



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**MARIA JOSÉ DE ARAÚJO GADELHA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA:  
COM A PALAVRA AS PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE  
PÚBLICA DE NATAL – RN**

NATAL/RN  
2009

**MARIA JOSÉ DE ARAÚJO GADELHA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA:  
COM A PALAVRA AS PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE  
PÚBLICA DE NATAL - RN**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria do Rosário de Fátima de Carvalho.

Co-orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Betânia Leite Ramalho.

NATAL/ RN  
2009

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA  
Divisão de Serviços Técnicos

Gadelha, Maria José Fernandes.

Representações sociais de formação continuada: com a palavra as professoras do ensino fundamental da rede pública de Natal-RN/ Maria José Fernandes Gadelha. - Natal, RN, 2009.

180 f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Rosário de Fátima de Carvalho.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação - Tese. 2. Representação social - Tese. 3. Formação continuada - Tese. 4. Docente - Tese. I. Carvalho, Maria do Rosário de Fátima de. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 37.026(043.2)

**MARIA JOSÉ DE ARAÚJO GADELHA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA:  
COM A PALAVRA AS PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE  
PÚBLICA DE NATAL - RN**

Aprovada em: 15/12/2009

**BANCA EXAMINADORA**

---

PROF<sup>a</sup>. DRA. MARIA DO ROSÁRIO DE FÁTIMA DE CARVALHO  
ORIENTADORA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

---

PROF<sup>a</sup>. DRA. BETÂNIA LEITE RAMALHO (CO-ORIENTADORA)  
EXAMINADOR INTERNO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

---

PROF<sup>a</sup>. DRA. MARILEIDE MARIA DE MELO  
EXAMINADOR EXTERNO - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

---

PROF<sup>a</sup>. DRA. CLARILZA PRADO DE SOUZA  
EXAMINADOR EXTERNO - UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

---

NEIDE VARELA SANTIAGO  
EXAMINADOR INTERNO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

---

LUÍS CARLOS SALES  
SUPLENTE EXTERNO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

---

MOISÉS DOMINGOS SOBRINHO  
SUPLENTE INTERNO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Natal/RN  
2009

Aos meus pais, Josias e Rosa, maiores exemplos na minha vida, pelo espírito de renúncia, sabedoria e confiança em Deus, que os tornam o meu permanente ancoradouro.

## AGRADECIMENTOS

Como em uma viagem náutica, uma pesquisa, para ser bem sucedida, necessita além de faróis, planejamento e tripulação, da colaboração de muitas pessoas, para que possamos embarcar e desembarcar com segurança e satisfação nos muitos ancoradouros existentes no percurso. Mas o maior ancoradouro é invisível, é o apoio que vem da fé. Eis o porquê do meu primeiro e principal agradecimento ser este:

A Deus e a Nossa Senhora, presenças constantes em minha vida, fazendo-me renovar a cada dia.

Aos meus filhos Kenia, Eugênio, Edmar e Edmara; a Renata, Tineza e Ronaldo (noras e genro, mas também filhos de coração); e à minha neta querida Fernanda, pelo bem querer e compreensão durante essa trajetória.

À minha irmã Regilane, amiga, pelo seu permanente e contagiante alto astral, bem como aos demais familiares.

Às professoras, companheiras imprescindíveis nesse percurso, que contribuíram com as suas vozes para a consecução deste trabalho e que vivem o eterno desafio de **aprender e ensinar**.

À professora Maria do Rosário de Fátima de Carvalho, orientadora comprometida em defender a autonomia acadêmica e desafiar seus orientandos à busca de faróis que possibilitam navegar em mares nunca vistos, pela capacidade intelectual, afetiva, incentivo e amizade.

À professora Betânia Ramalho, coorientadora, pelo acolhimento e mediação.

À professora Marileide Maria de Melo, pela leitura cuidadosa nos seminários doutorais I e II, recomendações, apoio teórico-metodológico e disponibilidade em iluminar os caminhos para o conhecimento das nuances do EVOC e do ALCESTE, decisivos nas análises aqui empreendidas.

À amiga Tarcimária, por haver favorecido as articulações com o professor Accioly para o tratamento dos dados no ALCESTE, a quem estendo a minha gratidão pela atenção que me dispensou.

Às colegas dessa trajetória, pelas trocas e parcerias, Márcia, Juliana, Valdeci, Vera Chalegre, Aldeci, Diva, Danielle, Nati, Evaldo e tantos/as outros/as que me ensinaram a ouvir, refletir, agir.

Aos médicos que contribuíram para que eu chegasse saudável ao término desta pesquisa, especialmente Dr. Natanael Luz (e à minha grande amiga Graçinha, sua esposa), Dr. Ricardo Maia, Dr. Daniel e Dra. Raimunda Silva, o meu reconhecimento pela assistência e presença constantes.

A Silvio Caldas que encheu a minha vida de alegria e me fez compreender que é preciso viver intensamente cada momento da vida.

Ao professor Ermerson Oliveira, coordenador da Assessoria de Planejamento e Avaliação da SME e às colegas Eliene, Anizia, Josélia, Sheila, Yusca, Danielle Kaline, Dayse, Palmira, Auxiliadora, Sirlia, pela presença amiga e compreensiva nos momentos finais deste trabalho e especialmente a Regina que leu cuidadosa e criticamente as primeiras partes desta pesquisa, sugerindo complementações.

A Margarete, Andréa, Cláudia, Eden, Taisa, Leuzene, Maria José Santos e à presidente da Comissão de Formação Continuada, Ensino e Pesquisa, Secretária Adjunta Pedagógica, Tânia Leiros, pelo coleguismo e parcerias na construção coletiva da política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação.

A Dany e Karine, pelo inestimável apoio na formatação e pelo trabalho nas ilustrações.

À professora Francisca Freire da Costa (Fefê) pela competente revisão da Tese.

Aos meus professores desde os primeiros ancoradouros, especialmente àqueles da pós-graduação, que nesses três anos e meio contribuíram para movimentar esta viagem náutica.

A todas e a todos que habitam o meu mundo fraterno e afetivo, que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho possa ser defendido, meu **MUITO OBRIGADA!**

## RESUMO

A investigação é metaforicamente apresentada como uma viagem náutica, tendo como objeto de estudo as representações sociais de formação continuada de professores do Ensino Fundamental e como objetivo analisá-las comparativamente em relação às participantes das redes estadual e municipal, situadas em Natal/RN, Brasil. Contribuíram para o alcance desse objetivo as vozes de 158 professoras, a vasta literatura sobre formação em desenvolvimento profissional e as formulações teóricas propostas por Moscovici e colaboradores, com relevância a Teoria do Núcleo Central defendida por Abric. O *corpus* decorrente das evocações em torno de formação continuada e as justificativas das docentes foram submetidas a diferentes métodos/técnicas informatizados, por meio dos Programas EVOC e ALCESTE, respectivamente, oportunizando evidenciar uma rede de interconexões entre o provável núcleo central e as produções discursivas. Embora os ideários pedagógicos que perpassam as representações sociais das docentes da rede estadual sejam ancorados em concepções escolanovista e tecnicistas e as das professoras da rede municipal tendam a um ideário sócio-interacionista, a opção por trabalhar com o campo simbólico permitiu identificar o compromisso político-social dos grupos com os impactos da formação na aprendizagem de seus alunos.

**Palavras-chave:** Representações sociais. Formação continuada. Docente.

## ABSTRACT

Metaphorically, research is presented as a journey by sea, having as object of study the social representations of Continuing Education for teachers of elementary school and as aim, to analyze them in comparison of participants from state and municipal systems, located in Natal-RN, Brazil. They have contributed to the achievement of this objective the voices of 158 teachers, the vast literature on training in professional development and the theoretical formulations proposed by Moscovici and colleagues, with relevance to the Central Nucleus Theory advocated by Abric. The corpus resulting from evocations about continuing education, as well as teachers' justifications were submitted to different computer methods/techniques, through the EVOC ALCESTE Programs, respectively, providing the opportunity to highlight a network of interconnections between the likely core and the production of discourse. Although the educational ideologies that underlie social perception of the state teachers are anchored in New School and technicist concepts and the teachers in the city tend to an ideology of social interaction, the choice of working with the symbolic field identified the political-social commitment of groups with the impacts of training on learning of their students.

**key-words:** Social representations. Continuing education. Teaching.

## RESUMÉ

La Recherche est métaphoriquement exprimée (présentée) comme un 'voyage nautique', ayant par objet d'étude les représentations sociales de formation continue de professeurs d'Enseignement Fondamental, ayant comme but de faire l'analyse de ces représentations par comparaison à l'égard des participants des réseaux d'Etat et municipal, assises à la ville de Natal-RN-Brésil. Les voix de 158 professeurs ont contribué pour la réussite de cet objectif, aussi que l'empereur (vaste) littérature sur la formation en développement professionnel et les formulations théoriques proposées par Moscovici et ses collaborateurs d'avantage, en relief, la Théorie du Noyau Central défendue par Abric. Le corpus découlant des évocations autour de la formation continuée et des évocations autour de la formation continuée et des justificatifs des corps d'enseignants ont été soumis à différentes méthodes/techniques informatisées au moyen de programmes EVOC et ALCESTE, en même temps que mets en évidence un réseau d'interconnexions parmi le probable Noyau Central et les productions discursives. Bien que les idées pédagogiques, qui passent à travers les représentations sociales de corps d'enseignant de la réseau de l'Etat aient été établies en conceptions écoloneuvistes et technicistes et les professeurs de la réseau municipal penchent à une idée social-interactiviste l'option pour travailler avec le champ symbolique a permis d'identifier le compromis politique-social des groupes avec les impacts de la formation dans l'apprentissage de ses élèves.

Mots-clé: représentations sociales; formation continuée; corps d'enseignants.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** Fatores Determinantes Dos processos de desenvolvimento profissional dos professores.....**68**
- Figura 2:** Distribuição de frequência decorrente da expressão indutora formação continuada (cálculo para frequência média e frequência mínima das professoras vinculadas à Seec) RANGMOT.....**114**
- Figura 3:** Distribuição de frequência decorrente da expressão indutora formação continuada (cálculo para frequência média e frequência mínima das professoras vinculadas À Sme) RANGMOT ..... **114**
- Figura 4:** Dendograma Das Classes – Classificação Hierárquica Descendente Do *Corpus* Discursivo ..... **126**

## LISTA DE TABELAS

- Tabela 1:** Número de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, conforme o sexo, vinculados à Rede Municipal de ensino de natal por região administrativa – Natal/RN/2008.....**100**
- Tabela 2:** Distribuição das professoras investigadas segundo faixa etária e vínculo empregatício.....**102**
- Tabela 3:** Distribuição das professoras da investigação segundo a qualificação profissional e vínculo empregatício .....**103**
- Tabela 4:** Distribuição das professoras conforme a quantidade de anos de experiência no magistério e vínculo empregatício.....**104**
- Tabela 5:** Distribuição dos entrevistados segundo a quantidade de anos de experiência em sala de aula e vínculo empregatício.....**105**
- Tabela 6:** Demonstrativo de participação das professoras em cursos (formação continuada).....**106**
- Tabela 7:** Distribuição dos cursos frequentados pelas participantes da pesquisa conforme o vínculo empregatício.....**107**

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Distribuição das professoras da pesquisa segundo o vínculo empregatício .....	<b>101</b>
---	------------

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Evocação das professoras vinculadas à SEEC com relação à “formação continuada” .....	<b>116</b>
<b>Quadro 2:</b> Evocação das professoras vinculadas à SME com relação à “formação continuada” .....	<b>118</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ALCESTE</b>	Analyse Lexicale par Context dun Ensemble de Segments de Texte
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
<b>CEPAL</b>	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
<b>CHD</b>	Classificação Hierárquica Descendente
<b>CNSN</b>	Colégio Nossa Senhora das Neves.
<b>COED</b>	Coordenadoria de Educação
<b>CPDE</b>	Centros de Pesquisa e de Desenvolvimento da Educação
<b>EEEEB</b>	Escola Estadual Edgar Barbosa
<b>EEFIC</b>	Escola Estadual Francisco Ivo Cavalcante
<b>EFA</b>	Educations For All
<b>EPEN</b>	Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste
<b>EVOC</b>	Ensemble des Programmes Permettant l'Analyse des Évocations
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>GMR</b>	Grupo Metodologicamente Representativo
<b>HB</b>	Habilitação Básica
<b>IDE</b>	Instituto de Desenvolvimento de Educação
<b>IES</b>	Institutos de Ensino Superior
<b>IFESP</b>	Instituto de Formação de Educação Superior Presidente Kennedy
<b>IFP</b>	Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NC</b>	Núcleo Central
<b>NURE</b>	Núcleo Regional de Ensino
<b>OME</b>	Ordem Média das Evocações
<b>PAR</b>	Plano de Ações Articuladas
<b>PROMEDLAC</b>	Projeto de Educação para a América Latina e Caribe
<b>PMN</b>	Prefeitura Municipal de Natal
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico

<b>RS</b>	Representação Social
<b>SECD</b>	Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos do Rio Grande do Norte
<b>SEEC</b>	Secretaria de Estado da Educação e da Cultura
<b>SME</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>TELP</b>	Técnica de Associação Livre de Palavras
<b>TNC</b>	Teoria do Núcleo Central
<b>TRS</b>	Teoria das Representações Sociais
<b>UNE</b>	Unidade de Contexto Elementar
<b>UCE</b>	Unidade de Contexto Elementar
<b>UCI</b>	Unidades de Contextos Iniciais
<b>UERN</b>	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
<b>UFRN</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
<b>UnP</b>	Universidade Potiguar
<b>ZDP</b>	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>PARTE 1 .....</b>	<b>16</b>
<b>1 EVOCANDO OS PRIMEIROS ANCORADOUROS .....</b>	<b>17</b>
1.1 TRAJETÓRIA COMO PROFESSORA: PRIMEIRAS INCURSÕES .....	23
1.2 OS PROCESSOS INVESTIGATIVOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: AS PRIMEIRAS COORDENADAS.....	29
<b>PARTE 2.....</b>	<b>39</b>
<b>2 TRAÇANDO A ROTA: SITUANDO A INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>40</b>
<b>PARTE 3.....</b>	<b>53</b>
<b>3 FAZENDO AS MALAS: SELECIONANDO OS APORTES TEÓRICO- METODOLÓGICOS .....</b>	<b>54</b>
3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: INFLUÊNCIAS E PROPOSIÇÕES.....	55
<b>3.1.1 A etimologia como bússola dos sentidos e significados de formação continuada .....</b>	<b>56</b>
<b>3.1.2 Formação continuada: as provisões do discurso pedagógico e do discurso econômico .....</b>	<b>68</b>
<b>3.1.3 Formação continuada: a legislação educacional brasileira como lastro ..</b>	<b>76</b>
3.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO FERRAMENTA DE PESQUISA.....	82
<b>3.2.1 Teoria do núcleo central: abordagem estrutural das representações sociais .....</b>	<b>88</b>
3.3 A TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS: A METODOLOGIA COMO ESTRATÉGIA DE COLETA DE DADOS .....	90
3.4 TRATAMENTO DOS DADOS: UTILIZAÇÃO DOS SOFTWARES EVOC E ALCESTE.....	95
<b>PARTE 4 .....</b>	<b>96</b>
<b>4 IDENTIFICANDO AS COMPANHEIRAS DE VIAGEM .....</b>	<b>97</b>
4.1 FEMINIZAÇÃO NO MAGISTÉRIO .....	98
4.2 VINCULAÇÃO INSTITUCIONAL.....	100

4.3 FAIXA ETÁRIA.....	101
4.4 QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL .....	102
4.5 EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO E EM SALA DE AULA .....	104
<b>PARTE 5 .....</b>	<b>110</b>
<b>5 CRUZANDO MARES E DESCOBRINDO HORIZONTES .....</b>	<b>111</b>
5.1 ANALISANDO PAISAGENS A PARTIR DO EVOC.....	112
5.2 INTERPRETANDO O ARRANJO ESTRUTURAL DAS PAISAGENS A PARTIR DO ALCESTE.....	121
5.2.1 Classe A: formação para o sucesso escolar do aluno.....	126
5.2.2 Classe B: aprimorando a prática .....	128
5.2.3 Classe C: troca de experiências .....	131
5.2.4 Classe D: descompromisso institucional com o ensino e a aprendizagem .....	134
5.2.5 Classe E: atualização de conhecimentos.....	137
5.2.6 Classe F: conhecimento: abertura para novos horizontes.....	138
<b>PARTE 6 .....</b>	<b>142</b>
<b>6 UM BREVE DESEMBARQUE .....</b>	<b>143</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>162</b>
APÊNDICE A: FOLHA DE PROTOCOLO DA APLICAÇÃO DA TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS (TALP) .....	163
APÊNDICE B: FOLHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	164
APÊNDICE C: DEMONSTRATIVO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA, CONFORME NÚMERO DE ORDEM, INSTITUIÇÃO, FAIXA ETÁRIA, QUALIFICAÇÃO, PARTICIPAÇÃO EM CURSOS E EXPERIÊNCIA DOCENTE... ..	165
APÊNDICE D: DEMONSTRATIVO DAS PROFESSORAS, PRINCIPAIS RESPONSÁVEIS PELA PRODUÇÃO DAS UCE, CONFORME A CLASSE, ESCOLA, FAIXA ETÁRIA, QUALIFICAÇÃO E TEMPO DE EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA.....	171

An aerial, high-angle photograph of a boat's wake in the ocean. The wake is a long, narrow, white path of churning water that tapers towards the horizon. The surrounding water is a deep, dark blue. The sky is a clear, light blue. The text "PARTE 2" is centered over the middle of the wake.

# **PARTE 2**

## 1 EVOCANDO OS PRIMEIROS ANCORADOUROS

O desenvolvimento de vínculo social e das capacidades intelectuais e afetivas começa quando o indivíduo vem a perceber que o outro tem uma significação no seu próprio mundo interior.  
(Serge Moscovici)

Navego na minha incompletude, no percurso ininterrupto que se faz e se refaz. Por meio de diversos olhares, de diferentes faróis, procuro estabelecer relações entre a minha trajetória de vida acadêmico-profissional - como estudante e professora formadora de professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental da Educação Básica – com o meu objeto de estudo: as representações sociais de formação continuada dos docentes dos primeiros anos do Ensino Fundamental, numa metafórica viagem náutica.

O relato de uma viagem náutica evoca os pontos de partida, ancoradouros, provisões, bagagem, enfim, uma preparação minuciosa e com antecedência, caso contrário não proporcionará os recursos interpretativos das diferentes paisagens e portos visitados.

O meu primeiro ancoradouro nesta viagem são os meus pais, meus primeiros mestres. Como um navio, os humanos precisam de um porto e de pontos de referência para embarcar e ancorar<sup>1</sup>, especialmente nos primeiros anos de vida. Ao nascer encontram conceitos, preconceitos, estereótipos, enfim, representações sociais que compartilham em suas relações sociais, definidoras de atitudes. As representações sociais se apresentam do ponto de vista dinâmico “[...] como uma rede de idéias, metáforas, imagens, mais ou menos interligadas livremente e por isso, mais móveis e fluidas que teorias.” Moscovici (2003, p. 210). A esse respeito, Domingos Sobrinho (2003, p.66) reporta-se a Jodelet (2001, p. 34) que afirma:

---

<sup>1</sup> **Ancorar**, nesta parte do texto, assume o significado de lançar a âncora para com ela manter o navio seguro. (DICIONÁRIO NÁUTICO, 2009). O sentido de ancorar quando me reporto às representações sociais é transformar “[...] algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. É quase como que ancorar um bote perdido em um dos boxes (pontos sinalizadores) de nosso espaço social.” (MOSCOVICI, 2003, p.61).

“partilhar uma idéia ou uma linguagem é também afirmar um vínculo social e uma identidade”.

Minha mãe cursou o 5º ano primário e tornou-se professora na cidade de Frei Martinho, na Paraíba, Nordeste brasileiro. O meu pai aprendeu a assinar o nome a fim de conseguir uma carteira de habilitação de motorista quando os seus filhos já eram adultos. Meus pais, fugindo das intempéries da seca, como agricultores, vieram residir em Natal, no Rio Grande do Norte (RN), em 1953. Segundo eles, desejavam um futuro melhor para os seus filhos e até hoje repetem que queriam que seus filhos fossem “gente”. Até há pouco tempo trabalhavam no comércio, na Avenida Presidente Quaresma (Avenida Um), no Bairro do Alecrim, em Natal. Hoje, às portas dos seus 90 anos de idade, meus pais ainda fazem e vendem doce caseiro e falam às pessoas do orgulho de terem três de seus quatro filhos formados. Exemplos de determinação, generosidade e perseverança. Têm como prática e aconselham não falar sobre as adversidades, mas usá-las como escadas para o crescimento espiritual e valorização do pouco conseguido.

Tentarei, nos limites desta narrativa, conforme propõe Delory-Momberger (2008), destacar as conquistas e as influências que possibilitam integrar, estruturar e interpretar as situações e os acontecimentos vividos.

Meu segundo ancoradouro foi uma escola pública, em Natal/RN. O contato com professoras qualificadas ocorreu aos cinco anos de idade, no Grupo Escolar João Tibúrcio. A professora Alzira e a professora Edilza haviam concluído a Escola Normal<sup>2</sup>. Com elas aprendi, no Jardim de Infância, o valor do cumprimento dos horários (pontualidade), assiduidade e a importância do acolhimento aos alunos. Mesmo no Ensino Superior, nos dias atuais, quando assumo uma turma, aguardo ansiosa a chegada de meus alunos e procuro acolhê-los, desenvolvendo a habilidade de ouvir e também posicionar-me quando percebo ser necessário. Destaco ainda a importância do zelo pelos registros escolares. Até outro dia, guardava as minhas primeiras pinturas e cadernos para mostrar aos meus filhos como aprendi a pintar e como era o ensino no final da década de 1950.

---

<sup>2</sup> A Escola Normal fundada em 13 de maio de 1908, pioneira na formação de professores primários no RN funcionou no início no velho prédio do Atheneu Norte-rio-grandense. Posteriormente foi instalada em um prédio próprio e tinha como um dos seus objetivos: desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (Decreto-lei 8.530), e em 1961 foi transformado em Instituto de Educação Presidente Kennedy. (OLIVEIRA, 1990).

No Jardim de Infância aprendi a dançar, a tocar pequenos instrumentos musicais, a ser espectadora, a apresentar as primeiras manifestações populares, como Pastoril e Bumba meu Boi. A escola pública tinha qualidade, mas era para poucos.

Cursei o primeiro ano primário no Colégio Sagrada Família. Era um colégio administrado por padres e a ênfase maior era na aprendizagem da matemática e da leitura. Sentia enorme dificuldade em decorar a tabuada e uma vez fiquei de castigo na diretoria do colégio até conseguir decorar uma tabuada e apreender que a operação de multiplicar “era parecida com a adição”. Memorizava com facilidade as músicas e poesias e por esse fato era convidada a declamar nas datas comemorativas, bem como pela entonação da voz. Hoje, sinto ainda a influência da poesia na minha formação e relembro uns versos que recitei no Dia das Professoras, que concluía assim: “[...] mestre que posso ainda fazer? – para ser mestre é preciso crer, para ser mestre é preciso acreditar, para ser mestre é preciso amar”. (Autor desconhecido). No livro do quinto ano primário, mesmo tendo apropriando-me de todo o conteúdo “conhecimentos gerais”, postos no manual básico para concorrer ao exame de admissão<sup>3</sup>, fui reprovada no Instituto Padre Miguelinho (instituição da rede pública estadual), muito requisitada na época pelo nível de exigência e de qualificação dos docentes, mas também caracterizada pelo caráter seletivo excludente, gerado pelas circunstâncias histórico-sociais e políticas, expressão de um contexto onde se destacava a seletividade do ensino. Mesmo com a média exigida por aquele exame, não tive acesso à escola pública porque outros estudantes obtiveram notas mais altas. Assim cursei o ginásial no Colégio Nossa Senhora das Neves – CNSN, instituição particular, onde a maioria das professoras

---

<sup>3</sup> Até o final da década de 1960, o ensino secundário brasileiro foi constituído, em cada momento histórico, predominantemente de exames parcelados, destinados a poucos privilegiados, na maioria dos casos, em cidades prósperas das regiões do País. Após a chamada Reforma Francisco Campos é instituída a seriação para todo o curso secundário oferecido no País. Instituído pela Lei Orgânica do Ensino Secundário: Decreto-Lei 4.244 de 9 de abril de 1942 organizou o curso secundário, composto de um primeiro ciclo, com quatro séries, denominado de Ginásial, e de um segundo ciclo, composto pelo curso Clássico ou Científico, para uma opção ou para outra, de três séries. Para matricular-se no ensino secundário, ou seja, para ingresso no curso ginásial, necessitava apresentar prova de que não portava doença contagiosa, apresentar atestado de vacinação. Em seu artigo 32, constava que o aluno deveria: a) ter pelo menos onze anos, completos ou por completar até o dia 30 de junho e ter recebido satisfatória educação primária; b) ter revelado, em exames de admissão, aptidão intelectual para os estudos secundários; e no capítulo VI “Dos exames de admissão” a lei instruída que esses exames poderiam ser realizados em duas épocas, dezembro e fevereiro. Exigia nos artigos 31 e 32 (anteriormente citados) nos parágrafos 2º e 3º, respectivamente, que em caso de o aluno não ser aprovado em primeira época, o mesmo poderia inscrever-se na segunda época, mas não podia, na mesma época, repetir os exames em outros estabelecimentos. (OLIVEIRA, 1990).

eram as irmãs Filhas do Amor Divino. Para efetuar o pagamento das mensalidades meus pais precisaram dobrar o trabalho acordando pelas madrugadas para servir lanche aos feirantes e assim honrar o compromisso de pagar o Colégio em dia.

Aprovada, no mesmo período, no exame de admissão no CNSN, lá permaneci com sucesso até o 1º ano científico. Reconheço que uma escola bem estruturada, com limites de tempo, respeito pelas possibilidades e limites do outro, espaço com acervo bibliográfico para os estudos, a firmeza de propósitos (sem perder a ternura) até hoje foram elementos apreendidos nessa etapa da minha vida estudantil, com reflexos no meu percurso familiar e profissional. Sou uma boa leitora graças ao acesso diário à biblioteca daquele colégio, onde pude selecionar os livros, nos intervalos de aula e levá-los por empréstimo para ler em casa.

Ao término do primeiro ano científico, casei-me, constitui uma família com quatro filhos, um terceiro ancoradouro. Assumi a responsabilidade de acompanhar o processo evolutivo dos mesmos, nas múltiplas dimensões, seguindo a sabedoria do meu pai que diz sempre: “[...] a maior herança que deixei para os meus filhos foi o saber e este ninguém tira.”

Sempre aspirando ampliar os conhecimentos, após sete anos de interrupção dos estudos sistemáticos tornei-me autodidata<sup>4</sup>, submetendo-me aos exames do Supletivo 2º grau e seis meses depois ingressei no Curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Procurarei centrar-me, a partir de agora, nos limites desta narrativa, nas fases de minha vida acadêmica que considero meu quarto porto, relevante para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. “[...] É preciso que se perceba que é nas múltiplas articulações destas esferas que se coloca a totalidade da formação dos profissionais da educação”. (ALVES, 1998, p.63).

Ao escrever primeiramente em um caderno, descobri vários (re)encontros: comigo mesma, com os/as ex-alunos/as, ex-professores, com os companheiros

---

<sup>4</sup> Ao analisar como me tornei autodidata, reconheço a importância da autoformação no desenvolvimento profissional docente. A aprendizagem do adulto difere do aprender da criança. Há um **desejo** que move o adulto para buscar novos conhecimentos e geralmente com objetivos definidos (implícitos ou explícitos). Marcelo García afirma que “[...] ainda que os adultos aprendam (conhecimentos, competências, atitudes e disposições) em situações formais, parece ser através da aprendizagem autônoma que a aprendizagem do adulto se torna mais significativa.” (GARCÍA, 1999, p.52). Diante desse entendimento, reporta-se a Merriam e Caffarella (1991, p.41) ao afirmarem que “[...] a aprendizagem autônoma é o modo como a maior parte dos adultos adquire novas idéias, competências e atitudes [...] devido ao fato de serem aqueles que aprendem quem tem a principal responsabilidade na planificação, desenvolvimento e avaliação das suas próprias experiências de aprendizagem.”

educadores, com os ciclos de vida ressignificados, enfim, com interlocutores que compartilharam saberes em três décadas da minha vida profissional e pessoal. Nesse sentido, os registros revelam os progressos e reveses desse percurso, como ser histórico, político-social e idiossincrático que constrói conhecimentos, valores e posturas de forma interativa no meio cultural. Neles, percebo as influências familiares, profissionais, culturais e acadêmicas, os sentimentos de pertencimento a diversos grupos e movimentos sociais vivenciados em favor da inclusão e sucesso escolar de todos, onde sempre procurei ocupar espaços de compartilhamento e envolvimento em ações comprometidas com as causas sociais e a promoção dos direitos humanos.

Considero que os ancoradouros e mares navegados contribuíram na minha formação, nas práticas cotidianas, no meu empenho, desempenho e nas minhas (re)descobertas existenciais, fundamentais no meu processo formativo contínuo. Nele vão se configurando e se constituindo a minha consciência de mundo e o reconhecimento da importância de um trabalho colaborativo e participativo, que visa contribuir com a humanização da educação e da sociedade brasileira.

Ao investigar como se constitui uma consciência e suas manifestações, identifiquei no Prefácio do livro do mestre Paulo Freire, “Pedagogia do Oprimido”, a seguinte afirmação do professor Ernani Maria Fiore: “[...] a consciência emerge no mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. [...] é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes”. (FREIRE, 1987, p.14). Revelam-me essas palavras o meu assumir consciente, a postura avaliativa, os processos interativos, colaborativos e as problematizações que emergem desse processo, presentes nas minhas aulas nos últimos anos.

Acredito que todos podem contribuir na re-elaboração do mundo, transformando-o e contrariando o que afirmam os grupos hegemônicos “que cada um tem o que merece!”. É necessária a relativização dessa visão meritocrática, pois o mundo que é humanizado pela maioria dos homens, não os humaniza. As mãos que o fazem não são as que o dominam. Esse pensamento é ilustrado pela música popular brasileira, interpretada por Zé Ramalho e por Zé Geraldo, denominada Cidadão, especialmente no verso que diz:

Tá vendo aquele colégio moço, eu também trabalhei lá, lá eu quase me arrebento, pus a massa, fiz cimento, ajudei a rebocar. Minha filha inocente vem pra mim toda contente: - Pai vou me matricular. Mas me chega um cidadão: - criança de pé no chão, aqui não pode estudar [...]. (RAMALHO NETO, 2005).

Reflexões que encorajam qualquer um/a a tomar as rédeas de sua vida e decidir registrá-las. Reporto-me à conscientização não como fanatismo, mas como uma necessidade que possibilita ao homem inserir-se efetivamente no processo histórico e social da humanidade e dele participar. Procuo desse modo assumir o timão do barco<sup>5</sup> e navegar em algumas fases de minha vida, ancorando em dois novos portos: o primeiro denomino “Trajetória como professora: primeiras incursões”. O segundo, “Os processos investigativos na formação docente: identificando as primeiras coordenadas.”

Tomo como referência nesta parte do estudo a Temporalidade de Formação, defendida por Pineau (2003, p.13) “[...] o aprendizado da vida, sem dúvida, não acontece sem o aprendizado dos contratempos, condição importante para o acesso à sua realidade dialética, seu devir, sua formação permanente”.

É sobre esse aprendizado na vida e com a vida que registro os momentos considerados formativos, na tentativa de ressignificá-los. Utilizo, ainda, como aporte teórico, os postulados de histórias de vida em Pineau (2003, 2006), Josso (2004), Passeggi (2003, 2006), dentre outros estudiosos que trabalham com histórias de vida, desde 1980, ampliando diuturnamente seus estudos, na perspectiva de pesquisa e formação no campo da profissão docente. Corrente que se inscreve em um movimento biorreflexivo, possibilita a construção de novos espaços conceituais e aos sujeitos apropriarem-se do poder de refletir sobre as suas vidas, projetar e agir conscientemente.

Então, procuro refletir sobre a minha formação inicial e o meu desenvolvimento profissional como docente, buscando na minha vida acadêmica as experiências e as influências na minha prática pedagógica, com os seus sentidos. Processos formativos que ocorreram e ocorrem em um contexto concreto - em Natal/RN, no Nordeste brasileiro – espaço onde o ensino e a aprendizagem foram sendo configurados segundo características específicas, que merecem ser analisadas em razão do contexto educacional e político-social em que se situam.

---

<sup>5</sup> Expressão que associei, metaforicamente, à direção dada à pesquisa ora relatada, pois timão é o leme que o timoneiro segura para controlar o rumo do barco. O leme é o componente responsável pela manobra da embarcação. (DICIONÁRIO NÁUTICO, 2009).

Para além dessa perspectiva, enfatizo a necessidade do desenvolvimento profissional docente, fundamental ao exercício docente, levando em conta os desafios do século XXI, tendo como referências básicas os estudos desenvolvidos por Nóvoa (1991, 1992a, 1992b), Gauthier et al (1998), García (1999), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), dentre outros que consideram a formação como um dos instrumentos mais potentes para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho.

Do exposto, posso dizer que analisarei a minha trajetória de vida acadêmico-profissional nos portos já anunciados, como aprendiz e docente, compartilhada na própria prática pedagógica cotidiana com os meus pares e na perspectiva do desenvolvimento profissional com o outro e para o outro. Como estratégia, escolhi o mergulho nas histórias de vida na formação de professores, com o intuito de refletir em torno das seguintes questões: Por que é importante o(a) professor(a) elaborar registros sobre a sua própria vida, como aprendiz permanente e como docente? Que elementos evocados nas narrativas podem contribuir na construção de uma postura investigativa e avaliativa comprometida com a melhoria do desempenho dos estudantes? Esses questionamentos não serão respondidos neste trabalho. São reflexões que contribuem para eu rememorar fatos e vivências, dar sentido às minhas experiências e ações formativas, perante o mundo e a outros seres humanos, processo efetivamente educativo.

## 1.1 TRAJETÓRIA COMO PROFESSORA: PRIMEIRAS INCURSÕES

[...] a renovação dos estoques mentais e culturais não passa apenas pela incorporação do novo, ou talvez não se detenha nela. Ela requer igualmente a transformação do familiar, sua transposição para novos quadros, em readequação ao presente, quando é preciso tornar inéditos – estranhar – elementos até então familiares. [...] a busca do novo é que reordenará o familiar, mesmo que isto signifique desordená-lo, num primeiro momento.

(Ângela Arruda)

Nas relações sociais e de interioridade (como pessoa, profissional, ser político sócio-histórico e cultural), como o timoneiro de um barco, identifico nas

cartas náuticas e experiências formativas os rumos que devem ser seguidos, reconheço a importância dos saberes apropriados e dos determinantes que influenciam os percursos. Nessa direção, as narrativas tornam-se mais uma reinterpretação que um relato. Percebo acontecimentos que possuíam um significado no momento em que foram vivenciados e que hoje servem como coordenadas para alcançar novos horizontes.

Dentre os faróis que sinalizam os rumos a ser tomados, rememoro a minha primeira experiência como professora, em março de 1979, na Escola Estadual Presidente Kennedy. Instituição considerada modelo de formação para os professores que lecionavam na pré-escola e nas séries iniciais do primeiro grau. Tive como parâmetro básico os bons professores, especialmente os que impuseram lições de civildade como: saber ouvir (no sentido de silenciar quando o mestre falava ou um colega de turma); responsabilidade; pontualidade e assiduidade; amorosidade; e domínio do conteúdo.

Fui indicada pelas minhas professoras para o ingresso no quadro do magistério quando ainda estudante do Curso de Pedagogia, na UFRN, um dos critérios utilizados pela Escola na época. Momento em que a Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 5692/71 regulamentava a educação em todo o território nacional e definia a formação mínima para o exercício do magistério, conforme o Capítulo V, artigos 29 a 40. A política educacional brasileira influenciada pela tecnocracia, gestada no Ministério de Planejamento pelos militares, tinha a finalidade de “manter a ordem”, garantir a paz social e assegurar a aceleração do desenvolvimento econômico e do progresso social. Dessa forma, os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade eram transferidos da economia para a educação, com todos os equívocos e reducionismos possíveis, tiveram reflexos na minha formação inicial e continuada, nesse período. Formação docente perpassada por um ideário tecnicista com uma visão puramente instrumental e pretensamente neutra tinha como referência a coerência interna, sem considerar o contexto histórico das produções científicas, os estudos desenvolvidos pelos profissionais em seu cotidiano, a especificidade da educação escolar e suas implicações. Poucas eram as professoras e professores, no Curso de Pedagogia da UFRN, que utilizavam abordagens libertadoras e me apresentaram o mestre Paulo Freire, como a

professora MS.c<sup>6</sup> Leda Nunes, o professor MS.c Paulo de Tarso, a professora MS.c Dione Violeta, Dra. Neide Varela, dentre outros presentes nesse processo.

Os efeitos da LDB 5692/71 contribuíram para que o antigo Curso Normal cedesse lugar a uma Habilitação Básica – HB, em nível de 2º Grau, entre as muitas disponíveis no âmbito de uma profissionalização universal e compulsória para esse nível de ensino. Assim, a HB em magistério não oferecia os fundamentos necessários ao exercício da docência, numa perspectiva emancipatória de ensino e nem os conhecimentos necessários para o acesso dos estudantes ao terceiro grau.

A dimensão institucional e a força da LDB, em vigor, como maremotos<sup>7</sup> arrastaram os institutos de educação que aos poucos deixaram de existir; e a formação de professores para ministrar aulas, agora uma habilitação, tornou-se restrita aos pedagogos, que centravam suas práticas ao “como” ensinar nas séries iniciais do 1º grau, em detrimento do “para quê” ensinar e aprender. Nesse cenário, como concluinte do Curso de Pedagogia, assumi no Kennedy três disciplinas no Curso de Magistério: Didática Geral, Biologia Educacional e Psicologia Educacional.

Sob a orientação da supervisora pedagógica Maria do Socorro Freire, iniciei as atividades em cada uma das quatro turmas, fazendo o teste de sondagem com as alunas. O teste visava identificar os conhecimentos prévios das estudantes, de modo a adequar o plano de ensino, elaborado na Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos do Rio Grande do Norte – SECD/RN<sup>8</sup>. Havia, dessa forma, uma dicotomia entre quem planejava os programas do Curso e quem os executava, em nível escolar. Os conteúdos eram transmitidos de forma explicativa, o que exigia o domínio das teorias, com o apoio dos livros,<sup>9</sup> organizados por Piletti (1975) e Turra et al (1975). Assim prevalecia “o quê” e o “como ensinar” importantes na relação conteúdo e método.

---

<sup>6</sup> MS.c é a abreviatura **Master of Science** utilizada para designar a titulação das pessoas que concluíram o curso de pós-graduação em nível de mestrado.

<sup>7</sup> O maremoto é uma espécie de terremoto que ocorre na superfície da terra coberta pelas águas de mares e oceanos. Pode ser provocado por um deslocamento de placas tectônicas ou outro tipo de abalo sísmico. A energia liberada no abalo sísmico forma ondas gigantes (até 30 metros) e até tsunamis. São extremamente perigosos para embarcações em função da alta agitação que ocorre nas águas dos mares ou oceanos afetados. Também podem provocar destruição em cidades litorâneas situadas próximas ao epicentro do abalo sísmico.

<sup>8</sup> Esta denominação dada pela Lei Complementar Estadual nº 163 de 5/2/1999 foi alterada pela Lei Complementar Estadual nº 340 de 31/01/2007 que passou a ser denominada Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC), transferindo os desportos para outra pasta.

<sup>9</sup> Os livros são importantíssimos em minha vida, ferramenta básica para estabelecer a unidade indissolúvel teoria e prática, em uma perspectiva crítica.

Analisando a minha prática docente inicial, identifiquei fortes traços da tendência tradicional, reflexos das situações formativas vivenciadas. Pretendia desenvolver a “arte de ensinar tudo a todos” preconizada por Comenius (2006, p.9) que explicita em sua obra *A Didática Magna* o que significa ensinar [...] com solidez, segurança e prazer. O seu conceito de educar, no sentido de ocupar a alma com coisas úteis e não com conteúdos vãos, levava-me a alguns impasses quando ainda não sabia distinguir o que seria útil na formação dos futuros professores do primeiro grau<sup>10</sup>.

Assim eu primava para dar a melhor aula possível, revisando e ensaiando previamente a forma/ o “como”<sup>11</sup> iria “apresentar” os conteúdos aos alunos/as, dando mais ênfase à metodologia. Geralmente recorria a esquemas explicativos com base em livros técnicos, apresentados em cartazes, álbum seriado e/ou no quadro de giz.

Nesse modelo, o professor é reconhecido como um executor/reprodutor e consumidor de saberes profissionais produzidos pelos especialistas das áreas científicas, sendo, portanto, o seu papel no processo de construção minimizado, uma vez que ele ocupa um nível inferior na hierarquia que estratifica a profissão docente. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p.21).

A participação nos estudos coletivos realizados na Escola, aos sábados, a participação nos treinamentos promovidos pela SECD/RN e as consultas aos manuais orientadores da época contribuíam para eu assumir princípios pedagógicos assentados na pedagogia tecnicista. Importantes na época e necessários enquanto conhecimentos instrumentais, meios para assumir posteriormente uma prática pedagógica mais consciente. As críticas à racionalidade instrumental na formação docente, utilizadas como fim em si mesmo, impulsionaram debates e produções no meio acadêmico.

Destaco como decorrência desse movimento, o Projeto “O Ensino da Didática na UFRN e nos Cursos de Magistério: uma proposta de atualização”. Planejado, desenvolvido e acompanhado por uma equipe de professores do Departamento de Educação, no período 1987 a 1989, contribuiu com a revisão

---

<sup>10</sup> Apesar dessas indefinições teórico-metodológicas eu tinha saberes sobre o que é ser um “bom professor”. Trazia a imagem dos professores/as, significativas em minha vida, aqueles exemplos que contribuíram em minha formação humana que favoreceram o compromisso com a aprendizagem de todos/as os/as meus/minhas alunos/as.

<sup>11</sup> A discussão de “como” fazer alguma coisa desligada de “o que” fazer, “para que” e “para quem” conduz a um equívoco teórico-prático grande, pois os estudantes (futuros professores) poderiam aprender o caminho que conduziria a algum lugar, sem saber para onde ir.

crítica dos conteúdos curriculares das disciplinas consideradas instrumentais (Didática Geral, Metodologia, Prática de Ensino). Inicialmente coordenado pela Professora MS.c Celina Santa Rosa teve a sua continuidade sob a coordenação da Dra. Marta Maria de Araújo. Participei do referido Projeto no período abril/91 a dezembro/92 que culminou com um Curso de Extensão, com uma carga horária de 360 horas, proporcionando aos participantes a descoberta das limitações e novos caminhos teórico-metodológicos, na perspectiva Histórico-Crítica<sup>12</sup>.

Momento em que criticávamos tudo, mas não assumíamos uma postura propositiva e qualquer proposta oficial, mesmo sendo apresentada por grupos de estudos compostos por educadores progressistas e comprometidos com a melhoria da formação docente, era combatida. O Curso contribuiu para a reflexão sobre as ligações entre “o quê”, “para quê”, “para quem”, “como fazer”, na unidade dialética teoria e prática, enfim, superar a fragmentação de atividades didático-pedagógicas, como se estas não compusessem um todo orgânico. As dificuldades e as possibilidades docentes eram problematizadas e postas em discussão, mediante leituras recomendadas nas reflexões em torno das temáticas e em exposições pertinentes, assumindo uma dimensão política.

Esses relatos tornaram-se possíveis pelos registros em meus cadernos e na memória corporificada, vivida. Nessa linha de entendimento, Barbosa e Passeggi (2006) recorrem a Pineau (2003) o qual considera que: “a prática das histórias de vida permite a reordenação pessoal do tempo, o estabelecimento de uma coerência

---

<sup>12</sup> A Pedagogia Histórico - Crítica, perspectiva teórica adotada neste trabalho, considera o homem como sujeito das relações sociais e a sua formação é tida como um processo histórico, dinâmico que lhe possibilita apropriar-se da realidade e a constrói de acordo com o seu sistema de significação pessoal (sentido) e social (significado), processo indissociável. Considera os professores como profissionais da educação, intelectuais necessários à construção de um projeto social emancipador que oferece as condições necessárias à educação bem sucedida de crianças, jovens e adultos. As discussões iniciais dessa Pedagogia começaram a ser delineadas no livro Escola e Democracia, quando Dermeval Saviani propõe uma nova teoria crítica de educação, na busca de respostas à pergunta: é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana? (SAVIANI, 2001b). Como é uma tendência pedagógica derivada da teoria dialética do conhecimento deve ser assumida enquanto totalidade, ou seja, trabalhada com conhecimentos humanos, técnicos, científicos e políticos em prol de uma sociedade comprometida com a emancipação econômica, política e social de sua coletividade. Tendência pedagógica que vem sendo elaborada progressivamente por educadores como Libâneo (1994, 2004) e assume nomes como Pedagogia histórico-cultural, sócio-histórica, rumo ao que Marx defendia que era “[...] denunciar as desigualdades sociais contra a falsa idéia de igualdade política e jurídica proclamada pelos liberais”. (apud COSTA, 2005, p. 114) e viabilizar a educação “[...] como prática cultural intencional de produção e internalização de significados para, de certa forma, promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos. [...] a razão pedagógica está também associada, inerentemente, a um valor intrínseco que é a formação humana, visando a ajudar os outros a se educarem, a serem pessoas dignas, justas, cultas, aptas a participar ativa e criticamente na vida social, política, profissional, cultural”. (LIBÂNEO, 2004, p.1).

específica dos acontecimentos e espaços que marcaram a profissionalização”. Barbosa e Passegi (2006, p.81). Assim, cada momento vivenciado e recordado adquire o seu sentido de acordo como a pessoa a representa para si mesmo e também exterioriza. Os sentidos que damos à nossa autobiografia, à nossa trajetória projetam-se no dever ser e na relação com o outro. As autoras prosseguem (BARBOSA; PASSEGI, 2006, p. 90) destacando um pensamento de Delory-Momberger (2000) ao mostrar que:

A história de vida na formação não é prioritariamente um instrumento do passado, nem mesmo do modo como o narrador representa sua vida. [...] É um objeto construído que tira sua realidade de sua própria existência. [...] e oferece, em compensação, um quadro metodológico e experimental para pensar o modo como o sujeito se reconstrói como projeto.

Reflexão que remete à minha experiência como vice-diretora da Escola Estadual Francisco Ivo Cavalcante – Ensino de 2º grau, seguida da experiência como gestora da Escola Estadual Edgar Barbosa – Ensino de 2º grau. (EEEB)

Fui vice-diretora por um ano no período em que os dirigentes escolares eram escolhidos pelos políticos e/ou indicados pela SECD/RN). Momento histórico em que o governador era biônico, ou seja, indicado pelo governo militar, início da década de 80, do século passado. A diretora era sobrinha de um deputado federal e fui indicada pela ex/ professora Dione Violeta, coordenadora da Coordenadoria de Educação (COED/SECD) que havia me apresentado livros, numa tendência histórico-crítica como “Uma escola para o povo” de Maria Teresa Nildecoff e “Lições do príncipe e outras lições” de Neidson Rodrigues.

A formação e experiência da diretora da EEFIC eram fundamentadas numa administração centralizadora de caráter burocrático, controlador, permeada de princípios tayloristas, que se chocaram com os encaminhamentos e comunicações horizontais dados por mim numa tendência ao compartilhamento e trabalho em equipe, no sentido de relacionar a teoria com a prática, como “professor povo”. Não aceitando reduzir as minhas funções como administradora escolar ao mero gerenciamento de recursos humanos e materiais e sim articular os vários segmentos escolares e coordenar situações propícias à aprendizagem de todos fui devolvida ao 1º Núcleo Regional de Ensino (I NURE). Ao tomar conhecimento do meu desejo de retornar à sala de aula, a professora Dione aconselhou-me a não retornar ao Kennedy (conforme eu manifestara o desejo) e indicou-me como diretora da EEEB.

Por quatro anos, vivenciamos planejamentos aos sábados, tivemos o acompanhamento dos professores Antônio Cabral e Rosário Cabral que monitoraram a elaboração do Projeto Pedagógico da escola, construído coletivamente. Contávamos com a colaboração da equipe pedagógica constituída pelas professoras Maria Abigail Azevedo, Márcia Maria Gurgel, Leila Oliveira Dantas, dentre outras que dinamizavam o planejamento participativo, a biblioteca e os movimentos de lideranças estudantis. Em substituição ao toque estridente da sirene, a cada semana uma turma assumia o alerta do tempo e espaço dos horários de aula com as suas produções culturais que culminaram com a formação de grupos culturais, musicais e o Jornal Sentinela. Ao término do quarto ano de gestão compartilhada (colegiada) tive meu terceiro filho e no retorno da licença à gestante retomei a sala de aula, por não necessitar de uma dedicação exclusiva em três expedientes. E foi na Escola Estadual Presidente Kennedy que, por mais duas décadas vivenciei a função com a qual me identifico mais: professora de professores/as.

Registro a seguir os primeiros passos definidores dos processos investigativos, reconhecendo a importância dos instrumentos de navegação, as coordenadas e as evidências que nos permitem refletir sobre as mudanças que devem ser estimuladas e os rumos para uma formação que beneficie o conjunto de professores e estudantes. Tais processos desenvolvi na continuidade de estudos, em nível institucional e na Pós-Graduação na UFRN.

## 1.2 OS PROCESSOS INVESTIGATIVOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: AS PRIMEIRAS COORDENADAS

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

(Paulo Freire)

A consciência que nenhuma teoria esgota a complexidade do real e as motivações decorrentes da minha vivência formativa contribuíram para eu frequentar um Curso de Especialização em Administração Escolar, oferecido pela UFRN.

Frequentei o Curso, no período de 1992 a 1994, com uma carga horária de 765 horas. Tive o privilégio de ter como professoras: Dra. Maria Luiza Ribeiro, Dra. Maria Doninha, MS.c Ana Lourdes Menezes Magalhães, MS.c Maria do Socorro de A. Borba, Dra. Rosália de Fátima e Silva e Dra. Jomária de M. Alloufa. Esta orientou o trabalho monográfico. Todas nos motivaram a estabelecer relação dos conteúdos abordados nos componentes curriculares do Curso com o objeto de estudo selecionado e a assumir atitudes científicas na prática docente.

Desenvolvi uma investigação em duas escolas públicas, uma municipal e outra estadual, durante um semestre, cujo título é “Prática pedagógica X Formação docente” (GADELHA, 2003).

Como professora da disciplina Prática de Ensino, acompanhando sistematicamente o estágio supervisionado, levantava a hipótese que a formação permanente dos professores seria um dos fatores que contribui para o aperfeiçoamento do “fazer pedagógico” do próprio professor. A revisão bibliográfica, presente em todas as etapas de pesquisa permitiu ampliar a minha visão de docência, conforme a análise posterior. A investigação procurou responder as seguintes questões: o professor das séries iniciais do 1º grau que possui curso de licenciatura plena apresenta uma prática pedagógica mais competente que o professor egresso do 2º grau – habilitação magistério? Que determinante (s) contribui (em) para a melhoria da prática pedagógica?

Assim, o objeto de estudo foi a prática docente dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, estabelecendo uma relação com as formações acadêmicas dos mesmos. O primeiro grupo de sujeitos possuía o Curso Magistério, em nível de segundo grau e o segundo grupo o Curso de Pedagogia, nas duas escolas investigadas. A análise dos dados revelou que a formação inicial, tanto em nível médio, como em nível de terceiro grau, não é determinante para uma prática pedagógica transformadora, consciente e consistente e nem para a oferta de um ensino de qualidade.

Revelou ainda a existência de outros determinantes que contribuem para o sucesso da prática pedagógica e para o êxito na aprendizagem de todos, dentre eles, a formação continuada dos professores, que, mesmo não sendo os únicos

atores dos quais depende o sucesso na aprendizagem dos alunos, é preciso admitir, são reconhecidamente essenciais “[...] dentro desses processos de inovação educativa, como produtores de saberes, razão pela qual nós reconhecemos que o docente faz a diferença.” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p.19). Nessa direção é preciso formar o professor, na perspectiva de seu desenvolvimento profissional, em suas múltiplas dimensões, superando o modelo formativo hegemônico, tendo em vista uma prática docente consciente e transformadora.

A conscientização é aqui entendida como a capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para presentificá-las e melhor compreendê-las. Freire (1987) evidencia a importância do compromisso e da decisão em colaborar na construção do mundo comum, humanizado, por meio de uma atitude dialógica que pressupõe o reconhecimento do outro, em suas potencialidades e possibilidades e o reconhecimento de si, no outro. Define o mundo comum como lugar de encontros, de descobertas e redescobertas de sujeitos, em todo o processo histórico da cultura.

Outra experiência que merece registro no processo de formar-me pesquisadora foi uma investigação vivenciada, em grupo, com colegas no Seminário “Saberes e Profissão Docente do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica do Departamento de Educação, coordenada pelos professores Dr. Isauro Nuñez Beltran e Dra. Betânia Ramalho, no segundo semestre de 1996. Cursava essa disciplina como mestranda. Procurávamos identificar os motivos que levavam os professores e professoras de primeira a quarta série do Ensino Fundamental a frequentarem um curso de Pedagogia, com vários anos de experiência no magistério. O objetivo básico foi constatar se os saberes disciplinares e curriculares constituíam-se ou não problema para o seu agir profissional, tomando como base as suas formações para a docência, em nível de segundo grau. O estudo caracterizou-se como exploratório e descritivo desenvolvido em uma abordagem quanti-qualitativa. O instrumento de coleta de dados constou de um questionário do tipo misto, adequado à natureza da problemática do trabalho, que foi respondido por vinte professores que cursavam Pedagogia no Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy – IFP, no ano de 1997. A análise dos dados permitiu-nos identificar que os saberes disciplinares e curriculares constituíam problemas para os professores investigados que buscaram, no Curso, superar as suas deficiências. Nessa direção sugeriram que as agências formadoras e empregadoras investissem em formações contínuas e em serviço, visando à formação global da pessoa, além

da dimensão profissional. A comunicação oral foi apresentada no XIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – XIII EPEN, em 1997, realizado em Natal/RN.

Experiências dessa natureza levaram-me a dar voz e vez aos professores nas minhas pesquisas, considerando a parcela significativa de contribuição que esses atores sociais vêm ofertando, direta ou indiretamente, nas pesquisas e nas necessárias transformações educacionais no século XXI onde a diversidade étnica, cultural e social assume dimensões nunca vistas e o desenvolvimento da tecnologia revoluciona os processos de trabalho e as formas de gestão escolar.

Diante da análise atual, os dados apresentados no meu primeiro trabalho monográfico revelam que as representações sociais de prática docente estavam permeadas de um ideário pedagógico tecnicista, presente na minha formação e nos primeiros anos de docência. A afirmativa vai ao encontro do que assegura Moscovici (1978) sobre a representação social: funciona como uma antropologia do mundo contemporâneo, lida com as formas como os grupos atribuem sentido ao real, elaborando-o e explicando-o para si mesmos, para se comunicarem e agirem no dia a dia.

Entretanto, considero que os estudos e leituras compartilhadas, a relação teoria e prática, permitiram uma transição da representação da prática docente na perspectiva tecnicista para uma visão mais ampla de ensino, numa tendência pedagógica histórico-cultural. Ao confrontar a hipótese inicial com as considerações finais, no trabalho monográfico, retomei as reflexões sobre a natureza multidimensional do ato educativo, apresentando as indicações dos participantes da pesquisa e a necessidade da formação permanente que deve sinalizar para o “saber, saber ser e saber fazer” docente que contribua para a superação dos atuais níveis de ineficiência do sistema educacional. (GADELHA, 1993).

A experiência, acima relatada, foi uma motivação para eu dar continuidade aos estudos. Nessa direção, cursei disciplinas, como aluna especial no mestrado em educação, pela necessidade sentida em aprofundar os conhecimentos, como professora de Psicologia Educacional, no Curso de Pedagogia do Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy - IFP. A transformação da Escola Estadual Presidente Kennedy em IFP, estava ocorrendo com o assessoramento do professor Michel Brault, representante do governo francês, com o objetivo de formar professores para o Ensino Fundamental e Pré-escolar. Teve, desse modo, como primeira missão realizar um curso de Licenciatura em Pedagogia, Habilitação em

Magistério, em convênio com a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN).

Nesta época, fui aprovada em um processo seletivo para lecionar a disciplina Psicologia da Infância e Adolescência, que teve como critérios: disponibilidade para exercer a docência em dois turnos; análise do *Curriculum Vitae*; entrevista, com base no perfil do professor formador; e a participação em um ciclo de estudos realizado em um período de seis meses, com a professora MS.c Maria Iolanda, da UFRN, tendo como base a abordagem genética de Piaget e a perspectiva sócio-histórica de Vygotsky (1998, 1991). O ciclo de estudos intencionava uma espécie de nivelamento e processo seletivo para docentes, em nível de ensino superior, culminando com a elaboração de um projeto para o desenvolvimento de uma pesquisa em duas escolas e um projeto de trabalho para o desenvolvimento da referida disciplina.

Particpei de momentos formativos com os meus pares, com a mediação do professor Michel Brault, mas sentia certa inquietação e incompletude. Concordo com o mestre Paulo Freire, ao afirmar que o investimento no processo autoformativo assume um diferencial, por levar a consciência do inacabamento, pois na medida em que o/a professor/a torna-se consciente do seu papel, amplia o seu olhar “[...] captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não espaço vazio a ser enchido por conteúdos”. (FREIRE, 1996, p.51).

Nesse caminho, integrei um grupo de estudos, no IFP, coordenado pelo professor Dr. Moisés Domingos Sobrinho, tendo como referencial básico a Teoria das Representações Sociais - TRS, originalmente desenvolvida por Serge Moscovici em sua obra “A representação social da psicanálise” (1978). Versa sobre as representações sociais da psicanálise construídas pelos parisienses na década de 1950. Define os parâmetros de uma análise científica do “senso comum” atribuindo uma lógica a esse tipo de conhecimento na contemporaneidade, não mais visto como algo caótico e fragmentado. A esse respeito tivemos acesso às proposições de Denise Jodelet, pesquisadora que corrobora esse pensamento afirmando:

Se nós queremos fazer a ciência dos fenômenos mentais nas sociedades, é necessário identificar o conhecimento produzido em comum e reconhecer a legitimidade de suas propriedades relativas à teoria. Não se deve denegri-lo enquanto popular, pré-científico, pois longe de ser uma pura e simples imagem desprovida de função, ele joga um papel essencial contribuindo para determinar o gênero de argumentos e de explicações que nós aceitamos. (JODELET, 1989, p. 14)

A autora nos inspira a estabelecermos relações das representações sociais com as ondas do mar, em sua dinamicidade e em conformidade com os ventos e os movimentos de rotação e translação terrestres. As representações se movimentam e se recompõem, revelando uma plasticidade que a TRS ainda não explorou suficientemente.

A Teoria apresenta-se como uma nova perspectiva de estudo dos fenômenos sociais, sendo o principal farol que ilumina e valoriza o caráter processual do conhecimento, histórica e culturalmente produzido na rede de relações sociais onde vivem os indivíduos, redefine os conceitos da Psicologia Social, numa abordagem psicossocial, superando, portanto, os reducionismos das tendências psicologizantes e/ou sociologizantes.

As representações sociais são conhecimentos que não se caracterizam por uma contraposição ao saber científico. Diferenciam-se dos mesmos pelos modos de elaboração e função a que se destinam e pela sua especificidade. Como afirma Moscovici (2003, p. 94-95, grifo do autor):

[...] é durante o processo de transformação que os fenômenos são mais facilmente percebidos. Por isso nos concentramos na emergência das representações sociais, provenham elas de *teorias científicas* – seguindo suas metamorfoses dentro de uma sociedade e a maneira como elas renovam o senso comum – ou originem-se de *acontecimentos correntes*, experiências e conhecimento “objetivo” que um grupo tem de enfrentar a fim de constituir e controlar seu próprio mundo.

Essas considerações iniciais estiveram presentes no Grupo de Estudo, coordenado pelo professor Dr. Moisés Domingos Sobrinho e subsidiaram as definições para a pesquisa “Formação de Professores: uma avaliação psicossocial”, concluída em 1997 no Curso de mestrado<sup>13</sup>. O interesse pela temática surgiu durante o acompanhamento sistemático às práticas dos professores-alunos, nas

---

<sup>13</sup> Orientada pelo Dr. Moisés Domingos Sobrinho nos três primeiros semestres e concluída sob a orientação Dra. Margot Campos Madeira (GADELHA, 1997).

observações em sala de aula e nas redações dos memoriais produzidos pelos concluintes, no IFP. Momentos em que eu identificava a criação, gradual, de núcleos de estabilidade e maneiras habituais de desenvolverem ações, perpassadas por muito entusiasmo. Ao escreverem os memoriais de formação, no último período do Curso os (as) alunos (as) atribuíam ao Curso as mudanças qualitativas no ensino e na aprendizagem de seus alunos, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Optei, então, por apreender as articulações que 20 egressos do Curso estabeleciam entre os princípios presentes na Proposta Pedagógica do Curso, o processo formativo e sua atuação, enquanto docentes, tendo como suporte teórico a TRS.

Estabeleci um critério de contraste, nesse grupo, após seis meses de conclusão do Curso: alguma forma de continuidade de estudos pelos sujeitos. Critério julgado importante para a seleção dos participantes da investigação, haja vista o processo de formação encetado ter como um dos objetivos despertar o formando para investir, permanentemente, no mesmo. Por esse critério, a composição da população dessa pesquisa considerou a existência de três grupos de sujeitos, constituindo um Grupo Metodologicamente Representativo (GMR): o primeiro composto por aqueles que concluíram o Curso e optaram pela formação continuada oferecida no IFP (através de minicursos e oficinas pedagógicas); o segundo grupo, caracterizado por não haver participado de nenhum programa de formação; e o terceiro grupo que estava cursando outras graduações.

Os sujeitos da pesquisa lecionavam em escolas estaduais ou municipais, na rede pública em Natal. Era invariante, nos seus discursos que haviam “aprendido muito”. A análise dos dados permitiu identificar três vertentes, através das quais essa aprendizagem assumia gradual concreticidade, indicando os polos subjacentes a esse aprender que se refletiam, segundo os sujeitos, na modificação de suas atitudes: o sujeito frente a si próprio; o sujeito frente ao aluno e o sujeito frente à sua própria atividade profissional.

No conjunto da nova representação de si professor e de si aluno perpassava a renovação da prática, haja vista que a representação não é uma abstração, mas um esforço do sujeito que conhece e descobre formas de se comunicar e de agir. (GADELHA, 1997).

Nas entrevistas gravadas e posteriormente transcritas, assim como nos momentos de conversas informais (registradas em diário de campo), os professores verbalizavam o desejo de formarem grupos de estudo na escola, pela necessidade

de sistematizarem as suas práticas. Afirmavam que desistiam pela apatia e pessimismo de alguns colegas que, segundo eles, conseguiam contagiar os demais.

A análise dos resultados da pesquisa permitiu reiterar a importância da formação continuada que possibilita ao docente tornar-se sujeito ativo e autônomo de sua prática.

O reconhecimento da importância de atividades formativas e cooperativas fez-me vivenciar uma experiência em formação continuada na Escola Municipal Antônio Campos e Silva. Coordenada pelo Instituto de Desenvolvimento de Educação - IDE, o Projeto Ide à Cidadania teve como parceiros: a Prefeitura Municipal de Natal - PMN, por meio da Secretaria Municipal de Educação – SME e Universidade Potiguar – UnP. Esta assegurou a certificação do Curso de Aperfeiçoamento em Projeto Político Pedagógico – PPP aos docentes e equipe de apoio pedagógico.

A minha participação ocorreu como pedagoga e professora formadora, em encontros intensivos, no início do semestre letivo e em estudos semanais sistemáticos, às sextas-feiras, nas duas últimas horas de cada turno, de forma a propiciar a participação de todos os docentes e equipe técnico-administrativa e pedagógica em seus respectivos turnos.

Os estudos objetivaram a construção coletiva do PPP e partiam da problematização, análise dos problemas apresentados no cotidiano escolar e na sala de aula, estimulando atitudes reflexivas e investigativas. Tive o acompanhamento da professora Dra. Cláudia Santa Rosa, Coordenadora Pedagógica do Projeto que envolveu todos os segmentos da comunidade educativa: pais, familiares, funcionários, equipes administrativas e de apoio pedagógico, com vistas a que assumissem o protagonismo do PPP. Estivemos atentas para não nos determos em problemas pontuais e sim utilizá-los como elementos basilares nas ações propostas no referido Projeto, (re) elaborado nos variados encontros, referendados em uma Assembleia.

A experiência me moveu para uma investigação em nível de doutorado, objetivando identificar todo o campo de representações envolvido com a formação continuada, em sua complexidade, na Rede de Ensino Estadual e Municipal, apresentada em sua gênese, definidora do objeto de estudo que hoje se concretiza em tese.

Como afirma Pineau (2006, p.341) “O modelo interativo ou dialógico trabalha uma nova relação de lugar entre profissionais e sujeitos por uma co-construção de sentido.”

Considero as histórias de vida como um dos dispositivos de formação docente que possibilita contribuir no processo emancipatório profissional, pessoal e na busca da sua própria autonomização. No entanto, optei por uma perspectiva quanti-qualitativa com relação aos sujeitos da investigação ora apresentada.

Nessa perspectiva, a elaboração dessa narrativa contribuiu para um processo de metamorfose pessoal e cultural. A leitura crítica permitiu que os momentos fossem, gradualmente, interrelacionando-se e ajustando-se às aspirações do presente. Mais que um exercício autorreflexivo, possibilitou desvelar representações e traços de subjetividade, caracterizados pelo processo social, histórico-cultural vivenciado.

A possibilidade de compartilhamento da narrativa faz dela uma obra aberta. Temos clareza que a sua incompletude apoia-se na plenitude do sentido e em sua profusão ilimitada, haja vista que cada trecho narrado suscita outras histórias.

Como afirma Josso (2004, p.44) “[...] a história da nossa formação e a compreensão dos nossos processos de formação e de conhecimento podem ser transformadas e enriquecidas quando narradas.” O diálogo travado comigo mesma articulou-se com os discursos e testemunhos de outros ao revisitar as imagens do passado, significativas na produção de ser professora de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, indicando representações de como eu me vejo e como desejo ser vista no futuro próximo: contribuindo para que a escola torne-se um ambiente verdadeiramente educativo e centro de desenvolvimento profissional. Como afirma Nóvoa (2007, p.201):

O que eu quero perceber são os processos de mudanças, que se definem muitas vezes na “longa duração” das coisas humanas e, outras vezes, se inscrevem na “curta duração” das rupturas e das políticas. Percebermos o passado enquanto processo de mudança é a melhor maneira de nos dotarmos de um patrimônio de experiências e de idéias que pode nos ajudar a compreender melhor os dilemas do presente.

Mais que um ponto de chegada, desejo que as questões sinalizadas nesta parte do trabalho e nos demais momentos sejam perspectivadas como possíveis

pontos de partida para investigações futuras, com vistas ao aprofundamento de estudos que se pretende interventores de uma sociedade mais humana, uma melhor qualidade de vida para todos e a ampliação de movimentos sociais comprometidos com o fortalecimento da escola pública e com a aprendizagem bem sucedida das crianças, jovens, adultos e idosos das classes populares.

# PARTE 2



## 2 TRAÇANDO A ROTA: SITUANDO A INVESTIGAÇÃO

Se temos uma concepção do mundo como “histórico-social”, as instituições também o seriam, por isso em boa parte “são” a história que as precedem. Assim como nós “somos” as instituições que nos precedem. Inclusive nos pontos de conflito de uma sociedade, as possibilidades e as opções potenciais estão determinadas por essa sociedade; os movimentos dos sujeitos estão estabelecidos pelos limites das comunidades nas quais atuam.

(Wolfgang Wagner)

Ao evocar os primeiros ancoradouros que possibilitaram constituir-me como pessoa e como profissional, na busca do meu desenvolvimento profissional, percebo as influências das escolhas teórico-metodológicas dos momentos históricos vividos que nos levaram à busca de estudos em torno do tema, gestando o problema desta pesquisa, o seu objeto, objetivos e questões norteadoras.

A rápida revolução tecnológica das últimas décadas vem provocando mudanças na estruturação da sociedade, no nível econômico, social e organizacional. Os sistemas de transporte e de comunicação aproximam e conectam os indivíduos, modificando o estado anterior das coisas, num processo dinâmico de aceleração da mobilidade física e da comunicação. Os seus efeitos se fazem sentir na esfera produtiva e na educação/formação. As pessoas se relacionam com facilidade por meio de uma multiplicidade de fontes de informação, de comunicação e de conhecimento, ultrapassando os limites do espaço e tempo formalizados, como escolas, instituições de ensino superior, universidades.

As mudanças não ficam limitadas às formas de comunicação. Dão origem a novas formas de pensamento, por meio da ideia de redes de conhecimentos que supera a uniformização e a massificação, características da sociedade até o século passado, com fortes reflexos nos processos educativos e na formação de professores. (ALVES, 2004).

A autora se reporta a um estudo por ela desenvolvido em 1982 quando já indicava que a formação da professora não ocorria apenas na instituição formal, mas “[...] em **múltiplos espaçostempos**: o acadêmico, o da prática pedagógica cotidiana, o da ação governamental, o da prática política coletiva, o das pesquisas em educação.” (ALVES, 2004, p.20, grifo da autora).

Nessa direção, a escola passa a ser um dos espaços formativos privilegiado, um centro de agregação do coletivo humano para a sistematização do conhecimento circulante, articuladora de outros canais de ação educacional ligados com o mundo, devendo incrementar a sua potência com os novos recursos e parcerias para a exploração e produção do conhecimento.

A educação escolar, enquanto um processo complexo, encontra na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, em seu artigo primeiro, um conceito amplo: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Essa desafiadora concepção de educação impõe a (re)visão dos conceitos de ensino e aprendizagem, não mais restritos ao professor e nem ao âmbito escolar. Vão além dos muros escolares, onde líderes, dirigentes, profissionais, familiares, amigos, mídia, entre outros, contribuem no processo formativo humano.

Diante desse novo cenário, o mestre Paulo Freire nos leva a ampliar a compreensão do que é a atividade ensinante, educativa e a importância de percebermos como se dá a aprendizagem no processo de ensinar. Evidencia o papel das interações e práticas sociais para a aprendizagem:

No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (FREIRE, 1996, p.44).

Reflexão que torna presente o ausente, levando-nos a presentificar os exemplos dos nossos pais, familiares, professores, enfim, dos que contribuíram em nossa formação ao longo da vida. Com certeza os nossos valores, conceitos, preconceitos, estereótipos, práticas, crenças, mitos, histórica e socialmente compartilhados, constituem as representações sociais e contribuem para darmos um sentido social aos objetos dos quais nos apropriamos (MOSCOVICI, 1978, 2003).

Os exemplos das professoras e professores com os quais convivi foram significativos. Nessa direção, Freire (1996, p.44) complementa: A eloquência do

discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogia indiscutível na materialidade do espaço.

Reconhecemos a importância dos vários espaços educativos extraescolares para a aprendizagem de crianças, jovens, adultos e idosos, que podem favorecer repercussões necessárias à melhoria de vida das pessoas e grupos sociais mais vulneráveis às lógicas da exploração e da acumulação capitalista. No entanto, interessa-me a educação escolar, especialmente a que ocorre nos espaços institucionais públicos. Justifica a escolha do objeto de estudo desta investigação haver dedicado toda a minha vida profissional para o fortalecimento e melhoria dos processos formativos docentes e aprendizagem dos que circulam nas instituições que oferecem educação formal, tendo presente que é papel e dever do Estado garantir o “[...] ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”, em escolas públicas, direito consagrado na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso I (BRASIL, 2004). A referida Constituição acolhe, ainda, em seu artigo 206, os princípios da universalidade do ensino, da igualdade, da liberdade, do pluralismo, da gratuidade do ensino público, da valorização dos profissionais do ensino, da gestão democrática da escola e o padrão de qualidade. Integram em seus objetivos valores antropológico-culturais, políticos, profissionais, princípios doutrinários e organizativos do sistema escolar.

A educação escolar assume, assim, uma concepção multidimensional. Os direitos fundamentais da pessoa humana, tutelado e garantido pela força da organização e controle social – características próprias do Estado de Direito, que prima pela obediência à lei - concede à educação escolar mais uma atribuição: estabelecer e reforçar a democracia, promover o desenvolvimento humano sustentável e contribuir para novas formas de relacionamento, baseadas no respeito mútuo e na justiça social. Assim, a escola precisa assegurar o acesso ao conhecimento sistematizado e a apropriação/reelaboração deste, com qualidade, o que se constitui como um direito à participação ativa na vida, como “presença consciente no mundo”, o que requer responsabilidade ética em “mover-se no mundo”. (FREIRE, 1996).

Nessa linha de pensamento, Freire (1992) contempla a necessária “leitura da palavra” que precede e requer a contínua “leitura de mundo”. Conforme o mestre,

“ler e re-ler o mundo”, como seres inacabados, pressupõe uma postura crítica “[...] à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia”. (FREIRE, 1996, p.14). É um convite ao exercício corresponsável, ético e político-social o que pressupõe uma formação contínua. Agir não restrito à sala de aula, pois sendo uma produção humana multidimensional, consciente, livre de preconceitos deve ser compartilhada com outros atores sociais, contribuindo na luta contra qualquer forma de discriminação ou manutenção de desigualdades sociais.

A diversificação do ambiente escolar, crescentemente complexo, portanto, requer a implantação e implementação de órgãos colegiados, responsáveis pela elaboração e acompanhamento sistemático do Projeto Pedagógico da Escola, pela organização escolar, dentre outras competências. Instituições que abrem passagem a valores profissionais mais colaborativos, abertos à participação com o público, a assegurar os direitos sociais da criança e do adolescente e os fins da educação. Movimento que leva o professor a tomar assento como um dos membros do colegiado, representante dos seus pares, devendo desenvolver um papel formativo na composição político-social e cultural, em um processo democrático, participativo e salutar. Como afirma (ENQUITA, 1995, p.96):

À medida que o aparato educativo trata, com maior ou menor fortuna, de responder a essa complexidade, a educação das crianças, incluídas as mais novas [...] passa a depender cada vez menos de um professor (seu professor-tutor) e cada vez mais de um conjunto deles. [...] o importante já não é somente o mestre ou o professor, mas também e cada vez mais, a organização da qual faz parte.

Nessa perspectiva, a docência passa a ser vista como um espaço de corresponsabilidade de forma a contribuir no fortalecimento e reafirmação da escola pública e na sua função político-social. A criação, gestão e socialização da cultura e dos saberes necessários à organização programática compartilhados na escola e para a escola, os ideais discutidos na coletividade, as proposições contidas no projeto educativo escolar, as avaliações institucionais sistemáticas - com seus encaminhamentos, devem ser traduzidos na prática docente cotidiana: nos conteúdos selecionados, vivenciados e testemunhados nos processos interativos e nas relações professor-aluno e aluno-aluno. Isso implica comunicabilidade, dialogicidade e “pensar certo” sobre a melhoria do ensino, da aprendizagem e da

qualidade de vida de todos. O “pensar certo” não é tomado em si mesmo, enquanto discurso “[...] mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho” (FREIRE, 1996, p.37). Pressupõe objetivos socialmente relevantes, humanamente defensáveis a dirigir a ação escolar e a favorecer a apreensão da cultura historicamente acumulada, a preparação do estudante para a vida. Preparar para a própria vida entendida como o viver bem, no desfrute de todos os bens criados socialmente pela humanidade. Prossegue o autor evidenciando que preparar para o bem viver requer que a escola estimule e propicie esse bem viver, ou seja, é preciso que a escola seja sempre prazerosa para seus alunos. Nesse sentido, a relação humana dialógica é condição essencial para o exercício da cidadania.

Trata-se de um movimento contrário à postura conservadora, que considera o professor como detentor do saber. Movimento que leva o professor a reconhecer a sua incompletude, estabelecer parcerias na busca de novos rumos históricos e finalidades educacionais, tendo em vista a transformação da realidade escolar e o desenvolvimento das potencialidades do homem que pode evoluir em sua própria história pessoal e comunal, propiciar intervenções intencionais, com finalidades socialmente definidas. Movimento que nos reporta à reflexão estimulada pelo professor Dr. Isauro Beltran Nuñez, em sala de aula na UFRN, em 15/4/2008, ao afirmar que:

A produção histórico-cultural e social se situa num processo revolucionário, como filosofia em um país. Do ponto de vista revolucionário fornece elementos para um salto qualitativo. Não é, pois, reforma educacional porque esta não muda a essência, na medida necessária. Uma revolução precisa de condições objetivas e subjetivas para criar um homem novo (numa mudança essencial). É necessário ao projeto de sociedade princípios fundamentais ancorados nesta perspectiva. (NUÑEZ, 2008, conversa informal).

Pode-se prever o esmorecimento de ideais para acionar tal proposta, caso seja ancorada numa tendência reprodutivista de educação. A escola por si só não é capaz de mudar a sociedade, mas, ao exercer a sua função social, prepara o cidadão para atuar em diversas instâncias sociais, na perspectiva apontada pelo referido mestre.

Eis por que se torna necessária uma reflexão profunda do docente sobre o saber de que é intermediário. Está em causa um pensar mais consciente, mais profundo. Como afirma Nickerson (1988, p.3), “[...] o desafio não está em ensinar a

pensar mas ensinar a pensar bem”. Isso requer a construção de estratégias, pelo(a) professor(a), no sentido de ensinar a pensar. São as epistemologias racionalistas construtivistas, em especial a epistemologia bachelardiana, que levam a tratar essa questão.

Para Bachelard (1986), o racionalismo é considerado obra do homem que, libertando-se dos interesses imediatos, vai-se colocando no reino dos valores refletidos, num mundo transfigurado, reconstruído pela razão e pela imaginação. O ato cognitivo comporta uma visão imediata do real e uma revisão consciente dessa primeira imagem. Assim, o autor leva-nos a refletir que a explicação dos fenômenos da realidade cotidiana, via de regra, não parte de concepções teóricas mais ou menos abstratas, mas da experiência direta, da intuição sensível, pelo que tem maior dificuldade de acesso a conceitos que se afastam da experiência comum.

Isso pressupõe uma preparação e construção do próprio saber docente e do que é o próprio saber, envolvendo ritmos e estratégias adequadas que encorajam o/a professor/a a refletir sobre a sua própria aprendizagem, a sistematizar o seu pensamento, a conscientizar-se sobre as competências e estratégias que utiliza quando aprende, haja vista que “[...] o pensamento racional é um pensamento de reorganização, um pensamento de segunda aproximação que é animado e acelerado pela consciência de sua finalidade”. (BACHELARD, 1975, p.100). Subtende-se aí um conhecimento necessário para entender o processo evolutivo da ciência, refletir sobre e com a ciência, o trabalho, a sociedade, a vida. Conhecimentos que não podem ser reduzidos à apreensão imediata dos fenômenos e fatos cotidianos, mas que tenham centralidade no que é específico da função social da escola, historicamente entendida como aquilo que constitui a unidade em suas diversidades, ou seja, com todos os determinantes que fazem com que o aluno seja de um jeito e não de outro.

Nessa linha de pensamento, precisamos reconhecer a necessidade de atentarmos para os conhecimentos prévios do nosso aluno, ou seja, o que ele já sabe e o que ainda não sabe sobre determinado tema, conteúdo ou fenômeno estudado, o que requer o desenvolvimento da empatia e torna-se pertinente considerar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP (VYGOTSKY, 1991, 1998). Nessa perspectiva, a distância entre aquilo que ele é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ele realiza em colaboração com outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento

potencial) caracteriza o que Vygotsky denominou de ZDP. Esse conceito permite a compreensão da importância do aprendizado em interação com outras pessoas e com elementos que favorecem o processo evolutivo do conhecimento, o qual sem a ajuda externa seria impossível de ocorrer.

O processo formativo que leva em conta o desenvolvimento profissional docente deve assim considerar não apenas a realidade sócio-econômica, política, cultural, mas também o contexto institucional em que os (as) professores (as) atuam. Não somente a sua participação em movimentos sindicais, mas também as suas necessidades e interesses em conformidade com as suas demandas e as demandas estudantis, de modo a contribuir em seus processos evolutivos. Esse processo multidimensional deve ser fortalecido nas relações interinstitucionais, institucionais e midiáticas, objetivando convergir para os interesses coletivos, o que pressupõe conhecimento necessário para pensar e refletir criticamente sobre e com a ciência, o trabalho, a sociedade, a vida.

Configurações ressignificadas nas diversas paisagens, que mudam com os efeitos de uma sociedade em permanente transformação e que devem se constituir em uma poderosa “[...] alavanca de promoção e resgate da cidadania de grande massa de marginalizados, criando no país uma base ampla de conhecimento, autêntica revolução científica e cultural”. (DOWBOR, 1996, p.20).

A oferta de um ensino que possa promover essa revolução requer o redimensionamento da concepção de educação, de escola, de ensinar, de aprender, de avaliação, considerando o aluno e o estudante como sujeitos históricos, políticos, culturais e sociais em permanente processo de aprendizagem. Educação enquanto um processo amplo, anterior à escolarização, vincula-se à vida, ao mundo do trabalho e à prática social, na perspectiva de uma sociedade justa, humana e democrática.

A educação ocorre, portanto, no âmbito das relações entre diferentes fenômenos que constituem manifestações de uma totalidade, mas é na escola onde devem ser asseguradas aprendizagens de certos conteúdos essenciais da chamada cultura básica, enquanto lugar sintonizado com os direitos sociais, contextualizado ao meio e ao tempo presente, espaço onde os sujeitos constroem, com autonomia e em cooperação, seus conhecimentos e as suas próprias histórias; ambiente de aprendizagens colaborativas e interativas, que deve considerar os integrantes da escola protagonistas do processo educativo.

Ensinar reconhecendo que todos têm saberes e que a escola é um espaço que possibilita transformar informações em conhecimentos sistematizados, o que exige pensar certo. Reconhecemos a provisoriedade da verdade científica. O que é verdade científica hoje poderá não ser mais amanhã, pela evolução das ciências. O pensar certo é aqui entendido na perspectiva freireana, enquanto ato comunicante que exige do (a) professor (a) estética, ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, rigorosidade metódica, pesquisa, criticidade e respeito aos educandos, às suas experiências sociais de modo a estabelecer uma intimidade entre essas experiências e os saberes curriculares fundamental aos alunos (FREIRE, 1996). Discorre o autor sobre a tarefa do educador que pensa certo sintetizado no seguinte pensamento:

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. “O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico” (FREIRE, 1996, p. 38).

Podemos estabelecer uma relação entre essa afirmativa e uma das inúmeras palestras a que assistimos quando o mestre nos levava a refletir sobre a inexistência de pessoas que sabem mais ou que sabem menos, sobre a importância de considerarmos que pessoas têm saberes diferentes, socialmente construídos na prática comunitária. Entendimento que permite horizontalizar as relações educativas, tendo como ponto de partida os saberes primeiros dos estudantes, a fim de avançarem em seus processos evolutivos. Possibilita avançar para uma concepção de avaliação processual, formativa e emancipatória, que considera fundamental o respeito à diversidade, vislumbra o processo evolutivo de cada estudante com relação a si mesmo, o que deve contribuir para o seu acompanhamento e a elevação dos índices de aproveitamento do mesmo em sua multidimensionalidade.

Os aspectos mencionados devem ser contemplados em seu conjunto, sobretudo considerando a estrutura e organização do ensino, em sua articulação com as dimensões organizacionais, de gestão (em nível escolar e de sala de aula), valorativas, que envolvam os sujeitos no processo educativo, contemplando as suas expectativas com relação à aquisição de conhecimentos necessários ao

desenvolvimento de atividades e ao projeto de sociedade que visam contribuir na formação de novas gerações, compartilhar linguagens diversificadas, especialmente de análise social, de crítica cultural e de ativismo social para diminuir o poder e a prática do assistencialismo e a participação em movimentos sociais progressistas.

Assumimos com Altet (2001) a visão do professor como sendo um profissional da interação com dupla agenda (no sentido de Leinhardt), isto é, alguém que exerce tanto a função didática de estruturação e de gestão dos conteúdos quanto a função pedagógica de gestão e de regulação interativa de acontecimentos dentro da sala de aula.

A operacionalização desse propósito, assim como a permanência bem sucedida dos alunos das classes populares na escola pública dependem de vários determinantes, mas também da formação de qualidade dos que educam, ensinam e aprendem. Qualidade que se contrapõe à retórica conservadora, devendo ser considerada como um direito inalienável e não como um elemento a ser disputado no mercado. Uma qualidade que seja garantida pela democratização desse direito, de modo a privilegiar a igualdade no acesso à escola e à distribuição equânime dos bens culturais.

Qualidade que requer a profissionalização do ensino que diz respeito: à apropriação dos conhecimentos científicos articulada com o mundo objetivo dos docentes e dos aprendizes, reveladora da essência desse processo e identificadora dos nexos internos e do agir profissional; e do reconhecimento social dos professores. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003).

Dessa maneira, a formação não tem o sentido de modelar e nem de conformar, mas, sim, de desenvolver uma postura investigativa e avaliativa, com base na ciência, análise e proposições para os problemas concretos que surgem no cotidiano. Entendida como desenvolvimento pessoal e profissional, considera uma nova visão de sociedade e a tendência à profissionalização docente, atribuindo um especial valor à formação inicial em nível superior, aos conhecimentos, habilidades e à pesquisa, o que credencia o professor a assumir um papel de protagonista no processo de ensinar e de aprender, nas suas múltiplas interações sociais.

O exercício da docência deve contemplar o processo formativo em suas múltiplas funções: a auto, a hétero e a interformação; as situações-problemas vinculadas às competências profissionais e ao agir educativo, contextualizado; o diagnóstico das suas necessidades formativas e das necessidades de seus alunos;

a (re)construção, acompanhamento e avaliação permanentes dos projetos coletivos, em nível escolar e em nível de sala de aula, dentre outros elementos que favorecem a autonomia e a decisão participativa desses atores sociais.

Essas reflexões iniciais se contrapõem aos modelos de formação que privilegiam a capacitação em serviço sobre a formação inicial docente. Conforme destacamos no item 1.1 deste texto, trabalhei como professora formadora de professores nos cursos de formação inicial e continuada, durante três décadas, em várias instituições de ensino, com um maior tempo de permanência no atual Instituto de Formação de Educação Superior Presidente Kennedy - IFESP. No início desse percurso, identificávamos as visões, atitudes, práticas, conceitos, valores, preconceitos, estereótipos, crenças, símbolos, normas e informações a respeito de formação docente. Tempos depois como pesquisadora na especialização e no mestrado, entendi que o sentido atribuído pelos sujeitos a objetos sociais são as representações sociais que se revelam como categoria de análise pertinente e promissora (JODELET, 1989).

Portanto, os relatos mencionados e as considerações iniciais justificam o meu interesse pelo estudo das representações sociais de formação continuada que advém: da minha trajetória formativa teórico-prática, período em que investi na minha auto e heteroformação, em processos formativos institucionais, colaborativos e participativos, diuturnamente; das reflexões em torno de minha origem, como membro integrante das classes populares, como paraibana, nordestina e brasileira que vem buscando, coletivamente, formas para tornar as escolas realmente inclusivas; da ocupação como professora funcionária pública municipal, concursada para exercer a função de administradora escolar, que vivenciou experiências como gestora e como professora na rede pública estadual, assumindo pública, individual e coletivamente um compromisso político-social com a formação de professores do Ensino Fundamental e com a oferta de educação de qualidade no RN, Estado que nos adotou há cinco décadas; das motivações intrínsecas e extrínsecas, presentes nos estudos e nas pesquisas realizadas sob a orientação dos professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, focadas em processos de formação docente (anteriormente anunciadas); do exercício de cidadania e compromisso político-social com o fortalecimento da escola pública, com vistas a assegurar que as crianças pertencentes às famílias de baixo poder aquisitivo possam desenvolver as competências, habilidades, atitudes e apropriarem-se dos

conhecimentos necessários à participação plena nas instâncias em que vivem, contribuindo coletivamente para os processos emancipatórios do homem, da sociedade e da escola brasileira (FREIRE, 1996).

Diante dessa problemática articulam-se algumas indagações: que sentidos os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental atribuem à formação continuada? Os professores reconhecem a necessidade do desenvolvimento profissional e investem no aperfeiçoamento de suas práticas, visando à melhoria da aprendizagem de seus alunos ou só participam dos processos formativos, inclusive daqueles oferecidos pelas rede estadual e municipal, com vistas à sua ascensão funcional?

Realizadas as considerações iniciais, cujo objetivo foi prover uma espécie de guia para o leitor desta tese, apresentaremos a rota a ser percorrida, para, posteriormente, aprofundarmos a discussão teórico-metodológica e as descobertas do processo interpretativo.

Na elaboração da tese de doutorado, estamos enfrentando, portanto, o desafio em aproximar duas áreas de saber que são as representações sociais e a formação docente contínua o que justifica, dentre outras razões mencionadas teoricamente, as questões norteadoras do estudo: Como se organizam e se estruturam as representações sociais dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, em Natal/RN, ou seja, quais os elementos mais compartilhados que permeiam as suas representações? As representações permitem vislumbrar a preocupação dos/as participantes da investigação com as respostas às demandas sociais e de seus alunos? Qual/is o/s ideário/s presente/s em suas representações sociais de formação continuada? Essas perguntas não serão respondidas de uma só vez. Geraram o início de um processo investigativo, em nível de doutorado, de gradual aproximação ao objeto de estudo: as representações sociais de formação continuada de professores do Ensino Fundamental.

Embora reconheçamos a importância da formação inicial, sublinhamos que nosso enfoque diz respeito especificamente à formação continuada, na perspectiva histórico-cultural, levando em consideração os elementos constitutivos das representações sociais, articuladas com as práticas docentes e os aportes teóricos. Estes são aspectos que buscam favorecer a interpretação da intencionalidade proposta pelos atores coletivos, considerando a cultura que alimenta a sua vida

cotidiana e os significados que permitem perceber do que eles falam realmente quando tratam a formação continuada. Reconhecemos que deixarão subjacentes as relações que estabelecem com a sociedade, com a educação, com o objeto de estudo e consigo mesmo.

A formação continuada, aqui defendida, nega os modelos de formação compensatória e aqueles que a reduzem as programações conteudistas, aligeiradas, superficiais e episódicas, realizadas de forma mecânica por multiplicadores; aos encontros que priorizam dinâmicas de grupo dissociadas das temáticas abordadas e das dificuldades concretas do cotidiano escolar. Nessa direção, delimitamos a investigação em seus passos preliminares, tendo como objetivo geral: analisar as representações sociais de formação continuada dos docentes dos primeiros anos do Ensino Fundamental de escolas da rede pública estadual e municipal, situadas em Natal-RN (Brasil).

Elegemos como **objetivos específicos**:

- Identificar as representações sociais de formação continuada dos docentes, explorando as justificativas de suas escolhas e o/s ideário/s subjacente/s a essas representações, oriundos do contínuo ressignificar de sentidos, dos conhecimentos compartilhados na/s vivência/s concreta/s dos modelos formativos e nas suas práticas cotidianas;
- Analisar os sentidos atribuídos pelas docentes à formação continuada, tendo como referência a Teoria das Representações Sociais (TRS), o Núcleo Central e os modelos formativos, em suas nuances.

Diante dessas e de outras indagações geradoras do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, contemplados na terceira parte deste trabalho, apresentamos a sua estruturação em seis partes.

Na primeira parte apresentamos as tessituras de experiências formativas, desde a nossa vida estudantil, as práticas docentes, nas diversas fases de nossa carreira docente, as influências em nosso desenvolvimento profissional e o que nos levou ao estudo do tema. Como afirma Morin (1995, p.80) em sua obra “Meus Demônios”: “[...] não escrevo de um modo que me subtrai à vida, mas sim no âmago de um turbilhão que me implica na minha vida e na vida.”

Levada por esse entendimento, o mergulhar em minha história de vida permitiu um movimento reflexivo de reminiscências que possibilitou a identificação

da minha evolução pessoal e profissional, na auto, hétero e interformação com o outro e para o outro, compartilhado nas vivências com os pares, alunos e teóricos. E mais ainda permitiu entender que o nosso jeito de ser, de organizar o nosso trabalho pedagógico é fruto dos valores, sentimentos, crenças, convicções, representações, dos saberes experienciais adquiridos nos processos relacionais, dos saberes curriculares, profissionais e disciplinares advindos da vivência acadêmica, dos cursos de formação, enfim, das nossas histórias de vida (TARDIF; LESSARD, 2007).

Na segunda parte, estamos traçando um breve panorama da pesquisa em seus passos iniciais. Nossa intenção é situar o leitor quanto à problemática, originária das questões problematizadoras, da definição do objeto e objetivos da pesquisa.

Na terceira parte, contemplamos o percurso investigativo, com as perspectivas teórico-metodológicas que contribuem para atender aos objetivos propostos e compreender os contextos em que foram produzidas as representações sociais de formação continuada.

Na quarta parte, identificamos as companheiras de viagem (“quem sabe e de onde sabe”), o que possibilita entender a “[...] pertença e a participação sociais ou culturais dos sujeitos” (DOMINGOS SOBRINHO, 2003, p. 63) e preparar a quinta parte onde ouviremos as suas vozes interpretando-as ante as evidências recolhidas na pesquisa, em cujo processo levamos em conta as suas construções, assumindo uma posição de reflexibilidade que possibilitou explorar as categorias e os sistemas de classificações que emergiram das suas representações de formação continuada.

Na quinta parte, descortinaremos horizontes, apresentando os resultados coletados pela Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP, propiciando uma leitura das variações semânticas culturais por meio da “[...] exploração do material e de um tratamento dos resultados, com a inferência ou dedução lógica e a interpretação”. (BARDIN, 2004, p.153). Analisaremos as paisagens a partir do EVOC e do ALCESTE, procurando apreender os sentidos que provêm de suas vivências formativas e da infinita riqueza das relações sociais estabelecidas no interior e fora das instituições onde atuam ou atuaram.

Culminaremos o trabalho investigativo com as considerações finais que intitulamos de “Um breve desembarque”, com a nossa posição em frente aos achados, indicando os possíveis elementos (fornecidos nas produções discursivas dos participantes da pesquisa) que contribuam para que a formação continuada

atenda os anseios teórico-práticos dessas professoras. E como chegar e partir são indicativos de uma mesma viagem, encerramos com alguns questionamentos que esta pesquisa suscitar, os quais deverão ser esclarecidos com novos estudos.

# PARTE 3

### 3 FAZENDO AS MALAS: SELECIONANDO OS APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A revisão bibliográfica é componente obrigatório, não apenas pelo interesse de conhecer o que já foi dito sobre o objeto/universo pesquisado, mas para descortinar as características destes.

(Ângela Arruda)

Ao acompanharmos uma criança na praia, numa manhã ensolarada, ela indagava se o mar encontrava-se com o céu, ou se o mar terminava ali no horizonte. Ela dizia que quanto mais entrava na praia (desejava constatar suas hipóteses) em direção ao céu, mais ele se afastava dela. Estabelecendo um paralelo dessa história com uma pesquisa, reconhecemos a importância da curiosidade epistemológica que nos move às descobertas, tendo em vista as condições, necessidades e interesses sociais e institucionais. Reflexão ampliada pelo conceito de instituição:

As instituições são produtos da intersubjetividade e, para que exista a intersubjetividade, são necessárias duas condições: que haja sujeitos humanos e que possam desenvolver um discurso, mas as instituições não podem ser vistas como o resultado da cooperação consciente de “indivíduos”, nem como uma acumulação de redes “intersubjetivas”. Ou seja, para que haja instituição é necessário que haja sujeitos sociais e para que os sujeitos sejam socializados é imprescindível uma linguagem que eles mesmos não poderiam produzir como indivíduos, nem sequer como soma de indivíduos (‘redes intersubjetivas’). (MECHA; WAGNER, 2003, p. 40).

As necessidades do objeto de estudo se constituem em “nós náuticos”<sup>14</sup> que se revelam na viagem a partir de um processo de configuração das relações sociais que é único, singular, subjetivo, sócio-histórico, síntese das múltiplas determinações. Subjetivo enquanto seres humanos idiossincráticos que somos: cada um com seu jeito de ser, de se comunicar, de dizer as coisas, de dar sentido e significado ao que vê e ouve com a nossa identidade pessoal. Mas seres sociais, passageiros do tempo, abertos aos conhecimentos sócio-históricos e culturalmente construídos e ampliados nos processos interativos nas luzes dos vários portos que proporcionam a

---

<sup>14</sup> O **nó náutico** é uma unidade medida de velocidade que visa identificar a distância percorrida em função do tempo, amplamente utilizada no meio naval para indicar a velocidade de uma embarcação. Utilizamos metaforicamente esse termo, na pesquisa, pela necessidade de identificarmos a existência, ou não, de variações nas representações sociais de docentes que de certa forma vivenciam a formação continuada.

clareza suficiente para iluminar o nosso objeto de estudo e direcionar a metodologia da pesquisa.

Certamente nos mares navegados e nos ancoradouros embarcam e desembarcam muitos passageiros que ocuparam espaços, deixaram suas contribuições, enquanto outros desocuparam seus assentos sem que os percebesse. Viagem cheia de encontros, desencontros e escolhas. Nesse cenário, identificamos, inicialmente, alguns elementos que contribuem para refletirmos sobre as proposições político-pedagógicas e educativas, os fundamentos socioeconômicos, históricos e políticos na formação continuada dos professores, as concepções que norteiam as práticas formativas, ancorando aquelas que valorizam o ser humano em sua totalidade. Fecharemos as malas inserindo componentes indispensáveis: a TRS, suas influências nas formas como os atores sociais leem e atuam na realidade que os circunda; e uma boa dose de sensibilidade para estabelecer as conexões da revisão bibliográfica com as análises dos dados, desde a descritiva (apresentação contextualizada das professoras pesquisadas) passando pela analítica apreciação das paisagens à luz do software EVOC), até a interpretativa (desvelamento dos ideários e sentidos por meio do software ALCESTE).

### 3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: INFLUÊNCIAS E PROPOSIÇÕES

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós, que é o de assumir esse país democraticamente.

(Paulo Freire)

Esta seção é constituída de três partes indissociáveis. Na primeira, apresentamos as origens da formação continuada, em sua etimologia e os termos utilizados em sua trajetória. Na segunda parte, analisaremos alguns elementos que contribuem para refletirmos sobre a influência dos fundamentos sócio-econômicos e políticos na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no

Brasil, a partir da década de 1990, assim como as proposições da sociedade civil organizada que contribuem para a evolução conceptual de formação continuada docente. Na terceira parte, procuraremos estabelecer uma articulação entre a legislação educacional brasileira vigente, ações, programas e políticas que contemplam a tendência economicista e as contribuições de pesquisadores e estudiosos que possibilitam releituras neste campo do conhecimento. Ao final, assumimos a formação continuada docente como um *continuum* capaz de articular várias dimensões (política, histórica, técnica, humana, lúdica, educativa, ética, estética e institucional) no processo permanente de aprendizagem, de desenvolvimento pessoal e profissional no qual os professores se implicam como pessoas adultas, em busca de sua emancipação e da democratização da educação escolar.

### 3.1.1 A etimologia como bússola dos sentidos e significados de formação continuada

Noite. Nos sítios mais sombrios lampejam palavras.  
Zarpam navios inteiros de conceitos,  
E você, couraçado de silêncio e sabedoria,  
Desembala a palavra do sentido.  
(J. GLATSCHTEYN)

Fernando Pessoa, em seu estilo singular, qual um *prático*<sup>15</sup>, fornece-nos um assessoramento na interpretação dessa epígrafe, ao registrar: “O universo não é idéia minha. A minha idéia do universo é que é idéia minha.” Essas palavras do poeta se aplicam ao fenômeno ora analisado, ou seja, como a formação continuada é representada pelos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A ideia e a palavra trazem em seu âmago os referentes adquiridos nas experiências e interações sociais. Trazem em seu *corpus* as marcas de sua história,

---

<sup>15</sup> **Prático** é o profissional que tem como função básica assegurar a boa navegação de embarcações e assessorar o comandante na condução segura de barcos e navios, especialmente em áreas restritas que exigem conhecimento detalhado e atualizado de particularidades locais como correntes e variações de marés, perigos móveis e fixos, dentre outros fatores. Ao utilizar essa metáfora, a partir de então neste trabalho, iremos nos referir aos professores formadores e coordenadores de apoio pedagógico. Estes trabalham **com** e não **para** o professorado.

conforme os contextos em que foram geradas e ressignificadas. Assim como o transporte marítimo é utilizado para o deslocamento dos humanos e das cargas em seus intercâmbios, movimentos de importação e exportação, a palavra assume sentidos e significados diferenciados, conforme os objetivos e interesses dos grupos que a utilizam, em seus movimentos e contextos sociais.

A imagem de um barco assume um sentido para um pescador que dele se utiliza para trazer o pão de cada dia para os seus filhos, enquanto outras pessoas poderão vê-lo como um meio de singrar os mares em busca de lazer, aventuras, como um objeto decorativo, conforme suas necessidades, seus referentes, interesses e objetivos.

Os significados primeiros da palavra permanecem vivos e as imagens que evocam de sua gênese alimentam continuamente o imaginário, na evolução semântica e na transformação da palavra.

A idéia da transformação dos significados das palavras está relacionada a um outro aspecto da questão do significado. Vygotsky distingue dois componentes do significado da palavra: o significado propriamente dito e o "sentido". O significado propriamente dito refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. O sentido, por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo. (OLIVEIRA, 1993, p. 50)

Ao empregarmos uma palavra, justificando o que pretendemos dizer, ressoam todos os seus sentidos, explícitos e implícitos, atuais e potenciais, insinuando, revelando e promovendo o enriquecimento conceitual da língua e as formas de comunicação.

As palavras refletem o contexto político-social e cultural e quando não estão em acordo com a realidade circundante, geralmente, caem em desuso. Nas línguas ágrafas, elas simplesmente desaparecem. Nas línguas dotadas de escrita, repousam em estado de dicionário, o que não dá conta do real. Disso resulta a importância da análise dos fragmentos discursivos das professoras ao justificarem as evocações das palavras relacionadas à formação continuada em seus contextos históricos e com os sentidos atribuídos diante da realidade vivida.

Há palavra, entretanto, cuja evolução semântica é desconcertante, conduzindo a significados completamente diversos dos originais, em territórios

diferentes. A sua etimologia mantém o terreno sempre preso à sua origem primeira. Esse entendimento nos permite afirmar que mesmo tendo uma palavra nascido de uma experiência humana singular que o vocábulo pretende fixar em sua letra, o seu significado pode se modificar.

Nessa perspectiva, vejamos a etimologia da palavra **formação**. Tem sua origem em **formar**, registrada no francês do Séc. XII (*former*) e no português do Séc. XIII, cuja gênese é do latim *formare*, verbo que remete ao substantivo *forma*, ou seja, forma que traz em si um ideário da Pedagogia “bancária” e remonta a uma cultura patriarcal, de passividade, na qual as pessoas se submetiam à imposição externa, autoritária. Cedo, associou-se à ideia de criação, porém, com o correr do tempo, o núcleo semântico passou de criar para organizar.

Assim, a palavra *formar* guarda um significado concreto, mas alcança também um registro abstrato, de natureza filosófica, que nos lembra Platão, ou melhor, a tradução latina (*forma*) do grego *eidós*, por sua vez ligado a *ideia*.

Desse modo, manifesta-se aí um sentido mais processual que evoca fazer aflorar o conhecimento em potencial ou já trazido, como sugere Platão.

A concepção platônica serviu como pano de fundo e inspiração para a filosofia pedagógica de Dewey, que teve influência na educação brasileira, deslocando a tendência diretiva para os processos de desenvolvimento das relações e da comunicação. Filosofia que sugere, dentre outros dispositivos de formação, a experimentação, a pesquisa, o estudo do meio natural e social, a descoberta, enfim, a participação dos indivíduos na seleção, organização e avaliação de projetos que têm utilidade para a vida.

Já a palavra *molde* assume o significado de modelo, tendência pedagógica ou de um paradigma, seguido e adotado pela sociedade em um determinado período, o que nos leva a compreender que os verbos estudados acima surgiram antes de seus substantivos, às vezes, vários séculos antes. A título de ilustração, vejamos o caso típico de *ensinar / ensino*. A única exceção é o *educar* que nasce após a palavra *educação*.

A tendência, pois, de transformar verbos em substantivos, ou o viés pelas categorias gramaticais de palavras com sentidos semelhantes, é um sinal seguro de que a gramática está sendo objetivada, de que as palavras não representam coisas, mas as criam e as investem com suas próprias características. (MOSCOVICI, 2003, p.77)

A rede de conotações que envolvem os substantivos nem sempre é idêntica àquela que cerca os verbos. Esse fato exige cuidado e atenção quando empregamos na linguagem pedagógica *formação* e *formação continuada*, por evocarem significados eivados de contradições e, portanto, intrinsecamente instáveis, conforme o ideário pedagógico que as perpassam.

A literatura que trata de formação continuada de professores no Brasil, seja na sua vertente teórica, reflexiva, ou empírica, reflete concepções de sociedade, educação, aluno, professor, ensino, aprendizagem, avaliação e as representações sociais que circulam na sociedade, em determinados períodos históricos. Dinéia Hypolitto reporta-se a Alonso (1988) ao afirmar que

[...] uma das maiores dificuldades encontradas no desenvolvimento de um esquema teórico é a terminologia a ser empregada. Se as terminologias carregam significados das concepções teóricas que lhes deram origem, o ideal é explicitarmos o sentido em que estão sendo empregadas. (ALONSO, 1988 apud HYPOLLITO, 1999, p.101).

Objetivando clarificar a carga semântica trazida pelo fenômeno estudado, a pesquisadora supracitada destaca as principais terminologias utilizadas nas últimas décadas: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, atualização, capacitação e com a sua contribuição podemos tecer breves considerações.

A **reciclagem** de professores foi um termo simultaneamente empregado com **treinamento**, por volta de 1970, caracterizando a década dos multiplicadores, professores que passavam por processo de formação e se transformavam em formadores de professores, e assim sucessivamente numa cadeia de formação. A **reciclagem** é um termo utilizado nos processos industriais e, usualmente, refere-se à recuperação do lixo.

A palavra **treinamento** tem origem no francês antigo *trâiner*, hoje *trâiner* (*treinar*) que significa “tornar apto, destro, capaz para determinada tarefa ou atividade; exercitar-se para jogos desportivos ou para outros fins” (FERREIRA, 2008, p.790) e dá origem ao substantivo treinamento. Segundo Marin (1995, p. 14)

[...] 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.

O termo foi usado, sobretudo, nos anos 1980 e encontra-se presente no artigo 87, parágrafo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 quando afirma “[...] até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996).

Partindo do entendimento que os professores interagem com pessoas e não com máquinas, como ocorre em processos industriais, essas terminologias caíram em desuso no meio acadêmico. Marin (1995) sugere, entretanto, que o termo *treinamento*, utilizado como tornar apto, capaz de realizar tarefas, desenvolver habilidades, não seja rejeitado integralmente, haja vista a existência de processos de formação, como os mediados pelos profissionais de Educação Física, envolver muitos desses elementos e por essa razão ainda prevalecer na área de recursos humanos. No entanto, quando aplicado em cursos para outros professores da Educação Básica com finalidades mecânicas, o termo treinamento é inadequado, pois as atividades a eles relacionadas requerem pensá-los como seres atuantes e reflexivos que dinamizam processos de ensino e aprendizagem.

Tanto a palavra ***treinamento*** como ***reciclagem*** remetem ao enfoque tecnicista, diretivo, que objetiva adequar o professor à passividade, à repetição mecânica, bem como à orientação político-econômica e aos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. Evocam uma imagem negativa de formação docente (incapacidade de pensar e planejar suas ações). Nessa lógica, as políticas educacionais são orientadas pelas regras e leis do mercado e o professor passa a ser um elemento facilitador para implementar uma filosofia fundamentada na teoria do capital humano.

Já a palavra ***aperfeiçoamento*** tem assumido um significado que

[...] nos remete a pensar no processo educativo como aquele capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito e concluído. Há inadequações no significado desse termo, pois os seres humanos poderão tentar a melhoria, quer na vida, quer no trabalho, mas a perfeição, que significa não ter falhas, é humanamente impossível. (HYPOLITTO, 1999, p.102).

Por outro lado, acena para a incompletude do/a professor/a, o vir a ser que possibilita as dinâmicas de autoformação e formação partilhada. O

**aperfeiçoamento** geralmente ocorre em rede oficial, com a carga horária de 180 horas, “[...] em períodos que permitem a freqüência do docente fora de seus horários de trabalho, exceto em casos especiais, autorizado pelo Secretário da Educação”. (idem). Na rede municipal de Natal esta definição faz parte dos encaminhamentos que acenam para uma possível política de formação continuada.

A **atualização** é um substantivo que tem origem no verbo *atualizar* que significa “[...] tornar (-se) atual, modernizar (-se)” (FERREIRA, 2008, p.153). Pode ser entendido como uma ação do próprio sujeito que conduz o seu processo formativo permanente, semelhante à função do jornalista que necessita manter-se a par dos acontecimentos. Em um mundo globalizado, as informações e conhecimentos circulam facilmente e os cursos tornam-se insuficientes para acompanhar as notícias em tempo real. Além do mais, a formação continuada não deve assumir propostas pontuais e episódicas. No entanto, recebe críticas semelhantes à educação bancária, ao assumir a finalidade de depositar informações em seus participantes.

A **capacitação** de recursos humanos para a educação, enquanto um conjunto de ações que objetivam qualificar o educador, teve início no Brasil no início dos anos 1960. Segundo Fusari (1988 apud Hypolitto, 1999)

[...] a capacitação transforma-se num processo, no qual fica explícito o “para quê”, o “como”, “para quem” e o “quando”, ou seja, algo que envolve ação e reflexão, como um todo articulado dentro de um processo, e não como simples ações isoladas e fragmentadas.

Posicionamento adequado quando se pensa no professor reflexivo que desenvolve práticas conscientes, faz escolhas teórico-metodológicas em consonância com as demandas dos estudantes e os valores norteadores da práxis pedagógica e mobilizadores de uma participação ativa de todos os estudantes.

Assim exorcizamos a etimologia da palavra formação, assumindo, nesta pesquisa, a formação continuada processual, educativa, como descoberta, busca permanente, obra de um empenho coletivo dos/as professores/as, enquanto pessoas e profissionais situados/as no seio das instituições, organismos e movimentos sociais sob a forma de programas que têm continuidade, participação, sistematização, associados à luta por condições dignas de trabalho, salário, vida e a oferta de uma boa escolarização básica inclusiva. Como afirma Asmann (1998, p.21)

“[...] a educação só consegue bons resultados quando se preocupa em gerar experiências de aprendizagem, criatividade para construir conhecimentos e habilidade para saber acessar fontes de informação sobre os mais variados assuntos”.

Formação continuada que inclui, portanto, a autoformação, a heteroformação e interformação, estimula ao isomorfismo na prática pedagógica, ou seja, estabelece relações entre o tipo de educação vivenciada e a *práxis* pedagógica, conforme as necessidades, interesses e níveis em que se encontram os nossos alunos. Marcelo García reporta-se a Debesse (1982) para distinguir autoformação, heteroformação e interformação:

A **autoformação** é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sobre o seu próprio controlo os objectivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação. A **heteroformação** é uma formação que se organiza e desenvolve “a partir de fora” por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa. Por último, a interformação. (DEBESSE, 1982 apud GARCIA, 1999, p.19-20, grifo do autor).

Explicita a **interformação** definida por (DEBESSE, 1982, p. 29-30) como sendo “[...] a acção educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de actualização de conhecimentos [...] e que existe como um apoio privilegiado no trabalho da equipa pedagógica, tal como é concebido para a formação do amanhã”. Entendemos que os conceitos supracitados são indissociáveis e coadunam-se com a formação continuada processual, ampla e autoconsciente, podendo ser promovida pelas instituições empregadoras, formadoras, especialmente nas universidades públicas e na escola (*locus* formativo privilegiado de ação-reflexão-ação).

Assim nos referendamos em Nóvoa (1995), Tardif e Lessard (2007), García (1999), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), dentre outros que consideram a formação continuada como desenvolvimento profissional, tendo como horizonte um projeto pessoal, coletivo e em Freire (1996) que reconhece a atividade docente como uma arte, uma criação prazerosa que leva o profissional a pensar e a executar suas ações, superando a dicotomia teoria e prática, na busca de sua emancipação. Nessa direção é que assumimos a formação continuada, pois favorece a manifestação dos limites e possibilidades do professor, enquanto sujeito situado no mundo contemporâneo, que recebe influências e pode influenciar as mudanças

necessárias para a oferta de um ensino público e aprendizagem socialmente qualificados<sup>16</sup>. Pensar, portanto, na atuação docente efetiva pressupõe: qualificação e atualização permanentes; inclusão digital, e educacional de todos (as); a efetivação de planos de cargos e salários; o combate ao analfabetismo científico e político; a análise, a apropriação de novas orientações científicas e das últimas linhas de aplicação tecnológica, pelas recentes mudanças acontecidas no campo do conhecimento social. (GOMEZ-GRANEL; VILA, 2004).

Nessa perspectiva identificamos os fatores que influenciam o desenvolvimento profissional dos professores:

[...] a estrutura e organização do desenvolvimento profissional refere-se ao processo sistemático, habitual, adequado de planificação, desenvolvimento, implementação e avaliação de actividades de desenvolvimento profissional para o aperfeiçoamento do currículo, do ensino e da aprendizagem nas escolas. Refere-se ao quem, o quê, onde, quando, porquê (sic) e como dos procedimentos e tópicos de desenvolvimento profissional; às estruturas de liderança de quem decide os tópicos, conteúdos e estruturas; a quantidade de tempo investido em actividades úteis; ao calendário, à frequência e localização das reuniões; e se as actividades de acompanhamento constituem para concretizar e avaliar novas idéias. (EPSTEIN et all, 1988 apud GARCÍA, 1999, p.193)

Essa proposta remete à formação continuada, como produto da *práxis* intencional coletiva. *Práxis* entendida aqui como uma prática que se faz pela atividade humana de transformação da natureza e da sociedade, consolidando-se, assim, como uma atitude humana diante do mundo, da sociedade e do próprio homem. (VASQUEZ, 1975).

A atividade teórica por si mesma não leva à transformação da realidade, não se objetiva e não se materializa não sendo, pois, *práxis*. Por outro lado, a prática

---

<sup>16</sup> A qualidade do ensino e da aprendizagem como prática social leva em conta dois eixos básicos: a organização do sistema educativo, com especial atenção à configuração da escola como centro educativo; e o desenvolvimento profissional docente. Visão que supera o reducionismo da qualidade do ensino posto a serviço de objetivos políticos, definidos prioritariamente por exigências econômicas, externas. A qualidade do ensino passa a ser entendida em sua multidimensionalidade com destaque para a perspectiva que Gómez denomina de ética, por meio de seis proposições. A primeira considera “[...] que o ensino, como toda prática social, contingente a algumas circunstâncias históricas e espaciais determinadas, encontra-se transpassada por opções de valor, portanto, identificam sua qualidade nos valores intrínsecos que se desenvolvem na mesma atividade, no resultado mesmo que adquire a própria prática, e não por fins externos aos quais serve”. (PEREZ GÓMEZ, 1997, p.30). As demais são decorrentes da primeira proposição que levam em conta princípios e procedimentos que potencializam o desenvolvimento autônomo do cidadão, e que, por ele mesmo, diversificam-se quando se concretizam em cada aprendiz singular. (PEREZ GÓMEZ, 1997).

também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como *práxis*. (PIMENTA, 2005).

Esse pensamento é complementado por Freire (1996) ao eleger a reflexão crítica sobre a prática, exigência da relação teoria-prática, sem a qual a teoria pode tornar-se “blábláblá” e a prática ativismo.

Ao analisar obras de Paulo Freire, Giroux (1997) compartilha de suas ideias e afirma que a teoria não dita a prática; em vez disso, ela serve para manter a prática ao alcance das pessoas de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de *práxis* necessária em um momento específico, em momento particular. Isso pressupõe a unidade indissolúvel teoria e prática desenvolvida por meio de posturas avaliativas e reflexivas, disposição para estudos permanentes (individual e em grupo), numa perspectiva multidimensional, partindo de necessidades e ideias dos próprios professores.

A formação continuada docente assim concebida deve centrar-se em princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independente do nível de qualificação dos participantes, na busca da emancipação. Segundo García (1999) a formação de professores precisa ser pensada em conjunto com as mudanças e desenvolvimento curricular, devendo ser: capacitadora, geradora de sonhos, comprometida, estimuladora de novas aprendizagens, em suma, formativa para os agentes que precisam desenvolver na prática as reformas, ligando os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola; articulada, garantindo os conteúdos acadêmicos e disciplinares; integrar teoria e prática; procurar o isomorfismo entre a formação recebida e o tipo de educação que posteriormente desenvolverá; individualizada, ou seja, é necessário o reconhecimento das características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, dentre outras que o participante desse processo formativo possui, de modo a propiciar o desenvolvimento das suas próprias capacidades e potencialidades; questionadora de forma a propiciar o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios atores sociais. Para García (1999) esses princípios devem favorecer uma primeira definição da concepção de formação e dos métodos mais apropriados para o seu desenvolvimento.

O processo de desenvolvimento profissional docente é mais do que um tema de qualificação e competência, é uma questão de poder: autonomia perante a sociedade, ao poder político, à comunidade e aos empregadores; jurisdição aos

outros grupos profissionais; poder e autoridade diante do público e das potenciais profissões ou grupos ocupacionais subordinados (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003).

O desenvolvimento profissional docente é considerado aqui como uma construção social. Passa então a ser exercida em suas múltiplas dimensões: sócio-cultural, pessoal e institucional, considerando a problemática circundante, a busca e sistematização de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades necessárias à procura consciente e coletiva da transformação desejada. Nesse processo de construção compartilhada, é necessário considerar que a mudança na visão de mundo não se constrói a partir de listagens de temas repassados aos grupos, nem pode ser mensurada pela quantidade de cursos realizados. A discussão em torno das práticas pedagógicas e do processo formativo contínuo deve levar em consideração os elementos constitutivos das representações que os sujeitos têm, para aí buscar os pontos que favoreçam uma interpretação que realize uma síntese inovadora entre a intencionalidade proposta pelo ator coletivo e a cultura dos setores que alimentam a vida cotidiana. Portanto, a (re)definição do processo formativo e do trabalho docente requer uma concepção de Pedagogia que propicie a expansão das identidades individuais e sociais, de forma participativa e democrática, levando em consideração: os princípios éticos e políticos decorrentes da justiça social em suas dimensões ontológicas e epistemológicas; o combate ao imediatismo, ao pragmatismo, ao amadorismo e à desprofissionalização em todas as práticas formativas, tendo em vista assegurar a construção de uma cultura profissional mais coletiva e consequente.

A necessária superação de uma visão “minimalista” e “compensatória” de formação continuada exige, ainda, pensar na educação como um processo complexo e nos professores motivados pela sua valorização profissional<sup>17</sup> e munidos de uma base científica, movimentando o sistema educacional e suas instituições, tendo como foco as demandas da aprendizagem de crianças, jovens e adultos e as decorrentes dos avanços científicos e tecnológicos.

---

<sup>17</sup> A valorização profissional do professor, temática recorrente nas publicações nas três últimas décadas é ancorada em um tripé: qualificação (formação inicial e desenvolvimento profissional), condições de trabalho, salários dignos e em dia, asseguradas por meio de planos de cargos, carreira e salário. A experiência tem demonstrado que o avanço de um ou dois em detrimento de um deles não se avança qualitativamente.

Não se trata de excluir uma das possibilidades, mas de integrá-las num processo dinâmico, dialógico e dialético. Seria ingenuidade propor essa missão apenas em âmbito educacional. Como afirmamos anteriormente, é necessário possibilitar a criação de parcerias com outras instituições políticas, sociais e econômicas, alicerçadas no compromisso em tornar real o que está posto no ordenamento jurídico brasileiro, que aponta para os direitos sociais da criança, do jovem e do adulto, especialmente aqueles que dizem respeito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade ofertada a toda a população, em um projeto educativo global, inclusivo e multicultural.

Esse entendimento é ratificado por García (1999, p.194) que discorre sobre os fatores que influenciam os processos de desenvolvimento profissional, destacando os determinantes para que as instituições públicas de formação possam contribuir para políticas educativas em um contexto concreto.



**Figura 1:** Fatores determinantes dos processos de desenvolvimento profissional dos professores.  
 Fonte: GARCIA (1999, p.194).

A análise da figura nos permite afirmar que as prioridades de formação são determinadas pela política educativa e pela administração central, conforme as necessidades dos professores. Cabe aos docentes assumirem o *timão do barco*, sem negar as orientações *náuticas* em suas trajetórias formativas e contribuir para que a reflexão sobre a ação não assumam “[...] conotações técnicas quando se

compara a conduta observada com instrumentos estandardizados, ou com padrões fixos de qualidade de ensino” (GARCIA, 1999, p.191).

Esse encaminhamento assume uma profunda reconceptualização de formação e de avaliação. O professor como protagonista no seu processo de formação para si, com o outro em processos sócio-interativos, propõe modelos de formação, acompanha e avalia esse processo, as práticas em relação ao seu próprio trajeto, o que possibilita o isomorfismo, em outros patamares, com os seus alunos e ainda reivindica progressos profissionais, autonomia prestígio, enfim reconhecimento social.

Assim, a formação continuada e a avaliação assumem um processo de ressemantização, superadoras de uma visão empirista<sup>18</sup> para um modelo sócio-interacionista de formação, onde o professor torna-se o protagonista, com autonomia relativa e a avaliação é desenvolvida sistematicamente, na tendência mediadora (designação dada por Jussara Hoffman).

A incursão nos termos adotados historicamente como formação continuada, assim como a análise da etimologia da palavra formação contribuíram para traçar um breve cenário do aporte teórico adotado, que favorecerá a análise dos dados coletados. Navegaremos, em seguida, em busca de identificar os reflexos de duas tendências definidoras de políticas e diretrizes que contribuem para a submissão ou para a autonomização docente.

### **3.1.2 Formação continuada: as provisões do discurso pedagógico e do discurso econômico**

É preciso conjugar a “lógica da procura” (defendida pelos professores e pelas escolas) com a “lógica da oferta” (definida pelas instituições de formação), não esquecendo nunca que a formação é indissociável dos projetos profissionais e organizacionais.

(Antonio Nóvoa)

Apresentamos as tendências de formação continuada no Brasil, metaforicamente, como um barco em busca de sua incompletude e/ou ancorado em

---

<sup>18</sup> A que mais vem influenciando as representações docentes sobre o ensinar, aprender, como se deve ensinar e se expressa em um modelo de aprendizagem conhecido como “estímulo-resposta”, também baseado em memorização;.

um determinado porto. Em qualquer dos casos situados de acordo com os ventos: determinadas práticas culturais e educativas, numa situação dialética, em momentos históricos, políticos e sociais.

Ao navegar, a formação continuada deve considerar sua raiz humanista e crítica num *continuum* que possibilita articular as diversas dimensões educativas, a descoberta de novos horizontes, a apropriação/reelaboração de conceitos, princípios, atitudes e práticas, a liberdade de escolhas, a diversidade, a inventividade, o desejo de conhecer e aprender mais, em situações formais significativas.

Ao se ancorar na perspectiva economicista, a formação pode contribuir para a submissão dos seus participantes a planejamentos externos, ao ajustamento e à adaptação aos imperativos da economia e da sociedade, torna os professores meros expectadores, inibindo as suas potencialidades criativas, a participação efetiva como atores sociais que podem e devem estabelecer relações com a sua realidade e com outros “mares”. Pode ainda reduzir a formação continuada a programas episódicos, pontuais e aligeirados, amplamente subordinados à empregabilidade e à performatividade competitiva. Como afirma Lima (2001, p.8-9) a tendência economicista

[...] transforma-se, em conseqüência, em programas de “qualificação”, de “capacitação” e de “gestão de recursos humanos” onde não raras vezes, só muito dificilmente conseguimos descortinar as acima referidas dimensões educativas, já amplamente substituídas por programas de treinamento (ou de adestramento) subordinadas à empregabilidade e à performatividade competitiva.

Os efeitos dessa tendência podem ser perniciosos ao reforçar o individualismo que inibe o enfrentamento dos problemas estruturais que circundam a educação e negarem o caráter educativo, as dimensões humanas, estéticas, as responsabilidades sociais e ético-políticas. Trata-se, neste caso, do triunfo de uma política educativa que favorece o imobilismo, a espera que alguém determine a hora de lançar as “âncoras” (aqui simbolicamente associadas à manutenção da ordem vigente, da visão messiânica de que o desenvolvimento da educação depende apenas de um gestor competente).

A educação voltada para os interesses do mercado escamoteia os valores sensíveis, não contempla o aluno e o professor em sua totalidade, com as suas

raízes étnicas, culturais, suas características e histórias de vida. É preciso responder as demandas do ensino e da aprendizagem e as legítimas aspirações daqueles que fazem o cotidiano escolar que lutam pela escola gratuita, pública, laica e de qualidade referenciada pelas necessidades sociais das novas gerações de modo a contribuir “[...] ainda que de forma modesta e limitada, para a criação de condições de transformação positiva das condições da nossa existência individual e colectiva, para o aprofundamento da democracia, dos direitos humanos e da justiça social”. (LIMA, 2001, p.9).

A construção da democracia é uma obra permanente que envolve avanços e regressões. Essa construção é também tarefa da educação formal que, exercitando no seu cotidiano práticas democráticas, fundamentadas na convicção, na compreensão e aceitação das diversidades étnico-raciais, socioculturais, dentre outras, promoverá uma prática inclusiva. A possibilidade de efetivação dessas práticas está relacionada a posturas avaliativas, dialógicas que nos tornam capazes de compreender os limites e as possibilidades do outro, de desenvolver as nossas capacidades de ouvir, de entender, de se comunicar, de aceitar as ideias contrárias às nossas, mas também de combater os insultos e assegurar os direitos sociais e humanos.

Reconhecemos a força dos determinantes econômicos, políticos, culturais e sociais, com seus interesses corporativos, suas técnicas e manejos de impacto universal tolhendo espaços, atropelando o tempo, os valores e os rumos da educação. Ao mesmo tempo não podemos negar o poder da educação em influenciar esses processos e assumir, competentemente, com o conjunto dos profissionais do ensino e da docência - em contínuo processo formativo, colaborativo, participativo – o timão do barco.

A formação e o agir profissional são vertentes para uma revolução político-pedagógica, necessária à efetivação da democracia no nosso país, na perspectiva educativo-crítica consciente, proposta por Freire (1996). Comungamos com o mestre que uma revolução educacional requer uma mudança na essência e envolve condições objetivas e subjetivas para formar um homem novo. Formar não no sentido de domesticar, de subordinar á ordem vigente, mas de contribuir: na construção de pontes e caminhos, nas necessárias transformações da sociedade, nas alternativas políticas, no assumir de compromissos pessoais, éticos e coletivos, geradores de ambiências solidárias, mais humanas, que assegurem os direitos

políticos e sociais de todos. A educação é um desses direitos e ao mesmo tempo a instituição escolar está envolvida com outros direitos que definem a cidadania.

No entanto, boa parte dos que opinam hoje sobre o que precisa ser feito na educação brasileira e tomam decisões nesse campo carece do conhecimento e da experiência necessários a qualquer pronunciamento e encaminhamento. A virtual ausência dos professores que se encontram em salas de aulas na definição, discussão e tomada de decisões de políticas públicas educativas contribui para selar discursos realizados em gabinetes, muitas vezes por economistas, para serem implementadas por educadores. Como afirma Torres (1996, p.139) “[...] apesar de todas as políticas de melhoria e reforma afirmarem definir-se em nome da aprendizagem, o mundo da escola, da sala de aula e da aprendizagem é visto como uma caixa preta, e o conhecimento e a discussão pedagógicas como tecnicismo”. São priorizadas, por exemplo, a capacitação em serviço sobre a formação inicial que deveria ser oferecida, preferencialmente, em instituições públicas e em instituições de ensino superior, com qualidade socialmente referenciada, visando a um projeto de nação substantivamente educativo.

As críticas ao discurso econômico trazem aqui as referências de estudos desenvolvidos por Popkewitz (1991), Cabral Neto e Castro (2000), Cabral Neto (2004), Tiramonti (2000), Gajardo (2000), Krawczyk (2004), dentre outros que analisam as tendências e proposições dos organismos governamentais para a formação de professores. Destacam a ótica economicista nas propostas educacionais, a participação decisiva de burocratas autônomos e elites representantes do aparelho burocrático-administrativo que influenciam os sistemas de ensino na América Latina, os meios de comunicação de massa, bem como a franca subordinação do governo federal aos organismos financiadores. Revelam que a seleção e organização dos currículos, na formação docente – inicial e continuada – de um modo geral, ficam conectadas às questões de interesse e poder genéricos, organizando e conferindo valor a determinado tipo de saber, legitimando formas institucionais e de relação social, valorizando determinados estilos de raciocínio, classificação e ponderação (POPKEWITZ, 1991).

As demandas que esse modelo propõe para a educação mantém uma estreita vinculação entre a estrutura de produção, a realização mundial do capital (estrutura ocupacional) e a estrutura do sistema educativo mundial. No momento em que as políticas educacionais são movidas pelas ideologias do valor econômico e do

neoliberalismo, enfatizam a flexibilidade, racionalidade, produtividade, competitividade e

[...] passam a produzir novos paradigmas e enfoques que estão associados ao paradigma econômico centrado no novo sistema tecnológico e que vão determinar um novo tipo de organização socioprodutiva que, de acordo com a ideologia neoliberal, permitirá que as nações e as empresas cresçam competitivamente na sociedade global. (CASTRO, 2005, p.20).

É importante ressaltar que as ações educacionais desenvolvidas pelo MEC, nessa direção, iniciaram-se no quadro dos compromissos assumidos pelo governo e pelos organismos internacionais na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia, em março de 1990. Nela foi aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos (Education For All – EFA) e Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem que dispõe de dez artigos, os quais enfatizam o direito de todos à educação básica e os deveres das nações quanto ao cumprimento dessas necessidades, estabelecendo o prazo de dez anos para a solução desses problemas.

Esse evento teve desdobramentos por meio de uma agenda comum aos países da América Latina, visando priorizar a educação e transformar a gestão educacional pública: a Conferência de Nova Delhi, na Índia (1993), com os nove países mais populosos do mundo, dentre eles o Brasil, visou garantir os conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem às necessidades elementares de vida às crianças, aos jovens e adultos, até o ano 2000; o Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC IV, em 1991, no Equador; V no Chile, em 1993; o VI em Jamaica, em 1995; o VII na Bolívia em 2001); o Fórum de Dácar, no Senegal, em 2000.

A reforma educacional dos anos noventa está configurada principalmente no *Plano de Educação para Todos* (1993-2003) e no *Planejamento Político Estratégico* (1995) visando, prioritariamente, à modernização da educação (CASTRO, 2004).

As ideias e diretrizes postas nos referidos documentos tornaram os sistemas de ensino mais diversificados e flexíveis, objetivando maior competitividade, com contenção de gastos. Os princípios da Reforma Educacional brasileira da década de 1990 nortearam uma diversidade de instrumentos normativos, como leis ordinárias, resoluções, portarias, dentre outros, em acordo com as recomendações do Banco Mundial (BM) para os países da América Latina. Fundamentaram-se na lógica do

mercado, na qualidade e eficiência do sistema e passaram a adotar um conceito econômico de forma que o mercado assume a centralidade na reforma neoliberal. Como ressalta Chauí (1999, p. 3):

[...] a reforma do Estado tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é portanto de racionalidade sócio-política e agente principal do bem estar da república. Esse pressuposto leva a colocar direitos sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado. Dessa maneira, a Reforma encolhe o espaço público democrático de direitos e amplia o espaço privado não só ali onde seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica -, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados.

Em decorrência dessa Reforma, o ensino superior privado cresce de forma acelerada, ofertando cursos de formação de professores de maneira aligeirada e superficial, os quais carecem de transformações profundas, em especial na estrutura e organização, impossibilitando dinamizar esse nível de ensino de acordo com os desafios do compromisso social, da pesquisa estratégica, da educação para todos e para toda a vida e da integração regional do país. Os dados do Censo da Educação Superior de 2006 mostram que as instituições privadas respondem por 74,1 % do total de matrículas do país e são frequentadas pelos estudantes de maior poder aquisitivo. Apesar dos esforços do Governo Federal no sentido de duplicar a oferta de vagas públicas das instituições federais de educação superior até o ano em curso, está longe de atingir a meta do Plano Nacional de Educação - PNE que é matricular 30% da população entre 18-24 anos nessas instituições até 2011. O BM não prioriza a formação inicial em universidades públicas e reduz a análise dessa formação a um aspecto economicista, em detrimento das dimensões pedagógica e política. Como afirma Torres (1996, p.141):

As análises setoriais continuam pouco se beneficiando dos avanços da pesquisa educativa e da contribuição de ciências afins – a lingüística, a psico e a sociolingüística, a antropologia, a história – às modernas concepções e teorias da aprendizagem. Predomina a visão da educação como um campo sem especificidade, sem antecedentes nem história, órfão da tradição teórica e discussão pedagógica, no qual confluem e interatuam insumos ao invés de processos, quantidades ao invés de qualidades.

Nos problemas apontados pelo BM, segundo a autora, pulsam questões de caráter epistemológico e ontológico. A realidade e as investigações desenvolvidas nos

últimos tempos, *in loco*, precisam ser consideradas, as intervenções contextualizadas, ancoradas em padrões educacionais elevados, com o apoio das instituições de Ensino Superior que investem em pesquisa, extensão e ensino, com profissionalismo. É preciso, pois, superar a visão que tenta enquadrar a educação ao modelo econômico, por não respeitar a especificidade do ensinar e aprender escolar, por ser incompatível com políticas públicas que consideram os princípios de qualidade, equidade, eficiência e participação desejada. Nesse caminhar, as instituições definidoras das políticas devem se articular em redes, levando em consideração os princípios éticos e políticos decorrentes da justiça social, o combate ao imediatismo e a desprofissionalização em todas as práticas formativas do professor, de forma a considerar:

[...] a importância e o valor da informação como um significativo auxiliar para discussões, reivindicações e decisões mais substantivas e pró-ativas sobre a política educacional brasileira e a preocupação com os destinos da manutenção da escola pública sob a responsabilidade do Estado, notadamente nos chamados países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. (CABRAL NETO, 2002, p. 8-9).

Reconhecemos a necessidade urgente de levarmos em conta os estudos e pesquisas que proliferaram na vertente histórico-crítica, desenhando cenários e tendências voltadas para a profissionalização do trabalho docente, convertendo-se numa luta e numa conquista dos/as próprios/as professores/as (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003). Urge o assumir de uma posição científica para que, dentre outras premências, as várias modalidades de formação docente adotem como fonte uma visão global que possibilite ações coletivas em detrimento de privilégios ou benefícios setoriais e individuais, tendo presente a necessidade do desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores e demais integrantes da rede. As pesquisas, os estudos e os diagnósticos educacionais atuais, envolvendo as várias etapas, modalidades e níveis de ensino, precisam ser considerados como ponto de partida para a definição de políticas públicas amplas, e desfazer práticas formativas amadorísticas e alienantes.

Diante do exposto, é preciso precaução para que as lógicas empresariais e mercantis ou gerencialistas não assumam os espaços da democracia, da autonomia e da responsabilidade coletiva dos educadores e da comunidade educativa, como um todo. Cabral Neto e Castro (2000) dão destaque à concepção pragmática e imediatista sugerida pela CEPAL/UNESCO e pelo BM para a formação de

professores, tecendo críticas por consubstanciar um paradigma de conhecimento associado ao atual padrão de exigências da revolução tecnológica e à globalização. Destacam, ainda, que a Lei de Diretrizes Nacional (LDB 9394/96) que deixa entrever, nas suas entrelinhas, o descompasso entre as exigências requeridas na formação inicial e continuada do professor, responde às diretrizes defendidas pelos organismos internacionais de financiamento, voltados para o “aligeiramento” e superficialidade dos conhecimentos essenciais à prática consciente, profissional e consequente do professor. A afirmativa é ilustrada pela concessão dos Cursos de Formação, na modalidade a distância, utilizada como estratégia de governo para qualificar os professores, em nível de graduação (formação inicial). O estímulo à iniciativa privada vem sendo ampliado, a olhos vistos, sem uma forma sistemática de acompanhamento e avaliação em nível central.

Consideramos fundamental que as políticas voltadas para a formação docente levem em conta: a natureza complexa e as condições sócio-políticas que credibilizam a organização escolar; as especificidades da educação sistemática; e as demandas cotidianas que surgem no processo de ensinar e aprender. Isso requer que a sociedade civil e a comunidade educativa contrariem a formação docente compensatória, alienante, em todas as suas formas de projetos e programas “paraquedas” que visam impactos político-eleitorais. Apesar das agências financiadoras da educação apresentarem pacotes de medidas, geralmente, com propostas articuladas para melhorar a qualidade dos sistemas escolares, precisamos avaliar os seus interesses, as suas fragilidades conceituais, o proclamado e o real e a fundamentação subjacente aos mesmos.

Urge tomarmos como parâmetro a vertente democrática, historicamente construída pelos educadores comprometidos com a escola pública de boa qualidade, estritamente articulada às desigualdades sociais.

Buscar a qualidade social como parâmetro das diretrizes, metas e ações numa dimensão sócio-histórica constitui grande desafio para o país. Para as políticas de gestão especificamente, implica assegurar um processo pedagógico pautado pela eficiência, eficácia e efetividade social, de modo a contribuir para a melhoria da aprendizagem dos educandos, em articulação à melhoria de condição de vida das pessoas. (CASTRO, 2009, p.38).

O que podemos extrair das análises e recomendações dos estudiosos, anteriormente citados, é a necessidade de encararmos a profissão docente e a aprendizagem de todos como um processo de emancipação, o que pressupõe a valorização do professor, obtida “[...] por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente: a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; e a formação continuada” (BRASIL, 2001, p.149).

Daí ser preciso experimentar programas macros, tendo em vista um projeto de nação, considerando o tipo de homem que precisamos formar e, não obstante alguns constrangimentos, operacionalizar as necessárias mudanças qualitativas. As sínteses e os programas que nos levarão aos processos formativos significativos, à abertura dos horizontes cognitivos, políticos e culturais devem ser obra de um empreendimento coletivo, na sinergia entre os diferentes níveis do sistema de ensino, com o apoio da sociedade civil organizada. A experiência educativa de cada país é única.

Delineado esse breve panorama, passaremos a discutir a política de formação continuada dos docentes, a partir da década de 1970, à luz da legislação educacional brasileira vigente.

### **3.1.3 Formação continuada: a legislação educacional brasileira como lastro**

As propriedades das partes só podem ser entendidas a partir da dinâmica do todo. Em última análise, não há partes em absoluto. Aquilo que chamamos de parte é meramente um padrão numa teia inseparável de relações.

(Fritjof Capra)

Para navegar com estabilidade, precisamos de lastro<sup>19</sup> suficiente, o qual buscamos na legislação de ensino vigente que contempla a formação continuada de professores, a partir dos aspectos contextuais dos discursos que a engendram. Assim, as reflexões contidas nas *partes* anteriores deste trabalho são bússola e provisão que revelam “[...] as negociações sociais e políticas, abrem espaço para as

---

<sup>19</sup> “Tudo que se mete no porão do navio para lhe dar estabilidade” (FERREIRA, 2008, p. 508).

iniciativas de educação continuada, ao mesmo tempo em que as delimitam” (GATTI, 2008, p. 63).

A análise da LDB nº 4024/61 permite-nos afirmar que ela não faz nenhuma menção a essa questão. A LDB nº 5692/71 modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação, respectivamente, para primeiro grau e segundo grau. Em lugar de um ensino médio subdividido horizontalmente em ramos, a Lei instituiu um curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante, albergando, ao menos como possibilidade, um amplo leque de habilitações profissionais. Em decorrência dessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau, configurando um quadro de precariedade na formação inicial docente e não contemplava os professores formadores dos principiantes e nem da formação continuada. Limitou-se, apenas, a estimular em seu Capítulo V, artigo 38, que “Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constante de seus professores e especialistas da educação”.

Período marcado pela “reciclagem” de professores contribuiu para inibir as suas potencialidades e capacidades de pensar e planejar as suas ações.

Destacamos a abertura de outro momento na história da política brasileira que encerra o período da Ditadura Militar, idealizado pelos movimentos sociais e pelos educadores, que possibilitou a ruptura com o pensamento tecnicista predominante na educação, rumo a uma educação pública de qualidade e a profissionalização da docência.

Entretanto essa passagem enfrentou ondas e maremotos provocados pela LDB nº 5692/71 e nesta nau, chegou-se a um amálgama de concepções de ensino, formação e educação, com tudo o que há de positivo e de negativo em cada uma dessas palavras, em cada um dos seus conceitos. Assistimos a propostas educacionais com um modelo eivado de contradições e, portanto, intrinsecamente instáveis. O sistema educacional vigente oscilou entre objetivos incompatíveis entre si: formar bons cidadãos; transmitir certa gama de conhecimentos e permitir que cada aluno realize o seu potencial. Esses objetivos são conflitantes e a fonte dos males da Educação e da formação docente. A partir do final dos anos 80, a crítica a esse modelo evoluiu, fazendo surgir várias propostas. A maioria tem em comum certo compromisso com a concepção construtivista de ensino. No entanto, nenhuma

delas firmou-se como paradigma de um novo ensino para um novo tempo. Todas, porém, encontram-se no ato fraterno e solidário do construir. Da desgastada palavra instruir, extrai-se o novo: construir o conhecimento. O gesto original de semear, implícito na raiz *str*, alcança todo seu significado na nova pedagogia. Construir é semear coletivamente. Dessa semente participam alunos e professores. A colheita é uma nova sociedade e um novo conceito de cidadania.

As mudanças na política educacional, no entanto, referentes à valorização e à formação continuada do professor só foram contempladas em lei após a aprovação da Constituição do país em 1988. Dentre as mudanças significativas, podemos destacar o direito do docente no que se refere às condições de trabalho, formação inicial e continuada, explicitadas no artigo 206, inciso V, da Constituição Federal: Valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. (EMENDA CONSTITUCIONAL nº 19, de 4/6/98 – Constituição 1988).

Entretanto há um percurso para que esses dispositivos constitucionais sejam atendidos. Aprofundam-se no país as políticas neoliberais nesse período e, simultaneamente, os movimentos sociais e educacionais para que seja contemplada no corpo da nova lei (LDB 9394/96) a obrigatoriedade da formação inicial de todos os professores, em nível superior. No entanto, ocorreu uma falha no parágrafo quarto do Artigo 87, das Disposições Transitórias, assim ficando registrado: “[...] até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996a). Artigo que provocou interpretações diversas e uma escalada vertiginosa na oferta de cursos de formação continuada, de variadas naturezas e formatos.

Como reflexo dos debates sobre a importância da formação continuada, foi estipulado no artigo 67, inciso II que os sistemas de ensino deveriam promover a valorização dos profissionais da educação, inclusive com período remunerado para esse fim. Como desdobramento dessa determinação, pela necessidade de dirigir esforços para a implementação da formação continuada nos três níveis da administração da educação e a ampliação das responsabilidades dos municípios em relação à educação escolar no país, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei nº 9424/96.

Segundo Gatti (2008, p.64), essa Lei proporcionou “[...] pela primeira vez na história educacional do país, respaldo para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exercem funções nas redes públicas”. Desse modo, o Governo Federal formulou e implementou a política de formação continuada focalizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio do Referencial de Formação de Professores.

Simultaneamente, proliferaram cursos de formação inicial e continuada aligeirados e superficiais, oferecidos em instituições de ensino particulares e em Institutos de Ensino Superior (IES), não universitários, geralmente em finais de semana. Em sua maioria, apresentavam propostas simplificadas, com muitas dinâmicas de grupo, refletindo o que poderia ser denominado como modismos pedagógicos, distantes de um padrão universitário de pesquisa e produção de conhecimento. Fugindo à regra geral, algumas IES tiveram um trabalho formativo sistemático e sério, contribuindo para articular teoria e prática, conteúdo e método, renovar a cultura profissional, com fortes reflexos de profissionalismo nas organizações escolares, como o caso do IFP que construiu de forma colaborativa uma proposta de trabalho digna de ser referência nacional.

Seguindo o caminho das normatizações e diante do cenário brevemente apresentado, o Ministério de Educação (MEC) elaborou o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/01) que contemplou em suas diretrizes a formação em serviço, sugerindo que a formação continuada fosse ofertada de forma permanente e em serviço e em 2002 os Referenciais para a Formação de Professores, visando contribuir para a sistematização do debate nacional sobre a formação de professores e, ao mesmo tempo, reafirmar a importância estratégica da implementação de políticas públicas para o desenvolvimento profissional de professores.

Por meio do Decreto 6.755/2009, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, organizada em Centros de Pesquisa e de Desenvolvimento da Educação (CPDE), dando uma dimensão acadêmica numa estreita relação com as práticas e visão global. A Rede objetiva favorecer: as parcerias entre as universidades e os sistemas de educação básica, possibilitando as articulações necessárias entre os saberes e os fazeres no exercício

da docência; o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes; desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos CPDE durante a formação docente e aqueles trazidos pelos professores em sua prática cotidiana; e a institucionalização e fortalecimento do trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica.

Diante dos objetivos elencados, identificamos as múltiplas dimensões que devem ser contempladas na formação continuada: pessoais, profissionais e institucionais relacionadas à complementação da formação inicial e à reelaboração teórico-crítica da prática cotidiana, ao longo de toda a carreira profissional.

A partir de 2007, aderindo ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação institucionalizado por meio do Decreto nº 6.094/2007<sup>20</sup>, os Estados e os Municípios elaboraram seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR)<sup>21</sup>, nos quais puderam refletir suas necessidades e aspirações, demandas, prioridades e metodologias, visando assegurar a formação exigida na LDB nº 9394/96 para todos os docentes que atuam na Educação Básica. Os Planejamentos Estratégicos foram aperfeiçoados com base no Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009<sup>22</sup>, acima referido que instituiu a Política de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar em regime de colaboração da União com os Estados, Distrito Federal e Municípios a formação inicial e continuada desses profissionais. O parágrafo 2º do artigo 8º do Decreto define que “[...] as necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado” e no parágrafo seguinte atribui à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior - CAPES a competência de fomentar os cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização, os quais deverão ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica.

---

<sup>20</sup> O Decreto 6.094/07 dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

<sup>21</sup> O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa ao cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes.

<sup>22</sup> O Decreto Nº 6.755/2009, de 29 de janeiro de 2009 instituiu a Política Nacional de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências.

O PAR oferece cursos de formação inicial e continuada por meio de 76 instituições públicas de educação superior, das quais 48 são federais e 28 estaduais, com a colaboração de 14 universidades comunitárias. Os cursos são gratuitos para professores das escolas públicas, em exercício, oferecidos nas modalidades presencial e a distância e as inscrições são realizadas por meio de um sistema desenvolvido pelo MEC, denominado Plataforma Freire, onde também seu currículo é cadastrado e atualizado. O desenvolvimento do Programa será coordenado pela Secretaria de Educação Básica/MEC, que deverá proporcionar-lhes o suporte técnico e financeiro necessário à operacionalização dos mesmos, com o apoio da CAPES que assumiu o desafio de atuar na educação básica, dentro de uma visão sistêmica.

Nessa rota, concretiza-se a construção de parcerias entre universidades e secretarias de educação, enquanto uma proposta alternativa para superar a racionalidade burocrática em crise no campo da formação humana. Como afirma Erineu Foerste, a parceria educacional, relacionada à formação docente, ao ser tomada pelos profissionais da educação, deve ser entendida como uma prática que se constrói e reconstrói, coletivamente. Para esse autor

[...] a base desse movimento tem como objetivo assentar a formação docente em pressupostos que consideram a atividade reflexiva do professor sobre sua formação e prática, como condições fundamentais do processo de socialização docente, enfim, da construção da identidade profissional do magistério (FOERSTE, 2005, p.10).

Temos a clareza que um projeto dessa dimensão política e acadêmica não será viabilizado por meio de decretos. Sabemos que no meio de toda essa legislação existe também a armação de mitos que entrelaçam sedutoramente os ingredientes de uma retórica destinada a encobrir as ausências de decisões políticas capazes de enfrentar os desafios educacionais em nosso país. No entanto, a legislação é um meio para viabilizar políticas, programas e ações educacionais que exigem a clareza dos objetivos, das concepções sobre a formação continuada docente, a vontade política, dentre outros fatores que contribuem para a dinamização de propostas concretas que considerem o professor como pessoa e como profissional que merece respeito e dignidade.

A seguir, traçaremos uma breve panorâmica da teoria psicossociológica das representações sociais, na tentativa de estabelecer as pontes necessárias com o

nosso objeto de estudo. Nessa direção, perscrutaremos os ventos que nos levarão à gênese e fundamentos da teoria de Moscovici, os desdobramentos da mesma e as convergências que propiciarão navegar com o fenômeno em estudo.

Conforme já anunciado, a pesquisa realizada tem como um de seus fundamentos a TRS e a discussão que gira em torno de elementos dessa teoria, implicados com o objeto social estudado, os quais serão ampliadas a seguir, inclusive quando situaremos a Teoria do Núcleo Central e seu desenvolvimento como uma abordagem complementar à TRS, ponto de partida para a análise dos dados coletados, em seus elementos constitutivos.

Levaremos em conta a inserção do sujeito na totalidade social, partindo do entendimento que o professor é um ser social, mas também individual, com singularidades, limites, enfim, com características idiossincráticas que permitem um processo evolutivo permanente de construção e reconstrução de sentidos construídos nas relações sociais.

### 3.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO FERRAMENTA DE PESQUISA

No meu entender, grandes teorias nas ciências humanas são concepções gerais sobre o indivíduo e/ou o funcionamento societal que orientam o esforço da pesquisa. Elas devem, não obstante, ser completadas por descrições mais detalhadas de processos que sejam compatíveis com a teoria geral, mas que podem também às vezes ser compatíveis com outras teorias.

(Willem Doise)

A Teoria das Representações Sociais teve sua gênese na pesquisa acerca das representações de psicanálise, desenvolvida por Moscovici em 1961, na tentativa de dar uma nova dimensão aos fenômenos estudados pela Psicologia Social. Os primeiros construtos inspiradores da Teoria procuraram superar os reducionismos da Psicologia e da Sociologia, articular a Psicanálise, a Antropologia, a história das mentalidades, dentre outras, possibilitando a realização de estudos dos fenômenos sociais em diversos ângulos.

Como vários outros conceitos que surgem numa área são ressignificados em outra, o construto nasceu da ideia original das representações coletivas de Durkheim (1995) – para quem a vida é feita de representações sociais – e ganhou forma definitiva em Serge Moscovici, aprofundada por Denise Jodelet.

Para Moscovici (1978), as questões sociais relacionam-se diretamente com a difusão de mensagens pelos veículos de comunicação, ligadas a um contingente de elementos que se processam no cotidiano por meio de teorias, ideologias, experiências e vivências. Destaca o papel das comunicações e das interações sociais, os quais concorrem para a instituição de um universo consensual à aproximação e compreensão dos fenômenos cognitivos e da interrelação entre os sistemas de pensamento e as práticas sociais, para que seja possível compreender fenômenos complexos do senso comum, bem como a eficácia dessas representações na orientação dos comportamentos e na comunicação. Um dos seus objetivos é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível a partir da diversidade. Para ele, as representações sociais

[...] são de nossa sociedade atual, no nosso solo político, científico, humano, que nem sempre tem tempo suficiente para se sedimentar completamente para se tornarem tradições imutáveis. E sua importância continua a crescer, em proporção direta com a heterogeneidade e a flutuação dos sistemas unificadores – as ciências, religiões e ideologias oficiais – e com as mudanças que elas devem sofrer para penetrar a vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum (MOSCOVICI, 2003, p. 48).

O autor reporta-se à sociedade contemporânea que tem a mídia como uma das principais difusoras e propulsoras de novas representações, gerando representações sociais diversificadas, conforme as atividades concretas. A dinâmica dos movimentos sociais e dos meios de comunicação de massa torna-se capaz de desestabilizar o instituído, gerando uma espécie de crise nas representações já consolidadas, causando impactos sobre os indivíduos, estabelecendo vínculos e ao mesmo tempo conflitos.

No entanto, nenhuma mente está livre dos condicionamentos anteriores que nos são impostos na convivência familiar e social desde o momento em que nascemos. Na nossa trajetória, no vivido, organizamos os nossos pensamentos e a linguagem, entendemos os fenômenos sociais, interagimos com a cultura e as convenções subjacentes, que vão sendo utilizadas de forma consciente ou

inconsciente, carregando a nossa história e a nossa vida. Como as representações sociais são frutos de outras representações dos indivíduos que as criaram em seus processos evolutivos, são absorvidas de modo diferente pelo indivíduo que as recebe, conforme a sua pertença social e sua própria psique, andando lado a lado com os afetos, os desejos e os objetivos, influenciando o comportamento do indivíduo e recriando a realidade que o circunda. Em síntese, “[...] pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e cooperação” (MOSCOVICI, 2003, p. 41).

Ao prefaciar o livro de Moscovici (2003), Duveen (2003, p.8-9) reforça o papel da interação e da comunicação nas representações sociais, estabelecendo uma relação com os interesses em jogo ao afirmar que “[...] do ponto de vista da psicologia social, o conhecimento é sempre produzido através da interação e comunicação e sua expressão está sempre ligada aos interesses humanos que estão nele implicados”.

Moscovici (2003) examina a incidência da comunicação em três níveis: no nível da emergência, o dos processos de formação das representações e o da multidimensionalidade das representações.

No nível da emergência, as representações sociais de um dado objeto favorecem a aglutinação de informações, ideias, conceitos, crenças, dentre outros elementos que se organizam segundo os interesses e o pertencimento do sujeito a um determinado grupo. Assim, sentindo-se pressionado pela inferência e pela necessidade de agir, de tomar posição ou de obter o reconhecimento do outro, os elementos constitutivos dessas representações vão diferenciando o pensamento, naturalizando-o dentro das operações, em conformidade com a sua lógica e seu estilo.

Desse modo, as discussões, negociações, trocas, impressões e repetições em torno da formação continuada dos docentes vão circulando nos espaços sociais nos quais interagem, concorrendo para a apropriação e construção de sentidos, conforme as suas referências.

No nível dos processos de formação da representação, Moscovici (1978) destaca a objetivação e a ancoragem como dois processos que dão conta da interdependência entre a atividade cognitiva e suas condições sociais de exercício, possibilitando a organização dos conteúdos, das significações e da utilidade que lhes são conferidas. A objetivação situa-se no domínio do ser que naturaliza o

objeto, torna-o real, palpável e “[...] corresponde à face figurativa da representação. Ela consiste em separar atributos do objeto, esquematizá-los, para guardá-los num quadro geral, de acordo com o sistema de referência socialmente instituído” (MOSCOVICI, 1978, p.174).

Nessa perspectiva, a passagem de ideias ou conceitos em torno de formação continuada passa para esquemas ou imagens concretas, pela materialização da palavra que transforma o conceito em objeto e os torna intercambiáveis, objetivadas pela generalidade de seu emprego. Isso ocorre em três fases: construção seletiva, esquematização estruturante e naturalização, por meio da comunicação e das pressões ligadas ao sentimento de pertencimento à categoria de professor que contribuem para organizar os elementos constitutivos dessas representações sociais. Segundo Moscovici (1984, p.38), objetivar é “descobrir a qualidade icônica de uma idéia ou ser imprecisos, reproduzir um conceito em uma imagem.” Logo, representar um objeto social é reconstituí-lo, modificar-lhe o texto, ou seja, transformar figurativa e conceptualmente o objeto representado (MOSCOVICI, 1978).

Para esse autor, “[...] coisas que não são classificadas nem denominadas são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras”. Moscovici (1984, p.38). Assim sendo, as representações sociais têm como objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzem o mundo de uma forma significativa. Nessa direção, a ancoragem

[...] é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara a um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. É quase como que ancorar um bote perdido em um dos boxes (pontos sinalizadores) de nosso espaço social (MOSCOVICI, 2003, p.61).

Como constataremos na análise dessa investigação, para as professoras vinculadas à SEEC as ideias primeiras que lhes vieram à mente ao escutar a palavra formação continuada foram conhecimento e aprendizagem, julgando este objeto social por padrões convencionais e comparados ao papel básico da escola e da formação docente, re-ajustando-a para que nele se enquadre, assegurando um mínimo de coerência entre o desconhecido e o conhecido.

Enraizadas as representações e seu objeto em uma rede de significações, torna-se possível situá-las em relação aos valores sociais que lhes dão coerência, transitando do interpsicológico para o intrapsicológico. Desse modo, a ancoragem desempenha um papel importante na construção da representação, ao realizar sua inscrição em um sistema de acolhimento, ou seja, em um **já pensado**, conforme as pertenças sociais. Por um trabalho de mediação identitária possibilita salvaguardar a especificidade e imagem positiva do grupo e a função justificadora favorece aos atores sociais manter ou reforçar os comportamentos de diferenciação social nas relações entre grupos distintos.

Essa é uma das contribuições mais significativas do autor, pois demanda a análise psicossocial do processo representacional, fundamental para o entendimento da gênese das representações que os docentes fazem de seus processos formativos e que favorecem os processos de formação de condutas, de orientação das comunicações e a superação dos reducionismos da psicologia e da sociologia (MOSCOVICI, 1978).

Assim, para apreender as representações sociais de formação continuada, não basta entender o humano em sua subjetividade. Precisamos reconhecê-lo também como ser histórico-social, pois as suas experiências comuns, em grupo, decorrentes de uma mesma inserção no campo das relações sociais, suscitam representações de um dado objeto, “[...] capaz de se produzir e se modificar, tanto na sua relação com o trabalho, quanto com os demais seres humanos e com a natureza, em um movimento dialético entre sujeito e objeto” (MOURA, 2009, p.338). É importante analisar o que está explícito e o implícito em seus discursos, com os sentidos e significados.

Utilizamos estas duas categorias (sentido e significado) por nos oferecerem recursos para a análise das representações sociais, partindo do entendimento que mesmo tendo suas singularidades não podem ser desvinculadas uma da outra. O sentido refere-se a necessidades que muitas vezes ainda não se realizaram, mas mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. Como afirma Namura (2003, p. 185)

A análise da relação do sentido com a palavra mostrou que o sentido de uma palavra nunca é completo, é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência. [...] o sentido da palavra é inesgotável porque é contextualizado em relação à obra do autor, mas também na compreensão do mundo e no conjunto da estrutura interior do indivíduo.

O sentido coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade e com mais precisão expressa o sujeito, em seus processos cognitivos, afetivos e biológicos. Para avançar na compreensão dos sentidos atribuídos à formação continuada, em nossas análises consideramos que os participantes da pesquisa expressam em suas falas as dimensões cognitivas, sociais, históricas e afetivas.

Nessa perspectiva, a Técnica de Associação Livre de Palavras faz emergir a percepção da realidade de um grupo social, a partir de uma composição semântica preexistente. É necessário destacar que a atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente. É de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais (KOSIK, 1995).

Assim, as representações de um objeto ou de algo são elaboradas e compartilhadas a partir do lugar que o sujeito ocupa, trazem as marcas do grupo social no qual compartilha saberes, conhecimentos, ideias, tabus, concepções, crenças, estereótipos, conceitos e preconceitos que vêm ao encontro dos objetivos pessoais e/ou coletivos. Captando, organizando, ressignificando, as pessoas dão sentido aos aspectos e fenômenos da realidade.

A postura teórica assumida possibilita identificar as representações sociais das professoras, relacionadas à formação continuada, consideradas no estudo como processo em contínua construção, não como produto a ser isolado.

E é nesse processo de interação e comunicação que as representações sociais de formação continuada, entre outras representações, tomam forma e assumem configurações específicas. Moscovici (2003) destaca a relação sutil existente entre representações e influências comunicativas, ao definir uma representação social como:

Um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 1978, p. 12).

O autor sugere que a organização global das representações sociais ocorre na síntese possível do que é ensinado e circulado nas comunicações (o externo) e o interno do indivíduo, ou seja, do inter para o intrapsicológico. E isso acontece de forma dinâmica e processual.

O Núcleo Central ou Núcleo estruturante não é apenas um conjunto de palavras, é núcleo figurativo: o conhecimento da realidade aglutinado ao redor de um sentido que é preciso captar.

### **3.2.1 Teoria do Núcleo Central: abordagem estrutural das representações sociais**

As representações sociais se inserem numa realidade social complexa, servindo para interpretá-la e construí-la, ao mesmo tempo em que são construídas pelas práticas sociais. As representações não são construídas para sempre, não possuem um caráter definitivo. Enquanto construções sociais estão sempre sujeitas a incessantes desmanchamentos e reconstruções. Porém, uma vez constituídas, apresentam um núcleo central perceptível pela identificação dos elementos que o compõem, representado pelo conteúdo e a maneira como se organizam em seu interior.

(Marileide Maria de Melo)

A Teoria do Núcleo Central (TNC) teve a sua gênese no quadro da pesquisa experimental em 1976 por Jean-Claude Abric, por meio de sua tese de doutorado intitulada *Jeux, conflits et représentations sociales*, defendida na Universidade de Provence.

Ao prefaciar o livro “Núcleo Central e Representações Sociais” de Sá (1996), Jean-Claude Abric evidencia a importância desta abordagem estrutural para a

análise científica das mentalidades e para a compreensão de problemas sociais da atualidade que vão além das tomadas de posições ideológicas e a reconhece como complementar à TRS.

Para Abric a representação social é constituída por um “[...] sistema cognitivo particular composto de dois subsistemas: um central ou núcleo central e um sistema periférico” (SÁ, 1996, p. 38).

Para o autor, o Núcleo Central (NC) é constituído de um ou alguns elementos, sempre em quantidade limitada, e assegura três funções essenciais: o significado da representação (função geradora); a organização interna (função organizadora); a estabilidade (função estabilizadora). [...] o núcleo central determina o significado, a consistência e a permanência [...] resiste à mudança já que toda modificação do núcleo central provoca transformação completa da representação (SÁ, 1996).

A afirmativa leva-nos ao entendimento que o núcleo estruturante indica o consenso de um grupo (função consensual) e contribui para a continuidade e permanência da representação. Em torno do NC, existe um sistema periférico<sup>23</sup>, possibilitando que, gradualmente, ocorram variâncias da representação, suportando a heterogeneidade e contribuindo para, com o passar do tempo, ser absorvido pelo NC ou mesmo colocá-lo em questão.

Já o sistema periférico é bem menos limitante, sendo mais leve e flexível. É considerado como a parte mais acessível e mais viva, dinâmica da representação. Seu papel é essencial e pode ser resumido em cinco funções: concretização, regulação, prescrição de comportamentos, proteção do núcleo central e personalização (individualização da representação coletiva) (SÁ, 1996).

Se as representações têm um núcleo, é porque elas são uma manifestação do pensamento social; e, em todo pensamento social há certa quantidade de crenças, coletivamente produzidas e historicamente determinadas, devendo ser respeitadas, posto que elas são o fundamento dos modos de vida e garantem a identidade e a permanência de um grupo social (SÁ, 1996).

O núcleo central corresponde ao que Moscovici (1978) denomina de parte não negociável da representação social. Para Abric (1998), o núcleo central constitui

---

<sup>23</sup> O sistema periférico é mais associado às características individuais e ao contexto imediato e contingente, nos quais os indivíduos estão inseridos. Este sistema periférico permite uma adaptação, uma diferenciação em função do vivido, uma integração das experiências cotidianas (ABRIC, 1998, 2001)

a base comum e consensual de uma representação social, aquela que resulta da memória coletiva e do sistema de normas ao qual o grupo se refere. Na sua linguagem os elementos do núcleo central constituem prescrições absolutas. Duas representações serão consideradas idênticas se forem organizadas em torno de um núcleo central, mesmo se o conteúdo for extremamente diferente. (ABRIC, 1994). Em situações nas quais o ator dispõe de uma relativa autonomia em relação às restrições impostas pela situação ou pelas relações de poder, as representações sociais desempenham um papel determinante sobre as práticas sociais. Esse ponto de vista é retomado neste trabalho, no tocante à representação social de formação continuada pelas professoras, as quais se apoiam nas suas experiências formativas.

### 3.3 A TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS: A METODOLOGIA COMO ESTRATÉGIA DE COLETA DE DADOS

As representações sociais devem ser estudadas não apenas como sistemas cognitivos e psicológicos, mas também como sistemas contextualizados, pois esta é uma das particularidades distintas das representações sociais.

(Moisés Domingos Sobrinho)

O navegar teórico-metodológico não foi abarrotado<sup>24</sup> pelo somatório dos passos, mas pelas correlações emocionais, sociais e conceituais construídas no percurso, nas leituras das falas dos participantes, embasadas no referencial teórico utilizado. A articulação dos dados quantitativos e qualitativos possibilitou a interpretação integrada dos resultados e das técnicas que não são neutras e, portanto, afetam a forma como os dados são analisados, o que vem exigindo o nosso olhar atento, em todas as suas etapas.

Assim, toda a navegação metodológica para desvelar as representações de formação continuada com os seus elementos estruturantes acompanhou a luz do farol das representações sociais, constituídas no cotidiano docente. Como a realidade é dinâmica e articulada a outras, torna-se necessário observar os

---

<sup>24</sup> Na linguagem náutica, abarrotado significa um navio demasiado carregado, até as escotilhas.

movimentos que as professoras fazem em uma rede interconexa de relações e de diferentes perspectivas sobre a realidade, modificando o cenário em que estão inscritas. A delimitação de um objeto social não impede que ampliemos o foco para visualizarmos o panorama que circunda os fenômenos estudados.

Esta rota exigiu o planejamento da viagem, tendo presente: os objetivos; o itinerário com os desenhos apreciados na carta náutica; os medicamentos que possibilitaram aliviar a embriaguez técnica e computadorizada; a atenção aos portos onde ancorar e desvendar o “não familiar”; a bagagem com os apetrechos necessários, inclusive para mergulhar e utilizar a rede de sentidos, não esquecendo uma boa dose de sensibilidade para interpretar as paisagens, sorver o ar da cultura, da história e das circunstâncias em que foram produzidos os dados.

Caracterizou-se pela escolha do campo institucional e dos grupos observados (professoras da rede pública estadual e municipal da cidade de Natal), pela utilização da Técnica de Associação Livre de Palavras - TALP que possibilitou colocar em evidência universos semânticos de palavras que se agruparam e estes se consubstanciaram pelo conjunto de experiências que procuramos captar. A população foi composta por professoras com suas especificidades: vinculadas ao quadro permanente das Secretarias de Educação e que lecionam nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental.

Considerando a inserção dos sujeitos cognoscentes em contextos específicos, desenvolvemos a pesquisa em 35 escolas da rede pública de ensino: em 19 escolas estaduais e 16 escolas municipais de Natal/RN/Brasil. O universo de professores investigados constituiu-se de 158 participantes que exercem suas funções docentes nos turnos matutino e/ou vespertino, lecionando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo 89 professoras vinculadas à rede municipal de ensino e 69 das escolas estaduais, em Natal.

A proposta inicial consistia em aplicar a pesquisa nas escolas que tivessem uma prática sistemática de formação continuada. Houve dificuldade em selecionar as escolas que possuíam professores que participavam sistematicamente de programas de formação continuada e escolas onde os professores não vivenciam essas experiências. Optamos, então, em assegurar a paridade mediante critérios que favoreceram perfis semelhantes de escolas e professores, assim como a receptividade docente. Os critérios utilizados para a seleção das escolas contemplaram, pois, a dimensão institucional: a vinculação dos docentes à rede

municipal de ensino (que realiza a abertura do ano letivo, com uma semana de palestras e estudos há mais de uma década e oferece horários semanais para o planejamento das atividades, conforme a área do conhecimento, em nível escolar) e à rede estadual (que desenvolve a formação continuada episodicamente, conforme os recursos advindos do MEC); estrutura organizacional e equipamentos semelhantes (em geral as escolas onde entrevistamos os professores apresentavam condições normais de funcionamento, com boas instalações); localização das escolas em bairros variados, contemplando as escolas situadas nas zonas leste, oeste, norte e sul de Natal.

Como as escolas da rede estadual, progressivamente, têm reduzido o atendimento aos alunos dos anos iniciais e ampliado a oferta para o ensino médio, tornou-se necessário fazer a coleta dos dados em um número maior de escolas estaduais. Além do mais, houve dificuldade na abordagem aos professores dessa rede de ensino por não possuírem um horário reservado ao planejamento, como ocorre na rede municipal.

Nas escolas, a receptividade ao trabalho foi muito boa. Fomos bem recebidas e em grande parte fomos gentilmente acompanhada pelos gestores ou coordenadores de apoio pedagógico o que facilitou, sobremaneira, o contato com os professores e a obtenção dos dados. Foram feitas, em média, quatro visitas a cada escola, levando em conta a rotina escolar, a disponibilidade dos entrevistados, especialmente quando se tratava de escola estadual, onde inexistente planejamento em horário regular de aulas.

O grupo selecionado reflete uma lógica diferenciada daquela utilizada apenas pela perspectiva quantitativa, pois sob o ponto de vista qualitativo, os princípios de delimitação do grupo de professoras se basearam na busca “[...] de aprofundamento e de compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição ou de uma representação”. (MINAYO, 2004, p.102). Conforme explicita a autora, esta deve caracterizar-se pela escolha do campo e dos grupos a serem observados e estes devem consubstanciar o conjunto de experiências que se deve captar. Assim, a seleção do campo de pesquisa permitiu priorizarmos escolas que oferecem o Ensino Fundamental e as professoras que lecionam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Na coleta dos dados, utilizamos fontes primárias e secundárias. As fontes primárias contêm dados relacionados ao nosso objeto de estudo e têm origem nas

representações sociais das professoras investigadas. As fontes secundárias são as informações cedidas pelas Secretarias de Educação que possibilitaram selecionarmos as escolas, com os dados estatísticos, bem como a literatura utilizada como referência bibliográfica.

O instrumental básico utilizado foi o TALP (Apêndice 1), escolhido por possibilitar atingir o maior número de participantes da pesquisa, por economia de tempo, ser respondido pela própria professora, permitindo maior confiança nas respostas pelo anonimato (que favoreceu maior liberdade de expressão) e maior rapidez.

Para assegurar a precisão do instrumento, foi realizado um pré-teste com um grupo de uma escola municipal, o que favoreceu ajustes para a maior compreensão dos futuros respondentes. Após os ajustes, reaplicamos o instrumental junto a outro grupo, que compreendeu claramente as instruções que foram utilizadas em toda a investigação, conforme Apêndice 1, neste documento.

Na aplicação da TALP, procuramos proporcionar um clima de confiança e descontração, antecedida por um momento lúdico, com um exercício onde utilizamos palavras tais como namoro, casamento e família para que os participantes pudessem exercitar a Técnica utilizada a seguir. Respondidas as evocações, oralmente, encerrávamos o exercício lúdico e procedíamos à aplicação do referido instrumental detalhado a seguir: cada professor/a escreveu, na folha de protocolo, cinco palavras evocadas a partir da expressão indutora **formação continuada**. Hierarquizava as mesmas, pela ordem de importância atribuída, enumerando-as de 1 a 5 e não pela ordem de aparecimento. Conforme afirma De Rosa (2005, p.80) “[...] classificar cada palavra pela ordem de importância, é uma tarefa de duplo nível avaliativo, implicando um processo de natureza mais racional, comparativamente à natureza mais projectiva, e à maior velocidade que caracterizam a ordem de elicitação”. Em seguida, justificava a importância das palavras registradas na folha. Proporcionamos tempo suficiente para que pudessem expressar-se de forma livre e espontânea, num clima de anonimato e privacidade, na busca de revelar conteúdos latentes e mais próximos ao campo representacional do objeto de estudo. Em seguida, respondia a questões para sua caracterização como grupo de participantes da pesquisa.

Conforme referido, optamos pela TALP pelo seu carácter espontâneo e menos controlado, haja vista ser uma técnica associativa que permite ao

pesquisador o acesso mais fácil e rápido aos elementos que constituem o universo semântico do objeto estudado, do que em uma entrevista (DE ROSA, 1988). A autora complementa a importância de sua aplicação ao afirmar que essa técnica possibilita que apareçam

[...] as dimensões latentes que estruturam o universo semântico, específico das representações estudadas [...] as associações livres permitem o acesso aos núcleos figurativos da representação [...] Elas são capazes de sondar os núcleos estruturais latentes das representações, enquanto as técnicas mais estruturadas, como questionário, permitiriam captar as dimensões mais periféricas das representações sociais (DE ROSA, 1988, p.47).

É muito utilizada em psicologia clínica por contribuir para localizar as zonas de bloqueamento e de recalque de um indivíduo. No entanto, é empregada nos estudos de representações sociais para fazer emergir associações relativas ao nível dos estereótipos<sup>25</sup> que a engendram, desencadear livres ideias a respeito do objeto de estudo e conhecer o campo semântico<sup>26</sup> de formação continuada, por meio de expressões ou palavras que vinham à mente ao ouvirem as expressões indutoras.

Destacamos que essa Técnica tem um papel mediador entre os métodos quantitativos e qualitativos, pois, além de favorecer uma liberdade de expressão característica dos métodos qualitativos, simultaneamente, permite o processamento estatístico de dados, numa perspectiva multidimensional. É uma Técnica difundida em investigações que utilizaram como suporte teórico-metodológico as representações sociais como as realizadas por Machado (2003), Melo (2005), Nóbrega (2007), entre outras/os pesquisadores/as, uma vez que possibilita acesso aos conteúdos discursivos, tanto nucleares como periféricos, acessando os elementos latentes que seriam mascarados em produções discursivas do tipo respostas a perguntas (ABRIC, 1994).

---

<sup>25</sup> “[...] um estereótipo é a representação de um objecto (coisas, pessoas, ideias) mais ou menos desligada da sua realidade objectiva, partilhada pelos membros de um grupo social com uma certa estabilidade. [...] estrutura cognitiva e não inata (submetida à influência do meio cultural, da experiência pessoal, de instâncias e de influências privilegiadas como as comunicações de massa), o estereótipo, no entanto mergulha as suas raízes no afectivo e no emocional, porque está ligado ao preconceito por ele racionalizado, justificado ou engendrado” (BARDIN, 2004, p.51-52).

<sup>26</sup> Entende-se por campo semântico o conjunto de palavras que têm significados e sentidos compartilhados em espaços sociais delimitados por grupos sociais específicos. Esses campos podem mudar de acordo com o tempo. Para os linguistas, este campo corresponde ao léxico, àquelas palavras mais usadas cotidianamente.

### 3.4 TRATAMENTO DOS DADOS: UTILIZAÇÃO DOS SOFTWARES EVOC E ALCESTE

Para chegar a uma interpretação dos dados que explicita o sentido da RS, trata-se de encarar a contextualização de maneira sensível e aberta, como uma espiral que se desenrola sob nossos olhos, acrescentando camadas de sentidos que se misturam para desenhar o objeto em estudo.

(Ângela  
Arruda)

O tratamento dos dados que se afigura pertinente e suficiente nesta abordagem estrutural escolhida caracterizou-se pela aliança dos softwares Ensemble dês Programmes Permettant l'Análise dês Évocations (EVOC), Analyse Lexicale par Context dun Ensemble de Segments de Texte (ALCESTE), sendo o primeiro adequado à análise quanti-qualitativa das evocações e o segundo apropriado à análise (também quanti-qualitativa) das justificativas das professoras à hierarquização das palavras evocadas (CAMARGO, 2005).

O processamento dos dados coletados foi realizado por meio dos softwares EVOC e ALCESTE. Esses Programas, apresentados em seus resultados nos itens 5.1 e 5.2, forneceram as bases para a interpretação e qualificação dos dados coletados e serão explicitados em seus passos na Parte 5.

# **PARTE 4**

#### 4 IDENTIFICANDO AS COMPANHEIRAS DE VIAGEM

O professor intervém em um meio ecológico complexo, um cenário psicossocial vivo e mutante, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores de condições. Dentro deste ecossistema complexo e mutante o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, problemas de definição e evolução incerta e em grande parte imprevisível, que não podem ser resolvidos mediante a aplicação de uma regra técnica ou de um procedimento. Os problemas práticos da aula referem-se a situações individuais de aprendizagem, a formas de comportamento de grupos reduzidos, ou de aula em seu conjunto, e requerem um tratamento singular porque em boa medida são problemas singulares, fortemente condicionados pelas situações características do contexto, e pela própria história da aula como grupo social.

(Angel I. Pérez Gómez)

Ao cruzar os mares, numa metafórica viagem náutica, reconhecemos que as protagonistas da mesma não poderiam deixar de ser identificadas, enquanto grupo social importante. Reunimos dados que objetivam viabilizar uma análise circunstanciada do objeto que recortamos, por meio de informações fornecidas pelas professoras, com dados referentes à identificação (nomes fictícios e faixa etária), experiência no magistério e formação na graduação e na pós-graduação conforme a escola (Apêndice 2).

O estudo contou com a participação de 158 professoras, de 35 escolas públicas de Natal/RN, consubstanciando uma amostra essencialmente feminina.

Consideramos estes dados, ora apresentados, necessários para compreendermos quem são as passageiras da viagem náutica, de onde falam e circulam e o porquê de seus argumentos, muito embora o instrumental da caracterização tenha sido aplicado após a associação livre de palavras. Essas informações representam importância fundamental na análise dos dados da pesquisa, pois conforme Jodelet (2001) apud Domingos Sobrinho (2003, p. 63) existem “[...] algumas questões básicas que devem nortear o estudo das representações sociais, particularmente a respeito do sujeito que conhece: Quem sabe e de onde sabe?; O que e como sabe?; Sobre o que sabe e com que efeitos?”

E o citado autor retoma o texto de Jodelet (2001), com as bases lançadas por Moscovici (1978) para acrescentar mais uma pergunta norteadora: “a partir de que condições sabe?”. Nessa perspectiva, a contextualização do *locus* da pesquisa favoreceu a análise das representações sociais das docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de formação continuada, caracterizando-se como uma avaliação psicossocial do processo vivenciado em suas múltiplas dimensões: pessoal, social, cultural e institucional. Representações sociais que são simultaneamente ato de pensamento e ato de interpretação da realidade, por envolverem:

[...] o pertencimento social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as internalizações de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamento, socialmente transmitidos pela comunicação social que a eles estão ligados. Portanto, alcançar a organização dos processos representativos na sua dimensão prática requer apreendê-la como sistema simbólico interposto entre sujeito e objeto (JODELET, 1989, p.22)

O sistema simbólico não é um mero processo de representação. Deve ser considerado como “[...] a expressão de todo um processo histórico, cultural, e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala” (BRONKCARD, 1999, p. 34). Ao se reportarem à formação continuada, essas professoras pronunciaram-se a respeito do seu lugar social e de suas vivências. Necessário, portanto, faz-se que as conheçamos em suas condições concretas de vida e de trabalho para melhor compreendermos as suas vozes.

Nessa direção, passaremos a apresentar um conjunto de dados que permitem visualizar o perfil das professoras vinculadas à SEEC e à SME-Natal, por meio de algumas variáveis, como: sexo, vínculo institucional, faixa etária, qualificação profissional, experiência no magistério e em sala de aula e cursos freqüentados.

#### 4.1 FEMINIZAÇÃO NO MAGISTÉRIO

As 158 entrevistadas são do sexo feminino, o que confirma estudos anteriores produzidos nos anos 80 por Novaes (1984); Mello (1987), dentre outros

que mostraram ser o magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental uma carreira tipicamente feminina. Consolidou-se uma abordagem onde os modelos de profissional e de proletário — aparentemente neutros — são masculinos. As professoras são comparadas a esses modelos e, a partir daí, “acusadas” de serem pouco profissional por articularem dimensões públicas e privadas em seu trabalho, misturarem saberes técnicos e saberes domésticos, perceberem-se como segundas mães ou tias dos alunos.

Pesquisas em diversos países têm demonstrado que a construção histórica da imagem social e da prática destas professoras teve origem na vinculação entre educação escolar e família e entre mãe e professora (DAVID, 1980; STEADMAN, 1985; BADINTER, 1980)<sup>27</sup>. Para esses pesquisadores, a qualificação é definida como uma relação social, como resultado, sempre cambiante, de uma correlação de forças (HIRATA, 1999). Há uma coincidência entre um modo de organização do trabalho, um saber e um bem dotado de valor econômico, que num primeiro momento parece definir a qualificação, como apenas uma aparência (ROLLE, 1989). Ele propõe que a qualificação não seja relacionada a características concretas da tarefa a ser executada, mas “a proporções entre durações e a articulações entre relações sociais” (ROLLE, 1989, p. 86). Essa abordagem evidencia as dimensões simbólicas da qualificação, pois toda relação social envolve, também, a construção de significados. E, dessa forma, as relações de gênero interferem diretamente nas definições de qualificação e desqualificação, atribuindo significados diferentes à qualificação masculina e à feminina.

Um estudo exploratório sobre o professorado brasileiro, com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica, realizado em 2007, mostra que o perfil desse professorado, nos anos iniciais do Ensino Fundamental é predominantemente feminino, o que vai se modificando, gradativamente, pela presença masculina à medida que se encaminha para o Ensino Médio e para a Educação Profissional (BRASIL, 2009d). Enquanto nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o universo feminino é apresentado com 98%, 96% e 91%, respectivamente, a presença masculina nos anos finais do Ensino Fundamental é de 25,6% e chega a 35,6% no Ensino Médio.

---

<sup>27</sup> Steadman (1985) na Inglaterra e Badinter (1980) na França desenvolveram amplos estudos que contribuíram na identificação da feminização do magistério nos primeiros anos de formação das crianças.

Na rede pública municipal, esses dados também são compatíveis com os encontrados nessa pesquisa, conforme o quadro apresentado abaixo.

Sexo	Oeste	Leste	Sul	Norte	Total
<b>Masc.</b>	17	1	3	32	28
<b>Fem.</b>	293	74	72	413	852
<b>Total</b>	<b>310</b>	<b>75</b>	<b>75</b>	<b>445</b>	<b>905</b>

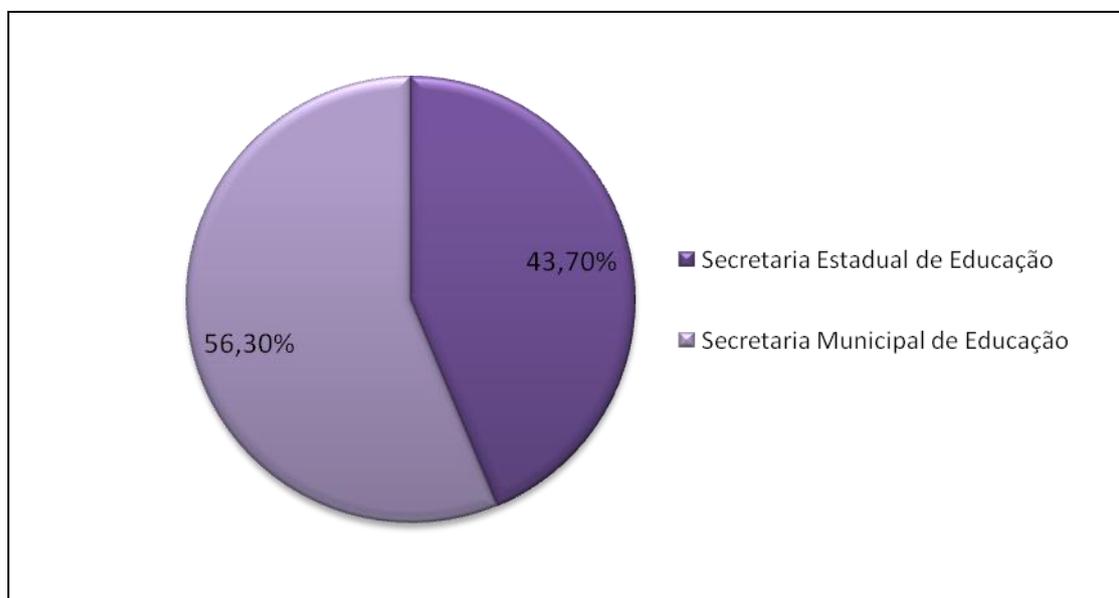
**Tabela 1:** Número de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme o sexo, vinculados à rede municipal de ensino de Natal por região administrativa – Natal/RN/2008. Fonte: Inep/Educacenso-SME/APA (2009).

Os dados demonstrados na tabela confirmam o número reduzido de docentes do sexo masculino que lecionam nessa etapa do Ensino Fundamental (3,09%) na rede municipal, em Natal e o número elevado de professoras. Os dados relativos ao sexo dos professores vinculados a SEEC não foi possível ser apresentado haja vista a redução do número de técnicos na Instituição e o período solicitado (época de orientação às escolas) o que impossibilitou o acesso aos mesmos.

#### 4.2 VINCULAÇÃO INSTITUCIONAL

Para a realização da coleta de dados para pesquisa, foram escolhidos dois grupos de professoras: aquelas que têm vínculo empregatício com a SME no município de Natal e aquelas vinculadas a SEEC/RN que atuam em Natal, conforme referido. Partimos da hipótese que existem diferentes ideários pedagógicos que norteiam as representações sociais de formação continuada entre os dois grupos, haja vista que os profissionais vinculados à SME possuem 4 horas semanais destinadas ao planejamento, sendo duas compartilhadas com as/os colegas na própria escola que propicia a participação sistemática em ações de formação continuada e o grupo da SEEC que não dispõe de horário para tais atividades.

Embora pertencentes a uma mesma categoria é possível apresentarem universos semânticos distintos.



**Gráfico 1:** Distribuição das professoras da pesquisa segundo o vínculo empregatício  
Fonte: Elaboração própria (2008)

Das 158 entrevistadas, 89 são professoras na rede municipal de educação e 69 são professoras na rede estadual de educação. O gráfico apresenta a distribuição dos dois grupos de sujeitos, conforme explicitado anteriormente.

#### 4.3 FAIXA ETÁRIA

Os dados da Tabela 2 mostram que as professoras vinculadas à SME são mais jovens, pois 23,6% encontram-se na faixa compreendida entre 25 e 34 anos de idade enquanto na rede estadual apenas 2 professoras encontram-se nessa faixa etária.

Tipo	Estadual		Municipal		Total	
	Freq	(%)	Freq	(%)	Freq	(%)
<b>Entre 25 e 29 anos</b>	1	1,4	5	5,6	6	3,8
<b>Entre 30 e 34 anos</b>	1	1,4	16	18,0	17	10,8
<b>Entre 35 e 39 anos</b>	5	7,2	20	22,5	25	15,8
<b>Entre 40 e 44 anos</b>	14	20,3	14	15,7	28	17,7
<b>45 anos ou mais</b>	48	69,6	34	38,2	82	51,9
<b>Total</b>	69	100,0	89	100,0	158	100,0

**Tabela 2:** Distribuição das professoras investigadas segundo faixa etária e vínculo empregatício  
**Fonte:** Elaboração própria (2008)

Outro aspecto a ser observado é o alto índice de professoras com mais de 45 anos de idade (69,6%), o que caracteriza o envelhecimento no conjunto das professoras que lecionam

nos anos iniciais do Ensino Fundamental e corroboram com a pesquisa realizada por Mello (1987), que aponta 75% das professoras na faixa etária de 26 a 45 anos de idade.

Os dados apresentados com base no Censo de 2007 apresenta a média de idade de 38 anos do professorado brasileiro que leciona do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, o que é compatível com os resultados obtidos por meio do grupo estudado.

#### 4.4 QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Considerando o nível de formação pela fonte de dados apresentados nos questionários, das 69 participantes vinculadas à SECD 22 professoras (31%) possuem, ainda, formação em nível médio (Curso Magistério), os demais são graduados e 10 pós graduados, em nível de especialização; dos 89 pertencentes à rede municipal, 4 possuem o nível médio, os demais cursaram uma graduação, sendo 50 (56,17%) pós-graduados (especialistas em educação, sendo uma delas mestre em educação).

Qualificação profissional	Estadual		Municipal		Total	
	Freq	(%)	Freq	(%)	Freq	(%)
<b>MAGISTÉRIO – Nível médio</b>	22	31,9	4	4,5	26	16,5
<b>GRADUAÇÃO</b>	43	62,3	33	37,1	76	48,1
<b>ESPECIALIZAÇÃO</b>	4	5,8	51	57,3	55	34,8
<b>MESTRADO</b>			1	1,1	1	0,6
<b>Total</b>	69	100,0	89	100,0	158	100,0

**TABELA 3:** Distribuição das professoras da investigação segundo a qualificação profissional e vínculo empregatício  
Fonte: Elaboração própria (2008)

No Brasil dentre o/as professores/as que lecionam nessa etapa de ensino, 32% só cursaram o Ensino Médio, na modalidade Normal ou Magistério, formação mínima admitida pela legislação vigente para o exercício da docência nessa etapa do ensino e 50% têm curso superior em Pedagogia. Identificados ainda 6,35 do professorado com curso superior, sem licenciatura, 5,6% com nível médio e menos de 1% com nível fundamental.

Em Natal, segundo dados fornecidos pela Assessoria Técnica de Planejamento e Avaliação da SME – APA/SME, em 2008, dos 1094 professores da rede municipal de ensino de Natal a qualificação é: 10 possuem formação em nível médio – Magistério; 603 tem graduação; 466 especialização; 14 mestrado e um doutorado, o que indica que 43,97% do professorado frequentou cursos em nível de pós-graduação; 55,12% do professorado é graduado e 0,91% possui formação em nível médio.

A Assessoria Técnica de Planejamento e Avaliação da SEEC/RN nos forneceu dados relativos à qualificação de 2762 professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Natal, vinculados à rede estadual, no ano 2008: 7 possuem formação em nível do Ensino Fundamental; 413 Ensino Médio; 490 têm formação em Magistério- nível médio e 1852 são graduados. No entanto, dado o número insuficiente de técnicos e o volume de trabalho não foi possível informar o número de professores pós-graduados dessa rede e nem especificar que atuava em sala de aula. Consideramos que a formação acadêmica do professorado é um

indicativo importante para que este professorado possa assumir papéis de grandes protagonismo tanto no planejamento como nas ações educativas.

#### 4.5 EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO E EM SALA DE AULA

Quanto à experiência em magistério: 78,2% do grupo investigado, pertencente ao quadro funcional da SECD, possui mais de 20 anos de tempo de serviço no Magistério, enquanto apenas 79% das professoras vinculadas à SME ultrapassam o tempo previsto pela legislação possuem menos de 20 anos no magistério.

Tipo Tempo de experiência	Estadual		Municipal		Total	
	Freq	(%)	Freq	(%)	Freq	(%)
Entre 2 e 9 anos de experiência	4	5,8	13	14,6	17	10,8
Entre 10 e 19 anos de experiência	11	15,9	41	46,1	52	32,9
Entre 20 e 29 anos de experiência	43	62,3	28	31,5	71	44,9
Entre 30 e 39 anos de experiência	9	13,0	7	7,9	16	10,1
Mais de 40 anos de experiência	2	2,9			2	1,3
<b>Total</b>	69	100,0	89	100,0	158	100,0

**Tabela 4:** Distribuição das professoras conforme a quantidade de anos de experiência no Magistério e vínculo empregatício

Fonte: Elaboração própria (2008)

Os dados referentes à experiência em sala de aula revelam um tempo mais prolongado (mais de 25 anos de Magistério) pelo grupo da SEEC: muitas justificam a aproximação dos 40 anos em exercício pelo fato de encontrarem-se aguardando uma promoção vertical e horizontal, desde 1995 para darem entrada no processo de aposentadoria. Afirmam terem concluído seus Cursos em nível superior a algum tempo e terem permanecido no exercício de suas funções aguardando que a instituição cumpra o disposto no Estatuto do Magistério e torne real o disposto no

Plano de Cargos, Carreira e Salários que prevê direitos e benefícios pelo tempo de serviço.

Tempo de experiência	Estadual		Municipal		Total	
	Freq	(%)	Freq	(%)	Freq	(%)
Entre 25 e 29 anos	4	5,8	19	21,3	23	14,6
Entre 30 e 34 anos	16	23,2	42	47,2	58	36,7
Entre 35 e 39 anos	40	58,0	24	27,0	64	40,5
Entre 40 e 44 anos	7	10,1	4	4,5	11	7,0
45 anos ou mais	2	2,9			2	1,3
<b>Total</b>	<b>69</b>	<b>100,0</b>	<b>89</b>	<b>100,0</b>	<b>158</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 5:** Distribuição dos entrevistados segundo a quantidade de anos de experiência em sala de aula e vínculo empregatício  
Fonte: Elaboração própria (2008)

Com relação à frequência em ações formativas, há um maior índice de participação do professorado da SME (60,9%), conforme dados apresentados na Tabela 6. O maior empenho das professoras em qualificar-se é atribuído à agilização dos procedimentos necessários à elevação de nível funcional e salarial na rede municipal, entre outros interesses pessoais, profissionais e sociais que justificam a maior presença desse grupo em cursos que são chamados de formação continuada.

Dentre os interesses sociais e profissionais merece destaque a necessidade sentida pelo/a professor/a em compartilhar com alguém as suas dificuldades e as demandas que surgem no cotidiano docente que, ao ser compartilhado com os seus pares, vai produzindo um movimento de articulação dos diversos saberes com o saber da experiência, a partir do quê e do como resolver os problemas que surgem na prática pedagógica. Assim, os anos de experiência adquirem um valor entre o professorado e poderá favorecer exercícios de flexibilidade para a (re)construção das práticas tendo em vista a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

Na tabela 6 é possível visualizar que as professoras de rede municipal participam mais frequentemente de cursos e ações de formação continuada que os docentes da rede estadual de ensino.

VÍNCULO	FREQUENTEMENTE		ÀS VEZES		NÃO		Total	
	Freq	(%)	Freq	(%)	Freq	(%)	Freq	(%)
SEEC	25	39,1%	34	45,9%	10	55,6%	69	44,2%
SME	39	60,9%	40	54,1%	8	44,4%	87	55,8%
TOTAL	64	100,0%	74	100,0%	18	100,0%	156	100,0%

**Tabela 6:** Demonstrativo de participação das professoras em cursos (formação continuada).  
Fonte: Elaboração própria (2008).

No entanto, os dados da tabela 7, abaixo, revelam a presença de cursos estanques e aligeirados, deixando a desejar a consistência de conhecimentos teórico-práticos e a continuidade dos mesmos como poderemos identificar nas vozes das participantes da pesquisa na Parte 5 dessa investigação.

De modo geral, as secretarias de educação do município de Natal e do Estado do RN oferecem cursos de “capacitação” ao professorado. Quase sempre justificam as iniciativas como estratégia de implantação de inovação educacional, onde os modelos científicos são tornados “ modismos” e a prática dos professores não é objeto de reflexão. Caracterizam-se por ações descontínuas, interrompidas, ou mesmo alteradas, sem um monitoramento dos reflexos no agir educativo e sem a observância das avaliações dos participantes. As iniciativas quase sempre partem do pressuposto que a formação inicial foi insuficiente para o exercício da prática e que há necessidade de superar as lacunas advindas dessa formação docente e seguem um formato instrucionista que não leva em consideração a problematização da prática cotidiana, suas circunstâncias e proposições fundamentadas criticamente.

É preciso conceber o fazer pedagógico do/a professor/a como trabalho intelectual e a sua aprendizagem diferenciada da aprendizagem do aluno, haja vista sua natureza social e as possibilidades transformadoras implícitas nas práticas educativas não apenas nas aulas, mas em âmbito escolar, mediante a própria transformação do/a docente como intelectual crítico, profissional vinculado a uma instituição e como pessoa que tem uma vida comunitária e familiar.

Apesar das dificuldades apresentadas por algumas professoras que as impediram de participar de cursos, apreciam as experiências formativas propiciadoras de debates e verticalização de estudos sobre aspectos da prática pedagógica que favoreçam a melhoria da aprendizagem de seus alunos.

Nº	Cursos	Escolas Estaduais		Escolas Municipais		Total	
		Freq	(%)	Freq	(%)	Freq	(%)
1	Alfa e Beta	4	3,2%	1	0,6%	5	1,7%
2	Alfabetização	1	0,8%		0,0%	1	0,3%
3	Arte		0,0%	1	0,6%	1	0,3%
4	Atualização em Ensino Fundamental		0,0%	1	0,6%	1	0,3%
5	Cat. Poema	2	1,6%		0,0%	2	0,7%
6	Conselho de Escola		0,0%	1	0,6%	1	0,3%
7	Coordenação		0,0%	1	0,6%	1	0,3%
8	Curso na área de Educação Profissional		0,0%	1	0,6%	1	0,3%
9	Curso Superior de Ensino Religioso	1	0,8%		0,0%	1	0,3%
10	Direito		0,0%	1	0,6%	1	0,3%
11	Diversidade Étnico Cultural		0,0%	2	1,2%	2	0,7%
12	Educação Ambiental		0,0%	1	0,6%	1	0,3%
13	Educação e Cidadania	1	0,8%		0,0%	1	0,3%
14	Educação Especial	1	0,8%	1	0,6%	2	0,7%
15	Educação Física na Infância		0,0%	1	0,6%	1	0,3%
16	Educação Infantil		0,0%	1	0,6%	1	0,3%
17	Educação para Sexualidade		0,0%	1	0,6%	1	0,3%
18	Educação Viária	1	0,8%		0,0%	1	0,3%
19	Educador Social		0,0%	1	0,6%	1	0,3%
20	EJA	1	0,8%	1	0,6%	2	0,7%
21	Ensino Afro-Brasileiro - UNB		0,0%	1	0,6%	1	0,3%
22	Escolas Particulares		0,0%	1	0,6%	1	0,3%
23	Especialização em Espanhol		0,0%	1	0,6%	1	0,3%
24	Formação		0,0%	1	0,6%	1	0,3%
25	Formação continuada para educação infantil		0,0%	1	0,6%	1	0,3%
26	Formação de Inclusão para coordenador		0,0%	1	0,6%	1	0,3%
27	Formageste		0,0%	1	0,6%	1	0,3%
28	Gestão Escolar	1	0,8%		0,0%	1	0,3%
29	IDE		0,0%	1	0,6%	1	0,3%

30	<b>Inclusão Escolar</b>	2	1,6%		0,0%	2	0,7%
31	<b>Inclusiva</b>	1	0,8%		0,0%	1	0,3%
32	<b>Informática</b>	1	0,8%	2	1,2%	3	1,0%
33	<b>Jornada Pedagógica da SME</b>		0,0%	2	1,2%	2	0,7%
34	<b>Leitura</b>		0,0%	2	1,2%	2	0,7%
35	<b>Leitura em Biblioteca</b>	2	1,6%		0,0%	2	0,7%
36	<b>Letramento</b>	3	2,4%	1	0,6%	4	1,4%
37	<b>Letras</b>		0,0%	1	0,6%	1	0,3%
38	<b>Libras</b>		0,0%	3	1,8%	3	1,0%
39	<b>Literatura Infantil</b>	1	0,8%		0,0%	1	0,3%
40	<b>Mediadores de Leitura</b>	6	4,8%	4	2,5%	10	3,5%
41	<b>Mídias na Educação</b>		0,0%	2	1,2%	2	0,7%
42	<b>Novas Técnicas</b>		0,0%	1	0,6%	1	0,3%
43	<b>PCN em ação</b>		0,0%	2	1,2%	2	0,7%
44	<b>Piloto em teleeducação</b>	1	0,8%		0,0%	1	0,3%
45	<b>Práticas de inclusão</b>		0,0%	3	1,8%	3	1,0%
46	<b>Professor Leitor</b>		0,0%	4	2,5%	4	1,4%
47	<b>Proinfo</b>	1	0,8%		0,0%	1	0,3%
48	<b>Projeto de Leitura</b>		0,0%	1	0,6%	1	0,3%
49	<b>Projeto Oito Cidades</b>	4	3,2%	4	2,5%	8	2,8%
50	<b>Proletramento</b>	13	10,4%	9	5,5%	22	7,6%
51	<b>Proletramento em Língua Portuguesa</b>	3	2,4%	1	0,6%	4	1,4%
52	<b>Proletramento em Matemática</b>	1	0,8%		0,0%	1	0,3%
53	<b>Recreador Infantil</b>		0,0%	1	0,6%	1	0,3%
54	<b>Relações Humanas</b>	1	0,8%		0,0%	1	0,3%
55	<b>Saber e Prática</b>	1	0,8%		0,0%	1	0,3%
56	<b>Tecnologia Assestica</b>		0,0%	1	0,6%	1	0,3%
57	<b>Um Salto para o Futuro</b>	6	4,8%	2	1,2%	8	2,8%
58	<b>Virtus</b>	5	4,0%	1	0,6%	6	2,1%
59	<b>PROFA</b>	3	2,4%	27	16,6%	30	10,4%
60	<b>CADREM</b>	2	1,6%	11	6,7%	13	4,5%

61	<b>PROLER</b>	20	16,0%	16	9,8%	36	12,5%
62	<b>GESTAR</b>	3	2,4%	11	6,7%	14	4,9%
63	<b>PROFORMAÇÃO</b>	5	4,0%	1	0,6%	6	2,1%
64	<b>CAC</b>	27	21,6%	26	16,0%	53	18,4%
<b>Total</b>		125	100,0%	163	100,0%	288	100,0%

**Tabela 7:** Distribuição dos Cursos frequentados pelas participantes da pesquisa conforme o vínculo empregatício

Fonte: Elaboração própria (2008).

Os cursos elencados constata a afirmativa de algumas professoras que se reportam à variedade, fragilidade e descontinuidade dos mesmos que objetivam, muitas vezes, a utilização de recursos oriundos do MEC. Diante do elenco de cursos de natureza variada indagamos: que elementos concorrem para a composição desse quadro? Que modelos de formação poderiam contribuir para a continuidade de estudos, responder as demandas formativas docentes e dos alunos, favorecendo a melhoria das práticas, tendo em vista a aprendizagem e o sucesso escolar de todos?

Essas questões poderão nortear outras investigações. Não serão respondidas neste espaço, haja vista a delimitação da pesquisa e o nosso objeto de estudo.

# **PARTE 5**

## 5 CRUZANDO MARES E DESCORTINANDO HORIZONTES

[...] há dois modos segundo os quais nós já devemos ter algum conhecimento: de algumas coisas nós já devemos acreditar que elas existem, de outras, nós devemos compreender quais são os pontos sobre os quais se fala (e de algumas coisas, devemos saber ambos os casos). Por exemplo, do fato de que tudo é verdadeiramente afirmado ou negado, nós devemos acreditar que assim é; do triângulo que ele significa isso; e da unidade, ambos (tanto o que ele significa, como o que ela é).

(Aristóteles)

Nesta parte, apresentaremos como os *passageiros*<sup>28</sup> da *viagem náutica* representam **formação continuada**, recorrendo aos faróis que iluminaram o percurso investigativo e as paisagens. Em suas trajetórias, como pessoas e como profissionais as professoras apresentam representações sociais de formação continuada que se configuram em função de outras tantas, emancipadas e polêmicas, distinguindo-se de uma visão individual e subjetiva. As representações consensuais são influenciadas pelo modo como vivenciam seus processos formativos e as suas atitudes, deixando emergir as suas expectativas em torno do objeto em estudo que podem ser motivadoras ou não. Segundo Denise Jodelet, as representações sociais, como fenômeno cognitivo,

[...] envolvem a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligadas (JODELET, 2001, p.22).

A investigação, nos moldes em que foi planejada e explicitada na parte 3, permitiu a escuta das professoras por meio dos seus registros individuais no questionário e a ocupação de um espaço institucional que favoreceu o emergir de suas representações sociais de formação vivenciada e desejada (em continuidade e expressividade), decisivas na produção de significados que concorrem para a postura assumida ante o processo de aprendizagem de seus alunos.

---

<sup>28</sup> Os passageiros da *viagem náutica* são as professoras participantes da investigação.

Os resultados coletados pela TALP são apresentados no Gráfico 1, que propicia uma leitura representacional das variações semânticas culturais na organização do campo espacial. Essa leitura revela aproximações e oposições das modalidades, conforme poderá ser observado no item seguinte.

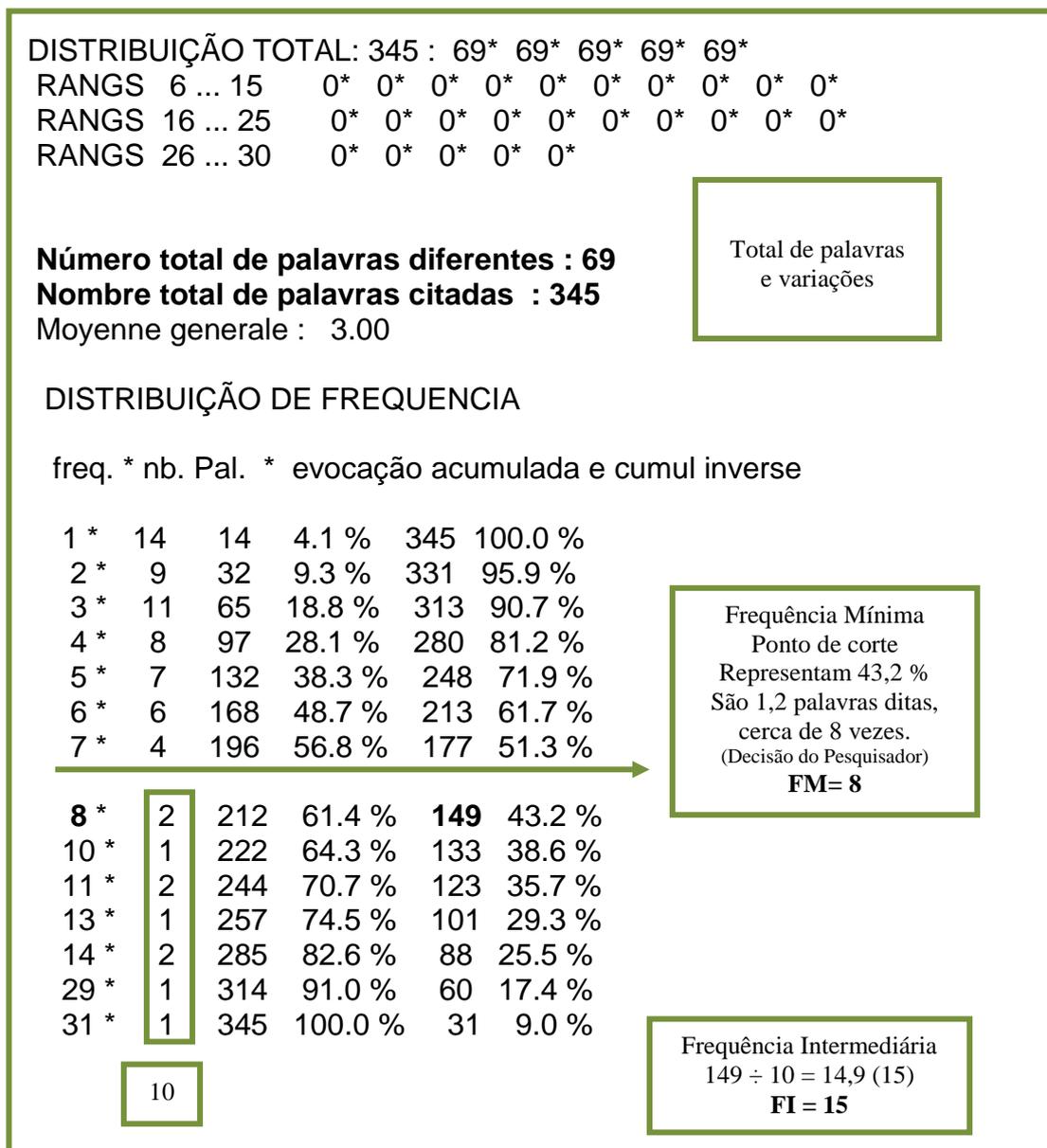
## 5.1 ANALISANDO PAISAGENS A PARTIR DO EVOC

Nesta parte, analisaremos as evocações das professoras ao ouvirem a expressão **formação continuada**, introduzindo explicações sobre a análise desenvolvida com o apoio do software EVOC, a fim de esclarecer o leitor não habituado com esse Programa.

O Programa subdividiu as evocações em dez segmentos de acordo com a ordem de aparecimento, calculou as médias simples e ponderadas, indicando as palavras que compõem os núcleos centrais e periféricos dos dois grupos (professoras vinculadas à rede estadual e à municipal). Os procedimentos metodológicos, articulados com o aporte teórico e o objeto de estudo, foram fundamentais na apreensão das representações sociais de formação continuada por permitir em apresentar uma “arquitetura de conjunto de programas e seus arquivos” (VERGÉS; SCANO; JUNIQUE, 1999, p. 4) e por favorecerem dois tipos de análise: a lexicográfica e a categorização. Com base nos resultados do RANGMOT<sup>29</sup> e após a identificação de três zonas, identificamos as frequências mínimas e a intermediária, conforme a Figura abaixo.

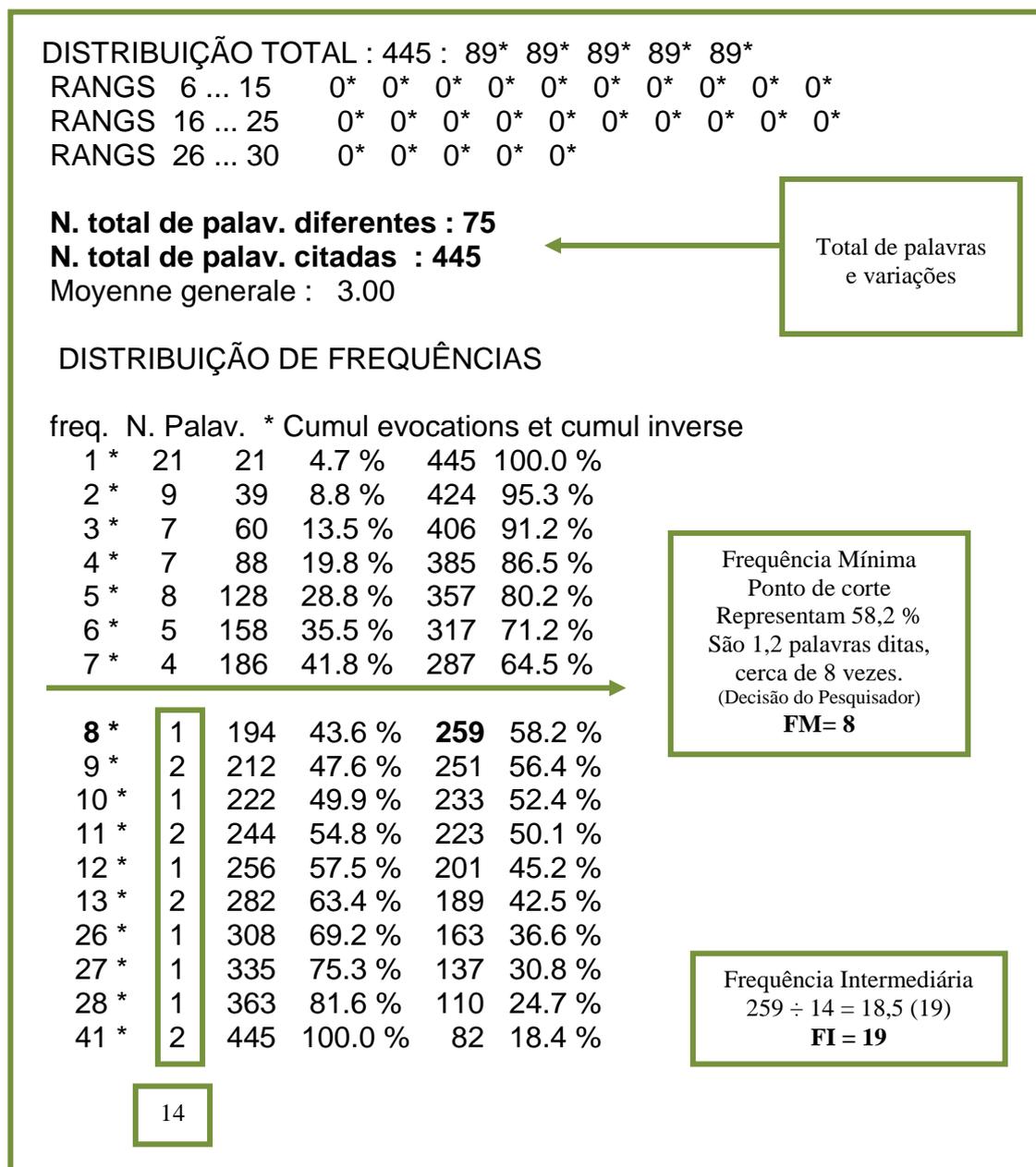
---

<sup>29</sup> RANGMOT é um segmento do Programa que classifica as palavras em agrupamentos léxicos, de acordo com a ocorrência de evocações com base no cálculo de frequências simples e acumuladas.



**Figura 2:** Distribuição de frequência decorrente da expressão indutora formação continuada (cálculo para frequência média e frequência mínima das professoras vinculadas à SEEC) RANGMOT  
Fonte: EVOC (2000)

Na Figura 2 é possível visualizar a distribuição das frequências simples e acumuladas das palavras evocadas pelas professoras da rede estadual, que apresentam proporcionalmente uma diferença marcante entre o número de palavras evocadas pelas professoras da rede municipal, demonstrado na Figura 3.



**Figura 3:** Distribuição de frequência decorrente da expressão indutora formação continuada (cálculo para frequência média e frequência mínima das professoras vinculadas à SME) RANGMOT  
**Fonte:** EVOC (2000)

Ambos permitem identificar o universo semântico, ou seja, as palavras que encontram-se na origem da construção dos quadrantes que serão apresentados no Quadro 1. Essa distribuição segue uma regra logarítmica (a Lei de ZIPF)<sup>30</sup>, que favorece a identificação de três zonas de frequência. Desse modo, essas zonas

<sup>30</sup> A Lei de ZIPF foi criada por George K. Zipf, filósofo (1902-1950) e por essa razão recebeu seu sobrenome. Também cognominada Lei quantitativa fundamental da atividade humana, corresponde à frequência das palavras que aparecem em um texto (número de ocorrência de palavras). É regida pela expressão matemática  $K=RxF$ , onde  $K$ = constante;  $R$ = ordem das palavras; e  $F$ = frequência de palavras.

serviram de subsídios para: (1) identificar as palavras de altas frequências - até a frequência mínima de 5); (2) agrupar os campos semânticos; (3) identificar as categorias.

O Software EVOC disponibilizou um relatório, a partir do qual foi possível desenhar uma estrutura de quatro quadrantes que articula os elementos conforme a frequência (f) e a média das Ordens Médias de Evocações (OME). A primeira variável (f) refere-se ao número de vezes que uma palavra foi evocada; a segunda (OME) diz respeito à posição daquela evocação em relação às demais, como resposta ao termo indutor. A partir dos cruzamentos entre as frequências e as ordens médias de evocação, o software elenca os elementos supostamente pertencentes ao núcleo central da representação social.

Para uma visualização melhor das categorias (conjunto de palavras evocadas), estas foram agrupadas nos seguintes quadrantes: superior esquerdo – as que tiveram frequência maior e OME menor do que média; superior direito – as que tiveram frequência maior e OME maior do que média; inferior direito – as que tiveram frequência menor e OME maior do que média.

O resultado desse agrupamento com base nas evocações das professoras da rede estadual, apresentado no Gráfico abaixo, identifica os componentes do Núcleo Central (quadrante superior esquerdo). A importância dessas expressões para as professoras entrevistadas reflete-se no elevado número de vezes em que foram evocadas, resultando em uma frequência maior do que a média e no alto grau de importância atribuído na hierarquização, o que fez com que a OME ficasse menor do que a média (SÁ, 1996).

As categorias situadas no quadrante inferior direito são consideradas componentes do chamado sistema periférico, no qual estão os aspectos menos rígidos da representação social estudada. São ideias que, embora mantenham uma proximidade com o núcleo central e tenham sido associadas pelas professoras à formação continuada, não são consideradas como essenciais para o entendimento desse objeto social, sendo mais facilmente modificáveis (SÁ, 1996).

Portanto, na pesquisa em tela trabalhamos com foco privilegiado no Núcleo Central, por entendermos que nele estão as expressões mais fortemente associadas à representação social estudada. É sobre esse quadrante que passaremos a tecer os comentários e estabelecermos as comparações com os resultados apresentados no Quadro 2, pelas professoras vinculadas à SME.

Inicialmente, reafirmamos que a ferramenta e o aporte teórico utilizado nos possibilitaram identificar semelhanças e diferenciações entre o conjunto das professoras vinculadas à SEEC e o daquelas vinculadas à SME quanto ao provável NC das suas RS de Formação continuada, conforme gráficos 4 e 5 abaixo.

O EVOC identificou **conhecimento** e **aprendizagem** como provável NC nos dois grupos investigados, o que consideramos inovador na medida em que essas palavras remetem à ideia de magistério-profissão e não de magistério-missão como tem sido constatado em pesquisas recentes (ANDRADE, 2003; MACEDO, 2006; ELDA, 2009). Essa representação social de formação continuada, portanto, apresenta-se embebida em atualíssimas matrizes e referenciais de desenvolvimento profissional docente – cuja ideia central é a implicação pessoal e coletiva dos docentes com sua profissionalidade, como caminho para a profissionalização do ensino. Caminho que inclui a autoformação, a heteroformação e a interformação. A autoformação ocorre por um desejo pessoal; a heteroformação por meio institucional ou busca pessoal e a interformação pelas parcerias estabelecidas na própria escola e em ações formativas que propiciam as mesmas, nem sempre necessariamente autônomas. Entretanto, é pela via da interformação que os professores/as podem encontrar contextos de aprendizagem que favorecem a construção de metas de aperfeiçoamento pessoal, profissional com vistas à melhoria de aprendizagem de seus alunos.

Há uma diferenciação entre o NC do grupo de professoras da SME e da SEEC, conforme pode ser visualizado nos Quadros 1 e 2.

Frequência intermediária $\geq 15$ e a ordem média $< 3,0$ A frequência mínima de 8 palavras			Frequência intermediária $\geq 15$ e a ordem média $\geq 3,0$ A frequência mínima de 8 palavras		
APRENDIZAGEM	31	2,839			
CONHECIMENTO	29	2,103			
Frequência intermediária $< 15$ e a ordem média $< 3,0$ A frequência mínima de 8 palavras			Frequência intermediária $< 15$ e a ordem média $\geq 3,0$ A frequência mínima de 8 palavras		
ATUALIZAÇÃO	11	2,364	APERFEIÇOAMENTO	14	3,286
COMPROMISSO	14	2,286	CAPACITAÇÃO	8	3,250
CONTINUIDADE	11	2,818	COMPARTILHAR	10	4,000
ESTUDO	13	1,846	ÉTICA	8	3,125

**Quadro 1:** Evocação das professoras vinculadas à SEEC com relação à “formação continuada”  
Fonte: Software EVOC 2000

O grupo vinculado à SEEC fez um total de 445 evocações de 75 diferentes palavras. Os quadrantes possibilitam visualizarmos a organização dos elementos constitutivos das representações sociais de formação continuada para as participantes da viagem náutica; o quadrante superior esquerdo indica o provável núcleo central da sua representação social.

Verificamos a pouca concentração do vocábulo **conhecimento**<sup>31</sup> no Quadro 1, em comparação ao quadro 2; as professoras que o evocaram possuem mais de 45 anos de idade (72,4%); tem formação em nível médio e 65,5% são graduadas, tendo a maioria de 20 a 29 anos de exercício em sala de aula (62,1%). Quanto às evocações da palavra **aprendizagem**, estas foram feitas pelo grupo de professoras com o seguinte perfil: faixa etária compreendida entre 40-44 anos de idade (34,5%) e mais de 45 anos de idade (65,5%); 31% têm formação em nível médio e 62,1% graduação; e 69,9% possuem mais de 20 anos de experiência em sala de aula.

Merece atenção a pouca concentração das palavras conhecimento e aprendizagem no provável NC do grupo vinculado à SEEC, o que remete a um idealizado conhecimento. Outra evidência no quadro 1 é o vazio do quadrante superior direito para o qual o software EVOC não selecionou nenhuma palavra.

---

<sup>31</sup> O conhecimento é um conjunto de ideias, representações, informações e maneiras de elaborar conceitos que nos permitem em princípio fazer uma leitura da realidade, uma interpretação que brota do conhecimento racional. (MURRAY, 2005). Concepções de conhecimento, nesta perspectiva, se cristalizam e generalizam no mundo social, legitimadas pelas pessoas ao dizerem que ciência é conhecimento testado e aprovado. Mas o conhecimento advindo do saber popular, da experiência cotidiana, do senso comum não é menos importante. Como afirma Moscovici (2003, p. 94-95): “[...] é durante o processo de transformação que os fenômenos são mais facilmente percebidos. Por isso nos concentramos na emergência das representações sociais, provenham elas de teorias científicas – seguindo suas metamorfoses dentro de uma sociedade e a maneira como elas renovam o senso comum – ou originem-se de acontecimentos correntes, experiências e conhecimento ‘objetivo’, que um grupo tem de enfrentar a fim de constituir e controlar seu próprio mundo.”

<b>Frequência intermediária <math>\geq 19</math> e a ordem média <math>&lt; 3,0</math> A frequência mínima de 8 palavras</b>			<b>Frequência intermediária <math>\geq 19</math> e a ordem média <math>\geq 3,0</math> A frequência mínima de 8 palavras</b>		
APRENDIZAGEM	41	2,488	APERFEIÇOAMENTO	26	3,000
ATUALIZAÇÃO	28	2,964			
CONHECIMENTO	41	1,976			
ESTUDO	27	2,370			
<b>Frequência intermediária <math>&lt; 19</math> e a ordem média <math>&lt; 3,0</math> A frequência mínima de 8 palavras</b>			<b>Frequência intermediária <math>&lt; 19</math> e a ordem média <math>\geq 3,0</math> A frequência mínima de 8 palavras</b>		
ASCENSÃO/FUNCIONAL	9	2,778	COMPROMISSO	12	3,000
CAPACITAÇÃO	11	1,909	CONTINUIDADE	10	3,700
CRESCIMENTO	11	2,545	EXPERIÊNCIA	8	3,125
			PRÁTICA	13	4,000
			RENOVAÇÃO	9	3,333
			TROCA	13	3,462

**Quadro 2:** Evocação das professoras vinculadas à SME com relação à “formação continuada”  
Fonte: Software EVOC 2000.

O quadro 2 revela a força com que emergem as palavras aprendizagem, conhecimento, atualização e estudo, cujos sentidos podem ser compatibilizados com as justificativas das professoras da rede municipal, no item subsequente. Como afirma Melo (2005, p. 136), as representações sociais de um objeto social podem tender “[...] para o consenso ou expressar marcas das diferenças entre grupos ou indivíduos, apontando para uma continuidade ou ruptura, com relação à situação ou ao objeto representado”.

Diante do cenário apresentado, percebemos que o provável núcleo central, **conhecimento**, apresentado no gráfico 4, atrai atributos como compromisso (14 vezes evocadas); estudo (13); atualização e continuidade (11 vezes). Ainda atrai os vocábulos dos quadrantes inferior direito, caracterizados como elementos funcionais, pertinentes ao fenômeno social estudado, favorecendo e complementando o **conhecimento** agasalhado no NC, contribuindo para essa configuração estrutural da representação social de formação continuada das professoras da rede estadual de ensino.

O vocábulo **aprendizagem**, associado à formação continuada 41 vezes e na ordem média 2,488, mostra que a posição desse elemento é muito central, conforme nos referimos anteriormente.

Outras professoras atribuem a importância da formação continuada não apenas para a sua capacitação, mas também para o processo evolutivo de seus alunos. As justificativas dessas professoras à sua hierarquização das palavras

recém-evocadas durante a participação na TALP denotam a preocupação em apropriarem-se de conhecimentos que, simultaneamente, propiciarão situações de aprendizagem escolar aos seus alunos. É o isomorfismo que, segundo (GARCÍA, 1999), não é sinônimo de identidade. A aprendizagem das crianças e jovens é diferente da aprendizagem dos adultos que já possuem referentes pedagógicos.

A propósito, a palavra *aprendizagem* evoca que alguém tem algo a nos ensinar e a necessidade de buscar conhecimento. Trata-se de um conceito intimamente associado a *ensinar*. Com efeito, aprender vem do Latim popular *apprendere*, do clássico *apprehendere*, que significa apreender, tomar para si o conteúdo ensinado. Na perspectiva vygotskiana, apreender pressupõe a internalização dos conhecimentos. Ao internalizar os conhecimentos, as experiências vivenciadas e fornecidas pela cultura a pessoa reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. O indivíduo deixa, portanto, de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados, como imagens, representações mentais, conceitos, dentre outros recursos (VYGOTSKY, 1991a).

Esse processo evolutivo, ao ser cognominado como crescimento pelas participantes da pesquisa, assume um caráter de revolução mais que de evolução, haja vista que o movimento de individuação ocorre pelas experiências que se constituem nas interações sociais e na imersão na cultura. No trabalho cotidiano em sala de aula são colocadas em cena conhecimentos, sentidos, valores, atitudes que escapam aos conhecimentos já sistematizados e formalizados nas disciplinas que se constituíram como a base da formação docente.

Nessa perspectiva, um processo formativo deve ter claras as orientações conceituais que o mobiliza e transversaliza, considerando “[...] três condições básicas da atitude profissional: a reflexão, a pesquisa e a crítica. Esses três componentes articulados como um sistema<sup>32</sup> contribuem para uma visão mais ampla da atividade profissional do professor” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p.

---

<sup>32</sup> A noção de **sistema**, segundo Agesta (1986, p. 1127), foi introduzido nas ciências sociais por V. Pareto e difundido por T. Parsons, como instrumento metodológico para compreender a interrelação dos diferentes elementos que constituem as unidades da sociedade e assim define: “Entende-se por sistema o conjunto de coisas que ordenadamente entrelaçadas contribuem para determinado fim; trata-se, portanto, de um todo coerente cujos diferentes elementos são interdependentes e constituem uma unidade completa”. Assim, é fundamental ter presente a delimitação do todo considerado, a abrangência, o que compreende, do que é constituído um determinado sistema, sem perder de vista as interrelações com o contexto maior no qual se insere.

25). Essas condições favorecem o desenvolvimento profissional docente, evitando posições reducionistas de reflexão.

É preciso distinguir as reflexões que favorecem um desenvolvimento profissional das que conduzem apenas à complacência. Nesse sentido, Weis e Loudon (1989) apud Garcia (1999) desenvolveram um estudo que trata de diferentes formas e momentos de reflexão, as quais podem desenvolver-se isoladamente ou simultaneamente: a **introspecção**, o **exame**, a **indagação** e a **espontaneidade**.

A **introspecção** é um processo intrapsicológico que favorece a reconsideração de pensamentos e sentimentos em relação à atividade “[...] diária e quotidiana, a partir de uma perspectiva distanciada. Esta forma de reflexão é a que se pesquisa melhor através da entrevista em profundidade e biográfica, o diário, ou os constructos pessoais” (GARCÍA, 1999, p. 42).

O **exame** é uma das formas de reflexão a que se referem Weis e Loudon (1989) apud Garcia (1999) e esta requer a presença do professor formador. Difere, portanto, da introspecção por se referir-se não apenas a fatos passados e presentes, mas também de futuro, em uma visão propositiva. Um exemplo dessa forma de reflexão (exame) era o movimento realizado, no Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy, na década de 1990, por meio de registros analíticos diários e socializados semanalmente com as colegas de grupo (constituído por cinco colegas e assistidas pelo/a tutor /a), com base em experiências formativas desenvolvidas pelas professoras-alunas, que eram compartilhadas em sessões semanais. Estas culminavam com um trabalho final de curso (memorial), deixando a visão prospectiva de formação.

A indagação está intimamente relacionada com o conceito de investigação-ação e por meio dela os docentes analisam as suas práticas e apresentam estratégias e encaminhamentos para aperfeiçoá-las. A pesquisa é o diferencial das reflexões apresentadas anteriormente porque vai além do compromisso de mudança e aperfeiçoamento do ensino, perpassando a melhoria dos processos de aprendizagem dos alunos e, como defende Smyth (1992) apud García (1999), essa também deve contemplar os aspectos éticos, pessoais e políticos, numa perspectiva crítica da investigação- ação, expressão utilizada por Carr (1989).

E a quarta forma de reflexão, apresentada por Garcia(1999), é a **espontaneidade** que está relacionada com a prática. “[...] Esta forma de reflexão é a que Shon denominou reflexão-na-ação e tem a ver com os pensamentos que os

professores têm quando estão a ensinar, sendo através desta reflexão que os professores improvisam, resolvem problemas e abordam situações divergentes na classe” (GARCIA, 1999, p.44). Em síntese, a reflexão deve ser um dos eixos de programas de formação continuada de professores o que contempla a dinamicidade curricular, de ensino e de conhecimento.

Diante da complexidade do nosso objeto de estudo, deter-nos-emos nos elementos mais compartilhados, os mais centrais das representações sociais dos participantes da investigação, focalizando a parte inicial do EVOC que assegura a determinação do possível NC das representações de formação continuada. O fenômeno estudado tem representações consistentes nesta população pesquisada pela concordância intersujeitos e pela aproximação semântica entre os termos evocados.

Os campos semânticos que emergiram da associação livre de palavras relacionadas às suas ordenações são relevantes no tratamento qualificado dos dados apresentados pelo EVOC, por terem facilitado o acesso ao possível núcleo central e aos elementos periféricos. As análises informatizadas, contudo, não prescindem do trabalho interpretativo do pesquisador, razão pela qual desenvolvemos as contextualizações deste tópico 5.1, as quais serão contempladas no tópico a seguir com os desdobramentos oferecidos pelo *software* ALCESTE.

## 5.2 INTERPRETANDO O ARRANJO ESTRUTURAL DAS PAISAGENS A PARTIR DO ALCESTE

Ao justificar as palavras evocadas, como **conhecimento**, as professoras deixam, muitas vezes no não dito, emergir certo desconforto intelectual que na definição de Schwartz (2000) é tratado como o sentimento de que o conhecimento é, no mínimo, defasado em relação à experiência. Nesse sentido, mostram a necessidade de parcerias com colegas e teóricos para o seu crescimento pessoal e institucional e também para o processo evolutivo de seus alunos. Assim se pronunciam:

Nesses encontros há uma troca com outros professores e com o próprio conhecimento científico, nos habilitando a ter uma nova visão da nossa prática pedagógica. Os novos conhecimentos nos tornam aptos a conduzir da melhor forma a aprendizagem dos nossos alunos. E27g 9<sup>33</sup>

Os educadores necessitam está em constante formação para atender as demandas; e o conhecimento é o instrumento do trabalho do educador. A formação continuada pode contribuir para melhorar a prática pedagógica e à medida em que o educador investe em sua formação ele pode crescer intelectualmente e ter ascensão profissional. É preciso compromisso com a sua formação e com a aprendizagem. M92g9.

As justificativas relacionadas à palavra **conhecimento** evidenciam a preocupação das professoras em se apropriarem de novos conhecimentos científicos e dos conhecimentos que circulam na sociedade, deixando entrever suas percepções das relações entre conhecimento e poder, assim como de conhecimentos procedimentais. O conhecimento confere vantagens a quem o possui, razão pela qual as professoras investem na formação continuada e clamam por conhecimentos científicos.

Fritjof Capra oferece-nos uma contribuição ao afirmar que a ciência tem como objetivo proporcionar conhecimento sobre a realidade e sobre o mundo. Afirma, no entanto, que há “[...] um aspecto do novo pensamento na ciência é que esta não é a única maneira, e não é necessariamente a melhor, mas apenas uma dentre muitas maneiras” (CAPRA, 1991, p.25).

O autor citado oportuniza-nos estabelecer uma relação com a teoria das representações sociais que favorece o estudo de como e do por que as pessoas partilham os conhecimentos, contribuindo na constituição de uma realidade comum. (MOSCOVICI, 1978). Trata o senso comum como parte integrante do conhecimento científico e acadêmico, digno de valor porque serve ao propósito de encontrar soluções para os problemas imediatos.

Assim foi que a expressão indutora “formação continuada” remeteu às professoras a palavra **conhecimento** não pela tradicional valorização do

---

<sup>33</sup> Para assegurar o anonimato dos participantes no relatório da pesquisa, utilizamos alguns códigos: a primeira letra representa a vinculação institucional (rede estadual: E; rede municipal: M), com o número de ordem da participante da pesquisa. A letra minúscula refere-se à qualificação da professora: m (magistério em nível médio); g (graduação- nível superior); e p (pós-graduação). Esta é seguida de um número, representando o tempo em que se encontra em exercício no magistério, em sala de aula. Exemplificando: M121 g10 (respondente 121, vinculada à rede municipal de ensino, graduada, com 10 anos em sala de aula).

conhecimento como sinônimo de dominação e controle, estreitamente associado à ideia de método científico ou sistema monolítico. Denota também terem as professoras incorporado o discurso circulante, o qual atribui o sucesso ou fracasso escolar, exclusivamente, à competência dos (as) professores (as) e a seu trabalho sistemático como docente. Entendemos ser esse um dos determinantes fundamentais, entretanto os avanços tecnológicos (dentro da escola e além dela) e as características epistemológicas da clientela da escola pública atual demandam condições específicas para um agir educativo pertinente e necessário. Enfim, o cotidiano impõe mudanças em nível institucional.

A valorização do conhecimento passa a ser extensiva à metáfora da rede que evoca compartilhamento intrainstitucional na reflexão e ação, ação reflexão diante dos fenômenos observados quando as professoras se referem, de forma recorrente, à importância das trocas.

O curso nos faz despertar para novos conhecimentos, novas técnicas a ser empregada, uma renovação. Ocorrem trocas de experiência. Vem despertar. M73p25.

O conhecimento, a cada dia, está em constante mudança. O professor, como mediador do conhecimento, precisa sempre está em atualização realizando estudos, buscando recursos e interagindo com outras escolas e universidades. M126g17.

As professoras manifestam interesse e desejo em evoluir e contam com uma teia de relações, ampliada pelas relações interinstitucionais, intrinsecamente dinâmicas. A visão de rede está implícita, ampliada a partir do entendimento de que nenhum membro das instituições formadoras, incluindo a escola, possui competência exclusiva, mas pode ser adquirida pelas circunstâncias propiciadas pelos objetivos comuns. Congrega o sentimento de incompletude com o espírito coletivo que requer, simultaneamente, a reflexão na prática para a reconstrução social. Isso vai ao encontro do que recomenda Zeichner (1992, p. 32) com relação às propostas de formação docente. É necessário:

Preparar professore/as que tenham perspectivas críticas sobre as relações entre a escola e as desigualdades sociais e um compromisso moral para contribuir para a correção de tais desigualdades mediante as atividades cotidianas na aula e na escola.

A formação continuada precisa considerar esse ideário pedagógico mediante acordos explícitos pelo compartilhamento de ideias, atribuições e convenções consideradas pertinentes para os interessados e mutuamente aceitas, consolidando as necessidades e desejos de seus alunos e a sua operacionalização como um fenômeno realmente público.

Os dados, ora apresentados, referem-se às justificativas das evocações ao tema indutor – formação continuada - que passou por partições. Estas nos possibilitaram captar a complexidade do fenômeno social estudado, por focalizar os sentidos atribuídos pelas professoras, conforme as suas representações de formação continuada. Os dados contidos em suas respostas permitiram, também, estabelecer uma relação com os dados encontrados no EVOC.

Assim, o corpus formado pelo conjunto das respostas foi submetido a uma série de diferentes métodos/ técnicas condensadas em programas informatizados e outros manuais, em um esforço para conferir um maior rigor à análise dos resultados apontados (MELO, 2009).

Velejando mais um pouco, passaremos à análise das justificativas das evocações, processadas pelo ALCESTE, apresentadas pelas suas passageiras. Preservamos os segmentos discursivos, mas não pudemos nos furtar em identificar as grandes linhas que os atravessam, as seis classes, especificadas pelo ALCESTE após a análise da classificação hierárquica descendente (ACCIOLY JÚNIOR, 2000).

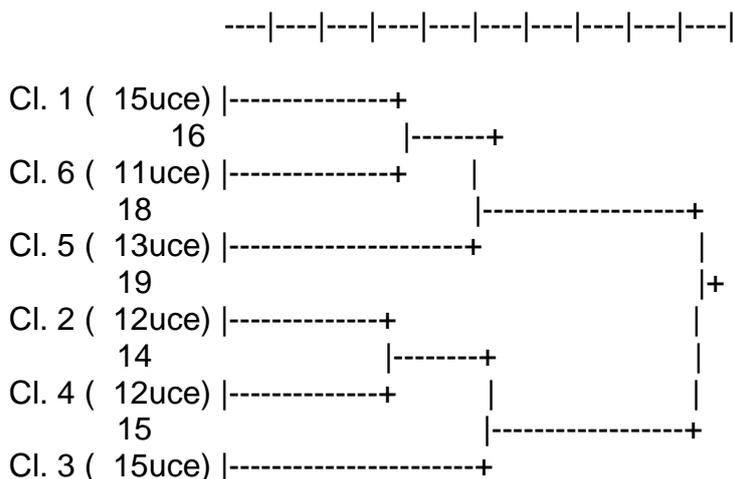
Após a formatação necessária ao reconhecimento do Software ALCESTE, o *corpus* passou a integrar 158 Unidades de Contexto Inicial (UCI)<sup>34</sup>. As 158 UCI transformaram-se em 78 Unidades de Contexto Elementar (UCE), constituindo-se em seis classes de A a F, representadas na Figura 4 pelos números de 1 a 6, respectivamente, possível pelas articulações estabelecidas, expressando seis campos semânticos distintos, mas indissociáveis. A pré-classificação dos fragmentos discursivos propiciou, desse modo, a apreensão do que está no conjunto das respostas das professoras.

Assim o *corpus* resultante do conjunto de suas justificativas discursivas foi ordenado em classes lexicais o que confere uma maior validade semântica a essa análise.

---

<sup>34</sup> Cada UCI, nesta investigação, corresponde à justificativa de uma professora, relacionada com as palavras que evocou. Ao ser digitada, cada UCI é antecedida por um número e variáveis pertinentes à identificação do respondente do questionário e ao serem processadas transformam-se em UCE agrupando-se em classes.

A Classificação Hierárquica Descendente (CHD), apresentada na figura 4, abaixo, por meio de um dendrograma de classes estáveis<sup>35</sup>, indica como o *corpus* dos textos se subdivide para formar as classes lexicais.



**Figura 4:** Dendrograma das classes – classificação hierárquica descendente do *corpus* discursivo  
Fonte: Software ALCESTE (2000).

A organização de cada classe é formada pela aglutinação de UCE, que reúne um vocabulário especificamente constituído pelo contexto discursivo da mesma. Ressaltamos que “[...] o critério de organização de cada classe não obedece a definições prévias postas pela pesquisa, mas pelas relações articuladas interdiscursivamente, realizadas pelo próprio Programa, a partir dos nexos que emanam do seu próprio campo semântico” (MELO, 2005, p.113). Dessa maneira, a lógica de relações entre os termos presentes é preservada, da forma que foi construída pelas próprias participantes da pesquisa, categorizadas<sup>36</sup> à medida que surgiram os conteúdos significativos das falas, estes interpretados à luz dos faróis que nortearam este estudo. Cabe lembrar que o que está dito e escrito é o ponto de partida para a análise e a contextualização, é o pano de fundo que pode assegurar a relevância das representações sociais de formação continuada das docentes. Para

<sup>35</sup> Cada classe agrupa um conjunto de UCE, conforme a ocorrência e coocorrência das palavras dentro de um contexto específico. (MELO, 2005).

<sup>36</sup> Construir categorias é uma tarefa complexa, exige por parte do investigador alguns cuidados. A construção de categorias exige que os elementos que a constituam sejam similares entre si, se diferenciem claramente dos elementos das outras categorias e que possuam algo que as caracterize. Uma das formas de minimizar estes problemas é o de construir categorias na base prototípica” (ROSCHE, 1978). “Neste caso recorre-se a protótipos com frequências elevadas que permitem reflectir com o máximo de fidelidade e clareza o pensamento dos sujeitos” (PEREIRA, 2005, p. 54).

explicitar os procedimentos acima referidos, nas articulações de seus sentidos subjacentes, apresentaremos as seis classes agrupadas em categorias descritivas, segundo o Programa ALCESTE, especificamente formado pelo contexto discursivo de cada classe.

### **5.2.1 Classe A: formação para o sucesso escolar do aluno**

O que constituiu a classe A foram as 23 palavras selecionadas pelo ALCESTE. Observamos que os vocábulos atividade, melhor, desempenho, aluno, professor e trabalho correspondem aos mais elevados percentuais e valores do quiquadrado ( $\chi^2$ ). Dessa forma, essas palavras ocupam uma posição muito importante no objeto de estudo, gerando a temática acima apresentada.

As demais palavras, mesmo apresentando percentuais elevados, não merecem destaque por serem palavras “de função” - articuladoras do discurso.

Os fragmentos discursivos da classe A articulados com esses vocábulos permitiram tematizar a referida classe. Foram contempladas 15 UCE, aglutinando os fragmentos dos discursos de 19 professoras, assim identificadas: 10 de escolas municipais e 9 estaduais; sendo 9 professoras na faixa etária compreendida entre 30-44 anos e 10 com mais de 44 anos de idade. Quanto à qualificação: 2 com curso de magistério, em nível médio; 13 graduadas e 4 com pós graduação. Quanto à experiência: 1 com menos de 10 anos em sala de aula; 14 com 10-24 anos de experiência e 4 com mais de 25 anos de magistério.

A pré-classificação dos fragmentos discursivos propiciou a apreensão do que está no conjunto das respostas das professoras e o cruzamento das mesmas com as palavras consideradas mais importantes (ao referirem-se à formação continuada), contidas no EVOC.

E o resultado dessa dedicação, enquanto professora, é ver e sentir o êxito do nosso trabalho e o grande sucesso é ver os nossos alunos alfabetizados. M1621g17

A capacitação melhora a prática em sala de aula trazendo benefícios para alunos de maneira interativa. Os mais importantes são os relatos de experiência e as trocas possíveis que nos permitem avaliar a nossa prática e aperfeiçoá-la para o melhor desempenho do nosso aluno. M172g21

Os fragmentos discursivos revelam compromisso político-social das professoras com a melhoria da aprendizagem de seus alunos, anunciados como importantes por Freire (1996) e representam a formação continuada com um ideário escolanovista,<sup>37</sup> centrado no aluno, tendente à perspectiva interacionista histórico-social. As professoras pertencem à mesma escola e planejam sistematicamente as suas atividades curriculares.

São palavras que lembram uma proposta de estudo para melhorar o desempenho do professor e do aluno. Acontece que às vezes são mostradas realidades longe de nosso contexto. E18g23.

Porque eu acho que formação continuada é você poder adquirir cada vez mais conhecimentos que possam levar para os seus alunos em sala de aula. E68m23.

Ao estabelecermos uma relação da preocupação das professoras com a realidade e com as suas demandas de conhecimento e de seus alunos, remetemo-nos à leitura das Obras Escolhidas de Vygotsky (1991b). Esta permite nos aproximarmos da preocupação fundamental das professoras com um conhecimento de ação, ao nos associarmos ao pesquisador quando dizia que “[...] para submeter uma função de controle intelectual e volitivo, devemos antes de mais nada possuí-lo” (VYGOTSKY, 1991b, p.105).

Ao planejarmos as ações de formação continuada, devemos partir do entendimento que a conduta controlada deve ceder lugar para a conduta autoregulada, ou seja, os conteúdos devem ser trabalhados “com” as participantes e não “para” as participantes, como costumeiramente ocorre. Desse corolário, precisamos reconhecer que o desejo de atividades compartilhadas poderá contribuir para a reorganização do trabalho na escola, na reorganização dos programas de atualização e aperfeiçoamento docente. O desejo move as pessoas para

---

<sup>37</sup> A “educação nova” desenvolveu-se nos Estados Unidos da América, tendo John Dewey como principal representante que influenciou o Movimento dos Pioneiros da Educação no Brasil, na década de trinta do século passado; decisiva na formulação da política educacional, na investigação acadêmica e na prática escolar. Privilegia a criança como indivíduo, como resultado de um novo sentimento dos adultos em relação às crianças, por reconhecerem as suas potencialidades, capacidades e interesses naturais que devem ser estimuladas. Assim, o aluno e o grupo passam a ser o centro de convergência do trabalho escolar.

participarem efetivamente de atividades formativas, como podemos perceber nos dados apresentados nos próximos itens do relatório da *viagem*.

Ao cruzarmos os dados evidenciados no EVOC (as evocações) com as categorizações semântico-lexicais feitas pelo ALCESTE (das justificativas das participantes para as suas hierarquizações), identificamos, de forma recorrente, a preocupação em adquirir mais conhecimento científico e instrumental, a necessidade de estudo, com vistas à melhoria das práticas e da aprendizagem das crianças.

Essa preocupação perpassa todas as classes sistematizadas pelo ALCESTE, devendo ser um dos eixos presentes nas políticas de formação continuada, trabalhados em conjunto, de modo a possibilitar uma nova atitude formadora, como totalidade complexa que permita articular-se dialeticamente teoria e prática, convertendo os bens culturais em bens formadores e as situações da vida cotidiana em situações pedagógicas.

### 5.2.2 Classe B: aprimorando a prática

A classe “B” foi constituída por 27 palavras, sendo as mais relevantes: **conhecimento** e **prática**. É recorrente a vinculação que as professoras fazem da palavra conhecimento ao aperfeiçoamento da prática pedagógica e a melhoria da aprendizagem de seus alunos. Assim, a ideia fundante dessa classe é o conhecimento instrumental que possibilita transformar a prática, fazer a diferença.

A formação continuada o importante é o conhecimento porque leva a ampliação de métodos pedagógicos que venham facilitar a prática, o trabalho do educador, diante dos obstáculos encontrados no exercício de sua função. E37g28.

Acredito que se espera algo de suporte para a prática cotidiana. Porém nem sempre o que se espera se alcança. M152g17.

Há uma influência do ideário tecnicista que deve ser redimensionado no sentido de superar os seus reducionismos e dicotomias, o que pressupõe o

conhecimento científico apropriado pelos docentes que os converte em procedimentos e atitudes relativamente autônomas, norteadas por um aporte teórico fundamental à profissionalização docente. Precisa levar em conta ainda a problemática peculiar da atividade prática, no âmbito do ensino, com seus componentes sociais, artísticos, éticos, estéticos e humanos.

Não é de surpreender que exista uma preocupação das professoras com o **conhecimento** quando buscam programas ou cursos de formação continuada. Elas têm a consciência que necessitam de um conhecimento que mobilize a prática pedagógica e sempre se reportam aos seus alunos. A preocupação com a atualidade, com as formas de desenvolvimento tecnológico vem repercutindo e alterando o pensar, sentir e agir do professorado, fatores que as inquietam e as levam à busca de formação continuada. Pesquisando, debatendo, discutindo assuntos diversos, incorporam práticas que recuperam e fortalecem as suas atividades profissionais, em sua multidimensionalidade.

É aperfeiçoar levando em conta o que é necessário aprimorar ou melhorar. Se capacitar constantemente. Está sempre adquirindo informações novas e objetivas para estar seguro do ontem, hoje amanhã e sempre. E8g30.

Penso que o conhecimento não é estanque e para continuarmos a agregar valores ao nosso conhecimento, a nossa prática pedagógica, é preciso estudar novas tendências que, aliadas ao que já adquirimos, nos deixará muito mais seguras para criarmos. M71g16.

Aspiram conhecimentos úteis com significado e relevância indispensáveis ao agir cotidiano educativo, tendo os seus alunos como centro deste processo, ancorado em uma tendência psicológica proposta por Ausubel, Novak e Hanesian (1980)<sup>38</sup>, cognominada como aprendizagem significativa.

As professoras deixam entrever em seus registros a necessidade de bases científicas que lhes deem segurança para ensinar como decorrência do conhecimento proveniente de leituras, da fundamentação teórico-metodológica e dos diálogos estabelecidos com os seus pares e com outros profissionais que podem favorecer as suas escolhas metodológicas, no sentido de enfrentar os desafios cotidianos com competência, o que caracteriza o compromisso político-social

---

<sup>38</sup> A aprendizagem significativa é definida por Ausubel como um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto relevante da estrutura do conhecimento do indivíduo. Ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos ou proposições relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

amplamente discutido por Freire (1996). É importante atentar que os problemas que surgem no cotidiano escolar, e especificamente em sala de aula, não podem ser resolvidos com conhecimentos meramente instrumentais, requer reflexões em torno das questões apresentadas, o que pressupõe escolhas derivadas das ciências aplicadas.

Como afirma Moscovici (2003, p.211), “[...] não nos devemos esquecer que as representações, como o dinheiro, são construídas com o duplo fim de agir e avaliar”. Elas têm uma existência na medida em que são úteis, circulam e contribuem para fazermos escolhas.

Como o trabalho docente compreende a identificação do problema, a leitura da realidade, o levantamento de hipóteses sobre os caminhos mais adequados para as finalidades visadas, isso requer que os/as professores/as possam dispor de uma rede de conhecimentos para tomada de decisões e não apenas de receitas ou soluções particulares.

As suas justificativas indicam o desejo de abertura ao novo, de troca de experiência com os seus pares, alicerçadas no diálogo, na colaboração e no esforço para aperfeiçoarem as suas práticas, em função da aprendizagem de seus alunos. Muitas vezes conferem ao outro o apoio necessário à superação de suas dificuldades, fundadas no desejo de irem além, de inovarem como aprendizes e ensinantes. Mais que distribuir certezas, a formação deve desenvolver a capacidade de questionar, refletir e buscar alternativas para a reconstrução das próprias práticas.

Todas nós precisamos sempre está estudando, lendo, pesquisando, pois assim estaremos constantemente atualizadas e melhorando a nossa prática pedagógica. M156g19.

Verificamos nas falas das professoras da rede municipal um avanço conceitual acerca de formação continuada pelas oportunidades oferecidas pela SME de vivências que se aproximam de uma política de formação continuada. Ainda que não formalizada, oferece alguns espaços significativos, em nível escolar e institucional (jornadas pedagógicas nos inícios dos semestres letivos, cursos, espaço para planejamento semanal e estudos grupais), que são necessariamente articulados com a autoformação (iniciativa dos mesmos) apoiada pela SME (pela liberação dos docentes para frequentarem cursos de pós-graduação, sem as perdas

dos vencimentos e pela promoção vertical e horizontal em tempo não muito longo), dentre outros aspectos. Denota ainda que a busca do conhecimento não é restrita ao senso de realidade, mas à existência de um conjunto de referências e pressupostos incorporados ao seu olhar político-pedagógico, que permite emergir para um navegar profissional relativamente autônomo. Como afirma Carvalho (2001, p.30):

[...] no espaço da significação, portanto, no mundo dos significados existenciais (dos sentidos) mais profundos, instituídos culturalmente, é forjada uma consciência integradora do objeto como síntese de todos os significados possíveis no (tempo) e disponíveis (no espaço) a uma totalidade existencial: cognitiva, afetiva, reflexiva-crítica, social e simbólica.

As representações de formação continuada, como apropriações cognitivas, sociais, culturais e simbólicas trazem as marcas dos percursos do professor, como pessoa e como docente, nos quais vão se operando as necessárias transformações, filtrando as informações a que têm acesso, ressignificando-as conforme as suas experiências e tecendo amplas redes de sentido evidenciadas nos processos discursivos que os sustentam. Nestas captamos concepções, valores, atitudes e até mesmo contradições.

### **5.2.3 Classe C: troca de experiências**

A troca de experiências, já anunciada em fragmentos discursivos, identificadas em análises anteriores, emerge com vigor nesta classe.

Estudos desenvolvidos por Abric (1998, p. 29) sugerem que “[...] a representação da tarefa determina diretamente o tipo de estratégia cognitiva adotada pelo grupo, bem como esse se estrutura e comunica, independentemente da realidade objetiva da tarefa”.

É evidente que as sessões de estudo e planejamento nas escolas municipais, agrupando as professoras por etapa de ensino, vêm contribuindo para fortalecer as trocas de experiência e influenciar as suas representações sociais. Capacita as pessoas de um mesmo segmento ou de níveis diferentes, especialmente quando o conhecimento é entendido como algo processual e

dinâmico em que o “eu” e o “outro” se articulam para a apropriação e elaboração de novos saberes, com objetivos comuns. Conhecido e desconhecido recuperam-se como unidade dialética, superando a falsa dicotomia instituída na escola e na sociedade dos que sabem e dos que não sabem. Estabelece-se assim o, “ainda”, indicativo da incompletude e de novas possibilidades, do “vir a ser”, ponte para novos saberes. O “não sei” deixa de ser um sentimento de incapacidade, de impossibilidade que, compartilhado com os pares, é ressignificado para enfrentar os desafios da sala de aula e da escola. O “já sei”, resultante das parcerias, favorece o desejo de compartilhamento, da busca permanente e/ou de relacioná-lo com as vivências didático-pedagógicas.

Caracteriza-se como um ideário sócio-interacionista que supera os reducionismos do behaviorismo<sup>39</sup> e do diretivismo<sup>40</sup>, na busca da mediação simétrica. O mestre Paulo Freire em uma de suas Conferências, em Natal/RN, dizia mais ou menos assim: “Não há saber mais ou menos: há saberes diferentes.” Pensamento que favorece o diálogo, pelo respeito aos saberes dos outros e desenvolve a habilidade de saber ouvir e posicionar-se quando necessário.

Nesse sentido, é preciso considerar que os saberes dos professores provêm de fontes variadas, de diferentes momentos de suas vidas em suas relações institucionais, interpessoais e intrapessoais: “[...] o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolvem, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2004, p. 18).

As professoras, passageiras desta viagem náutica, são pessoas integradas a grupos sociais de referência, nos quais circulam concepções de formação continuada de modo de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhe chegam.

As palavras agrupadas de acordo com o léxico e a semântica favorecem a reflexão em torno da docência, em sua multidimensionalidade e especificamente em sua dimensão relacional. As trocas, contempladas em todas as classes, ressurgem

---

<sup>39</sup> Segundo os ambientalistas (ou comportamentalistas, também cognominados behavioristas, do inglês behavior = comportamento), cujo grande defensor é B. F. Skinner, o ambiente e a experiência são determinantes do comportamento. Os processos e fatores internos ao indivíduo não são levados em conta, e o próprio desenvolvimento é explicado como decorrente da aprendizagem. (FONTANA; CRUZ, 1997).

<sup>40</sup> O diretivismo, uma das características do ideário tradicional, considera o professor como o centro do processo de ensino e aprendizagem, o qual expõe as lições segundo uma gradação lógica e aplica os exercícios que os alunos devem realizar de uma determinada forma.

mais fortemente na classe “C”, favorecendo o sentimento de parceria que “[...] cria nós de estabilidade e recorrência, uma base comum de significância entre seus praticantes. As regras dessa arte mantêm todo um complexo de ambigüidades e convenções, sem o qual a vida não poderia existir” (MOSCOVICI, 2003, p. 51).

O trabalho institucional compartilhado favorece as negociações de espaço, de tempos e de sentidos. Negociações que, longe de significarem a transparência da aceitação ou do consenso, esbarram nas relações de poder, no jogo de interesses pessoais ou de distintos grupos, nem sempre conseguida entre os interlocutores. Outro aspecto que pode ser trabalhado é a avaliação dos trabalhos sem personalizar ações, fracassos, limites e possibilidades. Nessa direção, precisamos atentar para o que dizem as professoras a respeito das trocas de experiência, justificando as suas evocações em torno de formação continuada:

Eu acredito que a formação continuada nos traz uma renovação de conhecimentos, atualizando as informações e vivências anteriormente adquiridas. É ainda um espaço de estudo, de troca de experiências, pois muitas vezes aprendemos mais com as experiências dos outros, do que com conceitos e teorias aprendidos e não vivenciados. M118p2.

A formação continuada nos possibilita o conhecimento de algo. Aprendemos com as leituras, com as informações, como também nas trocas de experiência com as colegas. M90p9

As principais responsáveis pela produção das 12 UCE nesta classe foram as professoras das escolas municipais e a maioria possui curso de especialização. Apenas uma professora da rede estadual foi identificada nesta classe e possui curso de especialização.

O planejamento já referido, desenvolvido em horários sistemáticos de planejamento nas escolas e a qualificação das participantes favoreceram essas representações sociais. O aprendizado do *saber conviver*, um dos pilares da educação, tem como um dos mecanismos a troca de experiências, a inserção e mergulho nas relações sociais em cada realidade vivida. (DELORS, 1996). E esse mergulho requer um tempo, haja vista que a aprendizagem constitui-se na vivência processual, com seus avanços e conflitos a serem administrados. Como ressalta Charlot (2000, p. 78-79).

A apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com os outros – “o aprender” – requerem tempo e jamais acabam. [...] Esse tempo não é homogêneo, é ritmado por momentos significativos, por ocasiões, por rupturas.

A heterogeneidade é um dos aspectos a ser contemplado em qualquer ação formativa, benéfica para os que ainda não sabem e por favorecer e fortalecer as parcerias e a aprendizagem de todos, enquanto um processo interativo e solidário. Possibilita que o desenvolvimento potencial se torne real, cria um novo patamar de desenvolvimento pelo confronto/cooperação entre **eu** e o **outro**, necessário aos programas e projetos que visam à melhoria do ensino e da aprendizagem eficazes.

A formação continuada possibilita o compartilhar de experiências, o acesso aos saberes sistematizados ou àqueles saberes mais particulares que todos nós possuímos. E57p16.

Nessa classe apenas uma professora da rede estadual, conforme referido, foi contemplada pelo ALCESTE, frequentou o curso de Pedagogia e especialização em instituição pública, tem 20 anos de experiência em magistério e 16 anos em sala de aula. Mergulhar nas representações sociais de formação continuada, considerando a História e a história já vividas pelos docentes é um dos desafios para a construção de políticas e ações públicas de qualidade socialmente referenciada. Outro desafio é assegurar espaços formativos interinstitucionais, na unidade escolar, dentre outros, com uma carga horária específica para que a formação continuada e o planejamento participativo possam ser viabilizados efetivamente.

#### **5.2.4 Classe D: descompromisso institucional com o ensino e a aprendizagem**

Destacamos as vozes das professoras com elementos importantes para subsidiar a construção de políticas de formação continuada, ou seja, as que indicam que as professoras compartilham mais e foram as principais responsáveis pela produção das UCE da classe em foco. Registramos que a maior parte das UCE dessa classe foi produzida pelas professoras da rede municipal.

Falta de compromisso porque começa e não termina. Desinteresse porque nunca atingimos o que desejamos, sempre fica pendente muita coisa. O que vemos e aprendemos está muito longe da realidade em sala. Precisamos trabalhar mesmo a realidade da clientela que temos. M88g20

Escolhi essas palavras (conhecimento e compromisso) porque acho que elas têm um sentido muito forte e importante para o cotidiano, no nosso dia a dia. M119p20

As justificativas das professoras revelam princípios de alteridade, ou seja, a capacidade de apreenderem as dificuldades e demandas de seus alunos, na plenitude de seus direitos sociais e, sobretudo, as suas diferenças. A ancoragem gera sentimentos de solidariedade e compromisso político-social com o “outro” que remete para uma representação social de formação continuada humana, superadora de uma perspectiva mais utilitarista que visa ao benefício próprio.

Assim sendo, a ancoragem funcionou como fornecedora de possibilidades e a objetivação procedeu à seleção cuidadosa, direcionada para representações perpassadas por valores político-educacionais, coerentes com um projeto de educação democrática que contraria as representações sociais divergentes, como a proposta economicista de formação docente.

Outras vozes, não contempladas pelo ALCESTE, também referendam o que as professoras M88g20 e M119p20 afirmam:

[...] a secretaria muda, a cada ano, muitos projetos. [...] Quando começamos a entender alguma coisa, as coisas mudam e ficamos desorientadas. M90p20

[...] ainda existem alguns equívocos sobre formação continuada. É necessário que os temas sejam tratados com mais conteúdo e continuidade. M101p31

As professoras fazem uma avaliação à forma como têm sido conduzidas as ações e cursos dos quais têm participado. Apresentam encaminhamentos a ideias anteriormente não familiares, perpassadas por um sentimento de pertencimento a um grupo social. E simultaneamente objetivam, pois transformam o que passou a ser claro em suas mentes em algo que existe no mundo educacional, o que permite que classifiquem a formação continuada e deem nome a um objeto social que se concretizou como sendo formação continuada para essas professoras. No entanto não tratam da negação da formação continuada em si.

O envolvimento das professoras na auto, hétero e interformação favoreceu momentos coletivos de avaliação que permitiram vir à tona as suas dificuldades e proposições, possíveis de serem operacionalizadas em nível institucional.

No meu entender uma formação continuada deverá em primeira instância oferecer capacitação ao professor para daí o mesmo ser capaz de retomar a sua formação outrora adquirida e assim promover mudança na sua atuação e ao mesmo tempo reconhecer, de fato a sua identificação com a profissão para assim ocorrer a transformação tão almejada. M99g7.

As professoras descobrem-se aprendentes permanentes e clamam por transformações efetivas nos processos formativos e nas práticas pedagógicas, tendo os conhecimentos teórico-metodológicos como referentes na busca “[...] de uma nova profissionalidade, da qual emerge uma renovada noção de competência, tomando-se o conhecimento em sua dimensão construcionista ou construtivista” (MELO, 2005, p.223). As professoras se contrapõem à concepção de aprendizagem que descontextualiza e reclamam das instituições formadoras por não contemplarem as reais necessidades e o papel do/a professor/a neste novo cenário político-educacional, a função do ato de ensinar e por não possibilitarem a circulação dos conhecimentos científicos e instrumentais, a troca, a cooperação, a superação e reconstrução do que por cada um é coletivamente trazido. Assim urge um novo passo na formação continuada, onde o poder público, por meio de seus diversos órgãos, possa colocar:

[...] um olhar mais atento quanto às condições qualitativas de oferta, com orientações mais claras na direção da melhor qualificação desses processos formativos, na melhor qualificação dos formadores, e na sinalização de sua avaliação quando do recredenciamento institucional (GATTI, 2008, p.67).

A pesquisadora se refere aos convênios e parcerias interinstitucionais, especialmente as iniciativas de educação continuada em nível de pós-graduação *lato sensu* e dos processos formativos a distância.

A formação continuada deve ser planejada também considerando a valorização do magistério em seu tripé: elevação do nível de formação (saberes, habilidades e competências que contribuem no processo identitário do professor);

construção coletiva de um código de ética que favoreça um sentido orgânico à atividade docente; condições de trabalho e salário digno.

Na classe seguinte também há indicativos da necessidade da continuidade de estudos sistemáticos o que reforça a necessidade das secretarias de educação elaborarem de forma colaborativa, uma política de formação continuada coerente com as demandas de conhecimento, espaço, tempo, dentre outras elencadas pelos/as professores/as que delas participam.

### 5.2.5 Classe E: atualização de conhecimentos

O quadro que identifica as principais palavras contidas nos fragmentos discursivos nos impele a considerar que as professoras assumem uma postura mais propositiva, ao tempo em que referendam os sentidos de formação continuada, dados nas classes lexicais anteriores a essa:

É a continuidade de conhecimentos que cada educador deseja para crescer. É dar mais ênfase a cultura, através da busca constante dessa formação. E14g 29

Considero a formação continuada como algo imprescindível ao desempenho profissional, pois por mais que tenhamos uma boa formação esta nunca vai dar conta de lidarmos com todas as situações do cotidiano. M145g12

Ao adquirirem conhecimentos sobre a formação continuada, com base em suas vivências e demais referentes, tornam-se “autoridades”<sup>41</sup> para desenvolverem avaliações dessa natureza e tornarem-se protagonistas dessa formação. Esse processo reflexivo não surge do espontaneísmo. Emerge da realidade objetiva e (por vezes brutal) em que vivenciam suas práticas cotidianas. Assim, as ações de formação continuada devem considerar o que os/as participantes já conhecem e suas demandas diante do panorama educativo, a sua cultura,<sup>42</sup> a fim de alcançar os

<sup>41</sup> Autoridade aqui difere de posturas autoritárias que inibem negociações e favorecem uma relativa independência docente dos órgãos centrais.

<sup>42</sup> “A cultura – mas não a ciência – nos incita, hoje, a construir realidades a partir de idéias geralmente significantes. Existem razões óbvias para isso, dentre as quais a mais óbvia, do ponto de vista da sociedade, é apropriar-se e transformar em característica comum o que originalmente pertencia a um campo ou esfera específica” (MOSCOVICI, 2003, p. 75).

objetivos e proposições, operacionalizar as propostas e projetos que realmente favoreçam a construção do conhecimento com os/as professores/as e conseqüentemente com os alunos nos espaços em que atuam esses/essas docentes. A apropriação da realidade circundante e de concepções em torno de formação continuada, pelos docentes, tanto no nível da comunidade educativa onde vivem e atuam como em nível nacional e internacional, possibilitam o exercício da argumentação, do pensar sobre a realidade; exercício esse que pode e deve levá-las a assumirem posições firmes e comprometidas, posturas de respeito aos encaminhamentos institucionais, mas também a sua viabilidade para as demandas coletivas e para a construção de uma política de formação continuada no RN e em Natal.

#### **5.2.6 Classe F: conhecimento: abertura para novos horizontes**

Nessa classe, mais uma vez ressurgue a necessidade de conhecimentos científicos, com ênfase no **aprender**. Apesar desta categoria transversalizar todas as classes os dados agrupados pelo ALCESTE, nesta classe, referem-se mais as próprias necessidades docentes. Em suas justificativas as professoras deixam entrever que sem o próprio conhecimento não poderão ensinar bem, melhorar suas práticas e a aprendizagem de seus alunos.

É importante porque você **crece** profissionalmente, adquire conhecimento e prepara-se para formar verdadeiros cidadãos. E3m 22

Mediante o referencial teórico onde ele adquire o conhecimento, ele vai ter respaldo no que se refere aos avanços e dificuldades na sala de aula. E46g 22

Valemo-nos de concepções, defendidas por Saviani, numa tendência histórico-crítica, que considera o trabalho educativo como sendo “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13). A identificação de elementos culturais, do secundário, do fundamental e do acessório em processos formativos, possibilita-nos a análise dos meios necessários

para substituir ações e programas compensatórios e episódicos por uma política de formação continuada que contribua para o efetivo desenvolvimento profissional, numa perspectiva multidimensional.

O conhecimento não se reduz à informação. A informação é um primeiro estágio do conhecimento e este deve ser sistematizado na educação escolar. Conhecer pressupõe pensar, compreender<sup>43</sup> e viver o trabalho pedagógico em suas nuances e possibilidades, de modo que as informações sejam classificadas, analisadas e contextualizadas, transformadas em conhecimento, produzindo novas formas de progresso e desenvolvimento, novas formas de existência, de civilidade e de humanidade.

Reflexão que supera a visão simplista de que o aumento de conhecimentos, adquiridos individualmente, seja suficiente para melhorar ou modificar conceitos e práticas ligadas ao trabalho institucional e profissional de professores. Não se pode negar a complexa dinâmica psicossocial, cultural, política e econômica que envolve as “[...] relações entre conhecimento, valores, atitudes e ações. A cultura, os significados partilhados e o meio social permeiam as experiências individuais, construindo as referências com as quais ou em contraposição às quais as pessoas agem” (GATTI, 2008, p.197).

Assim, as políticas de formação continuada devem prever a **valorização profissional docente**, considerar as condições históricas, sociais, psicológicas e culturais de existência dos professores e não apenas as suas condições cognitivas.

A metáfora da *pilotagem* está presente nos discursos das professoras nesta *viagem náutica*. Para uma pilotagem segura e dinâmica as professoras sentem a necessidade de um conjunto de saberes: *saber, saber fazer, saber ser e saber conviver*<sup>44</sup> que favorecem o navegar pedagógico, em nível de sala de aula e nas unidades escolares. As pessoas que praticam a vela sabem que a boa condução é condicionada por milhares de impulsos contrariadores. Mas os ventos contrários

---

<sup>43</sup> Utilizamos o termo **compreender**, neste trabalho, na perspectiva moscoviniana, segundo a qual “[...] nossas percepções, idéias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico ou quase físico, em que nós vivemos. O que nos distingue é a necessidade de avaliar seres e objetos corretamente, de compreender a realidade completamente; e o que distingue o meio ambiente é sua autonomia, sua independência com respeito a nós, ou mesmo poder-se-ia dizer, sua indiferença com respeito a nós e a nossas necessidades e desejos. O que era tido como vieses cognitivos, distorções subjetivas, tendências afetivas obviamente existem. Como nós todos estamos cientes disso, mas eles são concretamente vieses, distorções e tendências em relação a um modelo, a regras, tidas como norma” (MOSCOVICI, 2003, p. 30).

<sup>44</sup> Pilares básicos defendidos por Delors (1996), tendo em vista a educação neste século.

podem ser enfrentados com ações eficazes, devido ao bordejar, ou seja, à navegação em ziguezague contra o vento, tática que transforma útil uma situação hostil que se liberta da ingenuidade do percurso retilíneo. É preciso potencializar estratégias formativas que tragam à tona as situações problemas evidenciadas no cotidiano da sala de aula para serem analisadas numa visão sistêmica que provoque desafios e busca de alternativas para a superação de suas dificuldades que devem ser negociadas de forma compartilhada com as instituições e com os alunos. Entretanto é preciso precaução, pois como nos alerta Sacristán (1999, p. 87):

A actuação do professor não consiste em solucionar problemas como se fossem nós cegos, que, uma vez solucionados, desaparecem. Pode ser o caso de conflitos pontuais, mas não é o da prática “normal”. Esta consiste em tomar decisões num processo que se vai moldando e adquire identidade enquanto ocorre, no decurso do qual se apresentam opções alternativas, face às quais é necessário tomar uma decisão.

O cerne do processo de formação continuada reside nas concepções que devem norteá-la, no desenvolvimento profissional e humano, na opção entre as várias formas de conduzi-la, em tempos e espaços adequados à operacionalização da mesma. Exige obstinação e lucidez teórico-metodológica para fundamentar propostas e planos de ação a curto, médio e longo prazo.

Como afirmava Ramalho (2006)

A profissionalização é uma construção social na qual se situa a moral coletiva, o dever ser e o compromisso com os fins da educação como serviço público, para o público e com o público. Nessa direção é necessário que os professores busquem os saberes necessários ao agir profissional (profissionalidade) e o reconhecimento social de um maior status do grupo (profissionalismo). Não se deve centrar no professor toda a responsabilidade para o sucesso escolar de todos, entretanto como dinamizador e mediador da aprendizagem parece justo admitir que não podem ocorrer mudanças qualitativas em seu campo de trabalho sem que eles assumam a responsabilidade pelo que fazem e o comando de seu desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional, como já nos referimos, possui diferentes níveis de amplitude e funções, em sua complexidade. No entanto não podemos deixar de considerar que pode ser desenvolvido por iniciativa própria, por meio de desenhos traçados pelos próprios professores (autoformação) e pelas unidades escolares com as secretarias de educação, e/ou por meio de parcerias com instituições públicas de ensino superior (interinstitucionais), dentre outras formas de apropriação dos

conhecimentos teórico-práticos que possibilitem a reconstrução do próprio pensamento em um nível de compreensão e ação; é dever das instituições empregadoras propiciar as condições necessárias para que a formação continuada ocorra nos patamares anunciados, com uma carga horária destinada para a sua viabilização.



# PARTE 6

## 6 UM BREVE DESEMBARQUE

A nossa *viagem náutica* se diferencia de outros estudos que tratam de formação continuada por introduzir, pelas vozes das professoras, as suas representações sociais, instrumento precioso para a compreensão deste fenômeno educativo contemporâneo. A investigação, nos moldes em que foi planejada e conduzida, enfrentou marés mansas e turbulentas, recompondo-se com as parcerias num velejar onduloso, alternado com medo e desejo, nunca imaginando naufragar, mas, sim, sempre vencer as intempéries. Ao sabor dos ventos e tempestades, vislumbrávamos faróis, cartas náuticas semelhantes e intercambiáveis e a escola servindo de bússola para navegar no mar do conhecimento.

Embarcamos, no início deste estudo, na busca de imagens de nossa trajetória como pessoa, estudante, profissional do ensino, revisitando os vários portos onde ancoramos e desembarcamos, nos vários âmbitos: familiar, acadêmico, institucional em práticas pedagógicas, políticas coletivas e investigativas. Nesses múltiplos espaços e tempos, identificamos redes de relações que favoreceram a apropriação teórico-prática, tecida em instâncias diferenciadas que permitem superar a visão de formação continuada como algo pontual, episódico e individual.

Buscamos, assim, o leme teórico para manter a rota e, nas representações sociais das passageiras<sup>45</sup> e tripulantes<sup>46</sup>, o combustível necessário para velejarmos e descortinarmos novos horizontes promissores à consecução dos objetivos definidos, mercê de crescentes articulações e ações no campo da pesquisa em foco. Credenciamos as participantes a assumirem um papel de protagonistas, ao proferirem sua palavra sobre formação continuada, em suas múltiplas dimensões e funções sociais, o que permitiu não apenas identificar a importância atribuída à auto, inter e hétero-formação, mas também ao desenvolvimento sócio-profissional das professoras. Quando elas põem em destaque suas necessidades de **conhecimento, aprendizagem, atualização e estudo** na direção de atenderem as necessidades de seus alunos e de se afirmarem como profissionais do ensino, para si mesmas e para obterem reconhecimento social, acenam para o trabalho docente

---

<sup>45</sup> Os passageiros da viagem náutica são as professoras participantes da investigação, que fazem fluir o saber. Constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos.

<sup>46</sup> Os tripulantes são as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram com a construção da tese.

em toda a expressão criadora e inovadora que provoca uma ruptura com a visão missionária de ensino. Ao clamarem por **conhecimento**, de forma recorrente, ao ouvirem a expressão formação continuada, indagamos: o que nós professores formadores e instituições de nível superior não estamos oferecendo? Que referenciais necessitam para desenvolverem suas atividades com segurança e de forma autônoma? O que leva as professoras, com mais de 20 anos de experiência, a clamarem por conhecimento? Como retomar esse aspecto nos processos formativos? Questões que merecem que nos debruçemos sobre elas, como um excelente terreno para a proposição de atitudes, movimentos que nos possibilitem ações que levem a desfocar a lógica mercadológica, consumista e excludente, tendo em vista apoiar e valorizar o ser humano, em sua totalidade.

Em suas justificativas (por evocarem essas palavras), as professoras destacam a importância das atividades reflexivas, de pesquisa e os estudos no interior da escola, por propiciarem melhores resultados em suas atividades cotidianas. A curiosidade, o espírito investigativo e a reflexão com base na realidade circundante são resultantes da consciência do “inacabamento”, da necessidade de apropriarem-se do saber científico para direcionarem melhor e com mais segurança suas ações pedagógicas.

Elementos relacionados a **conhecimento**, o qual emergiu como o provável NC de suas representações sociais, podem ser visualizados com mais intensidade nas evocações e nas justificativas do grupo vinculado à SME, que destaca a importância dos estudos no interior da escola, a necessidade do desenvolvimento autônomo do professorado que deverá refletir em cada aprendiz singular e ao mesmo tempo no coletivo. Por terem uma avaliação sistemática de dois em dois anos que favorece a promoção horizontal dos professores (cinco por cento a cada promoção), em conformidade com os investimentos em formação docente, o professorado da rede municipal de Natal tem investido mais, em termos de formação, em relação às docentes vinculadas à SEEC.

Fica patente que a formação acadêmica do grupo vinculado à rede municipal fez a diferença pelo alto índice de formação em nível de pós-graduação *lato sensu*, o qual lhe propicia a promoção vertical (vinte por cento nos vencimentos) e pelo compartilhamento de experiências formativas em nível institucional, o que vai ao encontro dos questionamentos postos por Jodelet (2001 apud DOMINGOS SOBRINHO, 2003) referidos anteriormente: “quem sabe e de onde sabe; o que e

como sabe; sobre o que sabe e com que efeitos?”. As representações sociais de formação continuada estão ligadas às condições concretas vividas pelos grupos e indicam a busca de uma consciência coletiva por esse professorado vinculado à SME, que anseia por processos de formação como desenvolvimento profissional que leve em conta a própria experiência docente, as análises situacionais, estudos sistemáticos advindos da necessidade de cumprirem com os seus deveres profissionais, atenderem as demandas de suas práticas e de seus alunos, além do desejo de alcançarem o reconhecimento social e institucional, enfim, a valorização profissional. Percebem suas potencialidades e as possibilidades de avançarem não apenas conceitualmente, mas na *práxis* pedagógica, tendo em vista a melhoria de aprendizagem de seus alunos. Expressam, de forma recorrente, o desejo de levantarem âncoras, planejarem e desenvolverem suas conquistas com os seus pares e assumirem o “timão do barco” com qualidade socialmente referenciada.

Reflexões dessa natureza, articuladas com a problemática e o breve contorno histórico esboçados na Parte 3 desta pesquisa, corroboram para o assumir com os protagonistas deste estudo a formação continuada como desenvolvimento profissional, integrando elementos pessoais, institucionais e sociais na constituição da identidade do professorado como profissional autônomo, reflexivo, crítico e colaborador que visa ao sucesso escolar de todos.

As representações das professoras do grupo vinculado à SEEC revelam a mobilidade das representações de formação continuada, degelando conteúdos negativos e missionários, como deixam entrever em suas vozes. O sentido atribuído ao processo formativo docente, conforme anunciado anteriormente, articula-se com a vida pessoal (desejo de crescimento e valorização) e profissional (aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e reconhecimento social e financeiro).

As invariâncias nos dois grupos são identificadas pela necessidade de: estudos compartilhados e sistemáticos, com base em conhecimentos científicos e contextualizados; tempo para atualização contínua; apropriação de saberes necessários ao aperfeiçoamento das práticas, ferramentas necessárias ao agir educativo e aos desafios cotidianos (**atualização**); o desejo de reconhecimento social e funcional que conjugados com outros fatores assumem uma nova direção na perspectiva do desenvolvimento e da identidade profissional docente. E tudo pressupõe **conhecimento**, identificado pelo EVOC como o possível núcleo central das representações de formação continuada.

Ao justificar as palavras evocadas, as professoras deixam emergir, muitas vezes, certo desconforto intelectual, como se o conhecimento fosse defasado em relação às demandas da profissão. Justificativas que evidenciam a preocupação das professoras em se apropriarem de novos conhecimentos científicos, bem como de conhecimentos procedimentais. O conhecimento confere vantagens a quem o possui e possibilita posicionar-se, com mais segurança, diante das dificuldades e desafios da prática cotidiana.

O inovador em suas representações de formação continuada é que as professoras vislumbram o magistério como profissão e não como missão, conforme referido anteriormente. Em suas representações, estão presentes as matrizes para o desenvolvimento profissional docente, faróis para os caminhos que devem percorrer para a profissionalização do ensino. Processo que inclui a auto, hétero e interformação, entrelaçadas pelo desejo e iniciativas pessoais e/ou institucionais e, acima de tudo, pelo compromisso político-social.

Nesse velejar, identificamos em suas representações de formação continuada o **conhecimento** como ponto de partida para os necessários repertórios docentes. A formação continuada deve priorizar atividades presenciais e vivenciais **com** as professoras e não para as professoras, sendo as últimas acompanhadas quer pelos formadores (professores que já possuam fundamentos teórico-metodológicos), quer pelo apoio profissional mútuo entre os participantes das referidas ações formativas, o que pressupõe a ampliação do “olhar” das educadoras em permanente processo reflexivo compartilhado que precisa ir além do aparente em busca da essência, em sua totalidade, tendo em vista a elevação do nível de atuação profissional como o nível de aprendizagem de seus alunos. Urge a construção coletiva de políticas públicas que levem em conta as alternativas apresentadas pelos próprios participantes das mesmas, visando ao desenvolvimento e valorização pessoal e profissional docente, um dos determinantes necessários à garantia da aprendizagem de qualidade, socialmente referenciada para todas as crianças brasileiras.

O desenvolvimento profissional deve, pois, tornar real a dinâmica humanizadora e incluyente que leva em conta princípios e procedimentos que potencializam o desenvolvimento autônomo dos cidadãos, por meio de situações de **ensino e aprendizagem** que envolvam os estudantes e os professores na luta contínua por uma sociedade que respeita o outro em suas singularidades, onde

caibam todos. Quando nos referimos ao ensino e aprendizagem (com o **e** no meio) é porque entendemos se tratar de processos distintos. Ensinar pressupõe gestão e avaliação de tarefas docentes. **Aprendizagem** remete ao desenvolvimento de uma rede de experiências pessoais e coletivas de conhecimento socialmente validável na convivência humana.

Em sua raiz etimológica, o **conhecimento** encontra-se no aprender. Ensinar, no sentido humanizador do conhecimento humano, enraíza-se em dimensões profundas, (histórico-social, cultural, bio-psicológica, simbólica e representacional) e requer parcerias com as ciências cognitivas, sociais, políticas e antropológicas, cuja riqueza reside precisamente na singularidade que a caracteriza. Precisamos nos tornar partidários de processos formativos que visem ao desenvolvimento profissional docente, que favoreçam a consciência social dos cidadãos para construirmos coletivamente uma sociedade mais justa e igualitária, propondo um claro processo de emancipação individual e coletiva para transformar a injusta sociedade atual.

O estudo propiciou um mergulhar nas estruturas profundas das representações sociais de formação continuada, com a contribuição da TALP e da TNC. Que as perspectivas encontradas nesta viagem náutica possam estimular novos embarques e subsidiar mapas norteadores para as questões levantadas anteriormente e ora suscitadas: como estabelecer o diálogo da formação com as práticas pedagógicas, com o ensino e a aprendizagem? Seria a especialização um nível mínimo para deflagrar a implicação social docente, a elevação do desempenho dos seus alunos? Essas e outras indagações não serão respondidas agora. Deixamos o porto... mas levando a palavra das professoras na bagagem... elementos fundamentais para novas viagens. Ainda há muito a descobrir... ainda há tempo para navegar... mas não muito.. é tempo de aportar no sentido de realizar boas práticas, pois a nau está carregada de boas novas e necessitam chegar aos seus destinatários... os alunos das redes públicas de ensino dessa cidade... deste Estado... do Brasil.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. L'organisation interne des representations sociales: système central et système périphérique. In: **Structures et transformations des représentations sociales**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1994. p.73-84.

\_\_\_\_\_. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. Goiânia: AB Editora, 1998. p. 27-38.

\_\_\_\_\_. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERN, 2001. p.155-171.

ACCIOLY JÚNIOR, H. **Representações sociais de atividades físicas para trabalhadores do Rio Grande do Norte**. 2000. 269f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte), Natal, 2000.

AGESTA, Luiz Sanchez. Sistema político. In: FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Instituto de documentação. **Dicionário de ciências sociais**. Rio de Janeiro: FGV, 1986.

ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na administração escolar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1988.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P. et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35

ALVES, Nilda. **Trajetórias e redes de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

\_\_\_\_\_. Imagens de professoras e redes cotidianas de conhecimentos. **Educar**, Curitiba, n.24, p.19-36, 2004.

ANDRADE, Érika dos Reis Gusmão. **O fazer e o saber docente: a representação social do processo de ensino-aprendizagem**. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2003.

ANGULO, Luis Miguel Villar. **El profesor como profesional: formación y desarrollo personal**. Espanha: Granada, 1990.

ARRUDA, Ângela. Despertando do pesadelo: a interpretação. In: MOREIRA, Antonia S. P. et al. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária, 2005. p. 229-258.

ASMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. (Orgs.). **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BACHELARD, G. **Le rationalisme appliqué**. 5. ed. Paris: PUF, 1975.

\_\_\_\_\_. **La formation de l'esprit scientifique**. 13. ed. Paris: PUF, 1986.

BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. São Paulo: Círculo do Livro. 1980.

BARBOSA, Tatyana M. N.; PASSEGGI, Maria da Conceição. Escritura feminina e mulher escrita: interfaces da formação autobiográfica docente. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.25, n.11, p. 80-101, jan./abr. 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 44/2004 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004. 438 p.

\_\_\_\_\_. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 27 dez. 1961.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério, na forma prevista no artigo 60, parágrafo 7º, do Ato das Disposições Constitucionais transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 24 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, MEC, s.d. Disponível em: <<http://www.mec.com.br>>. Acesso em: 4 jun. 2009a.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**. Disponível em: < <http://www.mec.com.br> >. Acesso em: 22 maio 2009b.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.755/2009**, de 29 de janeiro de 2009. Disponível em: <<http://www.mec.com.br>>. Acesso em: 15 jun. 2009c.

\_\_\_\_\_. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo escolar da educação básica 2007**. Brasília: INEP; MEC. 2009d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Nacional de formação continuada de professores de Educação Básica**: orientações gerais. Brasília: MEC, 2005.

BRONCKARD, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

CABRAL NETO, Antônio (Org.). **Política educacional**: desafios e tendências. Porto Alegre: Sulina, 2004.

CABRAL NETO, Antonio; CASTRO, Alda M. D. Araújo. A formação de professor no contexto das reformas educacionais. In: YAMAMOTO, Oswaldo; CABRAL NETO, A.(Orgs.). **O psicólogo e a escola**. Natal: EDUFRRN, 2000.

CAMARGO, Brígido V. ALCESTE: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, Antonia S. P. et al. **Perspectivas teóricometodológicas em representações sociais**. João Pessoa, Editora Universitária, 2005. p.511 – 540.

CAPRA, Fritjof; STEINDL-RAST, David. **Pertencendo ao universo explorações nas fronteiras da ciência e da espiritualidade**. São Paulo: CULTRIX, 1991.

CARR, W. **Quality in teaching**. London: Falmer Press. 1989.

CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima. **O outro lado do aprender**. Recife /PE: Editora Massangana, 2001.

CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima; SALES, Luís Carlos; SILVA, Cleânia de Sales. O poder do discurso construtivista na mídia. In: PASSOS, G. de O.; SALES, L. C. (Orgs.). **Educação: mediações simbólicas**. Teresina: EDUFPI, 2006.

CASTRO, Alda M. D. Araújo. Educação a distância e formação de professores: limites e possibilidades. In: CABRAL NETO, Antônio (Org.). **Política educacional: desafios e tendências**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

\_\_\_\_\_. **Política de educação a distância: uma estratégia de formação continuada de professores**. Natal, RN: EDUFRN, UFRN, 2005.

\_\_\_\_\_. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, M. C. et al (Orgs.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2009.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p.155-191.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Revista Avaliação**, Campinas, SP, ano 4. v. 4, n.3, p. 3-8, 1999.

COMENIUS, João Amós. **Didática Magna**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Paidéia)

COSTA, M. C. C. **Sociologia**: introdução à ciência da sociedade. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

DAVID, Miriam. **The state, the family and education**. Londres: Routledge Kegan Paul, 1980.

DEBESSE, M. Un problema clave de la educación escolar contemporânea. In: DEBESSE, M.; MIALERET, G. (Eds.). **La formación de los enseñantes**. Barcelona: Oikos-Tau, 1982. p. 13-34.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, 2008.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Tradução José Carlos Eufrásio. Brasília: DOU, 1996.

DE ROSA, A. S. Sur l'usage des associations libres dans l'étude des représentations sociales de la maladie mentale. **Connexions**, Rome, n.51, p.27-50, 1988.

DICIONÁRIO NÁUTICO. Disponível em: <[http://www.piccolosails.com.br/dicionario-nautico\\_result.asp?trm=Carta-Nautica&selecao=80](http://www.piccolosails.com.br/dicionario-nautico_result.asp?trm=Carta-Nautica&selecao=80)>. Acesso em: 26 out. 2009.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Habitus e representações sociais: questões para o estudo das identidades coletivas. In: MOREIRA, A. S.; OLIVEIRA, D. C. de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 117-130.

\_\_\_\_\_. Poder simbólico, signo hegemônico e representações sociais: notas introdutórias. In: CARVALHO, Maria do Rosário de.; PASSEGGI, Maria da Conceição; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés(Orgs.). **Representações sociais: teoria e pesquisa**. Mossoró, RN: Fundação Guimarães Duque; Fundação Vingt-un Rosado, 2003. p. 63-70.

DOWBOR, Ladislaw. Educação, tecnologia e desenvolvimento. IN: BRUNO, Lúcia. **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas.** São Paulo: Atlas, 1996.

DURKEIM, E. **Testes.** Paris: Ed. de Minuit, 1995. v. 2.

DUVEEN, GERARD. Introdução. In: Moscovici, S. **As representações sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2003. p. 93- 124.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILLE; Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** Petrópolis: Vozes, 1995. p. 93-110.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-124.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da Língua Portuguesa.** 7. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Parceria na formação de professores: do conceito à prática.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. Parceria na formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educación.** Disponível em: < [www.rieoei.org/deloslectores/554foerst](http://www.rieoei.org/deloslectores/554foerst)>. Acesso em: 19 jun. 2009.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico.** São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, JOSÉ Cerchi. **A educação do educador em serviço**: o treinamento de professores em questão. 1988. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de SP, 1988.

GADELHA, Maria José de A. **Prática Pedagógica x Formação do Professor**: problemas e desafios. 1993. 103f. Monografia (Especialização em Administração Educacional) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1993.

\_\_\_\_\_. **A formação de professores**: uma avaliação psicossocial. 1997. 201f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.

\_\_\_\_\_. Perspectivas se superação de visões minimalistas do processo formativo docente. **Anais...** In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 19., 2009, João Pessoa/PB, 2009. 1 CD-ROM.

GAJARDO, Marcela. (Org.) **Cooperación internacional y desarrollo de la educación**. Santiago: AECI-CIDE, 2000.

GARCÍA, Marcelo C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimento de renovação Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção Formação de Professores).

\_\_\_\_\_. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro v. 13, n.37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes médicas, 1997. p. 157-163.

GÓMEZ-GRANEL, C.; VILA, I. (Orgs.). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HIRATA, Helena S. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 128-142.

HYPOLITTO, Dinéia. Formação continuada: análise dos termos. **Integração**: Ensino-pesquisa-extensão, São Paulo; v.6, n.21, p. 101-103, 1999.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p.31-61.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**: hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó, 1994.

\_\_\_\_\_. **Formação docente profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006. 120p.

JODELET, Denise (Ed.). Les représentations sociales: um domaine em expansion. In: **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989. p.31-61

\_\_\_\_\_. La représentations social: fenomenos, concepto y teoria. In: MOSCOVICI, Serge. **Psicologia Social II**. Madri: Paidós, 1985, p. 469-494.

\_\_\_\_\_. As representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET. D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2001. P. 17-41.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVECHELOVICH, S.; GUARESCHI P. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. In: FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria. **Secretaria de Educação Média e Tecnológica**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação do Professor).

LIMA, Blanca Dias de. **La nueva gestión pública**. Madrid: Pearson Educación, 2001.

\_\_\_\_\_. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, n.27, p. 5-24, 2004.

MACÊDO, Valcinete Pepino. **Política de formação continuada de professores: cenários, diretrizes e práticas**. 2006. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2006.

MACHADO, Laeda Bezerra. **O que é o Construtivismo?** estudo de representações sociais com professores da cidade do Recife. 2003. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2003.

MARIN, Alda J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, n.36, p. 9-20, 1995.

MECHA, Andrés A.; WAGNER, Wolfgang. Construindo bruxas: representações sociais, discurso e instituições. In: CARVALHO, Maria do Rosário de.; PASSEGGI, Maria da Conceição; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés (Orgs.). **Representações**

**sociais:** teoria e pesquisa. Mossoró, RN: Fundação Guimarães Duque/ Fundação Vingt-um Rosado, 2003. p. 31-44.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau:** da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez. 1987.

MELO, Marileide Maria de. **A produção tardia da profissionalização docente e seu impacto na redefinição identitária do professorado do Ensino fundamental.** 2005. 247 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2005.

\_\_\_\_\_. Dimensões identitárias docentes: um estudo a partir do Alceste. ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 19., 2009, João Pessoa. **Anais...** 2009, João Pessoa, PB, 2009. 1 CD-ROM.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORIN, E. **Meus demônios.** Portugal: Publicações Europa-América, LDA, 1995.

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

\_\_\_\_\_. (Org.). **Psychologies sociales.** Paris: PUF, 1984.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais:** investigações em Psicologia Social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional no Brasil: contradições e perspectivas de avanços. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa **Política educacional:** gestão e qualidade do ensino. Brasília: Liber livro, 2009. p. 319-346.

MURRAY, A. **What is knowledge management?** : Knowledge Management Forum Archives. Disponível em: <[http://.km-forum.org/what\\_is.htm](http://.km-forum.org/what_is.htm)>. Acesso em: 06 maio 2005.

NAMURA, Regina M. **O sentido do sentido em Vygotski:** uma aproximação com a estética e a ontologia do ser social. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

NICKERSON, R. On improving thinking through instruction. **Review of research in education**, Califórnia, n.15, p.35-84, 1988.

NÓBREGA, Danielle Oliveira da. **Convite à ciranda**: um estudo sobre as representações sociais de educação inclusiva. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2007.

NILDECOFF, Maria Teresa. **Uma escola para o povo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária**: mestra ou tia? São Paulo: Cortez. 1984.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992a.

\_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. (Temas Educacionais). Lisboa: Editora Nova Enciclopédia, 1992b.

\_\_\_\_\_. **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NUNEZ, Isauro Béltran. **Seminário: aprendizagem, ensino e saberes docentes**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 15 abr. 2008. (Aula).

OLIVEIRA, Leda M. N. de. **Uma escola pioneira na formação do professor primário no Rio Grande do Norte**: reconstruindo sua memória. 1990. 315 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 1990.

OLIVEIRA, Marta K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Representações Sociais da Escrita: uma abordagem processual. In: CARVALHO, M. do Rosário de Fátima de; PASSEGGI,

Maria da Conceição; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés (Orgs). **Representações sociais: teoria e pesquisa**. Mossoró, RN. Fundação Guimarães Duque/Fundação Vingt-un Rosado, 2003. p. 45-59.

\_\_\_\_\_. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos Memoriais de formação. In: SOUZA, E. Clementino de. (Org.). **Pesquisa (auto) biográfica: tempo, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. pp. 203 – 218.

PEREIRA, Francisco J. Costa. Análise de dados qualitativos aplicados às representações sociais. In: MOREIRA, A. S. Paredes (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB, 2005. p.25-60.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

\_\_\_\_\_. Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo. **MOTRIZ**, São Paulo, v.3, n.1, p29-43, jun.1997.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. São Paulo: Editora Ática, 1975.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINEAU, Gaston. **Temporalidade na formação: rumo a novos sincronizadores**. São Paulo: TRIOM, 2003.

\_\_\_\_\_. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p.329-343, maio/ago. 2006.

POPKEWITZ, T. S. **Sociología política de la reforma educativa**. Madri: Mormata, 1991.

RAMALHO, Betânia Leite. **Seminário: aprendizagem, ensino e saberes docentes**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 26 set. 2006. (Aula).

RAMALHO, Betânia Leite; NUNEZ, Isauro Béltran; GAUTHIER Clermont. **Formar o professor e profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RAMALHO NETO, José. **Cidadão**. Zé Ramalho ao vivo. Rio de Janeiro: Gravadora Sony & BMG, 2005. 1 CD.

REINERT, M. ALCESTE: une méthodologie d'analyse dès données textuelles et une application: Aurelia de G. de Nerval. **Bulletin de méthodologie sociologique**, v.28, 1990. p. 24-54.

RODRIGUES. Neidson. **Lições do príncipe e outras lições**. São Paulo: Cortez, 1984.

ROLLE, Pierre. O que é qualificação do trabalho? **Tempo Social**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 83-87, 1989.

ROSCH, E. H. Principles of categorizations. In: ROSCH, E. H.; LLOYD. B. B. (Eds.). **Cognition and categorization**. Hillsdale, NJ: Erlbaum., 1978.

SÁ, Celso Pereira de. **Sobre o núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1996.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 34. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico - crítica**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SMITH, M.; BOURKE, S. Teacher Stress: Examining a model based on context, workload, and satisfaction. **Teaching and Teacher Education**, v. 8, n. 1, p. 31-46, 1992.

STEADMAN, Carolyn. The mother made concious: the historical development of primary school pedagogy. **History Workshop**, n. 20, 1985.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rios de Janeiro: Vozes, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente** : elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TIRAMONTI, G. **Sindicalismo docente y reforma educativa na América Latina de los 90**. S.l : Flacso; Preal, 2000. (Mecanografiado)

TORRES, Rosa M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, Livia de; Warde, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TURRA, M. Clódia et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: Editora Emma, PUC-RS, 1975.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1975.

VERGERS, P.; SCANO, S.; JUNIQUE, C. **Ensemble des Programmes Permetant l'Analyse des Evocations (EVOC 2000)**: Manuel d'utilisateur. Aix-em-Provence: LAMES-CNRS, 1999.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas**. Madrid: Ministério de Educación y Ciências. 1991b.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo:Ed. Martins Fontes, 2001.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 115-138.

# APÊNDICES

**APÊNDICE A: FOLHA DE PROTOCOLO DA APLICAÇÃO DA TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS (TALP)**

Querido(a) Professor (a):

Estamos coletando dados necessários à elaboração da nossa tese de doutorado, a ser defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Solicitamos a sua valiosa contribuição, no sentido de preencher este instrumento de pesquisa. Assumimos o compromisso de assegurar o anonimato dos dados e registros. Agradecemos, antecipadamente, a sua disponibilidade e atenção. Atenciosamente

Maria José Gadelha

1 - Fineza escrever as cinco palavras que lhes vêm, imediatamente, à lembrança quando ouve falar em **FORMAÇÃO CONTINUADA**. Em seguida enumere-as, colocando **1**(um) para a mais importante e **2** (dois) para a de segunda importância.

( ) \_\_\_\_\_;                      ( ) \_\_\_\_\_;  
( ) \_\_\_\_\_;                      ( ) \_\_\_\_\_;  
( ) \_\_\_\_\_

JUSTIFIQUE AS SUAS ESCOLHAS: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**APÊNDICE B – Folha de identificação dos participantes da pesquisa**

INSTITUIÇÕES ONDE TRABALHA: \_\_\_\_\_

NOME FICTÍCIO: \_\_\_\_\_

EXERCE A FUNÇÃO DE PROFESSOR(A) HÁ QUANTO TEMPO:

 menos de dois anos  de dois a nove anos de dez a dezenove anos  de 20 a 30 anos

FAIXA ETÁRIA:

 Menos de 25 anos  de 25 a 29 anos de 30 a 34 anos  35 a 39 anos 40 a 44 anos  45 anos ou mais

CURSO DE GRADUAÇÃO: \_\_\_\_\_

PÓS-GRADUAÇÃO:  Especialização Especifique \_\_\_\_\_ Mestrado Especifique: \_\_\_\_\_ doutorado Especifique: \_\_\_\_\_

PARTICIPA DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA:

 Frequentemente  às vezes  não

CURSOS QUE FREQUENTOU:

 PROFA  CADREM PROLER  GESTAR PROFORMAÇÃO  CURSO DE ATIVIDADE CURRICULAR OUTROS ESPECIFIQUE: \_\_\_\_\_

TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO: \_\_\_\_\_

TEMPO EM SALA DE AULA: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_\_ RESPONSÁVEL PELA APLICAÇÃO: \_\_\_\_\_

MUITO OBRIGADA! Comprometemo-nos em retornar os dados analisados para vocês. Caso deseje recebê-los, via internet, por favor deixe o seu e-mail:





E22G 27	Inst. Pres. Kennedy						x	N. Superi or		x									27	27
E23P 15	E. E. Berilo Wanderley			x				Letras	Linguagem em Educação	x			x		x			Proletramento	15	15
E24G 23	E.E. Potiguassu						x	Ped.		x			x	x	x		x	8 Cidades; Prole.; e Salto p Fut.	23	23
E25G 21	E. E. Arquiteta Elisabete						x	N. Superi or		x									21	21
E26G 02	E. E. Arquiteta Elisabete	x						Ped.		x					x				5	2
E27G 09	E. E. Profa Leonor Lima						x	N. Superi or		x							x	Proletramento.; Leit.em Bib.; Cat.Poema	9	9
E28G 21	E. E. Profa Leonor Lima						x	Ped.		x							x	Prol.; Leit.emBib.;Cat. Poema;Pil.Teleed.	21	21
E29P 11	E. E. Myriam Coelli						x	Ped.	Pedagogia do Movimento	x				x			x	Salto p Fut.; Virt. Letram.; Sab e Prát. Inc.	32	11
E30G 25	E. E. Myriam Coelli						x	Ped.			x						x	Salto p Fut.; Virtus. Letramento.	25	25
E31G 17	E. E. Alfredo Pegado				x			Letras			x			x					17	17
E32M 30	E. E. Alfredo Pegado						x	x		x							x		30	30
E33M 40	E. E. Alfredo Pegado						x	x		x							x		40	40
E34G 26	E. E. Alfredo Pegado						x	Ped.		x				x		x	x	Med. Leit; Virt; Proletram; E. Cid.; Letram.	26	26
E35P	E. E. Alfredo						x	N.	Ed. Infantil	x					x		x	Proletramento	38	38















M136 G18	E. M. N. Sr <sup>a</sup> . Das Dores					x		Ped.		x									x	Leitura	18	18
M137 P29	E. M. N. Sr <sup>a</sup> . Das Dores					x		Norm. Sup.	Psicopedagogia	x									x x	Jorn. da SME;; Prof. Leit.;Prolet.; Recr. Inf.	29	29
M138 P17	E. M. N. Sr <sup>a</sup> . Das Dores					x		Ped.	Educação	x			x	x						Leitura	17	17
M139 P12	E. M. N. Sr <sup>a</sup> . Das Dores			x				Ped.	Psicoped. e Ed. Especial	x									x	Professor Leitor	12	12
M140 P22	E. M. Prof <sup>a</sup> . Dalva de Oliveira					x		Ped.	Psicopedagogia	x				x	x				x	Informática	22	22
M141 P36	E. M. S. Fco. De Assis					x		Hist.	História do Brasil	x			x	x		x					36	36
M142 G39	E. M. S. Fco. De Assis					x		Letras		x			x	x		x					39	39
M143 P22	E. M. S. Fco. De Assis					x		C. biolog.	Gestão Escolar	x			x			x					22	22
M144 P21	E. M. Terezinha Paulino					x		Ped.	Gestão do Trabalho Pedagógico	x			x	x				x			21	21
M145 G12	E. M. Prof <sup>a</sup> . Z. Fernandes					x		Ped.											x		20	12
M146 G17	E. M. Prof <sup>a</sup> . Z. Fernandes					x		Ped.		x									x	Libras	17	17
M147 M08	E. M. Prof <sup>a</sup> . Z. Fernandes					x	x				x		x								10	8
M148 G13	E. M. Prof. Zuza					x		Ped.		x									x	Escolas Particulares	13	13
M149 P18	E. M. Prof. Zuza					x		Ped.	Psicopedagogia		x				x	x					18	18
M150 G05	E. M. Prof. Zuza					x		Ped.		x						x				Proletramento em L. Port.	5	5

M151 P15	E. M. Prof. Zuza			x			Ped.	Mestrado em Educação	x						x					15	15
M152 P17	E. M. Prof. Zuza			x			Ped.	Educação		x					x			x		17	17
M153 M21	E. M. Prof. Zuza				x				x						x		x	x	8 cidades; Um Salto p/ o Futuro	21	21
M154 M10	E. M. Prof. Zuza			x		x				x					x					10	10
M155 P26	E. M. Prof. Zuza					x	Ped.	Metod de Ed.a Distância	x									x	Tecnologia Assestica	26	26
M156 G19	E. M. Prof. Zuza			x			Letras			x		x	x		x					19	19
M157 P18	E. M. Prof. Zuza			x			Ped.	Gestão e Org Escolar	x								x	x	Projeto 8 cidades	18	18
M158 P19	E. M. Prof. Zuza			x			Ped./L etras	Psicomotricidade		x		x					x	x	Ed. Ambiental;Ed. P Sexualidade	19	19

**APÊNDICE D – Demonstrativo das professoras, principais responsáveis pela produção das UCE, conforme a classe, escola, faixa etária, qualificação e tempo de experiência em sala de aula.**

CLASSE	ESCOLA	PROF. Nº	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA EM SALA
A = Formação para o sucesso escolar do alunos	E. M. Laercio Fernandes	127	30-34	Pedagogia	8
		121	30-34	Pedagogia	16
		122	+ 45	Pedagogia	27
	E. M. Josefa Botelho	110	+ 45	Pedagogia e Especialização	21
		104	+ 45	Pedagogia	11
	E. M. Prof. J. do Patrocínio	117	40-44	Filosofia (Lic.)	7
	E. M. Prof <sup>a</sup> . M <sup>a</sup> . Madalena	135	35-39	Normal Sup. Especialização	2
	E. E. João Tiburcio	10	+ 45	Normal Superior	23
		13	40-44	Normal Superior	21
	E. E. Selva Lopes	51	+ 45	Normal Superior	25
	E. E. Alfredo Pegado	37	+ 45	Pedagogia e Especialização	17
	E.E. Alberto Torres	66	+ 45	Pedagogia	18
		68	30-34	2º Grau Magistério	7
E. E. Prof. Severino de Melo	54	+ 45	2º Grau Magistério	28	
B = Aprimorando a prática	E. M. Prof <sup>a</sup> . Dalva de Oliveira	140	+ 45	Pedagogia e Especialização	22
		156	35-39	Letras	19
	E. M. Prof <sup>a</sup> . Z. Fernandes	147	40-44	2º Grau Magistério	10
		145	35-39	Pedagogia	20
	E. M. Terezinha Paulino	144	+ 45	Pedagogia e Especialização	21
	E. M. Antonio Campos	71	+ 45	Pedagogia	18
	E. E. Alfredo Pegado	41	+ 45	Normal Superior	17
		37	+ 45	Pedagogia e Especialização	17
	E. E. Ary Parreiras	08	+ 45	Pedagogia	30
	E. E. Prof. Severino de Melo	55	+ 45	2º Grau Magistério	28
E. E. Newton Braga	44	40-44	Pedagogia	21	

C = Troca de experiências	E. M. Prof. J. do Patrocínio	118	+ 45	Pedagogia e Especialização	2
	E. M. N. Sr <sup>a</sup> . Das Dores	139	30-34	Pedagogia e Especialização	12
	E. M. João Paulo II	91	35-39	Pedagogia e Especialização	16
		94	25-29	Pedagogia	9
		90	35-39	Pedagogia e Especialização	20
	E. M. Prof <sup>a</sup> . Z. Fernandes	147	40-44	2º Grau Magistério	10
		147	40-44	2º Grau Magistério	10
	E. M. Prof. Zuza	150	35-39	Pedagogia	5
	E. M. Josefa Botelho	107	+ 45	Pedagogia e Especialização	27
	E. M. Prof <sup>a</sup> . M <sup>a</sup> . Madalena	135	35-39	Normal Superior	21
E. E. Dr. Maia Neto	57	35-39	Pedagogia e Especialização	20	
	57	35-39	Pedagogia e Especialização	20	
D = Descompromisso institucional com o ensino e a aprendizagem	E. M. Irmã Arcangêla	83	35-39	Pedagogia e Especialização	15
		88	+ 45	Pedagogia	20
	E. M. Laercio Fernandes	126	+ 45	Pedagogia	19
	E. M. Prof <sup>a</sup> . M <sup>a</sup> . Madalena	128	+ 45	Pedagogia e Especialização	30
	E. M. João Paulo II	99	35-39	Normal Superior	9
		93		Geografia e Especialização	16
	E. M. Bernardo Nascimento	78	35-39	Pedagogia e Especialização	15
	E. M. Prof. Zuza	158	30-34	Pedagogia e Especialização	
	E. E. Alfredo Pegado	35	+ 45	Normal Superior	38
		36	+ 45	Pedagogia e Especialização	22
E. M. Prof. J. do Patrocínio	119	+ 45	Pedagogia e Especialização	20	
E = Atualização de conhecimentos	E. M. Prof. J. do Patrocínio	116	35-39	Filosofia (Lic.)	7
	E. M. S. Fco. De Assis	142	+ 45	Letras	39
	E. M. Prof <sup>a</sup> . M <sup>a</sup> . Madalena	131	+ 45	Pedagogia e Especialização	14
		133	35-39	Pedagogia e Especialização	20

	E. M. Antonio Campos	71	+ 45	Pedagogia e Especialização	18
	E. M. Josefa Botelho	102	35-39	Pedagogia	30
	E. M. Profª. Z. Fernandes	145	40-44	Pedagogia	20
	E. M. Prof. Zuza	149	+ 45	2º Grau Magistério	38
	E. E. Ary Parreiras	06	+ 45	2º Grau Magistério	31
	E. E. Pres. Kennedy	19	+ 45	Normal Superior	26
	E. E. João Tiburcio	14	+ 45	Pedagogia	29
	E.E.Pedro Mendes Gouveia	63	+ 45	2º Grau Magistério	28
F= Conhecimento: abertura para novos horizontes	E. M. Laercio Fernandes	121	30-34	Pedagogia	13
		124	35-39	Normal Superior	17
	E. M. Irmã Arcangêla	88	+ 45	Pedagogia	20
	E. M. Prof. J. do Patrocínio	114	30-34	Pedagogia	18
	E. E. Alfredo Pegado	38	+ 45	2º Grau Magistério	27
	E. E. Newton Braga	46	+ 45	Ciências Biológicas	22
	E. E. Ary Parreiras	03	+ 45	2º Grau Magistério	22
	E.E.Pedro Mendes Gouveia	62	40-44	Pedagogia e Especialização	18
	E.E. Potiguassu	24	+ 45	Pedagogia	23
	E. E. Prof. Severino de Melo	56	35-39	Pedagogia	20
	E. E. Ary Parreiras	07	+ 45	Pedagogia	17

Fonte: Levantamento de dados primários, Natal/RN, 2009.