requer-se do processo de desenvolvimento profissional, intencionalidade e planejamento, a fim de que as ações se tornem assertivas. Pois, tal desenvolvimento deverá implicar na mudança da prática

profissional, seu aprimoramento e a busca contínua dos índices de qualidade. Nesse sentido, Howey (1985, *apud* Marcelo, 1999, p. 138) elenca quais são as dimensões a serem desenvolvidas, sendo elas: pedagógica, compreensão de si mesmo, cognitiva, teórica e de carreira.

Para tanto, as experiências pessoais, do sujeito professor, precisam ser consideradas, e nesse sentido, Marcelo (2009a) reitera que “os aspirantes a professores não são ‘vasos vazios’” (p. 116), pois quando chegam a uma instituição de formação inicial docente, já têm ideias e crenças⁴⁴ fortemente estabelecidas sobre o que é ensinar e aprender. O referido autor, ainda acentua que

A inserção profissional no ensino é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores hão de realizar a transição de estudantes a docentes. É um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal (Marcelo, 2009a, p. 127).

Com efeito, esse período de inserção é desafiador, e são muitos os fatores que poderão ser determinantes para o êxito ou para a frustração do profissional docente. Nesse sentido, Imbernón (2010, 2016), Nóvoa (2017), Romanowski (2012) entre outros, reiteram a necessidade de possibilitar/assegurar melhores condições de trabalho aos docentes e para tanto, os requisitos não se restringem ao âmbito pedagógico, mas o transcendendo, considerando o seu desenvolvimento enquanto sujeito - profissional da educação. E assim, tendo em vista tais indagações, organizou-se o Quadro 18.

QUADRO 18 - FATORES QUE PERMITEM OU IMPEDEM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

1	O desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professorado avance na identidade (Imbernón, 2009, p. 77).
2	O desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilita ou impede que os professores avancem na questão da identidade. A melhora da formação e a autonomia para decidir ajudarão esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores também o favorecerá de forma muito decisiva - salários, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação laboral etc. (Imbernón, 2010, p. 80).
3	O desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional (Imbernón, 2011, p. 46).
4	A formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo (Imbernón, 2011, p. 46).

⁴⁴ Entende-se que as “crenças” são como preconceitos ou premissas que as pessoas possuem acerca do que consideram verdadeiro (Vaillant e Marcelo, 2012, p. 216).

5	E não é verdade que o desenvolvimento profissional de professores se restrinja unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento cognitivo ou ao teórico, mas é tudo isso e muito mais, pois deve ser inserido em uma situação trabalhista (salário, clima de trabalho, profissionalização etc.) que permite ou impede a realização de uma carreira docente (Imbernón, 2016, p. 185).
6	Une-se o desenvolvimento profissional à carreira docente, às condições de trabalho e ao salário. Portanto, a formação e o desenvolvimento profissional são duas faces da mesma moeda (Imbernón, 2016, p. 186).

FONTE: O autor (2024), com base em Imbernón (2009, 2010, 2011 e 2016).

Em face do exposto, nota-se que a formação docente deve estar atrelada/vinculada às contínuas estratégias que respaldem a sua atuação profissional e lhes possibilitem o constante desenvolvimento da sua prática. E para tanto, a valorização de tais profissionais perpassa os aspectos voltados à sua remuneração salarial, ao clima organizacional e às condições de trabalho. Além disso, também é preciso considerar as palavras de Freire (2013, p. 93 e 94), quando reitera a necessidade do respeito ao profissional professor

Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação.

Em contraste, a tais perspectivas sobre a valorização do professorado, Nóvoa (2017, p. 1.109) explicita um alerta quanto à tida “desprofissionalização docente”. Afinal, em meio aos baixos níveis salariais, às difíceis condições de trabalho nas escolas, a sufocante burocratização das demandas, a inserção/permissão de pessoas tidas com o “notório saber”, as formações aligeiradas e a mercadorização da educação, dentre outros determinantes, tendem a impor o rótulo de desprestígio à profissão docente.

Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa (Nóvoa, 2017, p. 1.131).

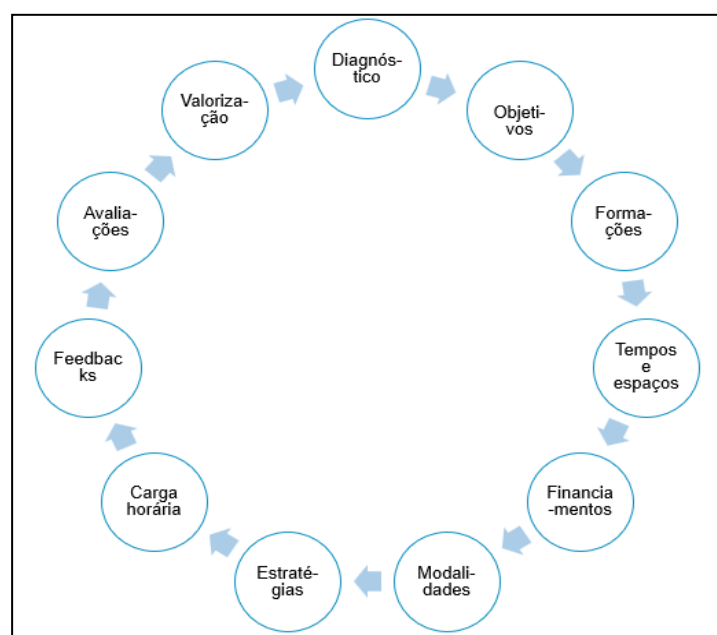
Por sua vez, Romanowski (2012, p. 37) apresenta outra dissonância no tocante a profissionalização dos professores, ao ressaltar que os colegas docentes ao ingressarem em programas de pós-graduação junto às universidades, tendem a

se afastar das atividades de ensino na Educação Básica. E dessa maneira, nota-se que a aplicabilidade do conhecimento desenvolvido por meio das pesquisas, passa a limitar-se ao ideário - abstrato, distante da realidade dos que atuam na linha de frente, nas unidades escolares. Além disso, é preciso considerar as palavras de Imbernón (2011, p. 47) ao afirmar que

Portanto, o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais.

Nessa perspectiva, os programas de formação continuada a serem proporcionados ao professorado – *in loco*, requerem a articulação entre os distintos saberes, a melhoria das condições de trabalho e a valorização de tais profissionais, visando a proporcionar condições para o seu progressivo desenvolvimento. E assim, com base nas perspectivas tecidas até o momento, considerando as contribuições dos autores citados, é possível identificar por meio da Figura 10, uma síntese dos fatores que corroboram para o desenvolvimento profissional docente.

FIGURA 10 - FATORES QUE CORROBORAM A EFETIVAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE



FONTE: O autor (2024), com base nos autores: Imbernón (2009, 2010, 2011, 2016), Marcelo (1999), Marcelo e Vaillant (2012), Nóvoa (2002 e 2022) e Romanóski (2012).

Desse modo, embora não se configure como uma “receita” (viés prescritivo), porém, dentre às pistas e reflexões até então delineadas, nota-se que os elementos contemplados na Figura 10, elencam a síntese dos aspectos determinantes/fundantes para o progressivo êxito no processo de desenvolvimento profissional docente. Todavia, sendo este passível da adesão de tantos outros itens, dado o diagnóstico da realidade dos contextos em que estejam inseridos, bem como da conjuntura e do direcionamento das prioridades que se estabeleçam.

Importa ainda ressaltar, o que Nóvoa (2002, p. 60) explicita quanto à articulação entre os professores e as escolas, a fim de que as inovações propostas se concretizem, e assim, o desenvolvimento profissional se efetive

As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos. A formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola.

Desse modo, a formação docente e o desenvolvimento profissional, conforme aludem Nóvoa (2002), Imbernón (2009 e 2011), além de Marcelo e Vaillant (2012) entre outros, devem mover-se para a mudança, não sendo algo estático, porém em constante movimento – cíclico.

2.5 PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PROPICIADA PELA RAE

A Rede Adventista de Educação (campo de estudo desta pesquisa), ao considerar a importância do contínuo aprimoramento dos professores, baseia-se, inicialmente no legado de sua pioneira, Ellen White (1827-1915), ao enfatizar a necessidade de os estudantes serem apresentados a uma educação de qualidade e comprometida com o desenvolvimento harmônico⁴⁵ de suas habilidades físicas, mentais, sociais e emocionais, como observa-se

⁴⁵ A verdadeira educação significa mais do que avançar em um determinado programa de estudos. É muito mais do que a preparação para a vida presente. Diz respeito ao ser por completo, durante toda a vida. É o desenvolvimento harmonioso das aptidões físicas, mentais e espirituais. Prepara o aluno

Em vez de limitar seu estudo ao que as pessoas têm dito ou escrito, sejam os estudantes encaminhados às fontes da verdade, aos vastos campos abertos para a pesquisa, na natureza e na revelação. Que contemplem as grandes realidades do dever e da vida, e a mente se expandirá e se fortalecerá. Em vez de fracos escolarizados, as instituições de ensino poderão produzir homens fortes para pensar e agir, homens que sejam senhores e não escravos das circunstâncias, que possuam mente ampla, clareza de pensamento e coragem em suas convicções (White, 2015, p. 10).

E assim, para a formação de sujeitos pensantes/críticos a autora ressalta a importância do “preparo” dos professores, desafiando-os a também prosseguir ampliando o seu potencial, enquanto pesquisadores/estudantes. Para tanto, White (2015, p. 20) afirma que “o verdadeiro educador não se satisfaz com trabalho de segunda categoria. Não se contenta em conduzir seus alunos a um padrão mais baixo do que o mais elevado que lhes é possível atingir”.

Desse modo, a RAE enfatiza a relevância da qualificação dos professores, no sentido de uma jornada contínua em estudos que contribuam para o refinamento/desenvolvimento de sua prática profissional, e então, refletindo no aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem praticado em cada uma de suas unidades escolares. Isso posto, na Rede Adventista de Educação a Formação Continuada é construída a partir de pesquisas de opinião em que os professores e a equipe pedagógica sugerem temas que atendam às suas necessidades para o ano em vigor e os subsequentes.

A referida rede de ensino explicita por meio de seus documentos oficiais, como o Projeto Político Pedagógico e Referenciais Curriculares, a importância de os professores serem respaldados pela oferta da Formação Continuada, promovendo assim, diálogos reflexivos sobre a prática pedagógica.

Os estudos, as pesquisas e as discussões sobre a formação inicial e continuada de professores fazem parte do cenário educacional da atualidade e têm apresentado resposta a diversas tensões encontradas no cotidiano da unidade escolar. [...] Quando se vivencia os processos de formação para a docência, cuida-se de si mesmo (aprendendo a organizar o tempo, otimizar processos, assegurar a qualidade do trabalho docente etc.). Além disso, cuida-se do outro (aprendendo como o outro aprende, a natureza das relações interacionais, as estratégias apropriadas para ensinar, reconhecendo novos cenários) e tudo isso se manifesta com amor a Deus e ao

próximo (Referenciais Curriculares da Rede Adventista para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 2023, p. 67).

Nesse viés, os Referenciais Curriculares da RAE para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2024, p. 67) explicitam que a Formação Continuada se configura a partir da perspectiva do autocuidado, cuidado com o outro, e a demonstração do amor a Deus⁴⁶, tal ênfase, caracteriza a instituição confessional, em estudo.

Esses momentos são vivenciados por meio das tradicionais jornadas pedagógicas ou mobilizações formativas, nos momentos do culto dos professores, nas reuniões com a equipe gestora da escola, nas devolutivas do planejamento docente, entre outras situações. [...] Desta forma, calendariza e procedimentaliza momentos de formação, bem como programas de incentivo à progressão nos estudos, mas reconhece, de igual modo, que cada docente tem papel importante no envolvimento nesses processos, assim como na busca por medidas que atendam às particularidades pessoais (Referenciais Curriculares da Rede Adventista para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 2023, p. 67).

Dessa forma, a Rede Adventista de Educação, por meio dos Referenciais Curriculares (2023) e de seu Projeto Político Pedagógico (2024), ressalta como se estrutura a continuidade do processo formativo de seu quadro docente, para tanto, são diversas as estratégias/intervenções adotadas. Entre elas, utilizando-se a plataforma MOODLE, quando a instituição organizou a Universidade Corporativa Adventista (UNICA), em parceria com a Faculdade Adventista do Paraná (FAP), e, no decorrer do ano, oferece cursos por inscrição, certificados, no seu AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) e uma videoteca aberta para que todos tenham acesso contínuo às videoaulas e textos de acordo com as suas necessidades.

Esse mesmo ambiente, oferece cursos que contribuem com a formação de todos os profissionais da unidade escolar, desde a zeladoria até a direção. Além disso, a mantenedora organiza programas de capacitações presenciais para abordar temas de necessidades gerais e motivacionais.

Na mesma perspectiva, a Coordenação Pedagógica das unidades escolares oferece estudos contínuos e atendimentos mensais para a formação

⁴⁶ O amor, base da criação e redenção, é o fundamento da educação verdadeira (White, 2015, p. 9).

específica de acordo com as necessidades de cada professor, nos temas de manejo de turma, elaboração e uso do planejamento, visitas culturais, entre outros temas de interesse. E assim, nota-se que esses momentos de formação acontecem coletivamente, individualmente, em situações presenciais e/ou digitais. Para uma melhor compreensão de como a RAE⁴⁷ organiza/diversifica o acompanhamento a tais momentos formativos, elaborou-se o Quadro 19.

QUADRO 19 - FORMAÇÃO CONTINUADA PROPICIADA PELA RAE

Mantenedora Nacional (DSA)	Mantenedora Região Sul Brasileira (USB)	Mantenedora Região Central Paranaense (ACP)	Unidade Escolar	Docente
Cursos de extensão por meio da Universidade Corporativa Adventista (remotos)	Cursos de extensão por meio da plataforma UC (remotos)	Capacitação Docente (Encontro formativo de periodicidade anual – Estudos e Planejamento)	Capacitação Docente (Encontro formativo de periodicidade semestral – Estudos e Planejamento)	Participação nos encontros formativos promovidos pela Mantenedora
Ampliação da oferta de cursos de especialização nas IES Adventistas	Encontro Quinquenal de Educação (Docentes)	Programa de Aprimoramento Acadêmico (incentivo/subsídio em cursos de graduação e especialização)	Formação Docente (Encontros Coletivos Formativos de periodicidade bimestral)	Participação nas Pesquisas de Satisfação aplicadas (Ouvidoria)
Organização dos Referenciais Curriculares da RAE (ouvidoria e debates)	Grupo de Estudos Pedagógicos e Administrativos (GEPEA)	Auxílio de Qualificação Profissional (Plano de Carreira)	Formações Individuais – periodicidade mensal - Momento do Saber Docente (MSD)	Realização das leituras indicadas
Encontros Formativos com os autores dos materiais didáticos (Editora CPB)	Projeto Formadores de Área (Professores Mentores)	Plano de Leitura (indicações)	Plano de Leitura (indicações)	Interação com os pares

⁴⁷ Ressalta-se que a Rede Adventista de Educação possui abrangência nacional em decorrência da diversidade e extensão do país. Assim sendo, elabora diretrizes formativas que ressaltam a sua identidade, ao passo, que as sedes administrativas regionais possuem a autonomia para o desenvolvimento de processos formativos em consonância com as especificidades e demandas locais. Neste sentido, como já explicitado, a proposta formativa em voga nesse estudo, considera a prática em cinco unidades escolares localizadas na região metropolitana de Curitiba, tendo como Mantenedora, a Associação Central Paranaense (ACP) da Igreja Adventista do Sétimo Dia.

Publicação de literatura sobre a identidade denominacional da RAE	Elaboração de materiais de apoio (Guia de Funções)	Aplicação de Pesquisas de Opinião/Satisfação	Indicações de congressos, palestras e oficinas	Ingresso em outros cursos formativos de sua preferência (autoformação)
---	--	--	--	--

FONTE: O autor (2024).

Dentre as ações explicitadas no Quadro 19, optou-se por discorrer sobre duas, para cada uma das instâncias da RAE (considerando a abrangência nacional – DSA; região Sul Brasileira - USB; região Central Paranaense – ACP; unidade escolar e a atuação docente), conforme segue.

2.5.1 Ações realizadas pela Divisão Sul-Americana (DSA)

A Editora Casa Publicadora Brasileira (CPB), também mantida pela Igreja Adventista do Sétimo Dia (IASD), possui uma vertente específica para a área educacional, sendo a responsável pela elaboração dos materiais didáticos e outros produtos que atendem a RAE. A CPB, por meio de processos seletivos, estabelece Comissões, que buscam a representatividade de professores que atuam na Educação Adventista em território nacional. Dessa forma, além da possibilidade de tornarem-se autores, os docentes também podem atuar como consultores e multiplicadores dos materiais produzidos, em consonância com as áreas do conhecimento e os componentes curriculares em que são habilitados.

Além da produção dos livros didáticos e das sequências didáticas (proposta de organização dos objetos de conhecimento para cada bimestre), os respectivos autores produzem materiais digitais (trilhas de aprendizagem no portal da RAE) e realizam formações transitando pelas distintas regiões do país.

Por meio de tal plataforma digital (que possui perfis/usuários com delimitações específicas para os estudantes, pais/responsáveis e professores), os docentes têm acesso aos seguintes cursos: Adolescência, possibilidades e vivências; Análise de resultados em avaliação; Aula de leitura; Avaliação nos Itinerários Formativos (Novo Ensino Médio); Filosofia da Educação Adventista; Metodologias inovadoras; Musicalização na escola; Taxionomia de Bloom, entre outros.

Além disso, a RAE possui o Núcleo Estratégico Educacional (NEED), cujos profissionais (educadores) que o compõem, organizam materiais/documentos, como os Referências da Rede Adventista para a Inclusão Escolar; Referenciais

Curriculares da Rede Adventista para a Educação Infantil; Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais; Ensino Médio; e o Guia de Funções - atribuições - para as esferas administrativas e docentes), o estudo de tais materiais também é contemplado na Formação Continuada das unidades escolares. Outra importante incumbência, dá-se por meio da mediação para a abertura dos cursos em programas de pós-graduação, seja em âmbito de especialização (*lato sensu*) ou de mestrado (*stricto sensu*) junto às IES Adventistas, que venham ao encontro das demandas/necessidades formativas pontuadas pelas unidades escolares e professores.

2.5.2 Práticas propiciadas pela União Sul Brasileira (USB)

A mantenedora da RAE para os três estados do Sul do Brasil, elaborou os seguintes cursos digitais, em parceria com a FAP: Formação Denominacional: Filosofia e Teoria da Educação Adventista; Consciência Fonológica; Produção Textual Espontânea e Coletiva; Educação Especial; e Metodologias Ativas. Atualmente, tais cursos estão em fase de revisão/atualização.

Outro projeto de relevância, refere-se ao de Formadores de Área, que prevê um professor para cada componente curricular, que atua como capacitador da sua área, sendo responsável por orientar seus pares (sejam iniciantes ou veteranos) na elaboração de instrumentos avaliativos e possibilitando a troca de experiências e estratégias metodológicas entre os docentes. Tal interação ocorre de modo semanal, por meio de um aplicativo de mensagens instantâneas (WhatsApp), ocorrendo, também, momentos de escuta, por meio da plataforma Zoom.

2.5.3 Intervenções realizadas pela Associação Central Paranaense (ACP)

A sede da RAE para a região Central do Paraná⁴⁸ contempla em seu Plano de Carreira destinado aos docentes, o estímulo à continuidade de sua jornada formativa, por meio de incentivos financeiros aos profissionais que concluem os programas de pós-graduação, sendo a especialização, mestrado e doutorado.

⁴⁸ Tal sede administrativa contempla as unidades escolares localizadas no território da região metropolitana de Curitiba (Araucária, Curitiba e Colombo) e outras quatro na região denominada de Campos Gerais (Castro, Guarapuava, Ponta Grossa e Telêmaco Borba).

Ressalta-se, que há um “degrau percentual” conforme os níveis formativos concluídos, mediante a comprovação/certificação.

Tais estímulos, denominados de “aprimoramento acadêmico”, visam, segundo a RAE, ao incentivo do desenvolvimento profissional docente e por consequência, reflete-se na qualificação do processo de ensino e aprendizagem. Outro item preponderante, é que a RAE denomina por “Auxílio de Qualificação Profissional”, quando há o subsídio financeiro (coparticipação) nos valores/mensalidades de cursos como a segunda licenciatura e/ou especialização, para os casos votados pela Comissão Administrativa da mantenedora.

2.5.4 Ações propiciadas pelas unidades escolares

Dentre às ações promovidas pelas unidades locais, observa-se o denominado “Momento do Saber Docente” (MSD), que se trata do atendimento individual que os docentes recebem, mensalmente, por meio dos setores de Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional. Em tais encontros formativos, em geral, ocorrem feedbacks quanto ao acompanhamento das aulas, a realização da autoavaliação, a análise do desempenho dos docentes, o compartilhamento de estratégias pedagógicas e a ouvidoria quanto às necessidades/demandas do professorado, objetivando contribuir com a efetividade do processo de ensino e aprendizagem.

Além desse atendimento individual, as unidades escolares realizam a cada bimestre, as formações em âmbito coletivo, podendo contemplar os docentes conforme a etapa de atuação (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) com temáticas mais específicas/direcionadas, ou ainda, em âmbito geral quando a pauta transita por todas as etapas. Tais encontros formativos/reflexivos, resultam sobretudo, a partir do diagnóstico das necessidades da comunidade escolar, identificado por meio das pesquisas de satisfação (ouvidoria), além da realização das reuniões participativas e do Conselho de Classe. Desse modo, a equipe pedagógica local, elenca os temas a serem aprofundados, considerando a periodicidade bimestral.

Em tais encontros, ocorrem os debates resultantes das indicações de leitura, a interação entre os pares, a partilha/troca de experiências, podendo ainda, ter a

presença de convidados externos, como outros profissionais da área da educação e saúde, entre outras.

2.5.5 Iniciativas formativas dos docentes

Todavia, os docentes também desempenham um papel fundamental nessa jornada formativa. Cabe a eles exercer a autonomia que possuem na gestão da presença e da execução das atividades propostas pela RAE. Isso inclui a apresentação de opiniões e contribuições, a realização das leituras indicadas e a interação com seus pares por meio da dialogicidade e do compartilhamento de experiências. Além disso, espera-se que os docentes assumam uma postura proativa na busca por formação contínua, explorando oportunidades de aprofundamento em cursos e atividades externas à rede, sempre que considerarem essas iniciativas relevantes e enriquecedoras para sua prática pedagógica.

E, sobre tal responsabilidade, Menslin (2013, p. 51) pontua que

Profissionalismo e aperfeiçoamento constantes: agir com profissionalismo é assumir a responsabilidade social explícita na tarefa de educar, a qual envolve ética, imparcialidade, empatia, pontualidade, responsabilidade, tato, diligência e compromisso. Cabe ainda ao professor buscar conhecimento de sua área de atuação, almejando o contínuo aperfeiçoamento, para que possa agir com competência, colaborar adequadamente com seu grupo de trabalho e atingir os propósitos da educação.

E nessa direção, é oportuno retomar o olhar ao grupo de professores que se configuram como os sujeitos deste estudo, àqueles considerados iniciantes. E assim, tal como foi explicitado no Quadro 10 (p. 58) - As quatro etapas na formação docente, apoiado em Marcelo e Vaillant (2012), é elementar destinar uma atenção especial à caracterização daqueles que estão na fase de inserção profissional. Sendo esse, o foco do aprofundamento da próxima seção dessa pesquisa, que apresenta a caracterização e os principais desafios enfrentados por tais docentes.

3 PROFESSORES INICIANTES: CARACTERIZAÇÃO E DESAFIOS

Esta seção propõe uma sucinta reflexão em torno do processo formativo dos professores⁴⁹ iniciantes frente aos desafios encontrados no período que antecede a sua inserção profissional (Formação Inicial). Nessa perspectiva, Imbernón (2011, p. 59) ressalta que há um “discurso ambivalente, paradoxal ou simplesmente contraditório: de um lado, a retórica histórica da importância dessa formação; de outro, a realidade da miséria social e acadêmica que lhe concedeu”. Assim, nota-se a necessidade do olhar atento à formação dos professores, sendo uma das características elementares para o desenvolvimento profissional, além da reflexão sobre as condições de trabalho e a valorização da classe, conforme abordado na seção anterior deste estudo.

Na sequência, ressalta-se a transição de acadêmicos a docentes, sendo possível salientar: a decisão quanto a permanência da atuação na profissão ou a desistência durante os primeiros anos da carreira, o fortalecimento da identidade docente e a efetividade dos programas de inserção à docência, como um *continuum* – sem rupturas, conforme já explicitado. Além disso, emerge nesse cenário discursivo, o olhar para o papel desempenhado pelos professores formadores de professores.

A fundamentação considerou os estudos de Gatti (2011); Gatti *et al.* (2019); Romanowski (2012); Tardif (2014); Vaillant e Marcelo (2012), entre outros. Entretanto, ressalta-se, que o recorte a seguir não possui a pretensão do esgotamento do tema, dada a sua amplitude, contudo, objetiva o prosseguimento da reflexão sobre as responsabilidades das agências formadoras: universidades e escolas.

3.1 REFLEXÕES EM TORNO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação do professorado se configura como um recorrente objeto de estudo, por se caracterizar como um dos determinantes para que o processo de ensino e aprendizagem seja bem-sucedido. Porém, apesar das muitas discussões e projetos delineados, a efetividade das ações não tem sido proporcional.

⁴⁹ Para otimizar a leitura e considerando a frequência em que ocorrem as menções ao longo do texto, onde se lê professores, concebe-se professoras e professores.

Como anuncia Imbernón (2011), a Formação Inicial deve preparar o indivíduo a continuar estudando durante toda a sua vida profissional, contudo, não há como desconsiderar as históricas fragilidades da qualidade destinada a tal formação. A começar pela “comercialização” e “aligeiramento/superficialidade” que têm sido recorrentes na contemporaneidade. Sobre tal perspectiva, Gatti (2011, p. 206) salienta que

Sabemos que um curso de graduação não tem condições de formar completamente um profissional, mas é de sua responsabilidade oferecer uma formação básica adequada e suficiente para que os que dele saem possam se inserir no trabalho com condições de atuar e aperfeiçoar-se constantemente a partir de uma boa base formativa inicial. Quando esta é falha, o desempenho profissional sofrerá, e sofrerá o trabalhador, no caso o professor, que terá de sobrepujar várias lacunas e dificuldades que se farão presentes. Portanto, a licenciatura deve oferecer condições de profissionalidade aos que a frequentam.

Dessa forma, nota-se a necessidade de um repensar sobre tal formação. Afinal, seus reflexos acompanharão os egressos, e por sua vez, ecoarão no processo de ensino e aprendizagem do alunado a ser designado a tais professores iniciantes. Outro fator a ser considerado, refere-se a mudança de perfil⁵⁰ de quem procura à docência como uma profissão. Todavia, é oportuno destacar a baixa procura que se tem destinado aos cursos de licenciatura. Sobre esse aspecto, Gatti (2011, p. 218) afirma que

Poucos jovens brasileiros querem vir a ser professores. [...] Qualificam esse trabalho como desgastante, não reconhecido, mal remunerado, trabalho que exige paciência e dedicação e cujo retorno não compensa, tanto pelas dificuldades da lida com crianças e adolescentes, hoje, como pela ausência de perspectiva de carreira.

Por conseguinte, tal posicionamento tem se tornado recorrente, dada a não atratividade que a carreira docente tem proporcionado, especialmente, quanto aos aspectos já abordados (valorização, condições de trabalho, desenvolvimento profissional). E diante desse contexto, Vaillant e Marcelo (2012, p. 63) indagam se “a

⁵⁰ É possível destacar o estudo intitulado de “Professores do Brasil: novos cenários de formação” (Gatti *et al.*, 2019), que delineia os impasses enfrentados no território brasileiro quanto à formação de professores para a Educação Básica, bem como analisa e discute as ações políticas e dados educacionais. Tal estudo identificou o perfil dos estudantes que frequentavam os cursos de licenciatura a partir do “Questionário do Estudante do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), aplicado em 2014.

oferta disponível serve para atrair os melhores candidatos?”. Atrair os melhores candidatos à docência, eis um desafiante aspecto que requer mais atenção e aprofundamento. Além disso, também é preciso considerar a modalidade em que tal formação ocorre, haja vista, a recorrente “mercadorização” proporcionada pela Educação a Distância (EaD), e a sua expansão apesar da qualidade questionável.

Ademais, outro item de grande impacto/comprometimento, refere-se à flexibilização no tocante a complementação pedagógica, e nesse viés, Pinho, Santos e Brasileiro (2022, p. 43), ressaltam que

[...] em menos de um ano um graduado em qualquer área se habilita para se tornar docente. Assim, reforça-se a visão de que qualquer profissional possa ser professor e que a docência não requer um conjunto de conhecimentos específicos que são complexos e necessitam de tempo e prática para serem adquiridos.

Isso posto, é possível notar uma evidente desvalorização quanto a profissão docente, gerando “rótulos” tendenciosos ao descrédito e a desmotivação entre o professorado. Esses elementos, entre outros, tornam ainda mais complexa e desafiadora a execução da Formação Continuada nas unidades escolares.

3.2 INSERÇÃO PROFISSIONAL: DE ACADÊMICO A DOCENTE

O processo de inserção profissional tende a ser um momento de expectativas e tensões⁵¹, visto que o egresso se depara com muitas responsabilidades que são peculiares à docência. É nesse momento, que muitos tendem a refletir sobre as apreensões decorridas durante a graduação e objetivam correlacioná-las às demandas praticadas pelo professorado. Entretanto, como pontuado por Gatti (2011, p. 57) muitos desses licenciandos saem das universidades sem ter a compreensão da rotina e dinâmica de uma escola, o que por sua vez, tende a tornar tal período ainda mais desafiador.

⁵¹ A inserção à docência é um período intensivo de tensões e aprendizagens, em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal (Vaillant e Marcelo, 2012, p. 124).

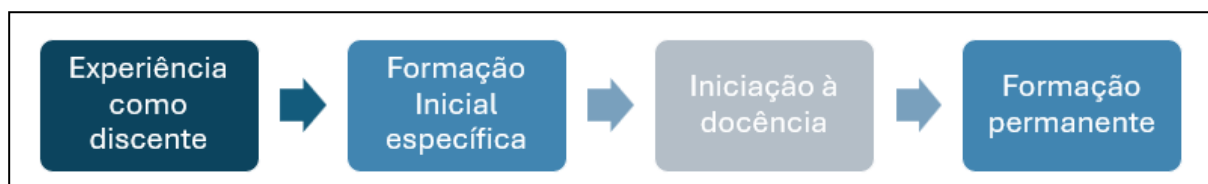
Sobre esse movimento de refletir sobre as experiências vivenciadas na licenciatura⁵², Tardif (2014, p. 86) alude que

O início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. Segundo eles, muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho.

Desse modo, nota-se que o aporte teórico proporcionado pela academia é elementar para ampliar a segurança daqueles que estão por iniciar a carreira docente. Em contrapartida, Lima (2008, p. 139) elucida que existe uma “dicotomia entre os saberes acadêmicos, construídos no campo de formação, e os saberes escolares, construídos no espaço de atuação”. E nesse sentido, o período de inserção profissional precisa ser assertivo e direcionado.

E assim sendo, a formação do professor estará imbricada em seu desenvolvimento profissional (Imbernón, 2016), ou seja, estender-se-á durante toda a sua jornada de atuação, e para tanto, a cultura escolar tornar-se-á o *locus* de sua formação prática. Com base nessas colocações, a concepção de formação continuada/permanente torna-se mais evidente, tal como contemplada na Figura 11.

FIGURA 11 - O CONHECIMENTO EM RELAÇÃO AO EXERCÍCIO DO ENSINO EM TODO DOCENTE



FONTE: O autor (2024), a partir dos estudos de Imbernón (2011, p. 60 e 61).

Como apresentado por Imbernón (2011), o exercício da formação para a docência, perpassa pelas experiências como discentes, pela formação inicial, avança pelo período de inserção à docência e se estende de modo permanente, enquanto o profissional estiver no exercício de sua prática.

⁵² A profissão docente vai sendo construída à medida que o professor articula o conhecimento teórico-acadêmico à cultura escolar e à reflexão sobre sua prática, numa tentativa de superar o modelo da racionalidade técnica (Lima, 2008, p. 143).

Nessa direção, este estudo tem a sua continuidade ao analisar o contexto do processo de “transformação de acadêmico a docente”, especialmente, por relacioná-lo à efetividade do desenvolvimento profissional do professorado. E para tanto, conhecer o perfil de tais iniciantes, torna-se agregador, diante do intuito da elaboração do plano de ação para mentoreá-los, como já o foi anunciado.

3.2.1 Professores iniciantes: quem são eles?

Por Professores Iniciantes são considerados os profissionais que possuem entre 0 e 5 anos de exercício na área da docência, desde a conclusão da Formação Inicial – licenciatura, conforme explicitado por Marcelo⁵³ (1999) e Imbernón (2016).⁵⁴ Embora, tenha-se notado ao revisar a literatura, que não há um consenso sobre a duração do período considerado como iniciação à docência, variando entre os três e os sete primeiros anos de carreira.

Outros estudos como os de Vaillant e Marcelo (2012, p. 123) salientam que o período de inserção à docência pode prolongar-se por muitos anos, sendo nessa fase em que o professor iniciante desenvolverá a sua identidade como profissional durante o exercício da sua função em uma unidade escolar.

E nessa perspectiva do prolongar dos anos, Tardif (2014, p. 84 e 85) reitera que durante os três primeiros anos, ocorre a fase de “exploração” (tentativas, erros e acertos); seguida pela fase de “estabilização e de consolidação” (de três a sete anos: domínio dos diversos aspectos do trabalho).

É consenso entre Gatti (2011)⁵⁵, Imbernón (2016), Marcelo (2009)⁵⁶ e Tardif (2014), que tais profissionais não iniciam a carreira docente estando “neutros/vazios” ao processo, ou ainda, tidos como “tábulas rasas”, pois, afinal, carregam consigo

⁵³ Marcelo (1999, p. 61 a 66) também aborda em sua obra, as Teorias sobre as etapas de preocupações dos professores (com base em Hall e Hord, 1987), além das Teorias sobre os ciclos vitais dos professores (fundamentado em Sikes, 1985).

⁵⁴ Considera-se professor recém-formado o que tem menos de cinco anos de exercício profissional (Imbernón, 2016, p. 103).

⁵⁵ O professor não é uma entidade abstrata [...]. Ele é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou ser importantes para sua ação profissional (Gatti, 2011, p. 167).

⁵⁶ Trazem consigo – os futuros docentes, uma série de crenças e imagens, baseadas em suas experiências prévias, que influem na forma como enfrentam a complexa tarefa da sala de aula. Eles realizaram variadas aprendizagens “informais” em sua prolongada permanência em escolas e centros de educação média (Vaillant e Marcelo, 2012, p. 53).

experiências prévias⁵⁷ quanto aos distintos papéis e aos fazeres característicos do ambiente escolar. Nesse viés, Marcelo (1999) explicita que

o ajuste dos professores à sua nova profissão depende, pois, em grande maioria, das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente (p. 118).

Dessa forma, os referidos autores de modo uníssono, afirmam que tais profissionais apreenderam sobre o seu ofício, em geral, antes mesmo de iniciá-lo. Nessa ótica, Tardif (2014), afirma que

uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar, provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto aluno. Os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente (p. 68).

Nesse sentido, é imprescindível que as experiências biográficas dos professores iniciantes sejam consideradas. Afinal, em cada uma das distintas vivências é possível agregar novas aprendizagens que contribuirão, inclusive, para as futuras abordagens e interações que eles terão com seus alunos. Para Tardif (2014), os saberes dos professores são desenvolvidos através de diferentes fontes sociais, e muitas são as possibilidades de integrá-los ao trabalho docente. No Quadro 20 é possível analisar as considerações de tal autor sobre a referida temática.

QUADRO 20 - OS SABERES DOS PROFESSORES

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o	Os estabelecimentos de formação de professores, os	Pela formação e pela socialização profissionais nas

⁵⁷ Socialização pré-profissional compreende as experiências familiares e escolares dos professores (Tardif, 2014, p. 71).

magistério	estágios, os cursos de reciclagem, etc.	instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

FONTE: Tardif (2014, p. 63).

Com base nessa exposição, cabe às instituições de ensino ao organizarem seus respectivos programas de inserção profissional, destinarem a devida atenção a tal aspecto, afinal, a identificação da referida multiplicidade dos saberes dos professores, dada a sua trajetória pessoal e profissional, será um fator agregador para o conhecimento dos perfis de cada colega que compõe a equipe, e por sua vez, para descobrir os potenciais que apresentam.

Quando esse “diagnóstico” é desconsiderado – omissão à trajetória de vida do profissional docente - o processo de inserção profissional tenderá a ser ainda mais desafiador. Ademais, considera-se as palavras de Lima (2008, p. 138) ao enfatizar que “esses sujeitos aprendem a ser professores, a como agir na ação, de acordo também com as representações de suas experiências como alunos”. E nessa perspectiva, a pesquisadora supracitada versa que

Os anos iniciais da trajetória docente constituem-se em um período importante para a afirmação de determinadas concepções e para a negação de outras, contribuindo significativamente para o processo de aprendizagem da docência (Lima, 2008, p. 148).

Dessa forma, tanto Lima (2008), quanto Nóvoa (2017)⁵⁸; Romanowski (2012); Tardif (2014); Vaillant e Marcelo (2012), entre outros, ressaltam que as experiências vivenciadas durante os primeiros anos do exercício da carreira docente serão decisivas para a permanência ou não, na profissão.

Nesse sentido, em seu processo de adaptação, o professor tende a se deparar com muitas inquietações, afinal, tal período de inserção profissional é considerado por muitos, como um momento de grande tensão. Dentre os questionamentos considerados por Marcelo (1999) como os mais recorrentes,

⁵⁸ “A inserção profissional é um tempo decisivo para os professores (Nóvoa, 2017, p. 1.124).

destaca-se o de como se aprende a ensinar, porém, Tardif (2014) explicita que “saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula” (p. 70). Tais aspectos, denotam a complexidade desse período vivenciado pelos professores iniciantes.

Outros estudos como os de Contreras (1987), Romanowski (2012) e Tardif (2014), explicitam a recorrência dos problemas/desafios enfrentados por tais professores durante o primeiro quinquênio de atuação, conforme dispostos no Quadro 21.

QUADRO 21 - OS PROBLEMAS MAIS USUAIS COM QUE OS PROFESSORES INICIANTE SE DEPARAM – 1

Contreras (1987)	“Os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque os professores devem fazer a transição de estudantes para professores, e por isso surgem dúvidas, tensões, sendo necessário adquirir um conhecimento e competência profissional adequados num curto espaço de tempo” (<i>apud</i> , Marcelo, 1999, p. 113).
Marcelo (1999)	“Neste primeiro ano, os professores são principiantes, e, em muitos casos, no segundo e terceiro anos podem estar ainda a lutar para estabelecer a sua própria identidade pessoal e profissional” (p. 113).
Romanowski (2012)	“Os professores principiantes apontam como problemas da prática aspectos de como promover a motivação dos alunos, a disciplina e gestão de classe, os métodos de ensino, a avaliação, o planejamento das atividades, as relações com os colegas e o ambiente em geral. [...] Além da limitação de conhecimentos da prática e da experiência, necessita aprofundar seus conhecimentos teóricos para ser capaz de explicitar situações de impasse” (p. 132).
TARDIF (2014)	“O início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. Segundo eles, muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho. Ao estrear em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, sobretudo para enfrentar condições de trabalho difíceis, notadamente no que se refere a elementos como o interesse pelas funções, a turma de alunos, a carga de trabalho etc.” (p. 86).
Valli (1992)	“Os problemas que mais ameaçam os docentes principiantes são a imitação acrítica de condutas observadas em outros docentes; o isolamento de seus companheiros; a dificuldade para transferir o conhecimento adquirido em sua etapa de formação e desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino” (<i>apud</i> , Marcelo e Vaillant, 2012, p. 132).
Veenman (1984)	“O primeiro ano caracteriza-se por ser, em geral, um intenso processo de aprendizagem – do tipo ensaio/erro na maioria dos casos -, e caracterizado por um princípio de sobrevivência e por um predomínio do valor prático” (<i>apud</i> , Marcelo, 1999, p. 114).

FONTE: O autor (2024) a partir dos autores referenciados.

Por sua vez, Imbernón (2016) amplia essa discussão ao apresentar os problemas que foram elencados no Quadro 22.

QUADRO 22 - OS PROBLEMAS MAIS USUAIS COM QUE OS PROFESSORES INICIANTES SE DEPARAM – 2

1	Manter a disciplina em sala de aula.
2	Tratar diferenças individuais em sala de aula.
3	Trabalhar com material didático insuficiente.
4	A motivação dos alunos para a aprendizagem.
5	Como direcionar o relacionamento com os pais.
6	A elaboração de um programa para o dia.
7	A avaliação dos resultados da aprendizagem.
8	O problema do horário adequado aos tempos escolares.

FONTE: O autor (2024), com base em Imbernón (2016, p. 103).

Assim, diante dos problemas explicitados nos Quadros 21 e 22, é possível uma reflexão/inquietação sobre quão desafiador é o contexto de inserção profissional, e que por vezes, tem sido desconsiderado e não recebe a devida mediação necessária.

No entanto, Vaillant e Marcelo (2012), despertam-nos a atenção ao enfatizarem que grande parte dos problemas enfrentados por professores iniciantes, no tocante à gestão de sala de aula, domínio de conteúdo, motivação dos alunos e inclusive os aspectos voltados ao sistema avaliativo, dentre outros, também se configuram como desafiantes aos professores tidos como veteranos. Todavia, para os docentes que estão iniciando a carreira, a tensão se torna mais ampla.

Mesmo que os nós górdios sejam os mesmos nas diversas etapas da carreira docente, os professores principiantes experimentam os problemas com maiores doses de incerteza e estresse, devido ao fato de que eles têm menores referências e mecanismos para enfrentar essas situações (Vaillant e Marcelo, 2012, p. 123).

Desse modo, tal sobrecarga de tensões, quando não acompanhada, tenderá a levar o professor iniciante a desistir da sua carreira, e assim, sair em busca de um espaço em outros setores de atuação profissional. A seguir, tem-se, um sucinto levantamento dos motivos que tendem a acentuar tal evasão.

3.2.2 Confronto: formação e atuação

Conforme explicitado por Gatti (2011); Imbernón (2011); Lima (2008); Marcelo; (1999); Romanowski (2012); Vaillant e Marcelo (2012), entre outros, existe uma discrepância entre a formação proporcionada no âmbito acadêmico, especialmente, quanto às condições de trabalho em que se encontram os

professores. Evidencia-se um “choque” de realidade frente aos desafios da inserção profissional, haja vista a quantidade de fatores novos que são apresentados e impostos aos professores iniciantes, considerando a adaptação ao ambiente profissional e as condições que lhes são ofertadas.

Em sua pesquisa, a partir da aplicação de entrevistas semiestruturadas com quarenta e dois professores iniciantes, Donato (2013)⁵⁹ identificou que “o confronto desses professores com a realidade em função do contexto que encontram, desde as condições de trabalho às da sua desvalorização profissional pela sociedade, força os novatos a questionarem a sua escolha profissional” (p. 49).

Donato (2013) ressalta que com base em pesquisas realizadas por Papi e Martins (2010); Brzezinski (2006) e Mariano (2005, 2006) no Brasil a temática sobre os professores iniciantes ainda está em sua fase primária e aponta para as fragilidades das políticas públicas para esse campo. Para a pesquisadora, enquanto tais professores são considerados responsáveis pela aprendizagem de seus alunos, por outro lado “são reféns de programas de formação inicial que frequentemente não os preparam adequadamente para responder às exigências para o exercício da docência nas escolas de hoje” (Donato, 2013, p. 52 e 53).

Nesse sentido, nota-se que o aspecto da valorização profissional – ou a falta dela, se reflete inclusive no processo de inserção à docência, pois, em não raras vezes, conforme aludem Vaillant e Marcelo (2012, p. 135), os novos professores recebem as situações mais desafiadoras.

Além disso, tais autores reiteram que em outras profissões, tem-se um cuidado em preservar a figura do iniciante bem como a imagem da própria instituição, visto que arquitetos, médicos e pilotos de avião recém-formados, por exemplo, não são expostos de modo tão repentino, até que tenham desenvolvido as competências para exercer a função. Nesse sentido, os autores destacam sobre

O que poderíamos pensar de uma profissão que deixa para os novos membros as situações mais conflitivas e difíceis? Isso acontece, no entanto, no ensino. Em geral, reservaram-se aos docentes principiantes os centros educativos mais complexos e as salas e horários que os docentes com mais experiência descartaram (Vaillant e Marcelo, 2012, p. 135).

⁵⁹ Donato (2013, p. 51) explicita que a problemática que contempla o professor iniciante se constitui de forma tímida no Brasil, e ressalta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), proposto pelo MEC e a CAPES, como uma tentativa para amenizar as dificuldades encontradas em tal período de inserção profissional.

Diante desse contexto, os professores iniciantes são expostos a situações desafiadoras, para as quais não foram preparados, e ainda, não recebem o devido apoio, tornando-as por vezes, insustentáveis, e levando-os à frustração, seguida pela desistência do exercício da função. Além disso, Marcelo elenca outros problemas/desafios que evidenciam a discrepância entre o cenário da formação e o da atuação docente, conforme o Quadro 23.

QUADRO 23 - OS PROBLEMAS MAIS USUAIS COM QUE OS PROFESSORES INICIANTES SE DEPARAM – 3

1	Frequentemente, são atribuídos aos professores principiantes cargos de docência com grandes problemas em relação à gestão da classe.
2	De um modo geral, existe a falta de colaboração entre os professores e é dado pouco apoio aos professores principiantes.
3	Os professores lutam contra o caos e o stress durante os primeiros anos de docência, salientando sobretudo o valor do prático.
4	A instituição escolar tem, relativamente aos professores principiantes, as mesmas expectativas que tem face aos veteranos.
5	O Ensino Superior assume pouca responsabilidade na fase de iniciação.
6	Os professores principiantes têm poucas oportunidades de contato com modelos de ensino variados e eficazes.

FONTE: Marcelo (1999, p. 119), com base em Zimpher (1988).

Conforme evidenciado no Quadro 23 outro aspecto a considerar, é que aos professores iniciantes é esperado o mesmo nível (padrão) de serviços prestados e resultados obtidos por aqueles que possuem uma longa jornada de atuação na docência. Fator esse, que poderia ser minimizado, se, conforme Marcelo (1999), o iniciante tivesse a carga horária destinada à docência de forma reduzida, ao menos nesse momento de inserção, a fim de vivenciar as interações com os pares e se aprofundar nos aspectos voltados à cultura escolar (procedimentos, plataformas, registros, planejamentos, alinhamentos etc.). Gatti (2011, p. 163) ao situar a problemática da desistência dos professores iniciantes, ressalta que

explorando os aspectos relacionados à frustração na profissão, que é expressa pela maioria, verifica-se que essa frustração repousa também em fatores diferenciados como: os baixos salários, a ausência de condições para o bom exercício da profissão, os problemas relativos à formação para a profissão, as más relações no trabalho, as múltiplas exigências extraclasse ou, ainda, a exaustão pela demanda continuada das crianças e a indisciplina.

Os estudos de Vaillant e Marcelo (2012), bem como os de Imbernón (2016), coadunam com essa afirmação e expõem o acentuado nível de frustração e

insatisfação por parte dos docentes. Para Vaillant e Marcelo (2012, p. 134 e 135), “os sistemas educativos têm focado dois problemas: Como conseguir que a docência seja uma profissão atrativa? E como conseguir manter na docência o maior número possível de bons professores?”. Para tais pesquisadores, os reflexos da omissão aos problemas enfrentados pelos professores iniciantes, resultam diretamente no abandono da carreira docente.

Por sua vez, Imbernón (2016, p. 216) explicita outra perspectiva dessa preocupação com o quadro docente, sendo que além de acolher os professores iniciantes, é preciso assessorar e motivar os veteranos, evitando a rotatividade e buscando novas estratégias para tornar a docência mais atrativa. Em visto disso, o autor afirma que

Ao mesmo tempo, é recomendável evitar a fuga de professores e professoras (algum motivo haverá para muitos abandonarem a profissão ou estarem “cansados”). Precisam estar mais preparados, é preciso manter “os bons” no sistema e estabelecer incentivos para promover o acesso ao magistério.

Com base em tais perspectivas sobre a “vulnerabilidade/instabilidade” do professor iniciante, Romanowski (2012, p. 132) pontua que “são necessários serviços de apoio para ajudá-lo a aplicar os conhecimentos que já possui e melhorar os processos de investigação para obter conhecimento de si próprio”. E foi a partir dessa premissa – conhecimento de si mesmo e dos seus pares, que este trabalho optou pelo subsídio do aporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, a fim de identificar os perfis dos sujeitos participantes (singularidades), bem como traçar estratégias para ampliar o desenvolvimento profissional docente nas unidades de ensino anteriormente explicitadas, e contempladas na seção destinada ao percurso metodológico deste estudo.

3.2.3 Programas de inserção profissional

Em vista disso, evidencia-se um período de transição de estudante a professor iniciante e deste a perito, conforme explicita Marcelo (1999). Assim, visando minimizar as frustrações e as problemáticas outrora elencadas, requer-se a assertividade do acompanhamento a tais colegas, sendo realizado por meio dos programas de inserção profissional, que, conforme versam Vaillant e Marcelo (2012,

p. 137) “devem ser entendidos como uma proposta específica para uma etapa que é distinta, tanto da formação inicial como da formação em atividade”.

Com efeito, a premissa de que esses programas possuem um foco distinto da formação inicial e continuada, deve estar bem-posta aos que gerenciam o processo de inserção dos novos professores, dada a atenção às especificidades que esse período requer. E nessa direção, o aspecto do planejamento é preponderante. Dessa forma, o Quadro 24 elenca as características que corroboram a efetividade de tais programas.

QUADRO 24 - CARACTERÍSTICAS DOS PROGRAMAS DE INSERÇÃO EFICIENTES

Metas claramente articuladas;	Reuniões regulares e sistematizadas entre os professores principiantes e seus mentores;
Recursos financeiros;	Tempo para que os docentes principiantes observem aqueles mais experientes;
Apoio do diretor da escola;	Constante interação entre docentes principiantes e experientes;
Mentores experientes;	Oficinas para os docentes principiantes antes e ao longo do ano;
Formação de professores mentores;	Orientação que inclui cursos sobre temas de interesse;
Redução de carga horária para docentes principiantes e mentores;	Duração do programa de ao menos um ou dois anos.

FONTE: Vaillant e Marcelo (2012, p. 140), com base em Wong (2004).

Nessa perspectiva, os referidos autores afirmam que tais programas contribuem para que o processo de imersão dos professores à cultura escolar, ocorra de forma mais adequada, contando com uma rede de apoio (Vaillant e Marcelo, 2012, p. 140). Em continuidade, foram elencados os principais componentes que estruturam tais programas, conforme a descrição no Quadro 25.

QUADRO 25 - COMPONENTES DOS PROGRAMAS DE INICIAÇÃO

Materiais escritos sobre as condições de trabalho e as normas da escola;	Apoio, assessoria por professores mentores;
Reuniões e visitas prévias;	Oportunidade para observar outros professores (ao vivo ou em gravação);
Seminários sobre currículo e ensino eficaz;	Redução do tempo/carga docente para os professores principiantes e/ou mentores;
Sessões de treino por professores mentores e outro pessoal de apoio;	Reuniões de grupo de professores principiantes;
Observações por supervisores, colegas, ou grupos e/ou gravação em vídeo dos professores principiantes nas classes;	Criação de situações de ensino em equipe;

Entrevistas de acompanhamento com observadores;	Cursos específicos para professores principiantes na universidade;
Consultas a professores com experiência;	Publicações para professores principiantes.

FONTE: Vaillant e Marcelo (2012, p. 140), com base em Wong (2004).

Diante disso, nota-se que a menção a assessoria de um “professor mentor”, torna-se recorrente, tanto nas abordagens de Vaillant e Marcelo (2012), quanto nos estudos de Marcelo (1999), Imbernón (2016) e Romanowski (2012). Embora, “a mera presença do mentor não é suficiente. Os mentores devem conhecer e ter destreza em suas funções” (Vaillant e Marcelo, 2012, p. 141). No entender de Vaillant e Marcelo (2012, p. 142) a figura do professor mentor, passou a ganhar maior visibilidade no processo de inserção profissional realizado em diversos países, sendo um dos fatores de grande relevância para a acolhida e o acompanhamento dos professores iniciantes, e por sua vez, contribuindo com a redução dos índices de desistência/evasão da carreira docente.

Portanto, a ideia de que os docentes principiantes precisam de um sistema estruturado para apoiar sua entrada na profissão foi mudando com o tempo: de considerá-lo como algo acessório até entendê-lo como um elemento central no processo de permanência do docente principiante e de melhoria na qualidade de seu ensino. Agora, geralmente é aceito como um componente fundamental em um enfoque compreensivo do desenvolvimento do docente.

Nesse sentido, conforme evidenciado na Figura 12, os referidos autores elencaram as características pessoais e profissionais mais recorrentes entre os professores mentores, e de modo geral, daqueles que atuam diretamente com a formação docente.

FIGURA 12 - CARACTERÍSTICAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DOS



FONTE: O autor (2024), com base em Vaillant e Marcelo (2012, p. 145).

Sob o mesmo ponto de vista, Marcelo (1999) apresenta um levantamento das concepções que se têm da figura do professor mentor e as principais características que lhes são requeridas para o seu exercício, conforme explicitado no Quadro 26.

QUADRO 26 - A FIGURA DO MENTOR

Anderson e Shannon (1988)	Uma pessoa com maior experiência e melhores competências serve de modelo, ensina, apadrinha, impulsiona, aconselha e oferece a sua amizade a uma pessoa menos perita ou capaz com o propósito de estimular o seu posterior desenvolvimento profissional e/ou o seu desenvolvimento profissional.
Borko (1986)	Professor permanente, com experiência docente, com capacidade de gestão da classe, disciplina, comunicação com os colegas, com conhecimento do conteúdo, com iniciativa para planificar e organizar, com qualidades pessoais (flexibilidade, paciência, sensibilidade), etc.
Brozka (1987)	Bons ouvintes, com facilidade de comunicação, sensíveis às necessidades dos professores principiantes e que entendem que os professores podem ser eficazes utilizando diversos estilos.
Fagan e Walter (1982)	Um adulto especialista que oferece a sua amizade e orientação a adultos com menos experiência.
Galvez-Hjornevick (1986)	Um professor com experiência que apoia o novo professor e o ajuda a compreender a cultura da escola.
Gherke e Kay (1984)	Aquelas pessoas que através de uma influência positiva ensinaram, os jovens a tornarem-se nos adultos virtuosos e maduros que a sociedade deseja.
Johnston e James (1986); Gray e Gray (1985); Kamii e Harris-Sharples (1988)	Os professores mentores devem ser pessoas abertas à mudança, respeitar os seus colegas, ser dignos de confiança e ter conhecimentos suficientes, devem ser altruístas, calorosos, sensíveis às necessidades dos outros e tolerantes face à ambiguidade.

FONTE: Marcelo (1999, p. 124-127), com base nos autores supracitados.

Por conseguinte, a experiência profissional dos professores tidos por “veteranos”, porém, que se apresentam de forma inovadora, participativa, dinâmica e solícita, aliada às características pessoais de empatia, flexibilidade, comunicação e liderança, são elementares para tornar o programa de inserção de professores iniciantes cada vez mais profícuo. E nesse sentido, conforme explicita Imbernón (2011, p. 71) é no cenário de atuação do professorado – ou seja, nas escolas - que o desenvolvimento profissional se concretiza.

Sendo assim, os professores iniciantes precisam reconhecer tal cenário, como um ambiente acolhedor e formativo. Afinal, muitas são as expectativas quanto ao apoio a ser recebido/demonstrado por parte dos seus pares, especialmente, ao considerar às experiências pessoais e profissionais daqueles que acumulam maior tempo de atuação na área da docência. Desse modo, o Quadro 27 apresenta os reflexos das situações em que os professores iniciantes se deparam com o apoio do professorado, ou, a sua omissão diante dos desafios.

QUADRO 27 - OS REFLEXOS DO APOIO E DOS DESAFIOS

1	Pouco apoio e pouco desafio conduzem a uma situação de estagnação e pouco progresso, porque o docente principalmente repete e imita o que observa;
2	Demasiado desafio e pouco apoio levam ao isolamento e ao medo de equivocar-se por falta de segurança no que faz;
3	Muito apoio e pouco desafio levam a confirmar o que já existe, a manter o <i>status quo</i> ;
4	Apoio e desafio, em doses adequadas, conduzem a um maior crescimento pessoal e profissional.

FONTE: O autor (2024), com base em Vaillant e Marcelo (2012, p. 145 e 146).

Dessa forma, se evidencia a relevância dos programas de inserção profissional, haja vista as contribuições até aqui elencadas dentre tantas outras, que se tornam elementares para o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes. Nesse viés, tal como supracitado, o equilíbrio entre o apoio e os desafios, serão determinantes. No entanto, para evitar a estagnação profissional, Imbernón (2011) amplia a discussão apresentando outros requisitos à formação permanente dos professores, conforme o Quadro 28.

QUADRO 28 - REQUISITOS ORGANIZACIONAIS NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO PERMANENTE DOS PROFESSORES

1	Que as escolas adotem um conjunto de normas, assumidas de maneira colegiada e prática;
2	Que os representantes da Administração que trabalham com os professores esclareçam os objetivos que pretendem alcançar com a formação, e apoiem os esforços dos docentes para mudar sua prática;
3	Que os esforços nas mudanças curriculares, na instituição, na gestão da aula, contribuam com o objetivo último de melhorar a aprendizagem dos alunos;
4	Por último, que uma formação adequada, seguida dos apoios necessários durante o tempo que for preciso, contribua para que novas formas de atuação sejam incorporadas à prática.

FONTE: O autor (2024) a partir dos estudos de Imbernón (2011, p. 114).

Dessa forma, o autor enfatiza que a formação de professores tem a sua continuidade ao longo de toda a sua jornada profissional, e deverá ser viabilizada pelas unidades escolares e redes em que atuam, considerando, como já evidenciado, a necessidade de planejamento, clareza dos objetivos e a busca por formas mais dinâmicas para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Todavia, para além da atuação dos mentores, conforme apresentado por Gatti *et al.* (2019) “o interesse pelo professor formador de professores para a educação básica brasileira ainda é incipiente” (p. 302). Em contrapartida, como elencado na seção anterior deste estudo (Formação Continuada de Professores e Desenvolvimento Profissional Docente), por vezes as formações ofertadas

apresentam uma abordagem exclusivamente acadêmica, com “palestrantes” que pouco vivenciaram à docência na Educação Básica.

[...] Professores experientes da rede deveriam ser chamados a dar uma contribuição, ao lado de pesquisadores e especialistas. A perspectiva do acadêmico tem que ser confrontada com a dos executores e com a própria dinâmica social. A escolha dos formadores também deve entrar em questão. Por que não exigir destes experiência docente na rede de ensino, por exemplo? (Gatti, 2011, p. 156).

Nessa direção, Gatti (2011, p. 158) prossegue enfatizando que os futuros professores se apresentam ávidos por “saber o que fazer, como e por que” ao longo de todo o ano letivo, e desse modo, a interação e partilha de experiências com os professores “veteranos” tendem a ser muito agregadoras. Igualmente, Vaillant e Marcelo (2012, p. 91) elucidam que “o formador de escola que coopera tem um enorme potencial como veículo para o desenvolvimento profissional efetivo”. E seguindo a mesma linha, outros estudos como os de Nóvoa (2017, p. 1.124) afirmam que

É esta corresponsabilidade que permite construir uma verdadeira formação profissional. Para que ela tenha lugar, é necessário atribuir aos professores da educação básica um papel de formadores, a par com os professores universitários, e não transformar as escolas num mero “campo de aplicação”. A construção de uma parceria exige uma compreensão clara das distintas funções, mas sempre com igual dignidade entre todos e uma capacidade real de participação, isto é, de decisão.

Diante do exposto, nota-se quão complexo é o processo de inserção profissional dos professores iniciantes, bem como elencou-se os aspectos que possibilitam a reflexão sobre o percurso formativo de tais profissionais, considerando as suas experiências biográficas (caracterização), sua formação inicial, o confronto entre a formação e a atuação, além da ênfase aos componentes elementares para a efetividade dos programas de inserção. A partir das leituras proporcionadas sobre a temática em questão, percebeu-se a necessidade de destinar maior visibilidade ao papel dos formadores de professores, porém, este tende a ser o objeto para um próximo estudo/programa.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção descreve os caminhos percorridos para a efetivação desta pesquisa, tendo o seu aporte teórico-metodológico na abordagem estrutural de Abric (2000) – viés da TRS, como já explicitado.

Buscou-se, aqui, apresentar ao leitor como se concretizou o processo de escolha pela abordagem metodológica, as etapas da pesquisa (Revisão Bibliográfica; Seleção dos instrumentos de pesquisa; Produção de dados; Processamento e análise de dados; Considerações Finais), além da caracterização do campo de pesquisa, a seleção dos participantes, a aplicação do Teste de Associação Livre de Palavras, O processamento dos dados com o software EVOC, e a Análise de Similitude: o uso do software IRAMUTEQ.

Ao considerar o delineamento deste estudo, optou-se pela adesão à abordagem qualitativa, cujas características são apresentadas por Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51), como sendo

1- Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2- A investigação é descritiva; 3- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 5- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Tais aspectos coadunam com o aporte teórico-metodológico característico da TRS, visto que o pesquisador esteve *in loco* - em contato direto com os participantes, tendo como foco a apreensão do grupo de professores sobre o termo indutor “Formação Continuada” (propiciada pela RAE).

Dessa forma, a interação decorrente dos diálogos estabelecidos, a abordagem e o partilhar das vivências, tornaram-se elementares para o alcance dos objetivos propostos, para além, de um desconexo “levantar-se de dados” (planilhas), como destaca Creswell (2014).

Nessa direção, Minayo (2012, p. 622) explica que o “senso comum se expressa na linguagem, nas atitudes e nas condutas e é a base do entendimento humano. Dado o seu caráter de expressão das experiências e vivências, o senso comum é o chão dos estudos qualitativos”. E nesse sentido, Creswell (2014, p. 50) em conformidade, afirma que

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança.

Nessa perspectiva, é possível notar que a pesquisa qualitativa atende aos objetivos propostos por este estudo, dada a proximidade vivenciada com os docentes participantes. Sendo assim, o pesquisador escutou os professores⁶⁰ iniciantes sobre as suas representações sociais quanto ao processo de Formação Continuada propiciado pela Rede Adventista de Educação (RAE) – universo da pesquisa. Sendo assim, caracterizou-se um estudo teórico-analítico, tendo como amostra um grupo composto por quarenta e sete professores iniciantes, atuantes na referida rede educacional, que embora possua abrangência nacional, considerou cinco unidades escolares da região metropolitana de Curitiba.⁶¹

Ao se referir sobre a relevância da presença *in loco* do pesquisador para a compreensão e o detalhamento do estudo, Creswell (2014, p. 52) explicita que “esse detalhe só pode ser estabelecido falando diretamente com as pessoas, indo até suas casas ou locais de trabalho e lhes possibilitando que contem histórias livres do que esperamos encontrar ou do que lemos na literatura”. Tal panorama foi de fato vivenciado/apercebido durante o processo de produção de dados, no decorrer das visitas às unidades educacionais citadas.

Ainda sobre a abordagem qualitativa, Creswell (2014) apresenta as seguintes características, conforme explicitado no Quadro 29.

⁶⁰ Ao utilizar o termo “professores”, o pesquisador refere-se tanto a professoras como a professores, dada a sua abrangência.

⁶¹ Para a realização dessa pesquisa, foram consideradas as seguintes unidades escolares localizadas em Curitiba, nos bairros: Boa Vista, Portão e Vista Alegre; além da unidade da cidade de Araucária e de Colombo. Juntas, tais instituições abarcam um total estimado de 4.900 estudantes e 201 professores, conforme os registros da Secretaria Escolar (dez-2023). Porém, este estudo teve por amostragem a participação de quarenta e sete professores considerados como iniciantes.

QUADRO 29 - CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA QUALITATIVA

É conduzida em um ambiente natural (o campo), uma fonte de dados para uma estreita interação.
Baseia-se no pesquisador como instrumento-chave na coleta de dados.
Envolve o uso de múltiplos métodos.
Envolve raciocínio complexo que circula entre o indutivo e dedutivo.
Tem seu foco nas perspectivas dos participantes, seus significados, suas múltiplas visões subjetivas.
Está situada dentro do contexto ou ambiente dos participantes/locais (social/político/histórico).
Envolve um projeto emergente e em evolução, em vez de um projeto rigidamente prefigurado.
É reflexiva e interpretativa (isto é, sensível às biografias/identidades sociais do pesquisador).
Apresenta um quadro holístico complexo.

FONTE: Creswell (2014, p. 51).

Destarte, a abordagem qualitativa, conforme alude Creswell (2014), considera a interação do pesquisador como elemento-chave no processo de produção de dados, e em especial, aponta para a relevância dada às vivências/experiências⁶² dos participantes frente ao objeto pesquisado – neste caso, a Formação Continuada (propiciada pela RAE). Outra característica relevante, é que ela envolve/possibilita o uso de múltiplos métodos, tanto nas etapas de produção, quanto no processamento e análise dos dados.

Outros estudos como os de Oliveira *et al.* (2005, p. 573) também assumem esse pressuposto, ao apresentar muitas das características da abordagem qualitativa e as relacionar às pesquisas em representações sociais, especialmente, quanto a interação do pesquisador e diversidade de métodos e técnicas metodológicas, conforme explicitado

Observa-se um crescente interesse pelo campo de estudos das representações sociais em várias áreas do saber. Paralelo a este movimento, e em decorrência dele, verifica-se a utilização de uma diversidade de métodos e técnicas de coleta e de análise de dados. [...] A frequência no uso desses métodos configura-se, também, como uma resposta ao esforço de vários pesquisadores que buscam consolidar os preceitos da teoria formulada por Serge Moscovici, através do desenvolvimento metodológico da mesma.

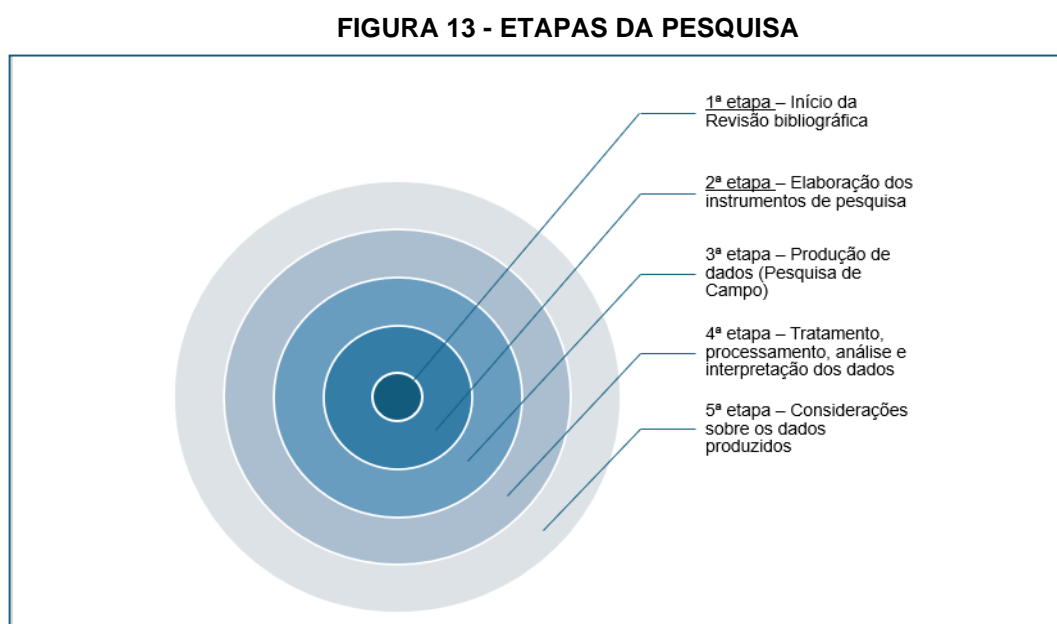
Nessa perspectiva, nota-se que o crescente interesse nos estudos em representações sociais na área da Educação, reforçam as contribuições que a matriz moscovicianiana apresenta para a apreensão das muitas demandas e desafios vivenciados pelos respectivos profissionais. Dessa forma, este estudo parte dessa

⁶² O mais importante é que eles (os participantes) tenham experimentado o fenômeno que está sendo explorado e possam articular as experiências vividas (Creswell, 2014, p. 123).

premissa, ao estruturar/direcionar os caminhos trilhados, como explicitado a seguir.

4.1 CAMINHOS DA PESQUISA

A partir dos objetivos propostos, a investigação ocorreu em cinco etapas lineares, conforme explicita a Figura 13.



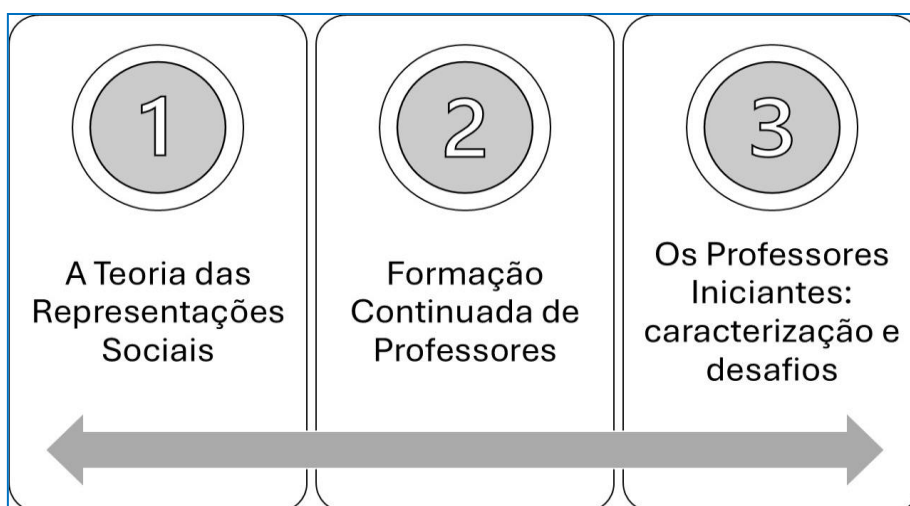
FONTE: O autor (2024).

Primeira etapa (Início da Revisão Bibliográfica): Buscou-se primariamente a revisão bibliográfica considerando os artigos disponíveis na plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO – Brasil), além das publicações na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, contemplando o seguinte período de publicação: 2018 a 2022. Notou-se a existência de trabalhos sobre Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional Docente, porém, não correlacionados com as Representações Sociais de Professores Iniciantes. Além dos bancos de dados mencionados, foi realizada a busca na plataforma específica da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP (Dissertações e Teses), contudo, de igual modo, não foram localizadas investigações em tal âmbito.

Diante de tais pressupostos, e da necessidade de ampliação das produções sobre a temática (Representações Sociais de professores iniciantes sobre Formação Continuada), destaca-se a relevância deste estudo, considerando a sua articulação

com a Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas – Elementos Articuladores. Nessa ótica, a construção do aporte teórico conceitual considerou os seguintes passos, conforme apresenta a Figura 14.

FIGURA 14 - CONSTRUÇÃO DO APORTE TEÓRICO-CONCEITUAL DA PESQUISA



FONTE: O autor (2024).

Ressalta-se, no entanto, que o processo de escrita não seguiu estritamente a ordem sequencial supracitada por meio da Figura 14. Assim, por considerar as vivências profissionais do pesquisador, optou-se por iniciar a revisão bibliográfica a partir dos conceitos sobre a Formação Continuada de Professores na perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente, seguida pela caracterização dos Professores Iniciais. Em paralelo, a partir das contribuições e do aprofundamento nas discussões oriundas do Grupo de Pesquisa (FOPCIERS) – textos, palestras, seminários - iniciou-se por fim, a composição da seção destinada especificamente à Teoria das Representações Sociais. Todavia, ao longo do semestre destinado a tal fim, foi possível retomar às seções escritas, revisando-as e estruturando um diálogo entre elas, considerando as suas congruências com a TRS.

Segunda etapa (Elaboração dos instrumentos de pesquisa): Após a revisão bibliográfica iniciou-se a elaboração dos instrumentos e procedimentos de pesquisa. Entre eles: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); Autorização do Campo de Pesquisa; Carta Convite; Teste de Associação Livre de Palavras (TALP); e o Questionário Sociodemográfico. Tais procedimentos foram realizados em consonância com o *checklist* proposto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da

Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), e encaminhados via Plataforma Brasil, sob o **Número do Comprovante:** 086816/2023 (conforme o Anexo C), objetivando o respaldo para a sua aplicação.

Terceira etapa (Produção de dados - Pesquisa de Campo): Em decorrência da análise do CEP da UTP, após a emissão do **Parecer Consubstanciado** (favorável), por número: 6.471.711 (conforme o Anexo D), o trabalho de campo foi iniciado. A produção de dados deu-se no interior das respectivas unidades escolares da referida Rede pesquisada, considerando a autorização prévia da Mantenedora da Rede Adventista de Educação para a região Central do Paraná (conforme o Anexo A), bem como dos gestores de cada unidade escolar.

Nesse sentido, é oportuno destacar que o pesquisador também atua na referida rede de ensino, e então, com o objetivo de proporcionar uma descrição mais precisa de como se deu a aplicação deste estudo, será retomada a utilização da primeira pessoa do singular devido às vivências e singularidades das interações realizadas.

A produção de dados ocorreu nas unidades escolares, conforme descritas, sendo o ambiente natural/familiar de atuação dos professores, tal como pontuado por Creswell (2014). Assim, foram disponibilizadas salas de aula, equipadas por recursos audiovisuais e os docentes foram distribuídos em carteiras organizadas em fileiras, tal como utilizadas pelos estudantes (cada professor escolheu o lugar que gostaria de sentar-se, normalmente próximo aos colegas que atuam nas mesmas etapas de ensino).

Assim, foi possível considerar os cuidados explicitados por Creswell (2014, p. 61) quanto aos locais de aplicação das pesquisas, zelando por ambientes sem ruídos, com boa luminosidade e circulação de ar, e evitando o mínimo de “perturbação” às demandas do local. Os estudos de Oliveira *et. al.* (2005, p. 577) vão também nessa direção, ao afirmarem que “por ser uma técnica que exige concentração, o local deve ser tranquilo, livre de ruídos e de trânsito de pessoas, de forma que possibilite a reflexão e que haja o mínimo de interferência externa”.

Os estudos supracitados ressaltam que a presença do pesquisador não pode se configurar como uma interferência na rotina do ambiente escolar. Nesse sentido, o horário de aplicação dos instrumentos da pesquisa foi acordado com os respectivos gestores, de modo que não comprometeu a condução da rotina das turmas de estudantes, visto terem sido aplicados no período posterior ao término do

quarto bimestre letivo (última quinzena do mês de dezembro/2023), considerando a hora-atividade dos docentes.

O setor de Coordenação Pedagógica de cada unidade escolar realizou o mapeamento de quais eram os professores que possuíam o perfil para a participação nessa pesquisa, conforme os critérios na sequência explicitados, e, após esse levantamento, os docentes receberam a Carta Convite (Apêndice C), e então, foi agendada a reunião pedagógica em que o pesquisador se fez presente para a realização dos trabalhos de campo, como já explicitado.

É válido salientar que durante todo o processo de elaboração dos instrumentos, e ainda, durante e após a sua aplicação, foi necessário considerar os cuidados éticos requeridos por uma pesquisa qualitativa, conforme explicita Creswell (2014, p. 59-60). Para tanto, este estudo considerou as questões explicitadas no Anexo G (Questões éticas em pesquisa qualitativa). A partir de tais cuidados o processo de produção de dados foi iniciado.

O contato com os professores se deu em sala de aula, conforme descrito, enquanto pesquisador, fui direcionado ao referido ambiente e fiquei à porta para recepcionar os docentes. Por atuar na mesma rede de ensino enquanto Coordenador Pedagógico da Mantenedora, já havia uma familiaridade com a maioria dos participantes, visto ser frequente a minha participação em visitas técnicas às unidades e durante as distintas programações e formações realizadas. Assim, os docentes ao serem recepcionados, possuíam uma referência.

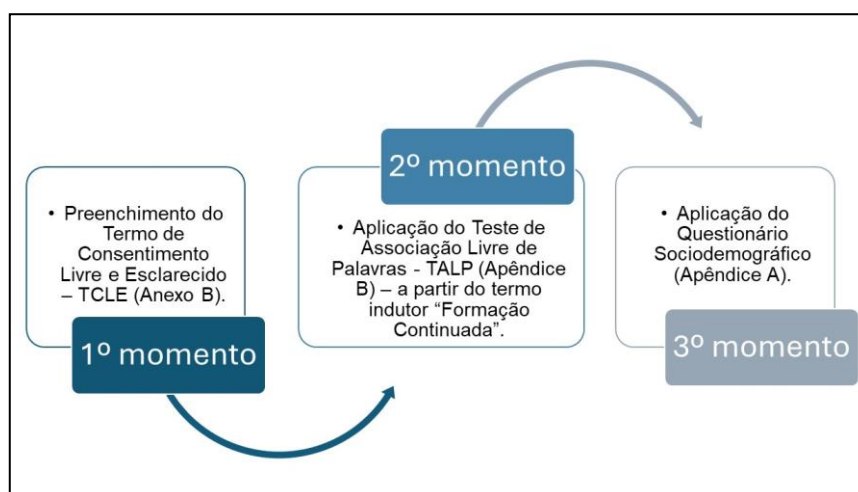
Todavia, apresentei-me naquele momento, enquanto acadêmico/pesquisador, a despeito da função⁶³ exercida na instituição (RAE). Assim, iniciei a abordagem agradecendo a disponibilidade de todos em participar deste exercício de escuta. De modo breve, realizei a exposição do então Projeto de Pesquisa (Power Point), compartilhando como surgiu o interesse pela temática em estudo, além da universidade e linha de pesquisa a qual sou vinculado, objetivando contextualizar os participantes e proporcionar a reflexão sobre as contribuições que eles agregarão ao

⁶³ O fato de desenvolver um estudo na instituição a qual tenho vínculo empregatício, e considerando os objetos propostos, me reporta a pensar que embora seja uma pesquisa em campo, apresenta em alguns momentos, características de uma pesquisa participante, tal como explicitado por Severino (2007, p. 120) “é aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados”.

processo formativo da Rede Adventista de Educação, e que por sua vez, refletirá em sua própria prática pedagógica.

Dessa forma, feita a apresentação/contextualização (lugar de fala), expliquei aos participantes que os momentos seguintes seriam organizados em três etapas que contemplariam a aplicação/preenchimento de três instrumentos adaptados pelo pesquisador, sendo eles: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) e o Questionário Sociodemográfico, tal como explicita a Figura 15 .

FIGURA 15 - MOMENTOS DA PRODUÇÃO DE DADOS



FONTE: O autor (2024).

Na sequência, foi-lhes apresentado o TCLE (conforme o Anexo B), e então, enquanto pesquisador, realizei a leitura em voz audível, enquanto os participantes acompanhavam a partir da cópia que lhes foi entregue (impressa). Algumas pausas foram efetuadas para as interações e esclarecimentos à medida em que os participantes faziam perguntas. No decorrer da abordagem explicitou-se a participação voluntária no estudo e a possibilidade de desistência a qualquer momento. E assim, os docentes realizaram a assinatura do documento, demonstrando o aceite quanto a participação neste estudo. Dos professores presentes em cada uma das unidades, não houve a recusa da participação. Após tal contextualização, o TCLE foi assinado e recolhido pelo pesquisador

Na sequência, realizei duas simulações de evocações de palavras, tendo como exemplo os termos indutores “*hospital*” e “*escola*”. Assim, os participantes foram desafiados a pensar nos contextos relacionados a tais termos e, então, evocar

prontamente (rapidamente) uma palavra que os representasse, de acordo com as suas vivências (os termos foram apresentados separadamente). Esse momento proporcionou maior interação entre os participantes e o pesquisador, visto que alguns professores, além de evocar as palavras, teciam comentários e compartilhavam situações/experiências vivenciadas. Ressalta-se, que essa abertura e o ambiente de descontração se repetiu em cada uma das unidades.

Dessa forma, aproveitamento a situação de interlocução oportunizada, entreguei individualmente a folha referente ao Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), conforme o “Apêndice B”, destacando que faríamos o mesmo exercício, com um novo termo indutor, mas que dessa vez, eles deveriam silenciosamente refletir e efetuar o registro na ficha que lhes foi repassada. Em continuidade, anunciei o termo indutor “Formação Continuada”, ressalta-se, porém, que embora na ficha impressa conste exclusivamente as palavras-chave “Formação Continuada”, durante a abordagem verbal, nesse momento o pesquisador enfatizou que os participantes deveriam considerar as evocações a partir das vivências propiciadas pela Rede Adventista de Educação. Dessa forma, os professores trouxeram à memória o seu percurso formativo na referida instituição.

A estrutura do TALP aplicado contempla cinco etapas: evocação aleatória de cinco palavras relacionadas ao termo indutor; classificação das palavras evocadas por ordem de importância (enumerar); transcrição da palavra considerada como a mais importante; justificativa da escolha; elaboração de uma frase contendo a palavra selecionada e relacionando-a com o termo indutor dito inicialmente (Formação Continuada). À medida em que os professores concluíam essa atividade, as fichas eram recolhidas e então, lhes repassei o terceiro instrumento, sendo o Questionário Sociodemográfico (conforme o Apêndice A).

Tal questionário é composto por dezesseis questões de múltipla escolha e uma descritiva. As respostas serviram de base para a elaboração dos gráficos dispostos na seção que apresenta a caracterização dos participantes, ao passo, que para além dos aspectos quantitativos, a questão de número dezessete, por sua estrutura descritiva, foi elementar para a análise prototípica das representações sociais e o diálogo com o aporte teórico deste estudo, conforme explicitado a seguir.

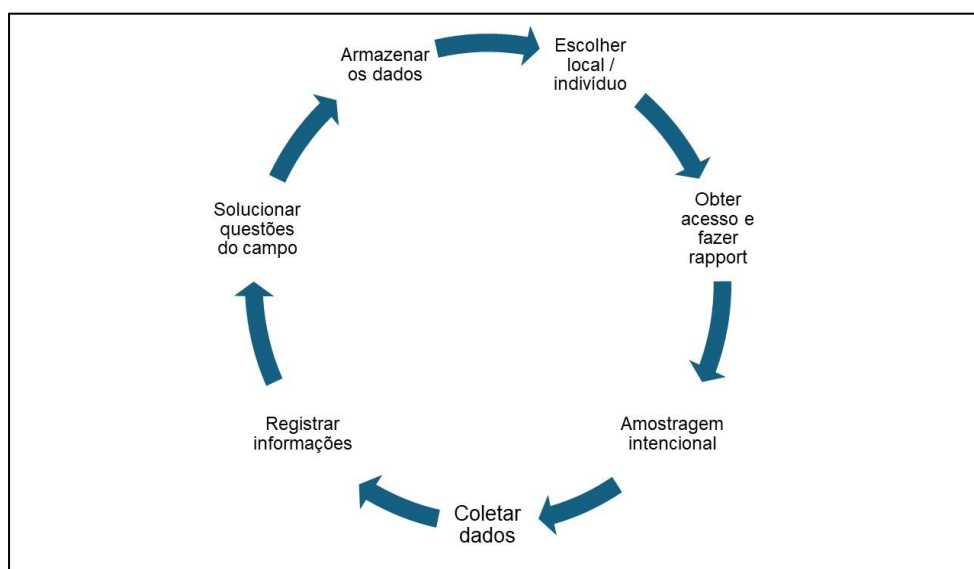
Conforme os professores concluíam o preenchimento desse terceiro instrumento, realizei a conferência se todas as questões foram preenchidas e se o TCLE foi devidamente assinado. Feito isso, me despedi de cada docente

agradecendo a participação, convidando para o momento da defesa e para acompanhar o relatório final, além do plano estratégico a ser desenvolvido, de modo que venha ao encontro das necessidades pontuadas, em resposta à indagação da questão dezessete (*Na sua opinião, como a Formação Continuada em sua unidade escolar, pode se tornar mais efetiva?*).

Ademais, ressalta-se que os professores ao se posicionarem falaram de formações sociais e discursivas das quais eles fazem parte. Afinal, eles possuem percursos que compõem as representações sobre a formação continuada propiciada pela RAE. Em média, a aplicação em cada unidade educacional requereu uma hora e trinta minutos, e assim, ao considerar os cinco grupos participantes, o pesquisador destinou sete horas e trinta minutos, em contato direto, interagindo com os participantes. Importa, ainda destacar que este estudo zelou por manter o anonimato dos professores participantes, não os expondo e tampouco classificou as respostas por unidade escolar, pois considerou o âmbito geral, enquanto Rede. Os docentes preencheram os instrumentos da pesquisa de forma individual.

E assim, como anuncia Creswell (2014, p. 122), o processo de coleta de dados é visto “como uma série de atividades inter-relacionadas que objetivam a reunião de boas informações para responder às perguntas da pesquisa”. Desse modo, o aspecto da diversidade/multiplicidade de instrumentos e etapas, se evidencia mais uma vez, conforme explicita a Figura 16.

FIGURA 16 - O CÍRCULO DA COLETA DE DADOS



FONTE: Creswell (2014, p. 122).

Dessa forma, Creswell (2014) alude que a coleta/produção de dados requer um viés de planejamento e organização da parte do pesquisador, ao considerar as suas múltiplas etapas, desde a escolha do local/indivíduo, a obtenção do acesso às informações (*rapport*⁶⁴), a coleta, os registros e a análise dos dados produzidos em relação ao problema elucidado pela pesquisa. Além disso, os cuidados quanto ao armazenamento dos dados produzidos também devem ser considerados pelo pesquisador.

No entanto, ressalta-se, que diante de uma pesquisa com abordagem qualitativa, os participantes não foram considerados como “bancos de dados”, afinal, são seres humanos e colegas de trabalho. E o resultado da interação vivenciada, está para além do acesso às informações, afinal, os docentes falaram do que viveram e compartilharam das situações que lhes marcaram. E tal contexto, vem ao encontro do que Freire (2022, p. 108) explicita ao afirmar que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Dessa forma, a necessidade do exercício da dialogicidade se evidencia.

Quarta etapa (Processamento e análise dos dados): Foi realizado o processamento, descrição e análise dos dados em conformidade com o aporte teórico-metodológico da Abordagem Estrutural das Representações Sociais (Abric, 2000). Os dados do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) foram sistematizados e submetidos ao software EVOC, desenvolvido por Vergès (1994), em conformidade com o escopo da pesquisa – Análise Prototípica, conforme indicam Abric (2000) e Wachelke e Wolter (2011). Para aprofundamento dos dados obtidos, optou-se pela realização da Análise de Similitude verificando a centralidade e os graus de conexão entre os elementos da representação.

Em relação aos dados apreendidos, a partir do Questionário Sociodemográfico (Apêndice A), estes foram sistematizados por meio de gráficos, quadros e tabelas, com o objetivo de identificar e descrever o perfil dos participantes da pesquisa. Para uma melhor compreensão sobre instrumentos e análise dos dados utilizados, tem-se o Quadro 30.

⁶⁴ “Amostragem intencional, coleta de dados, registro de informações, exploração das dificuldades do campo e armazenamento dos dados” (Creswell, 2014 p. 121).

QUADRO 30 - INSTRUMENTOS E ANÁLISE DE DADOS

Instrumentos		Procedimentos de análise
Teste de Associação Livre de Palavras	Palavras evocadas prontamente.	Realização da análise prototípica a partir do software EVOC (versão 2000), a fim de obter os elementos do provável núcleo central e do sistema periférico, organizados a partir da ordem média de importância (OMI).
	Palavras enumeradas de 1 a 5 a partir do grau de importância.	
	Justificativa do participante a respeito da escolha da palavra mais importante e associação da palavra escolhida com o termo indutor “Formação Continuada”.	Interpretação dos elementos do provável núcleo central utilizando as frases dos participantes. Realização da análise de similitude verificando os graus de conexões entre os elementos do núcleo central.
Perfil dos participantes da pesquisa	Questionário sociodemográfico com questões relativas ao sexo, idade, formação, dentre outras.	Apresentação descritiva dos dados por meio de quadros, tabelas e gráficos.

FONTE: O autor com base em Antoniacomi (2015).

Dessa forma, nota-se que tanto o TALP quanto o Questionário Sociodemográfico consideraram em sua estrutura o termo indutor “Formação Continuada” (conforme propiciada pela RAE), objeto deste estudo. A seguir, tem-se o detalhamento e as análises decorrentes de tais instrumentos, diante do processamento dos dados nos softwares já explicitados.

Quinta etapa (Considerações sobre os dados produzidos): Propôs-se a interlocução dos dados produzidos por meio da pesquisa de campo e analisados em conformidade com o aporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, em consonância aos objetivos específicos deste estudo, que permeiam o objeto Formação Continuada (conforme propiciada pela RAE). E desse modo, procurando levantar sugestões e apontamentos para novas pesquisas sobre a formação de professores iniciantes.

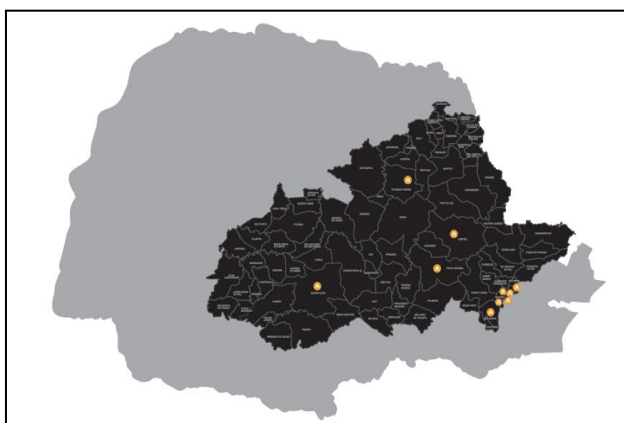
4.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Rede Adventista de Educação (RAE)⁶⁵, considerando cinco unidades situadas na região metropolitana de Curitiba. Tal rede, possui escritórios regionais distribuídos pelo Brasil, considerando as distintas

⁶⁵ A Educação Adventista é um projeto educacional da Organização Adventista Mundial, formalizada em 1863, no Estados Unidos. [...] Em 1986, começou a funcionar em Curitiba o Colégio Internacional sob a direção de Guilherme Stein Junior. A partir daí, o trabalho educacional cresceu e muitas escolas foram implantadas, formando a Rede de Educação Adventista para o país (Proposta Pedagógica – Educação Adventista no Sul do Brasil, 2024, p. 7-8).

regiões geográficas. Para este estudo, considerou-se as unidades educacionais que estão aos cuidados da Mantenedora Igreja Adventista do Sétimo Dia, que tem como Sede Administrativa para essa região, a Associação Central Paranaense (ACP)⁶⁶. Esta, por sua vez, abarca o seguinte território, conforme apresenta a Figura 17.

FIGURA 17 - TERRITÓRIO GEOGRÁFICO DA ASSOCIAÇÃO CENTRAL PARANAENSE

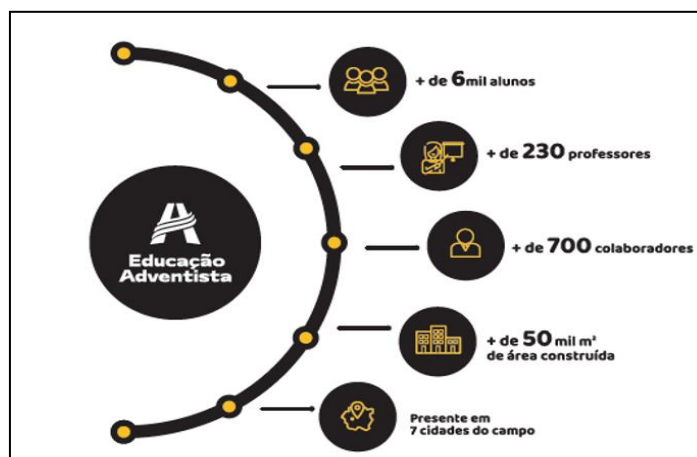


FONTE: Departamento de Educação ACP (2024).

Apesar de contemplar um âmbito administrativo composto por oitenta e três cidades, destas, na ocasião da pesquisa, sete possuíam a presença da RAE, sendo: Araucária, Castro, Curitiba (bairros: Boa Vista, Boqueirão, Portão e Vista Alegre), Colombo, Guarapuava, Ponta Grossa e Telêmaco Borba. Porém, delimitou-se o estudo considerando as unidades educacionais da Região Metropolitana de Curitiba. Assim, o campo pesquisado apresenta as seguintes características, conforme explicitadas pela Figura 18.

FIGURA 18 - CARACTERÍSTICAS DA ASSOCIAÇÃO CENTRAL PARANAENSE

⁶⁶ Na ocasião em que este estudo foi iniciado (2023), o pesquisador atuava como Coordenador Pedagógico da RAE considerando as dez unidades que possuem a ACP como Sede Administrativa.



FONTE: Departamento de Educação ACP (2024).

A Figura 19 apresenta a delimitação das unidades educacionais contempladas⁶⁷ nesta pesquisa.

FIGURA 19 - UNIDADES EDUCACIONAIS CONTEMPLADAS NA PESQUISA



FONTE: Departamento de Educação ACP (2024).

A Figura 20 explicita a presença/expressividade da RAE na região metropolitana de Curitiba.

⁶⁷ Obs.: A unidade educacional do bairro Boqueirão (Curitiba), embora pertencente ao território da ACP, não participou deste estudo (Na ocasião, foram identificados o total de oito professores iniciantes na unidade).

- O convite aos professores que possuem o vínculo empregatício nas instituições de ensino supracitadas;
- A consideração do tempo de atuação da prática docente conforme mencionado (até cinco anos desde a conclusão da Formação Inicial, tendo no mínimo um ano na RAE);
- A assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE;
- A disponibilidade de carga horária para responder aos instrumentos.

A Tabela 2 apresenta informações adicionais da caracterização do campo de pesquisa e o total de participantes.

TABELA 2 - UNIDADES EDUCACIONAIS E PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Unidade Educacional	Fundação	Localização	Total de Alunos	Total de Professores	Total de Professores Iniciais	Participantes da Pesquisa
1. Colégio Adventista Araucária	2004	Araucária	1.018	40	18	15
2. Colégio Adventista Boa Vista	1969	Curitiba	1.115	45	12	10
3. Colégio Adventista Colombo	2023	Colombo	1.068	34	7	7
4. Colégio Adventista Portão	1970	Curitiba	1.107	52	11	7
5. Escola Adventista Vista Alegre	1977	Curitiba	591	30	12	8
Total	-	-	4.899	201	60	47

FONTE: O autor (2024), de acordo com os dados da pesquisa.

É possível notar que as unidades educacionais pesquisadas localizadas em Curitiba (Boa Vista, Portão e Vista Alegre) possuem em média cinquenta anos de existência, estando assim, consolidadas entre as suas respectivas comunidades. A unidade da cidade de Araucária, por sua vez, possui vinte anos e está em constante expansão, passou a ofertar o Ensino Médio a partir do ano de 2020. Já a recém-inaugurada unidade de Colombo é a primeira da RAE na referida cidade, o que denota a expansão da Educação Adventista na região metropolitana da capital paranaense (berço da Rede, no cenário brasileiro – desde 1896).

Em relação à quantidade de docentes, as unidades pesquisadas perfazem um total de duzentos e um, sendo que destes, 30%, ou seja, sessenta profissionais são

considerados iniciantes, conforme a delimitação apontada por Imbernón (2016, p. 103) ao referir-se aos professores que possuem menos de cinco anos de exercício profissional. Porém, este estudo contou com a presença de 79% destes, ou seja, quarenta e sete docentes participaram da aplicação dos instrumentos de pesquisa. Assim, tomar uma amostra de quarenta e sete professores de um total de sessenta, deve-se ao fato de que a participação foi voluntária, e nem todos desejaram ou tiveram condições de estar presente/participar.

4.4 TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS – TALP

Optou-se por iniciar essa subseção retomando o conceito de representação social explicitado por Abric (2001, p. 156)

[...] A representação é um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação. É determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social.

Nesse viés, a abordagem estrutural da TRS (Abric, 2000) ressalta que não apenas o conteúdo das representações sociais deve ser estudado, mas também a sua organização. Nesse sentido, de acordo com Oliveira *et al.* (2005, p. 574) Abric e o Grupo do Midi incentivaram a busca por métodos que proporcionem a obtenção, de forma mais rápida, do conteúdo e o acesso à estrutura interna das representações, obtendo resultados para além dos métodos clássicos, como a entrevista e o questionário. Outros estudos como os de Sá (1998, p. 91-92) coadunam com essa perspectiva, ao afirmar que

Os pesquisadores ligados à teoria do núcleo central estão interessados, entretanto, em conhecer não apenas os conteúdos da representação, mas também sua estrutura ou organização interna. Para isso, desenvolveram um conjunto adicional de técnicas, que, segundo Abric (1994, p.66), repousam todas sobre um mesmo princípio: 'Pedir ao sujeito para efetuar ele mesmo sua própria produção, um trabalho cognitivo de análise, de comparação, de hierarquização' (p. 168). O fato de que os próprios sujeitos informem os elementos cognitivos anteriormente levantados se estruturam na sua representação constitui a marca distintiva dessa estratégia de articulação entre a coleta e a análise dos dados sob orientação a teoria.

A participação dos professores nas pesquisas em RS possibilita tal interação, aliada à diversidade de técnicas quanto a coleta/produção e a análise de dados, conforme alude Sá (1996, p. 99). E assim, destaca-se a técnica de evocação⁷⁰ livre de palavras, também conhecida por Técnica de Associação Livre de Palavras. Esta, por sua vez, objetiva “apreender a percepção da realidade de um grupo social a partir de uma composição semântica preexistente” (Oliveira *et al.*, 2005, p. 575).

Oliveira *et al.* (2005, p. 573) ressaltam que a referida técnica tem sido recorrente nas pesquisas em RS dada a espontaneidade⁷¹ e rapidez com que é aplicada ao passo, que possibilita um rigor metodológico nas análises que dela derivam, em função do valor simbólico atrelado às palavras evocadas. Semelhantemente, os estudos de Wachelke (2009, p. 103) ressaltam que

Como apontam os estudos de Arruda (2005) e Camargo, Wachelke e Aguiar (2007), a técnica das evocações é um dos procedimentos de análise textual mais utilizados em comunicações de pesquisa das Jornadas Internacionais sobre Representações Sociais, maior congresso científico da área que ocorre no Brasil.

Tais inserções reforçam/consolidam os preceitos da teoria moscovicianiana. Dentre os procedimentos de análise dos dados para este estudo, optou-se pela análise prototípica e de similitude, que serão abordadas na sequência. Outra característica do Teste de Associação Livre de Palavras, se dá por seu caráter espontâneo, tal como ressaltado pelo próprio Abric (1994, p. 66, *apud* Sá, 1996, p. 115-116)

O caráter espontâneo – portanto menos controlado – e a dimensão projetiva dessa produção deveriam, portanto, permitir o acesso, muito mais facilmente e rapidamente do que uma entrevista, aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado. A associação livre permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas.

⁷⁰ A palavra “evocação” tem vários significados na língua portuguesa, mas como uma projeção mental significa o “ato de evocar”, ou seja, trazer à lembrança, à imaginação algo que está presente na memória dos indivíduos” (Ferreira, 1975, *apud* Oliveira *et al.*, 2005, p. 574).

⁷¹ A espontaneidade e rapidez aqui citadas, referem-se ao momento de aplicação do TALP, em que diante de um diálogo, apresenta-se o “termo indutor” ao participante, e ele, de modo natural (sem depreender muito tempo - rapidamente) evoca/explicita uma palavra-chave, tal como descrito na subseção 4.1, deste estudo.

Dessa forma, Oliveira *et al.* (2005, p. 575) explicitam os passos que caracterizam essa técnica, que objetiva o acesso aos elementos que constituem o universo semântico do termo estudado

No campo de estudo das representações sociais a técnica de evocação livre consiste em pedir ao indivíduo que produza todas as palavras ou expressões que possa imaginar a partir de um ou mais termos indutores, ou ainda em solicitar um número específico de palavras, seguindo-se de um trabalho de hierarquização dos termos produzidos, do mais para o menos importante.

As palavras evocadas prontamente pelos participantes podem ser registradas de formas diversas. Para este estudo, definiu-se como termo indutor “Formação Continuada” (conforme propiciada pela RAE), e solicitou-se aos participantes que evocassem cinco palavras a partir dele (conforme o Apêndice B – TALP). A Figura 21 apresenta um recorte da ficha utilizada.

FIGURA 3 - MODELO DO TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

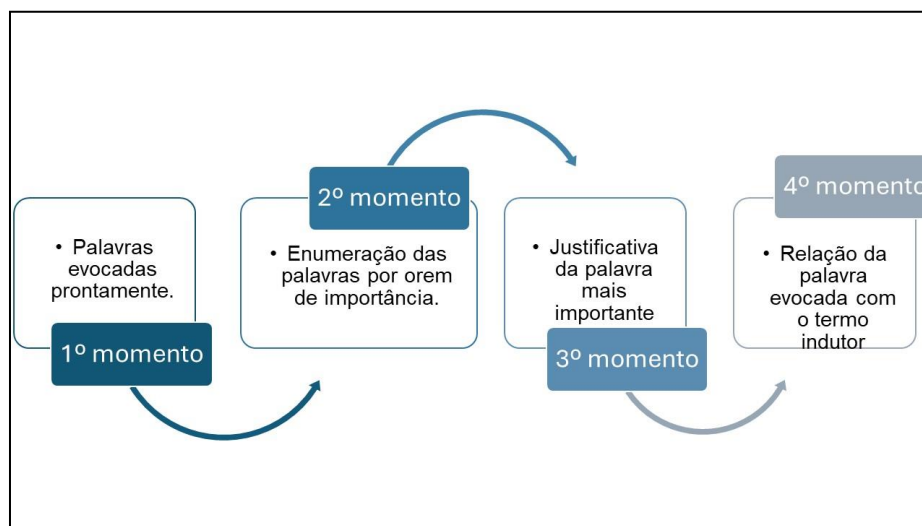
Termo indutor: “FORMAÇÃO CONTINUADA”				
1) Inicialmente, escreva CINCO palavras que lhes vêm à mente em relação ao termo indutor: “FORMAÇÃO CONTINUADA”.				
()	()	()	()	()

FONTE: Modelo adaptado de Donato (2017) e do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais (CIERS-ed | FCC/SP).

Após evocarem prontamente as palavras, os participantes as organizaram por ordem de importância, enumerando-as de modo crescente (de um a cinco). Sobre esse passo, Oliveira *et al.* (2005, p. 578) explicitam que “esse procedimento é de fundamental importância, uma vez que a hierarquia da produção se constituirá num dos critérios para a determinação dos elementos centrais e periféricos”. Ressalta-se ainda, que a aplicação do TALP resultou em duas classificações, sendo a Ordem Média de Evocações (OME) e a Ordem Média de Importância (OMI). Esta última tem o enfoque deste estudo, por objetivar hierarquizar as palavras evocadas pelos participantes.

Oliveira *et al.* (2005, p. 578) ressaltam que o pesquisador fará de “procedimentos adicionais ou complementares à técnica de evocação livre, dependendo do propósito”. Sendo assim, para esta pesquisa, optou-se por adicionar dois outros momentos/passos, conforme elucida a Figura 22

FIGURA 22 - APLICAÇÃO DO TALP - MOMENTOS



Fonte: O autor (2024).

Dessa forma, após evocarem as palavras e enumerá-las por ordem de importância, propôs-se ações complementares aos participantes solicitando que eles identificassem a palavra que considerassem como a “mais importante”, e, então, escrevessem a justificativa por essa escolha. Além disso, foi solicitado a eles que redigissem qual a relação da palavra selecionada com o termo indutor “Formação Continuada” (conforme propiciada pela RAE). Nessa direção, tal como nos situam Oliveira *et al.* (2005, p. 577), além da aplicação dessa técnica ser simples, ela também pode ser utilizada em conjunto com outras estratégias metodológicas, como por exemplo, o questionário sociodemográfico, optado por este estudo.

4.5 O PROCESSAMENTO DOS DADOS COM O SOFTWARE EVOC

Para a realização desta pesquisa, optou-se por utilizar o software EVOC - *Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations* (Vergès, 1999), sobre ele, os autores Oliveira *et al.* (2005, p. 580) explicitam que

[..] Esse recurso informático representa um grande auxílio na organização dos dados, particularmente na identificação de discrepâncias derivadas da polissemia do material coletado e na Realização dos cálculos das médias – simples e ponderadas – para a construção do quadro de quatro casas.

Assim, conforme discorrem Oliveira *et al.* (2005, p. 581), o software calcula e informa a frequência simples de ocorrência de cada palavra gerada, durante a técnica de evocação/associação. Além disso, calcula a média ponderada de ocorrência considerando a ordem em que foram evocadas. No entanto, antes de iniciar o processamento dos dados no referido software, faz-se necessário atentar-se às orientações preliminares, conforme explicitam Wachelke e Wolter (2011). O Quadro 31 as apresenta.

QUADRO 31 - INFORMAÇÕES ESSENCIAIS PARA RELATO DE ANÁLISE PROTOTÍPICA

Informações referentes ao tratamento de equivalência dado às evocações
<ul style="list-style-type: none"> • Lematização (redução ao radical), categorização por conteúdo, ou outra possibilidade.
Informações referentes à distribuição de palavras
<ul style="list-style-type: none"> • Tamanho da amostra • Total de evocações • Frequência média de evocações • Frequência mínima das evocações para inclusão no quadro (ex.: proporção total de participantes; corte de frequência pré-estipulado...)
Informações referentes aos critérios de construção dos quadrantes
<ul style="list-style-type: none"> • Ponto de corte para frequência entre zonas de alta e baixa frequência (ex.: frequência maior que a média das formas incluídas na análise; frequência maior que a mediana das formas de análise; escolha por manter uma proporção pré-determinada de evocações na zona de alta frequência; observação de um “salto” na distribuição de Zipf; metade da frequência da forma com mais ocorrência no <i>corpus</i>...). • Ponto de corte para ordem média de evocações (ex.: ordem correspondente ao ponto médio das possibilidades de resposta da tarefa de evocação; média da ordem de evocação das formas incluídas na análise...).

FONTE: Wachelke e Wolter (2011, p. 524).

Dessa forma, conforme Wachelke e Wolter (2011) tem-se três etapas que antecedem o processamento dos dados. Elas são elementares para o refinamento das informações que comporão o chamado quadro de quatro casas, “a partir do dicionário de palavras produzidas por uma população de sujeitos”, tal como enfatizado por Oliveira *et al.* (2005, p. 581).

Quanto ao referido quadro de quatro casas, apresenta-se o modelo em conformidade com a abordagem estrutural da TRS, sendo composto pelos elementos do provável núcleo central, primeira periferia, elementos da zona de contraste e elementos da segunda periferia. Para tanto, explicita-se o Quadro 32.

QUADRO 32 - MODELO DE ANÁLISE DAS EVOCAÇÕES ATRAVÉS DO QUADRO DE QUATRO CASAS - MÉDIA DAS ORDENS PONDERADAS DE EVOCAÇÃO

<que	>que
Elementos do Núcleo Central	Elementos da 1ª Periferia
Frequência Média	>que
Das Palavras Evocadas	<que
Elementos de Contraste	Elementos Periféricos da 2ª Periferia

FONTE: Oliveira *et al.* (2005, p. 582).

Para a elaboração do quadro de quatro casas, este estudo utilizou cinco subprogramas do software EVOC⁷², conforme a ordem apresentada no Quadro 33.

QUADRO 33 - DESCRIÇÃO DOS SUBPROGRAMAS DO EVOC UTILIZADOS NA ANÁLISE DESTE ESTUDO

	Subprograma	Função
1º	Lexique	Isola as unidades lexicais do arquivo utilizado.
2º	Trievoc	Realiza uma triagem das evocações, organizando-as por ordem alfabética.
3º	Nettoie	Realiza uma limpeza do arquivo ao possibilitar uma última revisão do conteúdo do arquivo de análise, como corrigir possíveis erros de ortografia, digitação.
4º	Rangmont	Fornecer uma lista de todas as palavras evocadas em ordem alfabética, indicando quantas vezes elas foram evocadas e a ordem de sua evocação, bem como: a frequência total de cada palavra, a média avaliada da ordem de evocação de cada palavra, a frequência total e média geral das ordens de evocação.
5º	Rangfrq	Esse organiza os termos evocados em quatro quadrantes, denominado <i>quadro de quatro casas</i> que configura a estrutura da representação social do objeto em estudo dentro dos parâmetros definidos pelo pesquisador. Para tanto, é necessário inserir os índices referentes ao <i>corpus de análise</i> .

FONTE: Donato (2013, p. 114).

Desse modo, considerando a participação de quarenta e sete professores, obteve-se o total de duzentas e trinta e cinco palavras evocadas a partir do termo indutor “Formação Continuada” (conforme propiciada pela RAE). Sendo que, tal como já explicitado, cada participante evocou cinco palavras e as enumerou pela ordem média de importância.

⁷² O software EVOC é formado por um conjunto de programas articulados que, juntos, realizam a análise estatística das evocações. Em alguns momentos a equipe de pesquisa deve interferir no funcionamento do programa definindo parâmetros, mas na maior parte das etapas de análise – *Lexique*, *Trievoc*, *Listvoc*, *Discat*, *Statcat* – essa interferência consiste apenas em preparações para cálculos seguintes ou fechamento de ciclos (Oliveira *et al.*, 2005, p. 582-583).

As respostas dos participantes foram transcritas em um arquivo Excel, no qual na primeira coluna da tabela identificaram-se os participantes da pesquisa (ex.: Participante 00-01; Participante 00-02) e ao lado foram transcritas as palavras evocadas pelos participantes, no primeiro momento de acordo com a ordem média de evocações (OME), seguido por um segundo arquivo com a ordem média de importância (OMI), sendo essa, o foco essencial da referida etapa. A Figura 23 apresenta um recorte da transcrição das evocações dos participantes.

FIGURA 23 - EXEMPLO DA TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES DE ACORDO COM A ORDEM MÉDIA DE IMPORTÂNCIA (OMI)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	participante	evoc	rang	evoc	rang	evoc	rang	evoc	rang	evoc	rang
1	00.01	estudo	1	conhecimento	2	aprendizado	3	foco	4	trabalho	5
2	00.02	conhecimento	1	experiencia	2	aprendizado	3	atualizacao	4	frustacao	5
3	00.03	crescimento	1	possibilidades	2	novidades	3	necessaria	4	entediante	5
4	00.04	aprendizado	1	desenvolvimento	2	tempo	3	estudo	4	novidades	5
5	00.05	desconectada	1	importante	2	adaptavel	3	cansativa	4	carente	5
6	00.06	aprendizado	1	conhecimento	2	atualizacao	3	crescimento	4	experiencia	5
7	00.07	atualizacao	1	aprendizado	2	reflexao	3	estudo	4	tempo	5

Fonte: O autor (2024), de acordo com os dados da pesquisa.

Após a efetivação dessa etapa, converteu-se os arquivos em Excel para o formato Word, para a realização da lematização. Sobre tal processo, tem-se a explicitação de Oliveira *et al.* (2005, p. 583)

Procede-se a uma organização das palavras e termos evocados, para que haja uma homogeneização do conteúdo. Assim, palavras diferentes cujos significados são muito próximos devem ser padronizadas sob a mesma designação, garantindo que o sentido final expresso por elas fique contemplado e, ao mesmo tempo, sejam processadas pelo software como sinônimos.

A Figura 24 exemplifica uma parte do processo lematização das palavras evocadas pelos participantes.

FIGURA 24 - EXEMPLO DE LEMATIZAÇÃO DAS PALAVRAS EVOCADAS PELOS PARTICIPANTES

Palavras evocadas inicialmente	Vocábulo agrupadores	Número de agrupamentos
acompanhamento	acompanhamento	1
acrescimo	acrescimo	1
adaptavel	adaptavel	1
alem	alem	1
aperfeicoamento	aperfeicoamento	3

FONTE: O autor (2024), de acordo com os dados da pesquisa.

Após esse processo, retornou-se aos arquivos do Excel para a realização da substituição das palavras em consonância ao procedimento de lematização, suprimindo a acentuação de todas elas. E então, os arquivos foram salvos no formato CSV⁷³. Antes do processamento dos dados estabeleceu-se a frequência mínima = 2,00% do total da amostra dos participantes; frequência intermediária = 5,00% do total dos participantes e ponto de corte⁷⁴ – 3,00%. A partir de tais critérios, foi possível apresentar uma síntese das evocações, conforme consta a Tabela 3.

TABELA 3 - SÍNTESE DAS EVOCAÇÕES DA PESQUISA – OMI

Total e participantes da pesquisa	47
Total de evocações	235
Total de palavras após a lematização	106
Frequência mínima das evocações	2,00%
Frequência intermediária das evocações	5,00%
Ordem Média de Importância (OMI)	3,00%

FONTE: O autor (2024), a partir dos dados da pesquisa, com base em Antoniacomi (2015)

Sendo assim, concluídas as etapas supracitadas, o software EVOC gerou o quadro de quatro casas no qual encontram-se os elementos da representação social divididos em elementos do provável núcleo central e elementos periféricos. E, a partir do quadro de quatro casas tornou-se possível visualizar a representação social que os participantes possuem sobre o termo indutor “Formação Continuada” que será apresentado na próxima seção deste estudo, por meio da Tabela 5.

4.6 O PROCESSAMENTO DOS DADOS COM O SOFTWARE IRAMUTEQ

Como forma de complementar as análises até então efetivadas, quanto às representações sociais dos professores iniciantes sobre o termo indutor “Formação Continuada” (conforme propiciada pela RAE), e, com o objetivo de confirmar a centralidade dos elementos de tais representações, optou-se por realizar a Análise de Similitude. É reiterado por Oliveira *et al.*, (2005, p. 585), que Claude Flament buscou desenvolver um método de análise de dados das representações sociais que

⁷³ O arquivo CSV (valores separados por vírgulas) é um arquivo de texto com formato específico para possibilitar o salvamento dos dados em um formato estruturado de tabela.

⁷⁴ Os pontos de corte, frequência mínima e frequência intermediária foram definidos a partir das orientações de Wachelke e Wolter (2011, p. 523).

atendesse a uma base matemática, mas que respeitasse o caráter qualitativo dos dados e principalmente, a natureza do fenômeno representacional.

Como aponta Sá (1996, p. 126) Flament contou com a participação de outros autores para a introdução da Análise de Similitude no campo das representações sociais, entre eles, Vergès e Degene. Tais estudos foram iniciados na década de 1970, coadunando com a expansão da teoria do núcleo central, que tem Abric por precursor, como já explicitado. Flament (2001, p. 175) reitera que a teoria de Abric (2000) “acrescenta a noção de centralidade qualitativa e estrutural, o núcleo central”, no entanto, Flament amplia tais estudos, ao enfatizar que os elementos das representações sociais podem diferenciar-se qualitativamente podendo ou não, integrar o núcleo central.

Assim, os elementos periféricos são reiterados como aqueles que “protegem” – ao menos por um tempo - os elementos do provável núcleo central, considerando os múltiplos impactos que as práticas sociais exercem sobre eles. Dessa forma, Flament (2001, p. 178) explicita que se esse fenômeno se amplia – pressão social – e assim, o núcleo central pode ser atingido e ter a sua estrutura modificada, ou seja, transformada, conforme afirma que

A periferia da representação serve de para-choque entre uma realidade que a questiona e um núcleo central que não deve mudar facilmente. Os desacordos da realidade são absorvidos pelos esquemas periféricos, que, assim, asseguram a estabilidade (relativa) da representação.

Nessa direção, a Análise de Similitude, segundo Oliveira *et al.*, (2005, p. 585-587) busca identificar as relações de ligação entre os termos que foram evocados pelos participantes. Dessa forma, os dados obtidos quanto a frequência e co-ocorrência em que emergem os elementos das representações, poderão ser analisados por meio de gráficos, que representam a hierarquia dos valores entre os termos. Logo, tanto o conteúdo quanto a estrutura da representação podem ser explicitados, confirmando ou questionando a provável centralidade que resulta da elaboração do quadro de quatro casas (Análise Prototípica).

E então, em conformidade com tal perspectiva, para a realização da Análise de Similitude deste estudo, utilizou-se como recurso, o *software* Iramuteq (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). Camargo e Justo (2013, p. 26) explicam que esse *software* realiza análises de “[...]”

matrizes que envolvam variáveis, categorias e listas de palavras, tais quais aquelas utilizadas para analisar tarefas de evocações livre. Nesse caso, o *software* viabiliza a contagem de frequência, a análise prototípica e a análise de similitude”. Quanto à base matemática utilizada e em paralelo o respeito ao caráter qualitativo que esse método de análise possibilita, Flament (1986, p. 141, *apud* Oliveira *et al.*, 2005, p. 585) explicita que

Admite-se que dois itens serão mais próximos na representação quanto mais elevado for o número de indivíduos que os tratem da mesma maneira (seja aceitando ou rejeitando os dois) calcula-se um coeficiente de contingência, que é um índice de semelhança clássico.

Nessa direção, Wachelke (2009, p. 105) reitera

O valor do INCEV⁷⁵ é obtido tomando-se as ocorrências de cada elemento em que as condições de alto valor simbólico pessoal são respeitadas (*Fr*), e dividindo-as pelo universo de pesquisa, no caso, o total de participantes, que pondera o critério de valor simbólico pessoal do elemento pelo nível de compartilhamento na amostra.

Sendo assim, a partir dos valores gerados por meio dos cálculos efetuados pelo *software* Iramuteq, torna-se possível identificar os tipos de ligação entre os elementos da representação social considerando a construção da “árvore máxima”.⁷⁶ A “árvore” resulta dos dados oriundos desta pesquisa, e está explicitada na seção subsequente, por meio da Figura 26.

⁷⁵ Índice de Centralidade de Elementos de Representações Sociais a partir de Evocações (Wachelke (2009, p. 105).

⁷⁶ [...] Trata-se de um ‘grafo’ conexo sem ciclos cujos vértices são os itens do *corpus* e as arestas são os valores dos índices de similitude entre esses itens. O procedimento de construção da árvore máxima permite reter apenas as relações mais fortes entre os itens (Moliner, 1994, p. 224-215, *apud* Sá, 1996, p. 130).

5 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES INICIANTES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA – ANÁLISE DE DADOS

Esta seção, objetiva a princípio, apresentar a partir das respostas obtidas por meio da aplicação do Questionário Sociodemográfico (conforme Apêndice A), a descrição do perfil dos quarenta e sete professores, classificados como iniciantes, e que atuam em cinco unidades educacionais da RAE, considerando a região metropolitana de Curitiba, como já explicitado.

Em seguida, apresenta-se a Análise Prototípica das representações sociais a partir do termo indutor “Formação Continuada” (conforme propiciada pela RAE), identificando o conteúdo e a estrutura das representações sociais dos professores participantes. E, como forma complementar, explicita-se, em sequência, a Análise de Similitude para a identificação do grau de conexidade entre os elementos centrais e periféricos da representação social sobre o termo “Formação Continuada”, obtidos a partir do quadro casas.

Logo após, explicita-se a relação das representações sociais evocadas pelos professores iniciantes sobre o termo “Formação Continuada” e a conexidade que possuem com o desenvolvimento profissional dos respectivos docentes.

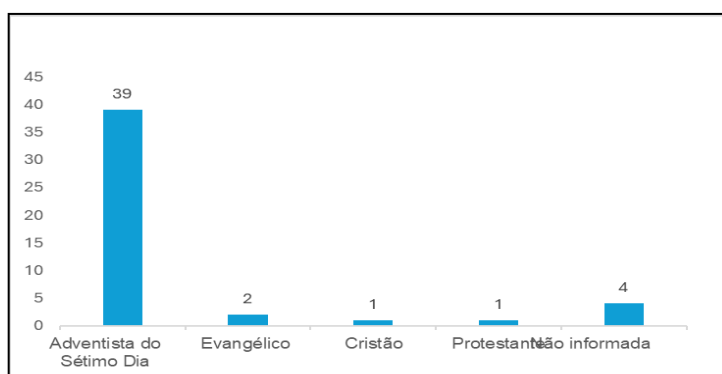
5.1 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO PARTICIPANTE DA PESQUISA

A compreensão do contexto nos quais os participantes da pesquisa estão inseridos é de grande relevância, especialmente, por se tratar de uma pesquisa qualitativa. Desse modo, considerando o universo de 47 professores participantes, 18 são do sexo masculino e 29 são do sexo feminino. Embora note-se o percentual relativamente acentuado da presença masculina no universo pesquisado, tem-se a predominância da feminização do magistério. Gatti *et al.* (2009)⁷⁷ evidenciam tal pressuposto, a partir dados oriundos do “Questionário do Estudante do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), traçando um comparativo entre os dados disponibilizados na versão do ano 2005 e 2014.

⁷⁷ A maciça presença feminina no curso de pedagogia parece dar continuidade à trajetória específica da própria escolarização da mulher. Foi por intermédio da expansão dos cursos normais ao longo do século passado que proporção significativa das jovens adolescentes obteve acesso ao ensino de nível médio no país (Gatti *et al.*, 2009, p. 310).

A partir do Gráfico 1, tem-se a identificação da religião praticada pelos participantes, evidenciando a predominância da religião Adventista do Sétimo Dia, sendo informada por 39 professores. Tal fator, é característico visto tratar-se de uma institucional confessional. Na sequência, tem-se 2 respostas classificadas por evangélicos, 1 como cristão, 1 como protestante e 4 participantes não informaram a religião.

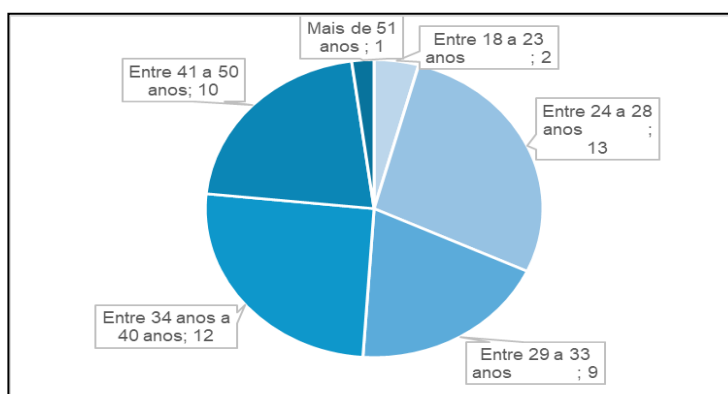
GRÁFICO 1 - RELIGIÃO DOS PARTICIPANTES



FONTE: O autor (2024), com base nos dados da pesquisa.

Em relação a faixa etária dos participantes, nota-se que 2 informaram possuir a idade⁷⁸ entre 18 e 23 anos; 13 entre 24 e 28 anos; 9 entre 29 e 33 anos; seguido de 12 com idade entre 34 e 40 anos; 10 de 41 e 50 anos; e 1 informando possuir idade superior a 51 anos, conforme apresenta o Gráfico 2.

GRÁFICO 2 - FAIXA ETÁRIA DOS PARTICIPANTES



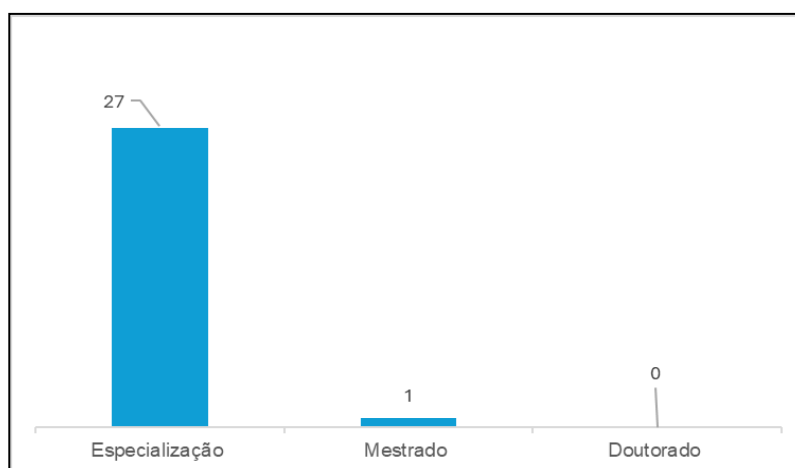
FONTE: O autor (2024), com base nos dados da pesquisa.

⁷⁸ Ressalta-se que o critério para a participação na pesquisa, refere-se ao tempo de conclusão da licenciatura (até cinco anos). Assim, é possível notar que alguns colegas concluíram tal formação “tardamente”. Muitos deles, já atuavam na área da educação, porém, em outras frentes, como auxiliares de classe ou do setor administrativo.

Quanto ao segmento da Educação Básica em que lecionam, 27 professores atuam junto às turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais, sendo em sua maioria, professoras regentes, e 20 docentes atuam como aulistas/especialistas, nas turmas do Ensino Fundamental – Anos Finais e no Ensino Médio.

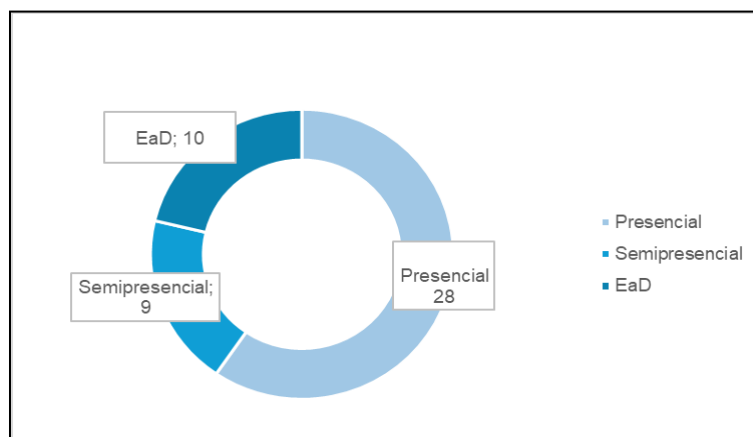
Em relação à formação acadêmica dos participantes, é possível notar por meio do Gráfico 3, que 27 possuem uma especialização (*lato sensu*), 1 possui mestrado (*stricto sensu*), sendo que do grupo participante, não se identificaram docentes com o título de doutor (*stricto sensu*), embora, um professor tenha informado que está com o doutoramento em andamento. No entanto, do total de participantes, identificou-se que 8 possuem uma segunda graduação.

GRÁFICO 3 - FORMAÇÃO ACADÊMICA



FONTE: O autor (2024), com base nos dados da pesquisa.

Outro aspecto identificado sobre a formação acadêmica dos participantes, dá-se a respeito da modalidade em que cursaram a graduação (licenciatura), sendo que 28 informaram ter ocorrido em um curso presencial, 10 por meio da modalidade da Educação a Distância, e 9 considerando os cursos semipresenciais, conforme apresenta o Gráfico 4.

GRÁFICO 4 - MODALIDADE DA GRADUAÇÃO

FONTE: O autor (2024), com base nos dados da pesquisa.

Em relação à escolaridade dos familiares (pais), observamos, conforme a Tabela 4, que grande parte deles possuem o Ensino Fundamental, tanto no que refere-se às mães (26) quanto aos pais (22). Quanto aos estudos no Ensino Superior, 10 mães concluíram a graduação, em relação a 8 pais que também o fizeram. No entanto, entre os pais, identificou-se a referência quanto à conclusão de programas de Mestrado e Doutorado.

TABELA 4 - ESCOLARIDADE DOS FAMILIARES

Escolaridade dos familiares	Mãe	Pai
Ensino Fundamental	26	22
Ensino Médio	11	13
Ensino Superior	10	08
Mestrado	0	1
Doutorado	0	1
Não informou	0	2
Total	47	47

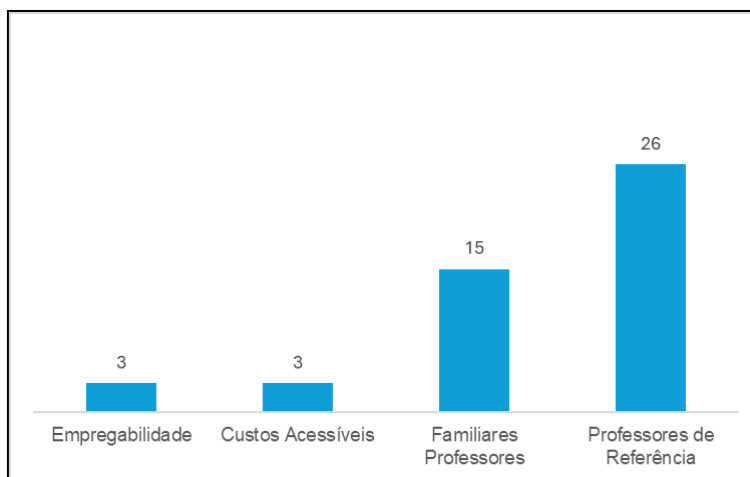
FONTE: O autor (2024), com base nos dados da pesquisa.

No que diz respeito aos motivos que determinaram a escolha por cursar uma licenciatura, e por sua vez, o ingresso à profissão docente, 26 reconheceram que tiveram professores de referência⁷⁹ (inspiração), 15 foram influenciados por familiares que atuam na docência, 3 consideraram os custos acessíveis/flexíveis de

⁷⁹ Muitos cidadãos escolheram sua profissão porque em algum momento de sua vida escolar surgiu em seu caminho um professor ou uma professora que, apaixonados por sua disciplina, lhes transmitiu essa paixão (Imbernón, 2016, p. 41).

tais cursos, e outros 3 destacaram o alto índice de empregabilidade dos egressos, conforme os dados do Gráfico 5.

GRÁFICO 5 - FATORES DETERMINANTES PARA O INGRESSO À DOCÊNCIA



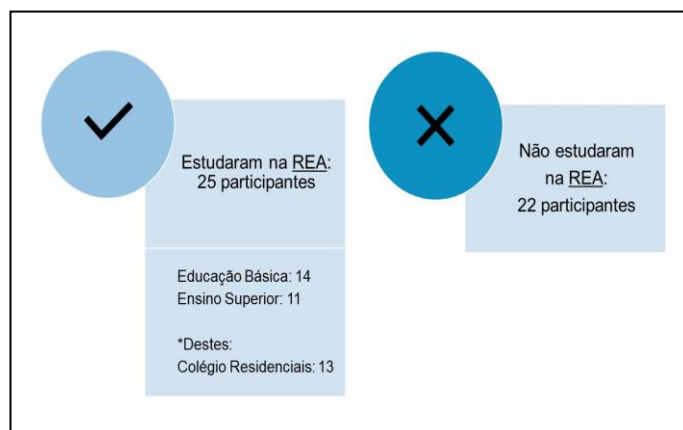
FONTE: O autor (2024), com base nos dados da pesquisa.

O alto índice de professores que escolheram essa profissão a partir de docentes que fizeram a diferença em suas trajetórias, coaduna com o que explicita Tardif (2014, p. 73) ao afirmar que “as experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático”. Nesse sentido, é possível retomar ao que enfatizam Marcelo e Vaillant (2012) ao reiterarem que os professores carregam consigo experiências prévias, a partir do prolongado período que de observação enquanto alunos, e dessa maneira, rememoram àqueles professores que fizeram a diferença e que deixaram marcas positivas, inspiradoras.

Outra característica identificada a partir das respostas do Questionário Sociodemográfico aplicado, e apresentada no Figura 25, relaciona-se ao fato, de que 25 dos professores participantes, são egressos da Rede Adventista de Educação, ou seja, em uma etapa da sua formação, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, tiveram um contato com os serviços prestados pela referida Instituição. Nota-se ainda, que desse total, 8 estudaram em um dos Colégios com regime de internato⁸⁰, ofertados pela Educação Adventista.

⁸⁰ A RAE possui no Brasil 16 colégios com regime de internato, sendo que sete deles oferecem da Educação Básica ao Ensino Superior.

FIGURA 25 - DOCENTES IDENTIFICADOS COMO EGRESSOS



FONTE: O autor (2024), com base nos dados da pesquisa.

Em relação ao tempo de atuação na docência, nota-se a partir do Gráfico 6, que 23 dos respondentes possuem 5 anos de experiência, 8 possuem 4 anos, 2 possuem 3 anos, 7 possuem 2 anos, e outros 7 possuem um ano de atuação. Desse modo, identifica-se que o maior percentual do grupo de participantes, encontra-se na última etapa da classificação que os considera como professores iniciantes, tal como pontua Marcelo (1999). Sobre esse aspecto, Tardif (2014, p. 84-85) apoia-se nos estudos de Lortie (1975); Gold (1996) e Zeichner e Gore (1990) ao ressaltar a existência de duas “sub-fases” durante os primeiros anos da carreira docente, sendo elas: a 1ª fase de exploração e a 2ª fase de estabilização e de consolidação, respectivamente

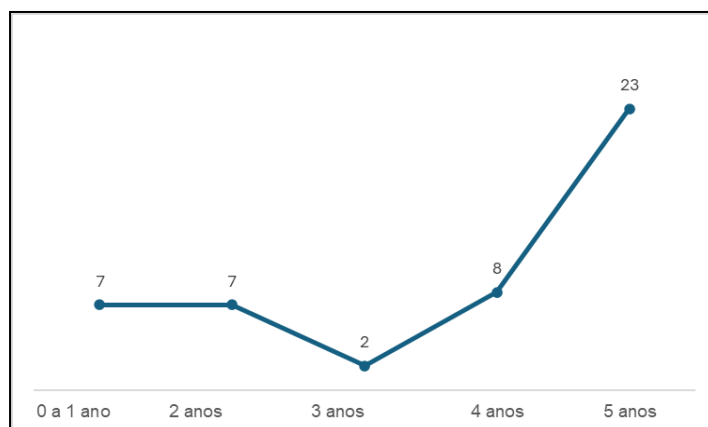
1) Uma fase de exploração (de um a três anos), na qual o professor escolhe provisoriamente a sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos, etc.) e experimenta diferentes papéis [...].

2) A fase de estabilização e de consolidação (de três a sete anos), em que o professor investe longo prazo na sua profissão e os outros membros da instituição reconhecem as suas capacidades. Além disso, essa fase se caracteriza por uma confiança maior do professor em si mesmo [...].

Dessa forma, nota-se que 33 dos participantes deste estudo, encontram-se na 2ª fase, denominada de estabilização e de consolidação, tal como supracitado. Outra característica dessa fase, de acordo com Tardif (2014, p. 85) apoiado em Wheer (1992), é que os docentes tendem a ampliar o grau de interesse nos problemas de aprendizagem dos estudantes em detrimento aos seus desafios quanto ao domínio dos objetos de conhecimento. Assim, tem-se o Gráfico 6 que

explicita a distribuição dos participantes, considerando o tempo de atuação na docência.

GRÁFICO 6 - TEMPO DE ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA

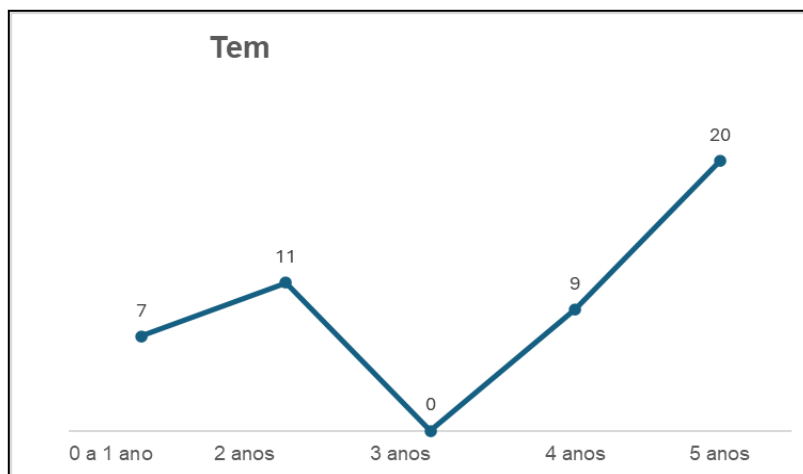


FONTE: O autor (2024), com base nos dados da pesquisa.

Todavia, é preciso relativizar, pois para alguns professores o transitar por entre as duas etapas/fases supracitadas pode se configurar como algo linear, porém, nota-se que não necessariamente todos chegam à estabilização da mesma forma e espaço de tempo. Nesse sentido,

Quanto ao tempo de atuação, especificamente na RAE, dos 47 participantes, 20 possuem 5 anos, 9 possuem 4 anos, 11 possuem 2 anos, e outros 7 possuem 1 ano de atuação. Conforme os dados produzidos, não se identificou docentes iniciantes que estejam em seu terceiro ano de atuação na RAE, considerando as unidades da região metropolitana de Curitiba, tal como apresentado pelo Gráfico 7.

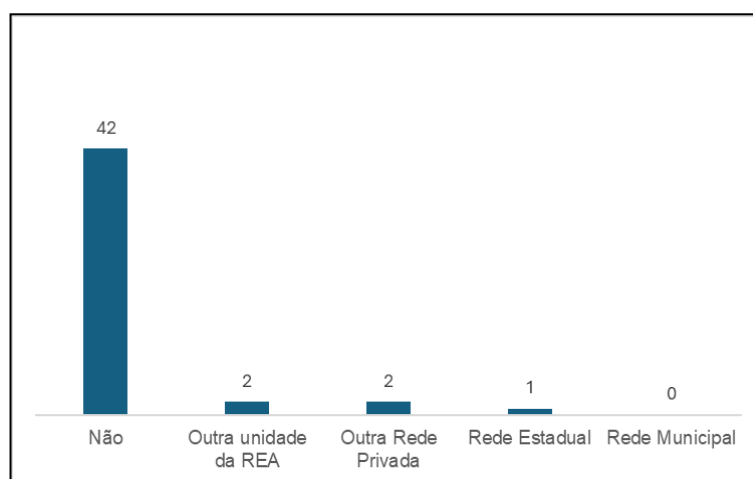
GRÁFICO 7 - TEMPO DE DOCÊNCIA NA RAE



FONTE: O autor (2024), com base nos dados da pesquisa.

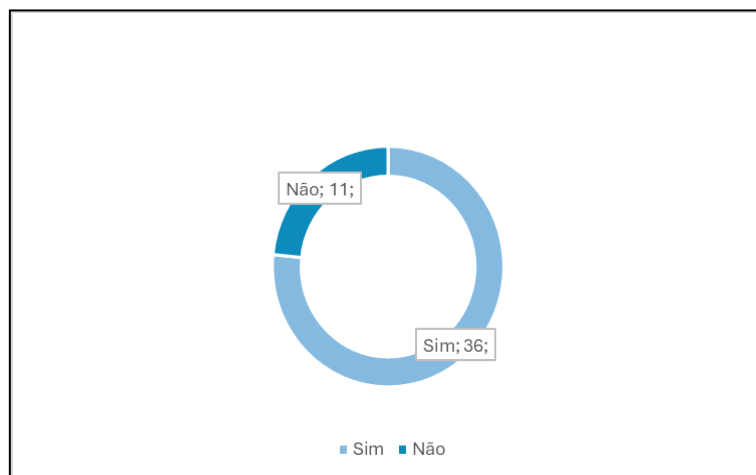
A partir do Gráfico 8 é possível identificar se os docentes atuam paralelamente em outras unidades educacionais (jornada compartilhada). Dos 47 participantes, constatou-se que 42 possuem exclusividade para com a unidade educacional em que atuam, 2 lecionam em uma segunda unidade da RAE, 2 atuam em outra Rede Privada, 1 leciona na Rede Estadual, e não foram identificados respondentes que trabalhem em paralelo em uma Rede Municipal. Dessa forma, nota-se que a expressiva totalidade dos participantes atuam em uma única unidade educacional, durante esse período de inserção profissional. Tal exclusividade de atuação em uma unidade escolar propicia o estreitamento dos vínculos entre os pares e com a referida comunidade como um todo, podendo ser esse, um fator relevante para o profissional que está nos primeiros anos da carreira docente.

GRÁFICO 8 - ATUAÇÃO PARALELA EM OUTRA UNIDADE EDUCACIONAL



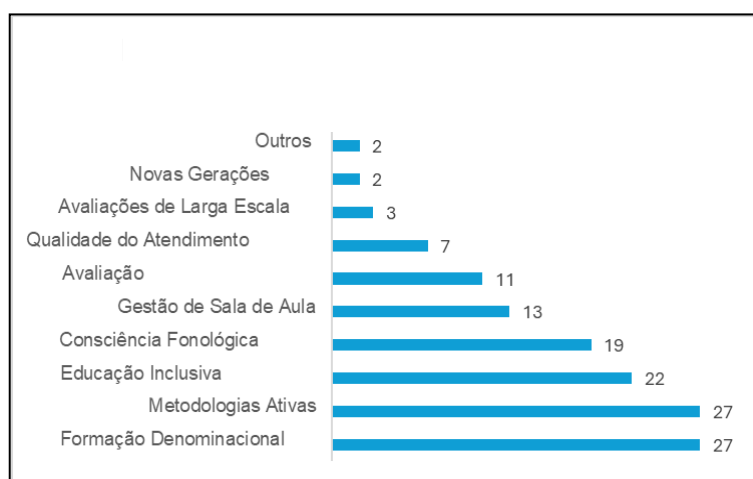
FONTE: O autor (2024), com base nos dados da pesquisa.

Quando questionados sobre a atuação docente no período emergencial do Ensino Remoto (2020-2021), em decorrência da pandemia do COVID-19, 36 dos participantes responderam afirmativamente, e outros 11 relataram que não atuaram. Desse modo, nota-se que a maior parte dos respectivos docentes, tiveram além dos desafios/problemas característicos/clássicos dessa fase de inserção profissional, delineados por Marcelo (1999); Imbernón (2016); Romanowski (2012); Tardif (2014), tantas outras situações agravantes, que marcaram a migração do ensino presencial para o remoto, seguido pelo híbrido e pelo gradual retorno ao presencial, no enfrentamento à pandemia. O Gráfico 9 apresenta tais dados.

GRÁFICO 9 - ATUAÇÃO DOCENTE NO PERÍODO DA PANDEMIA COVID-19

FONTE: O autor (2024), com base nos dados da pesquisa.

Aos docentes foi perguntado sobre a participação nos cursos de Formação Continuada promovidos pela RAE, eles então, apontaram os três que realizaram de modo mais recente. Dentre os cursos⁸¹ evocados, destacam-se Formação Denominacional; Metodologias Ativas; e Educação Inclusiva, conforme ilustrado no Gráfico 10.

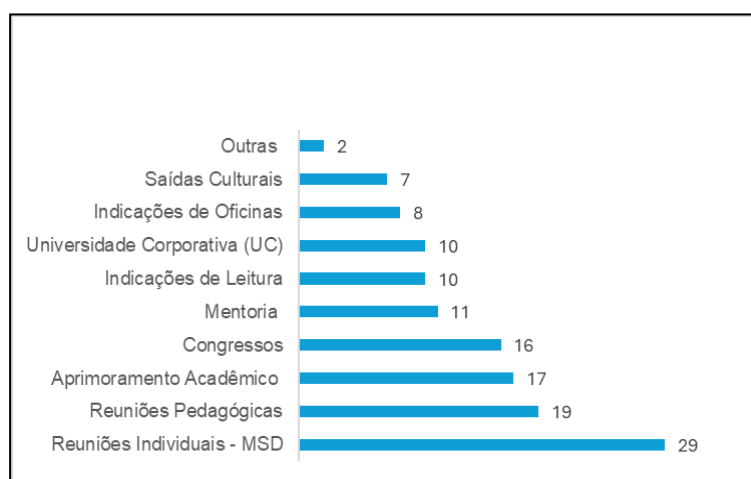
GRÁFICO 10 - TEMAS MAIS RECORRENTES NA FC DA RAE

FONTE: O autor (2024), com base nos dados da pesquisa.

⁸¹ Dentre os cursos propiciados pela RAE, tem-se o de “Qualidade do Atendimento”, pois considera o contexto de uma instituição privada ao ressaltar as ações empregadas para assegurar uma experiência positiva e satisfatória para com a comunidade escolar que elas acolhem (professores, colaboradores, estudantes e pais/responsáveis). Além do curso de “Metodologias Ativas”, considerando a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em equipes e o uso da tecnologia (ferramentas digitais), entre outras estratégias.

Em relação às práticas de Formação Continuada consideradas como as mais efetivas vivenciadas nas unidades educacionais, foi solicitado aos participantes que apontassem as três que consideram de maior destaque. E assim, conforme apresentado no Gráfico 11, foram ressaltadas: as reuniões individuais (Momento do Saber Docente – MSD), quando os docentes são atendidos pelos setores de Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional, além das Reuniões Pedagógicas que ocorrem de modo bimestral, e do incentivo ao aprimoramento acadêmico (subsídio financeiro para a realização de cursos em programas de pós-graduação - *lato sensu*).

GRÁFICO 11 - PRÁTICAS DE FC CONSIDERADAS COMO AS MAIS EFETIVAS



FONTE: O autor (2024), com base nos dados da pesquisa.

As evocações dos professores explicitadas no Gráfico 11, anunciam o grau de importância que eles destinam para a formação centrada no ambiente escolar, junto aos seus pares. Outros estudos como os de Imbernón (2010), Marcelo e Vaillant (2012), Romanowski (2012), entre outros, reiteram que a Formação Continuada deve encontrar no âmbito escolar o seu ápice, pois, ali, configura-se o ambiente natural de atuação junto aos pares, proporcionando o exercício da dialogicidade e a partilha de experiências.

Todavia, para que tais práticas se efetivem, o professor iniciante necessita de serviços de apoio, que o auxiliem a aplicar os conhecimentos que dispõem, inclusive de si mesmo, como acentua Romanowski (2012). E nesse viés, os estudos de Passos *et al.* (2024) indagam se os gestores escolares, especialmente, coordenadores pedagógicos, têm contribuído para auxiliar os iniciantes a superarem

as dificuldades nesse período de apropriação da cultura escolar. Dessa forma, ao retomar o olhar às práticas evidenciadas no Gráfico 11, para além das necessidades dos professores, possibilita a reflexão como plano de fundo, sobre o papel daqueles que mediam a efetivação de tais formações, haja vista, os coordenadores pedagógicos. Porém, esse é um objeto para outro estudo.

Em continuidade à análise, tendo sido evocado por 11 dos 47 participantes, o item referente a mentoria entre os colegas que possuem mais experiência na profissão docente é enfatizado na questão de n.17 do questionário aplicado. Por ser uma questão descritiva, os participantes narraram o quão relevante é essa interação para robustecer o processo de inserção à docência.

(Participante 00-15): “Existir mais momentos para compartilhamento entre colegas, as experiências vividas.”

(Participante 01-16): “Reunião só com professores da mesma disciplina”.

(Participante 04-41): “Porque acabamos aprendendo com os colegas de trabalho e muitas vezes erramos tentando acertar!”

(Participante 04-47): “Tendo colegas ajudando os iniciantes”.

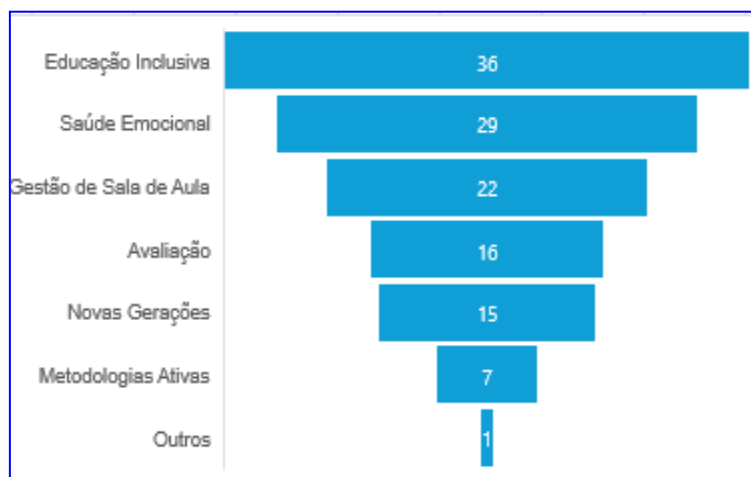
A prática de aprender com os pares, na partilha de experiências é ressaltada por Imbernón (2016), pois para o autor, tal intervenção resulta na ampliação da rede de apoio aos docentes. E sobre tal interação, Imbernón (2016, p. 52) resalta que “do trabalho isolado com uma classe passou-se à equipe docente. Hoje em dia não é possível ser professor sem trabalhar em equipe. Os modelos relacionais e participativos são imprescindíveis na profissão de ensinar”.

Dessa forma, o diálogo entre os sujeitos tem sido uma prática elementar que resulta, inclusive, na formação da identidade docente, e isso, não somente entre os considerados professores iniciantes. Em relação aos maiores desafios enfrentados nessa etapa de inserção profissional, foi solicitado aos participantes que a seu ver, destacassem os três que consideram de maior intensidade.

E assim, conforme explicitado no Gráfico 12, nota-se que 36 respostas ressaltaram os desafios que permeiam a atuação junto a estudantes do público-alvo da Educação Inclusiva, 29 respostas que destacaram os cuidados quanto a Saúde Emocional (dos estudantes e deles mesmos), especialmente, ao considerar o contexto pós-pandêmico (COVID-19), 22 respostas que pontuaram as limitações

quanto à Gestão de Sala de Aula, e 16 respostas que ressaltaram os aspectos voltados à avaliação da aprendizagem.

GRÁFICO 12 - MAIORES DESAFIOS PARA OS PROFESSORES INICIANTES



FONTE: O autor (2024), com base nos dados da pesquisa.

Quanto às necessidades formativas evidenciadas, é oportuno ressaltar que, tal como nas demais redes de ensino (à despeito da instância pública ou privada), tem havido uma crescente no percentual de estudantes diagnosticados/laudados com alguma necessidade educativa específica, que por sua vez, compromete as diversas áreas de seu desenvolvimento. Dessa forma, ao considerar as unidades contempladas neste estudo, identificou-se em seus registros, o percentual médio de 10% do total de seus estudantes sendo do público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Diante dessa realidade, a RAE destaca em seu Projeto Político Pedagógico⁸² a organização do AEE para apoiar o desenvolvimento de tais estudantes. E nessa direção, oportunizou aos docentes o Curso de Extensão em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, em parceria com a Faculdade Adventista do Paraná. No entanto, nota-se a necessidade da reformulação/atualização de tal ementa, visto ter sido elaborado/aplicado no contexto pré-pandêmico. E que por sua vez, foi anterior ao ingresso dos professores participantes deste estudo à referida Rede.

⁸² A Instituição de Ensino se propõe a preparar os docentes com o propósito de atender da melhor maneira possível e necessária aos casos de inclusão, independente da etapa, quer seja da Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Manter um acompanhamento de acordo com cada necessidade especial, com o objetivo de adaptar para verificar as conquistas e estabelecer programas para novos desafios (União Sul Brasileira da IASD. **Projeto Político Pedagógico Base para a Instituição Adventista Sul-Brasileira de Educação**, 2024, p. 30).

Percebe-se que os desafios explicitados no Gráfico 12 tendem a ser consideradas como “pistas” que o grupo de professores iniciantes destacou no momento da pesquisa, como um “retrato” das suas necessidades formativas. E, de certo modo, a expectativa que possuem, de que a Formação Continuada propiciada pela RAE venha a tal encontro. No entanto, é oportuno ressaltar, que os desafios supracitados não se limitam exclusivamente aos professores iniciantes, como aponta Vaillant e Marcelo (2012, p. 123)

Mesmo que os nós górdios sejam os mesmos nas diversas etapas da carreira docente, os professores principiantes experimentam os problemas com maiores doses de incerteza e estresse, devido ao fato de que eles têm menores referências e mecanismos para enfrentar essas situações.

Desse modo, nota-se quão significativa pode vir a ser a Formação Continuada ao abordar essas e tantas outras temáticas que vêm ao encontro dos desafios da prática docente, seja em se tratando de professores iniciantes, ou mesmo dos considerados “veteranos”.

Em continuidade à descrição do Gráfico 12, como pontuado, o Questionário Sociodemográfico possui uma décima sétima questão, essa, porém, descritiva. Por meio dela, foi solicitado aos 47 participantes que explicitassem como, ao seu ver, a Formação Continuada ofertada pela unidade educacional pode ser tornar mais efetiva.

Assim, é possível notar que a análise dos dados produzidos a partir do Questionário Sociodemográfico, delineia o perfil e a caracterização dos respondentes deste estudo (professores iniciantes), possibilitando algumas “pistas” que vêm ao encontro da problemática norteadora dessa pesquisa, no tocante ao objeto que é a Formação Continuada propiciada pela RAE.

5.2 ANÁLISE PROTOTÍPICA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES INICIANTE SOBRE “FORMAÇÃO CONTINUADA”

No **primeiro momento**, tem-se a apresentação dos resultados da Análise Prototípica a partir do termo indutor “Formação Continuada”, evocados pelos professores iniciantes e organizados pela Ordem Média de Importância (OMI) por meio do quadro de quatro casas. Apesar de não ser o foco desta seção, apresenta-

se, na sequência, de modo adicional, uma análise comparativa entre a OMI e a Ordem Média de Evocação (OME).

No **segundo momento**, efetua-se a interpretação dos elementos que compõem o provável núcleo central, a partir das respectivas representações sociais evocadas pelos professores iniciantes.

No **terceiro momento**, apresenta-se a análise interpretativa dos elementos que compõem o sistema periférico e que foram organizados pela OMI, a partir das representações sociais evocadas pelos participantes.

No **quarto momento**, evidencia-se uma verificação complementar por meio da Análise de Similitude com o objetivo de averiguar a centralidade e o grau de conexão entre os elementos estruturais das Representações Sociais (núcleo central e sistema periférico).

No **quinto momento**, analisa-se a relação das representações sociais dos participantes sobre o termo indutor “Formação Continuada” com o Desenvolvimento Profissional Docente.

5.2.1 Construção do quadro de quatro casas a partir das evocações dos professores iniciantes

Ao realizar a Análise Prototípica das representações sociais de um grupo de professores iniciantes que atuam na RAE (região metropolitana de Curitiba), é oportuno retomar às premissas da Abordagem Estrutural da TRS, que segundo Abric⁸³ (2000) possui dois componentes, sendo eles, o Núcleo Central e o Sistema Periférico. Nessa perspectiva, ao considerarem a Análise Prototípica (quadro de quatro casas gerado a partir do *software* EVOC), Oliveira *et al.* (2005, p. 581) destacam que dois critérios são considerados essenciais para a organização e interpretação dos quadrantes, sendo eles a frequência média de ocorrência das palavras e a média de evocação (rever o Quadro 35). Outros estudos como os de Wachelke (2009, p. 105), ressaltam o quanto a frequência dos elementos evocados é determinante para tal análise

⁸³ Uma representação é constituída de um conjunto de informações, crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objeto social. Este conjunto de elementos se organizado, estrutura-se e se constitui num sistema sociocognitivo de tipo específico (Abric, 2000, p. 30).

Segundo essa análise, palavras com uma frequência elevada em comparação com as demais, e que tenham ordens médias de aparição no discurso baixas, compõem o primeiro quadrante (também chamado quadrante do núcleo central), constituindo um conjunto em que provavelmente se encontrariam os elementos centrais da representação.

Assim, evidenciada a relevância da frequência das evocações, para a Análise Prototípica do grupo pesquisado, estipulou-se como frequência intermediária 5 (cinco), frequência mínima 2 (dois) e ordem 3 (três), isso resultou na distribuição de 24 (vinte e quatro) palavras no quadro de quatro casas (Tabela 7). Definiu-se o ponto de corte 3 (três) para a estruturação do provável núcleo central, em conformidade com o explicitado por Oliveira *et al.* (2005); Wachelke e Wolter (2011); além de Pryjma (2011). Desse modo, a Tabela 5, apresenta o quadro de casas resultante das evocações dos participantes desta pesquisa, sendo essas organizadas pela OMI, resultando na identificação de vinte e quatro palavras que compuseram o quadro de quatro casas.

TABELA 5 - QUADRO DE QUATRO CASAS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES INICIANTES DA RAE SOBRE O TERMO INDUTOR “FORMAÇÃO CONTINUADA” CONSIDERANDO A OMI

Elementos do provável Núcleo Central			Elementos da Primeira Periferia		
Palavras evocadas	F ≥ 5	OME < 3,00	Palavras Evocadas	F ≥ 5	OME ≥ 3,0
aprendizado	24	2,750	aprimoramento	5	4,600
capacitacao	5	2,600	atualizacao	7	4,714
conhecimento	14	3,000	continuidade	5	5,800
crescimento	12	2,833	desenvolvimento	6	4,667
			ensino	5	5,800
			estudo	11	5,182
			experiencia	5	5,000
Elementos da Zona de Contraste			Elementos da Segunda Periferia		
Palavras Evocadas	F < 5	OME < 3,00	Palavras Evocadas	F < 5	OME ≥ 3,00
especializacao	2	2,000	oportunidade	2	5,000
qualificacao	3	3,000	pesquisa	3	4,333
ressignificar	2	3,000	planejamento	2	6,000
			pos_graduacao	2	7,000
			preparacao	3	5,000
			reflexao	2	6,000
			superacao	2	5,000
			tempo	3	6,333
			teoria	2	8,000
			trabalho	4	8,000

FONTE: O autor (2024), com base nos dados obtidos por meio do *software* EVOC.

A análise da Tabela 5 está explicitada na subseção a seguir, apresentando, inclusive, as justificativas dos participantes quanto à hierarquização⁸⁴ das palavras evocadas, pois, conforme já anunciado, eles “hierarquizaram/classificaram” a palavra tida como a mais importante (maior valor simbólico), ao pensar sobre o termo indutor “Formação continuada”.

As palavras que se situam no quadrante superior esquerdo são, muito provavelmente, elementos do núcleo central da representação estudada; aquelas situadas no quadrante superior direito são elementos da 1ª periferia; aquelas situadas no quadrante inferior esquerdo são elementos de contraste; e aquelas localizadas no quadrante inferior direito são elementos mais claramente periféricos ou pertencentes a 2ª periferia (Oliveira *et al.*, 2005, p. 581-582).

Tal definição apresentada por Oliveira *et al.* (2005) coaduna com os estudos de Abric (2001); Sá, (1996), e Wachelke e Wolter (2011), entre outros, quanto à interpretação da estrutura das representações sociais proposta pela Análise Prototípica da Abordagem Estrutural.

E assim, de forma a aprofundar a verificação dos dados evidenciados, foi realizada a Análise Prototípica considerando a OME dos participantes (Tabela 6). Nota-se, então, que ocorreram algumas modificações na distribuição dos elementos que compõem os quadrantes do provável núcleo central e os demais referentes ao sistema periférico, em relação à observação explicitada pela OMI.

TABELA 6 - QUADRO DE QUATRO CASAS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES INICIANTES DA RAE SOBRE O TERMO INDUTOR “FORMAÇÃO CONTINUADA” CONSIDERANDO A OME

Elementos do provável Núcleo Central			Elementos da Primeira Periferia		
Palavras evocadas	F ≥ 5	OME < 3,00	Palavras Evocadas	F ≥ 5	OME ≥ 3,0
aprendizado	24	2,500	atualizacao	7	6,429
aprimoramento	5	2,600	capacitacao	5	5,000
estudo	11	2,636	conhecimento	14	4,857
			continuidade	5	6,600
			crescimento	12	4,000
			desenvolvimento	6	5,333
			ensino	5	5,800

⁸⁴ [...] “abandonar esse critério de ‘rang de aparição’ para substituí-lo pelo ‘rang’ de importância, resultado de uma hierarquização efetuada pelo sujeito” (Abric, 2003, p. 62 *apud* Oliveira *et al.*, 2005, p. 580).

Elementos da Zona de Contraste			Elementos da Segunda Periferia		
Palavras Evocadas	F < 5	OME < 3,00	Palavras Evocadas	F < 5	OME ≥ 3,00
especializacao	2	1,000	novidade	2	5,000
mestrado	2	2,000	oportunidade	2	6,000
necessaria	2	2,000	pesquisa	3	3,677
pos_graduacao	2	2,000	planejamento	2	4,000
superacao	2	2,000	preparação	2	6,000
			qualificacao	2	6,000
			ressignificar	2	9,000
			tempo	3	5,000
			teoria	2	6,000
			trabalho	4	7,000

FONTE: O autor (2024), com base nos dados obtidos por meio do *software* EVOC.

A análise da Tabela 8 está explicitada na subseção a seguir, apresentando, as justificativas dos participantes quanto à hierarquização das palavras evocadas. A partir da Tabela 5 e Tabela 6, é possível realizar a **análise comparativa** entre os elementos organizados pela OME e pela OMI, em conformidade ao termo indutor “Formação Continuada”, como observa-se no Quadro 34.

QUADRO 34 - DISTRIBUIÇÃO DOS ELEMENTOS CENTRAIS E PERIFÉRICOS DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA ORGANIZADOS PELA OME E OMI

OME		OMI	
Prováveis elementos do Núcleo Central	Elementos da 1ª Periferia	Prováveis elementos do Núcleo Central	Elementos da 1ª Periferia
aprendizado aprimoramento estudo	atualizacao capacitacao conhecimento continuidade crescimento desenvolvimento ensino	aprendizado <u>capacitacao</u> <u>conhecimento</u> <u>crescimento</u>	<u>aprimoramento</u> atualizacao continuidade desenvolvimento ensino <u>estudo</u> experiencia
Elementos da Zona de Contraste	Elementos da 2ª Periferia	Elementos da Zona de Contraste	Elementos da 2ª Periferia
especializacao mestrado necessaria pos_graduacao superacao	novidade oportunidade pesquisa planejamento preparacao qualificacao ressignificar tempo teoria trabalho	especializacao <u>qualificacao</u> <u>ressignificar</u>	oportunidade pesquisa planejamento <u>pos_graduacao</u> preparacao reflexao <u>superacao</u> tempo teoria trabalho

FONTE: O autor (2024), com base nos dados obtidos por meio do *software* EVOC.

A partir do Quadro 38, nota-se que a palavra “*aprendizado*” se situa no 1º quadrante do quadro de quatro casas em ambas as situações (OMI e OME) como possível elemento do núcleo central.

A mudança dos termos “*capacitação*”, “*conhecimento*” e “*crescimento*” da 1ª periferia da OME para o provável núcleo central da OMI, com a organização das evocações por ordem de importância, pode estar relacionada à relação feita desses termos para a efetividade da Formação Continuada e o desenvolvimento profissional dos docentes (participantes).

É possível identificar outro deslocamento, conforme o Quadro 37, ao apresentar a palavra “*aprimoramento*” que se deslocou do provável núcleo central da OME para a 1ª periferia quando os elementos foram organizados pela ordem de importância (OMI). Pode-se interpretar que o valor simbólico destinado ao “*aprimoramento*” da participação em cursos externos, tornou-se secundário, dada a importância, por exemplo, dos atendimentos individuais proporcionados pela equipe pedagógica e, especialmente, a interação com os pares (colegas – outros docentes).

No entanto, ao analisar os elementos da Zona de Contraste da OME, nota-se que as palavras “*pós-graduação*” e “*superação*” foram redirecionadas para a 2ª periferia, após a organização da ordem de importância (OMI). Pode-se justificar essa mudança de localização, quanto à palavra “*pós-graduação*”, pelo índice de 57% dos participantes já terem concluído um curso de especialização.

Por fim, ao se comparar os vocábulos localizados na 2ª periferia no contexto entre OME e OMI, nota-se que alguns elementos permaneceram no referido quadrante, embora, outros tenham sido transferidos de localização após a organização da ordem de importância (OMI) para o quadrante da Zona de Contraste, sendo as palavras “*qualificação*” e “*ressignificar*”. Tais mudanças podem ser justificadas pela premissa de que apesar da baixa frequência, as palavras “*qualificação*” e “*ressignificar*” podem “reforçar as noções presentes na 1ª periferia ou a existência de um subgrupo minoritário portador de uma representação diferente” (Oliveira *et al.*, 2005, p. 582).

E assim, após a análise comparativa entre a ordem média de evocação e a de importância (OME e OMI) sobre o termo indutor “Formação Continuada”, tem-se, na subseção a seguir, a análise interpretativa dos elementos evocados/contemplados no quadrante do provável núcleo central.

5.2.2 Análise interpretativa dos elementos do provável núcleo central do termo indutor “Formação Continuada”

A partir das evocações coletadas foi realizada a Análise Prototípica (Tabela 7) para visualizar nos quadrantes - quadro de quatro casas, a distribuição dos elementos que estruturam as representações sociais dos professores iniciantes acerca do termo indutor “Formação Continuada”.

Assim, nota-se que a verificação do primeiro quadrante superior esquerdo, equivalente aos elementos do provável núcleo central, apresenta as seguintes palavras: “*aprendizado*” (F=2,750), “*capacitação*” (F=2,600), “*conhecimento*” (F=3,000) e “*crescimento*” (F=2,833), as quais foram evocadas prontamente e organizadas pela ordem média de importância pelos professores iniciantes em contato com o termo indutor da pesquisa.

Oliveira *et al.* (2005, p. 582) ressaltam que no núcleo central estão reunidos os elementos mais recorrentes das evocações, sendo neste estudo, as palavras supracitadas. E, conforme enfatizado por Abric (2000, p. 31), uma modificação no núcleo central provocaria a transformação da representação.

Nesse sentido, as quatro palavras supracitadas compõem o provável Núcleo Central das RS dos professores iniciantes diante do termo indutor apresentado, visto, dada a frequência com que foram evocadas. Assim, para o grupo participante “*aprendizado, capacitação, conhecimento e crescimento*” estão diretamente relacionadas às suas vivências diante da Formação Continuada propiciada pela RAE.

Wachelke e Wolter (2011, p. 522) nos situam ao ressaltar que “a zona do núcleo central compreende palavras com alta frequência e baixa ordem de evocação: ou seja, respostas fornecidas por grande número de participantes e evocadas prontamente”. E assim, a partir dessa premissa, tem-se a descrição a seguir, sobre os elementos tidos como os mais importantes.

Desse modo, identifica-se que a palavra “*aprendizado*” possui uma baixa ordem de evocação (F=2,750) e uma alta frequência, sendo evocada por 24 professores participantes da pesquisa. Nesse sentido, por considerar a realização de um estudo qualitativo, conforme alude Creswell (2014, p. 53), tem-se a seguir, as justificativas dos docentes pela sua escolha

(Participante 00-04): Devido a formação ser contínua e sempre nos trazer assuntos que nos auxiliam na vivência em sala de aula, pois para o professor é de extrema importância a constância na aprendizagem.

(Participante 01-24): Tendo em vista que a disposição para aprender se configura como a base, o fundamento, para o progresso em todas as áreas da existência.

(Participante 04-42): Pois no nosso processo de Formação Continuada, o aprendizado nos acompanha por toda a nossa trajetória.

(Participante 04-43): Como professora, todos os dias na teoria ou na prática docente, eu aprendo com os meus erros e acertos, para me tornar uma professora cada dia melhor.

(Participante 04-46): Durante o processo de Formação Continuada a aprendizagem desempenha um papel fundamental, ajudando a progredir nas estratégias de ensinagem.

(Participante 04-47): Porque não existe uma “continuação”, sem aprendizado. O desenvolvimento acontece quando aprendemos, mesmo que com os erros.

Este resultado pode significar que a palavra “aprendizado”, uma representação social do termo “Formação Continuada”, esteja relacionada às questões como o desenvolvimento de novas habilidades, de incompletude, ou seja, da necessidade de prosseguir buscando o refinamento da sua prática (aprender enquanto ensina).

Semelhantemente, Alheit e Dausien (2006) ressaltam o conceito de “aprendizagem ao longo da vida”, para tanto, apoiados em Field (2000), destacam a aprendizagem como um processo que acompanha a humanidade desde as primeiras formas de escolaridade e durante a idade adulta. Nesse sentido, nota-se a importância dos distintos ambientes de aprendizagem e as vivências proporcionadas resultantes da reflexividade e autonomia dos indivíduos.

Para tais autores, o fato de continuar a aprender possibilita uma experiência enriquecedora, decorrente da busca contínua pela qualificação pessoal. Nesse viés, nota-se que tal procura reflete o modo acelerado em que ocorrem as mudanças na sociedade contemporânea, especialmente nos aspectos tecnológicos e na desvalorização/temporalidade dos saberes profissionais. Tais conceitos, têm sido amplamente discutidos nas formações continuadas de professores, com o intuito de promover um desenvolvimento profissional contínuo e adaptativo.

Contribuindo com essa análise, Imbernón (2016, p. 49) explicita que “antes era possível ter o luxo de estudar primeiro e depois exercer o ofício até se

aposentar. Agora é preciso estudar e depois continuar estudando [...] o professor tem de estudar sempre”. Nesse sentido, a aprendizagem resulta da dedicação nos estudos, e assim, os docentes salientaram ser esse o elemento mais importante, quando levados a refletir sobre o termo indutor proposto.

Além disso, também é preciso considerar as palavras de Freire (2013, p. 93) ao reiterar que “como professor não me é possível ajudar o educando a superar a sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei”. Desse modo, nota-se o “aprendizado” como elemento de alto valor simbólico, diante dos diálogos sobre a “Formação Continuada”.

Essas questões também são evidenciadas nas falas dos docentes quando foram solicitados a elaborar uma frase envolvendo a palavra por eles estabelecida como a mais importante e o termo indutor.

(Participante 01-17): O objetivo principal da Formação Continuada deve ser o aprendizado constante.

(Participante 01-22): A Formação Continuada é essencial para promover o processo de aprendizado no decorrer da carreira profissional.

A palavra “*conhecimento*” foi evocada por 14 participantes apresentando a ordem média de evocação de (F=3,000). A escolha da palavra como a mais importante justifica-se a partir das seguintes respostas:

(Participante 00-02): Porque através do conhecimento que adquiro na formação, tenho uma visão mais ampla sobre como lidar com as adversidades da profissão.

(Participante 00-08): Porque com a teoria e a prática construímos nosso conhecimento e precisamos sempre estar em formação.

(Participante 01-29): Porque conhecimento é o que move o professor. É o que o ajuda a crescer, desenvolver e se aperfeiçoar em sala de aula.

Observa-se a partir das respostas obtidas, que o elemento “*conhecimento*” está ligado à atividade profissional dos participantes, pois consideram a necessidade de ampliar as suas técnicas, estratégias e a performance de atuação, resultando assim, na melhoria da aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, complementa-se a esta análise apoiando-se em Romanowski (2012) e Veiga (2008):

Os programas de formação, ao possibilitarem conhecimentos sobre a escola e o sistema educativo, e ao explicitarem a complexidade das

situações de ensino e as possíveis alternativas de solução, a partir da prática, favorecem uma ação docente mais crítica e consciente (Romanowski, 2012, p. 131).

A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição de habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade (Veiga, 2008, p. 14).

Dessa forma, nota-se que os programas de Formação Continuada tendem a agregar conhecimentos/reflexões sobre a dinâmica da escola, contemplando o processo de ensino e aprendizagem.

Em seguida, analisou-se a palavra “*crescimento*”, citada por 12 participantes e que aparece com a ordem média de evocação de ($F=2,833$). Pode-se inferir que para muitos dos participantes a formação continuada resulta/proporciona o crescimento enquanto pessoa e profissional. Nota-se então, as seguintes justificativas:

(Participante 01-16): Formação Continuada é entender que sempre é necessário estar em crescimento.

(Participante 01-25): A Formação Continuada traz consigo um sabor agridoce, o doce de um adorável crescimento profissional e o salgado da saída do comodismo.

(Participante 01-27): Quando se compreende a importância e necessidade de obter um crescimento profissional, a Formação Continuada se torna extremamente útil e importante.

(Participante 04-44): A Formação Continuada busca levar o indivíduo a um processo de crescimento. Para tanto, ele precisa reconhecer onde está.

Observa-se assim, que na perspectiva dos participantes, a Formação Continuada tende a “provocar” a saída da zona de conforto e de modo gradual, proporcionar o crescimento, enquanto pessoa e profissional. Nessa direção, os estudos de Vaillant e Marcelo (2012, p. 145 e 146) coadunam, ao destacarem que “o apoio e desafio, em doses adequadas, conduzem a um maior crescimento pessoal e profissional”.

Em continuidade à análise dos elementos do provável núcleo central, tem-se a palavra “*capacitação*”. Ela também foi citada com uma menor frequência pelos participantes ($F=2,600$), mas possui um alto valor simbólico. A partir da sua evocação, nota-se que os docentes possuem uma representação da “Formação

Continuada”, muito ligada aos encontros coletivos⁸⁵ que participam, conforme o calendário das unidades educacionais. A exemplo, tem-se a seguinte justificativa:

(Participante 04-41): Considero essa palavra importante, pois ao buscar uma Formação Continuada, busco me capacitar mais, dentro de alguma área específica da minha formação.

Dessa forma, vê-se a Formação Continuada como um momento de aprofundamento em temáticas específicas, ligadas às demandas da prática pedagógica. Além disso, identificou-se ao analisar os dados produzidos por meio do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP – Apêndice B), que as justificativas de dois participantes contemplam a presença de mais de um dos elementos⁸⁶ delimitados como integrantes do provável núcleo central, como segue:

(Participante 01-19): A Formação Continuada aprofunda os conhecimentos do professor através de novas aprendizagens.

(Participante 01-18): A palavra é importante, pois para sermos ótimos professores, precisamos crescer no nosso conhecimento dia a dia.

Foi possível notar que quatro elementos compuseram o Núcleo Central da desta pesquisa, ressaltando-se que a palavra “*aprendizado*” possui o maior número de evocações e um grande valor simbólico, tal como explicitado na Tabela 7. A seguir, apresentam-se as análises do Sistema Periférico da representação dos professores iniciantes sobre a “Formação Continuada”.

5.2.3 Análise interpretativa dos elementos do sistema periférico do termo indutor “Formação Continuada”

⁸⁵ Percebeu-se, que até então, nesta instituição de ensino (RAE), culturalmente, há o uso do termo “capacitação” associado aos encontros formativos coletivos realizados.

⁸⁶ Diante da revisão dos registros que subsidiaram esta pesquisa, identificou-se a seguinte afirmação de Vaillant e Marcelo (2012, p. 41) “é a reflexão sobre a experiência que permite que possamos aprender novos conhecimentos e práticas, o que diferencia uma formação experiencial de uma baseada na impregnação ou no mimetismo”. Em tal explicitação, nota-se a presença de dois elementos até aqui anunciados como integrantes do provável núcleo central das representações sociais dos participantes (aprendizado e conhecimento), além de um elemento da 1ª periferia (experiência) e outro da 2ª periferia (reflexão).

Conforme já pontuado, os elementos periféricos⁸⁷ permitem a integração de experiências e histórias individuais, além de serem apresentados por flexíveis, heterogêneos e sensíveis ao contexto imediato, como alude Abric (2000, p. 34). Flament (2001, p. 184), por sua vez, ressalta que os elementos periféricos da representação social são “estruturalmente organizados por um núcleo central”.

Dessa forma, nota-se uma relação entre os componentes do quadrante, pois conforme reiteram Oliveira *et al.* (2005, p. 592) cada um deles traz informações essenciais para a investigação da representação.

Na 1ª periferia⁸⁸ encontram-se os elementos que foram evocados com maior frequência, no entanto, lembrados tardiamente⁸⁹ pelos participantes, sendo eles: “*estudo*” (F=5,182), “*atualização*” (F=4,714), “*desenvolvimento*” (F=4,667), “*aprimoramento*” (F=4,600), “*continuidade*” (F=5,800), “*ensino*” (F=5,800) e “*experiência*” (F=5,000). Percebe-se que as palavras presentes nesta periferia possuem relação e articulam-se com os elementos do núcleo central.

A palavra “*estudo*” apresentou a maior frequência, sendo evocada por 11 participantes. Tal ênfase dada pelos professores, ressalta quão significativo é prosseguir em outros programas formativos, levando o professor a uma constante condição de aprendiz. Nota-se então, que tal representação possui estreita relação com os elementos do provável núcleo central explicitados na subseção anterior.

Sobre o ato de estudar⁹⁰, Freire (2013, p. 89-91) explicita que “O professor que não leve a sério a sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. Freire assim enfatiza, que o professor deve desenvolver-se continuamente,

⁸⁷ Os elementos periféricos de uma representação social estabelecem a interface entre o núcleo central e a realidade concreta na qual são elaboradas e funcionam as representações (Oliveira *et al.*, 2005, p. 591).

⁸⁸ Na realidade, a periferia da representação serve de para-choque entre uma realidade que a questiona e o núcleo central que não deve mudar facilmente. Os desacordos da realidade são absorvidos pelos esquemas periféricos, que, assim, asseguram a estabilidade (relativa) da representação (Flament, 2011, p. 178).

⁸⁹ Considerando o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), diante da apresentação de um termo indutor o participante da pesquisa é convidado a evocar uma palavra que a ele se relacione e lhe atribua um sentido. Para tal atividade, quanto mais rápida a palavra é evocada (lembrada/citada), maior valor simbólico representará, ao passo, que as palavras evocadas tardiamente (maior espaço de tempo - demora), possuem baixo valor simbólico, considerando uma hierarquização (Ordem Média de Importância).

⁹⁰ [...] Seu constante estudo e esforço serão no sentido de garantir-lhe o mais nobre padrão de eficiência. Aquele que enxerga as oportunidades e privilégios de sua obra não permitirá que coisa alguma interfira no caminho do aperfeiçoamento próprio. Não poupará esforços para atingir o mais elevado padrão de excelência. Tudo o que deseja que seus alunos se tornem, ele mesmo se esforçará para ser (White, 2015, p. 198-199).

aprimorando a sua prática. Em conformidade, Imbernón (2016, p. 49) versa que “o professor tem de estudar sempre”. E tais constatações podem ser notadas a partir da seguinte resposta de um participante da pesquisa:

(Participante 00-01): O estudo é a base da educação, quando se tem a oportunidade de continuar estudante a bagagem do professor só tem a somar para ele, para o aluno e para a escola.

Por sua vez, a palavra “atualização” (F=4,714), foi evocada por 7 participantes, e dentre as justificativas, tem-se:

(Participante 04-45): Atualização é a base, ou a parte fundamental para adquirir novos domínios de conteúdos. Sem atualização o conhecimento fica defasado e consequentemente, ficará para trás no mercado. O mercado quer pessoas atualizadas.

Dessa maneira, para os participantes, o ato de estudar está relacionado a frequentar programas formativos, aprofundar-se em leituras, debates, indagações e assim, ampliar o conhecimento sobre os assuntos abordados. Ao passo, que à medida em que o professor amplifica tais diálogos, revisará conceitos e terá a possibilidade de atualizar-se, no sentido de inteirar-se das discussões explicitadas no cenário educacional. Nessa perspectiva, as palavras “estudo” e “atualização” estão relacionadas a expansão de repertório.

Todavia, Imbernón (2010) ressalta, que o conceito de Formação Continuada deve estar para além da atualização de informações, e, para tanto, explicita que

Trata-se de abandonar o conceito tradicional de que a formação continuada de professores é a atualização científica, didática e psicopedagógica, que pode ser recebida mediante certificados de estudo ou de participação em cursos de instituições superiores, de sujeitos ignorantes, em benefício da forte crença de que esta formação continuada deve gerar modalidades que ajudem os professores a descobrir sua teoria, a organizá-la, a fundamentá-la, a revisá-la e a destruí-la ou construí-la de novo (Imbernón, 2010, p. 47).

Assim, para Imbernón (2010), a Formação Continuada está para além de atualizar, mas permeia o âmbito da transformação e ressignificação.

Na sequência, a palavra “desenvolvimento” (F=4,667), se destaca apresentando 6 evocações entre os participantes. Os demais elementos “aprimoramento” (F=4,600), “continuidade” (F=5,800), “ensino” (F=5,800) e “experiência” (F=5,000), também constam na 1ª periferia, porém, evocados por

apenas 5 pessoas. Essas palavras estão ligadas a palavra “*aprendizado*” e a questões pessoais dos participantes. Desse modo, diante das falas dos professores, tem-se

(Participante 00-11): Trabalhando na educação, eu percebi que sempre estamos estudando e aprendendo, é um processo que não acaba na conclusão do curso. Então, o ensino, é essa “atualização” de extrema importância.

(Participante 01-23): O momento de Formação Continuada é um momento de troca de experiências.

(Participante 03-33): Porque após a formação na graduação precisamos dar continuidade aos estudos, refletindo sobre os processos, entender o perfil do estudante e garantir êxito no processo de ensino/aprendizado.

As questões apresentadas nesse bloco de evocações estão ligadas à palavra “*aprendizado*” e a questões pessoais dos participantes. Entretanto, ao considerar os elementos presentes na Zona de Contraste⁹¹, Oliveira *et al.* (2005, p. 582) ressaltam que

Na zona de contraste são encontrados os elementos com baixa frequência, mas considerados importante pelos sujeitos, podendo revelar elementos que reforçam as noções presentes na 1ª periferia ou a existência de um subgrupo minoritário portador de uma representação diferente.

Nesse sentido, foram explicitadas as palavras “*especialização*” (F=2,000), “*qualificação*” (F=3,000), e “*ressignificar*” (F=3,000), sendo elas, com baixa frequência, porém, com alto valor simbólico. E por conseguinte, tem-se as justificativas dos participantes:

(Participante 00-09): É importante que o professor mantenha sempre o currículo atualizado, com especializações que vão trazer conhecimento, material e suporte para desenvolver cada vez o melhor trabalho na prática.

(Participante 00-15): Formação Continuada é ressignificar sua forma de ser como docente.

No último quadrante denominado de 2ª periferia, encontram-se as palavras “*oportunidade*” (F=5,000), “*pesquisa*” (F=4,333), “*planejamento*” (F=6,000), “*pós-graduação*” (F=7,000), “*preparação*” (F=5,000), “*reflexão*” (F=6,000), “*superação*”

⁹¹ Já as respostas com baixas frequências que são evocadas cedo no discurso formam o que se chama de zona de contraste (Wachelke e Wolter, 2011, p. 523).

($F=5,000$), “tempo” ($F=6,333$), “teoria” ($F=8,000$) e “trabalho” ($F=8,000$), porém, possuem uma baixa frequência e foram lembradas tardiamente pelos participantes. Desse modo, foram consideradas de pouca expressividade para as representações sociais, devido a sua baixa evocação.

5.3 A ANÁLISE DE SIMILITUDE: CONEXIDADES ENTRE OS ELEMENTOS DO NÚCLEO CENTRAL E DO SISTEMA PERIFÉRICO NA RELAÇÃO COM A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA RAE

Todos os conceitos desenvolvidos até o momento subsidiam a compreensão do campo em que se situa esta pesquisa, mas, para a análise de dados, o foco será direcionado à Formação Continuada dos Professores Iniciantes propiciada pela RAE. Como um processo complementar da análise prototípica das Representações Sociais optou-se por realizar a análise de similitude. De acordo com Sá (1996), essa técnica foi incorporada ao campo das Representações Sociais por Flament, tendo a participação de Vergès e Degenne, na década de 1970. Segundo o autor, ela se tornou a principal técnica para se identificar o grau de conexidade entre os distintos elementos de uma representação. Desse modo, Sá (1996, p. 126 e 127) a conceitua como

uma técnica de processamento de dados, cuja influência na definição final dos resultados é já determinada, em boa parte, pelos procedimentos de sua coleta, a análise de similitude foi especificamente desenvolvida para adequar-se à construção de objetos de pesquisa em termos de representações sociais.

Outros estudos como os de Oliveira *et al.* (2005, p. 585) explicitam que Flament “buscou desenvolver um método de análise de dados das representações sociais que atendesse a uma base matemática, mas respeitasse o caráter qualitativo dos dados, e principalmente, a natureza do fenômeno representacional”. Assim, Oliveira *et al.*, destacam as contribuições de Flament, especialmente no tocante à classificação dos termos baseando-se em um coeficiente de semelhança.

Admite-se que dois itens serão mais próximos na representação quanto mais elevado foi o número de indivíduos que os tratem da mesma maneira (seja aceitando ou rejeitando os dois) ...; ... calcula-se um coeficiente de contingência, que é um índice de semelhança clássico (Flament, 1986, p. 141, *apud* Oliveira *et al.*, 2005, p. 585).

Desse modo, as pesquisas em representações sociais, no tocante à Abordagem Estrutural, tendem a utilizar tal técnica por considerar o conjunto de dados produzidos, gerando um cálculo de similitude entre eles. Ou seja, a partir das palavras evocadas no TALP, considerando o termo indutor deste estudo (Formação Continuada – propiciada pela RAE), resultou-se no quadro de quatro casas, apresentado na subseção anterior (análise prototípica), e calculou-se a co-ocorrência das palavras analisadas.

Em vista disso, foi preciso retornar ao *corpus* das evocações realizadas pelos participantes, conforme consta a Figura 23 (Exemplo da transcrição das respostas dos participantes com a Ordem Média de importância – OMI), considerando o já explicitado processo de lematização (técnica que simplifica a análise textual - reduz a quantidade de palavras do *corpus*), para então, processá-las no *software* IRAMUTEQ, gerando a denominada “árvore máxima”, a partir dos valores obtidos com os cálculos, programados por ele. Para melhor compreensão do que se caracteriza como “árvore máxima” Sá (1996, p. 128) baseia-se em Moliener (1994, p. 214-215), que a relata do seguinte modo

Realizando essa operação para cada par de itens, vai se dispor da matriz de similitude para todos os itens do *corpus*. Para facilitar a compreensão e a interpretação de tais matrizes, constrói-se a ‘árvore máxima’. Trata-se de um ‘grafo’ conexo sem ciclo cujos vértices são os itens do *corpus* e as arestas são os valores dos índices de similitude entre esses itens. O procedimento de construção da árvore máxima permite reter apenas as relações mais fortes entre os itens.

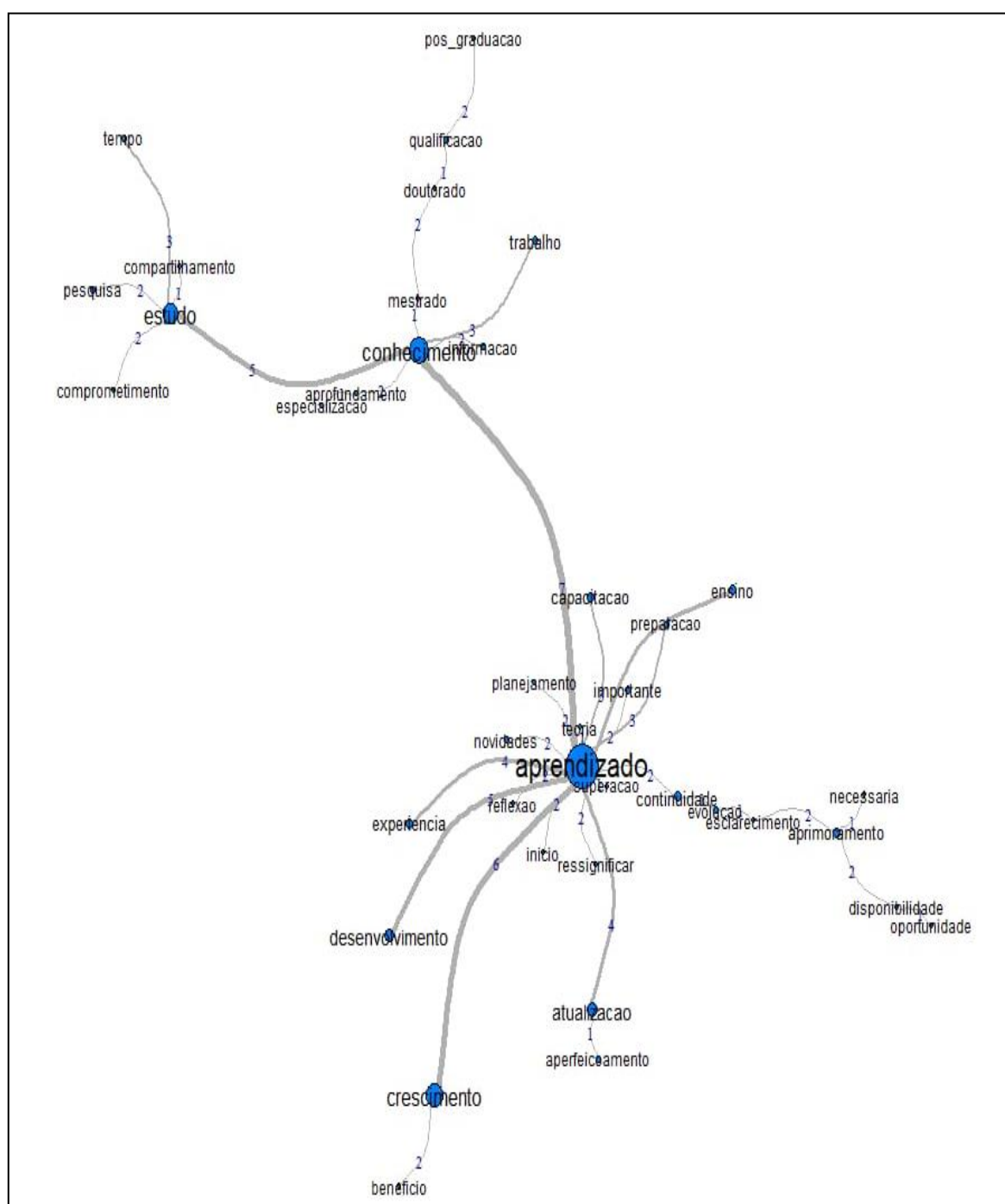
Em vista disso, após a realização de tais procedimentos, foi possível elaborar a “árvore máxima” a partir dos graus de conexão entre os elementos centrais e periféricos das representações sociais, considerando a proposta de Formação Continuada propiciada pela RAE. Dessa forma, Oliveira *et al.* (2005, p. 586) explicitam a necessidade de alguns cuidados ao realizar a análise de similitude

Na interpretação desses gráficos, considera-se: a hierarquia dos valores das ligações entre os termos; os subconjuntos ou agrupamentos das categorias observados no gráfico de ligações; a relação de ‘vizinhança’ entre os termos; e a conotação assumida por cada termo, em função dos outros que a ele se ligam.

Nessa direção, ressalta-se que a ‘árvore máxima’ elaborada neste estudo considerou, conforme alude Wachelke (2009, p. 105) os elementos que

apresentaram uma “frequência elevada em comparação com as demais e que tenham ordens médias de aparição no discurso baixas”. Ou seja, palavras evocadas prontamente, a partir da apresentação do termo indutor, conforme a Ordem Média de Importância (OMI – Quadro 38). Diante disso, a Figura 26 apresenta a “árvore máxima” construída neste estudo.

FIGURA 4 - ÁRVORE MÁXIMA - ANÁLISE DE SIMILITUDE



FONTE: O autor (2024), a partir dos dados obtidos por meio do *software* IRAMUTEQ, tendo a mediação da Professora Orientadora – Dra. Sueli Donato.

A partir dessa análise, tem-se o resultado que destaca as formas centrais mais relevantes e as relações mais significativas, ou seja, a “árvore máxima” representa graficamente a co-ocorrência das formas lexicais e a conexão entre elas. Dessa forma, torna-se possível a compreensão da estrutura do texto no corpus textual. Assim, as palavras conectadas pelos “ramos” da árvore, denotando a ligação entre as palavras do corpus textual, evidenciando aquelas que mais se aproximam e/ou lhes são opostas.

A espessura dos ramos mostra a expressividade das conexões e os números presentes entorno das ramificações referem-se ao número de co-ocorrências das respectivas palavras. Observa-se que há três palavras que mais se destacam nos discursos “aprendizado”, “conhecimento” e “estudo”. Delas se ramificam outras que apresentam suas especificidades e desdobramentos, como “continuidade”, “aprimoramento”, “desenvolvimento”, “aprofundamento”, “qualificação”, “comprometimento”, “pesquisa” e “compartilhamento”, entre outras.

Nesse sentido, nota-se que as evocações dos participantes além de apresentarem referências que vêm ao encontro com o aporte teórico exposto, inerentes ao processo de formação continuada, mas, também explicitam às especificidades/peculiaridades do contexto vivenciado pelos participantes, considerando a Formação Continuada propiciada pela RAE. Assim, diante da análise da “árvore máxima” nota-se a presença de dois blocos (sendo um deles com uma subdivisão).

No primeiro bloco, encontramos a palavra “aprendizado”, perfazendo o maior número de ligações entre os elementos das representações sociais, totalizando 24 conexões respectivamente. Nota-se, conforme a Figura 26, que a palavra “aprendizado” possui um forte grau de ligação com “conhecimento”, o que pode denotar, diante das falas dos participantes, que a Formação Continuada possibilita novas aprendizagens aos docentes, e que essas, contribuirão para o desenvolver do conhecimento dos estudantes, por meio de suas interações.

(Participante 00-04): Na Formação Continuada a aprendizagem do professor é o foco mais importante, pois nos auxilia a aprender e desenvolver aquilo que é proposto. Isso nos auxilia no conhecimento e a desenvolver o trabalho com profissionalismo.

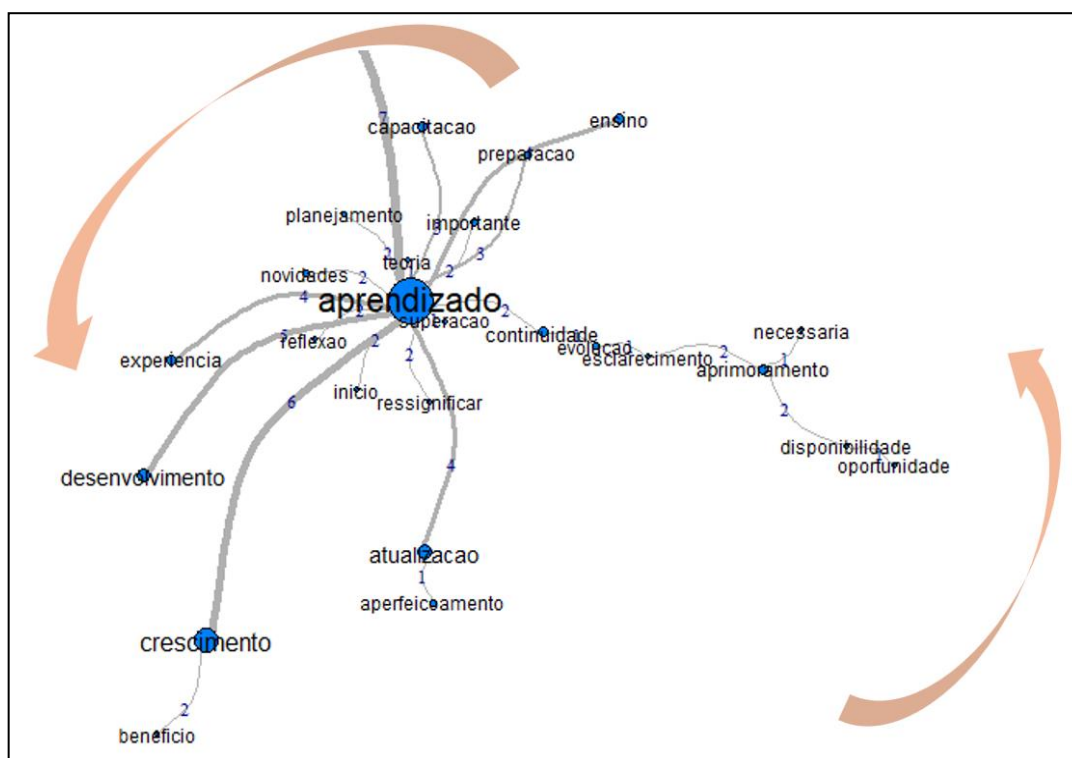
(Participante 01-19): A Formação Continuada aprofunda os conhecimentos do professor através de novas aprendizagens.

(Participante 01-20): O momento de Formação Continuada serve para aprendermos novos meios de aplicar o conhecimento do aluno.

Desse modo, tais depoimentos denotam o relevante papel atribuído à Formação Continuada de professores, na perspectiva do desenvolvimento profissional, ao cooperar com o cognitivo dos docentes e dos estudantes, refletindo no processo de ensino e aprendizagem. É válido ressaltar, que tais representações/falas, reportam-se aos professores iniciantes, que deram “pistas” da expectativa que possuem quanto à efetivação de uma Formação Continuada que lhes possibilitem novas aprendizagens e conhecimentos que lhes sejam agregadores à sua prática. Nesse sentido, conforme alude Romanowski (2012), a formação continuada objetiva a melhoria do ensino, e não apenas a do profissional.

Ainda no primeiro bloco, tal como explicitado por meio da Figura 27, encontra-se a ligação entre a palavra “aprendizado” e “reflexão”, vindo ao encontro do que foi propagado por Imbernón (2016) ao reiterar que é preciso realizar uma análise da realidade escolar a partir compreensão e intervenção dos professores. Freire (2013) e Nóvoa (2002) correspondem a essa perspectiva ao “convocar” os professores à reflexão sobre sua prática, para então transformá-la.

FIGURA 27 – ÁRVORE MÁXIMA: BLOCO 1 - APRENDIZADO



FONTE: O autor (2024), com base nos dados obtidos por meio do software IRAMUTEQ.

Em continuidade a esse bloco, nota-se a conexão com as palavras “capacitação”, “planejamento” e “necessária”, que nos remete aos depoimentos dos participantes ao destacarem o quanto a Formação Continuada tende a ser determinante, especialmente, para aqueles que estão iniciando a docência.

(Participante 05-40): Acredito que a Formação Continuada seja de extrema importância para motivar os novos professores. As orientações devem ser claras e objetivas para que o novo professor compreenda o que a escola espera dele.

(Participante 05-46): Através de uma Formação Continuada e dinâmica, com temas relevantes e aplicáveis à realidade da sala de aula.

(Participante 00-03): Sendo aplicada no seu contexto imediato, de acordo com a necessidade da unidade escolar.

Nesse viés, percebeu-se a expectativa dos participantes, de que a Formação Continuada propiciada pela RAE venha ao encontro das suas necessidades e demandas práticas, e assim, os docentes afirmaram a relevância de tais formações, porém, também apresentaram aspectos que podem torná-la mais efetiva, como se verá a seguir. Semelhantemente, Imbernón (2010) reitera que para tal efetivação, a o planejamento da Formação Continuada deverá evitar a improvisação, ao passo que necessita focar em sua intencionalidade, no que se espera alcançar.

Encerrando a análise do primeiro bloco, evidencia-se a ligação da palavra “aprendizado” com “crescimento”, “oportunidade” e “desenvolvimento”. Aqui, é possível notar o quanto os professores iniciantes destacaram que a Formação Continuada lhes é uma oportunidade de crescer profissionalmente, e isso, para além da perspectiva da aquisição de novos saberes, mas também, de reconhecimento profissional e inclusive, valorização pessoal e financeira.

(Participante 00-03): A Formação Continuada promove atualização do docente no aspecto pedagógico, como consequência, mais cedo ou mais tarde, quer em intelecto, quer em prática docente, o mesmo desenvolverá crescimento pessoal.

(Participante 01-16): Formação Continuada é entender que sempre é necessário estar em crescimento.

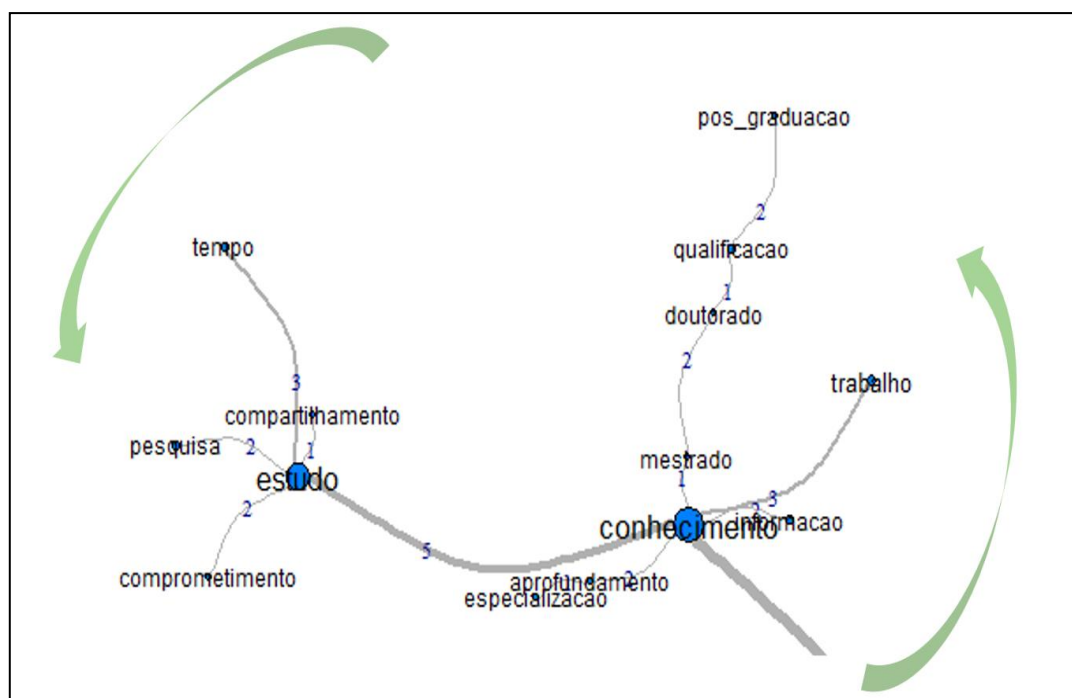
(Participante 01-25): A Formação Continuada traz consigo um sabor agridoce, o doce de um adorável crescimento profissional e o salgado da saída do comodismo.

(Participante 02-27): Quando se compreende a importância e necessidade de obter um crescimento profissional, a Formação Continuada se torna extremamente útil e importante.

(Participante 04-44): A Formação Continuada é o catalisador do processo de crescimento pessoal e profissional de um docente.

Essas conexões permitem inferir que a Formação Continuada está ligada às questões pessoais dos participantes e relacionada ao processo de aprendizagem. E nesse contexto, é possível identificar o “crescimento” delineado pelos professores iniciantes, nos estudos de Marcelo (1999) ao destacar que o desenvolvimento profissional dos professores deve relacionar-se inclusive, com a melhoria das suas condições de trabalho. Ao passo que, conforme a Figura 28, tem-se o segundo bloco.

FIGURA 28 – ÁRVORE MÁXIMA: BLOCO 2 - CONHECIMENTO



FONTE: O autor (2024), com base nos dados obtidos por meio do software IRAMUTEQ.

No segundo bloco a palavra “conhecimento” apresenta uma forte ligação com as palavras “aprofundamento”, “especialização”, “mestrado” e “qualificação”, aqui, nota-se a continuidade da perspectiva de que a Formação Continuada possibilite o incentivo à inserção em novos programas de estudos, ampliando diálogos sobre a carreira acadêmica dos professores.

(Participante 00-09): É importante que o professor mantenha sempre o currículo atualizado, com especializações que vão trazer conhecimento, material e suporte para desenvolver cada vez o melhor o trabalho na prática.

(Participante 01-21): A “pesquisa” é parte essencial no desenvolvimento da Formação Continuada. A “pesquisa” lembra o docente quem ele é. O faz se reconhecer como promotor de ideias, não simplesmente em reprodutor de conteúdos.

(Participante 03-33): A continuação nos estudos proporcionará maior segurança ao professor e o tornará apto a exercer sua função com sabedoria, empatia, sem perder o foco na missão.

(Participante 03-39): Meu sonho é passar no processo seletivo do doutorado, e depois como bolsista da CAPES, a fim de contribuir para a minha Formação Continuada.

Os depoimentos dos professores vêm ao encontro do que explicita Freire (2013) ao destacar o professor como sujeito aprendente, alguém que busca superar-se a si mesmo, para então, ter respaldo para ajudar/ensinar seus alunos. Os estudos de Imbernón (2016, p. 49) ressaltam que “o professor tem de estudar sempre”. Aqui, reitera-se o papel da pesquisa para a continuidade formativa dos professores.

Nota-se ainda, ao observar o segundo bloco das representações dos professores iniciantes, a presença de uma subdivisão, onde denota-se a ligação entre a palavra “estudo” com as palavras “comprometimento”, “pesquisa”, “compartilhamento” e “tempo”. Aqui, os depoimentos dos participantes denotam o quanto Formação Continuada propiciada pela RAE pode ser mais efetiva.

(Participante 00-08): Palestras, cursos com profissionais da área e que atuam em sala de aula, como exemplo, professores que atuam em instituições federais, estaduais, que fazem parte da área de inclusão, pois uma das dificuldades hoje, é a inclusão. Tanto para professores, coordenadores, orientação e direção. E também, mais formações nas metodologias ativas.

(Participante 00-15): Ter mais treinamentos com professores experientes. Existir mais momentos para compartilhamento entre colegas, as experiências vividas. Haver um maior apoio do setor pedagógico da escola.

(Participante 01-17): Eu acredito que palestras com profissionais experientes, com espaços abertos para perguntas/dúvidas, dentro da unidade escolar são muito efetivos e também ajudam no foco/concentração no assunto. Palestras/cursos com muitas pessoas acabam não trazendo o mesmo resultado, pois não permitem a participação.

(Participante 01-19): Para que a Formação Continuada seja mais efetiva, poderia ser realizada uma sondagem junto aos professores para saber em quais temas eles têm maior dificuldade, para que assim, fosse garantido que o tema abordado seria relevante.

Essa subdivisão evidencia as sugestões dos professores iniciantes e elucida suas expectativas quanto à Formação Continuada, chamando-nos atenção quanto a sondagem junto aos docentes sobre os temas a serem abordados em tais formações, além da ampliação dos momentos de interação entre os pares (colegas docentes), a observação à professores mais experientes e o olhar atento e de valorização, quanto às formações que são realizadas *in loco*, ou seja, ações desenvolvidas no e pelo próprio ambiente escolar.

Nessa perspectiva, Imbernón (2016) ressalta o modelo participativo de formação, tornando a unidade escolar como um espaço acolhedor, que proporcione o desenvolvimento de vínculo entre os pares e considere o diagnóstico das necessidades formativas apresentadas pelo próprio grupo de docentes. Nesse viés, Romanowski (2012, p. 138-139), ressalta que

Para o sucesso de um programa de formação continuada, é importante a realização de diagnósticos das necessidades formativas dos professores, ou seja, um dos princípios dos programas de formação de professores consiste em fornecer respostas para as necessidades de desenvolvimento profissional indicadas pelos professores.

Desse modo, observa-se o quanto a Formação Continuada pode tornar-se mais participativa e devidamente efetiva. Assim, ao identificar os depoimentos dos professores percebe-se o eco no aporte teórico explicitado neste estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS (TECENDO REFLEXÕES)

A investigação realizada neste trabalho, pretende colaborar com as discussões sobre a Formação Continuada de Professores Iniciantes, objetivando analisar as Representações Sociais de um grupo de professores iniciantes sobre a Formação Continuada propiciada pela Rede Adventista de Educação. Tendo como aporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais.

Nessa perspectiva, retoma-se a questão que norteou todo o estudo: *Quais são as Representações Sociais de um grupo de professores iniciantes sobre a Formação Continuada propiciada pela Rede Adventista de Educação?*

A fim de responder a essa questão-problema e compreender o seu significado, os dados produzidos foram analisados à luz da Teoria das Representações Sociais (Moscovici 1961) articulada à Abordagem Estrutural (Abric, 2000), analisando, assim, as representações sociais produzidas pelos professores iniciantes.

Para tanto, foram elencados, neste trabalho, três objetivos específicos. O primeiro foi apresentar a proposta de Formação Continuada propiciada pela Rede Adventista de Educação; o segundo Interpretar o conteúdo e a estrutura das Representações Sociais dos participantes sobre a Formação Continuada propiciada pela RAE; e, por fim, o terceiro, constatar a centralidade e o grau de conexidade entre os elementos estruturais das Representações Sociais;

Com isso, a primeira seção apresentou os pressupostos da Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1961) e seus desdobramentos, com ênfase na Abordagem Estrutural (Abric, 2000), seguida por um olhar para as pesquisas em Educação que se ancoram na TRS.

Na segunda seção, tem-se as premissas da Formação Continuada de Professores, o aprofundamento em suas distintas concepções, a apresentação dos principais desafios para a sua efetivação, bem como destacou-se a Formação Continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. Para além disso, apresentou-se a proposta de Formação Continuada propiciada pela Rede Adventista de Educação em suas múltiplas esferas administrativas, até a unidade escolar e o profissional professor (isso considerando o contexto praticado por cinco unidades localizadas na região metropolitana de Curitiba).

E assim, na terceira seção ampliou-se o olhar aos Professores Iniciantes, caracterizando-os e identificando os desafios mais recorrentes que permeiam as distintas fases da inserção profissional. Conforme explicitam Gatti (1999); Imbernón (2011); Marcelo (1999); Romanowski (2012); Vaillant e Marcelo (2012), entre outros, existe uma discrepância entre a formação proporcionada no âmbito acadêmico e as condições de trabalho em que se encontram os professores.

Na sequência, a quarta seção descreve o Percurso Metodológico que delineou este estudo, reiterou-se o seu aporte teórico-metodológico na TRS e a ênfase em uma abordagem qualitativa. Apresentou-se os caminhos da pesquisa, as etapas para a realização das atividades em campo, para a produção de dados, e considerou-se a descrição da elaboração dos instrumentos de pesquisa (TCLE, TALP e Questionário Sociodemográfico) e seus objetivos.

Ainda nessa seção, apresentou-se a caracterização do campo de pesquisa, a seleção dos participantes e a produção de dados. Para tanto, utilizou-se dois *softwares* para o processamento dos dados. A partir do *software* EVOC realizou-se a análise prototípica das representações sociais, por meio do quadro de quatro casas e da Ordem Média de Importância (OMI). No entanto, considerando o *software* IRAMUTEQ, aplicou-se uma análise complementar, denominada análise de similitude, ambas utilizaram como base, as palavras evocadas pelos participantes por meio da aplicação do TALP, conforme aludem Donato (2013), Oliveira *et. al.* (2005), Sá (1999), Wachelke e Wolter (2011).

Na quinta seção, tem-se a caracterização do grupo de participantes, composto por quarenta e sete professores iniciantes, destes, dezoito são do sexo masculino e vinte e nove do sexo feminino. Embora note-se o percentual relativamente acentuado da presença masculina no universo pesquisado, tem-se a predominância da feminização do magistério, conforme elucida Gatti *et al.* (2009). Após a análise de tal caracterização oriunda das respostas ao Questionário Sociodemográfico, iniciou-se a constatação da análise prototípica.

Essa, foi realizada por meio do *software* EVOC e evidenciou a palavra “*aprendizado*” como um elemento muito forte presente no quadrante do provável Núcleo Central. Isso, justificado pelo fato de apresentar a maior frequência (evocação dos participantes) e por apresentar um alto valor simbólico. Além de “*aprendizado*”, identificou-se as demais palavras: “*capacitação*”, “*conhecimento*” e “*crescimento*”, respectivamente conforme a Ordem Média de Importância.

Tendo em vista o posicionamento dos professores iniciantes sobre as formações das quais vivenciaram na RAE, identificou-se uma expressiva relação entre a Formação Continuada e o “*aprendizado*”. Para estes professores, a continuidade das leituras, encontros, debates e interações configuram-se como elementares para o seu desenvolvimento profissional. O grupo reiterou que tais interlocuções lhes possibilitam a dialogicidade entre os pares e reiteram que o ato de aprender possibilita a mudança e a transformação das suas práticas. Tais perspectivas coadunam com as explicitações de Freire (2013), Gatti (2019), Hobold (2023), Imbernón (2016), Nóvoa (200), Romanowski (2012), Tardif (2014), entre outros.

Em face do exposto, percebeu-se a compreensão dos professores de que o aprendizado é contínuo e se faz presente ao longo da vida, como pontuam Alheit e Dausien (2006) ao abordarem o relatório da comissão da UNESCO (1970) e seus desdobramentos. E assim, nota-se a necessidade de um aprofundamento neste item, em outros estudos, dada a “pista” deixada pelos participantes, gerando-nos a inquietação do porquê o “*aprendizado*” para esses professores é tão importante, visto que outras leituras apontam para o fator da “ajuda” como determinante nesta fase de inserção profissional?

Ressalta-se também, a palavra “*capacitação*” que apresentou alto valor simbólico diante das evocações dos participantes. Embora, notou-se por meio das falas dos professores, que há uma possível distorção sobre a compreensão do conceito deste termo, e isso, talvez, em âmbito cultural na RAE (entre as unidades pesquisadas). Dessa forma, percebeu-se que os participantes denominam os encontros coletivos e motivacionais, recorrentes no início de cada ano letivo, como “*capacitações*”. Assim, é válido retomar as definições que Morin (2019) explicita sobre os termos mais recorrentes sobre o processo formativo docente.

Desse modo, este estudo possibilitou um convite às unidades contempladas da RAE a refletir sobre a abordagem do termo “*capacitação*”, dado o seu viés limitador/dúbio, visto associar-se a uma eventual postura de dependência do docente quanto às formações propiciadas pela instituição. Em contraste, ressalta-se a necessidade da ampliação da autonomia dos docentes, especialmente no tocante a sua autoformação.

Nessa perspectiva, propõe-se uma Formação Continuada com vistas no aprimoramento da profissionalidade docente, partindo de um diagnóstico das

necessidades formativas dos professores, possibilitando conhecimentos sobre a escola e possíveis alternativas para as demandas locais, como alude Romanowski (2012). E, além disso, sendo compreendida como um dos componentes para a mudança, interligada com as demais áreas de intervenção, conforme reitera Nóvoa (2002).

Ainda sobre as palavras evidenciadas como elementos do Provável Núcleo Central, tem-se “*conhecimento*” e “*crescimento*”. Ambas foram evocadas pelos participantes e relacionadas à perspectiva do desenvolvimento profissional e suas etapas de formação, conforme afirmam Almeida (2020), Vaillant e Marcelo (2012). Outro aspecto importante, se dá ao fato de que tal formação identifique quais são as condições elementares para que o crescimento profissional se efetive, tal como apresentado por Marcelo (2009).

E assim, em continuidade à análise prototípica (quadro de quatro casas gerado pelo *software EVOC*), observou-se que a Primeira Periferia foi composta pelas palavras “*aprimoramento*”, “*atualização*”, “*continuidade*”, “*desenvolvimento*”, “*ensino*”, “*estudo*” e “*experiência*”. Tais elementos são tidos como flexíveis, passíveis à mudança. Quanto à Segunda Periferia, foi composta por outras dez palavras, contudo, possuem baixa frequência, pois foram lembradas tardiamente pelos participantes.

No entanto, na análise de similitude proporcionada por meio do *software IRAMUTEQ*, gerou-se uma “árvore máxima” (representação gráfica do corpus textual), que verificou os graus de proximidade e conexão entre os elementos das representações sociais evocadas pelos participantes, tendo no primeiro bloco a palavra “*aprendizado*” e o segundo bloco desmembrando-se em duas subdivisões com as palavras “*conhecimento*” e “*estudo*”.

A análise de similitude evidenciou a centralidade das representações sociais, ao apresentar a ligação entre as palavras “*aprendizado*” e “*conhecimento*”, assim, denota-se que para os professores iniciantes do referido estudo, a Formação Continuada propiciada pela RAE, caracteriza-se como um processo de “*aprendizado*” que os possibilita a aquisição de “*conhecimento*”. Assim, tem-se as considerações de Imbernón (2016) e Romanowski (2012) sobre a Formação Continuada que reflete a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, visto que professores e estudantes são beneficiados.

O resultado dessa análise reforça o que ficou evidenciado nos dados produzidos pelo Questionário Sociodemográfico, quando, por meio do Gráfico 11, elucidou-se a importância das ações promovidas “no” e “pelo” ambiente escolar. Nesse item, os professores destacaram que as “Reuniões Individuais (MSD)”, as “Reuniões Pedagógicas” e o “Aprimoramento Acadêmico” são consideradas as formas mais efetivas para a Formação Continuada propiciada pela RAE.

Desse modo, a análise de similitude evidenciou três palavras que estão presentes no provável Núcleo Central apresentados pela análise prototípica, sendo elas “*aprendizado*”, “*conhecimento*” e “*estudo*”. E assim, nota-se a confirmação e conexão entre os elementos do Núcleo Central e do Periférico relacionando-se com a proposta de Formação Continuada em estudo.

Contudo, ressalta-se a necessidade da análise comparativa entre o Gráfico 11 supracitado, e o Gráfico 12 que explicita os maiores desafios para os professores iniciantes. Assim, nota-se por meio do Questionário Sociodemográfico e das falas apresentadas pelos professores, que há uma latente necessidade de que a Formação Continuada propiciada pela RAE, contemple as discussões sobre a Educação Inclusiva, a Saúde Emocional (professores e estudantes), Gestão de Sala de Aula, Avaliação, entre outros itens.

Ressalta-se, porém, conforme alude Imbernón (2012, p. 123), que estes, podem ser considerados como “*nós górdios*” que também preocupam os professores mais experientes, no entanto, para os professores iniciantes, têm-se o enfrentamento a tais desafios, experimentando doses maiores de incerteza e estresse.

Outro fator a ser explicitado, é que a maior parte dos professores iniciantes que participaram deste estudo, concluíram a licenciatura considerando o período da pandemia (COVID-19), e então, para além dos “embates” que são peculiares ao processo de inserção profissional, tais docentes os enfrentaram com uma dose adicional de inquietude e insegurança.

Nesse atípico recorte temporal (2020-2022), a RAE suspendeu o programa de Formação Continuada em sua plataforma virtual, para que fosse atualizado, o que coincidiu com o período de entrada de tais professores à Rede. Tal contexto, tornou essa solicitação mais recorrente (curso sobre Educação Inclusiva) ao analisar as respostas do referido Questionário aplicado aos professores iniciantes.

E assim, dentre as demais respostas produzidas pelos participantes, apresentaram-se lacunas (evidências contraditórias) sobre a necessidade de não tornar a Formação Continuada como algo “desconectado” ou ainda “desmotivador”. Dessa maneira, ressalta-se a tônica apresentada por Imbernón (2016) ao destacar que a análise da realidade feita pelo professorado é o melhor caminho para a sua compreensão, interpretação e intervenção. Para o autor, a escola é o foco permanente das formações e os docentes devem ser os seus protagonistas.

Seguindo a mesma linha, Vaillant e Marcelo (2012, p. 16) explicitam que “os professores são a chave na hora de entender a dinâmica da mudança e de pensar os cenários educativos futuros”. Dessa forma, nota-se a relevância de que eles sejam escutados, e então, novas estratégias sejam delineadas para a ampliação da efetividade da Formação Inicial propiciada.

Diante do exposto, considera-se oportuno destacar que a realização deste estudo teve como fatores limitadores o desafio por conciliar a disponibilidade dos participantes para a visita *in loco* do pesquisador, sem que a rotina do ambiente escolar fosse alterada. E, para além disso, as demandas referentes à organização/gestão de tempo do autor, visto que não houve o afastamento ou redução das atividades laborais, pois, como já explicitado, atuo como colaborador da RAE, na ocasião, respondendo pelo setor de coordenação pedagógica. Ressalta-se ainda, o que os resultados desta pesquisa têm a dizer/contribuir aos diferentes públicos, com o intuito da abertura para próximos diálogos/estudos:

Aos professores iniciantes, percebeu-se a relevância de conhecer as etapas da inserção profissional, embora, como alude Huberman (2013), essas sequências não são vividas em uma mesma ordem por todos os docentes. Além disso, possibilitou conhecer os principais desafios encontrados nestas etapas, sendo considerados os “nós górdios”, comuns inclusive entre os professores tidos por veteranos (Imbernón, 2012); refletiu-se sobre os riscos decorrentes do celularismo/isolamento docente; destacou-se a relevância de se aprender com os pares; e identificou-se a Formação Continuada como um meio que oportuniza o aprimoramento acadêmico e profissional.

Quanto às equipes gestoras das unidades escolares, tais resultados apontam para a importância do acolhimento aos docentes em fase de inserção profissional; reiteram a necessidade do conhecimento sobre a aprendizagem do adulto professor (Placo; Souza, 2003); reiteram a importância da interação entre os pares e o

estabelecimento de serviços de apoio, além da atenção às condições de trabalho e do estreitamento com as universidades (Romanowski, 2012; Marcelo, 1999; Nóvoa, 2002).

Referente ao diálogo com a Rede Adventista de Educação (RAE), notou-se a necessidade de “desmistificar” o conceito de “*capacitação*”; a relevância da continuidade dos fóruns de escuta aos docentes para a identificação das necessidades formativas e alinhamentos didáticos; o reconhecimento da pertinência dos encontros formativos individuais e coletivos; a ampliação da visibilidade destinada à Formação Continuada como um dos elementos basilares para o desenvolvimento profissional, e inclusive, para a fidelização do quadro de pessoal (permanência do professorado).

E para outras redes de ensino, à semelhança das contribuições já explicitadas, destacou-se a urgente apreensão, como afirma Nóvoa (2022) da necessidade de não ignorar essa fase tão singular e até considerada “vulnerável e instável” que é a inserção à carreira docente.

Nesta perspectiva, acredita-se que esta pesquisa possibilitou contribuições para o campo do método (por meio de seu aporte teórico-metodológico fundamentado na Teoria das Representações Sociais), da Formação Continuada e para o campo dos Professores Iniciantes. Assim, cumpre o seu objetivo de analisar as Representações Sociais do referido grupo de professores iniciantes sobre a Formação Continuada propiciada pela Rede Adventista de Educação.

Por outro lado, sabe-se que as Representações Sociais não são estáticas, pelo contrário, são reelaboradas, construídas e adquiridas como reflexos do dinamismo da vida cotidiana (Abric, 2000; Jodelet, 2001; Moscovici, 1961; Sá, 1996). E assim, seja possível que o “retrato” do que os professores falaram/escreveram na ocasião deste estudo, seja modificado a partir de novos contextos, estruturas e vivências, afinal são elementos flexíveis, que poderão ser reelaborados.

Ainda sobre a análise das palavras evocadas pelos professores no tocante à Formação Continuada, notou-se a ausência dos termos “apoio” e “ajuda”, o que pode caracterizar-se como uma nova tônica a ser direcionada pela RAE em seu processo de atualização do Plano de Ação. Quanto a este aspecto, Romanowski (2012) reitera que o professor iniciante, necessita ampliar seus conhecimentos práticos e teóricos, e para tanto, os serviços de apoio são elementares para aprimorar tais processos e o conhecimento de si mesmos.

Em suma, evidencia-se a afirmativa de Creswell (2014, p.55) apoiado em Wolcott (1984) “talvez os estudos qualitativos não tenham finais, apenas perguntas”. E assim, indaga-se o que fazer diante do acesso às RS dos professores? Afinal, elas são um ponto de partida, tal como prenuncia Jodelet (2001), ao denominá-las como guias para a ação. Desse modo, pretende-se ampliar tais discussões a partir de publicações específicas, que não se esgotam nesta pesquisa.

Então, diante de tais premissas, considerando os dados produzidos por este estudo, pretende-se apresentar à RAE, proposições de ementas para a elaboração de novos cursos de Formação Continuada, com foco na inserção profissional de professores iniciantes. Além da publicação de tais resultados em artigos e apresentações em congressos científicos, paralelo ao intuito de ampliar as produções de pesquisas em Educação com o aporte teórico-metodológico das Representações Sociais. E desse modo, o conhecimento produzido estará para além da Rede Adventista de Educação.

Por fim, espera-se, que esta pesquisa possa contribuir para novas investigações, pois despertou-me, enquanto pesquisador, a reflexão sobre um novo objeto de estudo: a formação dos formadores de professores.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes Moreira; OLIVEIRA, Denize Cristina. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000. p.27-38.
- ABRIC, J. O estudo experimental das representações sociais. In JODELET, D. **As representações sociais** (org.). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p,177-197, jan./abr. 2006.
- ALMEIDA, P.C.A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago, 2007.
- ALVES-MAZZOTTI. A.J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan / mar. 1994.
- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p. 9-2.
- ANTONIACOMI, K.C. Formação continuada e as representações sociais de professores de centros municipais de Educação Infantil – Curitiba – Paraná. 158f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica. Curitiba, 2015.
- ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 177, p. 127-149, 2002.
- ARRUDA, A. Despertando o pesadelo: a interpretação. In: SOUZA, Clarilza Prado *et. al* (orgs.). **Angela Arruda e as representações sociais: estudos selecionados**. Curitiba: Champagnat, 2014. p. 117-145.
- AZEVEDO, F. et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BAUER, M. A popularização da ciência como imunização cultural: a função de resistência das representações sociais. In GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 183-208.
- BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 20 set. 2023.
- BÍBLIA. Nova Versão Internacional. São Paulo: Editora Visa, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jul. 2014.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A.M. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil (2013). Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: 31 maio 2023.

CAMARGO, B.V.; JUSTO, A.M. **Tutorial para uso do software de análise**: (Interface de R por les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), 2016.

CRESWELL, J.W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução de Sandra Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRESWELL, J.W; CRESWELL, J.D. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Sandra Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Penso, 2021.

DIVISÃO SUL-AMERICANA DA IASD. **Referenciais curriculares da rede adventista de educação para o ensino fundamental**, Brasília, DF: Associação Nacional de Instituições Educacionais Adventistas do Sétimo Dia, 2020.

DIVISÃO SUL-AMERICANA DA IASD. **Referenciais curriculares da rede adventista para os anos iniciais do ensino fundamental**, Brasília, DF: Associação Nacional de Instituições Educacionais Adventistas do Sétimo Dia, 2023.

DONATO, S. P. Políticas de formação inicial e profissionalidade docente: representações sociais de professores iniciantes. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

DONATO, S. P. Elementos de profissionalidade docente nas representações sociais de estudantes do curso de pedagogia. **Tese** (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

DONATO, S. P.; ENS, R. T.; FAVORETO, E. D. de A.; PULLIN, E. M. M. P. Abordagem estrutural das representações sociais: da análise de similitude ao grupo focal, uma proposta metodológica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 37, p. 367-394, 2017. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/3786>. Acesso em: 14 maio 2024.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 27-51.

FERREIRA, M.A.V. Uma leitura comparativa entre as resoluções n.2/2015 e n.2/2019. In: VEIGA, I.P.A; SANTOS, J.S. (orgs.). **Formação de professores para a Educação Básica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022, p.72-93.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In JODELET, D. (org.). **As representações sociais** (org.). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 173-186.

FRANCO, M.A.R.S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros inscritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 81ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GATTI, B.A. In: GARCIA, W.E. (org.). **Perfis da educação**: textos selecionados de Bernadet A. Gatti. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GATTI, B.A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE**, v. 28 nº 1, p. 13-34, jan/abr de 2012.

GATTI, B.A. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais**. 14.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GUARESCHI, P.A. Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. In GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 153-181.

HOBOLD, M. S. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 425–442, 2018. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.13i2.0010. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10336>. Acesso em: 23 out. 2023.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.

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

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

INEP. **Manual do Enade**, 2005-2014. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

JESUINO, J.C. Um conceito reencontrado.(p. 42-77).(in) ALMEIDA, A.M.O.; SANTOS, M.F.S.; TRINDADE, Z.A. (orgs). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2014.

JODELET, D. **As representações sociais** (org.). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 53-72.

LIMA, A.C.R.E. Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes. In: VEIGA, I.P.A.; D'ÁVILA, C.M. (orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008. p.135-150.

MARCELO, C. Formação de professores para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Ouro Preto, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009a.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo: **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009b.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, n. 8, p. 1-16, jan./abr. 2009.

MARIN, A. J. **Textos de Alda Junqueira Marin**, Professora. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2019.

MENSLIN, D. **O que esperam de mim: uma visão panorâmica das atividades profissionais na educação adventista, da administração escolar ao serviço de apoio**. Vol. II: o que esperam de mim como professor na rede adventista de educação. Curitiba, PR: Editora MM, 2013.

MINAYO, M. C.S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em:

<https://cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/analise-qualitativa-teoria-passos-e-fidedignidade/8357?id=8357>

MINAYO, M.C. de S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 73-92.

MOSCOVICI, S. *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris: Press Universitary de France, 1961.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

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

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 45-66.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NAGEL, J.S.O. Ser pedagogo escolar: representações sociais sobre a constituição identitária do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Curitiba. **Tese** (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2022.

NOVAES, A. Uma trajetória da Teoria das Representações Sociais no Brasil. In: RUBÍ, M.E.O.; NOAVES, A. (ed.). **Recuentos Históricos de la Teoría de las Representaciones Sociales en América Latina** = Relatos Históricos da Teoria das Representações Sociais na América Latina. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2023. 325p. e-book.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, nº 166, out./dez. de 2017, p. 1.106-1.133.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.27, e270129, p.1-20, 2022.

OLIVEIRA, D. C.; MARQUES, S. C.; TEIXEIRA, M. C. T. V. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: Moreira, Antonia Silva Parede; Jesuino, Jorge, Correia (orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB Editora Universitária, 2005. p.573-603.

OLIVEIRA, J.C.; BERTONI, L.M. Memória coletiva e teoria das representações sociais: confluências teórico-conceituais. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte, v. 12, n.2, p. 244-262, jul./dez. 2019.

OLIVEIRA, T. M.; DONATO, S. P.; ENS, R. T. Representações Sociais, Professor Iniciante e Formação Continuada: o estado do conhecimento. *In*: DONATO, S. P.; ENS, R. T.; NOVAES, C. (org.). **Representações Sociais: estudos sobre formação de professores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2023.

PASSOS, L. F.; ALMEIDA, P. A.; REIS, A. T.; GOMBOEFF, A. L. M. Coordenadores Pedagógicos: reflexões e práticas de apoio e de acolhimento ao docente iniciante. Dossiê Concepções, Políticas e Práticas de Indução Docente. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, p. 1-22, jan./dez. 2024.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiésis**, Florianópolis, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005/2006.

PINHO, M.J.de; SANTOS, J.S. dos; BRASILEIRO, T.S.A. O impacto das políticas públicas na formação de professores. *In*: VEIGA, I.P.A; SANTOS, J.S. (orgs.). **Formação de professores para a Educação Básica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022. p.41-71.

PLACCO, V.M.N.S; SOUZA, V.L.T. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2ª ed., 2015.

PRYJMA, L. C. **Leitura**: representações sociais de professores de uma rede municipal de ensino. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR, 2011. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/dissertacoes/category/14-2011?download=277:2011-pryjma-leila-cleuri>. Acesso em: 06 abr. 2024.

RATINAUD, P. IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. Versão 0.7 alpha 2, 2009. Disponível em: <http://www.iramuteq.org>. Acesso em: 14 dez. 2023.

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

ROMANOWSKI, J.P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

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

Sá, C.P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Vozes, 2007.

SILVA, V. G.; ALMEIDA, P.C.A.; GATTI, B.A. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.46 nº 160, p. 286-311, abr./jun. de 2016.

SOUSA, C.P. de. et al. (org). **Qual futuro?** Representações sociais de professores, jovens e crianças. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

SOUSA; C.P. de; SOUZA, A.M.B. (orgs.). **Estudos em representações sociais e educação**: revisão integrativa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

SPINK, M.J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 95-118.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNIÃO SUL BRASILEIRA DA IASD. **Projeto Político Pedagógico Base para a Instituição Adventista Sul-Brasileira de Educação**, 2024.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VEIGA, I.P.A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I.P.A.; D'ÁVILA, C.M. (orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008. p.13-21.

VEIGA, I.P.A. Formação de professores: uma análise por dentro da Resolução n.2/2019. In: VEIGA, I.P.A; SANTOS, J.S. (orgs.). **Formação de professores para a Educação Básica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022. p.94-116.

VERGÈS, Pierre. **Conjunto de Programas que permitem a análise de evocações: EVOC**: manual. Versão 5. Aix em Provence: Université de Provence, 2002.

WACHELKE, J. F.R. Índice de Centralidade de Representações Sociais a partir de Evocações (INCEV): exemplo de aplicação no estudo da representação social sobre envelhecimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.22, n.1, 2009.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/prc/a/fZdMQYtJbB6gqDKRLG5CX3w/?lang=pt>. Acesso em 10.jul.2024.

WACHELKE, J.; WOLTER, R. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v.27, n.4, p. 521-526, out./dez. 2011.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 119-150.

WHITE, E.G. **Educação**: um modelo de ensino integral. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2015.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO STRICTO SENSU – PPGED
--

QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO – PARTICIPANTES DA PESQUISA													
1) Sexo	() Feminino () Masculino () Outro												
2) Qual a sua Religião?	_____												
3) Qual é a sua faixa etária?	<input type="checkbox"/> Entre 18 a 23 anos <input type="checkbox"/> Entre 34 anos a 40 anos <input type="checkbox"/> Entre 24 a 28 anos <input type="checkbox"/> Entre 41 a 50 anos <input type="checkbox"/> Entre 29 a 33 anos <input type="checkbox"/> Mais de 51 anos _____												
4) Em qual segmento você leciona na Educação Adventista?	<i>*Marque todas as alternativas que se aplicam à sua atuação..</i> <input type="checkbox"/> Educação Infantil <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental – Anos Finais <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental – Anos Iniciais <input type="checkbox"/> Ensino Médio												
5) Qual é a sua formação acadêmica?	<i>*Marque todas as alternativas que se aplicam à sua trajetória formativa.</i> <input type="checkbox"/> Magistério – Nível Médio <input type="checkbox"/> Graduação – Licenciatura – Curso: _____ <input type="checkbox"/> Graduação – Bacharelado – Curso: _____ <input type="checkbox"/> Pós-graduação - Especialização (<i>lato sensu</i>) <input type="checkbox"/> Pós-graduação - Mestrado (<i>stricto sensu</i>) <input type="checkbox"/> Pós-graduação - Doutorado (<i>stricto sensu</i>)												
6) Em qual modalidade você cursou a sua graduação?	<input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Semi-presencial <input type="checkbox"/> EaD												
7) Formação Acadêmica dos Pais	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;"><u>MÃE</u></td> <td style="text-align: center;"><u>PAI</u></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Ensino Fundamental</td> <td><input type="checkbox"/> Ensino Fundamental</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Ensino Médio</td> <td><input type="checkbox"/> Ensino Médio</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Ensino Superior</td> <td><input type="checkbox"/> Ensino Superior</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Mestrado</td> <td><input type="checkbox"/> Mestrado</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Doutorado</td> <td><input type="checkbox"/> Doutorado</td> </tr> </table>	<u>MÃE</u>	<u>PAI</u>	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental	<input type="checkbox"/> Ensino Médio	<input type="checkbox"/> Ensino Médio	<input type="checkbox"/> Ensino Superior	<input type="checkbox"/> Ensino Superior	<input type="checkbox"/> Mestrado	<input type="checkbox"/> Mestrado	<input type="checkbox"/> Doutorado	<input type="checkbox"/> Doutorado
<u>MÃE</u>	<u>PAI</u>												
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental												
<input type="checkbox"/> Ensino Médio	<input type="checkbox"/> Ensino Médio												
<input type="checkbox"/> Ensino Superior	<input type="checkbox"/> Ensino Superior												
<input type="checkbox"/> Mestrado	<input type="checkbox"/> Mestrado												
<input type="checkbox"/> Doutorado	<input type="checkbox"/> Doutorado												
8) Qual foi o fator determinante que te motivou a ingressar na carreira docente?	<i>*Marque apenas uma alternativa.</i> <input type="checkbox"/> Alto índice de empregabilidade da profissão <input type="checkbox"/> Cursos com custos financeiros mais acessíveis/flexíveis <input type="checkbox"/> Familiares que atuam como Professores <input type="checkbox"/> Referência profissional de outros Professores												
9) Você estudou na Educação Adventista?	<i>*Marque todas as alternativas que se aplicam à sua trajetória formativa enquanto discente, na Educação Adventista.</i> <input type="checkbox"/> Educação Infantil <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental – Anos Iniciais <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental – Anos Finais <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Graduação – EaD <input type="checkbox"/> Graduação – Instituições em regime de internato <input type="checkbox"/> Pós-graduação												

10) Quanto tempo você possui de experiência na carreira docente?	<i>*Marque apenas uma alternativa.</i> <input type="checkbox"/> 0 a 1 ano <input type="checkbox"/> 3 anos <input type="checkbox"/> 5 anos <input type="checkbox"/> 2 anos <input type="checkbox"/> 4 anos
11) Há quanto tempo você leciona na Educação Adventista?	<i>*Marque apenas uma alternativa.</i> <input type="checkbox"/> 0 a 1 ano <input type="checkbox"/> 3 anos <input type="checkbox"/> 5 anos <input type="checkbox"/> 2 anos <input type="checkbox"/> 4 anos
12) Você atua paralelamente em alguma outra unidade educacional?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim – Atuo em outra unidade da Educação Adventista <input type="checkbox"/> Sim – Atuo na Rede Municipal <input type="checkbox"/> Sim – Atuo na Rede Estadual <input type="checkbox"/> Sim – Atuo em outra Rede Privada
13) Você lecionou durante o período emergencial do Ensino Remoto? <i>*(COVID-19)</i>	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
14) Durante a sua atuação na EA, quais foram os temas mais recorrentes abordados nas Formações Continuidadas ofertadas pela Instituição?	<i>*Marque três alternativas.</i> <input type="checkbox"/> Avaliação <input type="checkbox"/> Gestão de Sala de Aula <input type="checkbox"/> Avaliações de Larga Escala <input type="checkbox"/> Metodologias Ativas <input type="checkbox"/> Consciência Fonológica <input type="checkbox"/> Outros _____ <input type="checkbox"/> Educação Inclusiva <input type="checkbox"/> Qualidade do Atendimento <input type="checkbox"/> Formação Denominacional <input type="checkbox"/> Novas Gerações
15) Em seu ambiente escolar, quais são as práticas mais efetivas da Formação Continuada?	<i>*Marque três alternativas.</i> <input type="checkbox"/> Incentivo ao Aprimoramento Acadêmico (programas de estudos) <input type="checkbox"/> Indicações de Leitura <input type="checkbox"/> Indicações de Oficinas/Palestras <input type="checkbox"/> Mentoria entre os pares/colegas <input type="checkbox"/> Ofertas de Cursos Tutoriais – Plataforma Universidade Corporativa (UC) <input type="checkbox"/> Outras _____ <input type="checkbox"/> Participação em Congressos/Lives <input type="checkbox"/> Reuniões Individuais – Momento do Saber Docente (MSD) <input type="checkbox"/> Reuniões Pedagógicas <input type="checkbox"/> Saídas Culturais
16) Quais são os itens que você os considera como mais desafiadores para os professores iniciantes?	<i>*Marque três alternativas.</i> <input type="checkbox"/> Avaliação <input type="checkbox"/> Educação Inclusiva <input type="checkbox"/> Gestão de Sala de Aula <input type="checkbox"/> Metodologias Ativas <input type="checkbox"/> Novas Gerações <input type="checkbox"/> Outros _____ <input type="checkbox"/> Saúde Emocional
17) Na sua opinião, como a Formação Continuada em sua unidade escolar, pode se tornar mais efetiva?	<i>*Justifique a sua resposta.</i> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Muito obrigado por sua colaboração

APÊNDICE B

TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

Primeiramente, obrigado por participar desta pesquisa que tem por objetivo analisar as Representações Sociais de Professores Iniciantes sobre a Formação Continuada e sua relação com o Desenvolvimento Profissional Docente. Favor responder as perguntas disponibilizadas nesse instrumento, com reflexões francas, pois essas serão de grande auxílio para alcançar os objetivos propostos em minha investigação no Mestrado. Os dados coletados neste instrumento serão apreciados e analisados exclusivamente para fins desta pesquisa.

Termo indutor: “FORMAÇÃO CONTINUADA”

1) Inicialmente, escreva **CINCO** palavras que lhes vêm à mente em relação ao termo indutor: “FORMAÇÃO CONTINUADA”.

()	()	()	()	()

2) Agora, classifique essas palavras por ordem de importância de 1 a 5, ou seja, utilizando os parênteses da parte inferior do quadro acima, o número 1 para a palavra **que você considerou ser a mais importante**, 2 para segunda palavra de maior importância e, assim, por diante até a quinta palavra menos importante.

3) Escreva, por favor, a **primeira** palavra que você considerou como a mais importante.

_____.

4) Por que você considera essa palavra a mais importante?

_____.

5) Agora, por favor, escreva uma frase utilizando essa palavra que considerou a mais importante, relacionando-a com o termo indutor dito anteriormente (**FORMAÇÃO CONTINUADA**).

_____.

Obrigado por sua colaboração!

APÊNDICE C

CARTA-CONVITE

Prezado(a) colega professor(a),

Atualmente, atuo no Departamento de Educação da Rede Educacional Adventista, para a região Central do Paraná, mais especificamente, no setor da Coordenação Pedagógica (Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio). Estou fazendo o curso de Mestrado em Educação na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), e para a conclusão dessa formação, necessito realizar uma pesquisa empírica, cujo tema optei por estudar as Representações Sociais de Professores Iniciantes sobre Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional.

Assim, o **CRITÉRIO DE PARTICIPAÇÃO NESSA PESQUISA** é “Ser professor(a) em fase inicial de carreira (tendo até cinco anos de atuação desde a conclusão da Formação Inicial), e que esteja lecionando na Rede Educacional Adventista, pelo período mínimo de um ano (seja na Educação Infantil, Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio). **Saliento que estar atuando na profissão docente há menos de cinco anos, é REQUISITO essencial para a participação.**

Ressalto que o Departamento de Educação da Associação Central Paranaense (ACP), Mantenedora da Educação Adventista, com sede administrativa em Curitiba/PR, está ciente sobre a realização dessa pesquisa, mediante autorização já concedida à essa unidade escolar. Mas agora, solicito encarecidamente a sua valiosa contribuição para a realização da referida investigação. Caso concorde e se enquadre nesse perfil, favor preencher os dados abaixo para facilitar o contato e aplicação do instrumento de produção de dados.

Desde já, expresso os meus sinceros agradecimentos por toda sua atenção e colaboração e me coloco ao seu dispor para eventuais esclarecimentos e, estendo desde já, o convite para assistir a defesa.

CONTATO:

Nome: _____
E-mail: _____ Celular: _____
Nome da Unidade Escolar _____

Prof. Tarcisio Matos de Oliveira
Mestrando em Educação pela UTP: tarcisio.oliveira@educadventista.org.br / (41) 3331-5600
Orientadora: Profa. Dra. Sueli Pereira Donato / sueli.donato@utp.br

APÊNDICE D - CORPUS DA ORDEM MÉDIA DE IMPORTÂNCIA - OMI

PARTICIPANTE	PALAVRA 1	PALAVRA 2	PALAVRA 3	PALAVRA 4	PALAVRA 5
00.01	estudo	conhecimento	aprendizado	foco	trabalho
00.02	conhecimento	experiencia	aprendizado	atualizacao	frustacao
00.03	crescimento	possibilidades	novidades	necessaria	entediante
00.04	aprendizado	desenvolvimento	tempo	estudo	novidades
00.05	desconectada	importante	adaptavel	cansativa	carente
00.06	aprendizado	conhecimento	atualizacao	crescimento	experiencia
00.07	atualizacao	aprendizado	reflexao	estudo	tempo
00.08	conhecimento	qualificacao	aprendizado	aprofundamento	teoria
00.09	especializacao	conhecimento	informacao	aprofundamento	apoio
00.10	alem	aprendizado	principios	ensino	perseverar
00.11	ensino	aprendizado	explicacao	entendimento	reuniao
00.12	desmotivadora	obrigacao	desinteressante	desnecessaria	especifica
00.13	capacitacao	importante	aprendizado	atualizacao	inicio
00.14	cristo_mestre	olhar_diferenciado	aprendizado	atividade_ludica	planejamento
00.15	ressignificar	crescimento	superacao	renovacao	aprendizado
01.16	crescimento	didatica	estudo	teoria	leitura
01.17	aprendizado	novidades	continuidade	maturidade	repeticao
01.18	crescimento	edificadora	aprendizado	beneficio	macante
01.19	aprendizado	conhecimento	crescimento	beneficio	vivencia
01.20	aprendizado	compartilhamento	ressignificar	curso	inicio
01.21	pesquisa	qualificacao	pos_graduacao	atualizacao	faculdade
01.22	aprendizado	experiencia	conhecimento	desenvolvimento	profissionalizacao
01.23	experiencia	oportunidade	capacitacao	conhecimento	informacao
01.24	aprendizado	desenvolvimento	paciencia	metas	vulnerabilidade
01.25	crescimento	aprimoramento	evolucao	esclarecimento	continuidade
02.26	aprendizado	conhecimento	preparacao	ensino	enriquecedora
02.27	crescimento	conhecimento	trabalho	pontualidade	correria
02.28	esclarecimento	aprendizado	aperfeicoamento	aprimoramento	guia
02.29	conhecimento	crescimento	educacao	estudo	dinheiro
02.30	descoberta	reciclagem	aprimoramento	oportunidade	disponibilidade
02.31	salario	aprimoramento	requisito	disponibilidade	trabalho
02.32	graduacao	estudo	pesquisa	informacao	compartilhamento
03.33	continuidade	aperfeicoamento	conhecimento	estudo	sabedoria
03.34	preparacao	aprendizado	evolucao	excelencia	burocracia
03.35	suporte	especializacao	continuidade	acrescimo	percepcao
03.36	necessaria	desenvolvimento	aprimoramento	seguranca	objetivo_alcancado
03.37	evolucao	qualificacao	doutorado	mestrado	pos_graduacao
03.38	conhecimento	estudo	tempo	compromisso	trabalho
03.39	sonho	importante	superacao	dificil	desejo
04.40	dedicacao	comprometimento	estudo	pesquisa	desafios
04.41	capacitacao	estudo	acompanhamento	comprometimento	motivacao
04.42	aprendizado	capacitacao	importante	formacao	preparacao
04.43	aprendizado	crescimento	intelecto	desenvolvimento	continuidade
04.44	crescimento	aperfeicoamento	atualizacao	tecnica	ensino
04.45	atualizacao	conhecimento	doutorado	mestrado	estudo
04.46	aprendizado	planejamento	ensino	reflexao	experiencia
04.47	aprendizado	capacitacao	desenvolvimento	crescimento	progresso

APÊNDICE E - CORPUS DA ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÃO – OME

PARTICIPANTE	PALAVRA 1	PALAVRA 2	PALAVRA 3	PALAVRA 4	PALAVRA 5
00.01	estudo	aprendizado	conhecimento	foco	trabalho
00.02	aprendizado	experiencia	conhecimento	atualizacao	frustacao
00.03	entediante	necessaria	crescimento	novidade	possibilidades
00.04	aprendizado	novidade	tempo	desenvolvimento	estudo
00.05	importante	cansativa	desconectada	carente	adaptável
00.06	aprendizado	conhecimento	experiencia	atualizacao	crescimento
00.07	estudo	aprendizado	tempo	atualizacao	reflexoes
00.08	aprendizado	conhecimento	aprofundamento	qualidade	teoria
00.09	especializacao	conhecimento	aprofundamento	informacao	apoio
00.10	aprendizado	alem	principios	ensino	perseverar
00.11	ensino	aprendizado	reuniao	explicacao	entendimento
00.12	desnecessaria	obrigacao	desinteressante	desmotivadora	especifico
00.13	aprendizado	atualizacao	importante	inicio	capacitacao
00.14	planejamento	atividade_ludica	aprendizado	olhar_diferenciado	cristo_mestre
00.15	crescimento	superacao	renovacao	aprendizado	ressignificar
01.16	didatica	teoria	crescimento	estudo	leitura
01.17	aprendizado	continuidade	novidades	repeticao	maturidade
01.18	aprendizado	crescimento	beneficio	massante	edificadora
01.19	conhecimento	aprendizado	crescimento	beneficio	vivencia
01.20	curso	inicio	compartilhamento	aprendizado	ressignificar
01.21	pesquisa	pos_graduacao	qualificacao	faculdade	atualizacao
01.22	profissionalizacao	experiencia	desenvolvimento	aprendizado	conhecimento
01.23	capacitacao	informacao	conhecimento	oportunidade	experiencia
01.24	desenvolvimento	aprendizado	vulnerabilidade	paciencia	metas
01.25	crescimento	aprimoramento	evolucao	esclarecimento	continuidade
02.26	conhecimento	aprendizado	preparacao	ensino	enriquecedora
02.27	trabalho	pontualidade	crescimento	conhecimento	correria
02.28	aprendizado	aprimoramento	esclarecimento	aperfeicoamento	guia
02.29	estudo	dinheiro	crescimento	educacao	conhecimento
02.30	descoberta	aprimoramento	oportunidade	disponibilidade	reciclagem
02.31	aprimoramento	requisito	salario	disponibilidade	trabalho
02.32	estudo	informacao	compartilhamento	pesquisa	graduacao
03.33	estudo	sabedoria	conhecimento	continuidade	aperfeicoamento
03.34	aprendizado	burocracia	evolucao	preparacao	excelencia
03.35	especializacao	suporte	continuidade	percepcao	acrescimo
03.36	necessaria	aprimoramento	seguranca	desenvolvimento	objetivo_alcancado
03.37	pos_graduacao	mestrado	doutorado	qualificacao	evolucao
03.38	estudo	conhecimento	tempo	compromisso	trabalho
03.39	superacao	dificil	importante	desejo	sonho
04.40	estudo	pesquisa	desafios	dedicacao	comprometimento
04.41	estudo	capacitacao	acompanhamento	comprometimento	motivacao
04.42	aprendizado	capacitacao	formacao	importante	preparo
04.43	aprendizado	crescimento	desenvolvimento	intelecto	continuidade
04.44	crescimento	aperfeicoamento	atualizacao	tecnica	ensino
04.45	mestrado	doutorado	estudo	atualizacao	conhecimento
04.46	aprendizado	reflexao	ensino	planejamento	experiencias
04.47	progresso	aprendizado	crescimento	desenvolvimento	capacitacao

conhecimento conhecimento conhecimento conhecimento conhecimento conhecimento conhecimento conhecimento conhecimento conhecimento conhecimento conhecimento conhecimento	conhecimento	14
constancia constante continuacao continuacao continuidade	continuidade	5
correria	correria	1
crescimento crescimento crescimento crescimento crescimento crescimento crescimento crescimento crescimento crescimento crescimento crescimento	crescimento	12
cristo_mestre	cristo_mestre	1
curso	curso	1
dedicacao	dedicacao	1
desafios	desafios	1
descoberta	descoberta	1
desconectada	desconectada	1
desejo	desejo	1
desenvolvimento desenvolvimento desenvolvimento desenvolvimento desenvolvimento desenvolvimento_profissional	desenvolvimento	6
desinteressante	desinteressante	1
desmotivador	desmotivadora	1
desnecessario	desnecessaria	1
didatica	didatica	1
dificil	dificil	1
dinheiro	dinheiro	1
disponibilidade disponibilidade	disponibilidade	2
doutorado doutorado	doutorado	2
edificador	edificadora	1
educacao	educacao	1
enriquecer	enriquecedora	1
ensinar ensino ensino ensino ensino	ensino	5
entediante	entediante	1
entendimento	entendimento	1
esclarecimento esclarecimento	esclarecimento	2
especializacao especializacao	especializacao	2
especifico	especifica	1

estudo estudo estudo estudo estudo estudo estudo estudo estudo estudo estudo	estudo	11
evolucao evolucao evolucao	evolucao	3
excelencia	excelencia	1
experiencia experiencia experiencia experiencias experiencias	experiencia	5
explicacao	explicacao	1
faculdade	faculdade	1
foco	foco	1
formacao	formacao	1
frustacao	frustacao	1
graduacao	graduacao	1
guia	guia	1
importante importante importante importante	importante	4
informacao informacao informacao	informacao	3
inicio inicio	inicio	2
intelecto	intelecto	1
leitura	leitura	1
macante	macante	1
maturidade	maturidade	1
mestrado mestrado	mestrado	2
metas	metas	1
motivacao	motivacao	1
necessario necessario	necessaria	2
novas_experiencias novas_geracoes novidades	novidades	3
objetivo_alcancado	objetivo_alcancado	1
obrigacao	obrigacao	1
olhar_diferenciado	olhar_diferenciado	1
oportunidade oportunidade	oportunidade	2
paciencia	paciencia	1
percepcao	percepcao	1
perseverar	perseverar	1
pesquisa pesquisa pesquisa	pesquisa	3
planejamento planejamento	planejamento	2
pontualidade	pontualidade	1
pos_graduacao pos_graduacao	pos_graduacao	2
possibilidades	possibilidades	1
preparacao preparacao preparo	preparacao	3
principios	principios	1
profissionalizacao	profissionalizacao	1
progresso	progresso	1

qualidade qualificacao qualificacao	qualificacao	3
reciclagem	reciclagem	1
reflexao reflexoes	reflexao	2
renovacao	renovacao	1
repeticao	repeticao	1
requisito	requisito	1
ressignificacao ressignificar	ressignificar	2
reuniao	reuniao	1
sabedoria	sabedoria	1
salario	salario	1
seguranca	seguranca	1
sonho	sonho	1
superacao superacao	superacao	2
suporte	suporte	1
tecnica	tecnica	1
tempo tempo tempo	tempo	3
teoria teoricos	teoria	2
trabalho trabalho trabalho trabalho	trabalho	4
vivencia	vivencia	1
vulnerabilidade	vulnerabilidade	1

Total de palavras **EVOCADAS** (47x5) = **235**

Total de palavras **LEMATIZADAS** = **106**

ANEXO A AUTORIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Igreja Adventista
do Setimo Dia®
ASSOCIAÇÃO CENTRAL PARANAENSE

RUA DEPUTADO JOÃO FERREIRA NEVES, 159
CEP 80.820-480 - VISTA ALEGRE
CURITIBA, PARANÁ

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ASSOCIAÇÃO CENTRAL PARANAENSE - ACP

Declaração de Infra-Estrutura e Autorização Para o Uso da Mesma


Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Universidade Tuiuti do Paraná - UTP

Declaro, conforme a Resolução CNS 466/2012 a fim de viabilizar a execução da pesquisa intitulada, **"REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES INICIANTES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE"**, sob a responsabilidade do pesquisador **TARCISIO MATOS DE OLIVEIRA**, que a área de **RESPONSABILIDADE DA REDE EDUCACIONAL ADVENTISTA, CONSIDERANDO ÀS UNIDADES ESCOLARES SOB OS CUIDADOS DA ASSOCIAÇÃO CENTRAL PARANAENSE, MANTENEDORA DAS REFERIDAS INTUIÇÕES**, conta com toda a infraestrutura necessária para a realização e que o pesquisador acima citado está autorizado a utilizá-la, tão logo o projeto seja aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tuiuti do Paraná.

De acordo e ciente,

Curitiba, 04 de julho de 2023.


Responsável pela área (Pedro Renato Frozza, CPF: 445.561.609-87) e Carimbo da
Instituição onde será realizada a pesquisa

76.726.884/0123-04

INSTITUIÇÃO ADVENTISTA SUL
BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

R. DEPUTADO JOÃO FERREIRA NEVES, 159
VISTA ALEGRE - CEP 80820-380

Curitiba - PR

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Tarcisio Matos de Oliveira, acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade Tuiuti do Paraná, estou convidando você, a participar de um estudo intitulado “Representações Sociais de Professores Iniciantes sobre Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional Docente”. Este estudo é importante, pois no âmbito pessoal relaciona-se estritamente com o campo de atuação do pesquisador, que por doze anos tem acompanhado o processo de Formação Continuada na Educação Básica em uma rede privada e confessional – Educação Adventista (EA), sobretudo, mediando o período de inserção profissional à docência; além disso, na esfera profissional, contribuirá com o mapeamento das Representações Sociais de tais professores iniciantes sobre o seu processo de desenvolvimento profissional, possibilitando condições para que a instituição pesquisada considere as perspectivas apontadas como contribuições para a atualização do seu Plano de Desenvolvimento, visando ampliar a fidelização do quadro docente e por sua vez, a melhoria do processo de ensino e aprendizagem; além disso, no âmbito acadêmico, este trabalho vem ao encontro das discussões realizadas no Grupo de Pesquisa em que o referido discente está vinculado, intitulado: “Formação de Professores, Territórios Educativos e Representações Sociais” (FOTERS), visando colaborar com as equipes que gerenciam o processo de Formação Continuada nas unidades escolares da Rede Educacional Adventista, localizadas na região Central do Paraná.

a) O objetivo desta pesquisa é Analisar as Representações Sociais de Professores Iniciantes sobre a Formação Continuada e sua relação com o Desenvolvimento Profissional Docente.

b) Caso você participe da pesquisa, será necessário que responda a um questionário com perguntas abertas e fechadas para a identificação do perfil sociodemográfico, bem como ao Teste de Associação Livre de Palavras quanto ao processo de Formação Continuada ofertado pela referida Rede Educacional. Logo após, você será convidado a participar de uma sessão de Grupo Focal, que será previamente agendada devido corresponder a segunda etapa dessa pesquisa, tendo o objetivo de averiguar a relação das Representações Sociais com o Desenvolvimento Profissional Docente.

c) Para tanto você deverá comparecer à respectiva unidade escolar em que atua, conforme as datas e horários previamente agendados, considerando a aplicação da pesquisa em duas etapas distintas, sendo a duração da 1ª etapa (Questionário Sociodemográfico + Teste de Associação) em torno de 1h. Quanto a aplicação da 2ª etapa, se dará com a realização de uma sessão do Grupo Focal (que terá o áudio gravado, visando contribuir com os procedimentos de análise de dados direcionados pelo pesquisador), com duração de aproximadamente 2h a 2h30, no mesmo local (o pesquisador estará *in loco* em cada uma das unidades para a mediação em ambas as etapas, junto aos respectivos participantes). Abaixo, segue a descrição dos endereços das unidades escolares pesquisadas:

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal_-

1. Colégio Adventista Araucária, localizado na Rua São Vicente de Paulo, 465, Centro, Araucária – PR, CEP.: 83.702-050;

2. Colégio Adventista Boa Vista, localizado na Rua Fernando de Noronha, 470, Santa Cândida, Curitiba – PR, CEP.: 82.640-350;

3. Colégio Adventista Boqueirão, localizado na Rua Cleto da Silva, 1128/2260, Boqueirão, Curitiba – PR, CEP.: 81.670-450;

4. Colégio Adventista Portão, localizado na Rua Frei Gaspar da Madre de Deus, 707, Portão, Curitiba – PR, CEP.: 81.070-090;

5. Escola Adventista Colombo, localizada na Avenida Santa Terezinha, 39, Santa Terezinha, Colombo – PR, CEP.: 83.408-740;

6. Escola Adventista Vista Alegre, localizada na Rua Deputado João Ferreira Neves, 281, Vista Alegre, Curitiba – PR, CEP.: 80820-380.

d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado aos aspectos psicológicos, considerando que evocará vivências sobre o seu processo de iniciação à carreira docente e a sua interação com o programa de Formação Continuada que lhe foi proporcionado. No entanto, havendo algum tipo de constrangimento, você terá a garantia do tratamento gratuito na Clínica de Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná perante quaisquer danos ocasionados pelo estudo.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser o desconforto por responder ao questionário, vergonha ao participar do Grupo Focal, receio de compartilhar suas experiências ou constrangimento de expor eventuais situações vivenciadas em seu processo de desenvolvimento profissional, especialmente no tocante à participação nas Formações Continuidas promovidas pela instituição educacional.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são a identificação do conteúdo e estrutura das Representações Sociais dos participantes sobre a Formação Continuada; o mapeamento da proposta de Formação Continuada ofertada pela Mantenedora da Rede Educacional pesquisada, além de possibilitar a análise sobre as possíveis relações das Representações Sociais dos Professores Iniciantes sobre Formação Continuada com as características para o Desenvolvimento Profissional Docente. Nem sempre você será diretamente beneficiado(a) com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

g) O pesquisador Tarcisio Matos de Oliveira responsável por este estudo poderá ser localizado na sede administrativa da Associação Central Paranaense (ACP) - Mantenedora da Rede Educacional Adventista, localizada na Rua Deputado João Ferreira Neves, 159 – CEP 80.820-380 - Curitiba-PR, além do endereço eletrônico: tarcisio.oliveira@educadventista.org.br, e pelo telefone por número: (41) 3331-5600, no horário das 8h às 17h30, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal_-

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, sendo a Profa. Dra. Sueli Pereira Donato – Professora Orientadora deste estudo; e o Prof. Pedro Renato Frozza – Diretor Geral da Educação Adventista para as unidades escolares localizadas na região Central do Paraná. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que **a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

j) O material obtido através dos questionários será utilizado unicamente para essa pesquisa e será incinerado ao término do estudo, **dentro de 05 anos.**

k) A sua participação nesse estudo não acarretará custos, caso contrário, você será imediatamente e integralmente ressarcido(a) de todos os gastos. No caso de algum dano, imediato ou tardio, decorrente da sua participação nessa pesquisa, terá a garantia do tratamento gratuito na Clínica de Psicologia da

Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), localizada na Rua Sydnei Antônio Rangel, Nº 245, Santo Inácio, Curitiba - PR, CEP.: 82010-210, perante quaisquer desconfortos ocasionados pelo estudo.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código, ou serão apresentados apenas dados gerais de todos os participantes da pesquisa.

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Tuiuti do Paraná, pelo telefone (41) 3331-7668 / e-mail: comitedeetica@utp.br. Rua: Sidnei A. Rangel Santos, 245, Sala 04 - Bloco PROPPE. Horário de atendimento das 13:30 às 17:30.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu receberei uma via assinada e datada deste documento.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, ____ de _____ de 2023.

[Assinatura do Participante de Pesquisa]

[Tarcisio Matos de Oliveira - Pesquisador]

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

ANEXO C COMPROVANTE ENVIO

UNIVERSIDADE TUIUTI DO
PARANÁ



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES INICIANTES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Pesquisador: Tarcisio Matos de Oliveira

Versão: 3

CAAE: 72526123.0.0000.8040

Instituição Proponente: SOCIEDADE CIVIL EDUCACIONAL TUIUTI LIMITADA

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 086816/2023

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES INICIANTES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE que tem como pesquisador responsável Tarcisio Matos de Oliveira, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Tuiuti do Paraná em 03/08/2023 às 11:37.

Endereço: Rua Sidnei A. Rengel Santos, 245 - Bloco Proppe, sala 04 - Térreo
Bairro: SANTO INACIO CEP: 82.010-330
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3331-7888 Fax: (41)3331-7888 E-mail: comitedeetica@utp.br

ANEXO D PARECER CONSUBSTANCIADO CEP

UNIVERSIDADE TUIUTI DO
PARANÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES INICIANTE SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Pesquisador: Tarcísio Matos de Oliveira

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 72526123.0.0000.8040

Instituição Proponente: SOCIEDADE CIVIL EDUCACIONAL TUIUTI LIMITADA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.471.711

Apresentação do Projeto:

Segundo o documento Informações básicas do Projeto:

No item Desenho observa: "Esta pesquisa tem como objeto de estudo as Representações Sociais de Professores Iniciais sobre a Formação Continuada. Realizar-se-á em seis unidades escolares da Rede Educacional Adventista."

No item Desfecho Primário observa: "Apreender, a partir da pesquisa realizada quais são as Representações Sociais de Professores Iniciais sobre a Formação Continuada e sua relação com o Desenvolvimento Profissional Docente. Para tanto, será preciso uma Imersão no contexto histórico da formação de professores, além do aprofundamento nas concepções da Teoria das Representações Sociais."

Objetivo da Pesquisa:

Segundo o documento Informações básicas do Projeto:

"Objetivo Primário: Analisar as Representações Sociais de Professores Iniciais sobre a Formação Continuada e sua relação com o Desenvolvimento Profissional Docente. Objetivo Secundário: a) Interpretar o conteúdo e a estrutura das Representações Sociais dos participantes sobre Formação Continuada; b) Confirmar a centralidade e o grau de conexão entre os elementos estruturais das Representações Sociais; c) Mapear a proposta de Formação Continuada ofertada pela Mantenedora

Endereço: Rua Sidnei A. Rangel Santos, 245 - Bloco Proppe, sala 04 - Térreo

Bairro: SANTO INACIO

CEP: 82.010-330

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3331-7668

Fax: (41)3331-7668

E-mail: comitedeetica@utp.br

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ



Continuação do Parecer: 6.471.711

da Rede Educacional pesquisada; d)Relacionar as Representações Sociais dos Professores Iniciantes sobre Formação Continuada com as características para o Desenvolvimento Profissional Docente.”

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o documento Informações básicas do Projeto:

“Riscos: Esse projeto de pesquisa oferece riscos mínimos para as unidades escolares pesquisadas. A participação dos professores convidados, ocorrerá de forma voluntária, sem qualquer espécie de coerção, ou que denote a possibilidade de danos morais, físicos, psicológicos e sociais. Todavia, considera-se a possibilidade do participante sentir desconforto, constrangimento ou cansaço, e diante de tais situações poderá a qualquer momento, deixar de participar, conforme descrito no TCLE. No caso de algum dano, imediato ou tardio, decorrente da sua participação nessa pesquisa, terá a garantia do tratamento gratuito na Clínica de Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, localizada na Rua Sydnei Antônio Rangel, Nº 245, Santo Inácio, Curitiba - PR, CEP.: 82010-210, perante quaisquer desconfortos ocasionados pelo estudo. O trabalho de campo somente será iniciado após a autorização da Mantenedora das respectivas unidades escolares, mediante o parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Tuiuti do Paraná - UTP, bem como após a assinatura do TCLE apresentado a cada docente, condizente com os critérios estabelecidos (conforme o ANEXO B).

Benefícios: Nesse sentido, como já explicitado, dentre os benefícios, acredita-se que o presente estudo contribuirá com o mapeamento das Representações Sociais de tais professores Iniciantes sobre o seu processo de desenvolvimento profissional, possibilitando condições para que a Instituição pesquisada considere as perspectivas apontadas como contribuições para a atualização do seu Plano de Ação (PA), visando ampliar a fidelização do quadro docente e por sua vez, a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e seus objetivos realizáveis. O Projeto corresponde aos critérios CEP-UTP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de apresentação correspondem aos critérios CEP - UTP.

Recomendações:

Não há recomendações

Endereço: Rua Sydnei A. Rangel Santos, 245 - Bloco Proppe, sala 04 - Térreo
Bairro: SANTO INACIO CEP: 82.010-330
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3331-7888 Fax: (41)3331-7888 E-mail: comitedeetica@utp.br

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ



Continuação do Parecer: 6.471.711

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações. O Projeto corresponde aos critérios CEP - UTP.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2174940.pdf	13/10/2023 14:53:49		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto de Pesquisa UTP Comitê de Ética Tarcisio Matos de Oliveira atualizado_13_10_23.pdf	13/10/2023 14:52:11	Tarcisio Matos de Oliveira	Aceito
Folha de Rosto	Folha de Rosto CEP Tarcisio Matos de Oliveira assinaturas.pdf	02/08/2023 18:10:47	Tarcisio Matos de Oliveira	Aceito
Outros	APENDICE E Rotulo Grupo Focal Tarcisio Matos de Oliveira.pdf	13/07/2023 13:05:16	Tarcisio Matos de Oliveira	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	APENDICE D Carta Convite Grupo Focal Tarcisio Matos de Oliveira.pdf	13/07/2023 13:04:13	Tarcisio Matos de Oliveira	Aceito
Declaração de concordância	APENDICE C Carta Convite Tarcisio Matos de Oliveira.pdf	13/07/2023 13:03:42	Tarcisio Matos de Oliveira	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	APENDICE B Teste de Associação Livre de Palavras Tarcisio Matos de Oliveira.pdf	13/07/2023 13:02:21	Tarcisio Matos de Oliveira	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	APENDICE A Questionário Sociodemográfico Tarcisio Matos de Oliveira.pdf	13/07/2023 13:00:31	Tarcisio Matos de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO B TCLE Tarcisio Matos de Oliveira.pdf	13/07/2023 12:57:46	Tarcisio Matos de Oliveira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ANEXO A Autorização do campo de pesquisa Tarcisio Matos de Oliveira.pdf	13/07/2023 12:57:02	Tarcisio Matos de Oliveira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Sidnei A. Rangel Santos, 245 - Bloco Proppe, sala 04 - Térreo
Bairro: SANTO INACIO CEP: 82.010-330
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3331-7888 Fax: (41)3331-7888 E-mail: comitedeetica@utp.br

UNIVERSIDADE TUIUTI DO
PARANÁ



Continuação do Parecer: 5.471.711

CURITIBA, 30 de Outubro de 2023

Assinado por:
Maria Cristina Antunes
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Sidnei A. Rangel Santos, 245 - Bloco Proppe, sala 04 - Térreo
Bairro: SANTO INACIO CEP: 82.010-330
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3331-7888 Fax: (41)3331-7888 E-mail: comitedeetica@utp.br

Página 01 de 04

ANEXO E

ELEMENTOS PARA A REFLEXÃO PESSOAL

1. Autoimagem

- Quem sou como professor?
- Que conexões existem com quem sou como pessoa?

2. Autoestima

- Até que ponto estou agindo bem em meu trabalho?
- Estou satisfeito comigo mesmo como professor?
- Quais são as fontes de minha alegria e satisfação?
- O que me faz duvidar de minhas qualidades pessoais e profissionais?

3. Motivação para o trabalho

- O que me motivou para me tornar professor?
- O que me motiva para continuar sendo?
- O que poderia contribuir para aumentar (ou manter) minha motivação como professor?
- Como outras pessoas podem me ajudar?

4. Percepção da tarefa

- O que devo fazer para ser um bom professor? Como?
- Sinto que os problemas emocionais ou relacionais de meus alunos me preocupam? Até que ponto?
- É suficiente que todos os meus alunos consigam atingir os mínimos objetivos em minhas aulas?
- Qual é meu programa de desenvolvimento profissional?
- Daquilo que faço habitualmente, o que faz e o que não faz parte de meu trabalho como professor?
- O que posso fazer para melhorar minha situação?

5. Perspectivas futuras

- Quais são as minhas expectativas para o futuro e o que sinto em relação a elas?
- Como vejo o resto de meus anos no ensino? Como posso melhorar meu futuro?

ANEXO F

QUADROS DIMENSÕES DA AÇÃO DOCENTE

Quadro 1 - Dimensão: Conhecimento profissional do professor

<p>Ementa: A identificação de um conhecimento profissional compreende a aquisição de diferentes saberes que subsidiam a prática educacional realizada no âmbito escolar. Tal conhecimento é composto por informações e conceitos que serão objeto de ensino, de forma articulada ao domínio do campo de conhecimento pedagógico, em seus fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e didáticos. A presença de um conhecimento profissional balizado supõe uma atuação docente capaz de tomar decisões reconhecendo tanto os princípios éticos inerentes à tarefa educativa como as diferentes condições e circunstâncias que envolvem a prática escolar.</p>	
CATEGORIAS	DETALHAMENTO
1.1 Domina sua área de conhecimento.	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstra domínio da área de conhecimento em que trabalha, suas teorias, principais conceitos e características que a distinguem de outras áreas. - Percebe que sua área de conhecimento, mantendo suas características distintivas, modifica-se constantemente. - Atualiza-se em relação às principais tendências de renovação e/ou ampliação de sua área de conhecimento.
1.2 Entende as relações de sua área de conhecimento com outras áreas do saber, evidenciando uma visão interdisciplinar	Compreende a relação entre sua área de conhecimento e outras áreas do saber. Percebe que um mesmo objeto ou tema pode ser abordado de formas diversas a partir de diferentes teorias e suas respectivas perspectivas de análise.
1.3 Domina os conteúdos com os quais deve trabalhar em sua atividade docente.	<ul style="list-style-type: none"> - Domina os conteúdos que são objeto de ensino no nível em que atua. Relaciona os conteúdos com que trabalha a outras disciplinas presentes no currículo escolar.
1.4 Compreende o currículo escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Conhece, de modo genérico, os pressupostos que podem subsidiar um currículo escolar. - Conhece e reflete sobre a proposta curricular da unidade escolar e/ou sistema de ensino em que trabalha. - Compreende os distintos níveis de dificuldade e aprofundamento dos conhecimentos curriculares e sua articulação com o projeto pedagógico da unidade escolar.
1.5 Compreende os fundamentos da educação básica.	<ul style="list-style-type: none"> - Conhece os fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da constituição da escola, das teorias educacionais e práticas escolares. - Conhece o imperativo do direito irrestrito à educação e suas implicações históricas, políticas, sociais e culturais. - Relaciona o direito irrestrito à educação e os fundamentos da educação básica ao contexto específico de sua escola.
1.6 Compreende o contexto sociocultural dos estudantes e seus impactos nos processos de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> - Conhece os fatores sociais, culturais e psicológicos que constituem a trajetória escolar dos alunos e suas aprendizagens. - Reconhece dificuldades gerais e específicas da aprendizagem escolar e domina diferentes meios e alternativas práticas para enfrentá-las.
1.7 Domina o conhecimento pedagógico dos conteúdos que ensina.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhece a diferença entre ter domínio da área de conhecimento com que trabalha e sua organização como disciplina para o ensino. - Conhece diferentes procedimentos didáticos e sua pertinência e adequação ao nível de ensino em que trabalha. - Conhece abordagens interdisciplinares de conteúdos de ensino.
1.8 Domina o conhecimento sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos que ensina.	<ul style="list-style-type: none"> - Conhece critérios, instrumentos e procedimentos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos que ensina. - Conhece diferentes formas de avaliação da aprendizagem escolar em função dos objetivos educacionais gerais e específicos dos conhecimentos com que trabalha. - Compreende a avaliação em sala de aula como meio de promover a aprendizagem dos alunos. - Compreende a avaliação em sala de aula como meio para a melhoria das atividades de ensino
1.9 Conhece os modelos e resultados de avaliações externas às instituições escolares.	<ul style="list-style-type: none"> - Conhece os sistemas nacionais e regionais de avaliação em larga escala de desempenho escolar. - Interpreta, em seu significado pedagógico, as matrizes de avaliação utilizadas e os resultados divulgados.

(Silva; Almeida e Gatti, 2016, p. 307)

Quadro 2 - Dimensão: Prática profissional do professor

<p>Ementa: A prática profissional compreende os aspectos envolvidos na criação de condições de aprendizagem pelo compromisso com o desenvolvimento de todos os alunos em sua diversidade. Essa dimensão envolve as habilidades de planejar e promover situações de ensino que favoreçam a problematização, as indagações, a curiosidade e a investigação, momentos em que os alunos reelaboram as relações com os conteúdos de aprendizagem. Considera os conhecimentos prévios dos estudantes e diferentes formas de interação e socialização. Compõem essa dimensão a promoção de um clima favorável às relações de confiança e respeito, o uso de procedimentos variados e adequados aos objetivos e conteúdos de ensino, bem como o acompanhamento permanente das aprendizagens com a finalidade de promover apoio aos alunos, considerando seus diferenciais, além do aperfeiçoamento da prática educativa.</p>	
CATEGORIAS	DETALHAMENTO
2.1 Define objetivos e conteúdos de aprendizagem e planeja as atividades de ensino a partir deles.	<ul style="list-style-type: none"> - Determina os objetivos e conteúdos de ensino tendo em vista os conhecimentos que pretende trabalhar com os alunos. - Elabora objetivos que contemplem o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores. - Elabora planos de aula e de outras atividades educacionais, levando em conta os conhecimentos prévios dos alunos de forma coerente com os objetivos e conteúdos de aprendizagem.
2.2 Propõe objetivos de aprendizagem que ofereçam desafios adequados para alunos com variadas habilidades e características.	<ul style="list-style-type: none"> - Considera as necessidades educativas e interesses de seus alunos, suas contribuições e conhecimentos prévios. - Oferece desafios adequados às possibilidades dos alunos em sua diversidade. Propõe atividades de ensino considerando variados modos de elaboração e expressão do conhecimento pelo aluno (oral, leitora, escrita, artística, motora, etc.). - Propõe atividades diversificadas que favoreçam a participação de cada aluno no maior grau possível e a colaboração entre eles. Orienta procedimentos de estudo dos alunos.
2.3 Organiza planos de aula e/ou sequências didáticas que favoreçam a motivação para a aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> - Compartilha com os alunos os objetivos e os motivos pelos quais foram selecionados. - Estabelece estratégias de ensino desafiantes, coerentes e significativas para os alunos. - Cuida para que os alunos percebam que o trabalho que lhes é proposto está ao alcance deles e que é interessante fazê-lo. - Propõe atividades que envolvam cognitivamente e emocionalmente os alunos. - Cria um clima em que se valoriza o trabalho que se faz, com ações que estimulem os alunos a continuar trabalhando.
2.4 Aborda os conteúdos de ensino de modo compreensível aos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> - Trata os conteúdos da aula com rigor conceitual e de forma compreensível aos estudantes. - Utiliza variadas abordagens do mesmo assunto por meio de procedimentos didáticos diferentes.
2.5 Organiza tempos e espaços educativos de modo adequado ao planejamento do ensino e aos objetivos de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> - Recorre a formas diversas de agrupamento dos alunos e de organização das atividades de acordo com os objetivos que deseja alcançar. - Utiliza os tempos e os espaços disponíveis para o ensino em função das intenções educativas e das necessidades de aprendizagem dos alunos.
2.6 Promove um clima de aula pautado em relações de confiança e respeito.	<ul style="list-style-type: none"> - Constitui e zela por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a colaboração. - Cria um ambiente seguro e organizado, que favoreça a participação de todos e promova a cooperação e a coesão do grupo. - Promove uma comunicação fluente com os alunos e entre eles. - Faz a mediação de conflitos pessoais.
2.7 Planeja e realiza as avaliações das aprendizagens dos alunos de forma coerente com os objetivos de ensino.	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza estratégias pertinentes para avaliar as aprendizagens dos alunos em função dos objetivos de ensino. - Compatibiliza os níveis de dificuldade do que está sendo avaliado com os níveis de dificuldade do que foi ensinado. - Utiliza diferentes instrumentos para obter dados variados que componham um quadro amplo do desempenho dos alunos.
2.8 Está atento aos progressos dos alunos, orientando-os a refletir sobre seus avanços e necessidades.	<ul style="list-style-type: none"> - Registra suas observações sobre os desempenhos coletivos e os individuais dos alunos, quando for o caso. - Fornece aos alunos feedbacks constantes e encoraja-os a refletir e conversar sobre eles. - Valoriza os esforços dos alunos. - Cria um ambiente motivador que favoreça um autoconceito positivo dos alunos.
2.9 Utiliza os resultados de suas avaliações no aperfeiçoamento e/ou reformulação de suas atividades de ensino.	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza a avaliação não só como promoção da aprendizagem do aluno, mas também como meio de aperfeiçoamento do ensino e da prática educativa. - Considera o desempenho dos alunos para pesquisar e selecionar novos recursos e materiais didáticos para qualificar suas ações de

Quadro 3 - Dimensão: Engajamento profissional do professor

<p>Ementa: O sentido do engajamento, no que concerne à ação do professor, traduz-se nas maneiras pelas quais demonstra, em seu ambiente de trabalho, espírito de cooperação e de parceria, com consciência das responsabilidades individuais e coletivas da escola para com a aprendizagem e o desenvolvimento humano dos alunos. Compreende o sentido ético e social de sua ação. Procura desenvolver-se profissionalmente, de diferentes modos, em busca da contínua melhoria de seu trabalho e de seus pares. Contextualiza seu trabalho e considera a comunidade, suas condições e contribuições. Conhece o sistema em que atua e as políticas educacionais, problematizando-as e balizando-as em relação ao contexto da escola.</p>	
CATEGORIAS	DETALHAMENTO
3.1 Compartilha com seus pares e a equipe gestora responsabilidades comuns da escola.	<ul style="list-style-type: none"> - Valoriza o trabalho colaborativo na escola e a dimensão comunitária como fatores de integração educacional e cultural. - Atua conjuntamente com seus pares e a equipe gestora na construção de um clima escolar de cooperação e estímulo aos alunos. - Cooperar na construção de modos de convivência que venham a criar um ambiente facilitador de estudos e relações construtivas intergeracionais. - Toma decisões em equipe, comprometendo-se com seu cumprimento.
3.2 Identifica necessidades de desenvolvimento profissional, agindo a partir delas.	<ul style="list-style-type: none"> - Reflete sistematicamente sobre sua prática, aprende com sua experiência e a de seus pares e reorienta suas ações pedagógicas. - Identifica suas necessidades de aprimoramento profissional, busca formas de satisfazê-las e sabe definir prioridades. - Acolhe sugestões de pares e da equipe gestora sobre sua formação contínua. - Engaja-se em comunidades de aprendizagens para atualizar-se de modo contínuo e consistente, utilizando diferentes meios de informação e formação. - Participa ativamente de iniciativas de desenvolvimento profissional.
3.3 Informa-se e reflete sobre sua profissão, a rede de ensino em que atua e as políticas educacionais vigentes.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhece o caráter profissional de seu trabalho. Procura informar-se sobre as políticas educacionais vigentes, construindo sua visão de contexto. - Conhece as normas relativas à organização da rede de ensino em que atua. - Conhece as diretrizes relativas à carreira docente na rede em que trabalha. - Participa do debate sobre as condições de trabalho e sua carreira na rede em que atua. - Desenvolve visão crítica em relação às propostas de políticas educacionais.
3.4. Mantém-se atualizado quanto aos avanços do conhecimento e das práticas de ensino relativas a seu trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanha o desenvolvimento e a renovação da área de conhecimento referente a seu trabalho na escola. - Mantém-se inteirado das novas abordagens e pesquisas desenvolvidas na área de conhecimento com que trabalha. - Conhece e utiliza os mecanismos de informação, divulgação de pesquisas e novas metodologias relativas a seu âmbito de ensino. - Participa de grupos de estudo, colabora com colegas da escola em busca de alternativas de ensino, cria e compartilha experiências educativas. - Participa de eventos de sua área de atuação e socializa informações.
3.5 Relaciona-se de forma colaborativa e respeitosa com pais ou responsáveis.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhece a importância dos pais ou responsáveis para o estudo dos alunos e valoriza suas contribuições. - Mostra compreensão e respeito pelos pais em suas diversidades. Comunica-se com os pais ou responsáveis de modo claro e respeitoso. - Envolve os pais na discussão e na compreensão das aprendizagens e do desenvolvimento de seus filhos, visando a seu crescimento sociocognitivo. - Estimula os pais ou responsáveis a colaborarem com a vida escolar dos alunos na medida de suas possibilidades. - Envolve-se em projetos e atividades da escola que visam ao desenvolvimento da relação da escola com pais e responsáveis.
3.6 Atua de forma ética e coerente com os princípios de cidadania e dos direitos humanos.	<ul style="list-style-type: none"> - Atua com base no princípio do respeito humano e do papel social de sua profissão. - Age garantindo a diversidade no âmbito da igualdade de direitos. - Considera pais e alunos, funcionários e colegas como sujeitos de direitos, acolhendo-os como iguais. - Reconhece que as diferenças sociais, culturais, religiosas ou outras não estigmatizam as pessoas. - Reconhece que crianças e adolescentes merecem a consideração de seu estatuto social em sua etapa de desenvolvimento.

(Silva; Almeida e Gatti, 2016, p. 309)

ANEXO G

QUESTÕES ÉTICAS EM PESQUISA QUALITATIVA

Onde no processo de pesquisa ocorre a questão ética	Tipo de questão ética	Como tratar a questão
Antes de conduzir o estudo	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar a aprovação da faculdade/universidade no campus; - Examinar os padrões de associações profissionais; - Obter permissão local e dos participantes; - Escolher um local sem um interesse manifesto nos resultados do estudo; - Negociar a autoria para publicação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Submeter-se à aprovação do comitê de ética; - Consultar os tipos padrões éticos que são necessários nas áreas profissionais; - Identificar e passar por aprovações locais; encontrar autoridades para ajudar; - Escolher um local que não vá levantar questões de poder com os pesquisadores; - Dar crédito para o trabalho feito no projeto; decidir quanto à ordem dos autores.
Começando a conduzir o estudo	<ul style="list-style-type: none"> - Revelar o propósito do estudo; - Não pressionar os participantes a assinarem formulários de consentimento informado; - Respeitar as normas e estatutos das sociedades nativas; - Ser sensível às necessidades das populações vulneráveis (p. ex., crianças). 	<ul style="list-style-type: none"> - Contatar os participantes e informá-los do propósito geral do estudo; - Dizer aos participantes que eles não são obrigados a assinar o termo de consentimento; - Descobrir que diferenças culturais, religiosas, de gênero e outras diferenças precisam ser respeitadas; - Obter consentimento apropriado (p. ex., dos pais e também das crianças).
Coletando dados	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar o local e perturbar o menos possível; - Evitar enganar os participantes; - Respeitar desequilíbrios potenciais de poder e a utilização dos participantes (p. ex., entrevistando, observando); - Não “usar” os participantes, coletando os dados e deixando o local sem dar uma retribuição. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construir confiança, informar o grau de perturbação prevista; - Discutir o propósito do estudo e como os dados serão usados; - Evitar perguntas preparadas; abster-se de compartilhar impressões pessoais; evitar divulgar informações delicadas; - Dar recompensas pela participação.
Analisando os dados	<ul style="list-style-type: none"> - Evitar tomar partido dos participantes (virar “nativo”, ou familiarizado demais); - Evitar apresentar somente os resultados positivos; - Respeitar a privacidade dos participantes; 	<ul style="list-style-type: none"> - Relatar múltiplas perspectivas; relatar achados contrários; - Atribuir nomes fictícios ou pseudônimos; desenvolver perfis coletivos.
Relatando os dados	<ul style="list-style-type: none"> - Falsificação da autoria, evidências, dados, achados, conclusões; - Não plagiar; - Evitar apresentar informações que prejudicam os participantes; - Comunicar-se em linguagem clara, simples e apropriada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relatar com honestidade; - Ver as diretrizes da APA (2010) para permissões necessárias para reimpressão ou adaptação do trabalho de outros; - Usar histórias coletivas de modo que os indivíduos não possam ser identificados; - Usar linguagem adequada ao público da pesquisa.
Publicando o estudo	<ul style="list-style-type: none"> - Compartilhar os dados com os outros; - Não duplicar ou fragmentar publicações; - Preencher a prova de conformidade com questões éticas e ausência de conflito de interesses, se solicitado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer cópias do relatório aos participantes e autoridades; compartilhar os resultados práticos; considerar a divulgação no <i>website</i>; considerar a publicação em diferentes línguas; - Evitar usar o mesmo material para mais de uma publicação; - Divulgar os financiadores da pesquisa; divulgar quem irá lucrar com a pesquisa.

Fontes: Adaptada da APA; Creswell, 2012; Lincoln, 2009; Mertens e Ginsberg, 2009.