

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O QUE DIZEM OS FORMADORES

Renata da Costa Lima

Centro de Educação

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

renata.ufpe@hotmail.com

Maria da Conceição Carrilho de Aguiar

Centro de Educação

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

carrilho1513@gmail.com

Resumo

Este estudo buscou compreender como os formadores representam a formação continuada. A motivação para a realização do estudo surgiu quando percebemos que a formação continuada frequentemente tem sido compreendida por professores, formadores e pesquisadores apenas como um momento de capacitação, aprimoramento, treinamento, entre outros termos. Tomamos como suporte teórico-metodológico a teoria das representações sociais para a aplicação e análise do teste de associação livre e da entrevista semiestruturada. Os achados revelaram que os formadores representam a formação continuada como um momento de curso e que isso desconsidera a dimensão individual do processo formativo. Revelou também o formador como essencial ao processo de (re)significação de (re)configuração e de (re)conceitualização da formação, no contexto das representações sociais, bem como que as representações servem de guias de condutas para orientarem as suas práticas relativas aos professores que formam.

Palavras-chaves: formação continuada; formadores; representações sociais.

CONTINUING EDUCATION THE TEACHER: WHAT TO THE TEACHER TRAINERS SAY

Renata da Costa Lima

Centro de Educação

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

renata.ufpe@hotmail.com

Maria da Conceição Carrilho de Aguiar

Centro de Educação

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

carrilho1513@gmail.com

Abstract

This paper aimed to understand how teacher trainers represent teacher's continuing professional development. The motivation for carrying out the study came to light when it was realized that continuing education is frequently understood by teachers, teacher trainers and researchers as a moment of only preparation, upgrading, training, among other terms. We take Social representation theory as theoretical and methodological support for the application and analysis of free association test and semi-structured interview. The findings revealed that teacher trainers represent continuing professional development as a moment in the course and that it disregards the individual dimension of the educational progress. It also displayed the trainer as an underlying key for the (re)definition, (re)configuration and (re)conceptualization process of continuing education, in the context of social representations, as representations serve as a guide of conduct to manage their practices related to the teachers they train.

Keywords: Continuing education, teacher trainers, social representations.

Introdução

Sob os mais variados olhares e perspectivas, a formação continuada de professores tem adquirido um grande espaço nas pesquisas em educação. Basta considerarmos a quantidade de pesquisas realizadas pelos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil que têm essa temática como objeto de investigação para percebermos que a formação continuada de professores assumiu – e continua assumindo – uma posição de destaque nas pesquisas educacionais, ainda que, muitas vezes, a noção de formação continuada seja utilizada de forma inadequada, confundindo-se com reciclagem, conferências pedagógicas, treinamentos, capacitação, atualização, entre outros termos.

A formação continuada frequentemente tem sido reduzida a modelos formativos convencionais de transmissão, como treinamentos, reciclagem, capacitação, etc. Mesmo quando esses formatos assumem “funções bem específicas em termos objetivos, conteúdos e tempo de duração [...] todos têm como elementos constitutivos a ausência de mecanismos efetivos para acompanhar a prática docente concreta dos professores” (FREITAS, 2007, p. 25).

Diante disso, em um primeiro momento, nos propomos a refletir sobre a noção de formação continuada, trazendo alguns elementos que entendemos ser essenciais para que ela se constitua enquanto formação – e não apenas um treinamento, atualização, reciclagem, etc. Em um segundo momento apresentamos os achados da pesquisa, na qual buscamos compreender como a formação continuada é representada por seus formadores.

Além de contribuir com o debate acerca da noção de formação continuada de professores, a relevância do estudo reside no fato de compreendermos a pessoa do formador como um agente essencial no processo de (re)significação, (re)configuração e (re)conceitualização da formação continuada, no contexto das representações sociais, bem como de acreditarmos que as representações dos formadores servem de guias de condutas para eles orientarem as suas práticas relativas aos

professores que formam. Para tanto, a teoria das representações sociais se apresentou como suporte teórico-metodológico para a pesquisa que realizamos com os formadores.

Moscovici, pioneiro na teoria das representações sociais, preocupou-se em compreender como as representações se organizam, particularmente, no psicológico de um indivíduo. Ele afirmou que representar não é simplesmente repetir uma coisa ou reproduzi-la, mas reconstituí-la, retocá-la, transformá-la (MOSCOVICI, 1978).

Em contribuição ao debate, Abric (1994, p. 28) afirma que, em resumo, “a representação social funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, determinando seus comportamentos e suas práticas”. O Autor ainda propõe uma abordagem estrutural das representações sociais, afirmando que uma representação é dividida em um núcleo central e nos elementos periféricos. O primeiro é a parte mais estável da representação. É o núcleo central que irá opor-se à mudança, pois toda alteração no núcleo central acarretará uma mudança completa da representação. Já os elementos periféricos se organizam em volta do núcleo central e possuem três funções essenciais: a de *concretização*, que possibilita a formação da representação em termos concretos; a de *regulação*, que possibilita a integração de uma nova informação ou transformações que ocorrem no meio ambiente, visto que o núcleo central não é vulnerável às mudanças; a de *defesa*, que é responsável pela defesa da representação em relação às mudanças (ABRIC, 1994).

Para Almeida (2005), os elementos periféricos e centrais de uma representação social permitem constatar que ela é ao mesmo tempo estável e instável, rígida e flexível, e é tanto consensual quanto marcada por fortes diferenças interindividuais.

Ressaltamos que quando decidimos realizar um “estudo em representações sociais”, o que queremos pesquisar é algum fenômeno de representação social. Certamente um fenômeno que despertou a nosso interesse em função de sua relevância social ou acadêmica.

Contudo, uma vez escolhido tal fenômeno para pesquisar, o objeto não fica com isso automaticamente estabelecido (SÁ, 1998).

Sá (1998) afirma que um fenômeno de representação social não é equivalente ao objeto de pesquisa. É necessário transformar o fenômeno de representação em objeto de pesquisa, que, por sua vez, é uma construção que se dá desde a identificação do fenômeno, passando pela escolha de um desdobramento da teoria ou simplesmente escolher aquela inaugurada por Moscovici, até o percurso metodológico. No entanto sem perder de vista que as escolhas (do desdobramento, do percurso metodológico) precisam ser feitas a partir do objeto de pesquisa, ou seja, precisam estar a serviço do objeto, ajudando-o na sua compreensão.

Por fim, só se pode falar em representações sociais delimitando um grupo de sujeitos específico, pois ao mesmo tempo em que uma representação é individual, ela também é coletiva e se constitui mediante um grupo, uma vez que uma representação reside na dialética entre o individual e o coletivo.

Logo, a escolha pelos formadores do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) não foi aleatória. Optamos pelo CEEL e pelos formadores que lá atuam por entendermos que se trata de um Centro com forte atuação na área de formação continuada de professores em nível nacional.

A formação continuada de professores: em busca de um conceito

Os termos até pouco tempo utilizados, como treinamento, capacitação e reciclagem, reduzem a construção da autonomia intelectual do professor, pois se fundamentam em propostas previamente elaboradas a serem apresentadas aos professores no intuito de que as implementassem nas salas de aula, obedecendo à lógica de cursos padronizados criados e pensados por *experts* para um grupo de “pobres e ignorantes professores” (CHRISTOV, 2002).

Segundo Aguiar (2004), os termos treinamento, aperfeiçoamento, capacitação e reciclagem desenvolveram-se no Brasil com o golpe militar de 1964, no período do modelo autoritário, para atualizar os professores sobre as mudanças no sistema educacional. A utilização desses termos na educação produzia a sensação de estar numa indústria treinando os operários para manusear máquinas. Assim, termos como treinamento e reciclagem significam preparar o indivíduo para os conhecimentos, habilidades e atitudes que irão maximizar a competência individual, com vistas a melhorar o desempenho da organização.

No que se referem à educação, tais conceitos (treinamento, capacitação, reciclagem) significam preparar os docentes para a efetivação de uma prática repetitiva, acrítica e mecânica, assumindo uma característica eminentemente prescritiva, normativa, fundamentada em modelos preestabelecidos. Logo, a preocupação está reduzida ao ato pedagógico isolado do contexto social mais amplo.

Ressaltamos que é necessário ter cuidado com a utilização de tais termos, dado que eles podem ser reducionistas em relação a toda a complexidade que envolve a formação continuada.

Resende e Fortes (2005, p.05) afirmam que as

percepções acerca da formação continuada de professores são muitas, o que provoca a utilização de conceitos e termos considerados similares, porém muitas vezes ambíguos e imprecisos, tais como capacitação, treinamento, aperfeiçoamento e reciclagem. Todos eles respondem a tendências diferenciadas.

Segundo os autores acima, existem distinções entre esses diferentes termos: reciclagem dá a ideia de mudanças profundas que desconsideram os saberes já existentes; treinamento indica destreza, exercício repetitivo e condicionante; capacitação sugere apenas o desenvolvimento de habilidades; aperfeiçoamento dá a entender

completude e acabamento; já o termo formação implica um processo de construção inacabável.

A formação continuada não deve ser confundida com ações pontuais ou extensivas de formação, pois os efeitos são bastante limitados. A formação continuada, na visão do desenvolvimento profissional, implica,

além dos mecanismos de acompanhamento da prática docente, uma avaliação periódica das ações desenvolvidas e uma identificação das demandas de formação, localizadas com base nas dificuldades expressas pelos próprios professores no exercício de sua atividade profissional (FREITAS, 2007, p.25).

A formação continuada que defendemos é compreendida como um processo complexo e multideterminado que ganha materialidade em múltiplos(as) espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (PLACCO e SILVA, 2002).

Assim pensada e desenvolvida, a formação continuada envolve duas questões fundamentais no processo de constituição do sujeito que é/está sendo formado: a individualidade e a coletividade. Ela não pode ser reduzida a um tempo e espaço convencionais de formação, muito embora os momentos de formação no coletivo sejam de extrema importância para a formação do professor – e, em hipótese alguma, estamos negando as contribuições que esses momentos em coletivo podem dar aos professores.

Mas estamos chamando a atenção para que a formação não seja reduzida só aos momentos de formação no coletivo. Um professor, ao comprar um livro ou ao assistir a uma palestra, por exemplo, está em processo de formação continuada, bem como, nos momentos de formação continuada em coletivo, o seu interesse e a mobilização

pessoal requerem a sua individualidade enquanto sujeito, no intuito de que a formação coletiva não seja apenas uma obrigação ou simplesmente um cumprir de tarefas.

Outra questão importante é apontada por Nóvoa (1992). O autor sugere que a formação continuada esteja fundamentada na experiência profissional, porém não se deve ficar nos saberes da experiência, é preciso um trabalho reflexivo e crítico sobre a prática.

Concordando com Nóvoa (1992), ressaltamos a importância do enfoque teórico nas formações continuadas, embora seja comum que na formação continuada as reflexões estejam apenas ao nível da experiência, e as discussões teóricas sejam esquecidas, deixando a formação apenas no âmbito das experiências compartilhadas. Ressaltamos o valor tanto dos saberes da experiência dos professores em formação – pois a formação continuada precisa partir da realidade destes e dos problemas reais de cada contexto – quanto da discussão da teoria nos momentos da formação, porquanto o enfoque apenas num desses aspectos (saberes da experiência ou discussões teóricas) empobrece a formação.

Canário (1999, p.11) aponta que há muito tempo a formação tem sido encarada como um espaço em que os professores irão receber os saberes – que serão transmitidos a eles – e, por sua vez, terão de, através de seu exercício profissional, aplicá-los em sala de aula. Esse autor afirma que essa visão é redutora e inadequada, principalmente em se tratando de professores “condenados” a lidar com a singularidade, a complexidade e a incerteza” em sua profissão.

Essa concepção da aplicabilidade em sala de aula dos saberes da formação vê a prática profissional do professor em “receitas”, em que é possível uma aplicação generalizada, independentemente dos contextos, sejam eles sociais, políticos, econômicos e/ou culturais. Baseado nisso, Canário (1999) sugere quatro questões fundamentais para reequacionar o processo de profissionalização de professores.

O primeiro seria o que ele chama da “reciclagem” à “recursividade”. A ideia de que o conhecimento precisa ou pode ser reciclado reside na

perspectiva de acúmulo, de soma de conhecimentos, ao contrário da recursividade, que abrange uma ideia mais ampla quanto à formação do professor, baseando-se na perspectiva de que o sujeito é o principal recurso da sua formação. Logo, “formação corresponde, no essencial, a um processo de mudança de representações que o formador pode induzir ou facilitar, confrontando permanentemente os profissionais em formação com visões “outras” do exercício da profissão” (CANÁRIO, 1999, p. 13).

O segundo seria “das qualificações” às “competências”. O autor chama a atenção para a distinção entre esses dois conceitos que muitas vezes não têm sido compreendidos corretamente. Ele enfatiza que a qualificação diz respeito à aquisição e à certificação de saberes, que se remetem para o universo dos títulos, diplomas, graus e certificados, enquanto as competências se referem ao processo pelo qual a qualificação se torna eficiente e se atualiza numa situação de trabalho (CANÁRIO, 1999). Ou seja, as competências

não são um estado nem um adquirido de formação. Só são compreensíveis “em ato”, e daí o seu caráter finalizado, contextual e contingente. É neste sentido que as competências são emergentes dos contextos e da ação profissional (e não prévias) o que significa que a produção de competências supõe uma situação comunicacional (CANÁRIO, 1999, p.27).

Por conseguinte, a qualificação é adquirida, enquanto as competências são produzidas em contexto.

A terceira seria da “formação individual” à “formação coletiva”. Canário (1999) remete à importância da contextualização da formação profissional, uma vez que a ausência desta é a principal responsável pela “ineficácia”, pois não dá sentido à formação. Ele afirma que as situações vividas pelos professores se dão no quadro de sistemas coletivos e de ação cujas regras são, ao mesmo tempo, produzidas e apreendidas pelos atores sociais em presença, embora, como já

afirmamos, não se deva compreender formação continuada como algo que se dá apenas no coletivo.

A quarta seria “formação e identidade”. O autor critica a formação de professores baseada no acréscimo de qualificações pelas instituições formadoras, sem que se importem com o modo de pensar, agir e interagir desses profissionais em seu contexto de trabalho.

Acreditamos que propostas, ações ou programas de formação – não importa a nomenclatura usada – que tomem essas quatro questões como fundamentais, e, no entanto, não estejam reduzidas apenas a elas ou as tomem como “receitas” a serem seguidas, são propostas que entendem a formação em sua complexidade e não a reduzem a momentos pontuais ou as veem como apenas uma capacitação, um treinamento ou uma reciclagem.

Percurso Metodológico

A escolha de uma metodologia - tanto de recolha quanto de análise - com certeza está determinada por considerações empíricas - natureza do objeto, sujeitos, limitação das situações, etc.-, mas também se apoia no sistema teórico que justifica a pesquisa (ABRIC, 1994).

Durante o estudo das representações sociais, torna-se necessário a utilização de métodos, visando, de um lado, encontrar e fazer emergir os elementos constituintes das representações e, de outro, conhecer a organização desses elementos e encontrar o núcleo central.

Abric (1994, p. 60) destaca três objetivos que implicam uma abordagem multimetodológica das representações, organizadas em três tempos sucessivos: o encontro do conteúdo da representação; o estudo das relações entre os elementos, de sua importância relativa e de sua hierarquia; a determinação do controle do núcleo central.

Participaram da pesquisa vinte formadores do CEEL. O critério de escolha foi pertencer ao grupo de formadores e estar disponível a colaborar com a pesquisa.

Realizamos um teste de associação livre com os vinte formadores. O teste consistiu em apresentar ao sujeito uma expressão indutora – formação continuada – que funcionou como termo indutor, correspondendo ao objeto de representação que está sendo investigado, para, a partir desse termo indutor, solicitar ao sujeito a produção, o mais rapidamente possível, de no mínimo três palavras/expressões que lhe vierem à mente.

Posteriormente, com o intuito de aprofundar e obter mais elementos que nos ajudassem na compreensão das representações sociais de formação continuada, realizamos uma entrevista semiestruturada com uma porcentagem de 50% dos formadores que antes realizaram o teste de associação.

A análise do conteúdo do teste foi feita a partir da proposta de Bardin (2004). Para a autora, a análise do conteúdo do teste de associação se faz por meio da reunião da lista de palavras suscitadas por cada palavra/expressão indutora, sendo este primeiro trabalho de classificação. Assim, nos vemos diante de um confronto com um conjunto heterogêneo de unidades semânticas. Diante desta desordem, torna-se necessário introduzir uma ordem (BARDIN, 2004).

Após acharmos uma ordem para essas palavras/expressões, as informações tornam-se acessíveis e manejáveis, de modo a chegarmos às representações, chamadas por Bardin (2004) de representações condensadas.

Com base nas respostas obtidas com o teste de associação livre, estabelecemos um critério de escolha dos formadores: entrevistar os que tivessem mencionado em sua resposta ao teste as palavras com maior frequência, dado que elas possivelmente se constituem como núcleo central de uma representação e, assim, teríamos mais

elementos para compreendê-la. Ressaltamos também que a disponibilidade dos formadores para colaborar com a pesquisa influenciou no resultado final de dez formadores.

O roteiro da entrevista foi elaborado a partir das respostas ao teste de associação, no intuito de aprofundarmos a compreensão das representações sociais do objeto formação continuada.

Nas entrevistas o primeiro passo no sentido de interpretá-las foi transcrevê-las. Arruda (2005) aponta que a escuta e a transcrição das gravações são uma boa ocasião para mergulhar no material coletado. O segundo passo foi a leitura flutuante proposta por Bardin (2004). O terceiro passo, já após várias leituras das entrevistas, foi criar as categorias, o que de acordo com Franco (2008) é o ponto crucial na análise de conteúdo. Portanto, nossas categorias criadas a partir dos dados da entrevista são categorias empíricas, uma vez que foram construídas a partir do conteúdo das falas dos participantes.

Resultados e Discussões

Perfil dos sujeitos

A grande maioria dos participantes foi composta pelo sexo feminino - dezanove mulheres e apenas um homem. No que se refere à faixa etária, encontram-se entre vinte e sessenta anos.

A graduação é representada em sua maioria por pedagogos e psicólogos, mas também participaram fonoaudiólogos e licenciados em letras.

Para ser formador do CEEL, é necessário estar cursando no mínimo o mestrado. Logo, os nossos sujeitos, obrigatoriamente, já o fizeram ou o estão cursando. Dos vinte participantes, treze cursaram ou cursam

doutorado em educação e apenas um na área de linguística. Dos vinte sujeitos, apenas dois possuem pós-doutorado.

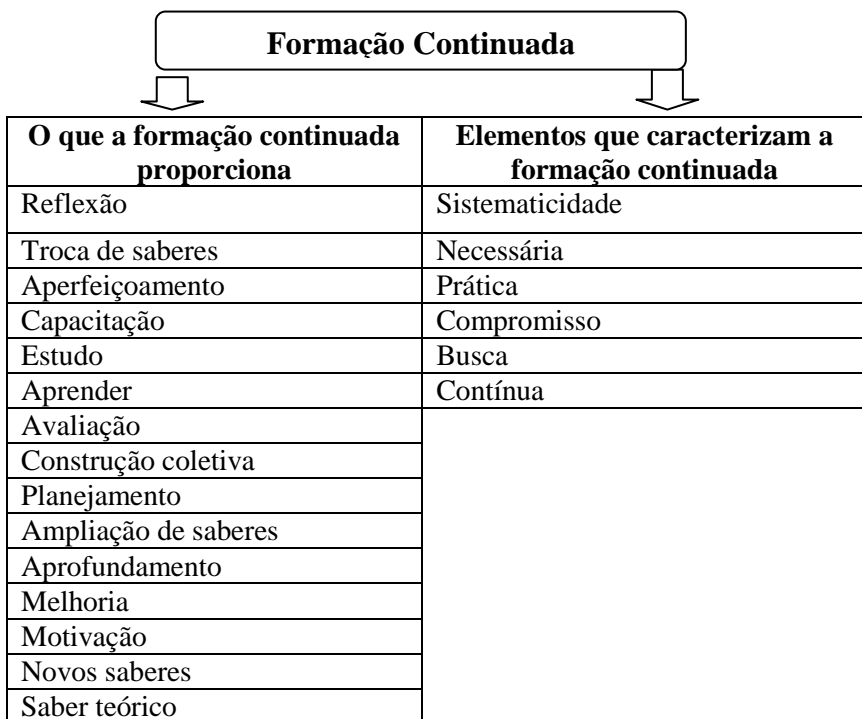
Teste de associação livre

Tabela 1 - Palavras associadas à expressão indutora formação continuada e a frequência com que apareceram

Palavras	Frequência	Porcentagem %
Reflexão	13	65%
Troca de saberes	8	40%
Aperfeiçoamento	5	25%
Capacitação	5	25%
Estudo	4	20%
Aprender	3	15%
Avaliação	3	15%
Construção coletiva	3	15%
Contínua	3	15%
Planejamento	3	15%
Ampliação dos saberes	2	10%
Aprofundamento	2	10%
Busca	2	10%
Compromisso	2	10%
Melhoria	2	10%
Motivação	2	10%
Necessária	2	10%
Novos saberes	2	10%
Prática	2	10%
Sistematicidade	2	10%
Saber teórico	2	10%

Observando a tabela, nota-se que foram associadas vinte palavras/expressões ao termo formação continuada com frequência igual/superior a dois. A partir das palavras associadas, observamos que os formadores apontam apenas elementos positivos quando solicitados a associar palavras/expressões. Dividimos as palavras em duas categorias descritas no esquema abaixo:

Esquema 1 - Palavras/expressões associadas à formação continuada e divididas por categorias



As palavras *sistematicidade*, *necessária*, *prática*, *compromisso*, *busca* e *contínua* estão no sentido de caracterização da formação continuada, apontando elementos de acordo com os quais a formação é ou deveria ser. Como se dissessemos que a formação continuada precisasse ser ou fosse uma prática contínua, necessária, sistêmica, uma busca e um compromisso.

As justificativas dadas pelos formadores presentes no teste de associação nos ajudaram também na criação das duas categorias acima. Por exemplo, quando um formador se referiu à palavra

contínua e a escolheu como principal, justificou que “continuidade dá a ideia de processo de formação” (F10)¹⁹, ressaltando, no nosso entender, uma característica que a formação tem ou precisaria ter.

Já as demais palavras remetem mais ao sentido do que a formação continuada proporciona ao indivíduo. Por exemplo: uma reflexão, uma troca de saberes, um aperfeiçoamento, uma capacitação, um estudo, etc. Destacamos uma fala: “A formação continuada é proposta de modo que os professores reflitam sobre o ensino e a aprendizagem, acompanhando os estudos e as pesquisas nas áreas do conhecimento” (F02). A afirmação do formador remete a um aspecto de contribuição da formação continuada para o sujeito, que, no caso citado, foi o de proporcionar um momento de reflexão.

Além das duas categorias criadas e mencionadas acima, algumas importantes observações precisam ser feitas.

A primeira refere-se às palavras/expressões mais associadas ao termo indutor formação continuada (*reflexão e troca de saberes*). Fizemos uma leitura da proposta de formação continuada do Centro e constatamos a relação entre ela e o discurso dos formadores. A proposta coloca que os formadores precisam

refletir sobre diferentes concepções de formação continuada com ênfase na abordagem crítico-reflexiva; refletir sobre os saberes docentes e o cotidiano da sala de aula; refletir sobre o papel das experiências pessoais e profissionais na construção da identidade profissional (FERREIRA [at, all] 2007, p.7).

Isto nos revela uma relação entre o que diz a proposta e os discursos dos formadores, mostrando assim uma influência institucional na representação de formação continuada compartilhada pelos formadores.

A segunda observação que fazemos refere-se às palavras mais associadas ao termo indutor formação continuada. Para Abric (1994),

¹⁹ Utilizaremos a letra F para identificar o formador seguido de um número entre 1 e 20.

os elementos com maior frequência, juntamente com a escolha das duas palavras principais são o que supostamente compõe o sistema central de uma representação.

Então acreditamos que *reflexão, troca de saberes, aperfeiçoamento e capacitação* são parte do núcleo central na representação de formação continuada.

Segundo Abric (1998), os elementos que compõem o núcleo central são determinados pela natureza do objeto que é representado, bem como pelas relações que os sujeitos mantêm com o objeto e pelo sistema de valores e regras sociais que regem o contexto no qual os sujeitos estão inseridos. O autor ainda afirma que o sistema central é o mais resistente às mudanças.

As demais palavras/expressões associadas aparecem, no nosso entender, como constituintes do sistema periférico que, segundo Abric (1998), está mais associado a características individuais e a contextos imediatos e contingentes de inserção dos indivíduos, a partir de suas experiências cotidianas, sendo um sistema mais flexível que o sistema central.

A terceira e última observação que fazemos em relação às associações ao termo indutor formação continuada refere-se às palavras *aperfeiçoamento e capacitação*, terceira e quarta palavras com maior frequência.

Ressaltamos que é necessário ter cuidado com a utilização de tais palavras, dado que elas podem ser reducionistas em relação a toda a complexidade que envolve a formação continuada.

Aguiar (2004) ressalta ainda que esses conceitos (aperfeiçoamento, capacitação, treinamento, reciclagem) dão a ideia de preparar os docentes para uma prática repetitiva, acrítica e mecânica.

Análise das palavras principais associadas ao termo indutor formação continuada

No entendimento de Vergès, citado por Sá (1998), afirmar de maneira mais segura sobre o sistema estrutural das representações sociais só é possível a partir da comparação entre a análise da associação e a análise das palavras principais.

Nessa mesma direção, Abric (1994) faz crítica ao uso apenas da frequência das palavras evocadas em detrimento da frequência da ordem de importância atribuída pelos sujeitos alegando que, em um discurso, as coisas essenciais não aparecem, frequentemente, senão após uma fase mais ou menos longa de aquecimento, ou seja, de estabelecimento de confiança ou de redução dos mecanismos de defesa.

A análise das palavras principais foi feita a partir das duas escolhas entre as cinco palavras/expressões que os formadores associaram ao termo formação continuada, bem como as justificativas dadas por eles.

Tabela 2 – Palavras associadas com maior frequência

Termo indutor formação continuada
Reflexão (13)
Troca de saberes (8)
Aperfeiçoamento (5)
Capacitação (5)

Tabela 3 – Palavras principais associadas com maior frequência

Termo indutor formação continuada
Reflexão (6)
Troca de saberes (4)
Aperfeiçoamento (4)
Capacitação (3)

Observando as tabelas, constatamos que as quatro palavras/expressões associadas com maior frequência ao termo indutor formação

continuada (tabela 2) também foram as mesmas palavras/expressões que tiveram maior frequência no que se refere à escolha das palavras principais (tabela 3).

Observando também as justificativas dadas pelos formadores para as escolhas de tais palavras principais, percebemos um dado interessante.

“A formação continuada *é um momento* no qual o docente reflete sobre a sua prática” (F05). Justificativa dada à palavra reflexão.

“A formação continuada *deve ser um momento* para parar e aperfeiçoar seus conhecimentos” (F06). Justificativa dada à palavra aperfeiçoamento.

“O professor precisa de *um momento de reflexão coletiva* para reavaliar sua prática, buscar se capacitar para as novas perspectivas de ensino” (F15). Justificativa dada à palavra capacitação.

As justificativas dadas pelos formadores às palavras principais nos dão pistas de que eles representam a formação continuada como um momento específico, entendido como curso, como formação continuada apenas no coletivo.

Ducoing (2007) aponta que a formação pode ser compreendida na distinção entre interioridade e exterioridade. A autora fala que se trata de dois olhares representativos opostos.

A exterioridade, a que se fazem muitas alusões, constitui uma posição reducionista para compreender a complexidade deste processo. [...] a formação *[na perspectiva da exterioridade]* é considerada como “qualquer coisa para” ou qualquer coisa “que se tem” ou “que se adquiriu”. [...] quando nos referimos à formação, ela tende a ser relacionada com os conteúdos, e é compreendida como uma aquisição de conhecimentos, de habilidades, de atitudes e assume a conotação de um objeto que se pode obter e que pode ser comercializado (DUCOING, 2007, p. 329) *[grifo nosso]*.

Diferentemente da visão da exterioridade, a interioridade visa à formação como um processo pelo qual o indivíduo se compromete a procurar e a tornar reais as suas possibilidades, bem como é por isso que qualquer ação formativa se desenvolve a partir do olhar e do agir sobre si mesmo (DUCOING, 2007).

Com base nas observações feitas acreditamos na possibilidade de estruturar os termos *reflexão*, *troca de saberes*, *aperfeiçoamento e capacitação* como fazendo parte de um núcleo central, mas ainda contamos com a entrevista semiestruturada, que ajudará a aprofundar a compreensão da representação social de formação continuada compartilhada pelos formadores do CEEL.

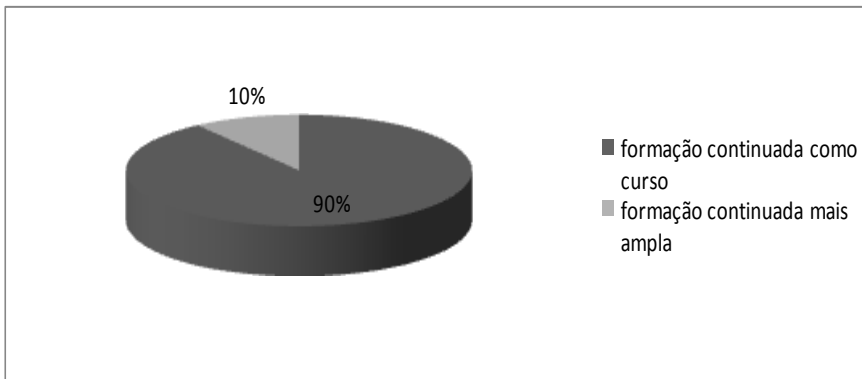
As categorias apresentadas a seguir surgiram da leitura e releitura do material coletado, em conformidade com a proposta de Bardin (2004) e as considerações de Arruda (2005).

Conceituando formação continuada

A primeira indagação da entrevista realizada com os formadores foi na intenção de que colocassem o que entendem por formação continuada. Ao contrário do teste de associação livre, que solicitava que escrevessem cinco palavras ou expressões que lhes viessem à mente ao lerem o termo formação continuada, nesse momento de entrevista os formadores poderiam argumentar mais, citar experiências, etc., bem como podíamos também interagir com os entrevistados, reformulando a pergunta ou solicitando que esclarecessem alguma questão em sua fala, por exemplo.

Com as respostas dos formadores à indagação feita, percebemos que eles colocaram duas formas distintas de como entendem a formação continuada. Assim, criamos duas subcategorias para dar conta de como a formação continuada é entendida pelo grupo.

Gráfico 1 – Compreensão da formação continuada



Observando a subcategoria com maioria de 90%, observamos que a formação continuada é vista como um curso, ou seja, como um momento específico de curso no coletivo.

“O que eu entendo por formação continuada é *um momento* em que o professor para para refletir sobre suas práticas. *Um momento em que ele pode estar* trocando experiências e estar em contato com outros profissionais da área” (F20);

“Eu acho que *são momentos* em que o professor não só tem acesso a outras práticas, que ele reflete sobre suas práticas, que ele compara sua prática com outras práticas de outros professores, troca experiências” (F05).

Tais colocações feitas pelos formadores corroboram o que afirmamos anteriormente quando dissemos, na análise das palavras principais, que os formadores representam a formação continuada como apenas um curso e que isso se constitui numa posição reducionista da complexidade do processo de formação (DUCOING, 2007).

Acreditamos que, ao entenderem a formação continuada como um momento de curso, os formadores estão objetivando.

A objetivação é o processo que os indivíduos vão utilizar para tentar reduzir a distância entre o conhecimento do objeto social que eles constroem e a percepção que eles têm deste objeto. Ou seja, são vinculadas imagens concretas que, supostamente, vêm corroborá-las (DESCHAMPS e MOLINER, 2009, p. 127).

Em outras palavras, segundo Moscovici (2003), a objetivação “é transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico” (p.61).

Diferentemente, na outra subcategoria a formação continuada é entendida, de uma forma mais ampla, como algo que vai além de momentos de cursos e que abrange a dimensão coletiva e individual do processo formativo.

“Formação continuada é tudo o que se dá depois da formação inicial. Porque *formação continuada nunca termina*. Você pode ter, pela busca do próprio sujeito, mestrado, doutorado, etc., e você pode ter pelas políticas públicas” (F10).

Marcelo Garcia (2005), quando conceitua a formação de professores – seja ela inicial ou continuada –, ressalta a questão individual e a coletiva como importantes ao processo de formação.

Nessa mesma direção, Almeida (2006) dá ênfase ao componente individual na formação, pois o entende como necessário ao indivíduo, porquanto cabem a ele a capacidade e a vontade de se formar.

Principais elementos da formação continuada

O segundo questionamento que fizemos aos formadores foi no intuito de compreender o que eles consideram importante na formação continuada. Como mencionamos, a entrevista serviu para aprofundar e esclarecer algumas questões referentes ao teste de associação livre. Logo, essa indagação se tornou relevante, pois nos possibilitou compreender o que os formadores destacam como essencial à formação continuada.

Nossa hipótese, baseada no teste de associação livre, seria que as palavras/expressões *reflexão*, *troca de saberes*, *capacitação* e *aperfeiçoamento* seriam levantadas pelos formadores no momento da entrevista, visto que, como vimos na análise do teste, foram palavras que tiveram maior frequência. A tabela abaixo mostra o que os formadores destacaram como importante à formação continuada.

Tabela 4 – Elementos destacados como importantes à formação continuada

	Troca de saberes	Reflexão	Aperfeiçoamento	Capacitação	Teoria
Quantidade de formadores²⁰	7	5	3	3	2

Em conformidade com o teste de associação livre, os termos *troca de saberes*, *reflexão*, *aperfeiçoamento* e *capacitação* mais uma vez se fizeram presentes nas falas dos formadores. Esse fato aponta tais termos como constituintes de um núcleo central da representação social de formação continuada.

“Eu acho que a formação é mais esse momento de *reflexão e de troca de saberes*” (F05).

“A *troca de experiências*, em que um vai relatar ações que teve, ações bem- sucedidas ou não, e que esta *experiência do outro* vai ajudar quem está escutando. Então eu acho essa *troca muito valiosa*” (F04).

“[...] para que o professor possa estar se *capacitando* através dos momentos de *reflexão e troca de experiências*” (F03);

“Eu acredito que o importante na formação continuada é a *reflexão*, que leva ao *aperfeiçoamento* do professor [...] o diálogo com o outro

²⁰ A soma total de formadores é superior a dez, pois alguns destacaram mais de um elemento.

também. Quando um professor *relata sua experiência*, então a gente reflete sobre ela em conjunto” (F18).

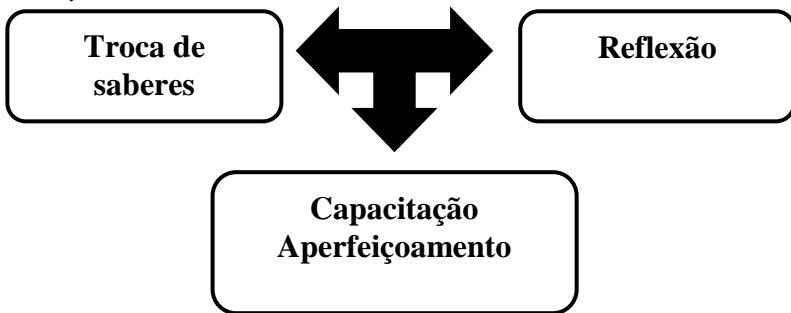
“A *troca de informações* e a *reflexão* em cima da troca garantem o *aperfeiçoamento*” (F02).

Para Cordeiro (2008), é necessário induzir o professor a pensar sobre o que o leva a desenvolver esta ou aquela atividade, e isso se daria por meio da reflexão e da articulação dos diversos saberes. A troca de saberes também é bastante rica para o momento da formação continuada (NÓVOA, 1992). Já os termos *capacitação* e *aperfeiçoamento* levantados pelos formadores são reducionistas da formação continuada (RESENDE e FORTES, 2005; FREITAS, 2007; CHRISTOV, 2002).

No entanto, o que chamou a nossa atenção foi o fato de esses termos mencionados pelos formadores – *troca de saberes, reflexão, aperfeiçoamento e capacitação* – estarem se relacionando um com o outro. Segundo Abric (1994), o núcleo central de uma representação apresenta como uma de suas funções a função organizadora, na qual o núcleo une os elementos da representação, dando assim estabilidade à mesma.

Observando as falas acima, constatamos que os formadores apontam uma relação existente entre as palavras que acreditamos fazerem parte do núcleo central da representação de formação continuada: a reflexão é feita a partir da troca de saberes, que por sua vez, é o caminho para a reflexão e os dois juntos – reflexão e troca de saberes – capacitam/aperfeiçoam os professores. Notamos, assim, que os termos *troca de saberes, reflexão, aperfeiçoamento e capacitação* estão interligados e são interdependentes, organizando o núcleo central. O esquema abaixo faz uma demonstração dessa ligação e dessa interdependência que as falas dos formadores apontaram.

Esquema 2 – Relação entre troca de saberes, reflexão, capacitação e aperfeiçoamento



No que se refere ao termo *teoria*, destacado por dois formadores, duas considerações precisam ser feitas. Primeiro, concordamos com Nóvoa (1992) quando ele ressalta a importância do enfoque teórico para que a formação em coletivo não fique apenas no nível da troca de experiências.

“A *teoria*, que muitas vezes é deixada de lado [...]. Entendo que toda formação continuada precisa reunir *aspectos teóricos* para poder refletir sobre a prática, bem como os relatos de experiências também são importantíssimos” (F20).

“Um bom *aporte teórico* [...]. fazer esta *relação teoria e prática*” (F10).

As falas desses formadores nos mostram um avanço, ao pensarem a teoria como algo importante na formação continuada. Esse fato aponta para a necessidade de superação da distância que ainda existe entre a teoria e a prática.

A segunda consideração refere-se à teoria das representações sociais. Reafirmamos que, de acordo com Abric (1998), o sistema periférico de uma representação é mais flexível que o central e está mais ligado às características individuais. Notamos que os dois formadores que trouxeram o termo *teoria* nesse momento de entrevista foram os mesmos e únicos que o mencionaram durante o teste de associação livre (ver tabela 1). Por esse motivo acreditamos na possibilidade de esse termo constituir parte do sistema periférico da representação de formação continuada.

Formador de formação continuada: qual(is) competência(s)?

Qual o papel de um formador de formação continuada? Essa indagação possibilitou conhecer quais competências os participantes da pesquisa ressaltam como necessárias a um formador de formação continuada para o exercício da função. Essa questão se torna relevante para o nosso estudo porque as competências abordadas na entrevista como necessárias a um formador dão suporte para o entendimento de como a formação continuada é representada.

Entendemos que há uma relação direta entre o que os formadores entendem por formação continuada e o papel que eles atribuem a si no contexto da formação. Por exemplo, se me vejo como um “*expert*” ou um “*metodologista*”, possivelmente não compreenderei a formação continuada na sua complexidade.

O livro intitulado “A Profissionalização dos Formadores de Professores”, que reúne grandes autoridades mundiais no campo da formação de professores (ALTET, PAQUAY e PERRENOUD 2003, entre outros), buscou explicar, por meio das diversas pesquisas trazidas pelos seus autores, o que fazem os formadores de professores, quais são as suas características específicas, etc. Embora tais questionamentos não tenham sido os que orientaram esta pesquisa, concordamos que o papel ou, em outras palavras, o que os formadores dizem ser sua função está ligado a como compreendem a formação continuada.

Pudemos perceber, a partir das respostas obtidas na entrevista, que os formadores se atribuem o papel de facilitadores, ou seja, como aqueles que mediam o momento da reflexão e da troca de saberes.

“Papel de *Facilitador* [...]. Garantir, em primeiro lugar, essa troca de informação de modo que as reflexões sejam feitas em torno de como essa prática vem sendo estabelecida” (F02).

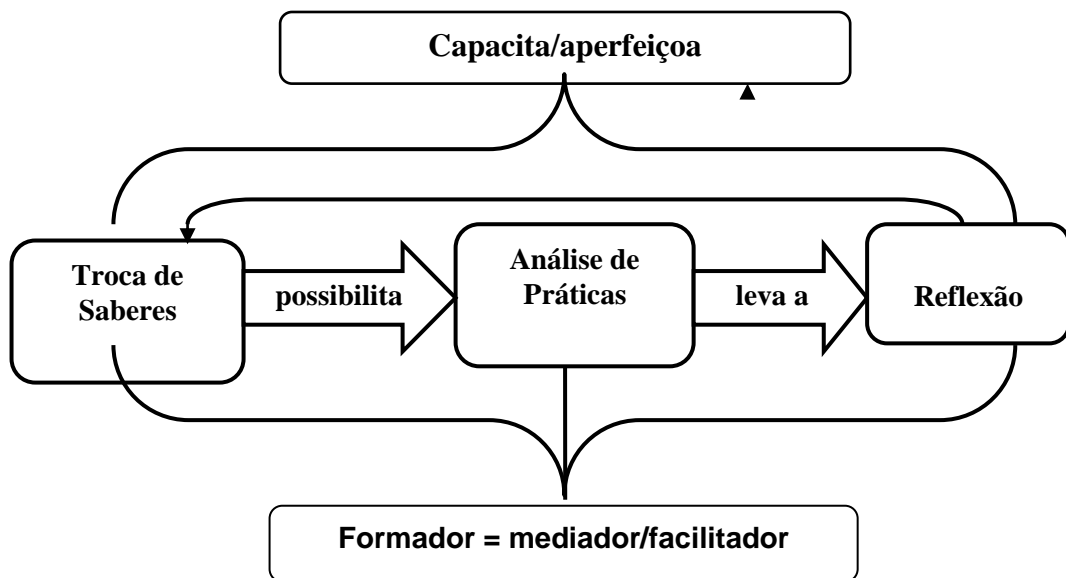
“O papel do formador é *mediar* [...] mediador de provocações, lançar questões, problematizar, analisar junto com o professor aquela prática

e tentar junto com os professores propostas para desenvolver em sala” (F04).

Altet (2003) realizou pesquisa com os formadores franceses de formação continuada a fim de compreender quais as competências requeridas a um formador. A autora teve como achados de sua pesquisa que, dentre as mais citadas características da função de um formador, está a de “acompanhar/favorecer a análise das práticas docentes” (p.63), e isso se dá através da troca de experiências entre os professores. Essa característica também foi a que os formadores do CEEL destacaram.

Mediante o que os formadores mencionam sobre a análise de práticas e o papel que se atribuem, podemos aprofundar, no esquema 4, um pouco mais.

Esquema 3– Papel do formador na formação continuada



A formação continuada, desse modo, é vista pelos formadores na relação entre a troca de saberes – que possibilita a análise de práticas docentes – e a reflexão do grupo que está em formação. Para os formadores, o seu papel seria o de mediar esse processo.

Para Altet (2003), cada vez mais o formador intervém na lógica de práticas profissionais, sendo formadores “acompanhantes” e “práticos-reflexivos”. Para esses formadores, a prática profissional não é vista como um campo de aplicação de teorias pedagógicas e didáticas, mas como um espaço original de aprendizagem e de formação de práticos (TARDIF, LESSARD e GAUTHIER, 1998). Em conformidade com isso, a própria proposta de formação do CEEL coloca que o formador precisa ser um prático-reflexivo.

Por fim, reafirmamos que, assim como Altet, Paquay e Perrenoud (2003) colocam, os formadores do CEEL entendem que, em formação continuada, as competências ou o papel de um formador perpassam pela análise de práticas, construindo, assim, saberes a partir dessas práticas analisadas, levando, conseqüentemente, a uma reflexão dos professores que estão sendo formados.

Algumas Considerações

Não se pode negar que os contextos sociais e educativos que condicionam todo ato social, e, assim sendo, a formação do professor, mudaram muito nos últimos anos (INBERNÓN, 2009). Mediante as vertiginosas mudanças do mundo globalizado, procuramos entender como a formação continuada de professores vem sendo percebida por seus formadores, uma vez que entendemos a pessoa do formador como um agente essencial no processo de (re)significação, (re)configuração e (re)conceitualização da formação continuada, no contexto das representações sociais.

O desenvolvimento da pesquisa nos levou a compreender quais representações sociais de formação continuada são compartilhadas por seus formadores. As evidências apontadas pelos achados nos permitiram tecer algumas considerações a fim de responder, ainda que de forma provisória, às questões levantadas.

No percurso do trabalho, constatamos que os formadores representam a formação continuada como um momento de curso. Alertamos para o cuidado com tal reducionismo, uma vez que a formação continuada se estende por toda a vida do profissional e este não está em processo de formação apenas mediante sua presença em um curso com um formador.

A formação continuada aqui defendida compreende que o processo formativo se dá primeiramente pela vontade do profissional em formar-se, bem como não se limita a um momento formal de curso, mas abrange, por exemplo, participações em congressos, conferências, leituras, etc., pois todos esses podem levar o profissional a reflexões e aprendizado.

Constatamos também a existência de alguns pontos convergentes com o nosso entendimento de formação continuada, como a questão da reflexão e a da troca de saberes, apontadas no teste de associação livre e na entrevista, como elementos constituintes do processo de formação. Mas também percebemos pontos divergentes e que reduzem a complexidade da formação continuada, como a utilização das palavras capacitação, treinamento e aperfeiçoamento, mencionadas durante os testes e as entrevistas

Já o papel que os formadores atribuem a si – de facilitadores, de mediadores – condiz, no nosso entender, com o que representam de formação continuada. Acreditamos que a troca de saberes – que, por sua vez, possibilita a análise de práticas, que leva à reflexão, que capacita/aperfeiçoa – permite ao formador ver o professor que forma como um sujeito que tem algo a falar, que tem saberes (sejam da experiência, teóricos, curriculares, etc.), ou seja, o formador não se

coloca em uma posição de *expert*, mas o professor é o sujeito da/na ação de se formar.

Referências

ABRIC, Jean-Claude. “Les représentations sociales: aspects théoriques.” In: Abric Jean-Claude. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p. 11-35.

_____. “A abordagem estrutural das representações sociais”. In: Moreira, Antonia Silvia Paredes; Oliveira, Denize Cristina de. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: A B editora, 1998. p. 27-38.

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **A formação contínua do docente como elemento na construção de sua identidade**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Portugal, 2004.

ALMEIDA, Maria Isabel de. “Apontamentos a respeito da formação de professores” In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006. p. 177-188.

ALTET, Margarite. “Qual(quais) profissionalidade(s) dos formadores em formação contínua? Por um perfil poliidentitário. In: ALTET, Margarite.; PAQUAY, Léopold.; PERRENOUD, Phillipe. (Orgs.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 55-82.

ARRUDA, Angela. “Despertando do pesadelo: a interpretação”. In: MOREIRA, Antonia Silvia Paredes; CAMARGO, B. V.; JESUÍNO, Jorge Correia; NÓBREGA, S. M. (Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária, 2005. p. 229-258.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa-Portugal: Edições 70, 2004.

CANÁRIO, Rui. “Formação profissional contínua”. In: CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa Formação, 1999.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. “Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico!”. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo. et all. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 5ª edição. Ed. Loyola. São Paulo, 2002. p. 72-84.

CORDEIRO, Telma Santa Clara “A formação pedagógico-profissional do professor universitário segundo a voz do próprio professor: subsídios para um programa de formação continuada na UFPE”. In: CORDEIRO, Telma Santa Clara MELO, Márcia. M. Oliveira. (Orgs.). **Formação pedagógica do professor Universitário**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2008. p. 105-128.

DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

DUCOING, Patrícia. “A formação de professores e de profissionais da educação: sobre as noções de formação”. In: ESTRELA, Albano. (Org.). **Investigação em educação: teorias e práticas (1960-2005)**. Lisboa: Educa, 2007. p. 321-336.

FERREIRA, Andrea. Tereza. Brito. **Formação continuada de professores: questões para a reflexão**. Recife: Autêntica, 2007.

FREITAS, Alexandre Simão de. “Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade”. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.). **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-32.

MARCELO GARCIA, C. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: UEB, 1995.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

NÓVOA, Antonio. “Formação de professores e profissão docente”, In: NÓVOA, Antonio.(Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 15-33.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Sousa da. “A formação do professor: reflexões, desafios, perspectiva”. In: BRUNO, Eliane. Bambini. Gorgueira; ALMEIDA, Laurinha. Ramalho; CHRISTOV, Luiza Helen da Silva. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 25-32.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. FORTES, Rodolfo Medeiros Cunha. “Mudanças e inovações pedagógicas na formação continuada docente”. In: ANPEd. **40 anos de pós-graduação em educação no Brasil**: mudanças e inovações pedagógicas na formação continuada dos docentes. caxambu: 2005. p.1-16.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clemont. **Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales**. Paris: Presses universitaires de France 1998.