



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE FORMAÇÃO PARA
PROFESSORES E FORMADORES DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO

Maria Belacilda de Oliveira Feitoza

MANAUS-AM
2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA BELACILDA DE OLIVEIRA FEITOZA

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE FORMAÇÃO PARA
PROFESSORES E FORMADORES DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão.

Ficha Catalográfica
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

Feitoza, Maria Belacilda de Oliveira

F311r

A Representação Social de Formação para Professores e Formadores da Rede Municipal de Ensino. Manaus: UFAM, 2009.

122 f.; il.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2009.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão.

1. Formação de Professores 2. Políticas Públicas
3. Formação Profissional I. Mourão, Arminda Rachel Botelho II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

CDU 371.13(811.3) (043.3)

MARIA BELACILDA DE OLIVEIRA FEITOZA

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE FORMAÇÃO PARA
PROFESSORES E FORMADORES DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão.

Aprovado em 28/11/2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão – Presidente
Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

Prof.^a Dr.^a Lucíola Inês Pessoa Cavalcante – Membro
Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

Prof.^a Dr.^a Marileide Maria de Melo – Membro
Universidade Federal da Paraíba – UFPA

DEDICATÓRIA

*Dedico esta obra aos amores da minha vida:
Telmiro, Thaísa Cristina e Talita Nayara,
frutos de uma escolha inquestionavelmente
sábia de minha parte.*

AGRADECIMENTOS

A Jeová Deus e a Jesus Cristo pela vida agora e pela perspectiva futura.

A meus pais Izidório e Noemia, ausentes no mundo material, mas sempre presentes em meu coração e a meus irmãos e irmãs, todos responsáveis pelo início de meu processo formativo.

A meu marido Telmiro e minhas filhas Thaísa Cristina e Talita Nayara que souberam compreender minhas ausências durante a construção desse trabalho ficando ao meu lado, dando-me carinho não só nos momentos de vitória, mas principalmente nos momentos de dificuldades e incertezas.

Aos professores que muito contribuíram para o meu desenvolvimento acadêmico.

Aos amigos queridos que foram solidários com os desafios da minha jornada e se alegraram com minhas conquistas.

RESUMO

Este estudo analisa a representação social de formação de um grupo de professores e formadores da Rede Municipal de Ensino de Manaus, construída durante o seu processo de formação profissional, sua prática pedagógica e sua experiência de vida. Parte-se do entendimento de que a formação é uma construção social e que, como tal, reflete o tipo de sociedade e sujeito que essa sociedade quer formar. Abordam-se as concepções de formação que permeiam a representação social de formação dos sujeitos envolvidos e os contextos históricos e sociais nos quais essas representações foram construídas. Nesse sentido, o estudo está organizado em três capítulos que se constituíram mediante as questões norteadoras da pesquisa que, articuladas aos objetivos, nortearam o processo de investigação. Os capítulos respondem, então, às seguintes questões: Qual a Representação Social dos professores e formadores da Rede Municipal de Ensino sobre formação? Existe diferença entre a Representação Social dos professores e a Representação Social dos formadores sobre formação? Por que a maioria dos profissionais das escolas da Rede Municipal não parece buscar a conquista de seu espaço formativo na escola? Que caminhos estes profissionais têm buscado individual e coletivamente para o seu desenvolvimento profissional?

PALAVRAS-CHAVE: Representação Social. Formação. Formação Continuada. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This study analyzes the Social Representation of formation of a group of teachers and their professors of the net of education in Manaus, constructed during its process of professional formation, pedagogical practices and their life experiences. It comes from the understanding that the formation is a social construction and that, as such it is, reflects the type of society and citizen that this society wants to form. The conception of formation are approached to the social representation of formation of the involved citizens and the historical and social contexts in which these representations had been constructed. In this direction, the study it is organized in three chapters that had been constituted by the guideline questions of the research that, articulated to the objectives, had guided the investigation. The chapters, then, to the following questions: What's the Social Representation of the teachers and their professors of the Manaus Net of Education about formation? Does exist difference between the Social Representation of the teachers and the Social Representation of the professors on formation? Why the majority of the professionals of the schools of the Municipality Net does not seem to search the conquest of its formative space in the school? What are the ways that these professionals have searched individual and collectively for its professional development?

KEY-WORDS: Social Representation. Formation. On Going Formation. Public Policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Resultado das evocações segundo o software EVOC/2000.....	61
Quadro 02 – Resultado das evocações segundo o software EVOC/2000.....	62

LISTA DE GRÁFICOS

Quadro 01 – Sexo dos sujeitos/Professores.....	56
Quadro 02 – Sexo dos sujeitos/Formadores.....	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CFPM – Centro de Formação Permanente do Magistério
- COFM – Coordenadoria de Formação do Magistério
- GFM – Gerência de Formação do Magistério
- DDPM – Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- PFCT – Programa de Formação Continuada Tapiri
- SEMED – Secretaria Municipal de Educação
- SEDUC – Secretaria de Estado de Educação do Amazonas
- HTP – Hora de Trabalho Pedagógico
- OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte
- GATT – Acordo Geral de Tarifas e Comércio
- BM – Banco Mundial
- FACED – Faculdade de Educação
- G-7 – Grupo dos Sete - reúne as sete nações mais ricas do mundo
- PEFD – Programa Especial de Formação Docente

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	
1 – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM BREVE OLHAR, UMA LONGA CAMINHADA	17
1.1 – A Formação Continuada de Professores no Contexto Econômico e Político do Brasil.....	18
1.2 – Formação Docente: Uma Longa Caminhada através de Diferentes Concepções.....	22
1.3 – O Desenvolvimento da Prática Docente e da Formação de Professores no Contexto Brasileiro e Amazônico.....	28
1.3.1 – A Escola e seus Novos Desafios.....	31
1.4 – A Profissionalização Docente.....	34
1.5 – Formação Continuada e Profissionalização Docente.....	36
1.6 – A Representação Social e sua Contribuição para a Formação Continuada.....	40
CAPÍTULO 2	
2 – CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES E FORMADORES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE MANAUS	43
2.1 – A Investigação.....	43
2.2 – Os Grupos Pesquisados.....	48
2.3 – O Processo de Coleta de Dados.....	51
2.3.1 – A Coleta de Dados com o grupo de Professores.....	51
2.3.2 – A Coleta dos Dados com os Formadores.....	53
2.4 – Os Dados Obtidos.....	54
2.4.1 – Quem sabe e de onde sabe?.....	55
2.4.2 – O que e como sabe?.....	61
CAPÍTULO 3	
3 – AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES E FORMADORES DA SEMED: REPRESENTAÇÕES CONSTRUÍDAS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE DESCONTINUIDADE NO CAMPO EDUCACIONAL	73
3.1 – Sobre o que sabe e com que efeitos.....	74
CONSIDERAÇÕES	100
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICES	112

INTRODUÇÃO

Esta dissertação teve como objeto de investigação as representações sociais de formação para um grupo de professores e formadores da Rede Municipal de Ensino de Manaus que trabalham com o ensino fundamental. O foco se direcionou no sentido de conhecer as representações sociais que professores e formadores construíram a partir das apropriações feitas no seu processo de formação profissional, sua prática pedagógica e sua experiência de vida.

O interesse por esse estudo surgiu do trabalho com a formação continuada de professores. A nossa experiência profissional como professora da educação infantil e anos iniciais, pedagoga e formadora no campo da formação continuada de professores permitiu o contato, a troca de experiência, o estudo teórico em conjunto, a reflexão e o diálogo com os professores que nos trouxeram inúmeras inquietações.

Dentre estas inquietações, os posicionamentos dos professores sobre a importância da formação continuada, do permanecer buscando e aprendendo, a fim de melhorar as práticas referentes ao processo ensino e aprendizagem e favorecer o desenvolvimento do seu trabalho profissional, ao mesmo tempo em que demonstravam um aparente desconforto frente ao estudo, à leitura e a reflexão, tornou-se uma questão perturbadora.

Esta inquietação se tornou mais intensa a partir do momento em que passamos a trabalhar no Centro de Formação Permanente do Magistério como formadora de um programa de formação continuada para os professores da rede municipal de Manaus. Esse programa privilegiava a reflexão sobre a prática à luz dos estudos teóricos como pontos centrais dos encontros com os professores, chamados de encontros de formação.

Nos encontros onde eram realizadas oficinas metodológicas com os professores, o trabalho fluía, mas, quando eram feitas propostas de estudos teóricos, havia uma forte rejeição por parte deles. Suas falas apontavam que as teorias estudadas na graduação eram suficientes para o exercício da profissão. Eles precisavam, então, de metodologias que os ajudassem no

espaço de sala de aula, que contribuíssem com o trabalho a ser realizado com alunos que, em sua maioria, segundo os professores, não gostavam de estudar.

Quanto às reflexões acerca da prática docente, estas se configuravam na fala dos professores, em maioria, no âmbito da falta de estrutura física, pedagógica e material oferecido pela Secretaria de Educação às escolas. Ou ainda na exposição das impossibilidades ou limites do trabalho docente quanto à falta de compromisso dos alunos e familiares com a escola e o processo de aprendizagem.

Nestes encontros, falávamos da escola enquanto espaço formativo, e os professores queriam cursos com certificados. Falávamos sobre a importância de refletir sobre as práticas docentes, buscávamos as teorias da educação para respaldar essas reflexões, e os professores diziam que queriam ajuda em como desenvolver determinado conteúdo em sala de aula.

Diante desse conflito de posições e necessidades, agora já não mais na realidade com os professores das escolas com as quais havíamos trabalhado, entendemos que essa questão poderia ser objeto de uma pesquisa aprofundada a fim de contribuir com a formação continuada de professores. Assim, por meio de um método investigativo, buscamos saber como formadores e professores representavam a formação. Que sentidos a formação mostrava ter para professores e formadores.

Vale ressaltar que os formadores, grupo constituído por professores e pedagogos da rede municipal de educação que trabalhavam no Centro de Formação Permanente do Magistério, foram incluídos no universo da pesquisa, por serem eles que trabalhavam no momento da elaboração e implementação do projeto de pesquisa que deu origem a essa dissertação, em um dos espaços destinados à formação continuada dos professores da rede.

Assim, na perspectiva de contribuir com a formação continuada de professores, buscando o sentido da formação para professores e formadores, entendendo a formação como processo de construção social influenciado pelas amarras sociais que regem a sociedade em que vivemos e que por isso se constitui um campo de disputas sociais, é que construímos o tema do projeto de pesquisa que gerou esta dissertação, que é a representação da formação para professores e formadores da rede municipal de ensino de Manaus.

Partimos do pressuposto de que entender como professores e formadores representam a formação, o sentido que eles atribuem a ela, poderá contribuir para se pensar programas de formação continuada para esses profissionais que os auxiliem em sua emancipação intelectual, em seu comprometimento com seu desenvolvimento profissional e pessoal, entendendo que seu trabalho possui também uma dimensão política frente ao tipo de sociedade que queremos construir.

A partir desses pressupostos, precisamos os questionamentos que nortearam de forma mais específica a pesquisa: Qual a Representação Social dos professores e formadores da Rede Municipal de Ensino sobre formação? Existe diferença entre a Representação Social dos professores e a Representação Social dos formadores sobre formação? Por que a maioria dos profissionais das escolas da Rede Municipal não parece buscar a conquista de seu espaço formativo na escola? Que caminhos estes profissionais têm buscado individual e coletivamente para o seu desenvolvimento profissional?

Nesse contexto, construímos o objetivo geral da investigação em tela: conhecer a representação social de formação dos professores e formadores da Rede Municipal de Ensino de Manaus construída durante o seu processo de formação profissional, sua prática pedagógica e sua experiência de vida, a fim de analisarmos as implicações dessa representação social para os sujeitos envolvidos no que diz respeito à formação continuada. Somaram-se a ele os seguintes objetivos específicos: identificar a Representação Social dos professores e pedagogos da rede municipal de ensino sobre formação, verificar sob quais concepções de formação está pautada a Representação Social da formação dos professores e formadores.

Sabendo que muitos já trilharam o “caminho das pedras”, iniciamos a pesquisa com o levantamento bibliográfico em que buscamos uma exploração minuciosa do tema e constatamos que estudos que se fundamentam na Teoria das Representações Sociais representam um grau de grande importância no Brasil¹.

A fim de alcançar as respostas às inquietações, buscamos um método de pesquisa que fornecesse não só o conhecimento das representações requeridas, mas também indícios do contexto no qual estas foram construídas que possibilitassem descobrir o sentido que a formação tem para professores e formadores e, ao mesmo tempo, não permitisse esquecer que estes são sujeitos historicamente situados. Que são sujeitos que vivenciam uma profissão marcada por constantes desafios e mudanças, fruto das atuais exigências de uma sociedade que vive sob as demandas da globalização mundial.

¹ Na educação foram encontrados diversos estudos que enfocam as representações sociais como os de Carvalho e Passeggi (2003), Dotta (2006), Madeira (2008) dentre outros. Trabalhos publicados por autores nacionais e estrangeiros como Jodelet (2001), dissertações de mestrado, incluindo alguns da Universidade Federal do Amazonas como a de Fonseca (2008), teses de doutorado, artigos de revistas de educação e muitos outros que envolvem o assunto. Quanto à formação continuada, esta temática tem sido foco de inúmeras pesquisas e estudos em educação, como por exemplo Tiballi & Chaves (2003), Serbino et al (1998), Mizukami & Reali (2002) e Silva et al (2006), todos frutos de estudos nas últimas décadas. Este tema está presente não só através de livros e pesquisas publicadas mas também no discurso dos professores, nas salas de aula das universidades, nos espaços das secretarias de educação e em outros espaços de formação de professores.

No texto desse trabalho, buscamos inicialmente, no primeiro capítulo, apresentar os fundamentos teóricos da formação de professores, afunilando para o foco da formação continuada, trazendo as diferentes concepções de formação que têm orientado não só a formação de professores nas últimas décadas, mas também as pesquisas sobre o tema.

Abordamos a formação continuada no bojo da profissionalização docente, não a deixando fora da contextualização necessária à discussão dessa temática. E, por fim, tratamos das contribuições da Teoria das Representações Sociais como um referencial teórico-metodológico que fornecesse possibilidades concretas de alcançar os objetivos propostos.

No segundo capítulo, explicitamos as representações sociais de formação dos professores e formadores, encontrados na pesquisa, analisamos o sentido que a formação tem para estes sujeitos de forma preliminar e focalizamos o caminho teórico-metodológico percorrido na pesquisa. Tomamos como base a teoria das representações sociais, tal como desenvolvida por Serge Moscovici (2003, 1978) e Jodelet (2001), procurando relacionar também as representações sociais com as teorias pertinentes à formação continuada de professores.

No capítulo terceiro, analisamos sob que concepções de formação estão pautadas as representações sociais de formação de professores e formadores, encontrados na pesquisa. Buscamos focar as diferentes realidades concretas e simbólicas nas quais se encontram professores e formadores da Secretaria Municipal de Ensino e sob as quais estes construíram as representações em tela, trazendo as implicações dessa representação social para os sujeitos envolvidos no que diz respeito à formação continuada.

Na busca de entender sob que circunstâncias esses profissionais construíram o sentido da formação encontrado, buscamos, em Pierre Bourdieu (2003), através da construção do *habitus*, mais um caminho teórico para essa análise.

As considerações finais apresentam uma exposição geral das constatações obtidas na pesquisa. Com base nessas constatações, procuramos indicar possíveis caminhos que podem ser percorridos, a fim de melhorarmos o cenário da formação continuada na Secretaria Municipal de Manaus, na busca por atingir os professores com processos de formações significativas que contribuam para seu desenvolvimento profissional, pessoal e para a melhoria do processo de formação no espaço de sala de aula com os alunos.

CAPÍTULO 1

1 – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM BREVE OLHAR, UMA LONGA CAMINHADA

Nossas práticas, não raro, meramente in-formam; em outras situações, re-formam, mudando uma coisa aqui e outra ali, sem mexer na estrutura do que está sendo modificado; às vezes, en-formam, colocando as pessoas em fo(ô)rmas, tendo até a pretensão de adaptá-las a uma única fo(ô)rma; em alguns momentos, conformam, estimulando a acomodação, a resignação. Felizmente, às vezes, desafiam o instituído (que não satisfaz, que oprime, etc.) e trans-formam (CAVALCANTE, 2007).

A preocupação com a formação docente vem sendo foco de grande relevância nas discussões acerca da educação nas últimas décadas. Isto é claramente evidenciado nas investigações e literaturas mais recentes da área², incitando a inúmeros debates e propostas sobre a formação inicial e continuada de professores.

Para acirrar a discussão, dados do MEC/SAEB³ (2008) denunciam que os alunos que ocupam os bancos escolares têm baixos índices de aprendizagem, sobretudo nas regiões mais pobres do país. Análises reducionistas buscam culpar o professor pela situação de baixa aprendizagem dos alunos, deixando de lado a contextualização sócioeconômica e política na qual nos encontramos, enquanto país em desenvolvimento comandado por políticas externas do Banco Mundial e dos organismos internacionais dirigidos pelas multinacionais oriundas dos países ricos.

² Ver a esse respeito Tiballi e Chaves (2003), Serbino et al (1998), Mizukami e Reali (2002), Silva et al (2006), Falsarella (2004).

³ Segundo notícia divulgada em 24/04/07 no site <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news>, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) consiste em um novo indicador elaborado pelo Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, vinculado ao MEC, que considera como fatores interferem na qualidade da educação o rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e as médias de desempenho. As taxas de rendimento são aferidas pelo Censo Escolar da Educação Básica, e as médias pelo Saeb e pela Prova Brasil, avaliações realizadas pelo Inep para diagnosticar a qualidade dos sistemas educacionais.

Nesta trama de interesses, a docência se configura em momentos de incertezas, as pesquisas e discussões sobre a formação de professores são muito intensas nos espaços acadêmicos, embora tenham pouca ressonância nas escolas. As políticas públicas para educação em nosso país tratam a formação de professores como foco estratégico para o enfrentamento dos problemas da escola e da aprendizagem.

Todavia, encarmos a formação qualificada de professores como a redentora dos problemas da escola, seria uma ingenuidade imperdoável no contexto sócioeconômico e político em que vivemos. Pois, conforme nos afirma Freitas (2007, p. 1204), estas relações se dão “no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão que são próprias do capitalismo. Entender estas amarras sociais é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação”.

Neste sentido, a qualificação profissional destes trabalhadores se dá em um contexto permeado por interesses antagônicos emanados de uma sociedade capitalista impregnada por disputas ideológicas internacionais. Interesses que nos ajudam a entender o porquê da não materialização de uma política de formação de professores que contemple de forma articulada a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira (FREITAS, 2007), pauta das últimas décadas, de lutas dos professores comprometidos com uma educação que contribua com a transformação da realidade desumana em que vivemos em nosso país.

Partindo desta realidade, entendemos que refletir sobre o processo de formação continuada docente requer atenção ao seu contexto a fim de percebermos suas implicações em nossa realidade.

1.1 – A Formação Continuada de Professores no Contexto Econômico e Político do Brasil

Pensar a formação de professores nos tempos atuais se mostra um verdadeiro desafio uma vez que esta se configura em meio às tramas das relações sociais e dos acordos estruturais e conjunturais que se configuram em nossos tempos.

Historicamente, vivemos em um contexto mundial marcado pelos ideais neoliberais e pelo processo de globalização que trazem muitas consequências à nossa sociedade, à educação e, por fim, à escola. Neste processo, segundo Gamboa:

O Estado-Nação perde importância, novos espaços são desenhados, novas redes de poder são articuladas, novas racionalizações elaboradas, novas dialéticas surgem: o nacional, o regional, o local são colocados a serviço do novo modelo econômico global transnacional e transcultural. [...] Mas, enquanto o Estado-Nação desvanece, surge um poderoso Proto-Estado-Global que representa os interesses da nova divisão de classes da sociedade global (GAMBOA, 2003, p. 95-96).

Isto se reflete na criação de instâncias superiores transnacionais onde se concentram o poder das classes dominantes internacionais que normatizam e impõem os interesses dessa classe aos países subordinados. Como representantes dessas instâncias a OTAN, o GATT, o GRUPO G-7, o BM, dentre outros, cumprem este papel normatizador e direcionador das políticas internacionais.

Este novo cenário mundial implica novas configurações sociais e novas dimensões históricas. A globalização é um fato, como nos afirma Ianni, remetendo-se ao que ele chama de globalismo que pode ser visto como:

[...] uma configuração histórico-social no âmbito da qual se movem os indivíduos e as coletividades, ou as nações e as nacionalidades, compreendendo grupos sociais, classes sociais, povos, tribos, clãs e etnias, com as suas formas sociais de vida e trabalho, com as suas instituições, os seus padrões e os seus valores. Juntamente com a peculiaridade de cada coletividade, nação ou nacionalidade, com as suas tradições ou identidades, manifestando-se as configurações e os movimentos do globalismo. São realidades sociais, econômicas, políticas e culturais que emergem e dinamizam-se com a globalização do mundo, ou a formação da sociedade global (IANNI apud LOMBARDI, 2003. p. 8).

Estas novas redes de poder articuladas, tecidas pelos países economicamente ricos com seus interesses transnacionais e transculturais se sobrepõem aos interesses dos países pobres ou em desenvolvimento. Nesta lógica, atrelam-se, ao econômico, padrões de forma de pensar e agir que são impostas e geram perdas de identidades no cenário de perdedores globais.

Neste contexto, precisamos entender que o sistema capitalista que tem, na globalização excludente, uma “estratégia de enfrentamento da crise na recomposição e elevação do lucro a da superestrutura ideológica do neoliberalismo que a legitima” (FRIGOTTO, 1996, p. 79), prioriza o capital e não às pessoas, a sua necessidade quer individual quer coletiva. Nas palavras de Mourão: “A realidade tem revelado formas de organizações e relações que se apresentam cada vez mais mediatizadas pelo capital, visto que as necessidades humanas continuam realizando-se como mercadorias” (MOURÃO, 2006a, p. 15). Ou seja, o fim último é o lucro.

Precisamos entender o que isto representa para nós no cotidiano de nossas escolas, pois a questão da formação e da profissionalização do professor deve ser compreendida no plano estrutural e conjuntural da sociedade capitalista para evitarmos o risco de fragmentarmos a realidade e isolarmos esse processo do conjunto do movimento da sociedade, que tem influência determinante quando pensamos no projeto hegemônico presente nas políticas educacionais, a fim de podermos pensar em alternativas para a profissionalização docente sem cairmos em um pensamento ingênuo. Nesta perspectiva, deter-nos-emos em questões que nos parecem relevantes para pensarmos a educação e a profissionalização docente, pois como nos afirma Sanfelice:

A educação não está imune às transformações da base material da sociedade, hoje em processo de globalização e, ao mesmo tempo, não está imune à pós-modernidade cultural que as sinalizam. Pós-modernidade, globalização e educação relacionam-se pela lógica do mercado (SANFELICE, 2003. p. 11).

Outra questão que nos parece importante tocar é que, dentro do estágio atual da ideologia neoliberal globalizada, a ideia é de mínima existência possível de leis que garantam direitos à maioria. Ou seja, é necessário acabar com os direitos sociais alcançados historicamente. Para o âmbito educacional, isto representa, entre outras coisas, que a

educação deixa de ser um direito para, paulatinamente, transformar-se em um serviço, uma mercadoria [...]. No caso brasileiro, onde tal direito sequer foi atingido, a não ser por minorias, o caminho que o governo segue hoje é o da descentralização e autonomias autoritárias, da municipalização e, aos poucos, das parcerias e cooperativas, até a crescente privatização. No plano dos valores, retroage-se ao mais duro individualismo centrado na ideologia da competência e da qualidade para poucos (FRIGOTTO, 1996, p. 89-90).

Com as novas formas de mercado internacionais, o país cresce em sua economia, favorecendo uma minoria de seus habitantes em detrimento de uma maioria que mal consegue sobreviver. As políticas implementadas, oriundas do Banco Mundial e dos acordos com os grandes órgãos internacionais, favorecem, na verdade, os países desenvolvidos de onde se originam as multinacionais. A globalização aliada ao neoliberalismo apregoa a ideia de Estado Mínimo comandada pelos países desenvolvidos o que afeta diretamente as classes menos favorecidas do Brasil. A maioria de nossa população vive nas periferias das grandes cidades, marcada pelo limite entre a pobreza e a miséria, desassistida pelas políticas sociais sérias e contemplada por paliativos como o Bolsa Família e o Bolsa Escola.

É neste quadro de condições desiguais que nos encontramos. Sofremos com a falta de políticas públicas que contribuam para o desenvolvimento sócioeconômico e político de nosso povo. Falta esta perfeitamente entendida com a leitura mais ampla do cenário capitalista e pela gravidade da crise pelo qual este passa, tendo “saída violenta e perversa mediante a globalização excludente sob a égide do ideário neoconservador ou neoliberal” (FRIGOTTO, 1996, p.81).

Quanto à educação, atrelada aos interesses dominantes da sociedade globalizada, cabem novas demandas oriundas do “modelo de desenvolvimento econômico hegemônico nas últimas décadas” (KUENZER, 1999, p. 168) configurado na acumulação flexível. Isto significa, segundo a referida autora, que a relação entre educação e trabalho, antes pautada no modo de fazer e mediada pela força física que demandavam habilidades motoras, agora passa a ser mediada pelo “conhecimento, compreendido como domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas” (KUENZER, 1999, p.169), tais como síntese, capacidade para trabalhar em grupo, rapidez de respostas, resistir a pressões, dentre outras.

Neste novo cenário, surge a necessidade de um novo perfil de trabalhador como nos afirma Freitas, (2004, p.91)

O velho padrão de exploração taylorista/fordista que esteve em vigência durante o século XX, está esgotando-se - em especial em setores de ponta da economia, com tecnologia de produção contínua. No padrão antigo de exploração a educação jogava papel periférico, na medida em que o trabalhador era preparado na própria linha de produção, sem necessitar de grandes conhecimentos técnicos e habilidades especiais [...] O que os sociólogos e economistas estão sinalizando em seus estudos nos diz que as mudanças na organização do trabalho e a introdução de novas tecnologias estão começando a exigir um novo estilo de trabalhador.

Para este novo perfil de trabalhador, a educação escolarizada passa a ter maior importância, o que implica modificações na forma como se concebe o processo ensino-aprendizagem e no perfil do professor para conduzi-lo. Todavia, vale ressaltar que estamos falando de um sistema de mercado excludente que não comporta todos os trabalhadores.

Nas palavras de Kuenzer (1999, p.166), precisamos compreender que a “cada etapa de desenvolvimento social e econômico correspondem projetos pedagógicos, aos quais correspondem perfis diferenciados de professores, de modo a atender às demandas do sistema social e produtivo com base na concepção dominante”.

Logo afirmamos que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais demandaram novos modos de conceber a prática educativa gerando modelos de formação de professores oriundos de diferentes concepções de educação e sociedade.

1.2 – Formação Docente: Uma Longa Caminhada através de Diferentes Concepções

Historicamente situados, os processos de formação docente precisam ser entendidos em relação aos diferentes modos de conceber a prática educativa. Assim, parece-nos relevante rastreamos quais as concepções que historicamente têm pautado a formação docente a fim de nos situarmos em nossas falas. Para tanto, buscaremos, em Gómez (1998), quatro perspectivas básicas que se fizeram e se fazem presentes no desenvolvimento da prática docente e da formação de professores.

A primeira delas é a perspectiva acadêmica. Esta concebe o ensino primeiramente como um processo de transmissão de conhecimentos e de aquisição da cultura historicamente acumulada pela humanidade. Nesta perspectiva, o docente é um acadêmico e especialista nas diferentes disciplinas que compõem o currículo cultural, tendo a formação docente, como principal preocupação, o domínio dos conteúdos dessas disciplinas.

Dentro desta perspectiva, segundo Gómez (idem), dois enfoques se diferenciam: O enfoque enciclopédico e o enfoque compreensivo. O enfoque enciclopédico que concebe o professor como um especialista em um ou vários ramos do conhecimento acadêmico. Neste enfoque, quanto mais conhecimento o professor possui melhor ele desenvolverá sua função de transmissor. A formação didática da própria disciplina e a formação pedagógica do professor não são muito importantes, pois a lógica desenvolvida é a didática da homogeneidade. Competência e domínio de conteúdo se entrelaçam.

No enfoque compreensivo o professor é visto como um intelectual que deve formar-se na estrutura epistemológica de sua/ou suas disciplinas, pondo o aluno em contato com as aquisições científicas e culturais da humanidade. O ensino busca o desenvolvimento da compreensão do aluno, assim o professor deve trabalhar com o discente os processos de investigação e descoberta utilizados pelos homens historicamente. O professor deve ter ainda o domínio dos procedimentos metodológicos de construção do conhecimento por ele trabalhados.

A segunda perspectiva destacada por Gómez é a técnica. Esta perspectiva tem por base o que Schön (1983) denomina de racionalidade técnica. A racionalidade técnica consiste numa epistemologia da prática oriunda da filosofia positivista e defende a ideia de que os docentes solucionem problemas instrumentais através da seleção dos meios técnicos (GHEDIN, 2002). Esta perspectiva propõe dar ao ensino o rigor da técnica nos moldes da intervenção tecnológica, sendo o docente,

um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática, apoiando-se no conhecimento que os cientistas básicos e aplicados elaboram, ou seja, não necessita chegar ao conhecimento científico, mas dominar as rotinas de intervenção técnica que se derivam daquele (GÓMEZ, 1998, p. 357).

Dentro desta perspectiva, Gómez aponta dois enfoques: O modelo de treinamento e o modelo de tomada de decisões. No primeiro modelo propõe o treinamento do docente nas diferentes técnicas, procedimentos e nas habilidades que se demonstraram eficazes na investigação prévia. Já no modelo de tomada de decisões, a concepção é que o docente deva aprender técnicas de intervenção na aula, mas também tenha formação em competências estratégicas para que possa discernir quando utilizar uma ou outra intervenção.

De um modo geral, quer mais voltada para um enfoque ou outro, a perspectiva técnica tem norteado grande parte da investigação, prática e formação do profissional da educação nos últimos 30 anos (GÓMEZ, 1998). Como consequência desse processo, ocorre o distanciamento entre teoria e prática, visto que a visão do docente como um técnico e a divisão do trabalho pedagógico, entre os que planejam e os que executam, dificultam ainda mais a apropriação do conhecimento por parte dos docentes e discentes.

Analisando a relação entre a teoria e prática, Ghedin (2002, p. 133-134) afirma que

Teoria e prática são processos indissociáveis. Separá-los é arriscar demasiadamente a perda da própria possibilidade de reflexão e compreensão. A separação de teoria e prática se constitui na negação da identidade humana. Quando se executa tal movimento permite-se o retorno à negação do ser, isto é, ao negar a indissociabilidade entre prática e teoria, nega-se, em seu interior, aquilo que tornou o ser humano possível: a reflexão instaurada pela pergunta. A alienação encontra-se justamente na separação e dissociação entre teoria e prática.

Todavia, a investigação sobre a formação docente tem denunciado que esta, em grande parte, ainda traz uma forte tendência para a racionalidade técnica como nos afirma Warschauer (2001) reduzindo-se à mera preocupação sobre o como ensinar.

Libâneo (1999), em seu livro “Pedagogia e Pedagogos, para quê?” aponta que, nos cursos de pedagogia, os alunos estudam as várias disciplinas do currículo proposto de forma fragmentada, sem dar conta da especificidade do fenômeno educativo, na sua realidade sócio-cultural, na sua multiplicidade e transdisciplinaridade, o que, talvez, lhes dificulte ler a realidade escolar com sua singularidade, problematizando-a e buscando novos caminhos para a melhoria da docência.

No que tange à Formação Continuada, a racionalidade técnica transformou este aspecto formativo em pesquisas e investimentos alocados de acordo com os objetivos propostos pelas instituições formativas, o que nos remete a face do mercado que a formação pode ter, com suas agências e consultorias, com seus materiais prontos para serem aplicados (ESTRELA apud FERREIRA, 2003).

Uma terceira perspectiva proposta por Gómez (1998) é a perspectiva prática. Esta se fundamenta no pressuposto de que o ensino é uma atividade complexa, que se desenvolve em contextos singulares com resultados imprevisíveis e impregnados de opções éticas e políticas. “A formação do professor se baseará prioritariamente na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática” (GÓMEZ, 1998, p. 363).

Dentro desta perspectiva, diferenciam-se dois enfoques distintos. O primeiro deles é o enfoque tradicional em que o ensino é entendido como uma atividade artesanal, e o conhecimento profissional é tácito e resultado da adaptação das exigências do contexto sobre a escola. Nesta linha de pensamento, o conhecimento é teoricamente pouco organizado tendo grande importância o bom desempenho do docente experiente.

O segundo enfoque é o reflexivo sobre a prática, que parte do princípio que a relação mecânica e linear entre o conhecimento científico-técnico, e a prática do espaço da sala de aula precisa ser rompida. Para tanto, há a necessidade de analisar a prática cotidiana do professor a fim de entender que saberes ele mobiliza na resolução dos problemas da aula, em suas situações de ensino individual e em pequenos grupos.

O enfoque reflexivo sobre a prática tem em Schön (1983), um de seus grandes teóricos. Após fazer a crítica à racionalidade técnica, o autor argumenta que a prática profissional docente não está submetida somente à lógica da racionalidade e da estratégia investigativa, mas também a processos exploratórios, sendo que a centralidade da formação converge para a “profissionalização essencialmente centrada no comprometimento com uma prática reflexiva e com a aquisição de saberes e competências retirados da análise da prática” (PAIVA, 2003, p. 50).

Schön (1983) focaliza três dimensões interdependentes e complementares do pensamento prático do profissional no desenvolvimento de suas atividades cotidianas, as quais são: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Conhecimento na ação diz respeito ao conhecimento tácito que se mostra no saber fazer. Este se manifesta de forma espontânea estando imbricado na ação.

A reflexão na ação acontece quando pensamos sobre o que fazemos e quando examinamos criticamente o conhecimento. Como nos diz Gómez (1998, p. 370),

o processo de reflexão na ação é um processo vivo de intercâmbios, ações e reações, dirigidas intelectualmente, no vigor de interações mais complexas e totalizadoras; com suas dificuldades e limitações, é um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático.

A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação é a análise que o profissional realiza “a *posteriori* sobre as características e processos de sua própria ação” (GÓMEZ, 1998, p. 371). Implica um distanciamento da ação realizada com o objetivo de refletir sobre a reflexão que sobre ela foi feita. É componente essencial do processo de construção e formação profissional.

Em todo processo que envolve estas dimensões, a “reflexão é entendida como um modo de conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos práticos” (PAIVA, 2003, p. 54). Nesta perspectiva, segundo Ghedin (2002), a grande crítica que se faz a Schön diz respeito aos fundamentos pragmáticos de sua proposta, pois, embora o conhecimento venha da prática, não se pode situá-lo somente nela, de forma que a reflexão não pode reduzir-se a crítica nos espaços da sala de aula do professor.

A quarta perspectiva delineada por Gómez (1998) é a perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social. Esta entende o ensino como uma atividade crítica, uma prática social investida de opções de cunho ético onde os valores que delineiam suas intenções se traduzam em procedimentos desenvolvidos no percurso do processo ensino-aprendizagem. O professor é considerado um profissional autônomo que deve refletir sobre sua prática e sobre o contexto em que o ensino ocorre (GÓMEZ, 1998).

Dentro desta perspectiva, Gómez (*idem*) ressalta dois enfoques. O primeiro é o enfoque de crítica e reconstrução social. Nele busca-se o desenvolvimento da consciência social do cidadão visando à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. E, neste processo, a emancipação individual e coletiva é necessária. A atenção do professor deve estar voltada para sua prática e para as condições mais amplas nas quais ela se situa.

O professor é considerado um transformador, um ativador da consciência crítica do cidadão sobre a ordem social vigente. Um ativista político que fomenta o debate e o compromisso coletivo do cidadão com os problemas de sua sociedade, tendo os programas de formação de professores o objetivo de:

Preparar professores/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 (ZEICHNER apud GÓMEZ, 1998, p. 374).

Neste enfoque, o programa de formação de professores, segundo Gómez, deve contemplar três aspectos fundamentais:

- Aquisição, pelos docentes, de uma bagagem cultural objetivando a orientação política e social;
- Desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica sobre a prática objetivando o desvelamento da ideologia dominante nos espaços da sala de aula, do currículo, das organizações do cotidiano escolar, dos sistemas de avaliação e de outros aspectos do sistema educativo.
- Desenvolvimento de atitudes que promovam o compromisso político do professor como intelectual transformador de seu contexto a partir de seu espaço na sala de aula.

Gómez (1998) argumenta que é preciso deixar claro aos professores que tanto seu trabalho em sala de aula como os programas de formação sustentam posições políticas que precisam ser desveladas e submetidas à crítica acabando com a ainda persistente neutralidade aparente. Neste sentido, o autor ressalta:

recusamos o relativismo moral que nos conduz a nos darmos por satisfeitos com qualquer conhecimento gerado pela investigação dos estudantes, pela mera razão de que tal investigação foi desenvolvida por eles mesmos. Pensamos que existe uma obrigação moral por parte dos formadores de professores/as de chamar sua atenção sobre as implicações éticas e morais das práticas e estruturas das realidades de cada aula (GORE e ZEICHNER apud GÓMEZ, 1998, p. 374).

Neste enfoque, a formação cultural, estudo crítico do contexto e a análise reflexiva da própria prática do professor/ou aluno são onde se fundamenta sua formação. A investigação sobre a prática e as condições do contexto devem ser promotoras da emancipação do professor/aluno.

O segundo é o enfoque de investigação-ação e formação do professor/a para compreensão. Gómez (1998) afirma que Stenhouse e Elliott são os principais representantes deste enfoque e que o primeiro entende que o ensino é uma arte⁴ na qual as ideias devem ser

⁴ Serrão (2002, p. 154) arrazoa que os autores deste enfoque ao recorrerem a esta metáfora, entendem que o professor é *um sujeito que é capaz de elaborar um projeto, possui os meios de produção para concretizá-lo, age intencionalmente, expressa, por meio de diversas linguagens, em seu produto, que sempre será único, valores éticos e estéticos. Assim, estão tecendo a crítica sob a ótica do sujeito que realiza as ações, visando romper ou imprimir uma outra lógica em seu trabalho. Portanto, parecem que falam do posto de trabalho do profissional e do processo de trabalho, não abordando o modo de produção, tampouco as relações sociais de produção estabelecidas.*

experimentadas na prática de maneira reflexiva e criativa objetivando o livre desenvolvimento da mente do indivíduo e do grupo (GÓMEZ, 1998).

Segundo Gómez (idem), Stenhouse critica o desenvolvimento do currículo como mera tarefa instrumental e propõe, em seu lugar, que o currículo deva ser trabalhado respeitando o caráter ético da atividade de ensino onde os valores que regem a intencionalidade educativa se traduzam em procedimentos que orientem a prática cotidiana do docente e cada momento do processo de ensino. Nesta perspectiva, Gómez (1998) afirma que, para Stenhouse, não há desenvolvimento curricular sem desenvolvimento profissional do docente, entendido este como a reflexão sobre a prática objetivando a sua melhoria.

Elliott (apud Gómez, 1998) traz a ideia de que o objetivo da investigação sobre a prática deve ser a melhoria desta. Assim, para alcançar este propósito, Elliott faz algumas proposições, conforme exposto por Gómez (1998):

- A prática entendida como uma atividade ética deve ser o objetivo da investigação requerendo assim uma constante reflexão de todos os imbricados nela. Deve haver uma permanente reflexão na ação e sobre a ação.
- A investigação na e sobre a ação deve ser permanente e abranger todos os aspectos do processo que possam afetar o desenvolvimento dos valores educativos.
- Em um “espiral de ciclos de experimentação reflexiva” (GÓMEZ, 1998, p. 376), onde se entrecruzam momentos de ação e reflexão, busca-se a transformação da prática e dos envolvidos nela, na medida em que desenvolvem habilidades de distinguir e julgar em situações complexas, conflitantes e absolutamente singulares.
- O processo de reflexão na investigação sobre a prática não deve ser solitário, mas, coletivo promovendo estratégias de colaboração.
- Os especialistas externos à aula e a escola devem participar de processos de colaboração abertos e negociados com os docentes facilitando e apoiando a prática reflexiva.

Elliott, segundo Gómez (idem), considera que a investigação e reflexão coletiva sobre as práticas dos envolvidos propiciam a participação do grupo em processos de indagação, diálogos, trocas, e constituem-se em um instrumento privilegiado de desenvolvimento profissional dos docentes. O docente, enquanto profissional autônomo, “aprende a ensinar e ensina porque aprende” (GÓMEZ, 1998, p. 379), transformando a escola em potenciadora do desenvolvimento do aluno e do professor buscando a transformação da prática docente e das condições do seu entorno.

Um olhar sobre estas perspectivas mostra que elas têm norteado, historicamente, a pesquisa sobre a formação de professores e o trabalho docente. Compreendendo-se que a “atividade docente é práxis” (PIMENTA, 1997, p. 83) e que constitui-se em atividade teórico-prática que tem como objeto de estudo o processo ensino-aprendizagem, conhecer as perspectivas que norteiam a formação de professores se faz necessário a fim de refletirmos, analisarmos e nos situarmos teoricamente em nosso trabalho docente, entender quais as concepções que respaldam a formação de professores em nosso local de trabalho, nas leituras que realizamos, nos cursos que fazemos ou ainda que norteiam as políticas propostas para a formação de professores em nosso país na atualidade.

1.3 – O Desenvolvimento da Prática Docente e da Formação de Professores no Contexto Brasileiro e Amazônico

Fazendo um breve retrospecto histórico da formação de professores em nosso contexto, percebemos que ela nasce dentro de uma perspectiva acadêmica em que a formação docente tem, como principal preocupação, o domínio dos conteúdos das diversas disciplinas que compõem o currículo escolar. Neste contexto, o conhecimento é tratado como “coisa” externa ao indivíduo.

Com o tempo, na tentativa de romper com o modelo da escola tradicional, o tecnicismo se torna marca dominante e a racionalidade técnica toma conta do cenário da formação de professores, pois, segundo Freitas (2004), carrega a marca empresarial preparando recursos humanos para a educação. A preocupação exacerbada com o saber fazer, na maioria das vezes, em detrimento do domínio de conteúdo, transforma os professores em práticos, somente, encontrando na formação continuada o caminho do aprender a fazer.

Freitas (2004, p. 91) ressalta que os anos 1980 trouxeram um rompimento com o pensamento tecnicista, e o movimento na formação de professores busca “superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas”, tão presentes na divisão do trabalho na educação e na escola.

A partir da década de 1990 há um retrocesso, segundo Freitas (2004). As propostas de formação de professores passam a ser pautadas na formação do professor prático com base na formação por competências e palavras-chaves, como habilidade, capacidade, excelência, mérito, qualidade, denunciam um modelo pedagógico que força a escola a “abrir-se para o mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares” (RAMOS, 2002, p. 222). Tais propostas trazem a

pseudoneutralidade da educação, uma vez que estão desvinculadas dos determinantes históricos e sociais, pondo os estudos teóricos a serviço da resolução de problemas práticos do cotidiano.

Freitas (2004, p. 92) nos ajuda a arrazoar sobre isto quando nos diz que a formação de professores pautada na formação do professor prático termina

por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica, dando margem para a definição de políticas educacionais baseadas exclusivamente na qualidade da instrução e do conteúdo, em detrimento da discussão sobre os fins da educação, impondo à educação e à escola a lógica restrita da produção e do desenvolvimento da laboralidade aos processos de formação.

Mourão (2006b, p. 264), ao analisar vários documentos legais desde a promulgação da LDB 9394/96, afirma que os princípios da pedagogia das competências estão presentes nestes, uma vez que propõem “a definição de novas bases de organização do sistema de ensino brasileiro”. A autora entende que o discurso oficial demonstra vivo interesse em substituir o currículo organizado por objetivos e disciplinas pela organização em torno das competências, o que se dá através das propostas de formação inicial de professores e pelo “Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores [...] que estipula as competências necessárias ao desenvolvimento profissional” (idem, p. 265).

Outra questão importante na expansão dessa concepção de formação é a introdução legal, com a aprovação da LDB, Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, de outra instância de formação de professores: os Institutos Superiores de Educação.

Em decorrência dos acordos internacionais realizados pelo Brasil com o Banco Mundial, surge a necessidade de expansão da escolarização em nível superior (ALMEIDA e MOURÃO, 1996). Com a impossibilidade de o Estado financiar uma educação pública de qualidade, desloca-se para os Institutos Superiores de Educação, em sua grande maioria instituições privadas, o esforço do Poder Público de expandir o ensino superior como meio para atingir a intensificação e massificação da formação de professores, objetivando a regulação e o controle sobre o trabalho dos profissionais da educação.

Freitas (2007, p.1208) afirma que “agregue-se a essa condição a existência de centenas de Cursos de EAD, em mais de 50 instituições privadas, que se expandem nos mais diversos pólos pelo interior dos estados, imprimindo uma condição desigual nos processos de formação de professores”.

Desde 1998, há um crescimento desordenado do número de IES (Instituições de Ensino Superior), comprometendo sobremaneira a qualidade dos cursos de formação de

professores, oferecendo-lhes uma qualificação aligeirada, em instituições sem pesquisa e extensão, com atuação centrada na dimensão do ensino e facilitando tão somente a adequação desta formação às demandas do mercado competitivo e globalizado favorecendo desta forma o atendimento financeiro aos empresários da educação, uma vez que possibilitou seu financiamento.

Outra questão trazida pela LDB é:

A flexibilização da formação para o magistério e desregularização da profissão ao instituir a possibilidade de formação pedagógica para qualquer bacharel proveniente das demais áreas e profissões- Resolução n. 02/97 ainda em vigor- legitimando o magistério como “bico”- flexibilizando-o” (FREITAS, 2004, p.94).

A avaliação se torna o ponto central da cobrança do trabalho do professor em todos os níveis, abrindo caminho para as políticas de formação, de financiamento, descentralização e gestão de recursos, materializados através do Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, avaliação do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), agora FUNDEB (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica), dentre outros.

No campo da formação continuada, as políticas implementadas pelo MEC reforçam uma visão pragmática e conteudista da formação de professores. Muitas instituições privadas são escolhidas para organizarem “pacotes” de formação continuada paga pelos estados e municípios, formações muitas vezes de caráter duvidoso⁵.

Não podemos esquecer a vinculação que se faz entre formação de professores e avaliação, campo ligado ao desenvolvimento do modelo de competências atrelado às certificações exigidas pelo mercado de trabalho vigente em nossa sociedade capitalista que desvincula a formação das outras condições necessárias ao desempenho do trabalho educativo (formação inicial e continuada, condições de trabalho, salário e carreira).

A lógica das competências incorporada à formação de professores traz consigo a individualização dos processos educativos, responsabilização individual pelo aprimoramento profissional, meritocracia e culto à eficiência, noção instrumental do currículo, pesquisa com ênfase na dimensão técnica, formação profissional sócio e politicamente descontextualizada e

⁵ A Secretaria Municipal de Educação do Município de Manaus tem aberto pregões para contratar cursos de formação continuada. Nestes processos, não interessa a qualidade dos cursos e dos profissionais da Educação, sendo o critério principal de seleção o menor preço. A Professora Arminda Mourão na primeira reunião itinerante do Conselho Municipal de Educação pronunciou a seguinte frase: “Quem dá menos para a educação, é a melhor solução”.

ainda privilegia as qualidades cognitivas e sócioafetivas do sujeito em detrimento do conteúdo (FREITAS, 2004).

Todo esse investimento se dá no sentido de contribuir para a formação de um novo perfil de professor, como nos afirma Shiroma (2003, p. 74):

A preocupação desta reforma foi modelar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um *expert* preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas. Mas, considerando que preparar uma geração de professores qualificados tem seu custo - e não é este o interesse de governos conservadores nem dos organismos internacionais -, as diretrizes da reforma estimularam a privatização do ensino.

Todavia, não se pode esquecer que este retrocesso no processo educacional não se deu de forma tranquila sem as discussões, encaminhamento de propostas e de enfrentamento às proposições neoliberais que, no campo da formação de professores, tem, na ANFOPE (Associação Nacional pela formação dos Profissionais da Educação), um marco representativo (FREITAS, 2004).

Esta Associação defende a retomada da perspectiva sócio-histórica na formação de professores por entender que o professor é responsável por ensinar o conhecimento científico, e, portanto, deve ter sólida formação teórica para assumir seu papel no processo de transmissão do conhecimento ao aluno, entendida como apropriação dos conhecimentos científicos já acumulados pela humanidade. Para tanto, a escola precisa ser uma instituição socialmente organizada e o professor ter se apropriado desse conhecimento para poder mediar a aprendizagem dos alunos.

E quanto ao espaço por excelência de trabalho do professor, a escola. Quais os atuais desafios que o professor encontra neste ambiente?

1.3.1 – A Escola e seus Novos Desafios

Com a lógica do mercado ditando as regras do jogo a ser seguido por todas as esferas sociais dos países deste mundo globalizado, as desigualdades existentes entre pequenos grupos que detêm o poder e usufruem dos direitos sociais e grandes contingentes de destituídos de poder e de todos os direitos na sociedade aumentam. No mundo atual, onde o desenvolvimento científico e tecnológico atingiu patamares altíssimos permanece a fome, a pobreza, a violência, a doença e a desumanização.

Como reflexo disto em nossas escolas podemos, concordando com Cury, dizer que:

Sabemos todos que a distribuição de renda e da riqueza no país determina o acesso e a permanência dos estudantes na escola. Sabemos também que o aumento da permanência dos estudantes na escola depende da realização do direito ao saber, sob um padrão de qualidade possível de ser incrementado. E sabemos também que não se deve exigir da escola o que não é dela, superando a concepção de uma educação salvífica e redentora. Problemas há na escola que não são dela, mas que estão nela e problemas há que são dela e obviamente podem também estar nela (2002, p. 170).

As políticas públicas educacionais abrem as portas da escola para os ditames do mercado e incorpora-se à escola a lógica da empresa. A individualidade é reforçada como valor intrínseco à competitividade exigida pela nova ordem existente.

Outro aspecto importante a ser analisado, segundo Cunha, é a reorganização sociológica da família gerada principalmente pela crescente emancipação da mulher e de sua incorporação no mercado produtivo de trabalho, o que trouxe implicações para a escola, pois:

Os professores, que, em princípio, tinham nos pais (especialmente nas mães) os aliados de que necessitavam para resolver problemas surgidos na escola, passaram a ser chamados a exercer essa ação, num movimento inverso, pois as famílias começaram a solicitá-los para dar conta das questões de seus filhos, que ela mesma não estava conseguindo solucionar (1999, p. 128).

Os professores são cada vez mais convocados a assumirem o papel da família de seus alunos e, nesta confusão, estes são, “simultaneamente, educadores, formadores, familiares, parceiros, técnicos sociais e de saúde, animadores de tempo livre; e as escolas são o lar, a cantina, associação, o centro cívico, o clube recreativo, a oficina etc.” (BARROSO, 2004, p. 51).

Este alunado que agora ocupa os bancos escolares é fruto de um avanço na universalização do Ensino Fundamental que, “tomado de um ponto de vista histórico, esse processo reduziu a desigualdade de acesso à educação e não a aumentou, ainda que esta permaneça acentuada” (OLIVEIRA, 2007, p. 686). Assim, com esta nova realidade, emerge com mais força a necessidade de uma educação de qualidade, como nos aponta Cunha:

O aumento quantitativo do alunado do ensino público na educação básica, especialmente no ensino médio, gera nova qualidade. Quer dizer: os alunos não são apenas muitos, eles são outros, em termos sociais e culturais. Este fato exige que se encare o ensino em termos distintos do que se tem feito. [...] A ampliação do alunado implica a obsolescência de muito do que deu certo durante décadas, porque a escola torna-se cada vez mais distante das realidades significativas para os alunos. Numa frase: os novos contingentes sociais e culturais exigem novos currículos, com tudo o que o termo implica (conteúdos, métodos, espaço, tempo etc.). Repetir o mesmo produzirá efeitos cada vez piores, a menos que sejam dissimulados pela promoção automática (2007, p. 824).

Percebemos, então, um novo tipo de exclusão, que é gerado pelo não aprendizado ou pelo aprendizado insuficiente, pois um número maior de alunos conclui o Ensino Fundamental, todavia cresce o número de analfabetos funcionais em nosso país, indicando o baixo índice de aprendizagem.

Nesse emaranhado de mudanças e interesses, conforme nos salienta Mourão (2006b, p. 265-266), “a escola tem a obrigação de ensinar, tem que demonstrar sua eficiência e eficácia. Esta instituição, periodicamente, é submetida a avaliações externas que vão delinear a sua qualidade”.

Neste complexo contexto, o professorado, muitas vezes, não consegue contribuir de forma significativa para a formação de alunos críticos, sujeitos de sua história. Todavia, como nos lembra Santomé:

Não podemos esquecer que o professorado atual é fruto de modelos de socialização profissional que lhe exigem unicamente prestar atenção a formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais (1995, p. 161).

Isto se materializa em um currículo descotextualizado da vida e dos interesses das camadas sociais que agora ocupam o espaço público escolar. Currículo que se insere num campo de luta e poder, pois tem a ver com conhecimentos e também tem a ver com cultura, entendendo-se cultura nas palavras de Santos:

Cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ou seja, a cultura não é algo natural, não é uma decorrência de leis físicas ou biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana. Isso se aplica não apenas à percepção da cultura, mas também à sua relevância, à importância que passa a ter. Aplica-se ao conteúdo de cada cultura particular, produto da história de cada sociedade. Cultura é um território bem atual das lutas sociais por um destino melhor. É uma realidade e uma concepção que precisam ser apropriadas em favor do progresso social e da liberdade, em favor da luta contra a exploração de uma parte da sociedade por outra, em favor da superação da opressão e da desigualdade (1986, p. 44-45).

Ou ainda nas palavras de Mourão:

A cultura é o modo como, em condições determinadas e não escolhidas, os homens produzem materialmente (pelo trabalho, pela organização econômica) sua existência e dão sentidos a essa produção material. Diz respeito às lutas reais pelas quais seres humanos reais produzem e reproduzem suas condições materiais de existência, isto é, produzem e reproduzem as relações sociais pelas quais se distinguem da natureza e diferenciam-se uns dos outros (2006a, p. 122).

Assim, diante destes e de outros desafios que se colocam à escola, e um breve olhar sobre a formação de professores no Brasil, somos levados a uma caminhada tempestuosa marcada pelo descompromisso de políticas públicas vinculadas à qualidade da educação. Políticas que privilegiam cursos aligeirados, com menor carga horária e uma formação descompromissada com a pesquisa, a extensão e a realidade de nossas escolas e de nossos alunos.

É necessário retomar e reafirmar propostas de formação comprometidas com a transformação da realidade, que estão sendo discutidas e implementadas por educadores que lutam em prol de uma sociedade mais humana.

1.4 – A Profissionalização Docente

Quais as implicações deste contexto para a profissionalização docente? Para analisarmos esta questão partiremos do princípio de que o termo profissionalização é em geral utilizado de modo positivo em nossa sociedade. Alude aquele que demonstra atitudes que revelam competência, maturidade profissional, capacidade de resolver problemas, comportamento ético. Isto indica que o profissionalismo é uma busca dos profissionais como um todo.

O termo “profissional” sugere também credenciais que outorgam a este o controle sobre suas próprias ideias e a utilização destas (CUNHA, 1999). Ao referir-nos à profissão do magistério, podemos dizer que os que a exercem possuem essa liberdade?

Guerrero Serón (apud CUNHA, 1999, p. 130) denuncia que, em nossa sociedade, a diferenciada formação do professor e o grau de ensino em que ele trabalha definem o grau de autonomia de sua prática:

o ensino, em nosso presente sistema educativo, se estratifica em dois tipos de organizações ocupacionais: a universidade, que se organiza e se constitui como uma profissão científica e erudita, que produz e aplica seu próprio conhecimento; e o ensino básico e secundário, que se organizam e se constituem como uma profissão prática, que aplica na prática esse conhecimento convenientemente contextualizado por instâncias políticas e sociais.

Seria próprio pensarmos então que os professores universitários estariam mais próximos da profissão pelo grau de autonomia por eles exercido diante da produção do conhecimento e da aplicação do mesmo, enquanto que os professores da educação básica formariam uma espécie de semi-profissão.

Outra questão a ser analisada é mencionada por Shiroma (2003) que nos chama atenção quando menciona que Freidson associa a profissão ao nível superior. Fazendo uma análise de nosso contexto ela afirma:

Deste ponto de vista, pode-se inferir que a decisão de retirar a formação de professores da universidade, como no caso brasileiro, não visa apenas a redução de custos, mas também o processo gradativo de desintelectualização do professor. Há, porém, dificuldade em perceber tal processo, uma vez que o aligeiramento da formação docente fica eclipsado pelos argumentos da racionalidade técnica predominante nos programas de desenvolvimento profissional que priorizam a noção de competência (SHIROMA, 2003, p. 67-68).

Não podemos esquecer a estrutura escolar autoritária, burocrática e individualista que cerca o professor em seu trabalho. Este enfrenta uma jornada de trabalho programada para o isolamento de suas ações, com poucas oportunidades para discutir questões pedagógicas e trocar experiências.

Isto nos remete à análise que Frigotto (1996 p. 91) faz sobre o uso atual de alguns termos e conceitos que afloram atualmente e que são metamorfoseados e apropriados de forma reducionista e indevida pela “superestrutura ideológica do neoliberalismo”:

Dentre estes conceitos estão o de formação (humana), profissionalização, qualidade, autonomia, formação geral, abstrata, unitária, cidadania [...]. Ou seja, os conceitos, enquanto representações no plano do pensamento do movimento da realidade, não são alheios às relações de poder e às relações de classe presentes na sociedade. Pelo contrário, são mediações de sua explicitação ou de seu mascaramento.

Na perspectiva aqui explicitada, as palavras formação e profissionalização são usadas em subordinação à lógica restrita da produção. Há que se ter cuidado para não as restringirmos a uma perspectiva adaptativa ao sistema.

Esta análise se faz necessária, uma vez que o desenvolvimento das políticas educacionais neoliberais tem dificultado o avanço das lutas históricas dos professores em prol de sua profissionalização. Através do enfoque pela competência, presente nas políticas públicas para formação de professores atuais, concentra-se a “atenção sobre a pessoa mais do que sobre o posto de trabalho”, o que possibilita associarem as “qualidades requeridas do indivíduo e as formas de cooperação intersubjetivas” desejadas pelos novos modelos produtivos (HIRATA apud MOURÃO, 2006a, p. 262).

Nesta perspectiva, a lógica da competência privilegia percursos individualizados que levam a um mercado de currículo que se destina somente à “excelência competitiva”

(SANTOMÉ apud MOURÃO, 2006a, p. 265). Neste patamar, a profissionalização docente não é emancipadora e não se encontra no interior de um entendimento de que a profissão é compreendida como uma construção social e como tal também a profissionalização (MOURÃO, 2006a).

1.5 – Formação Continuada e Profissionalização Docente

Apontar alguns caminhos neste sentido não é fácil, considerando os limites impostos pelo tipo de sociedade em que vivemos extremamente desigual e excludente. Todavia, encontramos em alguns autores propostas que nos parecem viáveis para que a formação de professores possa desafiar o instituído e transformar (CAVALCANTE, 2007).

Um destes caminhos possíveis é apontado por Freitas (2004, p.17), quando propõe a retomada das construções históricas dos educadores para a sua formação, retomando os referenciais teóricos e metodológicos que têm orientado a produção neste sentido como o “caráter sócio-histórico na formação dos educadores, centrada na concepção omnilateral das múltiplas dimensões da formação humana: cognitiva, ética, política, científica, cultural, lúdica e estética”.

Com a perspectiva da racionalidade técnica presente na formação de professores, as discussões acerca da intencionalidade do trabalho docente, enquanto dimensão política que requer um projeto claro sobre que tipo de sociedade se deseja construir se tem esvaziado. Retomar a formação como construção social e histórica e os debates acerca dos fins da educação, é ponto central na formação de professores, pois nos fornece uma dimensão clara do perfil do profissional que devemos formar a fim de entender a prática pedagógica como dimensão da prática social.

Ao entender a formação como processo de desenvolvimento que se dá durante toda a vida de um sujeito e que inclui a formação profissional, percebemos a necessidade de atrelarmos a formação docente (inicial e continuada) à dinâmica da vida e da inconclusão humana que é contínua e processual.

Assim, os modelos de formação precisam considerar a pessoa do professor, seu universo, suas representações, que se configuram em seus contextos de trabalho. Formação que considere estes profissionais em seu processo de aprendizagem, que traga a ideia de “educar não só a razão, mas também o sentimento e a vontade” (SACRISTÀN apud PIMENTA, 2002, p. 87). Este sentimento e esta vontade precisam vir à tona através do

compromisso político do educador em buscar práticas que contribuam com a humanização e com o desvelar da intencionalidade da ação docente.

Outra questão que nos parece relevante é superar, nos cursos de formação de professores, a dita dicotomia entre teoria e prática. Para tanto se faz necessário rever o currículo trabalhado na formação de professores. Pois, por não colocarem “as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos” (PIMENTA, 2005, p. 16), estes cursos não conseguem possibilitar ao docente que articule seus conhecimentos com a realidade e traduza os saberes necessários a novas práticas escolares que darão conta de mediar os conhecimentos subjacentes à produção da vida de seus alunos, como sujeitos historicamente situados em seus múltiplos aspectos.

Também no que diz respeito ao currículo, conforme nos apontam Canem e Moreira (1999), há que se lutar para concretização de currículos multiculturais na formação de docentes, com o objetivo de formar profissionais reflexivos e comprometidos, capazes de refletirem criticamente sobre seus discursos e práticas. Isto significa perceber, desde já, que o currículo é campo de poder e de luta. Desvelá-lo em suas situações discriminatórias, excludentes, mostrando os valores que perpassam por sua construção, seus silêncios, seus estereótipos, seu jogo de poder, contribuirá para desenvolvermos uma postura multicultural que busque novas alternativas para o discurso escolar que contemple a “pluralidade de identidades presentes no contexto concreto da sala de aula” (CANEM e MOREIRA, 1999, p. 18).

Pesquisar os universos culturais dos estudantes é fundamental. E, neste sentido, se faz necessário que as instituições formadoras de professores formem parcerias com as escolas que trabalham com crianças desde a educação infantil, até os jovens do ensino médio, não só para promover os estágios dos futuros docentes como também para desenvolver pesquisas sobre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem e sobre o cotidiano escolar em suas várias facetas. Com esta parceria, é possível constituir, junto com os professores, a prática da pesquisa como princípio formativo da profissão docente. Esta forma de pensar a formação docente admite “a profissão como lócus de produção de conhecimento e, o educador, como sujeito histórico capaz de produzir novos conhecimentos” (SAUL, 1996, p. 123).

É preciso que o docente perceba que sua prática de sala de aula pode contribuir ou não para a construção da autonomia do pensar e que a execução de práticas coletivas desenvolvidas na escola, se pensadas ética, crítica e politicamente, podem ajudar na busca da transformação do contexto social desumano no qual vivemos fazendo um percurso na contramão da ideologia dominante.

Pensar a formação desta maneira inclui valorizar as experiências de vida de cada sujeito. Inclui entendermos que cada um compreende o vivido de uma maneira única e que sempre há frestas para a ação de sujeitos que precisam ser aproveitadas e/ou criadas, a fim de buscarmos transformar nossa realidade formativa, ecoando este processo através de nossas ações na escola.

Neste sentido, precisamos investir em oportunidades formativas fora e dentro da escola. Oportunidades que passem pela reflexão de nossas experiências profissionais, possibilitando-nos valorizar a organização escolar como local para a inovação, para a mudança, para a aprendizagem e a formação.

Assim, entendemos que devemos fomentar uma cultura de estudos e de pesquisa no ambiente escolar por ser este um *locus* privilegiado onde o professor tem oportunidade de aprender, de reestruturar o aprendido, de fazer descobertas e aprimorar seu processo de formação. Isto porque a formação do educador está ligada ao processo de inconclusão humana e deve articular-se na perspectiva do desenvolvimento profissional e humano, conforme nos diz Abreu (1999, p. 19): “é consenso que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores”.

Além disto, precisamos repensar nossas práticas, nossas posturas e nosso compromisso com a educação. Reforçando este pensamento e ajudando-nos a entender a formação profissional como algo atrelado à dinâmica da vida, Nóvoa (apud PORTO, 2000, p. 13) afirma:

associa-se o conceito de formação de professores à idéia de *inconclusão* do homem; identifica-se a formação com percurso, processo – trajetória de vida pessoal e profissional, que implica opções, remete à necessidade de construção de patamares cada vez mais avançados de saber ser, saber-fazer, fazendo-se. Portanto, torna-se possível, a partir dessa lógica, relacionar a formação de professores com o desenvolvimento pessoal – *produzir a vida* – e com o desenvolvimento profissional – *produzir a profissão docente*.

Isto requer buscar, no espaço escolar, caminhos que oportunizem o desenvolvimento de saberes, de vivências e reflexões partilhadas, bem como facilite o convívio à solidariedade e à cooperação, permitindo a construção coletiva como proposta para o trabalho pedagógico. Este movimento de valorização das escolas como estabelecimentos de ensino e desenvolvimento aponta reflexões e caminhos para a formação continuada dos profissionais da educação, pois, considera as escolas como:

espaços de escuta por excelência: escuta dos objetivos políticos do Estado, escuta dos objetivos sociais e educacionais dos pais e da comunidade, mas também dos projetos dos professores e dos outros atores educativos, e também, obviamente, escuta dos anseios e aspirações dos alunos (NÓVOA apud WARSCHAUER, 2001, p. 163).

Demo (1996) destaca a importância da consciência crítica do professor e a necessidade de que sua formação o leve à crescente humanização e contribua para que ele consiga elaborar projetos coletivos de bem comum. Neste sentido, ele ressalta a importância da pesquisa como capacidade necessária para a reconstrução dos conhecimentos.

Assim se faz necessário incluir a pesquisa no espaço escolar, pois o profissional da educação deve ser um pesquisador de sua prática, pois, segundo Freire (1996, p. 29), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. A pesquisa traz sempre o sujeito que pesquisa que projeta sobre o objeto pesquisado sua visão de mundo, seus valores, suas inquietudes e desejos.

A pesquisa propicia um conhecimento maior da realidade, a fim de decifrá-la e reinventá-la. Proporciona a retomada da dialética entre teoria e prática que não se dissociam, mas que se inter-relacionam. A formação de professores pautada na pesquisa e na intencionalidade educativa contribuirá para a formação de profissionais teórica, técnica e politicamente competentes para compreenderem, saberem lidar com a complexidade do cotidiano escolar na busca de mudanças que propiciem a sua transformação.

Segundo Pimenta (1997, p.92), o inter-relacionamento entre teoria e prática deve ser entendido, pois a teoria “possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente”.

Nesta perspectiva, entender a atividade docente como práxis requer que o professor esteja preparado para refletir sobre as questões do cotidiano escolar e as amarras sociais a que a escola e a formação docente estão atreladas. Esta prática reflexiva deve ser orientada por uma intencionalidade, uma reflexão crítica e emancipatória que compreenda a prática docente em uma perspectiva ampla.

Para trilhar esse caminho, precisamos remover os obstáculos que, em educação, são muitos. Em nível macro, temos a ausência de políticas públicas que possibilitem construir um sistema de ensino que reforme e transforme a mesmice existente. Em nível meso (NÓVOA, 1995), para além dos níveis micro, da sala de aula, e, como consequência do macro tem a burocracia e a estrutura organizacional escolar que dificultam os processos formativos em seu espaço.

Por estas razões, reforçamos que somente a prática coletiva desenvolvida reflexivamente, com base na intencionalidade da ação docente, é capaz de transpor obstáculos historicamente postos à prática docente comprometida com a transformação da realidade desumana de nosso contexto, possibilitando aos professores a construção de uma proposta inovadora de educação que entenda o “chão da escola” como parte importante na intencionalidade da edificação do “chão da vida”.

1.6 – A Representação Social e sua Contribuição para a Formação Continuada

Na imensa teia de interesses na qual é tecida a configuração atual do sistema capitalista, é que se encontra a formação continuada, regida por uma forte tendência tecnicista e por um negócio lucrativo organizado por empresas educacionais privadas. Neste emaranhado de situações adversas, entendemos a necessidade de atrelarmos à formação de professores a intencionalidade da ação educativa e a uma concepção sócio-histórica de educador (FREITAS, 2004).

Resgatamos a importância de pensarmos a formação como processo, que se inicia antes de se adentrar na escola e continua durante todo o nosso percurso profissional e pessoal que não se esgota, enquanto há vida no sujeito, porque é contínua e na continuidade deve ser uma prática reflexiva, cheia de intencionalidade.

Assim, entendemos que discutir a formação docente implica, como já afirmamos, discutir o seu contexto, pois, como construção social e histórica, ela comporta uma realidade temporal e espacial, logo, traz consigo uma opção política. Entendemos assim que:

o processo de formação, sendo social, tem igualmente uma dimensão individual; às vezes uma ou outra dessas dimensões está mais escondida, menos explícita [...]. Os seres humanos são chamados a conhecer, através das experiências que participam [...] o que vai sendo conhecido durante a formação envolve opções políticas das pessoas [...] ao compreendermos isso nós nos colocamos questões como: quem forma quem? Quem forma quem para quê? Forma-se contra o quê? Forma-se a favor do quê? [...]. As pessoas e as instituições formadoras que não se respondam essas questões estão, a meu ver, burocratizando demais a prática formadora e reduzindo o conhecimento (FREIRE apud SAUL, 1996, p. 116).

Isto significa que nossa prática docente revela nossa forma de pensar, nossa concepção de homem, educação e sociedade, embora nosso discurso seja, muitas vezes, diferente do que fazemos. Acreditamos que os que trabalham com a formação docente e querem contribuir com a formação de professores críticos e reflexivos em prol de uma formação humanizadora e

que busquem a construção de uma sociedade mais justa, precisam conhecer as concepções que subjazem às práticas cotidianas dos professores.

No que diz respeito à formação continuada, este processo de construção é, na maioria das vezes, desconsiderado, pois a cada formação é como se trouxessem algo novo para os professores e sua forma de pensar não é tida como relevante. Em alguns casos, até se ouve o que o professor diz, mas a formação não é pautada a partir disto. Às vezes, até nos consideramos portadores das falas dos professores.

Quanto aos programas oficiais, estes decidem a forma de pensar do professor. As “concepções” oficiais de formação mudam rapidamente, quer seja pela influência da moda ou por ter mudado a equipe que se encontra na direção das secretarias, quer federais, estaduais ou municipais e que definem e materializam as políticas locais para a formação de professores, desconsiderando a concepção que o professor traz consigo, fazendo isso como quem muda a página de um livro.

Assim, na tentativa de melhor compreender o sentido que a formação tem para os sujeitos dessa pesquisa, a dimensão individual deste processo e, ao mesmo tempo, coletiva, buscaremos o suporte da teoria das representações sociais, a qual poderá contribuir grandemente neste processo para alcançar o sentido que a formação tem para estes profissionais, por constituir-se em um sistema teórico particularmente importante para alcançar o objetivo científico de análise “das mentalidades e das práticas sociais” (ABRIC apud SÁ, 1996, p. 9) considerado elemento indispensável à evolução e ao progresso destas.

As representações sociais nos ajudarão, pois:

são reconhecidas como fenômenos psicossociais histórica e culturalmente condicionados. Sua explicação deve se dar necessariamente aos níveis de análise posicional e ideológico, além de aos níveis intrapessoal e interpessoal, pois as representações, como diz Farr (1992, p.186), *estão tanto na cultura quanto na cognição* (SÁ, 1996, p. 23).

A teoria das representações sociais formulada por Serge Moscovici e sistematizada na obra intitulada *La Psycanalyse: son image et son public* (1961), marca o estabelecimento de uma percepção inovadora sobre a integração entre os fenômenos perceptivos individuais e sociais. Uma representação social “é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto” (SÁ, 1996, p. 32). “É uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET apud SÁ, 1996, p. 32).

As representações sociais não são o reflexo da realidade, mas construções mentais dos objetos funcionando como um sistema de interpretação da realidade que regula as relações dos indivíduos com o seu meio, orientando seu comportamento e práticas (MOSCOVICI, 2003). Assim, ao buscarmos o sentido da formação para os sujeitos da pesquisa, estaremos buscando concepções de formação que norteiam sua forma de pensar e suas práticas cotidianas.

CAPÍTULO 2

2 – CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES E FORMADORES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE MANAUS

2.1 – A Investigação

O processo investigativo que deu origem a esta dissertação teve início com o objetivo de conhecer a representação social de formação dos professores e formadores⁶ da Rede Municipal de Ensino de Manaus construída durante o seu processo de formação profissional, sua prática pedagógica e sua experiência de vida, a fim de analisarmos as implicações dessa representação social para os sujeitos envolvidos no que diz respeito à formação continuada.

O estudo das representações é um meio que possibilita a ampliação dos conhecimentos em educação, em especial no que diz respeito aos mecanismos que estão intimamente ligados a profissionalização docente e nos fornece subsídios para atender as necessidades específicas desses profissionais, em especial os professores e formadores da Rede Municipal de Ensino de Manaus, no que tange a sua formação continuada.

Partindo dessa necessidade, encontramos, na Teoria das Representações Sociais, um caminho teórico-metodológico que permite apreender os significados compartilhados nos grupos estudados de professores e formadores sobre a formação e orientar a nossa pesquisa de maneira que pudéssemos obter resultados possíveis de interpretação e discussão.

⁶ Denominação dada aos professores e pedagogos da Rede Municipal de Ensino que trabalham com a formação continuada de professores na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), antigo Centro de Formação Permanente do Magistério, criado em 30 de julho de 2001, pelo Decreto nº 5.715. Esta denominação é utilizada no documento do MEC – Referências para a Formação de Professores e é adotada pelos profissionais desta Divisão.

Assim, neste capítulo, abordaremos os caminhos teóricos e metodológicos utilizados na pesquisa em tela para identificar as representações sociais de formação para os sujeitos, fazendo ainda uma primeira análise dos resultados obtidos à luz das opções teóricas estudadas a fim de verificar sob quais concepções estão pautadas as representações encontradas.

Neste aspecto, a teoria elaborada por Serge Moscovici (1961) conta, atualmente, com um vasto campo de estudos e uma quantidade significativa de sínteses teóricas, resenhas teórico-conceituais e metodológicas, além de discussões críticas e inúmeras produções empíricas.

A representação é tomada no presente trabalho como uma síntese complexa de muitos níveis e dimensões de informação, através da qual os sujeitos interagem em seu próprio grupo, situando-se nele e ainda interagem com outros grupos nas trocas realizadas (CARVALHO, 2003).

Abric (2000) afirma que o sucesso dessa teoria reside justamente no interesse pelos fenômenos coletivos, explicitamente pelas regras que regem o pensamento social.

O estudo do pensamento “ingênuo”, do “senso comum” aparece a partir de então como essencial. A identificação da “visão de mundo” que os indivíduos ou os grupos têm e utilizam para agir e para tomar posição, é indispensável para compreender a dinâmica das interações sociais e clarificar os determinantes das práticas sociais (ABRIC, 2000, p.27).

O estudo do pensamento “ingênuo” ou do “senso comum” aparece como necessário dentro do entendimento de que esse conhecimento traz possibilidades de novos esboços teóricos. Traz possibilidades de explicitar o conhecimento compartilhado entre sujeitos numa dada relação social, clarificando sua coerência como fruto de uma construção social, historicamente situada e envolvida no movimento dialético pertinente aos grupos estudados.

Nesta perspectiva, a pesquisa das representações sociais tem se caracterizado, segundo Sá (1996) por uma diversidade criativa de métodos e por um constante desenvolvimento de novas técnicas tanto na investigação para a obtenção de dados, quanto no tratamento destes.

No que diz respeito à coleta dos dados e sua importância para a construção do objeto de pesquisa, Abric (apud SÁ, 1996, p. 101), ao fornecer uma visão do conjunto metodológico pertinente à coleta das representações sociais, diz que:

O estudo das representações sociais coloca dois problemas metodológicos desafiantes: o da coleta das representações e o da análise dos dados obtidos [...]. Mas a montante da análise dos dados, a metodologia de coleta aparece como um ponto-chave que determina prioritariamente o valor dos estudos sobre as representações. Qualquer que seja o interesse e a potência de um método de análise, é bem evidente que o tipo de informações coletadas, sua qualidade e sua pertinência, determinam diretamente a validade dos resultados obtidos e das análises realizadas. Daí que a primeira questão que se coloca ao pesquisador das representações sociais diz respeito aos instrumentos que ele vai escolher e utilizar para apreender o seu objeto.

Diante desta problemática a pesquisa qualitativa foi priorizada como ponto de partida para esta investigação, pois segundo Minayo (1993, p. 15):

[...] o objeto das Ciências Sociais é **essencialmente qualitativo**⁷. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de a conter. As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedade, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, ela aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações.

Nesta perspectiva, procederemos a uma análise interpretativa e compreensiva, que permita captar os significados atribuídos à formação por parte dos professores e formadores da Rede Municipal de Manaus.

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas articuladas: Primeiramente, tivemos um período de maior aproximação ao objeto que, embora em parte, no que tange à formação, já fizesse parte de nosso cotidiano de trabalho, procuramos intensificar as leituras tanto no que diz respeito à formação de professores quanto no âmbito das representações sociais a fim de delimitarmos o campo teórico da pesquisa. A segunda etapa foi de trabalho de campo, momento de aplicação das estratégias previstas para a coleta de dados. Por fim, na terceira etapa, articulamos as análises das diversas informações coletadas.

No âmbito da pesquisa qualitativa, optamos pelo uso de material espontâneo (SPINK apud DOTTA, 2006, p. 43) obtido através de técnicas verbais, por considerarmos que se constituem em um caminho coerente para alcançarmos os dados pretendidos. A esse respeito Moscovici nos auxilia nessa escolha quando relata que “os fenômenos sociais que nos permitem identificar de maneira concreta as representações e de trabalhar sobre elas são, nós

⁷ Grifo da autora.

o sabemos, as conversações, dentro das quais se elaboram os saberes populares e o senso comum” (MOSCOVICI, 1995, p. 9).

Trilhando este caminho, elencamos, dentre os métodos associativos, a técnica da Associação Livre de Palavras (SÁ, 1996) para encontrarmos as representações sociais de formação para os professores, por ser um instrumento viável, tratando-se de uma grande amostra.

A Associação Livre de Palavras (ALP) é técnica projetiva indireta cujo procedimento se fundamenta na psicologia clínica e psiquiatria. Tem se mostrado útil no estudo de percepções e atitudes, conteúdos considerados importantes na construção das representações sociais.

A associação ou evocação livre é considerada por Abric (apud SÁ, 1996, p. 115) como “uma técnica maior para coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação”. Ela consiste em solicitar aos sujeitos que, a partir de um termo indutor, posto pelo pesquisador, digam as primeiras palavras que lhe tenham vindo à mente. Ou seja, a aplicação inclui:

- Ilustrar com exemplo;
- Esclarecer o tipo de resposta a ser dada;
- Salientar a rapidez da resposta;
- Registrar as palavras;
- Dar ordem de importância às palavras;
- Dar significado à palavra de maior importância.

Comentando sobre as vantagens do método Abric nos diz que:

O caráter espontâneo – portanto menos controlado – e a dimensão projetiva dessa produção deveriam portanto permitir o acesso, muito mais facilmente e rapidamente do que em uma entrevista, aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado. A associação livre permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas (ABRIC apud SÁ, 1996, p. 116).

Preocupados ainda com a checagem dos dados obtidos e seu enriquecimento, decidimos aplicar um questionário com todos os professores sujeitos da pesquisa e realizar entrevistas com um pequeno grupo deles, possibilitando, assim, a triangulação dos dados que, segundo André e Lüdke (1986), consiste em conferir um dado obtido através de diferentes informantes e situações variadas, o que nos permite maior amplitude de análise dos dados.

A entrevista, segundo Cruz Neto (1993), é o procedimento mais usado no trabalho de campo, pois, com ela, o pesquisador obtém informes contidos na fala dos sujeitos e que se relacionam com os seus valores e suas atitudes.

Cruz Neto (1993), ao tratar dos tipos de entrevistas, fala de entrevistas estruturadas e não-estruturadas, referindo-se ao fato de estas serem mais ou menos dirigidas, pois, na primeira, existe um roteiro proposto ou perguntas previamente formuladas, enquanto, na segunda, o informante aborda livremente o tema a ele proposto. Há ainda, segundo o mesmo autor, as entrevistas que articulam as duas modalidades que são as semiestruturadas.

Na presente pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os dois grupos de sujeitos, onde se lançaram questões sobre a temática abordada e, à medida que as entrevistas aconteciam, a entrevistadora conduzia a exploração com certas direções, tendo em vista a identificação de questões a serem elucidadas.

Utilizamos ainda a entrevista semiestruturada por ser adequada, segundo Smith (1999), quando:

- É necessário compreender as elaborações que o entrevistado usa como base para suas crenças a respeito de um determinado assunto;
- Procura-se desenvolver a compreensão do mundo dos sujeitos entrevistados.

Quanto ao questionário ou às questões fechadas (anexo), estas continham dados gerais dos entrevistados que objetivavam apreender elementos fundamentais que seriam utilizados na caracterização dos sujeitos como sexo, idade, tempo de experiência profissional, grau de instrução. Estes dados foram coletados e categorizados para análise.

Na busca da representação social dos formadores, decidimos, por se tratar de uma pequena amostra, utilizar o questionário com as mesmas informações do aplicado aos professores e com o mesmo objetivo, entrevistas semiestruturadas (anexo) e o grupo focal.

O grupo focal, segundo Gatti (2005, p. 7), é uma técnica derivada de diferentes formas de trabalho com grupos, utilizada amplamente na psicologia social e se refere a um grupo de pessoas previamente escolhidas para discutir um tema no qual tenham vivência, “de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas”.

Nesse diálogo entre os sujeitos, tanto nas entrevistas semiestruturadas quanto no grupo focal, percebemos como as representações ecoam ou são complementadas (DOTTA, 2006).

Para o tratamento dos dados encontrados na pesquisa, buscamos a análise realizada pelo software EVOC que organiza as palavras evocadas por ordem de frequência e média de evocação, e na técnica de Análise de Conteúdo, que objetiva “compreender criticamente o

sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2006, p. 98).

A análise de conteúdo corresponde a um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam ao levantamento e à compreensão de discursos diversificados. Em especial, empregaremos a análise de conteúdo categorial que nos permitirá a reconstrução do conteúdo da representação social.

Segundo Bardin (1988, p. 118), categorizar é um processo que compreende o *inventário*, que corresponde ao isolamento dos elementos e à *classificação*, que implica organizar as mensagens. Assim, poderemos extrair, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos obtidos.

2.2 – Os grupos pesquisados

Ao buscarmos os grupos a serem pesquisados, tivemos um olhar especial, pois na pesquisa qualitativa, a preocupação reside menos com a generalização e mais com o aprofundamento e abrangência da compreensão da representação em tela, no caso estudado por esta pesquisa.

Segundo Deslandes (1993, p. 43), os sujeitos da pesquisa devem nos dar condições de abranger “o problema investigado em suas múltiplas dimensões”. Isto implicaria, segundo a autora, que os grupos pesquisados devem contemplar o atendimento à pergunta: “quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado?”.

Respondendo, então, a esta pergunta como facilitadora de nossa escolha, selecionamos os sujeitos em dois grupos específicos. Estes grupos constituiriam conjuntamente o Grupo Metodologicamente Representativo (GMR), que segundo Giglione et al (apud CARVALHO, 2003) é uma estratégia adequada ao aprofundamento do objeto de estudo.

O primeiro grupo se constituiria de formadores da atual Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (antigo GFM, COFM e CFPM), setor da Secretaria Municipal de Educação responsável, em anos anteriores, pela elaboração e implementação das políticas públicas para a formação continuada dos professores da SEMED, materializada através do Programa de Formação Continuada Tapiri, mas atualmente, responsável somente, pela efetivação do programa de formação continuada dos professores desta instituição.

Do número total de formadores da DDPM, trinta e oito (38) que estavam efetivamente trabalhando em sala de aula com a formação continuada de professores, no momento da aplicação da pesquisa, decidimos selecionar um terço deles para fazerem parte da pesquisa.

Como resultou em número fracionado, decidimos usar o número inteiro seguinte, todavia, chegamos a trabalhar com um total de quatorze (14) formadores.

Selecionamos este grupo a partir dois critérios: Ser funcionário efetivo da Secretaria Municipal⁸ e estar atuando com a formação continuada de professores na DDPM por um período mínimo de três⁹ (3) anos. Como trinta e cinco (35) destes se enquadravam nestes critérios, decidimos sortear aleatoriamente os sujeitos.

Realizamos, com esse grupo de formadores, aplicação dos questionários com questões fechadas. Com sete (7) deles, realizamos as entrevistas e, com os outros sete (7), fizemos o grupo focal.

O segundo grupo de sujeitos foi constituído de professores da Secretaria Municipal de Educação. Como havíamos decidido usar o software EVOC¹⁰ para examinar os dados das evocações, coletados através da técnica de Associação Livre de Palavras com os professores, teríamos então que trabalhar com um grupo de, no mínimo, cem (100) sujeitos, visto que este é o número menor que o software comporta para exame.

Para selecionarmos este número de sujeitos, utilizamos os seguintes critérios: ter no mínimo três (3) anos de experiência no trabalho docente¹¹ e trabalhar com o ensino fundamental regular. Assim, como o universo de professores da rede municipal que atende a esses critérios é muito vasto, utilizamos, como facilitador para a aplicação da pesquisa, o critério de acessibilidade. Isto significa que tanto o questionário quanto a Associação Livre de Palavras foram aplicados onde encontrávamos um bom número de professores reunidos nas inúmeras atividades desenvolvidas pela Secretaria Municipal. Para este fim, entramos em contato com a Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), com a Gerência de Tecnologia Educacional (GTE)¹², alguns Distritos¹³, Coordenação do PEFED¹⁴ e

⁸ Esta divisão permitia, até o ano de 2008, que outros profissionais de outras instituições de ensino (estaduais, federais e particulares), oferecessem cursos de formação continuada, aprovados pela Secretaria, para os professores da Rede Municipal, utilizando os espaços da Divisão e devidamente inseridos em seus cronogramas.

⁹ Levamos em consideração o período probatório da Secretaria Municipal, período este considerado necessário para que o profissional da educação demonstre suas habilidades na função que ocupa.

¹⁰ Programa que efetua a análise de vocábulos. Apresenta um conjunto de programas a que ele submete as palavras para realizar as análises fatorial e de tipificação ou de agrupamento. Foi elaborado na França por Pierre Verges e colaboradores.

¹¹ Preocupamo-nos também aqui em utilizar o tempo mínimo do estágio probatório da Secretaria Municipal.

¹² Gerência pertencente à DDPM que trabalha com as formações específicas na área das tecnologias educacionais.

¹³ Divisões Distritais sob as quais estão organizadas as escolas da Secretaria Municipal de acordo com as zonas da cidade de Manaus em que elas se situam, perfazendo um total de sete (7) Distritos. Assim tem-se: Distrito Educacional Norte, Distrito Educacional Sul, Distrito Educacional Centro-Sul, Distrito Educacional Leste 1 e Leste 2, Distrito Educacional Oeste, Distrito Educacional Rural.

¹⁴ Programa Especial de Formação Docente resultado de parceria entre SEMED e FACED.

escolas, para pedirmos permissão para aplicarmos a pesquisa em suas reuniões, cursos ou formação de professores.

Munidos dos materiais necessários à aplicação da pesquisa e com as devidas autorizações, incluindo a autorização da Secretaria Municipal de Educação para aplicação da pesquisa com seus profissionais, dirigíamo-nos aos locais de acordo com a hora acordada. Por imprevistos ocorridos, nem sempre conseguíamos realizar a pesquisa no período agendado com os coordenadores das reuniões e, ou formações. Por exemplo, ao nos dirigirmos aos professores ou pedagogos que coordenavam determinadas reuniões ou as formações naquele momento, diziam não terem sido avisados da pesquisa com antecedência e terem uma agenda cheia para aquela ocasião com os professores, o que nos fazia dar meia volta. Ou ainda com o cancelamento da reunião ou da formação naquele dia, também motivo de ir pra casa, sem nada conseguir.

Mas, apesar dos imprevistos, conseguimos desenvolver a pesquisa que, no primeiro momento, se constituía da aplicação do questionário e da Associação Livre de Palavras, com professores reunidos no GTE, no PEFED, em um Distrito Educacional e em três escolas perfazendo um total de cento e trinta e seis (136) questionários. Destes, em decorrência dos critérios estabelecidos e do fato de alguns não terem sido respondidos de forma adequada, aproveitamos cento e cinco (105) questionários e associações realizadas pelos professores que utilizamos como o número de sujeitos do nosso grupo representativo de professores da Secretaria Municipal.

Na busca da triangulação de dados, como já mencionado, retiramos um pequeno número de cinco (5) professores dos que responderam ao questionário e à ALP, para realizarmos as entrevistas com maior profundidade. Esta preocupação é recorrente uma vez que Jodelet (apud SÁ, 1996, p. 102), ao mencionar as dificuldades metodológicas em relação à apreensão dos conteúdos das representações, alerta-nos que este é um problema que diz respeito à “definição do material portador de conteúdos, sua fidedignidade e mesmo sua validade”.

O critério de escolha para as entrevistas com os professores foi a acessibilidade. Decidimos entrevistar os professores de duas escolas onde aplicamos a pesquisa, por sabermos onde os encontrar. Nestas, fizemos as entrevistas (três em uma escola e duas na outra) com os que primeiro aceitavam o convite em virtude de suas condições, visto que alguns diziam não aceitar por questões de tempo e até timidez.

2.3 – O Processo de Coleta de Dados

2.3.1 – A Coleta de Dados com o Grupo de Professores

a) Aplicação dos Questionários e da Associação Livre de Palavras

Desta fase do estudo, participaram cento e trinta e seis (136) professores da Rede Municipal, sendo que, pelos motivos já mencionados, apenas cento e cinco (105) deles compuseram o primeiro grupo.

O primeiro passo para a coleta de dados foi solicitar a devida autorização da Secretaria Municipal de Educação, na pessoa do então Secretário de Educação, José Dantas Ciryno Júnior, para aplicarmos a pesquisa com seus profissionais. Munidos dessa autorização, fizemos os diversos contatos com a DDPM, o GTE, alguns Distritos, Coordenação do PEFED e escolas, para aplicarmos a pesquisa nas reuniões ou formações de professores por eles realizadas.

Ao chegarmos ao local onde estavam reunidos os professores¹⁵, aguardávamos a hora destinada à pesquisa, marcada pelos coordenadores do evento junto aos sujeitos. Iniciando o trabalho, primeiro nos apresentávamos, falávamos da pesquisa, o que incluía ler um pequeno resumo sobre a mesma, contendo, principalmente, os objetivos. Após isto, deixávamos claro que a participação era voluntária e, nessa situação, pouquíssimos se recusaram a participar.

Entregávamos primeiro o questionário ao que seguia a explicação e o preenchimento deste por parte dos professores. O questionário continha informações específicas para se compor o perfil dos sujeitos da pesquisa.

Após a aplicação do questionário, entregávamos a Associação Livre de Palavras (anexo), explicávamos como realizá-la através de exemplo e procurávamos fazê-la junto com os professores, o que nem sempre dava certo, pois alguns terminavam antes e logo entregavam o que acarretou alguns erros que fizeram com que desprezássemos estas respostas.

Na realização da ALP, os professores eram convidados a escrever as três primeiras palavras que lhes vinham à mente a partir do termo “formação”, palavra indutora do método. Os pesquisadores explicavam que deveria ser a mais espontânea possível, sem pensar detidamente sobre o que escreveriam.

¹⁵ Profissionais do Grupo de Pesquisa em Representação Social coordenado pela professora Arminda Mourão, bem como ela própria, nos ajudaram nesta parte da aplicação da pesquisa.

Após relacionarem as três palavras, os respondentes deveriam colocá-las em ordem de importância, atribuindo “a” para aquela que fosse, na sua percepção, mais relevante para o entendimento do termo “formação”, “b” para a segunda mais importante e “c” para a terceira. Depois os sujeitos eram convidados a justificarem suas respostas, dizendo o porquê da palavra escolhida ser a mais importante.

Este princípio de hierarquização por parte do sujeito é importante, pois:

Pedir ao sujeito para efetuar ele mesmo sobre sua própria produção um trabalho cognitivo de análise, de comparação, de hierarquização. Esse princípio metodológico permite reduzir em grande medida a parte de interpretação ou de elaboração da significação pelo próprio pesquisador e torna portanto a análise dos resultados mais fácil e mais pertinente (ABRIC apud SÁ, 1996, p. 108).

Alguns sujeitos lembraram-se de apenas uma palavra das três solicitadas, e no caso foram desconsideradas para a pesquisa. Outros escreveram frases justificando a importância da formação no lugar das evocações. Estes também foram desconsideradas. Outros ainda escreveram as palavras, puseram em ordem de importância, mas não justificaram suas respostas. Estes foram consideradas pelos pesquisadores. O tempo médio de aplicação que incluía a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, o preenchimento do questionário e a associação livre por parte dos professores, foi de quarenta minutos em média.

b) Realização das Entrevistas

Para realizarmos as entrevistas, precisamos nos adequar à outra dinâmica. Esta correspondia à dinâmica pessoal de cada entrevistado, o que incluía basicamente disponibilidade de tempo de cada um deles, bem como a disponibilidade de um lugar onde pudessemos realizar a entrevista na escola, algo não muito fácil de conseguir dada à dinâmica desta. Com uma das professoras realizamos a entrevista na casa dela, próximo à escola, pois, segundo ela, lá se sentiria a vontade.

Como havíamos marcado a entrevista com antecedência e já nos conhecíamos, procurávamos conversar um pouco com os entrevistados, antes de iniciar as entrevistas, deixando claros os nossos objetivos, a natureza do nosso trabalho, a forma como eles tinham sido escolhidos, e ainda para “quebrar o gelo”, pois o uso do gravador parecia causar-lhes inibição, o que nos levava a explicar o porquê do uso do gravador – não perder nenhum detalhe da fala do entrevistado. Na maioria dos casos, eles se sentiam mais à vontade no decorrer da entrevista. Alguns chegaram a dizer que sem o uso do gravador seria mais fácil.

Buscávamos deixá-los falar e abordar o que considerassem mais importante, embora tivéssemos um roteiro pré-estabelecido, mas, na maioria dos casos, eles eram rápidos e objetivos em suas respostas. O tempo médio gasto com cada entrevista foi de trinta e cinco minutos.

2.3.2 – A Coleta de Dados com os Formadores

a) A aplicação do Questionário e a Realização das Entrevistas

O processo de coleta de dados com os profissionais da DDPM foi lento e complicado, pois, como realizamos esta parte da pesquisa nos meses de outubro e novembro, os formadores estavam sendo muito solicitados para fazerem formação nas escolas, algo comum nesta Divisão com a proximidade do final do ano letivo, e esta situação implicava a preparação dos mesmos, o que nos deixou, algumas vezes, com dificuldade de organizar um cronograma que realmente se efetivasse.

Como fui funcionária desta Divisão (quando era CFPM e depois GFM), por alguns anos, mesmo estando afastada há cerca de um ano, a proximidade favoreceu o clima da entrevista, embora o uso do gravador, como no caso dos professores, também tenha deixado alguns desconcertados a princípio, o que nos levava a explicar a importância do uso do mesmo para a realização da entrevista. Quando observava a situação mencionada ou quando eles mesmos falavam sobre ela, procurava conversar um pouco, com o objetivo de deixá-los mais à vontade. Como no caso dos professores, com o decorrer da entrevista, os que se sentiam meio desconfortáveis, iam ficando mais à vontade.

Antes da gravação, solicitávamos ainda aos entrevistados que respondessem a um questionário com alguns dados sobre eles. Dados estes importantes para traçarmos o perfil dos sujeitos da pesquisa. Uma preocupação constante era permitir que eles falassem não só o que lhes era perguntado, mas que abordassem outras questões que considerassem relevantes para o tema abordado, embora tivéssemos um roteiro pré-estabelecido. O tempo médio gasto em cada entrevista foi de uma hora.

Procuramos, em todas as etapas realizadas, tanto com os professores quanto com os formadores assegurar o anonimato dos mesmos, bem como o sigilo das respostas fornecidas.

b) O Grupo Focal

A realização do grupo focal com os formadores se constituiu na última etapa do trabalho de pesquisa de campo. Os formadores se reuniram em uma sala nas dependências do GTE, onde realizamos o grupo focal com a presença de sete (7) formadores, dois observadores e a pesquisadora na coordenação dos trabalhos.

Iniciamos os trabalhos fornecendo informações rápidas sobre a pesquisa e a técnica a ser desenvolvida, solicitando a autorização através do termo de consentimento livre e esclarecido e estabelecemos o horário de duração de uma hora.

Gatti (2005, p. 23) sugere que, para a realização do grupo focal, não é recomendável dar aos participantes informações detalhadas sobre o objeto de pesquisa, sugestão que procuramos seguir.

A fim de orientar as falas para o alcance dos objetivos propostos para a aplicação da técnica, foram elaboradas três questões que nortearam as falas dos participantes, que são: 1. Formação para mim... 2. Fale de suas experiências formativas e 3. Suas expectativas futuras enquanto formador/a, professor/a, pedagogo/a no que tange à formação.

O clima estabelecido possibilitou que os formadores se sentissem à vontade para falar sobre o tema envolvendo suas experiências de vida pessoal e profissional. As falas foram gravadas e transcritas para análise do conteúdo.

O trabalho de tratamento dos dados obtidos com o grupo focal seguiu os passos de:

- a) Transcrição das entrevistas;
- b) Leitura flutuante do material, intercalando a escuta do material gravado com a leitura do material transcrito, a fim de buscar o alcance dos objetivos propostos;
- c) Retorno aos objetivos da pesquisa para, após a categorização dos dados, fazer a interpretação de acordo com os referenciais teóricos escolhidos.

2.4 – Os Dados Obtidos

Retomando a teoria das representações sociais, Carvalho (2003, p. 25) nos lembra que os sentidos atribuídos pelos sujeitos a um dado objeto “não se captura, na pesquisa, isolando o indivíduo da sua vida e da sua história, pois, no estudo das representações sociais, mais importante que o conteúdo imediato, são as relações em meio às quais um objeto tem seu sentido construído”.

Partindo dessa premissa, utilizamos como suporte de organização de nossa escrita, as considerações formuladas por Jodelet (2001, p. 28) ao tratar sobre questões básicas que devem orientar o estudo das representações sociais, em especial no que diz respeito ao sujeito que conhece, quando ela menciona três perguntas que são: “Quem sabe e de onde sabe?; O que e como sabe?; Sobre o que sabe e com que efeitos?”.

Com estas questões, Jodelet, segundo Sobrinho (2003, p. 63),

retoma as bases da teoria lançada por Moscovici e alerta para a necessidade de se estudar as representações sociais não apenas como sistemas cognitivos e psicológicos, mas também como sistemas contextualizados, pois esta é uma das particularidades distintivas do estudo das representações.

Buscando esta contextualização das construções das representações pelos sujeitos ou grupos, abordaremos, neste capítulo, as questões norteadoras quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe? Estas nos ajudarão a traçar um perfil dos sujeitos de nossa pesquisa, com o objetivo de entendê-los como sujeitos ativos¹⁶ perante o objeto pesquisado. Também nos ajudarão a expor qual a representação de formação que esses sujeitos construíram, conforme os dados obtidos na pesquisa em tela, dando a devida atenção ao contexto sócio-histórico em que essas representações foram construídas.

2.4.1 – Quem sabe e de onde sabe?

Os sujeitos de nossa pesquisa são professores e formadores da Secretaria Municipal de Educação. São profissionais, em sua maioria mulheres. Dos 105 sujeitos que compunham o grupo de professores, predomina o sexo feminino, ou seja, 90 são mulheres e 15 são homens. O quadro se repete com os formadores, pois 12 são do sexo feminino e 2 do sexo masculino, perfazendo um total de 119 sujeitos da pesquisa. Veja os gráficos abaixo:

¹⁶ Entende-se sujeito ativo como exposto por Sá (1996, p.33), no sentido em que a representação é uma construção e uma expressão do sujeito, que pode ser considerado do ponto de vista epistêmico (se se focalizam os processos cognitivos) ou psicodinâmico (se a ênfase é sobre os mecanismos intrapsíquicos, motivacionais etc.), mas também social ou coletivo, na medida em que sempre se há de integrar na análise daqueles processos o pertencimento e a participação sociais e culturais do sujeito.

Gráfico 1
Sexo dos sujeitos/Professores

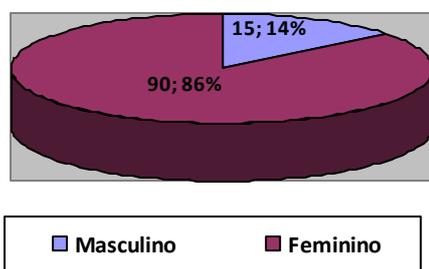
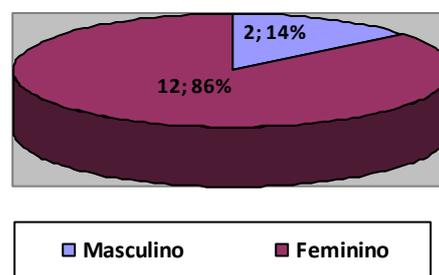


Gráfico 2
Sexo dos sujeitos/Formadores



Estes dados corroboram pesquisas realizadas no Brasil, como por exemplo, os estudos realizados por Bruschini & Amado (1988) que revelam que o professorado brasileiro é composto em sua maioria por mulheres, e a pesquisa realizada, em nível local, no estado do Amazonas, por Diederichs (1992) quando, ao tratar do movimento de professores de 1º e 2º graus no estado, aponta que 68,3% dos pesquisados são do sexo feminino.

Encontramos também os estudos de Luís Pereira, citado por PIMENTA (2002) que nos diz que o pesquisador usando os dados do Censo Escolar do Brasil de 1965, na pesquisa denominada *Magistério primário numa sociedade de classes*, de 1969, constatava que o magistério primário era exercido quase que exclusivamente por mulheres, fator este de desvalorização da profissionalização docente, uma vez que estava pautada em características missionárias, de cunho maternal que exigia abnegação, amor, afeto, dedicação, requisitos perfeitamente preenchidos por mulheres pela proximidade entre este trabalho e sua tarefa como mãe e esposa e que não precisava de níveis salariais satisfatórios, visto ser exercido por mulheres da classe média alta numa sociedade baseada essencialmente no trabalho masculino.

O pesquisador ainda constatou que, com as mudanças na sociedade brasileira a partir dos anos 1960, com o desenvolvimento do capitalismo urbano e a desqualificação do trabalhador de modo geral, abrem-se as portas para a necessidade do trabalho da mulher para o sustento da família, tendo, na profissão de professora, a conciliação do trabalho com os afazeres domésticos.

As falas de uma das professoras entrevistadas e de uma formadora trazem essa questão:

Bom... na medida do possível... A gente que é mãe né, casa né, outros trabalhos, a vida da gente não é fácil, mas assim o horário livre que dá, às vezes à noite, o horário do almoço, buscar tá sendo mãe, sendo profissional, sendo estudante ao mesmo tempo, mas não é muito fácil não, é uma tarefa bem árdua (PROFESSORA 5).

É difícil. Casa pra cuidar, filhos pequenos, trabalhando em dois lugares, então daí quando houve essa oportunidade de eu entrar e fazer essa pós que eu tô fazendo esse ano, aí ah não eu acho que eu não vou, a minha filha é pequena, ah ela vai precisar de mim porque está em fase de alfabetização. Ah! Não sei que, vou não vou, e daí, na última hora, ainda bem que eu liguei, me aconselhei com a minha mãe, que a minha mãe é ótima pra essas coisas também professora, sempre trabalhou fora, com muito pique. Ela, não, vai dar tudo certo você vai ver, você não pode perder essa oportunidade, vai fazer sim. Então assim, três horas por dia eu tô indo na UFAM e tô fazendo a minha pós que é uma formação continuada né (FORMADORA 1).

Hoje, a tripla jornada de trabalho (dois turnos fora de casa e um terceiro com os afazeres domésticos) é bem marcante entre as mulheres trabalhadoras. Outra questão da feminilização da profissão docente é a ainda presente associação da docência com as características missionárias e maternais, levando muitas professoras a não considerarem a docência como trabalho.

Quanto à faixa etária, esta indica que professores e formadores pesquisados correspondem a um grupo relativamente jovem uma vez que 84 deles têm idade entre 20 e 40 anos, enquanto 27 estão entre 41 e 50 anos e apenas 8 estão entre 51 e 60 anos de idade, conforme especificação abaixo:

- | | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| • Grupo de Professores: | Grupo de Formadores: |
| De 21 a 30 anos: 45; | De 21 a 30 anos: 01; |
| De 31 a 40 anos: 31; | De 31 a 40 anos: 07; |
| De 41 a 50 anos: 27; | De 41 a 50 anos: 04; |
| De 51 a 57 anos: 04. | De 51 a 60 anos: 04. |

Todavia o tempo de serviço dos sujeitos mostra que, em sua maioria, eles já possuem um bom tempo de experiência no trabalho docente, conforme especificação abaixo:

- | | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| • Grupo de Professores: | Grupo de Formadores: |
| 4 a 5 anos: 07; | 4 a 5 anos: 0; |
| 6 a 10 anos: 25; | 6 a 10 anos: 03; |
| 11 a 15 anos: 48; | 11 a 15 anos: 04; |
| 16 a 20 anos: 22; | 16 a 20 anos: 05; |
| 21 a 25 anos: 03; | 21 a 25 anos: 02. |

Outro dado importante com relação aos sujeitos pesquisados diz respeito aos turnos de trabalho. Constatamos que a maioria, 102, trabalha um ou dois turnos, enquanto apenas 17 deles, os três turnos:

- | | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| • Grupo de Professores: | Grupo de Formadores: |
| Um turno: 23; | Um turno: 0; |

Dois turnos: 70;

Dois turnos: 09;

Três turnos: 12;

Três turnos: 05.

Este dado referente ao turno de trabalho, possivelmente está ligado ao dado do gênero, uma vez que maioria de nossos sujeitos é do sexo feminino. Nunes (2007), em sua pesquisa sobre a formação docente, afirma que a “professora exemplar” seria aquela que conseguisse conjugar seus deveres domésticos, suas condições morais e a tarefa de ensinar. Hoje, com as mudanças econômicas e sociais e com a inserção maior da mulher no mercado de trabalho, para conciliar os seus afazeres caseiros ao trabalho fora de casa, elas precisam ter “livres”, um terceiro turno.

A questão da formação dos sujeitos nos traz um dado interessante. Buscamos saber a formação deles no Ensino Médio, uma vez que, em nosso país, a preparação de professores para as séries iniciais se deu durante muitas décadas, exclusivamente, em nível médio, e os professores dos anos iniciais também fazem parte de nossa população. Assim, 104 são formados no magistério como preparação inicial para a profissão de professor dos anos iniciais, enquanto apenas 15 são formados em outras áreas, como mostramos abaixo:

• Grupo de Professores:	Grupo de Formadores:
Técnico em eletrônica: 01	Técnico em eletrônica: 01
Magistério: 96	Magistério: 08
Auxiliar administrativo: 01	Auxiliar administrativo: 01
Técnico em análises clínicas: 01	Técnico em análises clínicas: 02
Científico: 03	Acadêmico: 02
Edificações: 01	
Técnico em contabilidade: 01	
Técnico em agropecuária: 01	

Isto indica que eles, possivelmente, adentraram ao trabalho docente com uma preparação em nível médio, oferecida pelos institutos de educação. Quanto a essa preparação para o trabalho docente ser em cursos de ensino médio, Habilitação Magistério, inúmeras pesquisas¹⁷ apontam o distanciamento dessa formação da realidade de nossas escolas primárias. Como nos diz Pimenta, “não partia da análise da realidade (na linguagem de hoje poderíamos dizer que não realizava **pesquisa da prática**, não possibilitava a **reflexão dos professores**¹⁸), não preparando os futuros professores para enfrentá-la” (PIMENTA, 2002, p. 30).

¹⁷ Ver Brezinski (1987); Candau (1986); Pimenta (1994).

¹⁸ Grifo da autora.

Por trabalhar por dez anos como pedagoga em um desses institutos, o Instituto de Educação do Amazonas (IEA), entre os anos de 1994 e 2004, e, por conhecer minuciosamente a ementa do curso oferecido nesta instituição, podemos afirmar que a perspectiva tecnicista de ensino, em que o professor se preocupava basicamente com o como ensinar, com os instrumentos ou com a metodologia, em detrimento, muitas vezes, do domínio do conteúdo disciplinar, predominava.

Basicamente a ementa do curso era como a descrita por Schein (apud GOMES, 1998, p. 357): “Geralmente, o currículo profissional começa com um corpo central de ciência comum e básica seguido dos elementos que compõem as ciências aplicadas”. Ou seja, tínhamos as psicologias, filosofias, sociologias e depois a didáticas. Esta era uma realidade não só do IEA, mas também dos demais institutos locais e nacionais.

Outra questão importante sobre os sujeitos, em particular sobre os professores/professoras diz respeito a estarem, em maioria, cursando o ensino superior através do PEFED, curso especial de formação docente oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a Universidade Federal do Amazonas:

• Grupo de Professores:	Grupo de Formadores:
Pedagogia: 09	Pedagogia: 06
História: 02	História: 01
Filosofia: 02	Filosofia: 01
Ciências Naturais: 01	Ciências Naturais: 01
Ciências Biológicas: 01	Ciências Biológicas: 01
Geografia: 02	Mestrado em Educação: 02
Matemática: 01	Mestrado em Ciências na Amazônia: 01
Educação Física: 01	Mestrado em Educação Matemática: 01
Normal Superior: 02	
Educação Artística: 01	
Letras: 02	
Não possui curso em nível superior: 81	

Este curso, como tantos outros espalhados pelo país, foi criado para atender às necessidades da nova LDBEN, aprovada em decorrência da Carta Constitucional de 1988, conforme nos informa Freitas:

Pressionados pela viesada interpretação da LDB pelos órgãos públicos, e pela dúbia redação do artigo 87, § 4º da LDB n. 9.394/96, que estabelece que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, os professores das séries iniciais e da educação infantil percorreram verdadeira maratona pelo diploma, nos últimos cinco anos, para cumprir tal exigência, em cursos rápidos, aligeirados, de qualidade duvidosa, em grande parte pagos por eles. Em alguns Estados, o próprio Poder Público, pressionados pelas agências financiadoras internacionais para elevar os índices de formação superior, que em nosso país são baixíssimos, promoveu cursos maciços de formação superior [...] contribuindo para o processo de rebaixamento das exigências de formação superior (FREITAS, 2004, p. 98).

Por destinarem-se a professores que já atuam, mas que não têm o nível superior, esses cursos tem caráter de formação contínua. Os demais 39, dentre professores e formadores, são formados em outros cursos correspondentes às licenciaturas. Quanto a esses cursos, estudos denunciam que a racionalidade técnica também predomina em grande parte dos cursos de formação de professores (WARSCHAUER, 2001; LIBÂNEO, 1999).

Esses professores e formadores trabalham na secretaria de um município que, como tantos outros, têm lutas desiguais, tanto ao nível externo quanto ao nível interno, que se mostram nos recursos humanos e materiais aplicados ou negados em determinados setores, pela representatividade que cada um deles tem frente às relações de poder travadas no campo político de um sistema capitalista, onde o sujeito a ser priorizado não é o humano, mas o capital.

Estão inseridos em uma profissão em que cada vez mais se exige que exerçam vários papéis, em detrimento, muitas vezes do seu trabalho pedagógico. Ao mesmo tempo, a desvalorização da profissão tem muitos fatores como a não aplicação dos recursos da educação ao sistema educativo, a falta de confiança da sociedade no sistema educativo, principalmente pela desvalorização simbólica dos títulos escolares e pela impossibilidade de atender às expectativas de ascensão social ((NUNES, 2007), dentre outros.

Os professores, diz Barroso (2004), estão hoje no “olho do furacão”, tornaram-se “bode expiatório” de todas as críticas feitas à escola. “Responsabilizam-se os professores, esquecendo-se de que eles são também produto de uma formação desqualificada historicamente, via de regra, através de um ensino superior, quantitativamente ampliado nos anos 70, em universidades-empresas” (PIMENTA, 2002, p.41). Esta situação de culpabilidade e ao mesmo tempo de inoperância tem contribuído para um crescente mal-docente e ainda, para a saída de muitos profissionais da educação.

Estas questões e outras já contextualizadas no primeiro capítulo nos ajudam a entender quem sabe e de onde sabe.

2.4.2 – O que e como sabe?

Os dados obtidos através das evocações, realizadas com os professores, foram examinados com base no softwear EVOC que é um programa que organiza as palavras evocadas por ordem de frequência e média das evocações realizadas. No exame realizado pelo EVOC, descobrimos que os cento e cinco (105) sujeitos do grupo de professores evocaram para o termo indutor formação, 92 palavras diferentes de um total de trezentas e quinze (315) palavras. Segundo a frequência e média das evocações obtivemos o seguinte resultado geral:

Quadro 01
Resultado das evocações segundo o softwear EVOC/2000

Frequência	Palavras diferentes listadas
1 = 51 palavras	Amor, incentivo, indivíduo, aquisição, inovação, aula, avaliação, bem-estar, busca, capacidade, nãoodinâmica, seminário, competência, competitividade, compromisso, possibilidade, conclusão, condição, conquista, consolidação, contribuição, importante, emprego, realização, decepção, reciclagem, integral, descaso, desempenho, ressignificação, disponibilidade, ética, entusiasmo, escola, esforço, família, formatura, graduação, projeto-pessoal, novidade, reaprender, não-aprender, investimento, melhoria, sociedade, valores, profissional, repetitivo, crescimento-pessoal, leitura, recomeçar.
2 = 14 palavras	Valorização, dedicação, tempo, desafio, teoria, responsabilidade, comunidade, compartilhar, cultura, aprimoramento, experiência, contínua, dificuldade, habilidade, processo, trabalho.
3 = 11 palavras	Informação, oportunidade, qualidade, troca, salário, crescimento, necessidade, treinamento, pesquisa, técnica, preparo aperfeiçoamento, profissão, reflexão.
4 = 3 palavras	Qualificação, mudança, estudo, atualização.
5 = 2 palavras	Curso, educação.
7 = 1 palavra	Capacitação.
8 = 2 palavras	Desenvolvimento, prática.
17 = 1 palavra	Aprender.
19 = 1 palavra	Conhecimento.

Dessas diferentes evocações a partir do termo indutor formação, os resultados encontrados pelo EVOC nos trazem as cognições aprender e conhecimento como possíveis elementos estruturantes da formação para os professores da Rede Municipal de Manaus, visto serem elas “as mais frequentes e prontamente evocadas pelos sujeitos” (SÁ, 1996, p. 118). Isto é indicado pelo exame constante no quadro abaixo:

Quadro 2
Resultado das evocações segundo o softwear EVOC/2000

<p>1° Quadrante: superior esquerdo frequência ≥ 10 E Rang Moyen (Grade) $< 2,5$</p> <p>Aprender 17 (F) e 1, 529 (RM) Conhecimento 19 (F) e 1, 316 (RM)</p>	<p>2° Quadrante: superior direito frequência ≥ 10 E Rang Moyen (Grade) $\geq 2,5$</p>
<p>3° Quadrante: inferior esquerdo frequência < 10 E Rang Moyen (Grade) $< 2,5$</p> <p>Capacitação 7(F) e 1,143 (RM) Curso 5 (F) e 1,200 (RM) Desenvolvimento 8 (F) e 1, 375 (RM) Educação 5 (F) e 1,800 (RM) Prática 8 (F) e 1.375 (RM)</p>	<p>4° Quadrante: inferior direito Frequência < 10 E Rang Moyen (Grade) $\geq 2,5$</p>

Conforme mostra o quadro 2, calcula-se a frequência de ocorrência das palavras ou categorias, representada pelo número de vezes em que ela foi citada pelos sujeitos e o cálculo da ordem média de evocação (OME), ou, no caso do softwear EVOC, é usada a expressão Rang Moyer que considera a posição em que a expressão evocada foi hierarquizada pelos sujeitos, e esta combinação nos possibilita o levantamento daquelas que mais possivelmente constituem os elementos que formam a representação em tela, por sua *saliência* conforme expresso por Moliner (MOLINER apud SÁ, 1996, p. 117).

A importância dessas palavras para os sujeitos da pesquisa se reflete no elevado número de vezes que elas foram evocadas, o que resultou em uma frequência maior do que a média e no alto grau de importância atribuído a elas, na hierarquização, o que fez com que a (OME) ou Rang Moyen ficasse menor do que a média (SÁ, 1996). A partir desses dados, podemos fazer uma primeira aproximação de análise com indicativos sobre como os professores pesquisados representam a formação. As falas do professores nas entrevistas foram utilizadas como aprofundamento das análises obtidas através do EVOC, dando-nos uma visão melhor dos sentidos atribuídos pelos professores a formação.

a) A Representação Social de Formação para os Professores

Encontramos o termo formação associado às cognições *conhecimento e aprender*. Ou seja, a formação para os professores diz respeito ao aprender e adquirir conhecimento. Na justificativa da hierarquização feita pelos professores, escolhendo as cognições conhecimento e aprender relacionadas à formação, percebemos posicionamentos que explicitam o sentido dessas cognições, ou seja, o que constitui a formação segundo os sujeitos.

Através de detida leitura das respostas, percebemos posicionamentos idênticos entre os sujeitos da pesquisa que denunciam a construção de representações sociais da formação que permeia esse grupo. Assim, organizamos as respostas em dois agrupamentos específicos que explicitam o sentido da formação para os professores pesquisados:

- 1) Ao relacionarem formação a conhecimento e aprender, os professores entendem que a formação é momento propício para se atualizarem em seus conhecimentos ou aprenderem novos, o que inclui as metodologias, por serem estas ferramentas básicas necessárias ao trabalho docente.** As falas são claras:

Quando você conhece algo fica muito mais fácil resolver ou desenvolver as atividades (PROFESSOR 6).

É necessário para a minha profissão (PROFESSORA 7).

Aprendemos a realizar as coisas importantes (PROFESSORA 8).

É através do conhecimento ou da apropriação deste que podemos rever alguns critérios de vida e de trabalho (PROFESSORA 9).

Sem conhecimento não poderei desenvolver um assunto (PROFESSORA 11).

A partir do momento que se busca formação vem acompanhado o conhecimento ou seja novos conhecimentos que serão inseridos nas nossas práticas (PROFESSOR 10).

Me traz enriquecimento para socializar e interagir com os educandos (PROFESSORA 12).

É o mais importante na vida do professor (PROFESSORA 13).

É porque na realidade, eu vejo assim né, a questão da formação você estuda, você trabalha, até bem pouco tempo atrás o professor de modo geral, ele tinha de que...

Quando ele concluía um curso de graduação ou uma pós graduação ele tinha como acabado, ele já estava formado pra fazer algum trabalho, principalmente o professor, ele já estava pronto, até mesmo a concepção que era passada, que você estava pronto pra você começar e ir pra sala de aula e a gente foi vendo que não era o suficiente o que você estudava naquele período pra você continuar esse trabalho (PROFESSORA 3).

Não quero acumular títulos e sim aprender para poder repassar (PROFESSORA 14).

Ela engloba estudo e a verificação de conhecimentos já aprendidos, sendo assim um novo conhecimento é muito útil (PROFESSORA 15).

Acredito que a busca do conhecimento deve ser contínua, principalmente quando trata-se de profissionais da educação (PROFESSORA 16).

Ajuda no trato com nossas turmas (PROFESSOR 17).

O ser humano precisa acompanhar o processo de evolução (PROFESSORA 18).

Temos que estarmos sempre tendo o conhecimento de coisas novas (PROFESSORA 19).

É através das pesquisas que ampliamos nossos conhecimentos e obtemos criticidade e autonomia para cumprir o nosso papel na sociedade (PROFESSORA 20).

É necessário para a vida (PROFESSORA 21).

É através dele que podemos formar [...] idéias, opinião, instruir [...] (PROFESSORA 22).

É através da aprendizagem que se adquire conhecimento para entender a cultura de um povo (PROFESSORA 23).

Sem conhecimento não tem desafio e nem mudança (PROFESSORA 24).

Abre a mente para novos horizontes (PROFESSOR 25).

Traz conhecimento e oportunidades de ter novas metodologias e didáticas educacionais (PROFESSORA 26).

Busca pelo conhecimento, melhoria na qualidade de vida (PROFESSOR 4).

Nestas falas, percebemos que os sujeitos entendem que o trabalho docente exige que o professor tenha conhecimento para repassar a seus alunos. Eles dizem da utilidade desse conhecimento para eles enquanto professores, embora não abordem a importância do mesmo para os alunos.

Os professores, dizem os sujeitos, precisam estar atualizados em relação aos conhecimentos, em virtude das constantes mudanças no cenário mundial. Precisam acompanhar as novidades científicas e tecnológicas, a fim de ampliarem seus conhecimentos em termos de conteúdo e métodos de ensino e também vinculado ao aluno no ato de ensinar. Eles consideram que as formações devem cumprir o papel de lhes atualizar nos conhecimentos para que possa contribuir para seu trabalho diário com os alunos. As falas das entrevistas reforçam esta questão:

Significa atualizar os, os seus conhecimentos não só também mas a habilidade, pra mim formação continuada é isso. Ele está sempre atento para as novidades que está acontecendo, pensar, refletir essas atualidades, essas novidades que estão surgindo aí e agir em cima disso (PROFESSOR 2).

Você tem que tá constantemente se renovando naquilo que você já adquiriu, quer na formação inicial, quer na sua vida que você está constantemente buscando. Buscando aprender mais o que você já tem conhecimento o que você buscou anteriormente quando você buscou uma graduação, pra um curso qualquer que você dar continuidade a isso (PROFESSORA 3).

Também há as novidades pedagógicas, pois muitos consideram que o professor precisa conhecer as novas tendências e metodologias que permeiam o trabalho docente, o que, de certo não basta. Afinal, são muitas as nomenclaturas utilizadas pelos teóricos em suas palestras como interacionismo, construtivismo, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, professor reflexivo e tantas outras.

2) A formação como momentos pontuais necessários para se adquirir conhecimento e aprender:

Só através do conhecimento existe a formação (PROFESSOR 27).
 Através de uma formação é que pode se chegar ao conhecimento (PROFESSORA 28).
 Na formação imaginamos que iremos adquirir novos conhecimentos (PROFESSORA 29).
 Através dele chega-se ao desenvolvimento da formação (PROFESSORA 30).
 É fundamental para uma formação eficaz (PROFESSORA 31).
 Através da aquisição chegarei à conclusão do curso de formação desejado (PROFESSORA 32).
 Na formação se aprende o que ainda não se sabe com o formador e com os colegas (PROFESSORA 33).
 Quando se estuda sempre se aprende (PROFESSORA 34).

Estas falas indicam que os professores pesquisados representam a formação como momento propício e necessário para aprender novos conhecimentos e estarem atualizados. Indicam que eles entendem que as atualizações dos conhecimentos de que eles precisam estão em momentos formais e sistematizados de aprendizagem, como a formação, atribuindo a esta uma dimensão pontual, despercebendo o complexo processo multideterminado da formação que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividade o que inclui suas práticas. Isto se mostra claro quando observamos, no 3º quadrante, as cognições com as quais conhecimento e aprender estão mais relacionadas, conforme mostra o Quadro 02¹⁹.

Eles relacionam às cognições o conhecimento e o aprender, cognições que dão sentido a formação para eles, com capacitação e curso. Estas capacitações e cursos serviriam para eles desenvolverem sua prática em educação. O adquirir o conhecimento e o aprender se relacionam ao dia a dia, à prática cotidiana no que se refere aos métodos de ensino, ao como e de que forma ensinar, transmitir conteúdo, possibilitar aprendizagens. Os professores entrevistados se remetem a esta questão:

Eu acredito que a educação precisa de qualidade, se fala tanto em qualidade mas nós, nós na verdade não vemos isso, em todos os níveis então eu acredito que um profissional quando ele é melhor preparado pra isso, além de adquirir habilidades, e respeito devido ao conhecimento, a educação acredito que melhora (PROFESSOR 2).
 Você tem que tá constantemente se renovando naquilo que você já adquiriu, quer na formação inicial, quer na sua vida que você está constantemente buscando. Buscando aprender mais o que você já tem conhecimento o que você buscou anteriormente quando você buscou uma graduação, pra um curso qualquer que você dá continuidade a isso (PROFESSORA 3).

Ao arrazoar sobre os numerosos programas de capacitações de profissionais do ensino tão frequentes no meio educacional, Oliveira (apud COLLARES, 1999, p.210) nos mostra que

¹⁹ Ver página 61, Quadro 02.

estes acabam agindo como se o exercício da docência fosse um tempo de desgaste e de esvaziamento:

Eu acho que a prática da capacitação está ligada à concepção da própria prática docente. Essa concepção hoje, no meu entender, é de que o docente é aquele que tem uma série de conhecimentos ou que, pelo menos, deveria ter, e tem como função passar esses conhecimentos para o aluno. Então, a prática de capacitação vem a ser você passar, para esse docente, esses conhecimentos, o que equivale a “encher a cabeça” dele desses conhecimentos, para que ele os repasse ao aluno. Para mim, essa concepção tem até um pouco de noção física de que a cabeça do docente é um vaso que você enche e que, na prática, ele esvazia. Quando ele passa o conhecimento, é como se ele estivesse esvaziando a cabeça. Então, ele tem de voltar aqui para receber, encher a cabeça de novo, para depois despejar o que ele já aprendeu em cima do aluno. Portanto, é uma prática interminável.

Esta é uma concepção ainda bem presente no campo educacional. Daí o sucesso que os eventos como as palestras, seminários têm entre os professores. Os professores chegam aos eventos, sentam-se, recebem os novos conhecimentos, as atualizações, trazidas pelos palestrantes e saem com a cabeça cheia desses conhecimentos para despejarem sobre os alunos. As palavras de Oliveira nos ajudam ainda a entender porque, ao mesmo tempo em que se valoriza a formação como momentos para se aprender novos conhecimentos, cognições como estudo e leitura não se acham nessas relações. Por que a ausência dessas cognições? Como aprender novos conhecimentos sem estudo e leitura?

Durante anos, vivenciamos uma imagem de professor voltado para um modelo acadêmico de ensino, em que o ensino se remete à transmissão de conhecimentos e ao professor cabe a obrigação de conhecer o conteúdo (GOMES, 1998). Dentro da perspectiva acadêmica de ensino, para que possa cumprir bem o papel que lhe cabe, o professor precisa adquirir conhecimento, aprender. Nas palavras de Cunha:

Historicamente, o professor construiu para si, cumprindo a expectativa da sociedade, a ideia de que sua função era ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura, especialmente pelo valor intrínseco que representavam (1999, p. 128).

E, durante muito tempo, houve o entendimento de que o curso de graduação ou licenciatura em nível superior era o suficiente para que o professor obtivesse o conhecimento necessário para o seu trabalho docente, conforme nos diz uma das professoras entrevistadas:

É porque na realidade, eu vejo assim né, a questão da formação você estuda, você trabalha, até bem pouco tempo atrás o professor de modo geral, ele tinha de que quando ele concluía um curso de graduação ou uma pós graduação ele tinha como acabado, ele já estava formado pra fazer algum trabalho, principalmente o professor, ele já estava pronto, até mesmo a concepção que era passada, que você estava pronto pra você começar e ir pra sala de aula e a gente foi vendo que não era o suficiente o que você estudava naquele período pra você continuar esse trabalho (PROFESSORA 3).

Esta vivência de um professor “dono do saber” se inicia, para os sujeitos, nos bancos escolares enquanto alunos e decerto contribuíram para a construção dessa representação social por eles compartilhada, pois

Certamente, ninguém chega aos cursos de preparação para o magistério sem determinados conceitos e representações sobre o papel do professor. Ao lado das concepções que vamos estruturando no cotidiano, no convívio familiar, entre amigos, por meio da mídia, etc., somos afetados pela nossa experiência como alunos e alunas que fomos (ou somos). Tais imagens e experiências exercem considerável influência em nossa formação (CAVALCANTE, 2007, p.55).

A formação então trabalhada através dos cursos e capacitações serviria para que os professores atualizassem os seus conhecimentos e aprendessem novas técnicas de ensino a fim de levarem para suas práticas cotidianas em sala de aula, constituindo-se na formação continuada dos mesmos.

Para que então o professor precisaria se debruçar sobre o estudo e a leitura se o que ele necessita será “dado” nas capacitações e cursos e ele só precisa se atualizar uma vez que já domina o conteúdo disciplinar específico com o qual trabalha, tendo adquirido esse conhecimento na graduação e só requer também conhecer as novas técnicas ou metodologias para que possa repassar o conhecimento que tem para os alunos?

Nas formações que se mostram através das capacitações, cursos, seminários, palestras, o professor vai para receber a formação. Ele quer aprender sem precisar estudar ou ler. A questão da leitura é algo preocupante uma vez que a maioria de nós não tem o hábito de ler. Não desenvolvemos o gosto pela leitura e, muitas vezes, não sentimos sua necessidade.

Isto se mostra muito claro para nós, em nossa experiência profissional, primeiro como professora do ensino fundamental, séries iniciais por seis anos, depois como pedagoga por doze anos, primeiro de uma escola de ensino fundamental e, depois, de uma escola de formação de professores e ainda como formadora do Centro de Formação Permanente do Magistério (CFPM e atual Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério da Secretaria Municipal de Manaus) por cerca de quatro anos.

Como professora das séries iniciais, vivenciamos momentos em cursos pontuais em que se propunha o estudo de teorias educacionais, e, nestes momentos observávamos um verdadeiro sofrimento por parte de alguns colegas diante da exigência de leituras. A contagem das páginas e a ansiedade pelo final da leitura eram evidentes.

Depois, como pedagoga de uma escola de ensino fundamental e em parceria com uma colega que havia feito o curso de pedagogia conosco e então parceira de trabalho e orientadora educacional (nós éramos as supervisoras), por dois anos, buscamos desenvolver um programa de estudo juntos aos professores. O programa de estudo estava organizado em estudos de textos e palestras sobre temas que os professores haviam sugerido. Os momentos em que a avaliação dos professores era melhor, eram os momentos das palestras. As palestras eram uma vez por mês e falavam da questão do trato com os alunos carentes e a violência. Os professores diziam que gostavam muito e ansiavam pelo próximo encontro.

Depois como pedagoga de uma escola de formação de professores no ensino médio, onde existia, na carga horária dos professores, um tempo para o estudo coletivo, no outro horário inverso do trabalho na sala de aula²⁰, e sendo as supervisoras, no caso eu e uma colega, responsáveis pela organização do estudo dos professores e para isso tínhamos que elaborar um programa de formação continuada e entregar para a Secretaria Estadual de Educação, sendo que este seria acompanhado através de relatórios pelas pedagogas da Sede, fomos em busca de elaborar esse programa.

Organizamos então o programa que incluía o estudo das teorias pedagógicas, o estudo da legislação de ensino, as diretrizes para o curso de formação do magistério, vídeos, palestras, filmes que tratavam do comportamento dos jovens, de questões pedagógicas e que traziam pontos de reflexão sobre o trabalho docente. Organizávamos sempre discussões com os professores buscando trazer questões de reflexão para as problemáticas de sala de aula e do ofício de professor e professora em sua maioria. Também procuramos ouvir as sugestões dos professores e unir as nossas.

Estudávamos juntas e organizávamos as sessões de estudo. Os professores eram formados em pedagogia, em sua maioria e um pequeno grupo de licenciados em filosofia, sociologia, matemática, letras, etc., diziam gostar muito dos estudos, e nós sentíamos que eles levavam para o espaço de sala de aula algumas reflexões e metodologias usadas nos estudos.

²⁰ Este espaço privilegiado se dava dentro do projeto Centros de Excelência implantado pelo Governo do Estado do Amazonas, através da Secretaria de Educação do Estado no ano de 1996 e perdurou até 2004. Este projeto incorporou 4 (quatro) escolas de ensino médio para serem Centros de Excelência da Secretaria e dentre estas escolas estava o Instituto de Educação do Amazonas para o qual professores e alunos eram selecionados. Os alunos através de provas eliminatórias e os professores através de currículo. A Diretora e os pedagogos foram indicados pela Secretaria.

Todavia, salvo engano, nos momentos em que precisávamos realizar leituras para posterior discussão, a primeira coisa que uma boa parte dos professores fazia era contar, discretamente (mas não tão discreto assim), o número de páginas do texto entregue. Também observávamos que, nos estudos com necessidade de leitura, a ausência dos professores era maior que os demais dias em que usávamos outras metodologias.

Isto, para nós, era preocupante, pois estávamos em uma escola de formação de professores e nos parecia que os formadores desses professores não gostavam de ler e de se debruçar sobre o estudo dos textos. Observávamos que muitas vezes a leitura dos textos não tinha sido feita, ou feita de forma rápida e superficial, situação denunciada pela superficialidade das reflexões ou por se abandonar o texto e se falar sobre as experiências de sala de aula como exemplos do que tratava o texto e aí muitos equívocos eram cometidos. Eles ainda diziam que tinham muito que ler para preparar suas aulas e não tinham tempo para outras leituras.

Anos depois como formadora do CFPM (atual DDPM) e trabalhando com a formação continuada de professores da Secretaria Municipal, com um programa de formação que privilegiava o estudo, a leitura e a reflexão, novamente me vi entre sujeitos que, em sua maioria, demonstrava por ações e falas a falta de gosto pela leitura e o estudo. Novamente, ao entregar os textos para serem lidos, observava a contagem das páginas e a divisão do texto para ser lido de forma fragmentada, em equipes.

Quando perguntava sobre as leituras feitas por eles em outros momentos, os mesmos sempre se remetiam às leituras realizadas no curso de nível superior ou ao magistério de nível médio ou outro curso formal que tenham realizado. Ou seja, entendemos que para esses professores as leituras ou estudo só são necessários nos cursos formais. Que as leituras e estudos propostos ou escolhidos por outras pessoas, para esses professores e repassadas nos cursos de capacitação, eram suficientes.

Rever essas experiências não diz respeito apenas a olhar para o passado, mas de trazê-lo para o debate e reflexões atuais, como herança que impregna nossas crenças e práticas (NUNES, 2007).

b) A Representação Social de Formação para os Formadores

O processo de coleta de dados com os formadores conforme descrito se deu através de questionário, entrevistas e grupo focal. O questionário foi utilizado para construirmos o perfil

dos sujeitos, o que nos ajudou a entender a primeira questão norteadora de nossa escrita: Quem sabe e de onde sabe?

Para desenvolvermos a segunda questão norteadora: O que e como sabe?, no que diz respeito aos formadores, procederemos a apresentação dos dados obtidos com estes, em uma primeira aproximação de análise do conteúdo das falas nas entrevistas e no grupo focal.

Pela detida leitura das entrevistas, foi possível encontrar pontos comuns nas falas da grande maioria dos formadores entrevistados. Então, através de fragmentos dessas falas, exemplificaremos o que constitui a formação para estes. Observamos as respostas dos sujeitos, segundo a frequência, relacionadas à formação:

Processo de desenvolvimento profissional e pessoal, como se pode observar nos seguintes trechos transcritos das falas:

Pra mim é... tratar da formação, em você, em primeiro lugar é tratar de si mesmo, porque é... quando eu falo de formação é... eu falo não só da minha vida profissional, mas eu falo também da minha vida pessoal, porque à medida que eu vou é... estudando, dialogando com outros autores, com os colegas de trabalho não é... isso tem a ver com uma mudança de postura e... não só com postura profissional, entendeu? Mas tem a ver também com as tuas experiências de vida mesmo né. Então quando a gente, quando eu falo de formação, eu, eu entendo que é uma formação é... bem ampla não é, no sentido de quando eu busco uma leitura, quando eu busco um curso, quando eu é... eu procuro investir, é... nesse meu crescimento profissional é porque eu também quero melhorar enquanto pessoa né (FORMADORA 2).

Eu acho que a formação faz parte de todo o desenvolvimento humano. Nós aqui na educação temos assim uma visão de formação no sentido de formação profissional, mas todo trabalho educativo, desde que a criança nasce e todos os seguimentos de uma educação formal passam pela formação e na sociedade atual, qualquer que seja a profissão que a pessoa escolher, a formação vai acompanhar ela, acompanhá-la em todos os momentos. Então, como estamos na educação, agente fala muito da formação do educador, mas as outras áreas também têm muitos congressos, seminários e toda a sequência acadêmica que esses profissionais têm que seguir, então é por isso que eu acho assim formação, a palavra vida, conhecimento, aprender, está tudo imbricado (FORMADORA 1).

De maneira geral a formação ela está ligada a processos humanos de aprendizagem, está ligada a processos de compreensão, análise de, de realidades, voltadas a essa aprendizagem, ensino-aprendizagem. Formação tá ligada a tudo o que se refere a áreas do conhecimento, transformação, crescimento pessoal, crescimento profissional, é... é muito amplo (FORMADOR 3).

Abrange assim vários processos não é, porque quando a gente vai falar da formação, a gente vai falar, eu acredito, da constituição né, do sujeito enquanto pessoa, enquanto profissional e... Porque quando eu falo constituição do sujeito é um processo de que eu, eu começo a, a formação inicial né, nos meus estudos através da minha experiência enquanto estudante, através da, da minha experiência depois é... com as minhas histórias de vida né, que é todo um processo pessoal e que isso não dá conta, essa formação inicial, eu tenho que é... continuar não é, com essa formação, investindo na formação através da, do, da, da formação profissional que eu diria que, que é tudo aquilo que vai, me... me auxiliar na constituição do profissional, do sujeito que eu vou atuar enquanto profissional, não é. Então são saberes, são experiências, né, que a gente vai adquirindo ao longo da vida (FORMADORA 4).

Formação é um processo constante, independente da profissão que nós temos, a gente precisa buscar essa formação, enquanto, e a formação ela é pessoal, profissional, ela tem, vamos dizer, um aspecto, uma vertente, uma complexidade maior e ela é muito importante no sentido do profissional, qualquer área de atuação, qualquer função que você exerça, você tem que tá buscando essa formação e ela tem que ser contínua, tem que ser um processo ela tem que tá sempre sendo revisitada (FORMADORA 5).

É processo que dura a vida toda. Enquanto vivemos nós estamos em formação (FORMADORA 6).

Estas falas se remetem ao sentido da formação como processo amplo, que envolve o desenvolvimento profissional e pessoal e que ocorre em múltiplos espaços/tempos. Atribui à formação um sentido de processo inconcluso, que perdura por toda a vida. No âmbito do desenvolvimento, as experiências de vida desde que se nasce, o que inclui as experiências como estudantes, nossas histórias de vida, nossos saberes se somam ao estudo, as leituras, as trocas com autores e colegas para possibilitar a compreensão e as análises de que o sujeito precisa para se constituir enquanto sujeito e para possibilitar o crescimento pessoal e profissional.

a) A reflexão

É um momento de estudo, pesquisa, planejamento e reflexão (FORMADORA 7).

Formação tem que ter o momento teórico, o momento da brincadeira, da troca de experiência, mas tem que ter o momento também em que eu seja capaz de refletir sobre determinadas situações, e analisar essas situações na minha prática (FORMADORA 8).

Existe o formador aquele que dá a formação e aquele que recebe a formação, então é um momento mesmo de reflexão da ação (FORMADORA 9).

Formação pra mim também é um momento privilegiado, de estudo, de reflexão sobre a prática (FORMADOR 10).

b) Momento de troca

Formação para mim... Formação pra mim é um ato de compartilhar, né. Os professores saem da escola, vem pra esse espaço aqui e aqui nós compartilhamos os nossos saberes, os nossos conhecimentos (FORMADORA 11).

Eu também penso que formação tem a ver com relação né. Não só relação com o outro, no sentido de você está compartilhando experiências é... saberes, opiniões, mas eu vejo assim também que esse processo formativo, ele tanto está implícita a, o aspecto relacional, da questão da relação, como o pessoal também. Então eu vejo assim que formação é também você entender que você parte por um processo pessoal sabe, de intimidade, com o leitor, com a leitura, com teorias, porque os teóricos eles também dialogam conosco através das suas obras e quando a gente tá ali, que eu posso entender que é uma relação aí também, né, você está mudando, ou você está entrando em conflito ou você está dando suporte praquilo que você já acredita, em fim é um processo pessoal e social no sentido de relação com outro também (FORMADORA 12).

Formação é processo, a primeira palavra que vem né, no sentido de processo, de relação mesmo dialógica (FORMADORA 9).

Pra mim também vejo como momento de troca de experiência, aonde todos devem ter voz e vez e fala, não só o formador, né, como foi citado, são sujeitos da formação. Então há essa troca realmente. Essa dialogicidade é importante pra você ouvir a fala do outro, então esse elemento é importante e vejo também como um momento de crescimento né, cognitivo, enquanto teórico e epistemológico do educador, né, os momentos de formação eles servem pra isso também (FORMADOR 10).

Nestas falas, percebemos que os sujeitos, na condição de formadores, entendem a formação como processo de desenvolvimento pessoal e profissional, de reflexão e troca, percebendo a formação em seu sentido amplo. No entanto, quando se referem ao seu trabalho junto aos professores, este recebe nome de encontros de formação, eles entendem que estes encontros também devem favorecer aos professores e aos próprios formadores o desenvolvimento profissional e pessoal, a reflexão e a troca. Em outros trechos das falas dos formadores, percebemos isso de modo bem claro:

É um momento em que a gente pode estar reunindo com os professores, discutindo novas metodologias no processo de ensino e aprendizagem, vivenciando essas metodologias com os professores e experienciando, socializando com eles e submetendo todo o nosso processo de formação a avaliação desses professores (FORMADORA 7).

Passa também pela questão da avaliação, avaliação do nosso trabalho e também uma autoavaliação de cada pessoa que vem aqui em relação ao que tá sendo realizado e em relação aos saberes e em relação aos conhecimentos que estão adquirindo e aos conhecimentos que já tinham antes de chegarem até aqui (FORMADORA 11).

Porque formação a gente tem que ter cuidado porque não é oba, oba, não é momento só de trocar experiência, quer dizer isso ocorre, essa parte coletiva, ocorre, mas o principal é você, o professor, ele ser capaz de refletir sobre aquilo que ele faz né, de ele ter um distanciamento suficiente pra criticar, refletir criticamente sobre a ação dele né (FORMADORA 8).

Eu penso assim que no processo formativo não existe o sujeito da formação, existem sujeitos, quer dizer ao mesmo tempo em que eu como formadora conduzo a formação, ao mesmo tempo, é a questão da autoformação que a Rita colocou né, eu tô passando também, eu tô vivendo o processo formativo, pra completar a segunda dimensão que é a hétero, e também assim no sentido do amplo que é a inter né, dos espaços. Então é nesse sentido que eu penso formação (FORMADORA 9).

Ela é um momento em que os professores e também os próprios formadores podem se confrontar com suas práticas, com suas idéias, com suas teorias, dos quais muitas das vezes, a pessoa trabalha, mas às vezes, nem consegue contemplar realmente com que teoria que ela trabalha, não tem uma clareza epistemológica. Então a formação também ela tem essa, essa fase dela (FORMADOR 10).

Com base nesses dados obtidos tanto dos formadores quanto dos professores, podemos inferir certa diferenciação dos sentidos atribuídos à formação por estes sujeitos. Assim, no próximo capítulo, abordaremos as representações encontradas com suas análises mais aprofundadas.

CAPÍTULO 3

3 – AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES E FORMADORES DA SEMED: REPRESENTAÇÕES CONSTRUÍDAS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE DESCONTINUIDADE NO CAMPO EDUCACIONAL

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 1996, p. 54).

No capítulo anterior, tratamos das representações sociais de formação dos professores e formadores da SEMED encontradas na pesquisa em tela, abordando o sentido da formação para estes sujeitos. No bojo dessa abordagem, procuramos desvelar aspectos do contexto sócio-histórico nos quais eles construíram as representações encontradas.

Neste capítulo, analisaremos os sentidos que a formação tem para os sujeitos da pesquisa com base nas relações sócio-históricas sob as quais eles construíram tal representação e abordaremos as implicações dessa representação para os sujeitos envolvidos no que tange à formação.

Tal análise é pertinente, pois segundo Wagner (2000), ao conhecer as representações sociais dos sujeitos e os seus mecanismos de construção, desvenda-se um conjunto de significados que organizam e orientam suas ações:

Assim, uma representação é mais do que uma imagem estática de um objeto na mente das pessoas; ela compreende também seu comportamento e a prática interativa de um grupo. É ao mesmo tempo uma teoria sobre o conhecimento representado, assim como uma teoria sobre a construção do mundo (WAGNER, 2000, p. 11).

O entendimento dos sentidos que orientam as ações dos sujeitos pesquisados no que concerne à formação nos ajudará a desvendar a base epistemológica que fundamenta o significado que a formação tem para eles o que implicará um entendimento mais claro das implicações dessa representação sobre o comportamento dos mesmos frente ao objeto de pesquisa.

Continuaremos a utilizar as questões norteadoras propostas por Jodelet (2001, p. 28) para orientar a nossa escrita, desta feita, abordaremos a pergunta: Sobre o que sabe e com que efeitos?

3.1 – Sobre o que sabe e com que efeitos?

Retomando a Teoria das Representações Sociais, Abric nos explica que as representações são uma representação da realidade que é “reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca” (ABRIC, 2000, p. 27).

Estas questões pertinentes à teoria não nos deixam esquecer que os sujeitos estão situados sociais e historicamente, sofrendo, assim, grande influência do contexto onde estão inseridos. Os contextos sobre os quais nos referimos, e estamos buscando sempre revisitar neste trabalho, se refere a uma sociedade profundamente marcada pela desigualdade e exclusão, frutos de um sistema capitalista de produção onde o lucro é o objetivo principal e onde as pessoas são sacrificadas ou expropriadas em seus direitos básicos necessários a uma existência digna como seres humanos, tendo assim sua humanidade roubada (ARROYO, 2000).

Nessas relações estabelecidas em meio a esta sociedade, os direitos a uma existência digna estão na contramão por serem paradoxais ao tipo de sociedade em que vivemos, dados os seus objetivos primeiros (ARROYO, 2005). Concorda-se com Frigotto (1996, p. 93) de que formar

dentro de uma concepção de que as pessoas vêm em primeiro lugar, pressupõe tornar *sensu commun* a visão de que as relações capitalistas são incapazes, por sua natureza intrínseca, de prover, minimamente, o conjunto de direitos fundamentais a todos os seres humanos, a começar pelo direito à vida digna, à saúde, educação, habitação, emprego ou salário desemprego, lazer, etc., sem o que o humano se atrofia.

Nesta perspectiva, entende-se a prática educativa escolar

[...] enquanto prática que se efetiva no interior de relações de classe – é contraditória e medeia interesses antagônicos, o espaço que essa prática ocupa é alvo de uma disputa, de uma luta. Essa disputa dá-se, justamente, pelo controle deste espaço cuja função precípua, na sua dimensão política e técnica, é difundir o saber social historicamente elaborado, sistematizado e acumulado, articulando-o aos interesses de classe. Dimensão política que se define exatamente pela articulação desse saber do interesse de classe; e dimensão técnica, indissociável da primeira, que se define pela competência e preparo, para que essa difusão seja eficaz e se prolongue para além da escola (FRIGOTTO, 2001, p. 215).

Numa sociedade marcada pela desigualdade, é fundamental entendermos as relações que nela se dão a fim de percebermos em que consiste o trabalho por nós realizado visto que “o trabalho, como valor de troca, sob as relações capitalistas ou, anterior a elas, relações escravocratas e servis, é, para a grande massa de trabalhadores, um tormento e um processo alienador”²¹ (FRIGOTTO, 1996, p. 93).

O tormento e o processo alienador no qual se configura o trabalho²² nas relações capitalistas se dão, sobretudo pelas condições sob as quais os trabalhadores exercem seu trabalho. No caso dos trabalhadores em educação, a complexidade do trabalho docente se mostra no contexto onde o capital avança rumo ao campo educacional objetivando a formação de uma visão de mundo mercantilizada na busca da manutenção hegemônica impondo novas bases ao sistema educacional (MOURÃO, 2003).

Conforme nos afirma Dourado, dentro dessas relações, as políticas públicas para a educação,

materializadas por meio de práticas sociais, não possuem autonomia diante da realidade social mais ampla, da qual são partes constitutivas e constituintes. Na medida em que se configuram como ato político, expressam sempre uma tomada de posição, uma concepção de mundo, de homem, de sociedade e de educação (DOURADO, 2006, p. 28).

Estas tomadas de posição mencionadas pelo autor no caso brasileiro, revelam “as inconsistências e incoerências de uma política educacional que propaga um discurso de valorização e promoção do ser humano, mas que adota como prática um conjunto de medidas que apenas nos vão afastando das soluções demandadas por todos” (GARCIA, 2006, p. 75). Este aparente paradoxo se insere nos objetivos maiores de um sistema que visa uma formação humana voltada para adequar as pessoas e as instituições públicas a uma nova ordem mundial, regulada pelo mercado globalizado (SILVA, 2006).

²¹ Grifo do autor.

²² Entende-se trabalho no sentido ontológico, como princípio educativo (NOSELLA, 1995).

Nesta materialidade histórica, encontramos uma concepção pragmática na formação de professores, centrada nas habilidades e competências escolares e que regem tanto as políticas federais quanto as municipais.

No que tange às políticas municipais para a formação continuada de professores, Nogueira (2007) analisa que estas se materializam a partir do ano 2000 através do Programa de Formação Continuada Tapiri (PFCT), desenvolvido pelo Centro de Formação Permanente do Magistério – CFPM – que, após reestruturações administrativas, passa a ser Coordenadoria de Formação do Magistério – COFM e depois, Gerência de Formação do Magistério – GFM.

Segundo a autora, o PFCT se configura no documento que reúne as perspectivas teórico-metodológicas que norteiam o processo formativo do Centro criado em 30 de julho de 2001, pelo Decreto nº 5.715²³.

No contexto nacional e internacional de muitas discussões acerca da formação continuada, o documento evidencia a preocupação em dar respostas satisfatórias às novas demandas da sociedade por um profissional com um perfil mais qualificado como resultado do processo de globalização, e, nesse contexto, o programa surge para atender às necessidades de formação continuada dos profissionais da educação na busca de atualizarem seus conhecimentos em consonância com as novas tecnologias de ensino (NOGUEIRA, 2007).

O Programa de Formação é então elaborado na perspectiva de oportunizar “a formação mediante encontros para discussão das práticas docentes, das construções teóricas que abordam a formação, visando uma autonomia intelectual, na qual o professor é o sujeito que pensa sua própria prática” (NOGUEIRA, 2007, p.63-64).

Nesta perspectiva, a autora expõe que uma das finalidades da formação expressa no documento (PFCT), relacionou a formação ao desenvolvimento profissional e pessoal do docente, numa linha de reflexão do trabalho do professor, cabendo ao Centro a elaboração e implementação das Políticas Públicas para a formação dos professores da rede Municipal através do citado programa. No entanto, ela ainda enfatiza que os entendimentos que relacionam a formação ao desenvolvimento profissional e pessoal do docente tem sentidos diferentes para Gestores do macro sistema da secretaria e para os formadores do CFPM. Para os primeiros, este desenvolvimento se relaciona às lacunas teórico-metodológicas deixadas pela graduação e a busca do atendimento às necessidades postas pelo MEC, frente aos seus

²³ O referido decreto dispõe sobre a desconcentração e reestruturação organizacional da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMED sob a Gestão maior do Prefeito Alfredo Nascimento e da Secretária Municipal de Educação Teresinha Ruiz.

instrumentos de avaliação da educação, e, para os segundos, diz respeito ao desenvolvimento intelectual e autônomo do professor.

Com essa divergência de entendimento, em alguns momentos, as demandas da Secretaria, vindas do MEC, dificultaram o desenvolvimento do programa de formação pensado no Centro de Formação. Mesmo assim, o Centro caminhou no sentido de muitas ações na linha da reflexão.

Com a mudança na Gestão da Prefeitura²⁴ e conseqüentemente da Secretaria, Nogueira afirma que ocorrem reestruturações no programa e mudanças na nomenclatura do Centro de Formação. Ela analisa que as mudanças de nomenclatura representam uma posição da nova Gestão Política da SEMED, cuja tendência, era

impor a função de executor das políticas de formação continuada ao órgão responsável por essa formação, aponta as concepções pragmáticas e tecnicistas como norteadoras da formação de um docente tarefeiro, cuja tarefa é preparar os alunos para obterem melhor rendimento no IDEB (NOGUEIRA, 2007, p. 96).

Dentro desta perspectiva de divisão do trabalho intelectual na formação continuada dos professores, em que uns pensam e elaboram e outros executam as ações de formação, configura-se uma visão dicotômica da relação teoria e prática. Configura-se explicitamente uma proposta pragmática e tecnicista vinda diretamente da Secretaria de Educação através das ações pensadas por seus Gestores no campo da formação continuada de professores. Nesta linha, as políticas são pensadas pelo MEC e implementadas pela SEMED, através da Gerência de Formação do Magistério.

Após a pesquisa realizada por Nogueira (2007), a Gerência de Formação do Magistério passa por uma nova reestruturação, passando para Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), desta feita na nova Gestão da Prefeitura e da Secretaria que assumiu em 2009²⁵.

Atualmente, a Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), prioriza as ações de formação vindas do MEC, através de seus programas, conforme indica os próprios formadores nas entrevistas:

²⁴ Com as eleições municipais, assume a Prefeitura de Manaus Serafim Correia que empossa o professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, José Dantas Cyrino Júnior como Secretário Municipal de Educação.

²⁵ O novo Prefeito é Amazonino Mendes e o Secretário de Educação que implementa as mudanças na Secretaria de Educação o engenheiro Vicente Nogueira.

[...] um grupo muito grande de formadores esteve envolvido com o pró letramento que é um projeto do MEC né, projeto do governo federal. Então alguns grupos, por exemplo, o de ciclo ficou com um número bem reduzido porque o pró-letramento também era voltado pros professores do ciclo (FORMADORA 1).

[...] nós temos a questão da pós graduação [...] tem a questão do pró-letramento é... Deixa eu lembrar o que mais da formação da GFM... Escola de Gestores né, eu verifico que é esse movimento do Centro de Formação (FORMADORA 5).

[...] mas de manhã... só tá acontecendo o que tá vindo do MEC, o pró letramento, que tá todo mundo envolvido nisso e... eu vejo assim que no início foi mil professores, se hoje tiver quatrocentos estudando é muito (FORMADORA 6).

Então o que mais deu vida a esse espaço foram os programas de parceria como o pró letramento, depois veio escola de gestores é... também nós tivemos, como eu acabei de ti dizer, aquelas orientações do programa ciências na escola que agente chama de PCE [...] e as demais foram por conta das parcerias com a UFAM e com as demais instituições superiores que eram no sentido de promover formação para os professores, PERFED, PROFORMAR, depois Africanidades que teve... (FORMADORA 2).

Segundo as falas dos formadores, embora eles tenham algumas ações elaboradas pela então GFM, como formações para ciclo, EJA e educação infantil, o maior número de profissionais está direcionado para a efetivação das políticas do MEC, através de seus programas. Este direcionamento das ações do agora DDPM sedimenta a concepção de formação continuada fundamentada no pragmatismo e tecnicismo iniciada de forma explícita na gestão anterior da Secretaria, pois, ao priorizarem a efetivação dos programas do MEC, dão continuidade à adaptação do programa de formação de professores a realidade social mais ampla.

É nesta esfera que encontramos a materialidade das políticas públicas que regem a educação municipal da cidade de Manaus onde estão inseridos os sujeitos de nossa pesquisa. Sob estas circunstâncias, encontramos, na pesquisa em tela, sentidos diferentes atribuídos à formação pelos sujeitos enquanto grupos distintos de professores e formadores.

Para os professores, o sentido da formação se traduz na busca de aprender novos conhecimentos, ligados à atualização de conteúdos e metodologias que relacionam a formação a momentos formais como cursos e capacitações, atribuindo à formação uma especificidade mais pontual.

Quanto aos formadores, estes atribuem à formação o sentido de processo de desenvolvimento profissional e pessoal no qual a reflexão e a troca são fundamentais e que ocorre em múltiplos espaços/tempos da vida, possibilitando análises e compreensões que possibilitem o crescimento profissional e pessoal.

Embora professores e formadores pertençam à mesma categoria maior que é dos trabalhadores em educação, a diferença no sentido dado por esses sujeitos à formação nos induz a indagar: A que se deve essa diferença?

Retomando a teoria, lembramos que uma representação social é o produto e o processo de uma atividade mental por intermédio da qual um sujeito ou um grupo reconstitui o real com o qual é confrontado e lhe atribui uma significação específica (ANADÓN, 2003).

Neste sentido, embora professores e formadores estejam inseridos em uma realidade mais ampla na qual se encontra a educação e o profissional da educação, em especial o professor e o pedagogo, eles, enquanto subgrupos de formadores e professores possuem percursos de vida com realidades diferentes, fruto das funções ou cargos por eles ocupados e que representam diferentes condições de trabalho e relações de poder para estes, como resultado das desigualdades pertinentes ao tipo de sociedade em que vivemos.

Os professores oriundos de uma formação inicial realizada numa perspectiva pragmatista e tecnicista adentram no sistema educacional, especificamente nas escolas, que possuem uma dinamicidade resultante da falta de uma política para a educação que vislumbre uma sociedade mais justa para todos.

Esta dinamicidade está marcada pela burocratização do trabalho escolar, horários inadequados que sobrecarregam o trabalho docente, falta de tempo para que o professor desenvolva sua formação continuada na escola em parceria com os seus pares e também em outros espaços, superlotação das salas de aula, a individualização do trabalho docente, desvalorização do trabalho docente por pais, alunos e pela própria secretaria de educação²⁶, falta de assessoramento pedagógico que contribua para minimizar as dificuldades do trabalho pedagógico e para o desenvolvimento profissional e pessoal do professor, falta de autonomia no trabalho docente, dentre outros.

Nessa realidade, o professor se vê regido por um ativismo que conduz sua prática diária. Com o tempo, as ações parecem ficar automatizadas. Formas de pensar, aparentemente inovadoras de alguns, vão sendo substituídas pelo que parece ser uma conformidade ao já estabelecido ou as estruturas já existentes.

Ao adentrarem na carreira, alguns professores, cheios de idéias, querendo criar e fazer coisas novas junto aos alunos, ouvem um colega mais antigo na profissão dizer algo como: Esse fogo todo é agora, daqui a alguns anos nós conversamos.

Como explicar o aparente conformismo de grande parte dos professores ao já instituído? Como entender o envolvimento que o professor passa a ter com a rotina da prática

²⁶ Esta desvalorização se materializa, tanto pelas condições de trabalho do professor e do descaso com a formação continuada, já aqui explicitadas, quanto pelos baixos salários e a falta de um plano de carreira que seja o resultado das necessidades reais da categoria e que se efetive na prática, pois o último elaborado pela Secretaria, nem foi o resultado das necessidades da categoria e, por ter sido elaborado pela Gestão anterior, nem se efetivou na prática.

diária já existente na escola ao ponto de não conseguir travar lutas significativas contra os processos deseducadores e desumanizadores nela existentes?

O filósofo e sociólogo francês Pierre Bourdieu (2003), ao tratar do modo de engendramento das práticas, propõe construir a teoria da prática, um estudo que ele chama de *dialética da interioridade e da exterioridade*, ou seja, da *interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade*.

Bourdieu afirma que as estruturas constitutivas de um meio particular, que implicam as condições materiais de existência dos sujeitos nele envolvidos, podem “ser apreendidas de modo empírico sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzindo habitus” (BOURDIEU, 2003, p. 53).

O *habitus* é um “sistema de disposições duráveis e estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma **matriz de percepções, de apreciações e de ações**”²⁷ (BOURDIEU, 2003, p. 57). As disposições duráveis estruturadas funcionam como estruturas estruturantes ou como “princípio gerador e estruturador das práticas”, estas entendidas aqui como produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* (BOURDIEU, 2003).

O conceito de *habitus* é a mediação entre as dimensões objetivas e subjetivas do mundo social ou entre a estrutura e a prática. Bourdieu argumenta que a estruturação das práticas não é um processo que ocorre de forma mecânica de acordo com as condições objetivas imediatas de um determinado espaço ou situação social. Também não se caracteriza como um processo conduzido pelo sujeito de forma autônoma e consciente, pois as práticas sociais seriam estruturadas de acordo com a posição social deste.

No momento da ação, o sujeito já possui estruturada internamente em sua subjetividade uma “matriz de percepções e apreciações” que orienta suas ações no presente e as subsequentes (BOURDIEU, 2003, p. 57).

Neste campo, o *habitus* produz respostas em relação a um campo de potencialidades objetivas inscritas no presente como coisas a dizer ou não, coisas a fazer ou não fazer em relação a situações que surgem retirando do futuro sua possibilidade absoluta. Assim são definidas as condutas “razoáveis” ou “absurdas” aos pertencentes a essa realidade, podendo suas práticas estar objetivamente ajustadas às chances objetivas, ou seja,

²⁷ Grifo do autor.

as disposições duravelmente inculcadas pelas condições objetivas (que a ciência apreende por meio das regularidades estatísticas como probabilidades objetivamente ligadas a um grupo ou a uma classe) engendram aspirações e práticas objetivamente compatíveis com as condições objetivas e de certa maneira pré-adaptadas a suas exigências objetivas, os acontecimentos mais improváveis se encontram excluídos, antes de qualquer exame, a título do impensável (BOURDIEU, 2003, p. 56).

Nesta perspectiva, as avaliações práticas conferem um peso desmesurado às primeiras experiências, uma vez que as estruturas características de condições específicas de existência produzem do *habitus* que estão no “princípio da percepção e da apreciação de toda experiência ulterior” (BOURDIEU, 2003, p. 57).

Em que pese conceber formação como processo de construção social e que se materializa em meio às tramas de poder de uma sociedade excludente, entendemos que as condições objetivas às quais os professores estão submetidos, historicamente produziram *habitus* que engendram práticas que desfavorecem um entendimento mais amplo de formação.

Nessas condições e imbuídos desse *habitus*, “os sujeitos não sabem, propriamente falando, o que fazem, e o que fazem tem mais sentido do que eles sabem” (BOURDIEU, 2003, p. 65). Nesta perspectiva, as ações dos sujeitos têm um sentido objetivo do qual eles não se apercebem, de forma que eles agem como membros de uma classe, mesmo sem consciência clara disso, uma vez que já estão imbuídos de características correspondentes a uma posição social específica.

As condições objetivas que historicamente se põem ao professor dizem respeito a um sistema educacional voltado para conformar as mentes as disposições do capital e um professor tarefeiro que, segundo esta forma de pensar, não necessita de sólida formação inicial, formação continuada de qualidade que envolva reflexão sobre os objetivos políticos de seu trabalho, ou muito menos desenvolver-se profissional e pessoalmente, pois a ele cabe apenas ensinar os alunos para que sejam aprovados nas avaliações promovidas pelo MEC a mando das políticas internacionais que definem a nossa educação e o tipo de “qualidade” que ela deve ter.

Esta análise nos ajuda a entender que os professores agem, nas condições que se lhe apresentam em seu cotidiano do exercício da docência, de acordo com o que aprenderam ao longo de sua socialização como alunos, como profissionais de determinada classe e já possuem um percurso histórico, como sujeitos no interior de uma posição social específica, o que inclui sua vivência com o pensamento social do papel do professor frente a essa sociedade, o que se requer do processo ensino-aprendizagem, da escola, da formação profissional, o que a sociedade entende por desenvolvimento.

Esse sistema de disposições do qual o *habitus* é formado engendra práticas que limitam o professor ao seu espaço de trabalho ou mais especificamente, a sua sala de aula. Ele se vê como um profissional que tem que dar conta tão somente da transmissão de conhecimentos a seus alunos conforme pesquisa realizada por Dotta (2006) sobre as representações sociais do ser professor. Nesta relação, o trabalho docente se configura no campo da reprodução dos ideais capitalistas por não promover ações e reflexões que contribuam para a emancipação tanto do professor quanto do aluno.

Quando indagados sobre o tempo para sua formação continuada na própria escola, os professores entrevistados se remetem ao tempo para a preparação para as aulas como mostra trechos das falas:

Nenhum. Só tem a HTP que mal dá pra preparar alguma coisa (PROFESSOR 4).
 A escola não me dispõe de tempo nenhum [...]. No espaço da escola é só cobrada a questão da complementação de carga horária mesmo, das horas efetivas em sala de aula que ele tem que ser, não sobra tempo (PROFESSORA 3).
 Como? O meu tempo? Há, há... O meu tempo aqui é dentro do meu horário, os tempos vagos que eu aproveito no meu horário semanal, pra produção, pra elaboração das aulas e avaliações. Aqui não há esse espaço, só a HTP que é muito curta... só (PROFESSORA 5).
 Nenhum. Nós não temos um tempo pra isso na escola. O professor do ensino fundamental ainda não conseguiu esse espaço. Só os professores do segundo seguimento, que... que já tem um começo que é a HTP que nem sempre é bem aproveitada. Nós temos o nosso tempo todo preenchido na sala de aula (PROFESSORA 1).

Nesta perspectiva, as exigências objetivas de formação dos professores se traduzirão em necessidades de aprender novos conhecimentos, atualizá-los ou buscar novas metodologias para dar conta das horas em sala de aula e a falta de tempo para se planejar e descobrir como se consegue fazer um trabalho que envolva ensino e aprendizagem com 45 ou 50 alunos por turma.

Neste contexto, caberia à formação docente contribuir para que o professor tomasse consciência desse *habitus*, mas contrário a isso, a SEMED, por sua vez, oferece aos professores cursos que os ajudem tão somente a dar respostas às condições objetivas propostas pelos inúmeros supostos reguladores da qualidade da educação no país como o IDEB. Assim, os cursos se dão priorizando instrumentos como as novas tecnologias, trazendo pseudomodelos de sucesso no avanço da qualidade da educação, sem aprofundamento teórico. Em sua maioria se traduzem nos “pacotes” oferecidos pelo MEC conforme as falas dos professores nas entrevistas:

Ultimamente a SEMED ofereceu a... a participação no curso das mesas e-blocks. Isso é formação continuada. Há um tempo atrás também ofereceu o trabalho com as ferramentas do computador word, excell, é... PowerPoint (PROFESSOR 2).

[...] eles acabam não respondendo, por vir gente que vivencia realidades não muito comuns. Então não é muito... os cursos acabam não atingindo a nossa necessidade (PROFESSOR 4).

Quando você vai pra algum determinado curso dependendo do que é oferecido, dependendo do que te passam, não... ele não te encanta mais, são coisas que você já viu, às vezes aquele momento ele acaba não te disponibilizando, você aprofundar mais, você quer discutir mais, mas você não passa da, daqueles aspectos, uma coisa que eu posso citar são os próprios cursos oferecidos pelo MEC (PROFESSORA 3).

Os cursos oferecidos... pela Secretaria... [...] Às vezes se requer mais aprofundamento, o que esses cursos não nos dão em sua maioria (PROFESSORA 1).

As falas dos professores não deixam claro o tipo de aprofundamento pretendido por eles, mas denunciam a superficialidade nos tratos com o conhecimento dado nas formações promovidas pela SEMED. Todavia, a teoria das representações sociais diz que uma das funções de uma representação é a função de orientação, pois as representações guiam os comportamentos e as práticas produzindo “um sistema de antecipações e expectativas, sendo, então, uma ação sobre a realidade: seleção e filtragem das informações, interpretações visando a adequar esta realidade à representação” (ABRIC, 2000, p. 30).

Diante do exposto e diante do sentido que a formação tem para estes sujeitos, podemos inferir que, em maioria, quando eles denunciam a falta de aprofundamento na formação, dificilmente eles se referem a um aprofundamento teórico consistente que envolva se debruçar sobre os textos e estudar com profundidade, visto que o estudo e a leitura não aparecem como cognições importantes relacionadas à formação na representação encontrada pela pesquisa em tela.

Os professores associam a formação a conhecimento e aprender. O conhecimento se constitui em ferramenta básica de trabalho do professor. Por isso eles dizem em suas falas da necessidade e da utilidade do conhecimento para a profissão. Quanto ao tipo de conhecimento a que eles se referem, expressões como *desenvolver atividades, desenvolver assunto, inseridos nas nossas práticas, repassar, nosso papel na sociedade, instruir, novas metodologias* apontam que estes se referem ao conhecimento disciplinar necessário ao desenvolvimento de seu trabalho docente ou ao conteúdo.

A formação relacionada ao aprender complementa a necessidade que os sujeitos sentem na busca pelo conteúdo para suas aulas. O aprender se configura no aprender os conhecimentos novos ou atualizar-se nos conhecimentos já aprendidos, como mostram os fragmentos das hierarquizações feitas pelos professores na ALP:

[...] novos conhecimentos que serão inseridos nas nossas práticas (PROFESSOR 10).

Me traz enriquecimento para socializar e interagir com os educandos (PROFESSORA 12).

[...] aprender para poder repassar (PROFESSORA 14).

Ela engloba estudo e a verificação de conhecimentos já aprendidos (PROFESSORA 15).

[...] acompanhar o processo de evolução (PROFESSORA 18).

[...] sempre tendo o conhecimento de coisas novas (PROFESSORA 19).

Traz conhecimento e oportunidades de ter novas metodologias e didáticas educacionais (PROFESSORA 26).

Ajuda no trato com nossas turmas (PROFESSOR 17).

Um dado que nos parece relevante neste contexto, diz respeito à rapidez com que os professores entrevistados respondiam às perguntas sobre formação, aparentando uma convicção muito grande sobre o que falavam. As entrevistas foram, em média, de duração de trinta minutos. A dúvida, a preocupação de pensar mais sobre o assunto a fim de responder às perguntas, não se fizeram presentes entre eles naqueles momentos, o que nos leva a concluir que as falas das entrevistas confirmaram a representação encontrada na pesquisa na Associação Livre de Palavras.

Encontramos, então, a representação social de formação centrada em pressupostos pedagógicos tradicionais, em que a formação é vista como momento pontual relacionado ao aprender novos conhecimentos ou atualizá-los. Nesta perspectiva, os professores entendem a formação somente no aspecto do curso e da capacitação como necessários para se obter essas atualizações ou novos conhecimentos a fim de levá-lo para suas práticas.

Ao analisar a questão da epistemologia da prática tão presente na formação de professores em nossos dias, Ghedin (2002) argumenta que esta limita o horizonte da autonomia do professor ao espaço de sala de aula. Segundo o autor, esse tipo de prática se resume ao modo de fazer, desprovida de uma reflexão crítica que dê sentido ao fazer docente no interior de um contexto social e histórico.

O professor despercebe que a prática docente contribui para uma concepção de homem e de sociedade que, consciente ou inconscientemente, se está construindo ou ajudando a permanecer. Imbuído desse *habitus*, o professor não consegue romper com as barreiras que lhe permitam ver que a sua prática tem uma relação com as interpretações que fazemos de mundo e de nosso agir sobre ele. É o que se chama de relação teoria e prática. O nosso fazer traduz o como entendemos o mundo e, por sua vez, a relação da educação com esse mundo por nós representado.

Na dinamicidade da escola, tendo que dar conta de várias turmas com inúmeros alunos, o professor se vê confrontado com uma necessidade mais urgente, buscar aprender

conhecimentos e metodologias que lhe auxiliem em sua tarefa. Nessa relação entre intencionalidade e necessidade, os fins maiores da educação, seus objetivos, o valor emancipador do conhecimento, a reflexão sobre o seu fazer, vão se afastando cada vez mais do trabalho docente do professor, e este vai tornando-se mais e mais um agente formador de mão-de-obra barata para este sistema e um agente político perpetuador de uma sociedade com profundas raízes excludentes.

Nesta perspectiva, o professor é muitas vezes considerado como um profissional que busca receitas nos cursos de formação. Receitas que deem suporte para seu trabalho. Receitas que lhe mostrem como ensinar com êxito. Todavia, se considerarmos o *habitus* que orienta a prática dos professores e a dinamicidade na qual o professor está envolvido, com uma estrutura de gestão educacional que em nada favorece o seu trabalho, pois as escolas constituem-se em espaços burocráticos que desconectam o professor da condição de pensante em sentido mais amplo, observaremos que o exercício da docência como *práxis* se torna um verdadeiro desafio, para o qual nem todos conseguem despertar.

Serem as palavras estudo e leitura pouco citadas pelos professores nos leva a analisar a incorporação pelos mesmos da divisão intelectual do trabalho, há muito presente em nossos espaços escolares. Os professores não se veem na condição de profissionais que também produzem conhecimento. Não entendem e valorizam seu espaço de trabalho como um lócus privilegiado de formação profissional e pessoal tanto para si como para seus alunos.

Esse entendimento é fruto de uma visão construída historicamente, de que o trabalho de produção do conhecimento cabe aos cientistas e aos espaços acadêmicos das Universidades. Aos Doutores em Educação, cabe o papel de pensar a educação, suas teorias, suas relações, suas metodologias. Aos professores na sala de aula com os alunos da educação básica, cabe a operacionalização ou socialização do que foi pensado. Cabe pôr em prática o que se pensou para eles executarem tanto no que diz respeito aos conteúdos quanto às metodologias.

À medida que os professores conseguem alcançar o mestrado ou o doutorado, eles migram para o ensino superior em que tem melhores salários, apesar da desvalorização das Universidades públicas brasileiras, onde o professor tem tempo em sua carga horária para estudo e pesquisa e reconhecimento profissional, constituindo-se, assim, em um espaço privilegiado na visão dos sujeitos pesquisados. A própria autonomia dos professores das universidades lhes garante um status de profissionais intelectuais.

Este pensar é expresso na fala dos professores e formadores pesquisados, quando põem a necessidade de fazer mestrado e doutorado como meio para alcançar uma carreira como docentes de nível superior.

[...] por uma questão, eu almejo dar aulas, na universidade é... é um sonho meu, eu acho que meu e da maioria dos professores, de tá contribuindo, não que eu não esteja contribuindo agora, mas eu passei pela universidade quatro anos e eu quero também contribuir mais efetivamente (FORMADORA 13).

[...] eu preciso da titularização. [...] nesse espaço que eu estou, seja nas universidades é algo assim que eu me descobri que eu quero e eu preciso porque ninguém vai te, te colocar numa, dessas públicas né, ou particular propriamente dita a UNINORTE, a Nilton Lins, eles não vão te, te dar uma turma se tu não tiver uma titularização. Então eu preciso dessa titularização (FORMADORA 6).

[...] a titulação pode me oferecer oportunidades, boas oportunidades de trabalho e oportunidades de reconhecimento profissional (FORMADOR 3).

[...] abre portas pra outras oportunidades. Eu posso citar uma dessas oportunidades né, o trabalho com o nível superior, no caso o trabalho dentro das universidades (PROFESSORA 1).

A ausência de um plano de carreira e salário propicia que o professor se sinta desmotivado a dar continuidade a seus estudos e permanecer na educação básica, nos âmbitos das secretarias estaduais e municipais²⁸. A diferença salarial entre um professor que tem apenas o ensino médio e um professor que tem doutorado é mínima em nossa secretaria. Portanto, a titulação se faz necessidade no caminho para buscar espaços que o valorizem como profissional.

É interessante observar que, como o mestrado e o doutorado possuem uma titulação, estes são vistos como formação continuada pelos professores:

Acredito que, é... esse novos graus vão lhe dar uma outra visão do que seja a educação, é... principalmente o mestrado e o doutorado (PROFESSOR 2).

A questão da inquietação, da busca pelo conhecimento e a necessidade de leitura, eu acho que faz isso né (PROFESSOR 4).

Porque eu vejo que é fundamental. Eu acho que é a complementação após, já diz né formação continuada, eu acho que é a complementação (PROFESSORA 3).

Porque eu gostaria muito de aprimorar a questão da língua inglesa porque o meu inglês ele foi aprendido só aqui em escolas de idiomas né, na graduação (PROFESSORA 5).

[...] tenho o interesse de poder também ir pra formação inicial porque conhecendo e vendo as dificuldades e as necessidades as quais os professores têm, nós percebemos que algumas dessas dificuldades, elas são lá provenientes da formação inicial (PROFESSORA 1).

²⁸ A SEMED aprovou o Plano de Cargos e Salários, instituindo um programa de afastamento do professor para cursar o mestrado ou o doutorado.

Embora a situação de valorização dos profissionais da educação nas Universidades no âmbito das políticas públicas deixe muito a desejar, esta é uma realidade que, em relação aos profissionais que atuam com a educação básica, ainda se constitui em grande diferenciação nos aspectos acima citados.

A formação do professor pesquisador também é vista pelos sujeitos que falaram do assunto no âmbito das Universidades:

[...] pra você poder se aprofundar na questão da pesquisa mesmo, de você ir em algo do que você tem interesse em estudar, de pesquisar né, mais por uma satisfação pessoal mesmo e por essa necessidade que hoje você tem né, de estar em um mercado também que te exige muito isso também né (PROFESSORA 3).

[...] Então eu pensei, com a formação é, do mestrado, o aprofundamento, uma pesquisa bem realizada, um estudo bem realizado nesse campo né, eu poderia de uma certa forma também contribuir lá na formação inicial (PROFESSORA 1).

Estudo e leitura seriam, então, nesse contexto, uma necessidade dos professores que exercem a docência em nível superior. Esses profissionais é que precisariam ler e estudar, debruçar-se nos textos, pesquisar porque é a eles que cabe esse papel e, para tanto, eles precisam de sólida formação teórica como formadores de professores. Essa divisão do trabalho intelectual se configura na divisão da relação teoria e prática. Aos professores das universidades, cabe a teoria, e, aos professores da educação básica a prática, o saber fazer, somente.

Nesta perspectiva, a representação social de formação enquanto conhecimento e aprender que se dá em meio a cursos e capacitações visando à prática, ou o como fazer, deve ser entendida como uma construção que se dá em um contexto de divisão intelectual do trabalho docente.

Palavras como profissional, crescimento pessoal, leitura, valorização, teoria, processo, troca, crescimento, pesquisa, reflexão, qualificação e estudo, citadas por alguns professores, ficaram longe do universo consensual no que diz respeito aos sentidos atribuídos à formação.

Quanto aos formadores, embora também tenham saído de uma formação inicial realizada numa perspectiva pragmatista e tecnicista e tenham também adentrado no sistema educacional e trabalhado em escolas, encontramos, na pesquisa em tela, a representação social de formação relacionada ao processo de desenvolvimento profissional e pessoal, em que a reflexão e a troca são elementos fundamentais.

Atribuir à formação o sentido de processo de desenvolvimento é concebê-la como processo intrínseco ao inacabamento ou inconclusão do ser humano. É percebê-la em seu

sentido amplo que ultrapassa o processo de escolarização e vai buscar as experiências da vida, o dia a dia no qual todo ser humano através da linguagem, da cultura, da comunicação tem a “possibilidade de embelezar ou de enfeiar o mundo” (FREIRE, 1996, p.51).

Para os sujeitos, o processo de desenvolvimento se dá no sentido de contemplar o profissional e o pessoal como indissociáveis como mostram as falas deles:

Formação é um processo que tá sempre inconcluso (FORMADORA 14).
 [...] através do teu interesse esse processos, assim pessoais de autoformação tá, você chega ao desenvolvimento profissional também (FORMADORA 4).
 [...] a formação faz parte de todo o desenvolvimento humano (FORMADORA 1).
 [...] e a formação ela é pessoal, profissional (FORMADORA 5).
 É processo que dura a vida toda. Enquanto vivemos nós estamos em formação (FORMADORA 6).
 Formação tá ligada a tudo o que se refere a áreas do conhecimento, transformação, crescimento pessoal, crescimento profissional, é... é muito amplo” (FORMADORA 3).
 [...] tratar da formação, em você, em primeiro lugar é tratar de si mesmo, porque é... quando eu falo de formação é... eu falo não só da minha vida profissional, mas eu falo também da minha vida pessoal (FORMADORA 2).
 [...] é um processo pessoal e social no sentido de relação com outro também (FORMADORA 12).
 [...] ao mesmo tempo em que eu como formadora conduzo a formação, ao mesmo tempo, é a questão da autoformação (FORMADORA 9).
 [...] o desenvolvimento profissional e pessoal, as duas coisas estão sempre interligadas (FORMADORA 10).

Ao analisar a questão da formação profissional dos professores, Imbernón (2009) salienta que esta não acontece apenas via desenvolvimento pedagógico, mas que devemos ter cuidado para não utilizarmos o termo desenvolvimento profissional numa conotação funcionalista, “quando definido apenas como uma atividade ou um processo para a melhoria das habilidades, atitudes significados ou da realização de uma função atual ou futura” (IMBERNÓN, 2009, p. 44).

Giovanni (2003) ressalta que o desenvolvimento profissional não se dá linearmente, mas incorpora a idéia de percurso, evolução e trajetória resultante de diferentes influências que vão desde a infância até as condições do exercício da profissão. Neste patamar, o desenvolvimento profissional está ligado ao desenvolvimento pessoal, cabendo à formação de professores contribuir para este processo.

Esse sentido atribuído à formação parte do entendimento de que o professor constrói conhecimentos a partir da análise e reflexão sobre a sua própria prática. Nas palavras de Freire: “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que

se pode melhorar a próxima prática” (1996, p. 39). Os sujeitos trazem, então, as palavras reflexão e troca como elementos integrantes desse processo:

[...] é um momento em que os professores e também os próprios formadores podem se confrontar com suas práticas, com suas ideias, com suas teorias, dos quais muitas das vezes, a pessoa trabalha, mas às vezes, nem consegue contemplar realmente com que teoria que ela trabalha, não tem uma clareza epistemológica (FORMADOR 10). Pra mim formação passa por esse momento de refletir na ação e pela ação (FORMADORA 7).

Passa também pela questão da avaliação, avaliação do nosso trabalho e também uma autoavaliação de cada pessoa (FORMADORA 11).

[...] você está mudando, ou você está entrando em conflito ou você está dando suporte praquilo que você já acredita, em fim é um processo pessoal e social no sentido de relação com outro também (FORMADORA 12).

[...] o principal é você, o professor, ele ser capaz de refletir sobre aquilo que ele faz né, de ele ter um distanciamento suficiente pra criticar, refletir criticamente sobre a ação dele né (FORMADORA 8).

Existe o formador aquele que dá a formação e aquele que recebe a formação, então é um momento mesmo de reflexão da ação (FORMADORA 9).

Todavia, essa reflexão não pode configurar-se somente sobre a prática de sala de aula, mas deve transpor o espaço da sala de aula compreendendo que nossa “prática educativo-crítica” é uma forma de intervenção na realidade (FREIRE, 1996, p. 98). Nesse sentido a reflexão está imbuída de intencionalidades mais amplas que deem conta de pensar a nossa concepção de homem e de sociedade:

[...] a formação ela precisa cumprir esse papel de transformação realmente, de indignação e diante das situações que às vezes são impostas pelo próprio sistema (FORMADOR 10).

[...] a formação é um processo. Se você pensa em transformar, você precisa primeiro se transformar. Isso tem que mexer comigo como formador, pra poder eu interagir com àquele público e também ser capaz de mexer com o público também. De interferir, incomodar, inquietar (FORMADORA 7).

As práticas formativas, elas têm que ser pensadas (FORMADORA 8).

Quanto à questão da troca nesse processo de desenvolvimento, ela é entendida como inerente ao processo de formação conforme salientado por eles:

Porque nós aprendemos e nós estamos nos formando e ajudando a formar o outro, como eu falei a pouco, na relação e essa relação ela pode acontecer na família, no trabalho, numa rodada de amigos num barzinho, na casa de alguém (FORMADORA 12).

Formação pra mim é um ato de compartilhar (FORMADORA 11).

[...] não existe o sujeito da formação, existem sujeitos (FORMADORA 9).

Então há essa troca realmente. Essa dialogicidade é importante pra você ouvir a fala do outro (FORMADOR 10).

Neste contexto, concordamos com Freire (1996) de que precisamos entender que não há docência sem discência, quem ensina aprende ao ensinar, ou seja, “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (p.23). Com relação a essa dialogicidade ou a troca entre os sujeitos, nas falas dos formadores, eles tratam sobre as diferenças entre os tempos dos sujeitos na formação, ressaltando a questão processual:

Em relação à questão do tempo, eu vejo o seguinte, e se eu estiver pensando na questão cronológica da pessoa que participa né, por exemplo, alguém que é novo no magistério, do tempo da questão do magistério, ele tem uma visão diferente de formação de outro que já tá pra se aposentar. A mesma coisa é alguém, com relação a idade mesmo. O cara tem, é novinho, ele pensa também diferente de alguém que tá com trinta anos, mesmo que esse cara seja novo no magistério também, então essa questão da idade (FORMADOR 10).

Porque, às vezes, você lê um texto hoje, você não tá no seu tempo daquele entendimento, do entendimento significativo praquela informação. Tu não estás preparado ainda praquela formação, praquela informação né. Pra você interagir com aquelas informações. Então quando você lê, daqui sei lá um ano, um mês, não sei. Num outro momento aquele mesmo texto, vai ver que ele vai se tornar mais significativo pra ti, porque tu estás num outro momento, numa outra etapa, numa outra fase (FORMADORA 2).

Porque, muitas vezes, eu tô com um público na formação e o meu tempo ali é o tempo da informação. Outra pessoa pode estar e o meu tempo é o tempo do engessamento. É o meu tempo, eu ainda não amadureci pra rever um outro modelo, uma outra postura. E muitas vezes eu vou me confrontar com aquela proposta que tá sendo apresentada (FORMADORA 7).

Então, em primeiro lugar, deveria haver esse processo de entender a importância do processo de formação porque se não houver esse entendimento, fica difícil de se conseguir a formação no espaço da escola. É claro que nem todos aprendem, nem todos vão conseguir ter esse entendimento a princípio, mas a gente tem que começar o trabalho assim mesmo, até numa forma de contagiar os demais, porque a partir do momento que o grupo vai se formando, se consolidando e vai tomando mais base e vai teorizando certas práticas, de uma forma ou de outra ele consegue contagiar aqueles outros né (FORMADORA 12).

Nesse aspecto processual da formação, alguns formadores analisam o sentido que atribuem à formação como processo de desenvolvimento profissional e pessoal como algo construído junto com o processo de busca de identidade do Centro de Formação Permanente do Magistério, agora extinto.

E a nossa história como formador ele está ligada à questão experiência do Centro de Formação. Então a gente não pode deixar de esquecer. [...] Mas assim, esse sentido da formação a gente foi meio que construindo, meio que sendo tecido, tecido no sentido de tecitura mesmo né, foi sendo tecido né, por muitas pessoas que queriam fazer isso, né. E cada um foi compondo a história de cada um e foi compondo a história desse Centro. Então foi a partir daqui, embora eu tendo a prática formativa na escola, esse sentido de formação pra mim não era muito clara não. Eu ainda tava naquela concepção mesmo de formação a partir de pós graduação, de encontros né, de eventos, de mestrado, doutorado né. Queria registrar isso (FORMADORA 9).

[...] eu só vim entender na realidade o que era formação continuada, como que isso se processava, assim como eu fui entender também qual era a atividade que eu ia realizar, foi um processo construtivo e foi nesse espaço aqui (FORMADORA 11).

Estas falas foram colhidas no grupo focal e nesse momento, os formadores se dividiam com relação a esta questão, uns balançando a cabeça e confirmando o que estava sendo dito, outros discordando e passando a confirmar a próxima fala:

Eu só quero ressaltar que essas nossas práticas formativas elas independem desse espaço aqui, porque eu vejo assim, aqui é a continuação do processo da minha vida profissional mesmo. Isso começou na escola, porque na escola você tem esse diálogo com os seus pares lá, com os professores, com a comunidade, com os alunos. E enquanto eu estava na escola, então nós víamos quais seriam os problemas que nós deveríamos ali focar junto com os professores, onde que nós deveríamos repensar a nossa prática né. Nós tínhamos grupos de estudo lá (FORMADORA 12).

O sentido da formação como processo de desenvolvimento profissional e pessoal fora construído por alguns na escola, no trabalho e nas discussões desenvolvidas lá, enquanto para outros, o contexto específico de trabalho no qual eles se envolveram, ao saírem da escola e passarem a trabalhar com a formação continuada de professores no nível macro, e se verem em uma dinâmica de estudos e discussões, privilegiados por reflexões que contribuiram para uma visão mais ampla da formação.

Todavia, as falas tem algo em comum, o estudo e as discussões realizados pelos sujeitos quer no espaço da escola, quer no espaço do CFPM, o que nos leva a reafirmar a importância do estudo teórico no entendimento de nossas práticas docentes. O estudo e a leitura são posto pelos formadores como parte integrante de sua formação continuada:

[...] cada momento você tem que buscar novos aprendizados, novas tendências, novas concepções (FORMADORA 14).

[...] a gente, às vezes, não percebe que é, precisa haver uma leitura, precisa ter mais esse aprofundamento mesmo, esse referencial é fundamental pra que a gente consiga e, buscar novos horizontes (FORMADORA 13).

Através da pós-graduação que eu tô fazendo, do grupo de estudo na GFM (FORMADORA 1).

Todos os dias o, todos os dias na Gerência, eu inicio, eu organizo o meu tempo né, bem cedo, eu, eu já faço alguma leitura relacionada a formação é... em que eu estou atuando no momento. Então sempre aquele referencial teórico que vai estar me, me auxiliando na formação, eu inicio as primeiras leituras do dia (FORMADORA 4).

[...] basicamente leituras né, procurar uma bibliografia né que sirva como referência (FORMADORA 5).

[...] eu busco pesquisas na internet, compro livros, assino revistas e faço minhas leituras (FORMADORA 6).

[...] através de leituras particulares, é... grupos de estudo, de debates tanto dentro da Gerência quanto fora da Gerência, grupos de estudo (FORMADOR 3).

Na escola junto com os professores... leituras, participação em eventos (FORMADORA 2).

[...] os teóricos eles também dialogam conosco através das suas obras (FORMADORA 12).

Ao tratar dos encontros com os professores, os quais são chamados de encontros de formação, os formadores falam da importância da troca, da reflexão e do estudo teórico para que estes contribuam para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores:

Formação tem que ter o momento teórico, o momento da brincadeira, da troca de experiência, mas tem que ter o momento também em que eu seja capaz de refletir sobre determinadas situações, e analisar essas situações na minha prática (FORMADORA 8).

[...] o que uma formação vai fazer se não repensar junto com esse professor, repensar em todos esses problemas, nas questões dos conteúdos, nas questões da metodologia e nas questões da reflexão sobre a educação em si (FORMADOR 10).

A importância do estudo teórico vinculado às práticas a fim de possibilitar a intervenção na realidade é ressaltada por Kuenzer quando nos diz que a formação docente deve propiciar:

[...] estudos e práticas que lhe permitam (ao professor) apropriar-se das diferentes formas de leitura e interpretação da realidade que se constituem em objeto de vários campos do conhecimento, mas em particular da filosofia, da história, da sociologia e da economia, bem como estabelecer interlocução com os vários especialistas. Com base nesses conhecimentos, deverá produzir categorias de análise que permitam a elaboração de uma síntese peculiar, que tome como eixo os processos educativos, permitindo não apenas a sua compreensão, mas principalmente a intervenção na realidade (KUENZER, 1999, p.171).

Pensar a formação dos professores no sentido do desenvolvimento profissional e pessoal requer condições de estudo, de fundamentação teórica que norteie a reflexão sobre a prática, retomando ou revendo o olhar sobre a relação teoria e prática como indispensável no processo de construção do conhecimento.

Assim, diante das considerações apresentadas até o momento, podem ser apontadas, de forma delineada, as representações sociais encontradas na pesquisa em tela, para os sujeitos envolvidos. Para os professores, as representações sociais da formação dizem respeito ao conhecimento e ao aprender, sendo estes elementos apresentados de forma inter-relacionada, pois não basta apenas buscar o conhecimento, o professor precisa do aprendizado do mesmo para poder repassar a seus alunos.

Também identificamos os sentidos atribuídos pelos professores à formação como conhecimento e aprender relacionados ainda a cursos e capacitações, visando a atualização

dos conhecimentos para sua prática cotidiana na educação ou na sala de aula. Ou seja, na busca do aprender conhecimentos, os professores estão preocupados com as constantes descobertas científicas e tecnológicas que trazem mudanças no campo do conhecimento, o que implica a necessidade de ele atualizar seu conteúdo nas disciplinas e também suas metodologias.

O sentido atribuído pelos professores à formação passa a caracterizá-la como momentos pontuais de repasse de conhecimento. Cognições como processo, leitura, estudo, pesquisa, desenvolvimento não estão intimamente relacionados à formação na visão dos sujeitos pesquisados.

Quanto aos formadores, as representações sociais da formação encontradas na pesquisa dizem respeito a processo de desenvolvimento profissional e pessoal visando à autonomia intelectual dos envolvidos. Para que a formação se traduza num processo de desenvolvimento profissional e pessoal, ela precisa contemplar o estudo, a leitura, a reflexão sobre a própria prática, a troca de experiências entre os envolvidos.

Nesse entendimento de formação, os formadores trazem os múltiplos espaços e tempos da formação tanto no aspecto do processo coletivo, quanto do aspecto do processo individual. A formação é então caracterizada como um processo amplo que deve ser entendido como algo inerente à condição de inacabamento humano. Nesse processo, eles entendem que, ao se buscar desenvolver o aspecto pessoal, busca-se também o desenvolvimento profissional dos sujeitos da formação enquanto processo amplo, pois estes, o pessoal e o profissional, estão embutidos na constituição do ser humano como ser social e histórico.

Nessas condições, os sujeitos apreendem os encontros que eles realizam com os professores, encontros de formação, como momentos importantes de estudo, leitura, reflexão sobre a prática e troca de experiência que deve favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional, tanto deles como formadores, quanto dos professores visando à autonomia intelectual de todos os envolvidos.

Para os formadores, a escola se constitui um lócus de formação continuada para os professores. Eles entendem que esse espaço deva ser valorizado, embora reconheçam que as próprias políticas públicas para a formação no nosso município não favoreçam esse entendimento por parte dos professores.

[...] a gente precisa efetivar e garantir na, na carga horária dos professores, no, no calendário escolar né, tempo destinado pra formação (FORMADORA 4).
 A formação ela também tem uma, um status político. Por ser uma questão política também, a formação deveria começar com um, com um plano de formação que pudesse também envolver gestores, que é uma mola mestra que pode colaborar. A figura do gestor é para além do mantenedor né, do administrador, a aproximação do administrativo com o pedagógico, nesse ponto de vista da formação, pode gerar é... processos de formação mais autênticos, mais eficientes (FORMADOR 3).
 Agora existe aquilo que nós chamamos de formação continuada. Esse é o mais difícil. Por quê? Porque a lei estabelece que o sistema de ensino tem que oferecer, mas não diz como e é o que justamente nós estamos vendo na secretaria, que é a busca do milagre, quer dizer como é que nós vamos fazer agora? Desse jeito não deu certo, desse jeito não deu certo, por quê? Porque a formação continuada é custoso, é um ônus muito grande pras secretarias e a saída mais fácil pra eles, é contratar uma instituição (FORMADORA 8).

Nessa análise, percebemos um conflito entre o sentido da formação para os formadores e o que propõem as políticas municipais para a formação continuada de professores. Enquanto os formadores atribuem à formação o sentido de processo de desenvolvimento profissional e pessoal que deve visar à autonomia intelectual, através do estudo, da leitura, da reflexão sobre as práticas da troca de experiências, a análise das políticas públicas municipais aponta para uma concepção de formação pragmatista e tecnicista como “norteadora de um docente tarefeiro” (NOGUEIRA, 2007, p. 96).

Nesse contexto, a busca de uma concepção de formação de professores que vise à emancipação intelectual dos mesmos e as mudanças qualitativas no campo da educação e da sociedade, se concentra na figura de alguns sujeitos, como mostra as falas dos formadores:

Uma união né, de, de valores e de interesses tanto da parte da equipe técnica quanto do, do gestor da escola e quanto do professor, porque eles têm que encontrar um horário dentro da escola para que o professor possa fazer esse estudo na própria escola (FORMADORA 14).

É...primeira coisa, se o gestor não perceber a importância que tem de tá se reunindo, de tá se discutindo esta questão da formação, ele pode ser um entrave muito grande (FORMADORA 13).

Na minha experiência como pedagoga da escola municipal, eu... tive a possibilidade né, de fazer um percurso de reflexão com os professores. Nós encontrávamos algum tempo não é, que era um tempo limitado em planejamento, em jornadas pedagógicas, mas é um tempo que é insuficiente (FORMADORA 4).

É difícil, daí realmente é muito complicado. A gente tem notícias da realização em algumas escolas. Então, às vezes, por força do grupo de professores, daí por uma gestão democrática da escola, uma gestão participativa que entenda, que compreenda a importância da formação. Às vezes dos pedagogos daquela escola ou quando não tem do gestor (FORMADORA 1).

A minha experiência enquanto professora eu tive isso. Através da pedagoga sempre em grupo, um grupo de estudo, vamos dizer, formado pelos próprios profissionais da escola né, claro que a figura do pedagogo foi primordial, tanto é que em alguns momentos que a formadora, que a pedagoga que agia enquanto formadora para aquele grupo, quando ela se ausentou a gente sentiu a diferença né, apesar de a gente procurar, continuar o estudo, ter essa autoformação, sentiu-se a diferença principalmente enquanto grupo na escola (FORMADORA 5).

[...] antes de vir pra esse espaço, eu trabalhei dezesseis anos em escola e... a minha experiência anterior, antes de vir pra cá, eu estava como gestora e na escola que eu trabalhava, nós tínhamos esses espaços. Lá na escola em que eu trabalhei, pública, então a iniciativa partia de mim enquanto gestora da escola (FORMADORA 2).

Ao mesmo tempo em que se concentra na figura de alguns sujeitos essa responsabilidade, por estes estarem em papéis estratégicos dentro da escola, ou seja, na condição de gestores ou pedagogos, entendendo-se que é deles que deve partir a iniciativa, encontramos, nas falas, essa experiência por parte de alguns que, quer como professores participaram de formação continuada proposta por essas pessoas no espaço da escola, quer como pedagogos ou gestores que tomaram a iniciativa de desenvolver esse trabalho junto aos professores na escola.

Ao ponderarmos esta questão, ressaltamos que a formação continuada no espaço da escola é uma responsabilidade e uma das funções da organização escolar que envolve tanto o setor pedagógico quanto o técnico administrativo, “mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação” (LIBÂNEO, 2008, p. 229).

A despeito de todos os entraves causados pela falta de uma política de formação de professores que contemple a formação inicial, formação continuada, condições de trabalho, salários e carreira, sujeitos comprometidos com a sua profissão e com objetivos maiores que dizem respeito ao tipo de sociedade que desejam construir, têm buscado espaços para desenvolverem uma formação continuada com base na relação teoria e prática tanto para si quanto para seus pares.

No campo teórico das representações sociais, segundo Abric (2000), uma representação é determinada pelo sujeito no que diz respeito a sua história, pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e ainda pela natureza dos vínculos desse sujeito com o sistema social.

Esta abordagem parte para a questão do individual no campo das representações sociais e trazemos a indicação de Markova (apud REY, 2004, p. 103) quando afirma que “o social e o individual são mutuamente interdependentes”, ou seja, o sujeito está constituído pelas representações sociais e ao mesmo tempo é constituinte delas com suas posições singulares.

Esta afirmação nos lembra, concordando com Freire (1996, p. 19), que precisamos “reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados. Reconhecer que a

História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, [...], é problemático e não inexorável”.

Ainda podemos trazer, nessa linha de pensamento, outra afirmação, desta feita de Jodelet (2001, p. 32), que nos diz que “há representações que cabem em nós como uma luva ou que atravessam os indivíduos; as impostas pela ideologia dominante ou as que estão ligadas a uma condição definida no seio da estrutura social”.

Aceitar as condições que se apresentam a nós pelo sistema educacional vinculado a uma concepção pragmática e tecnicista da formação de professores, em que nos cabe apenas pôr em prática as teorias pensadas por outros, transformando-nos em meros receptores e repassadores de conhecimento, pode ser o caminho mais viável para alguns que não querem ou não vêm necessidade de buscar outros entendimentos do que seja formação. Buscar novas formas de pensar é trabalhoso, está sujeito a muitas dificuldades, mesmo assim alguns se aventuram a isto:

E aí vou, pego determinado livro, às vezes, até que eu já tenha lido né, e vou ler né, porque eu entendo que você não pode também nessa, nesse processo profissional que você está, principalmente nas escolas, que o movimento é muito intenso, então eu, eu me recuso, a... a ficar só girando de acordo com esse movimento, eu, eu procuro direcionar esse movimento também porque se não você se torna um ativista e aí você não lê mais, você não reflete mais e você começa a enxergar as coisas de forma natural e nada mais te abala e você vai começar a distorcer né, você vai é... ficar tão envolvido com aquela rotina que você passa a enxergá-la como, como normal. Então assim, eu me recuso a isso (FORMADORA 2).

Profissionalmente falando, o professor ele tem, o primeiro espaço dele é a sala de aula, isso é um problema, porque como nós não temos o exercício da formação, a maioria, e isso eu me incluo, porque no início eu quando tinha uns dez anos de magistério... Os meus primeiros dez anos, eu me deixei atropelar (Formadora 8).

Eu sou uma pessoa muito otimista, eu voltei pra escola, eu já estou na escola, porque eu queria vivenciar aquilo que eu já trabalhava na formação com os professores aqui nesse espaço. Então tudo que eu fui aprendendo nesse processo de formação, eu tô vivenciando com os meus alunos e com os meus... (emoção) e com os meus colegas na escola (choro). Então eu acredito muito em educar para a pesquisa e eu estou trabalhando com os meus alunos (emoção), esse procedimento, essa postura interdisciplinar. É uma luta muito grande trabalhar isso com os colegas, fazer com que eles acreditem, que a gente pode romper com tudo aquilo que foi moldado pra gente lá, enquanto aluno na sala de aula (emoção). É uma conquista diária, tentar convencê-los que a gente pode fazer diferente na sala de aula e eu me emociono porque é uma vitória ser e saber ser reconhecida por eles, no meu trabalho, na minha prática (FORMADORA 7).

Retomando o conceito de *habitus*, lembramos que um primeiro passo para sua transformação é a tomada de consciência da existência desse *habitus*. Neste sentido, o trabalho dos sujeitos sobre si mesmos e sobre o mundo é essencial para a transformação de

sua forma de pensar e sobre as condições sociais de sua própria produção/reprodução (SOBRINHO, 2003).

Essa tomada de consciência inclui o ter clareza que não se pode esperar muito das políticas públicas para a formação de professores como propiciando condições que promovam mudanças significativas para a autonomia intelectual dos professores e de seus alunos.

Garcia (2006), analisando a questão da inconsistência da política educativa em nosso país, considera que, em cada novo período governamental, o ministro, o secretário do Estado, da prefeitura entende que a primeira coisa a fazer é “marcar” sua administração com coisas que personalizem sua gestão. Assim, logo é jogado fora ou abandonado tudo o que vinha sendo feito, imprimindo novos rumos, mesmo que isso fique somente na intenção. Assim, argumenta o autor:

Como efeito dessa linha geral, que permeia a prática da política educativa, verificamos que não há avanços que sejam fruto da cumulatividade, que acrescentem qualidade às ações em processo, fruto da incorporação de êxitos observados pela reiteração das práticas, das avaliações efetuadas e das experiências incorporadas na vivência cotidiana do sistema educativo. A continuidade se dá pela descontinuidade das ações, como tenho insistido em recorrentes análises, ao longo das últimas décadas. Consequência dessa forma de encarar a política educacional, é que esta se vê reduzida a uma infinidade de projetos e programas, quase sempre sem recursos e sem estratégias claramente definidas sobre sua inserção nas estruturas executivas e no dia-a-dia das escolas (p. 81-82).

Nesse contexto, os professores ficam sensíveis ao que Nóvoa chama de efeitos de moda:

A moda é a não-directividade; vamos todos praticar a não-directividade. A moda é o trabalho de grupo; todos a organizar grupos, e mais grupos, e mais grupos. A moda é a pedagogia por objectivos; cumpra-se a pedagogia por objectivos. A moda é o ensino reflexivo; vamos todos reflectir já, rapidamente e em força (NÓVOA, 1998, p. 29).

O autor aborda que, em pedagogia, a moda significa, “quase sempre a vontade de mudar para que tudo fique na mesma” (NÓVOA, 1998, p.30).

A preocupação com a descontinuidade das políticas públicas está presente na fala dos formadores, pois isto para o trabalho que eles realizam é um grande entrave que muitas vezes inutiliza suas ações:

Falta... acompanhamento efetivo de, de formação porque a proposta é muito boa, mas não se consegue efetivar. Há tantas mudanças no meio do caminho que a coisa não, a impressão é de que ela não avança. Como se eu tivesse um grande, uma grande ferramenta que eu ainda não aprendi a usar, a impressão que eu tenho é essa. E... há grandes formadores, há grandes profissionais na rede, na SEMED, mas não se conseguiu ainda efetivar, organizar efetivamente essa formação. E essa... essa inconsistência do programa de formação se deve em grande parte a políticas públicas que interferem diretamente nas ações (FORMADOR 3).

Na verdade os nossos espaços, os nossos tempos de formação eles são diferenciados dos tempos e dos espaços de formação das pessoas que estão nos cargos de chefia hoje né, na SEMED. E infelizmente esses processos, essas concepções, elas divergem e estão entrando em conflito. Porque as nossas concepções de tempos e de espaços volto a repetir, né, elas são divergentes do que pensam os chefes de tempos e espaços de formação. E, infelizmente, nesse momento nós não estamos nos fazendo ouvir. Por mais que nós estejamos falando, nós não estamos sendo ouvidos (FORMADORA 12).

Estas falas dos formadores denunciam a falta de estrutura para a formação continuada dos professores da SEMED e ainda a extinção, primeiro do Centro de Formação Permanente do Magistério, como órgão da SEMED, depois a extinção das ações de formação continuada que nesse espaço se realizava²⁹. A extinção das ações se deu de forma gradativa com o CFPM se transformando em Coordenadoria, depois Gerência e agora Departamento que somente implanta as políticas do MEC, através de seus “pacotes” de formação.

No momento em que colhemos essas falas, os formadores se mostravam indignados e retomando Bourdieu, em sua análise sobre as estratégias de ação dentro das políticas neoliberais, que nos diz quanto a essas pessoas:

são enviados à linha de frente, para desempenhar as funções ditas “sociais” e suprir as insuficiências mais intoleráveis da lógica do mercado, sem que lhes sejam dados os meios de cumprir verdadeiramente a sua missão. Como não teriam eles a impressão de ser constantemente iludidos ou desautorizados? (BOURDIEU, 1998, p. 11).

Enquanto estudiosos da educação apontam a necessidade da criação de Centros de Apoio à Formação Continuada, conforme cita Libâneo (2008), mantidos pelas secretarias estaduais e municipais, para “receber professores da rede de escolas para atividades de formação e capacitação dentro do espírito de associar práticas formativas aos contextos reais de trabalho, oferecendo não apenas orientação profissional (cursos, debates, oficinas), mas também material de apoio” (p. 231), a Secretaria está na contramão, pois fechou o seu Centro de Formação Permanente do Magistério.

²⁹ Para maiores detalhes ver a dissertação de mestrado de Nogueira (2007).

Diante desta descontinuidade das ações no campo educacional que caracterizam as políticas públicas para a formação continuada de professores ao nível federal e municipal, percebemos que os avanços teórico-práticos rumo a uma concepção de formação que vise à emancipação intelectual dos professores, na perspectiva de eles se comprometerem com o desenvolvimento profissional nos âmbitos das dimensões teórica, técnica e política, ainda se dá em esferas de pequenos grupos. Estes grupos fazem uma reflexão crítica sobre suas práticas, com base nos conhecimentos teóricos, compreendendo que a docência se constrói num processo em que o fazer é problematizado e buscam na teoria sua compreensão epistemológica.

É nesta situação que encontramos então a diferenciação de sentidos atribuídos à formação por professores e formadores. Não há um programa de formação continuada de professores na Secretaria Municipal que lhes proporcione tanto na escola quanto em outros espaços, sólido aprofundamento teórico, reflexão sobre sua prática e sobre a dimensão política de seu trabalho enquanto docente.

Assim, concordamos com Bourdieu quando nos diz que:

Em cada um de nós, em proporções variáveis, há o homem de ontem; e o mesmo homem de ontem que, pela força das coisas está predominante em nós, posto que o presente não é senão pouca coisa comparado a esse longo passado no curso do qual nos formamos e de onde resultamos. Somente que, esse homem do passado, nós não o sentimos, porque ele está arraigado em nós; ele forma a parte inconsciente de nós mesmos. Em consequência, somos levados a não tê-lo em conta, tampouco suas exigências legítimas. Ao contrário, as aquisições mais recentes ainda não tiveram tempo de se organizar no inconsciente (BOURDIEU, 2003, p. 58).

Nesta perspectiva, embora os professores sujeitos dessa pesquisa tenham tempos de serviço diferenciados, encontramos a mesma representação social de formação que contempla tanto os que têm cinco anos de serviço quanto os que já estão há mais de vinte anos no trabalho docente. Para eles, a concepção de formação que está subjacente à representação social de formação é a mesma.

Embora muitas reflexões estejam sendo feitas no campo da formação de professores, estas não parecem alcançar os professores que estão no cotidiano das escolas e ficam nos espaços acadêmicos e entre os que estão no nível macro dos sistemas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas exigências internacionais de uma sociedade globalizada comandada pelos interesses do capital impõem novos modelos formativos atrelados à manutenção desse tipo de organização social. Como consequência, as políticas públicas para a educação dos países subordinados aos comandos internacionais, como é o caso do Brasil, direcionam-se no sentido de solidificar a formação do tipo de trabalhador necessário a este sistema, que se preocupe com o seu fazer diário, com o cumprimento de suas tarefas, sem precisar compreender o que faz ou pensar na intencionalidade de suas ações.

Neste contexto, os investimentos na formação de professores se dão no sentido de formar o professor com uma visão pragmática e tecnicista, desta feita, com uma nova roupagem, através da pedagogia das competências, formando um profissional preocupado em dar conta da sua prática diária, com o seu fazer cotidiano, como se o trabalho docente estivesse desconectado das razões que imperam em uma sociedade capitalista profundamente desigual e excludente.

Reconhecendo a importância do processo de formação do professor como ponto chave no entendimento de seu trabalho como docente, esta dissertação apresenta a trajetória da pesquisa que teve, por objetivo, conhecer a representação social de formação dos professores e formadores da Rede Municipal de Ensino de Manaus construída durante o seu processo de formação profissional, sua prática pedagógica e sua experiência de vida, a fim de analisarmos as implicações dessa representação social na prática dos sujeitos envolvidos.

Do processo de pesquisa, resultaram as representações sociais da formação para o grupo de professores e formadores. Para os professores, a formação tem o sentido de conhecimento e aprender. O conhecimento, entendido por eles como ferramenta básica de seu trabalho, converge para o conhecimento disciplinar, dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Com as muitas mudanças no campo científico e tecnológico, os sujeitos

entendem que devem atualizar os conhecimentos disciplinares a fim de poderem repassar a seus alunos.

Neste contexto, as atualizações desses conhecimentos se dão em cursos e capacitações em que o aprender complementa a necessidade de obtenção dos mesmos. A formação se configura em momentos pontuais de atualizações.

Para os formadores, a formação tem o sentido de processo de desenvolvimento profissional e pessoal em que a reflexão sobre a prática e a troca de experiências são elementos fundamentais para o crescimento e autonomia intelectual dos professores.

As análises das representações encontradas denunciam que, embora haja avanços nas discussões sobre a formação de professores, e as discussões sobre ela nos meios acadêmicos sejam fecundas, a grande maioria dos professores, nas escolas, continua imbuída do habitus que não lhes permite fertilizarem formas de pensar a formação em seu sentido mais amplo, associado à incompletude do ser humano e à necessidade de sua autonomia intelectual como sujeito histórico e social.

As políticas públicas para a formação continuada de professores no município de Manaus seguem as diretrizes do MEC, direcionando a formação numa concepção pragmatista, em que o aprender a fazer é prioritário em detrimento do aprofundamento teórico e da reflexão sobre as intencionalidades da ação docente.

Neste contexto, a descontinuidade das ações no campo da formação de professores revela o descaso para com a formação continuada dos mesmos, uma vez que cada nova gestão da secretaria de educação municipal se preocupa tão somente em deixar a sua marca administrativa, fazendo assim, o jogo do sistema capitalista que desconsidera a formação humana no campo emancipatório.

Neste patamar de descontinuidade das ações, os pequenos avanços na busca de um entendimento de formação rumo à emancipação intelectual dos professores e de pensar a prática docente dentro de um contexto mais amplo das disputas de poder correntes numa sociedade capitalista, se dão a partir de pequenos grupos ou a partir da iniciativa de sujeitos compromissados com o seu fazer educativo.

Assim, encontramos representações diferentes de formação dos sujeitos da pesquisa. Representações que direcionam as práticas dos sujeitos frente ao objeto pesquisado. No dilema da dicotomia teoria e prática, os professores não se vêem como produtores de conhecimento, assim buscam nas capacitações e cursos os conhecimentos ao desenvolvimento de seu trabalho. Este é o caminho trilhado por eles na busca da formação continuada. A escola, para eles, não é lócus de formação continuada, pois é um espaço de práticas e não de

produção de conhecimento. Por esse motivo, eles denunciam a falta de tempo para a preparação de suas aulas e não de espaços formativos coletivos.

A reflexão sobre a prática, com base no aprofundamento teórico, não é pauta de necessidades em nosso contexto, pois como a formação se dá em momentos pontuais de atualizações de conhecimentos, sendo este o necessário a sua prática, não sendo a reflexão vista como probabilidade de problematizar as práticas a fim de melhorá-las e crescer com elas, percebendo que o trabalho docente tem um status político.

Assim, para que se possa avançar no sentido de repensar, junto aos professores a dicotomia entre teoria e prática, propondo o aprofundamento teórico como base para a reflexão sobre as práticas a fim de promover a autonomia intelectual dos sujeitos envolvidos, é necessário que os cursos de preparação de professores e a formação continuada estejam entrelaçados.

Neste contexto, a titulação em graduações, mestrados e doutorados não é suficiente para mudar as práticas diárias de professores, transformando-as em práxis. Há que se entender a educação em seu contexto mais amplo, e a formação como processo que se dá em múltiplos espaços e tempos, o que inclui, no caso do professor, a escola como espaço privilegiado de crescimento profissional e pessoal.

Promover a formação continuada de professores no sentido de constituição de sujeitos requer fundamentação teórica, reflexão sobre a prática, melhoria nas condições de trabalho, valorização profissional via plano de carreiras e salários.

Embora as representações sociais de formação encontradas na pesquisa não possam ser generalizadas, pois é representação desses grupos estudados, elas apontam caminhos de necessidades na formação continuada de professores e deficiências que precisam ser superadas. Estes estudos dão suporte, junto com outros estudos na linha da representação social no campo da educação, para repensar a formação de professores e o contexto sócio-histórico e político que possibilitou a construção das representações encontradas, permitindo avanços nas discussões acerca da formação de professores, nos espaços acadêmicos e chegando aos professores nas escolas.

Assim novas indagações emergem: Como formadores de professores e os cursos de formação inicial e continuada podem possibilitar as mudanças nas representações criadas?

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Rosa et. Al. Referências para a formação de professores. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Org). **Formador do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**, v.2. São Paulo: UNESP, 1999.

ABRIC, Jean-Claude. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, Antonio, S. Paredes; OLIVEIRA, Denize C. de (Orgs). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2 ed. Goiânia: AB, 2000.

ALMEIDA, Carlos A. G. de; MOURÃO, Arminda R. B. A reforma do ensino superior brasileiro. In: **Amazônida**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, Ano 1, n. 1 (1996). Manaus; Editora da Universidade Federal do Amazonas, 1996.

AMAZONAS. Decreto nº 5.715, de 30 de julho de 2001. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, 03 de agosto de 2001. Disponível em: http://www.manaus.am.gov.br/secretarias/secretariaMunicipalDeAdministracaoEPlanejamento/servicos/dom/consulta_primeira > Acesso em: 30 de março de 2007.

ANADÓN, Marta; MACHADO, Paulo B. **Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais**. Salvador: Editora UNEB, 2003.

ANDRÊ, Marli E. D. A. e LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e Mestres**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BARROSO, João. Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.

BREZINSKI, Íria. **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiânia: UCG – Secretaria de Educação e Cultura, 1987.

BRUSCHINI & AMADO. **Estudos sobre Mulher e Educação: Algumas questões sobre o magistério**. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas. 1988.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: Táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

CANDAU, Vera Maria F. A didática em questão. Petrópolis: Vozes, 1986.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 2, n. 38, p. 12-23, 1999.

CARVALHO, Maria do R. de F. de. As representações sociais na mediação do processo de ensino-aprendizagem. In: CARVALHO, Maria do R. de F. de; PASSEGGI, Maria da C; SOBRINHO, Moisés Domingos (Orgs). **Representações Sociais: teoria e pesquisa**. Mossoró, RN. Fundação Guimarães Duque. Fundação Vingt um Rosado, 2003.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação continuada, profissionalização docente e a complexidade de ser professor. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Valer, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COLLARES, Cecília A. L; MOYSÉS, Maria A. A; GERALDI, João W. Educação continuada: A política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68-Especial, dez. 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o Mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 809-829, out. 2007.

CRUZ NETO, Otávio. O Trabalho de Campo Como Descoberta e Criação. In: MINAYO, Maria, C. de Souza (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma P. A; CUNHA, Maria I. da (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. In: **Educação & Sociedade**. São Paulo, v. 23, n. 80, Cortez; Campinas, set. 2002.

DEMO, Pedro. Formação permanente de professores: educar pela pesquisa. In: MENEZES, L. C. (org). **Professores: formação e profissão**. Campinas/São Paulo: Autores Associados NUPS, 1996.

DESLANDES, Suely F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria, C. de Souza (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DIEDERICHS, Arminda Rachel Mourão. **Movimento de Professores de 1º e 2º graus: uma análise crítica**. Manaus. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação).

DOTTA, Leanete T. T. **Representações sociais do ser professor**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

DOURADO, Luís F. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. Coleção formação de professores.

FERREIRA, Naura S. C. (org). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FONSECA, Rosa M. C. A representação social da educação em zona rural dos professores dos municípios de Iranduba, Manacapuru e Novo Airão – AM. Manaus, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação).

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. 8º ed. São Paulo: Cortez, P. 89-102, 2004.

FREITAS, Helena C. L. de. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 661-690, out. 2007.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador. In: SILVA e GENTILI (orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional no liberalismo**. Brasília – DF: CNTE, P. 75-105, 1996.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GAMBOA, Silvio Sánchez. A Globalização e os Desafios da Educação no Limiar do Novo Século. In: LOMBARDI, José Claudinei. (org.). **globalização, pós-modernidade e educação**. 2. Ed. Campinas/ SP: Autores Associados, 2003.

GARCIA, Walter E. Demandas retardatárias em tempos difíceis. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupoor Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma G; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GIOVANNI, Luciana Maria. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, Elianda F. A.; CHAVES, Sandramara M. (Orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GÓMEZ, A. I. Pérez. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. 4 edição. Porto Alegre: Artmed; Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7 ed. São Paulo, Cortez, 2009.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68-Especial, dez. 1999.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Organização e gestão da escola: Teoria e Prática**. 5 ed. Revista e ampliada – Goiânia: MF Livros, 2008.

LOMBARDI, José Claudinei. (org.). **globalização, pós-modernidade e educação**. 2. Ed. Campinas/ SP: Autores Associados, 2003.

MADEIRA, M. C. **Representações sociais de professores sobre a própria profissão: à busca de sentidos**. Disponível em: <http://planeta.terra.com.br/educacao/demusis/>. Acesso em: 18/06/2008.

MEC/SAEB (2008).

MINAYO, Maria, C. de Souza (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

MIZUKAMI, Maria das G. N; REALI, Aline M. de M. R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse: son image et son public**. Paris: Presses universitaires de France, 1961.

_____. **A Representação Social da Psicanálise**. São Paulo: Zahar, 1978.

_____. Prefácio. In: GUARESCHI, Pedrinho A. JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 4 Ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOURÃO, Armanda R B. *A qualificação como construção social e os desafios da educação*. In: **Amazônida** – Revista do programa de Pós-Graduação da Faculdade de educação da Universidade Federal do Amazonas, ano 7, n.1/2 –jan./dez. 2002. Manaus: Editora Universidade Federal do Amazonas, 2003.

_____. **A fábrica como espaço educativo**. São Paulo: Scortecci, 2006a.

_____. O Currículo por Competência e a Formação de Professores. In: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. **Anais**. Recife: ENDIPE, 2006b. PP.259-270.

NOGUEIRA, Silvia C. C. **As políticas públicas de formação continuada no Centro de Formação Permanente do Magistério de 2000 a 2006: das concepções negadas às concepções permitidas**. Manaus. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amazonas.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e Educação. In: GOMEZ, Carlos Minayo et. al. **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

NÓVOA, António (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Relação escola – sociedade: “Novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, Raquel V. et al. **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. (Seminários e Debates).

NUNES, Clarice. Formação docente: permanência do passado nos desafios do presente. In: SOUZA, João V. A. de (Org.). **Formação de professores para educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 661-690, out. 2007.

PAIVA, Edil V. de. (org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores – unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **O estágio na formação de Professores: unidade teoria e prática?** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma G; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. São Paulo: Papirus, 2000 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2º edição. São Paulo: Cortez, 2002.

REY, Fernando González. **O social na psicologia e a psicologia no social: a emergência do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. 2º Ed. revista, Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

SANFELICE, José Luís. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei. (org.). **globalização, pós-modernidade e educação**. 2. Ed. Campinas/ SP: Autores Associados, 2003.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, J. **O que é cultura**. São Paulo. Brasiliense, 1986. Coleção Primeiros Passos.

SAUL, Ana Maria. Uma nova lógica para a formação do educador. In; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: UNESP, 1996.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. Nova York: Basic Books, 1983.

SERBINO, Raquel V. et al. **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. (Seminários e Debates).

SERRÃO, Maria I. B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma G; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Sidney R. da. Gestão da educação nos anos 90: equidade e conservadorismo. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

SILVA, Aínda M. M. et al. Políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**. 13, 2006, Recife, PE.

SMITH, Mark Easterby, THORPE, Richard, LOWE, Andy. **Pesquisa Gerencial em Administração**. Tradução por Nivaldo Montingelli Jr.. São Paulo: Pioneira, 1999.

SOBRINHO, Moisés D. Poder simbólico, signo hegemônico e representações sociais: notas introdutórias. In: CARVALHO, Maria do R. de F. de; PASSEGGI, Maria da C; SOBRINHO, Moisés Domingos (Orgs.). **Representações Sociais: teoria e pesquisa**. Mossoró, RN. Fundação Guimarães Duque. Fundação Vingt um Rosado, 2003.

TIBALLI, Elianda F. A; CHAVES, Sandramara M. (Orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, Antonio, S. Paredes; OLIVEIRA, Denize C. de (Orgs). **Estudos interdisciplinares de representação social.** 2 ed. Goiânia: AB, 2000.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES E FORMADORES DA SEMED

1. Qual a sua formação em nível superior?

2. Qual a sua formação no Ensino Médio?

3. Está realizando algum curso atualmente?

() Sim () Não

4. Você trabalha em algum outro órgão ou instituição além da SEMED? Se trabalha, é instituição pública ou particular? Qual a instituição?

() Sim _____ () Não

5. Quais os turnos em que você trabalha?

() Matutino () Vespertino () Noturno

6. Qual o seu tempo de serviço na área da educação?

7. Qual o seu sexo?

8. Qual a sua idade?

9. Sua renda familiar corresponde:

- a) () um a três salários mínimos
- b) () quatro a seis salários mínimos
- c) () mais de seis salários mínimos

10. Seu estado civil corresponde a:

- a) () Casado(a)
- b) () Solteiro(a)
- c) () Viúvo(a)
- d) () Outros

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS A SER DESENVOLVIDA COM
PROFESSORES DA SEMED**

1. Quando falamos o termo formação quais as palavras que lhe chegam à mente? Cite três:

2. Coloque as palavras que você citou para o termo formação em ordem de importância.

a) _____

b) _____

c) _____

3. Das palavras que você citou para o termo formação, qual a mais importante para o termo formação? Por quê?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DA SEMED

FORMAÇÃO DO ENTREVISTADO E ESTUDO PESSOAL

- 1) Qual sua formação?
- 2) Qual seu curso no Ensino Médio?
- 3) Está realizando algum curso atualmente?
- 4) Que funções já ocupou em educação?
- 5) Você trabalha em algum outro órgão ou instituição além da SEMED? Qual?
- 6) Quais os horários em que você trabalha?
- 7) Cite os autores, ou alguns autores, que você já leu por interesse próprio:
- 8) Quais os dois últimos livros que você leu? Por que os escolheu?

SOBRE A REPRESENTAÇÃO SOCIAL

- 1) Quando falamos o termo formação, quais as palavras que lhe chegam à mente? Cite três:
- 2) Coloque as palavras que você citou para o termo formação em ordem de importância.
- 3) Das palavras que você citou para o termo formação, qual a mais importante para o termo formação? Por quê?

FORMAÇÃO CONTINUADA

- 1) O que é formação para você?
- 2) O que você entende por formação inicial?
- 3) O que você entende por formação continuada?
- 4) Existe diferença entre formação inicial e formação continuada?
- 5) Qual o tempo disponível na escola para a formação continuada dos professores?
- 6) Como está sendo trabalhada a formação continuada dos professores na escola em que você trabalha?
- 7) Em sua opinião como deveria ser trabalhada a formação continuada dos professores no espaço da escola?
- 8) Qual a relação entre pesquisa e formação continuada?

A BUSCA PELA FORMAÇÃO CONTINUADA

- 1) Qual o tempo que você dispõe para sua formação continuada?
- 2) Como se dá a sua formação continuada?
- 3) Os cursos oferecidos pela SEMED têm respondido às suas expectativas? Justifique sua resposta.
- 4) Pretende fazer mestrado e doutorado? Por quê?
- 5) Quando procura algum curso para fazer, qual seu critério de escolha?

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

- 1) Como está sendo trabalhada a formação continuada de professores na SEMED?
- 2) Como, em sua opinião, deveria ser trabalhada a formação continuada de professores na SEMED?
- 3) Como está sendo trabalhada a formação continuada de professores na Gerência de Formação?

MARIA BELACILDA DE OLIVEIRA FEITOZA
PESQUISADORA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM FORMADORES DA SEMED

FORMAÇÃO DO ENTREVISTADO E ESTUDO PESSOAL

- 1) Qual sua formação?
- 2) Qual seu curso no Ensino Médio?
- 3) Está realizando algum curso atualmente?
- 4) Que funções já ocupou em educação?
- 5) Você trabalha em algum outro órgão ou instituição além da SEMED? Qual?
- 6) Quais os horários em que você trabalha?
- 7) Cite os autores, ou alguns autores, que você já leu por interesse próprio:
- 8) Quais os dois últimos livros que você leu? Por que os escolheu?

SOBRE A REPRESENTAÇÃO SOCIAL

- 1) Quando falamos o termo formação, quais as palavras que lhe chegam à mente? Cite três:
- 2) Coloque as palavras que você citou para o termo formação em ordem de importância.
- 3) Das palavras que você citou para o termo formação, qual a mais importante para o termo formação? Por quê?

FORMAÇÃO CONTINUADA

- 1) O que é formação para você?
- 2) O que você entende por formação inicial?
- 3) O que você entende por formação continuada?
- 4) Existe diferença entre formação inicial e formação continuada?
- 5) Qual o tempo disponível na Gerência de Formação para a formação continuada dos formadores?
- 6) Como está sendo trabalhada a formação continuada dos formadores?
- 7) Em sua opinião como deveria ser trabalhada a formação continuada dos formadores?
- 8) Qual a relação entre pesquisa e formação continuada?

A BUSCA PELA FORMAÇÃO CONTINUADA

- 1) Qual o tempo que você dispõe para sua formação continuada?
- 2) Como se dá a sua formação continuada?
- 3) Os cursos oferecidos pela SEMED têm respondido às suas expectativas? Justifique sua resposta.
- 4) Pretende fazer mestrado e doutorado? Por quê?
- 5) Quando procura algum curso para fazer, qual seu critério de escolha?

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

- 1) Como está sendo trabalhada a formação continuada de professores na SEMED?
- 2) Como, em sua opinião, deveria ser trabalhada a formação continuada de professores na SEMED?
- 3) Como está sendo trabalhada a formação continuada de professores na Gerência de Formação?
- 4) Como, em sua opinião, deveria ser trabalhada a formação continuada de professores na Gerência de Formação?

MARIA BELACILDA DE OLIVEIRA FEITOZA
PESQUISADORA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado aos formadores e professores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus

Pesquisadora: Maria Belacilda de Oliveira Feitoza.

Instituição: PPGE- FACED-UFAM.

Título do Projeto: A Representação Social de Formação para Professores e Formadores da Rede Municipal de Ensino.

Descrição e objetivo do estudo

A preocupação com a formação docente vem sendo foco de discussões, estudos e análises há décadas na educação, pois de um modo geral são muitas as formas de percebê-la e compreendê-la. É consenso que a formação inicial não dá conta das necessidades e complexidades da docência e que precisamos investir na formação continuada.

Assim, a ideia central deste projeto é conhecer a Representação Social de formação dos professores e pedagogos da Rede Municipal de Ensino construída durante o seu processo de formação profissional, sua prática pedagógica e sua experiência de vida, a fim de analisarmos as implicações dessa representação social na prática dos sujeitos envolvidos no que tange a formação continuada.

Esta é uma pesquisa quantitativa e qualitativa que será desenvolvida através de estudo e análise de materiais teóricos, aplicação de Associação Livre de Palavras, aplicação de questionários e entrevistas e por fim análise dos dados com o auxílio dos programas informatizados.

Participarão como sujeitos da pesquisa, uma amostragem de 114 (cento e quatorze) profissionais da Rede Municipal de Manaus, sendo 14 (quatorze) formadores da Gerência de Formação do Magistério, e 100 (cem) professores das escolas de ensino fundamental.

Recebi a explicação da pesquisadora Maria Belacilda Feitoza, de que serei um dos pedagogos ou professores a participar desta pesquisa a ser realizada no Município de Manaus-AM, sendo que minha participação é absolutamente voluntária.

Ciente dos objetivos propostos para a pesquisa, estou disposto (a) a responder questionários, participar de entrevistas e fazer relatos de minha experiência profissional.

Quanto aos benefícios

Oferecer contribuições para o processo de formação continuada de pedagogos e formadores da Rede Municipal de Manaus.

Confidencialidade

Minhas respostas ou gravações deverão ser confidenciais, e os resultados, com eles obtidos, deverão ser utilizados nesta dissertação de mestrado, e ou artigos científicos. Minha identidade só será revelada com o meu consentimento.

Direito à retirada

Tenho o direito de fazer qualquer pergunta referente à pesquisa.

Serei notificado (a) com referência a qualquer nova informação relacionada com o estudo e poderei contatar a pesquisadora Arminda Mourão (Orientadora da Pesquisa) cujo telefone é (92) 3647-4369, na FACED.

Tenho o direito de retirar minha participação a qualquer momento.

Consentimento pós-informação

Por estar devidamente informado e esclarecido sobre o conteúdo deste termo, livremente expressei meu consentimento para minha inclusão, como sujeito, nesta pesquisa.

Assinatura do professor (a) ou formador (a)

Data

Assinatura da pesquisadora responsável

Data

