

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO DOCENTE COMO ELEMENTO NA
CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE**

Maria da Conceição Carrilho de Aguiar

Porto, Portugal
2004

Aguiar, Maria da Conceição Carrilho de
A formação contínua do docente como elemento
na construção de sua identidade / Maria da
Conceição Carrilho de Aguiar.- Porto : O Autor, 2004.
367 folhas: il. ; graf. ; tab.

Tese (Doutorado) – Universidade do Porto,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Portugal, 2004.

Inclui bibliografia.

1. Formação de professores - Brasil. 2. Formação
continuada – Docente. 3. Identidade - Docente. Título.

37
371.12

CDU (2.ed.)
CDD (22.ed.)

UFPE
CE2006-015



Reitoria
da Universidade do Porto

Divisão Académica

Rua D. Manuel II
4050-345 Porto
ou
Apartado 4211
4003-806 Porto

Telefone
22 607 35 00 | 22 607 61 20
Fax
22 606 36 89

Exm^a. Senhora
Mestre Maria da Conceição Carrilho Aguiar
Rua Professor Sílvio Rabelo, 18 APTO 1401
Candeias Jaboatão dos Guararapes
PE 54.440-290 BRASIL

v. referência

v. comunicação

n. referência

data

DA.SPGA.26. 17456

17 NOV. 2004

assunto Provas de Doutoramento.

Informo V. Ex^a. que, por meu despacho de 2004.11.09, proferido por delegação reitoral (Diário da República n^o. 236, II Série, de 2002.10.12), nomeei o júri das provas de doutoramento requeridas por V. Ex^a. com a seguinte constituição:

Presidente - Presidente do Conselho Directivo da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (por delegação reitoral)

Vogais – Doutora Maria de Fátima Santos, Professora do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco - Brasil;

Doutor Abílio José Maroto Amiguiño, Professor Adjunto da Escola Superior de Educação de Portalegre;

Doutor José Alberto Azevedo Vasconcelos Correia, Professor Catedrático da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto;

Doutora Natércia Alves Pacheco, Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto;

Doutor Manuel dos Santos Matos, Professor Associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto;

Doutora Maria Manuela Martins Alves Terrasêca, Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Com os melhores cumprimentos,

O Vice-Reitor,

(Prof. Doutor Francisco Ribeiro da Silva)

PG/JN

Luís

— Provas de doutoramento no ramo de Ciências da Educação requeridas pela Mestre MARIA DA CONCEIÇÃO GARRILHO AGUIAR

— *seita*

— Aos vinte e quatro dias do mês de Junho de dois mil e quatro, pelas quinze horas e vinte minutos, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a presidência do Doutor José Alberto de Azeredo Vasconcelos Correia, Juiz presidente do conselho científico, foi celebrada, perante os competentes jurados o júri das provas de doutoramento requeridas pela Mestre MARIA DA CONCEIÇÃO GARRILHO AGUIAR para a realização das provas de doutoramento em Ciências de Educação. A constituição do júri é a seguinte conforme nomeação por despacho de 9 de Novembro de 2003 do Excm.º Vice-Reitor, D.º Universidade, Doutor António Francisco Ribeiro de Silva:

— Presidente: Doutor da Universidade do Porto, D.º Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, D.º José Alberto de Azeredo Vasconcelos Correia, Professor catedrático desta Faculdade e Juiz presidente do conselho científico, e também designado vogal do júri.

— Vogais: Doutor Paulo de Fátima Lemos, Professor do Centro de Estudos e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco.

— Doutor António José Paulo Amigues, Professor adjunto da Escola Superior de Educação de Setúbal, Doutor José Alberto de Azeredo Vasconcelos Correia, Professor catedrático desta Faculdade,

— Doutor Patrícia Alves Pacheco, Professora associada desta Faculdade e orientadora, —

May 8

Klu

— Dada a reunião do Centro e Centro, profere-se a seguinte parte da reunião:

— Depois de se ler a Declaração de Intenções, profere-se a seguinte parte da reunião:

— Na sessão atual, a seguinte a D. Carlos de Fátima Santos que justifica a ausência:

— Aberta a sessão e após a leitura do relatório do vogal do júri e do presente do Ex.º presidente da palavra é a candidata para apresentação da tese intitulada: "Representações dos profanos sobre gestos exóticos e procênios de formação continuada?"

— Conforme o deliberado, foram levantadas diversas questões pelo arguente Professor Doutor Alípio José Barreto Amiguel para a qual a candidata respondeu.

— Seguiu-se a intervenção do Professor Doutor Vitoriano Alves Fátima, tendo a candidata igualmente respondido às questões formuladas.

— Verificou-se a intervenção do relator vogal do júri.

— Iluminada a prova, que demorou o tempo regulamentar, o júri reuniu para proceder à apreciação das provas produzidas pela candidata e emitir a respectiva classificação.

— Após troca de impressões procedeu-se à votação nominal justificada tendo todos os votos do júri preenchidos com o voto com o seu voto, o qual animaram.

— Recolhidos o total dos votos, apurou-se o seguinte resultado:

— Professor Doutor Alípio José Barreto Amiguel.

"Aprovado".

— Professor Doutor Jaci Albot do Verde Vasconcelos
Correia: "Aprovado".

— Professor Doutor Jotunig Alves Sadoia: "Aprovado".

— Professor Doutor Paulo / dos Santos: "Aprovado".

— Professor Doutor Maria Pereira Bastiani
Alves Tencasica: "Aprovado".

— Justificação: "Continuação da temática
e da formulação do problema."

— Riqueza e pluridimensionalidade dos
quadros teórico-conceituais.

— Procedimentos genéricos de análise e
de tratamento da informação adquiridos.

— Em face da votação registada a Proposta
Pereira da Enciclopédia Carilhos Aguiar foi
APROVADA por unanimidade (cinco
votos de "Aprovado" e zero de "Rejeitado").

— O texto será encaminhado o presidente
foi dado para ficar a par das palavras
de que para constar no livro a que
seu texto que depois de lida e apro-
vada vai ser assinada pelo Excmo. pre-
sidente do júri e pelo Excmo. Paulo
Francisco da Costa Silva, director de estudos,
que secretaria.

Jose Augusto Costa
Paulo Francisco da Costa Silva

MARIA DA CONCEIÇÃO CARRILHO DE AGUIAR

**A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO DOCENTE COMO ELEMENTO NA
CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE**

Dissertação apresentada na
Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação da
Universidade do Porto para
obtenção do grau de Doutor em
Ciências da Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Natércia Alves
Pacheco

Co-orientadora:
Profa. Dra. Maria de Fátima de
Souza Santos

PORTO, 2004

RESUMO

Este trabalho de investigação apresenta um estudo no âmbito da formação contínua do docente e procura explicitar melhor a relação entre a participação de professores em processos de formação contínua e sua repercussão sobre a carreira docente, focando sua análise na transformação dessas práticas pedagógicas e na influência dessa formação na construção da identidade docente. Buscando centrar o estudo nos professores que estavam realizando aprimoramento profissional, elegeram-se estes como os sujeitos deste estudo. Primeiramente foi realizado um pré - inquérito com trinta sujeitos, com as mesmas características da população que seria estudada. Solicitou-se aos sujeitos que respondessem ao questionário, fornecendo-se a mesma instrução que seria dada na coleta de dados da pesquisa. Em seguida, cada sujeito foi entrevistado - a entrevista foi realizada apenas no pré - inquérito -, sendo-lhe pedido que fizesse uma crítica ao questionário destacando as dificuldades que tivera ao responder a ele, apontando as questões repetitivas e/ou cuja formulação dificultava a compreensão e sugerindo novas questões. A análise das entrevistas, entretanto, indicou que não havia necessidade de modificação do instrumento. Assim, o questionário proposto foi mantido e as respostas dadas pelos trinta sujeitos dessa primeira fase foram incluídas no conjunto da população. Os resultados permitem constatar que, para além de elementos constitutivos da identidade, a formação é algo extremamente valorizado pelo professor. O professor considera fundamental para sua prática pedagógica acompanhar a evolução sistemática do conhecimento. Ressalta-se ainda como resultado relevante deste estudo a influência da formação contínua sobre a identidade docente. A situação de trabalho do professor, a falta de ser reconhecido e valorizado se percebem a partir de seus depoimentos. A identidade pessoal é profundamente influenciada pelas desigualdades sociais existentes. Inerente à identidade docente, a crise se apresenta no dia-a-dia da atividade desses professores através da estima de si e do reconhecimento de si pelos outros. Desse modo, os resultados demonstram ainda que não é o papel ou a função do professor que mais os incomoda, é sobretudo a falta de valorização e reconhecimento social da profissão e da identidade social deles que os deixa desmotivados.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores, Formação Continuada Docente, Identidade-Docente

ABSTRACT

This investigative work presents a study of the sphere of teachers' continuing training. It tries to explain better the link between teachers' participation in courses of continuing training and their significance in the teachers' careers. It focuses on the transformation of these teaching practices and the influence of this training on the building of the teachers' identity. We based the study on teachers who were improving their professional skills, and so they became the subjects of our study. First, we did a preliminary study on 30 individuals, with the same characteristics as our study group. These individuals were asked to fill in the questionnaire, and given the same instructions as would be given in the gathering of data in the research. Then each individual was interviewed (this only being done for the preliminary study) and asked to analyse the questionnaire and highlight the difficulties they had when answering it, pointing out repetitive questions and / or which questions were difficult to understand and suggesting new questions. This analysis, however, showed that there was no need to change the document. So the original questionnaire was kept, and the answers given by the 30 individuals in this first stage were included in the overall numbers. The results allow us to state that as well as personality, training is very highly valued by teachers. The teacher believes it imperative for his teaching that he keep up with systematic evolution of knowledge in his area. This study also highlights the influence of continuing training on the teachers' identity. The teacher's position at work, his lack of recognition and esteem is clear in his testimony. Personal identity is highly influenced by existing social inequalities. Inseparable from the teachers' identity, (psychological) crisis becomes clear in the day to day activities of these teachers through others' esteem and recognition. In this way, the results show that it's not the teacher's role or his function that bothers him - it's the profession's low standing in society and his social identity that leaves him demotivated.

KEY-WORDS: Teachers` Training, Teachers` Continuing Training
Teachers` Identity

RÉSUMÉ

Ce travail de recherche présente une étude dans le milieu de la formation continue du corps enseignant et cherche à mieux expliquer la relation entre la participation des professeurs dans le processus de formation continue et ses répercussions sur la carrière enseignante, se focalisant sur l'analyse de la transformation de pratiques pédagogiques et l'influence de cette formation dans la construction de l'identité de l'enseignant. L'étude est centralisée sur les professeurs qui faisaient preuve d'améliorations professionnelles. Premièrement, une pré-enquête fut réalisée sur trente sujets, avec les mêmes caractéristiques que les populations à étudier. Il fut demandé à ces sujets de répondre à un questionnaire, leur fournissant les mêmes instructions que celles qui seraient proposées dans le cas de la collecte de données de notre recherche. Ensuite, chaque sujet fut interrogé, seulement dans le cadre de la pré-enquête, et il lui fut demandé qu'il critique le questionnaire, mettant en évidence les difficultés qu'il eut à répondre aux questions, montrant les points répétitifs et/ou dans lesquels la formulation compliquait la compréhension. Le sujet pouvait suggérer de nouvelles questions. L'analyse des entrevues a toutefois montré qu'il n'y avait aucune nécessité de modifier l'instrument. Ainsi, le questionnaire proposé fut maintenu et les réponses données par les trente sujets de cette première phase furent incluses dans l'ensemble de la population. Les résultats permettent de constater que, outre les éléments constitutifs de l'identité, la formation est quelque chose d'extrêmement valorisé par le professeur. Ce dernier considère fondamental, dans sa pratique pédagogique, l'accompagnement systématique de l'évolution des connaissances. L'influence de la formation continue sur l'identité de l'enseignant est également l'un des points mis en évidence par les résultats de cette étude. La condition de travail du professeur, le manque de reconnaissance et de valorisation se perçoit dans les dépouillements. L'identité personnelle est profondément influencée par les inégalités sociales existantes. Inhérente à l'identité du corps enseignant, la crise transparaît au jour le jour dans l'activité de ces professeurs au travers de l'estime de soi et de la reconnaissance de soi par les autres. De cette façon, les résultats démontrent que ce n'est ni le rôle, ni la fonction des professeurs qui les dérangent mais plutôt le manque de valorisation et de reconnaissance sociale dans leur profession qui les démotivent.

PAROLES-CLEF: Formation de Professeurs, Formation Continue du Corps Enseignant, Identité de Enseignant

Para meus pais Antonio (*in memoriam*) e Eunice, estimuladores dos meus estudos e com quem sempre pude contar na minha trajetória de vida.

Para Lúcio, meu marido, pela presença permanente, pelo incentivo e apoio que sempre me dedicou para a concretização do trabalho.

Para Renata, Filipe, Fábria e o pequenino Artur que apóiam minhas “tantas ausências”.

Para Hilda, minha irmã, pelo carinho e incentivo para a concretização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A partir do momento em que o indivíduo estabelece sua primeira relação interpessoal, ele é objeto de uma multiplicidade de transmissões, agindo como receptor e transformador do conteúdo que lhe é transmitido. O indivíduo em desenvolvimento estabelece uma relação com seu ambiente natural e com uma ordem cultural que é mediatizada pelo outro significativo. O outro é, de certa forma, um representante do ambiente social com suas características históricas, sociais, políticas e econômicas. Assim, este ambiente tem um sistema de representações e de valores que dão um significado à realidade e, por conseguinte, ao que se passa no indivíduo. Este deve, então, não apenas compartilhar o significado dos acontecimentos, mas assumir o mundo como se fosse seu.

No meu percurso para a realização deste trabalho, tive a ajuda de várias pessoas, e, quando alguém nos faz algo, quando nos presta favores, nos aconselha ou nos dá o que almejamos, a nossa primeira reação é agradecer. Portanto, gostaria de agradecer nesse momento.

Agradeço à professora Natércia Alves Pacheco, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, por ter aceitado a orientação desta tese e pela forma como conduziu as orientações, possibilitando o aprofundamento dos meus conhecimentos sobre esta abordagem;

À professora Fátima Santos, do Departamento de Psicologia do Centro de Filosofia e Ciências

Humanas da Universidade Federal de Pernambuco, pelos momentos de discussão e contribuição na elaboração deste trabalho, como co-orientadora.

A Paulo Rubem, meu genro, que, com bom humor e talento, digitou todo o trabalho.

Um agradecimento especial a Ana Lúcia Gomes por ter facilitado o acesso para a realização deste trabalho.

A Laêda Bezerra Machado, pelas sugestões valiosas.

Aos professores e demais pessoas que contribuíram para a construção deste trabalho.

Quero agradecer ainda ao Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco por ter facilitado a realização deste trabalho, compreendendo a necessidade de dedicação exclusiva ao curso de Pós - graduação.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	20
a) A trajetória profissional: seu valor para a construção do objeto de estudo.....	20
b) Apresentação.....	27
 CAPÍTULO I.....	 30
 LEÃO DO NORTE.....	 31
1.0 O conceito de sujeito: o povo pernambucano, raízes e costumes.....	32
2.0 Brasil: recuperando uma história.....	36
1.2.1 Organização do sistema educacional brasileiro atual.....	45
1.2.2 Os anos 80 e 90 e a implantação dos programas de formação contínua.....	49
 CAPÍTULO II.....	 51
 IDENTIDADE COMO CATEGORIA DE ANÁLISE.....	 51
2.0 Conceito.....	53
2.0 Noção de Papel.....	70
2.0 Identidade Profissional.....	75
2.0 Identidade Docente.....	86
2.0 Representação Social e Formação Docente.....	91

CAPÍTULO III.....	98
PROFISSÃO PROFESSOR.....	98
3.1 Escolha e conseqüências.....	99
1.0 “Vocação”.....	101
CAPÍTULO IV.....	104
DISCUTINDO OS TERMOS: TREINAMENTO, RECICLAGEM, CAPACITAÇÃO E FORMAÇÃO.....	104
4.0 Formação: em busca de um conceito.....	109
4.0 Formação Docente: algumas considerações.....	112
4.0 Formação Contínua de Docentes.....	119
CAPÍTULO V.....	131
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL PÓS-REDEMOCRATIZAÇÃO.....	132
5.0 As Reformas Educativas.....	132
5.0 O Estado atual da Pesquisa sobre Formação de Professores no Brasil.....	147

CAPÍTULO VI.....152

**FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES NO ESTADO DE
PERNAMBUCO: A PRÁTICA REVISITADA.....153**

6.1 Programas Governamentais e Formação Contínua.....	162
6.2 Impactos da Formação Contínua nas Práticas dos Professores.....	164

CAPÍTULO VII.....174

EVOLUÇÃO DA PESQUISA 175

7.0 A Trajetória da Pesquisa.....	175
7.0 Abordagem Qualitativa da Pesquisa: algumas considerações.....	179
7.0 Considerações sobre o Uso do Instrumento....	182
7.0.0 Procedimento de Coleta de Dados.....	185
7.0.0 Participantes.....	188
7.0.0 Perfil da Amostra: análise das questões fechadas.....	189
7.0 Questões Abertas: categorias de análise.....	204
7.0 Considerações sobre os Métodos de Análise das Questões Abertas.....	205
7.0.0 O Programa ALCESTE.....	206
7.0.0.0 As classes.....	208
7.0.0.0 Etapas de Análise do ALCESTE.....	209
7.0 O Programa EVOC.....	212
7.0.0 Análise de Palavras Principais.....	214

CAPÍTULO VIII.....	215

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	216

1ª Parte

8.0 Ser Professor.....	216
8.0.0 Decisão em ser Professor.....	221
a) Classe 1:Vocação.....	222
b) Classe 2:Conhecimento Prévio.....	224
c) Classe 3:Identificação como Professor...	227
d) Classe 4:Necessidade Financeira.....	230
8.0.0 Como se vê como Professor.....	236
a)Classe 1:Profissional Técnico.....	237
b)Classe 3:Papel Político do Professor.....	239
c)Classe 4:Importância X Desvalorização.....	241
d)Classe 5: Desejo de	
Aprofundamento X Sobrecarga de Trabalho.....	244
e)Classe 2: Sentimento de Falta e	
Relação com o Aluno.....	248
f)Classe 6: Avaliação de Si Mesmo.....	250
8.0.0 Ser Professor: Vantagens e Desvantagens.	254
a)Classe 1: Contribuir para a Aprendizagem	
e Formação do Cidadão.....	255
b)Classe 2: Relação Humana.....	259
c)Classe 3: Aspectos ligados às Instituições	
e ao descaso governamental.....	262

8.0.0	O Que Pensa e o Que Sugere sobre	
Capacitação.....		266
a)Classe 1: Vinculada à Realidade da Escola..		268
b)Classe 2: Dinâmica e Temas Relevantes.....		272
c)Classe 4: Área Específica e Troca		
de Experiências.....		274
d)Classe 3: Soluções para o Processo Ensino		
Aprendizagem que aconteçam com mais		
freqüência.....		277

2ª Parte

8.0	Estrutura das Representações Sociais sobre	
os professores.....		281
8.0.0	Análise de Evocação: elementos	
nucleares.....		282
8.0.0	Análise de Palavras Principais.....	287
8.0.0	Análise Fatorial de Correspondência.....	290
a)	Projeção das palavras analisadas sobre	
a "Decisão em ser Professor".....		291
b)	Projeção das palavras analisadas	
sobre "Como se vê como Professor".....		292
c)	Projeção das palavras analisadas sobre	
"As Vantagens e Desvantagens em ser		
Professor".....		294
d)	Projeção das palavras analisadas sobre	
"O que Pensa e o que Sugere sobre		
Capacitação".....		296

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	300

BIBLIOGRAFIA.....	312

ANEXOS

ANEXO 1: Projeção das palavras analisadas sobre a “Decisão em ser Professor” elaborada pelos professores.....	343
ANEXO 2: Projeção das palavras analisadas sobre “Como se vê como Professor” elaborada pelos professores.....	344
ANEXO 3: Projeção das palavras sobre “As Vantagens e Desvantagens em ser Professor”	345
ANEXO 4: Projeção das palavras sobre “O que Pensa e o que Sugere sobre Capacitação”.....	346
ANEXO 5: Roteiro do Questionário.....	347
ANEXO 6: Roteiro da Entrevista.....	362

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Dos níveis e das modalidades de educação e ensino brasileiro contidos na lei N° 9394/96.....	47
QUADRO 2. Características das reformas educativas	133
QUADRO 3. Demonstrativo das produções sobre formação de professores. (Dissertação e Tese) Período 1990 a 1996.....	148
QUADRO 4. Artigos publicados em periódicos. Período 1990 a 1997.....	149
QUADRO 5. Trabalho de grupo (GT)sobre a formação de professores. Período 1992 a 1998.....	150
QUADRO 6. Programas de formação contemplados pelas ações governamentais.....	162
QUADRO 7. Disposição dos resultados obtidos a partir da análise de evocação.....	213

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Sexo.....	189
GRÁFICO 2 - Idade dos professores.....	190
GRÁFICO 3 - Nível de escolarização dos professores.....	191
GRÁFICO 4 - Idade de conclusão do curso pelos professores.....	192
GRÁFICO 5 - Anos de experiência como professor..	193
GRÁFICO 6 - Turnos de trabalho do professor.....	194
GRÁFICO 7 - Experiência em outras funções no âmbito escolar.....	195
GRÁFICO 8 - Outras profissões exercidas pelos professores.....	196
GRÁFICO 9 - Mudança de escola ao longo da trajetória profissional.....	197
GRÁFICO 10 - Mudança de profissão pelos professores.....	198
GRÁFICO 11 - Acesso à leitura de jornais e revistas.....	202

GRÁFICO 12 - Acesso a diversões como teatro / cinema.....	203
GRÁFICO 13 - Consulta sobre as dificuldades na prática docente.....	216
GRÁFICO 14 - Participação obrigatória nas capacitações.....	217
GRÁFICO 15 - Os Conteúdos das capacitações são satisfatórios.....	218
GRÁFICO 16 - Contribuição dos processos de formação contínua para a transformação da prática docente.....	219
GRÁFICO 17 - O tempo destinado para cada capacitação.....	220

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. Ano em que começou a trabalhar como professor.....	199
TABELA 2. Idade de Iniciação na profissão.....	200
TABELA 3. Rede de ensino em que o professor atua.....	200
TABELA 4. Níveis e Modalidades em que os professores atuam.....	201
TABELA 5. Elementos hipotéticos centrais e periféricos da representação social da formação contínua comum aos sujeitos pesquisados.....	283
TABELA 6. Palavras mais evocadas pelos professores a partir da palavra estímulo formação continuada.....	288
TABELA 7. Palavras selecionadas pelos professores a partir das palavras principais evocadas.....	289

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Quadro sintético dos resultados gerados pela análise do programa ALCESTE.....	211
FIGURA 2 – Decisão em ser Professor.....	221
Figura 3 –Como se vê como Professor.....	236
FIGURA 4 – Ser Professor: vantagens e desvantagens.....	254
FIGURA 5 – O que pensa e o que sugere sobre capacitação.....	266
FIGURA 6 – Projeção das palavras analisadas sobre a “Decisão em ser Professor” elaborada pelos professores (anexo 1).....	343
FIGURA 7 – Projeção das palavras analisadas sobre “Como se vê como Professor” elaborada pelos professores (anexo 2).....	344
FIGURA 8 – Projeção das palavras analisadas sobre “As vantagens e desvantagens em ser Professor”elaborada pelos professores (anexo 3).....	345
FIGURA 9 – Projeção das palavras analisadas sobre “O que pensa e o que sugere sobre capacitação” (anexo 4).....	346

INTRODUÇÃO

a) A Trajetória Profissional: seu valor para a construção do objeto de estudo.

Tendo em vista a minha participação em processos de formação inicial como professora, seja no curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), seja na formação contínua de docentes e de especialistas, tanto das Secretarias de Educação do Estado quanto das Municipais, ou atuando em cursos particulares de especialização (lato-sensu), uma maior aproximação sobretudo e principalmente com os professores em processo de formação contínua começou a me inquietar e suscitar diversas interrogações quanto às posturas dos docentes em relação a seu aprimoramento profissional. O contato com dois tipos de situação: uma, em que os professores participam da formação “convocados” pela instituição à qual pertencem; outra, em que os professores participam da formação por livre iniciativa, eles mesmos custeando os próprios cursos (lato-sensu). O que se pode observar é uma diferença muito grande entre os dois grupos: os professores “convocados”, na sua maioria, mal humorados, irritados, desmotivados; e os que, espontaneamente, vão à busca dos cursos particulares (lato-sensu), demonstrando maior interesse e vontade de aprimoramento. Apenas uma

minoria às vezes afirma buscar os cursos de formação contínua como forma de melhorar as condições salariais.

As exigências da sociedade do conhecimento, esta realidade provoca em muitas pessoas insegurança, incertezas e suscita as mais variadas reações de perplexidade, inquietude, medo, assim como, também, de busca e criatividade; portanto, as preocupações com o aprofundamento nas questões concernentes à construção e reconstrução do conhecimento levaram-me ao interesse pelo estudo da temática “Formação Contínua do Docente como Elemento na Construção de sua Identidade”, na tentativa de contribuir para o processo de discussão e mudanças necessárias à formação dos professores a partir de algumas experiências vivenciadas no campo educacional.

No período, desenvolvi atividades de educação, enquanto pessoa e profissional da educação como professora, coordenadora e membro participante de equipe técnica da Secretaria de Educação Estadual, no cargo de direção do Departamento de Alfabetização da Secretaria de Educação, quer, ainda, como assessora de ensino e na formação contínua de algumas Secretarias Municipais de Educação. Além disso, a experiência como formadora de professores oportunizou-me observar e compartilhar com os professores algumas necessidades e problemas ainda não elucidados pela investigação na área educacional.

O meu percurso acadêmico / profissional apresentou algumas inquietações nas estratégias de trabalho, tanto na formação inicial quanto no

âmbito da formação contínua, que se dá na sala de aula, no cotidiano da prática pedagógica e nos cursos de aperfeiçoamento / especialização que se revelaram determinantes da tentativa de contribuir para a melhoria da prática pedagógica.

Com efeito, algumas dessas questões eram: superação da revolta; o descaso das elites para com a educação do povo; recuperação da esperança numa escola que, para a grande maioria da população, nada significa; expectativa de ações das autoridades na melhoria dos salários dos professores. As Secretarias de Educação, quando se referem à evasão, se limitam a apresentar os índices de evasão dos alunos, “esquecendo-se” de mostrar os altos e crescentes índices de evasão dos professores. É grande e assustador o número de pedidos de demissão ou abandono, sem qualquer satisfação. São professores que se submetem a seleções para ingresso em variadas profissões, como bancários, fiscais, policiais, ou que resolvem ser comerciários, vendedores, agentes de turismo, etc. A realidade brasileira mostra que na nova profissão, em relação ao salário do professor, o salário, no mínimo, dobrará. Há, entretanto, aqueles professores que insistem em lutar e persistem na profissão por compromisso, ou por acreditarem que, quem sabe, um dia, este país muda. São esses que enchem os auditórios quando alguém tem algo a dizer sobre educação, como também são esses professores que procuram por cursos de especialização, aperfeiçoamento, ou mesmo mestrado, o que pode ser indicativo do compromisso político e

ético com a melhoria da qualidade da educação. Mais adiante detalharemos melhor estas questões.

Assim, a questão maior talvez seja recuperar o valor social da profissão professor, tanto do ponto de vista salarial quanto no sentido de torná-la uma profissão que envolva, que conquiste os que querem ser professores. Ser professor hoje é muitas vezes humilhante não só pelo salário, mas também pelo tratamento que lhes é dispensado, tanto pelo poder público como pela sociedade de uma forma geral, ancorada na concepção de que o professor é um mero técnico, de que ensinar é algo simples e que depende apenas de boa vontade e treinamento.

Apesar desse panorama de desqualificação da profissão docente, há algum tempo, tanto os professores quanto outros setores da sociedade vêm colocando em discussão questões relacionadas ao fazer pedagógico, como: “o que” e “para que ensinar”, “quem aprende” na escola, a concepção da educação, de escola, de relação entre conhecimento escolar e prática social, e, portanto, o trabalho profissional do professor. Diferentes experiências em diversas instituições têm se dedicado a essa questão e produzido conhecimento sobre o assunto (Faculdades de Educação, Secretarias Estaduais e Municipais, etc.).

Preconiza-se que aconteça na escola e em tudo o que gira em torno da educação uma transformação, porque o conhecimento precisa ser construído e não meramente repassado como algo pronto, acabado. Os profissionais envolvidos com a educação têm que desenvolver habilidades e competências, de modo a provocar nos indivíduos uma inquietação, de

investigação, o gosto pela leitura, pela pesquisa que busque não pensamentos prontos, mas que se volte para a reflexão, ou seja, desarrume o que está arrumado e encontre respostas, ou levante dúvidas e hipóteses. Nesse sentido, cabe a afirmação de Morin (2001,p.24):

“todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, idéias, teorias e discursos. A organização dos conhecimentos é realizada em função de princípios e regras [...]; comporta operações de ligação (conjunção, inclusão, implicação) e de separação (diferenciação, oposição, seleção, exclusão). O processo é circular, passando da separação à ligação, da ligação à separação, e, além disso, da análise à síntese, da síntese à análise. Ou seja: o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese”.

A atuação como docente em algumas das instituições já citadas fundamenta-se na idéia de que a formação não é um modelo de atividades que devem ser reproduzidas pelo sujeito em formação e, sim, um processo de construção pessoal a partir da apropriação do conhecimento, passando pelo exercício de entender o outro nas suas semelhanças e diferenças e nos seus saberes de experiências diversas. (PACHECO, 1996).

Como dizia Freire (1997), estar consciente de que não basta mudar as pessoas e os contextos educativos e sociais, pois incidindo nas pessoas e também no contexto é que se muda a educação. E, a

partir disso, começa-se a mudar muitas coisas, entre elas, ver e fazer, ver a humanidade como ela é, um conglomerado de diferenças de culturas, religiões, conhecimentos, capacidades, ritmos de aprendizagem, etnias, etc...

No entanto, a complexidade do objeto de estudo, as lacunas da minha formação, a motivação pela curiosidade e a sede de aprender levaram-me a aprofundar a problemática da formação contínua e da identidade docente, colocando as seguintes perguntas: a) a formação contínua repercute na carreira docente? b) a participação do professor em atividades de formação contínua interfere na sua prática pedagógica? c) como se dá a influência da formação contínua sobre a identidade docente?

A busca de respostas a essas questões leva necessariamente ao estudo da identidade docente.

Compreendo que a questão da identidade precisa ser vista não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica, mas, sobretudo, como uma questão social e política. Pois falar de identidade implica levar em consideração a estrutura social e o momento histórico, uma vez que o desenvolvimento da identidade do indivíduo é determinado pelas condições históricas, sociais, materiais, dadas e incluídas também as condições do próprio sujeito.

Falar de formação docente é, pois, construir uma identidade profissional, e o eixo dessa formação é o trabalho pedagógico compreendido como ato educativo intencional que, além de desenvolver competências e habilidades, considera também o desenvolvimento da criatividade, da criticidade, da

intencionalidade e da autonomia, baseadas em conteúdos que levam à reflexão.

E no entender de Amiguinho (1992, p.45), *"[...] os processos de formação não são independentes da história de vida dos sujeitos, e o formar-se decorre em estreita ligação com esta, com os saberes e com a experiência global que as pessoas conseguem mobilizar na sua formação."*

Nessa perspectiva, o processo de formação precisa possibilitar a inclusão da voz do professor, de sua história pessoal, da formação e do trabalho como elementos que contribuem para o enriquecimento de seu saber-fazer. Como afirma Nóvoa (1991,p.23):

"A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos, ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência".

A identidade do professor vem sendo enfatizada em abordagens centradas nas perspectivas transdisciplinares das Ciências da Educação com recursos de áreas, como Psicologia, Sociologia e Psicossociologia. Este trabalho insere-se nessa preocupação e tem como objetivos:

1º) estabelecer uma relação entre a participação dos professores em processos de formação contínua e sua repercussão na carreira docente;

- 2º) analisar a relação entre formação contínua e transformação da prática do professor;
- 3º) compreender a influência da formação contínua sobre a identidade docente.

b) Apresentação

O trabalho que ora se apresenta centra-se no estudo da formação contínua, mais explicitamente a formação docente e a construção de sua identidade, procurando apreender de que modo a formação contínua repercute na carreira docente e como a participação em atividades de formação interfere na prática pedagógica, bem como sua influência na identidade docente.

A complexidade da problemática escolhida exigiu que se recorresse a abordagens centradas nas perspectivas transdisciplinares das Ciências da Educação com recursos de áreas, como Psicologia, Sociologia e Psicossociologia.

Nos capítulos que compõem esta investigação podem-se acompanhar os passos seguidos no seu desenvolvimento.

A introdução situa a problemática geral de pesquisa, demonstrando e argumentando sobre a relevância do tema. Apresentam-se ainda, de maneira breve, a trajetória profissional do pesquisador, seu valor para a construção do objeto de estudo, bem como seus objetivos.

O capítulo I apresenta as raízes e os costumes do povo de Pernambuco através da canção de um

músico pernambucano que expressa nos versos poéticos a concepção de sujeito que norteou esta tese. Ainda neste capítulo, retoma-se de forma panorâmica a história da educação brasileira, apontando a nossa identidade, o nosso existir: uma visão do passado como tradição e raiz de nossa existência atual e a organização do sistema educacional brasileiro atual. Mostra a implantação dos programas de formação contínua nos anos 80 e 90, situando como os programas se desenvolveram.

No capítulo II, procede-se ao estudo dos conceitos-chaves deste trabalho. Com efeito, foram analisados o conceito de identidade, a noção de papel, a relação entre identidade profissional e identidade docente e, ainda, o enquadramento teórico de representação social e das suas relações com a formação docente.

O capítulo III apresenta as razões da escolha e consequências da profissão professor, e a relação dessa profissão com a questão da vocação e suas repercussões no contexto atual.

O capítulo IV parte da explicitação dos termos treinamento, reciclagem, capacitação e formação, bem como de considerações sobre a busca de um conceito sobre formação. Faz-se, ainda, referência à formação contínua dos docentes na visão de vários autores e sua propagação na prática educacional.

Os capítulos V e VI iniciam a pesquisa documental, com base em documentos históricos, legais que abordam a formação dos professores no Brasil pós-redemocratização do país e, de maneira panorâmica, apresentam o estudo atual da pesquisa sobre a formação de professores no Brasil. Procede-

se ao estudo de docentes no Estado de Pernambuco, dando-se uma visão crítica relativa aos programas governamentais e aos diferentes olhares sobre os impactos da formação contínua nas práticas dos professores.

O capítulo VII, sob o título “Evolução da pesquisa”, apresenta os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho.

O capítulo VIII é consagrado à apresentação dos resultados obtidos e à discussão destes resultados tendo em vista as hipóteses de trabalho.

Nas considerações finais, procurou-se articular o que foi problematizado ao longo do processo da investigação, destacando-se pontos fundamentais para se compreender a dinâmica da formação contínua e apontando alguns pontos de reflexão que poderão servir de base para se reverem as políticas de formação e, em especial, para futuras investigações.

CAPÍTULO I

LEÃO DO NORTE

Leão do Norte

*"Eu sou mameluco
Sou de Casa Forte sou de Pernambuco
Sou Leão do Norte*

*Sou o coração do folclore nordestino
Eu sou Mateus e Bastião do Boi-Bumbá
Sou o boneco do mestre Vitalino
Dançando uma ciranda em Itamaracá
Eu sou um verso de Carlos Pena Filho
Num frevo de Capiba
Ao som da Orquestra Armorial
Sou o Capibaribe
Num livro de João Cabral*

*Sou mamulengo de São Bento do Uma
Vindo num baque solto do maracatu
Eu sou um auto de Ariano Suassuna
No meio da feira de Caruaru
Sou Frei Caneca do pastoril do Faceta
Levando a flor da lira
Pra Nova Jerusalém
Sou Luiz Gonzaga
E sou do manguê também*

*Eu sou mameluco
Sou de Casa Forte
Sou de Pernambuco
Sou o Leão do Norte
Sou macambira de Joaquim Cardoso
Banda de Pife no meio do canavial
Na noite dos tambores silenciosos
Sou a calunga revelando o carnaval
Sou a folia que desce lá de Olinda
O homem da meia-noite
Sou puxando esse cordão
Sou jangadeiro
Na festa de Jaboatão*

*Eu sou mameluco
Sou de Casa Forte
Sou de Pernambuco
Sou o Leão do Norte".*

Lenine e Paulo César Pinheiro

1.1 - O Conceito de Sujeito: o povo pernambucano, raízes e costumes

Esta canção, de um músico pernambucano, expressa com beleza e poesia a concepção de sujeito que norteou esta tese. Natural de Recife, vivendo parte de sua vida no bairro de Casa Forte, ele se define a partir de referências culturais, históricas, geográficas, literárias e de festas populares que são significativas e servem de referência à construção da identidade de um povo. Ao se dizer mameluco, ele recupera a história da colonização do país, na qual portugueses, negros e índios se misturam, formando os mulatos, mamelucos e cafuzos que constituem o povo brasileiro. Ao se definir “Capibaribe em um livro de João Cabral,” ele faz referências ao rio Capibaribe que corta a cidade do Recife, delimitando espaços, classes sociais, profissões (como os catadores de caranguejos). Ele não se refere, entretanto, apenas ao Capibaribe, mas ao “Capibaribe num livro de João Cabral”, que trata da beleza, da dignidade, mas também da dor originada na desigualdade social existente no país. O autor não é de Pernambuco ou de Casa Forte, **ele é** Pernambuco e **é** Casa Forte. Não se trata de um sentimento de pertença, mas de um sentimento de ser. O estado, o bairro não são exteriores a ele, são constitutivos de sua identidade. Passado e presente se imbricam formando esse sujeito. De forma extremamente poética e significativa para quem vive no Estado de Pernambuco e, sobretudo, na cidade do Recife, a

música define um sujeito que se constrói nas relações sociais, históricas e culturais de seu país, seu estado, sua cidade e seu bairro. Alguém que é em um contexto sóciohistórico e cultural preciso.

É essa concepção de sujeito que percorre todo o trabalho desta tese. Nessa perspectiva, ao estudar o sujeito no seu processo de formação contínua, não poderia deixar de levar em consideração sua posição, sua história e sua relação com o grupo social.

No processo de construção da identidade existem, de um lado, as exigências e as formas de autoridade de uma sociedade, que são produtos de sua estrutura e de sua história. Por outro, existe o modo pelo qual o indivíduo apreende essas exigências e essas formas de autoridade, consequência da estrutura pessoal e da história de vida do indivíduo.

O poema de Lenine e Paulo César retrata a história cultural do povo pernambucano, suas raízes e costumes.

Como este trabalho acontece em Pernambuco, buscou-se apresentar um pouco da realidade em que vivem os professores que se dispuseram a participar da pesquisa, inclusive a própria investigadora.

Importante, ainda, para uma maior percepção desta realidade, tentar descrever um pouco deste Estado.

Pernambuco pertence à região Nordeste do Brasil. É o quinto estado do Nordeste em extensão territorial, ocupando uma área de 98.937 quilômetros quadrados, incluindo o Arquipélago de

Fernando de Noronha. Nele vive uma população de 7.910.992 habitantes, de acordo com o Censo Demográfico de 2000, IBGE (Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico).

O nome Pernambuco tem origem indígena. Veio do tupi paranãpuka que significa "mar furado".

O estado de Pernambuco encontra-se dividido em 178 municípios. Fernando de Noronha é um distrito estadual. O principal município pernambucano é o do Recife, sede do governo estadual.

O litoral pernambucano é banhado pelo Oceano Atlântico e possui uma extensão de 187 quilômetros de praias de areia branca, banhadas por um mar de águas mansas. A mansidão das águas é fruto da proteção dada por uma barreira natural de arrecifes, ao longo da costa, que funciona como um quebra-mar.

Duas importantes atividades econômicas do litoral pernambucano são o turismo e a pesca.

A maior parte do Brasil, incluindo Pernambuco, está localizada entre o Trópico de Câncer e o Trópico de Capricórnio, isto é, na faixa intertropical, chamada zona tropical do globo. Aí, os climas são quentes, devido à maior incidência dos raios solares. Em Pernambuco, as temperaturas são sempre elevadas, com variações térmicas tão pequenas que chegam a ser insignificantes. Mesmo no inverno, a temperatura média é sempre superior a 18°C, caracterizando o clima tropical.

De modo geral, o pernambucano é um povo mestiço, que resultou da união: entre brancos e negros (mulatos); entre brancos e índios (mamelucos); e entre índios e negros (cafuzos). O

sertanejo é o exemplo vivo do cruzamento entre o português e o índio.

A cultura pernambucana é rica e diversificada¹. Houve basicamente a influência de três culturas: a do colonizador português, a do escravo africano e a das tribos indígenas.

A capital de Pernambuco, Recife, conhecida como a “Veneza Brasileira”, cortada pelos rios Capibaribe e Beberibe, possui 49 pontes que fazem a ligação entre seus bairros e levam os visitantes a um passeio entre o antigo e o moderno, em uma região de paisagem deslumbrante e intensa agitação social (SIEBERT, 2001).

No Nordeste brasileiro os movimentos migratórios são constantes. Como os demais nordestinos, o pernambucano migra para as grandes cidades do Brasil em busca de melhores condições de vida e trabalho, (o que nem sempre consegue encontrar), migrando principalmente do campo para as cidades. A capital de Pernambuco, Recife, devido ao inchamento que acomete as grandes cidades brasileiras, encontra-se com uma série de graves problemas sociais, como o subemprego, o desemprego, a violência, a falta de habitação digna, de saneamento básico, de transportes, de hospitais, de escolas.

A questão educacional, em sua totalidade, não é muito diferente, sendo patente o baixo nível da qualidade de ensino em Pernambuco. Conforme dados fornecidos pelo MEC (Ministério da Educação e

¹ O maracatu, com suas raízes africanas, as bandas de Pífanos (pife), com suas músicas semelhantes à música indígena, as festas religiosas trazidas pelo colonizador português, como a festa de Jaboatão, são pequenos exemplos da diversidade e da miscigenação brasileira.

Cultura), através do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - 1995), está a exigir um investimento efetivo para a melhoria de desempenho dos educadores, de modo que os esforços despendidos nessa direção se revertam em benefícios para os alunos que freqüentam a escola básica.

Em Pernambuco, estudos sistemáticos sobre a sala de aula e a escola ainda não possibilitaram avançar em direção a uma mudança mais significativa nas práticas pedagógicas.

1.0 Brasil: recuperando uma história

O Brasil, país capitalista periférico, possui graves problemas educacionais e historicamente tem procurado resolvê-los. Uma retrospectiva histórica da educação aponta uma tomada de consciência de nossa originalidade, ou seja, a nossa identidade, o nosso existir, existência de uma análise do que somos e do que temos sido, mas que também é reflexão do que nos tornamos e estamos sendo; é uma visão do passado como tradição e raiz de nossa existência atual, no seu presente, e já este, como antecipação e inovação, projeção devida de uma forma concreta, a do ser que somos, o ser brasileiro.

A história da educação formal brasileira começa, segundo Miranda (1975), em 29 de março de (1549) quando Tomé de Souza, primeiro governador geral do Brasil, desembarcou no arraial de Pereira, na Bahia de Todos os Santos, trazendo em sua frota

seis missionários jesuítas, entre eles o Padre Manoel da Nóbrega, que dirigia os missionários para a obra catequética.

O Brasil, colônia de Portugal, recebeu a herança histórico-cultural portuguesa que constituiu sua raiz mais profunda para a formação de uma comunidade de nação, apesar de todas as diversidades, sejam geográficas, étnicas, religiosas. Conforme Miranda (1975), foram dois mundos que se chocavam: o mundo do aborígene e o mundo lusitano, que estruturaram nosso ser brasileiro como um ser de contrastes, de paradoxos.

A partir do século XVI, por motivos que são ainda os "da fé e do império", a Europa ingressa, rompendo com a concepção do mundo medieval, no surto do humanismo, do renascimento e da descoberta das ciências positivas, das técnicas. Enquanto a Europa, contrária à autoridade da Igreja, orienta-se pelo espírito crítico, individualista, pela afirmação do homem centrado na natureza e no plano espiritual e pela liberdade de pensamento e autonomia, Portugal coloca-se favorável ao movimento da contra-reforma, preservando sua fé. Foi a opção pela fé e a fuga que moveu Portugal à obra da colonização.

Coerentes com essa opção, a vinda da Família Real e a Independência impulsionaram a organização da educação brasileira visando à formação das elites dirigentes. As condições objetivas que favoreceram a ação educativa no período colonial foram, de um lado, a organização social e, do outro, o conteúdo cultural, através dos padres da Companhia de Jesus. A educação era oferecida a um

limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada à educação escolarizada. O conteúdo cultural do ensino dos padres era uma enérgica reação contra o pensamento crítico que começava a despontar na Europa.

A história do Brasil é a história da dependência, a um custo extremamente elevado para o povo brasileiro: no período colonial, reservou-se ao Brasil o papel de fornecedor de gêneros úteis ao comércio metropolitano; depois da independência, transformou-se em exportador de matérias-primas e importador de produtos manufaturados.

Numerosas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais, ocorridas nos séculos XVIII e XIX, no âmbito do desenvolvimento capitalista, levam a Inglaterra a apoiar a independência das colônias espanholas e portuguesas para dominar mais facilmente seus mercados. No Brasil, o tratado de 1810² concedeu à Inglaterra uma posição privilegiada.

A educação elitista entrou em crise, a partir da década de 1920, quando também se tornou mais aguda a crise de outros setores - político, econômico, cultural e social - da vida brasileira. A crise da educação elitista e as inúmeras discussões que provocou desembocaram na Revolução de 1930, que foi responsável por numerosas transformações foram traçadas as Diretrizes da Educação Nacional; foi feita a Reforma de Ensino; fez-se a Reestruturação dos Cursos Secundário,

² Tratado de 1810. Pelo auxílio que a Inglaterra prestou à transferência da família Real Portuguesa para o Brasil, consolidou-se sua posição de domínio sobre a economia brasileira, pelo qual os produtos ingleses vendidos no Brasil pagariam uma taxa alfandegária inferior à dos outros países (PILETTI, PILETTI, 1990).

Superior e do Ensino Comercial; a Inspeção Escolar passou a ser obrigatória para todos os colégios, estaduais ou particulares; e o Ensino Religioso passou a ser facultativo - que fizeram avançar o processo educacional brasileiro (MIRANDA 1975).

Os ideais republicanos alimentaram intensamente projetos de um novo Brasil: uma federação democrática que favorecesse a convivência social de todos os brasileiros, promovesse o progresso econômico e a independência cultural. Entretanto, a frustração desses ideais republicanos gerou a crise, que repercutiu no campo educacional e levou à Revolução de 1930, responsável por várias transformações educacionais.

O que se estabeleceu chamar Revolução de 1930 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica. Esses movimentos, em seu conjunto e pelos objetivos afins que possuíam, iriam caracterizar a Revolução Brasileira cuja meta maior foi a implantação do capitalismo no Brasil. A educação passou a articular-se como um sistema, criando-se o Ministério da Educação e Saúde, como também a Constituição de 1934 incluiu um capítulo sobre a educação (ROMANELLI, 1989).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi lançado em 1932 por um grande número de educadores brasileiros preocupados com a reconstrução educacional no Brasil. Este documento não representava um pensamento educacional homogêneo,

uma vez que nele estava presente a ideologia dos liberais, dos socialistas e dos igualitaristas, refletindo a instabilidade doutrinária. O documento defendia escola pública, laica, gratuita e obrigatória para todos; estava inspirado, em sua maior parte, nas idéias de Dewey, ou seja, na Psicologia americana. Estes educadores tentaram influenciar no desenvolvimento de políticas educacionais do governo provisório.

Foi analisando a educação do ponto de vista filosófico, sociológico e psicológico que o Manifesto fundamentou as reivindicações: uma ação mais efetiva do Estado para com a educação pública; nenhuma classe social excluída do direito à educação; descentralização do ensino. O próprio documento indica que não se trata de um plano, mas de suas linhas gerais. Nesse sentido, pode-se afirmar que, para a época e a realidade educacional do Brasil, ele foi bastante avançado. O Manifesto teve um significado histórico muito grande: tratava a educação como uma problemática social; esclarecia a sociedade da situação educacional do país e apresentava propostas de renovação; a Constituição de 1934 incorporou alguns dos seus preceitos.

Durante o período entre 1930 e 1964, as relações entre política e economia caracterizaram-se por uma certa estabilidade entre o modelo político do governo populista e o modelo de expansão da indústria. Neste período, o Brasil teve um papel importante na direção dessa expansão e na implantação de condições mínimas de infra-estrutura e indústria básica. Entretanto, segundo Romanelli (1989), a entrada mais acentuada do capital

internacional rompeu com o equilíbrio, e o Governo perdeu o apoio do empresariado e das Forças Armadas. Nesse sentido, a internacionalização da economia brasileira já não coincidia com a política de massas e com os apelos ao nacionalismo. As contradições chegaram a um impasse com a radicalização das posições de direita e esquerda. Os caminhos do desenvolvimento precisavam ser definidos, no sentido de uma revolução social e econômica pró-esquerda, ou no sentido de uma orientação dos rumos da política e da economia de forma que eliminasse os obstáculos que se interpunham à sua inserção definitiva na esfera de controle do capital internacional. Foi a segunda opção a escolhida e levada a cabo pelas lideranças do movimento de 1964.

O regime militar instalado no Brasil em 1964, com a deposição do presidente constitucional João Goulart, se propusera a frear os avanços e as conquistas populares que estavam se verificando: o povo foi impedido de escolher seus governantes; acelerou-se a concentração da propriedade da terra e da renda; sindicatos foram invadidos e as greves impedidas pelas Forças Armadas; condições de vida precárias levaram ao empobrecimento e à marginalização grande parte da população ROMANELLI (1989).

Com a instalação da ditadura militar, a educação brasileira, como os demais setores da vida nacional, passou a ser vítima do autoritarismo que se instalou no país. Duas grandes reformas educacionais foram impostas ao sistema educacional brasileiro, atingindo todos os níveis de ensino,

sem consultar a participação dos maiores interessados (alunos, professores e demais setores da sociedade).

Após 21 anos de governos militares, um processo de intensa mobilização popular, em que milhões de pessoas foram às ruas reclamar eleições diretas para presidente da República brasileira, foi desvalorizado pelas elites políticas, que escolheram, via Colégio Eleitoral, o presidente que teria o encargo de fazer a “transição para a democracia”. Só em 1989 é que aconteceram eleições diretas para presidente da República, após 25 anos de regime ditatorial.

Em 1988 foi aprovada uma nova Constituição no País. Pressões oriundas da sociedade civil organizada culminaram com a promulgação da chamada Constituição Cidadã. No que se refere à educação, a atual Constituição, no seu artigo 205, aponta que:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Segundo o artigo 206:

“Caput: o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- VI - gestão democrática do ensino público na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade”.

Esses princípios constituem avanços em relação aos textos constitucionais anteriores, que não faziam referência à “permanência na escola”, ao “pluralismo de idéias e concepções”, à “valorização dos profissionais do ensino”, “à gestão democrática”.

A partir dos anos 80, com a consolidação do movimento de transição democrática, as propostas de qualificação da educação têm sido vinculadas à idéia de melhoria da escola pública e da valorização do magistério, importando modelos e reflexões pedagógicas desenvolvidos em países centrais com características sociais e em estágio de desenvolvimento econômico completamente diverso dos seus. Na verdade, há algumas décadas, a escola se questionava apenas sobre seus fins.

Até recentemente, a questão da escola limitava-se a uma escolha entre ser tradicional e ser moderna. Essa tipologia não desapareceu, mas não responde a todas as questões atuais da escola.

A crise paradigmática também atinge a escola e ela se pergunta sobre si mesma, sobre seu papel como instituição numa sociedade pós-moderna e pós-industrial, caracterizada pela globalização da economia e das comunicações, pelo pluralismo político, pela autonomia contra toda forma de uniformização e o desejo de afirmação da singularidade de cada região, de cada língua, sendo, portanto, a multiculturalidade a marca mais significativa do nosso tempo.

Hoje, a função da escola é garantir uma educação que propicie ao aluno a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Sabe-se, no entanto, que o declarado e desejável nos documentos de intenções e definições do sistema de ensino nem sempre corresponde ao que efetivamente se realiza nas escolas.

O final da década de 90 assistiu a um debate caloroso a respeito da formação dos professores, relacionado com a implementação das reformulações apresentadas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (L D B nº 9394 / 96).

1.2.1 Organização do Sistema Educacional Brasileiro Atual

No sistema de ensino brasileiro, a educação escolar está organizada atualmente em dois grandes níveis: Educação Básica (formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e Educação Superior. Além disso, incluem-se outras modalidades de Educação, como: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e Educação Especial.

A Educação Infantil é oferecida: em creches ou entidades equivalentes; na pré-escola, para crianças de quatro a seis anos de idade, na rede pública. Na educação infantil a avaliação acontece mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

O Ensino Fundamental busca o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos: o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

O Ensino Médio tem a finalidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando: o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

A Educação de Jovens e Adultos oferece oportunidades educacionais apropriadas à clientela que não teve acesso à escola no tempo devido e aos que fracassaram e abandonaram a escola, considerando as características do aluno, seus interesses, as condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

A Educação Profissional é integrada às diversas formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia e conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecem cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

A Educação Superior é oferecida em instituições de ensino superior públicas ou

privadas, com variados graus de abrangência ou especialização (LDB nº 9394/96).

Para uma melhor visualização, observar o quadro 1.

QUADRO 1
Dos níveis e das modalidades de educação e ensino brasileiro contido na lei nº 9394/96.

Educação Básica	Formada pela educação infantil, pelo ensino fundamental e médio; Poderá organizar-se em séries anuais, períodos, semestrais, ciclos, grupos não-seriados, com base na idade, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.
Educação infantil	Tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
Creche Pré-escola	Para crianças até 3 anos de idade; Para as crianças de 4 a 6 anos.
Ensino Fundamental	Duração mínima de 8 anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão.
1ª à 8ª Série ou ciclos.	É facultativo aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos. A 1ª etapa vai da 1ª à 4ª série. A 2ª etapa vai da 5ª à 8ª série.
Ensino médio: 1º ao 3º ano	Etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos.
Educação de jovens e adultos.	Destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
Educação profissional.	Integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.
Educação Superior.	Abrange cursos e programas: seqüências, graduação, pós-graduação, extensão.

A Organização Educacional proposta pela atual LDB tem sido objeto de diversos comentários. Assim, segundo Silva (1998), a implantação da Lei N.º 9394/96 defronta-se com inúmeros problemas, dentre

os quais destacam-se a escassez de recursos para remunerar o magistério e o baixo grau de flexibilidade da carreira.

A nova LDB acentua a liberdade dos sistemas, deixa um enorme espaço de flexibilidade de base para estados e municípios em relação à educação a partir da clareza das competências de cada esfera administrativa. A Lei N.º 9394/96 traz mudanças: o antigo 1º grau agora se chama ensino fundamental; o 2º grau tornou-se ensino médio; a tradicional seriação por anos de escolaridade (1ª série, 2ª série, etc.) deixa de ser obrigatória para ser optativa, em função de ciclos, estágios, períodos ou outra escolha. A reclassificação de alunos torna-se mais flexível, tomando-se como referência o projeto pedagógico da escola.

Por outro lado, a lei coloca sob a responsabilidade da União uma soma de poderes que nenhum outro governo eleito democraticamente jamais conheceu. Em relação à base e ao processo, são extremamente flexíveis; entretanto, o produto do rendimento escolar nos vários níveis de ensino será objeto de avaliação, competência privada da União. Embora tal competência se coloque sob a denominação de 'coordenação da política nacional de educação', é muito mais do que isto. Trata-se de um sistema nacional de avaliação. Se a flexibilidade da Lei N.º 9394/96 postula conseqüências voltadas para correções pedagógicas mais do que medidas premiadoras ou punitivas no âmbito de financiamento, o que se deve esperar das autoridades nacionais é prudência e diálogo como pressupõe o federalismo de colaboração. No que

tange aos profissionais da educação, espera-se o exercício de uma maturidade política e pedagógica, forjada na crítica e na busca de iniciativas propositivas (CURY, s/d).

As recentes mudanças na conjuntura mundial, com a globalização da economia e a informatização dos meios de comunicação, têm trazido uma série de reflexões sobre o papel da escola dentro do novo modelo de sociedade. É nesse contexto e dentro dessa polêmica que a educação hoje se coloca.

1.2.2. Os Anos 80 e 90 e a Implantação dos Programas de Formação Contínua

Em Pernambuco, no final da década de 80 e início dos anos 90, a Secretaria de Educação instalou nas escolas da rede estadual de ensino um programa de formação contínua voltado para a capacitação (formação) em serviço caracterizado como processo contínuo, sistemático e coletivo de investigação -reconstrução da prática pedagógica na escola, priorizando as possibilidades reais de construir o conhecimento através de todos os que compõem a escola, apoiando a articulação de saberes, a socialização de poderes na organização da produção intelectual e de circulação de conhecimentos que expressem uma aprendizagem de sujeitos construtores do próprio conhecimento.

Nesse sentido, a Secretaria de Educação de Pernambuco procura, através de estudos e pesquisas desenvolvidos por Ferreiro, Piaget, Vygotsky, entre

outros, focar a aprendizagem como um processo construtivo, no qual o indivíduo levanta hipóteses a partir do que já sabe, confrontando-as com a realidade e reelaborando-as a partir de suas experiências. Nessa concepção de aprendizagem, o pressuposto fundamental é que o sujeito torna-se o construtor do seu próprio conhecimento; o conhecimento que se tem do mundo é apenas uma representação que se faz dele. Não se pode transmitir ou repassar a visão individual do mundo, apenas é possível criar oportunidades para que o outro construa / reconstrua o conhecimento de acordo com a sua leitura de mundo.

CAPÍTULO II

**IDENTIDADE COMO CATEGORIA DE
ANÁLISE**

A construção da identidade é atravessada pelas relações entre o psicológico e o social, entre o desenvolvimento pessoal do indivíduo e a história da comunidade. O conceito de meio não se reduz a um espaço envolvente-exterior, mas concebe-se na dinâmica da internalização/ externalização. O indivíduo situa-se em termos de espaço-tempo pessoais e coletivos, inserindo-se em projetos de vida coletiva. Para Erikson (1976), a identidade se constrói simultaneamente no juízo que o indivíduo faz de si próprio, tendo como referência os seus julgamentos sobre os outros, os julgamentos dos outros sobre ele próprio, como também o contexto social em que está inserido.

Para atuar nas sociedades contemporâneas, que vêm passando por imensas transformações econômicas, sociais, políticas, culturais, têm sido cada vez maiores as exigências de qualificação. Nesse contexto, as exigências para com o professor se multiplicam. Enseja-se, diante dessas transformações, um professor capaz de exercer a docência em correspondência com as novas realidades da sociedade, do conhecimento, dos meios de comunicação e informação, acarretando mudança no desempenho dos papéis docentes, novos modos de pensar, agir e interagir e provocando a necessidade de estar sempre se atualizando, em constante processo de formação. Essa exigência de maneira decisiva interfere na identidade do sujeito, que é construída e reconstruída num processo de interação social, a partir das diferentes experiências vivenciadas no dia-a-dia da história de vida de cada um. As experiências de atualização

profissional confrontam-se com os saberes que eles possuem e com as informações que vão sendo adquiridas e articuladas a um processo de valorização identitária e profissional.

Compreendendo que o sujeito se constrói nas relações sociais, históricas e culturais e que o sentimento de ser é constitutivo de sua identidade, o professor define-se a partir das referências significativas que servem para a construção da identidade de um povo. Nesse contexto, o povo pernambucano.

1.0- Conceito

A proposta de Erikson concretiza-se na explicação de alguns sujeitos (na resposta ao questionário) sobre a **decisão em ser professor**. Destacamos: *"no início, por imposição familiar, era muito nova e a família não consentia estudar à noite; já no segundo ano me identifiquei e comecei a gostar e hoje procuro me especializar dentro das oportunidades que aparecem"* (Sujeito n.º41, professora); *"A princípio nunca tive a pretensão de lecionar, pois o meu desejo era ser médica, mas, por falta de recursos, não fui adiante"* (Sujeito n.º32, professora).

Portanto, a mudança que ocorreu na decisão em ser professor, por parte de alguns sujeitos, tem a ver com um conhecimento que lhe permite situar-se no presente, a partir do seu passado e da projeção do futuro. Este conhecimento que o indivíduo tem

sobre si proporciona-lhe agir, sentir, observar e viver as experiências do seu dia - a - dia, influenciado por seus aspectos cognitivos e afetivos. E, neste desenvolvimento, as mudanças vão se integrando, sem que o indivíduo perca o sentimento de que se mantém constante no contexto em que está inserido. Entretanto, esta mudança do indivíduo ocorre na contradição e no conflito tanto pessoal quanto do meio social, as questões biológicas, afetivas modificam-se, as maneiras de pensar estão em constante reestruturação. E é preciso reconhecer-se como pessoa diferente das outras, garantindo a sua autonomia nas atividades que realiza.

Ainda conforme Erikson, a identidade não pode ser vista como uma coisa fixa, como algo estático. A identidade é um processo em contínua construção, que se diferencia a partir da história de vida do indivíduo. A noção de identidade como um processo é fundamental para Erikson, que concebe, no seu diagrama epigenético, oito etapas de vida que se desenvolvem concomitantemente, através da resolução de conflitos entre a identidade interior e a identidade social. A resolução destes conflitos passa pelo domínio, algumas vezes, de uma identidade positiva, outras vezes, de uma identidade negativa.

Erikson ressalta que a identidade psicossocial do indivíduo possui uma hierarquia de elementos positivos e negativos. O indivíduo é aconselhado a não se tornar o que ele não tinha a intenção de vir a ser, aprendendo a preterir o que precisa evitar. Dessa forma, a *identidade*

positiva vive em conflito com aquele passado que precisa ser esquecido e com o futuro potencial que precisa ser evitado. Já a *identidade negativa* pertence a uma minoria oprimida e explorada que tem consciência das idéias culturais dominantes, porém está impedida de seguir seu exemplo. A identidade negativa está presente também no período da adolescência, nos momentos das crises que os jovens atravessam para se firmarem como adultos.

O que diz Erikson (1976) sobre identidade positiva e negativa pode ser constatado nas respostas à pergunta (Questionário) **quais as vantagens e as desvantagens em ser professor?** *"É ser um profissional consciente de sua função como agente transformador e formador. Para isso, busca favorecer o acesso dos alunos ao conhecimento sistematizado, da melhor maneira possível, para que o ensino realmente seja democrático e humano; "É justamente o desgaste de trabalhar envolvido com um processo de formação e não ser reconhecido, respeitado, com salários dignos, oportunidade de capacitação, precisar trabalhar em varias escolas para sobreviver com um pouco de conforto"* (Sujeito n.º 34, professora).

A diferenciação não significa um caminho linear no sentido da perfeição. Ela é sempre atravessada pelas mudanças nas relações dos indivíduos com os outros, com a história do grupo a que pertencem e com o mundo em que se situam.

A construção da Identidade supõe, conforme Erikson (1976), um conjunto de sentimentos e de processos que constituem o sentimento de

identidade. Ainda segundo o autor, não há identidade sem sentimento de Identidade.

Diferente de Freud, Erikson faz do ego o centro da sua teorização, ressaltando a sua autonomia e a sua abertura à realidade externa. Simultaneamente, alarga esta ao contexto familiar e ao contexto social, e acrescenta aos fenômenos intrapsíquicos os fenômenos psicossociais. A finalidade principal de Erikson é a compreensão do normal, de sua potencialização máxima antes que o esclarecimento do patológico, deixando transparecer a sua preocupação em considerar certos sintomas neuróticos como uma forma de busca da normalidade e, sobretudo, a sua definição de crise como condição necessária não só da normalidade, mas da vitalidade humana. Ou seja, a identidade do ego é caracterizada por um processo de síntese, permitindo a diferenciação relativa ao meio e procurando um sentimento de unidade e de continuidade peculiar, que interagem numa dinâmica movida por conflitos.

Erikson (1976) acrescenta que a análise do ego inclui a identidade do ego do indivíduo em relação às mudanças históricas que exerceram influência na sua infância, a sua crise de adolescência e a sua adaptação adulta. O controle da neurose do homem começa quando este é colocado em posição de aceitar a necessidade histórica que o fez aquilo que é. O ser humano sente-se livre quando é capaz de decidir por si, identificar-se com a identidade do seu próprio ego e quando aprende a aplicar e a fazer o que lhe é dado.

Mead (1982) foi um dos primeiros sociólogos americanos a colocar que a consciência de si não é uma pura produção individual, mas resulta de um conjunto das interações sociais nas quais o indivíduo está implicado. Segundo ele, cada indivíduo constrói sua identidade adotando o ponto de vista dos outros e o do grupo social ao qual ele pertence. O sentimento de identidade não é uma atribuição a priori da consciência individual, mas o resultado de um processo de socialização que interfere desde a infância até a vida adulta.

A identidade, para Mead (1982), se estabelece no processo de comunicação por meio de símbolos significantes. A sociedade, que é anterior ao indivíduo, tem uma estrutura já organizada com um conjunto de símbolos e de significados, assim como de modelos de interação preestabelecidos. O indivíduo se constrói no jogo das experiências sociais. Desde o início de sua constituição o outro está presente. Na verdade, o indivíduo se forma no jogo das relações sociais. Vivenciando as experiências do dia-a-dia, o indivíduo reconhece-se como pessoa, diferente dos outros, e constrói sobre si um conhecimento que permite situar-se no presente, sem perder de vista o passado e projetando-se no futuro. Este conhecimento de si acompanha-o e cresce ao longo da sua vida, oscilando entre a semelhança e a diferença, entre o que faz dele um indivíduo singular e ao mesmo tempo semelhante aos outros.

Apesar da diversidade e mutabilidade das situações, o indivíduo guarda um sentimento de unidade e continuidade através do qual é

reconhecido por si e pelos outros como sendo ele mesmo.

Observa-se que, tanto nos trabalhos de Mead (1982) quanto nos de Erikson (1976), a noção de identidade pressupõe sempre a idéia de um processo dialético que implica tanto o indivíduo como o ambiente social.

Segundo Zavalloni e Guérin (1984), a noção de identidade é inseparável da noção de pertença, e por pertença compreende-se a seleção e absorção para si de valores, crenças e costumes que são vivenciados em um sistema de diferença que o indivíduo ou o grupo pratica, estabelecendo os recortes de acordo com o meio social no qual está inserido. A identidade aparece assim como um objeto privilegiado por compreender a construção da realidade social dentro da medida em que a relação ao mundo se estabelece através dessas pertenças sociais e culturais. A identidade é, em qualquer situação, o suporte da questão do conhecimento da realidade.

Para Lipiansky (1998), a consciência da nossa própria identidade é um dado primeiro da relação com a representação da própria existência e com o mundo. Ela resulta de um processo complexo que une estreitamente a relação consigo mesmo e a relação com o outro. É um fenômeno dinâmico que se exerce ao longo de toda a existência. Ou seja, o convívio no contexto familiar e extrafamiliar possibilita a construção da identidade.

Ainda de acordo com Lipiansky (1990), a noção de identidade pode aparecer à primeira vista como uma noção simples que vai de si, assumindo de

alguma sorte um status de evidência. Para o autor acima, o sentimento de identidade resulta de um processo evolutivo que marca especialmente toda a infância; este processo não se faz sem crises nem rupturas. Pois, para chegar a um sentimento de plenitude e de equilíbrio, a criança deve se adaptar constantemente às transformações do crescimento biológico, da maturidade genética e da socialização.

A identidade não é simplesmente a soma das identificações passadas: a adolescência é também um período de ruptura em que o jovem abandona certas identificações para escolher as novas (os camaradas, as figuras socialmente valorizadas, os modelos que possam encarnar suas aspirações). A maneira pela qual o indivíduo se identifica aos outros corresponde à maneira pela qual a coletividade vai identificar ele mesmo.

Lipiansky (1992) afirma que a identidade pessoal parece ser uma noção simples e evidente, porém se revela na análise um fenômeno complexo e multidimensional. Ele aborda uma significação objetiva: o fato de que cada indivíduo é único, diferente de todos os outros por seu patrimônio genético. Entretanto, ele, antes de tudo, tem um sentimento subjetivo: ele devolve o sentimento de sua individualidade (eu sou eu), de sua singularidade (eu sou diferente dos outros e eu tenho características semelhantes) e de uma continuidade no espaço e no tempo (eu sou apesar de tudo a mesma pessoa). Este sentimento é do sujeito, mas também está nos outros; está no seu ambiente: espera-se de cada um que manifeste uma certa

coerência e uma certa constância dentro do seu ser, suas atitudes e seus comportamentos (eu te reconheço bem). Uma grande variabilidade nesse nível, é sentida como patológica (inconsistência, fragilidade identitária ou personalidades múltiplas).

O referido autor acrescenta:

“a construção do si resulta de um tríptico processo: um processo somatopsíquico ou a imagem de si se escora na imagem do corpo; um processo pulsional (narcisismo) para o qual essas imagens são investidas afetivamente, e que comanda notadamente o amor e a estima de si; um processo relacional e intersubjetivo para o qual a imagem de si se constitui no olhar do outro” (LIPIANSKY, p. 16).

Trata-se, evidentemente, de uma visão positiva que o indivíduo idealiza dele mesmo a partir do afeto e do amor que ele tem por si mesmo e de como o outro o olha e o vê. No entanto, esta imagem está relacionada aos valores estabelecidos pela sociedade e a como o outro os considera. As representações que o indivíduo tem dele mesmo e do seu corpo resultam de um processo cognitivo consciente e dos movimentos afetivos que são marcados de forma fundamental com as primeiras interações que o indivíduo compartilha com seu meio familiar.

Assim, de acordo com Lipiansky (1992, p 41):

“à diversidade das culturas corresponde uma diversidade das formas de humanidade. Cada civilização, cada sociedade apresenta certos modelos de pessoa que lhes são específicos e dos quais a consciência é essencial para que venha a compreender a significação”.

Para Borbalan (1998), embora determinada pelas estruturas mentais e pelos processos psicológicos, a identidade pessoal se constrói dentro de situações de experiências totalmente singulares.

O indivíduo encontra-se inserido em instituições como família, religião, Estado, canalizando seus atos e lhe fornecendo as justificativas simbólicas, mantendo-o num lugar central dentro das disposições das identificações sociais.

Para o autor acima, a definição da identidade está no centro da compreensão das mudanças sociais atuais, uma vez que estas mudanças ocorrem nas crises de identidades nacionais, nas recomposições das identidades religiosas ou familiares, interferindo na construção de identidades para os indivíduos.

O indivíduo, de acordo com Borbalan (1998), se socializa e constrói sua identidade por etapas, ao longo de um processo que vai do nascimento à adolescência e se prolonga pela vida adulta. De maneira permanente, a imagem que ele constrói de si mesmo, nas crenças e representações de si,

constitui uma estrutura psicológica que lhe permite selecionar suas ações e relações sociais.

Essa afirmação expressa a construção identitária e a imagem de si que se apóiam em aspectos que são constituídos pelo desejo de continuação do indivíduo de pertencer a uma família, a uma sociedade, a uma cultura ou a um imaginário. Isso, todavia, leva também à compreensão das funções essenciais para a vida individual e para a vida adulta.

Segundo Gordon (1968), a identidade é um processo complexo. O indivíduo situa-se sempre em relação ao *outro* através de um sistema de percepções e representações. Estas se associam a papéis sociais, e, em função do sentido de pertença ou exclusão relativamente ao *outro*, o indivíduo situa-se e se define.

Dubar considera (1995) que as identidades não resultam somente dos atos de atribuição dos outros. Elas são também as reivindicações de pertença e de qualidade, por e para si mesmo. Essas auto-definições são as identidades para si, são as histórias que cada um conta a si mesmo sobre esse que ele é. Como o exemplo de um dos sujeitos da pesquisa: *"na verdade demorou um pouco para saber se realmente eu queria ser professor. Passei algum tempo trabalhando no comércio, mais ou menos sete anos"* (Sujeito, n.º12, professora).

Ainda, para Dubar (1995, p. 105), *"a identidade não é mais do que o resultado, simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização*

que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições.”

Para Tap (1980), é nas relações conflituais com o outro que o indivíduo tem acesso à diferença e adquire o reconhecimento de si mesmo e dos outros, por ele mesmo e pelos outros. É através do mecanismo de apropriação da cultura que o indivíduo constituirá seu lugar e tomará suas posições na sociedade. Ele define identidade pessoal como um conjunto de características físicas, psicológicas, morais, jurídicas, sociais e culturais, permeadas pelos sentimentos e pelas representações de si nas quais o indivíduo se define, e se conhece e em que o outro pode defini-lo, situá-lo ou reconhecê-lo.

A identidade é o que possibilita ao indivíduo sentir-se existir enquanto pessoa, em todos os seus papéis e funções, sentir-se aceito e reconhecido enquanto tal pelo outro, por seu grupo ou sua cultura (TAP, 1980). Segundo esse autor, ter uma identidade é se perceber enquanto pessoa com um conjunto de características relativamente integradas, estáveis e constantes no tempo. Esta definição evidencia seis dimensões que implicam a construção e a dinâmica da identidade:

1^a *elemento continuidade* - ficar o mesmo ao longo do tempo ou ao menos semelhante a si mesmo;

2^a *elemento unidade e coerência* - representação mais ou menos estruturada, mais ou menos estável, que o indivíduo faz dele mesmo e que os outros fazem dele; o indivíduo

comporta-se conforme um certo estilo;
sentimento de completude, de ser inteiro;

3ª *elemento unicidade* - sentimento do ser original, de se querer diferente, é ser único, não se parece com ninguém;

4ª *elemento diversidade* - ser várias personagens em uma mesma pessoa. Conforme os casos, esta riqueza de identidades - física, étnica, cultural, etc.- deve ser unificada no que se chama identidade pessoal;

5ª *elemento mudança de si dentro da continuidade* - a identidade se afirma na medida em que o sujeito se percebe como o ator, a idéia da realização de si para a ação do tornar-se o mesmo através da ação de fazer e, em fazendo, se fazer. O indivíduo tem necessidade de experimentar poder sobre as coisas, sobre o outro e sobre si mesmo, desenvolvendo assim este sentimento fundamental de ser causa;

6ª *elemento estima de si* - cada indivíduo precisa desenvolver um sentimento de valor pessoal, em si, a seus próprios olhos e aos olhos do outro. É neste desejo de reconhecimento pelo outro que o indivíduo se desenvolve e tem necessidade de ser amado e aceito"(TAP, 1980,p.65).

Nas respostas dos sujeitos à pergunta (Questionário) **"Como você se vê como Professor?"** podem-se perceber as características que implicam a construção e a dinâmica da identidade segundo Tap.

Em síntese, a identidade pessoal implica um sentimento de unidade pessoal, de permanência, de ser reconhecido pelo grupo social e de valorização de si mesmo.

Para Santos (1986,p.36):

“o sentimento de identidade é o sentimento de ser enquanto pessoa diferente dos outros e enquanto ato social com o conjunto de papéis e de funções que o torna semelhante aos outros. Ter uma identidade é, então, estar só, no sentido de unicidade e estar com o outro na medida em que se compartilham os valores e as representações do grupo social e da cultura a que pertence”.

Segundo Goffman (1998), a identidade pessoal relaciona-se com a pressuposição de que o indivíduo pode ser diferenciado de todos os outros e de que, em torno desses meios de diferenciação, podem se juntar e entrelaçar, criando uma história contínua e única de fatos sociais à qual vêm se juntar outros fatos biográficos. O que é difícil perceber é que a identidade pessoal desempenha papéis estruturados, rotineiros e padronizados na organização social justamente devido à sua unicidade. As respostas dos sujeitos à pergunta (Questionário) **“para você, como é ser Professor?”** reforçam a concepção de Goffman (1998) quando eles dizem: *“ser sensível e agir eficazmente com os conhecimentos e segurança para formar um verdadeiro cidadão, compreendendo os contextos éticos e morais (Sujeito n.º03, professora);”* *“É trabalhar pessoas que têm histórias e vidas diferentes, para daí*

formar cidadão consciente do mundo e da vida"
(Sujeito n.º01, professora).

A identidade pessoal, assim como a identidade social, estabelece uma separação, para o indivíduo, no mundo individual das outras pessoas. Ou seja, esta divisão ocorre, primeiramente, entre os que se conhecem e os que não se conhecem. Os que se conhecem são aqueles que têm uma identificação pessoal do indivíduo; eles só precisam vê-lo ou ouvir o seu nome para trazer à cena essa informação. Os que não se conhecem são aqueles para quem o indivíduo é um estranho, alguém cuja biografia pessoal não é conhecida.

As identidades social e pessoal são partes dos interesses e definições de outras pessoas em relação ao indivíduo cuja identidade está em questão. Em relação à identidade pessoal, esses interesses e definições podem surgir antes mesmo de o indivíduo nascer e continuam depois da sua morte. Por outro lado, a identidade do eu é, sobretudo, uma questão subjetiva e reflexiva que deve necessariamente ser experimentada pelo indivíduo cuja identidade está em jogo. É evidente que o indivíduo constrói a imagem que tem de si próprio a partir do mesmo material do qual as outras pessoas já construíram a sua identificação pessoal e social, embora o indivíduo tenha uma considerável liberdade em relação àquilo que elabora.

Assim, para Goffman (1975, p.11), *"a informação a respeito do indivíduo serve para definir a situação, tornando os outros capazes de conhecer antecipadamente o que ele esperará deles e o que dele podem esperar."*

Para Sainsaulieu (1985), a identidade, mais do que um processo biográfico de construção do eu, é um processo relacional de investimento do eu. A noção "ator do eu" remete não para um simples papel passageiro numa encenação provisória, mas sim para um investimento essencial em relações duráveis que põem em causa o reconhecimento recíproco dos parceiros. Trata-se de uma transação objetivamente verificável na análise das situações de trabalho e dos sistemas sociais da empresa.

Desta transação dependem as identidades daqueles que nelas se comprometem ou nela se comprometeram.

Pacheco (1996) defende que o indivíduo é um ser em relação e que é na sua interação com o meio que ele encontra resposta tanto para as suas potencialidades quanto para o seu crescimento e mudança. Logo, identidade pessoal e social desenvolve-se, concomitantemente, numa relação emaranhada, ou seja, trata-se de uma mesma realidade construída sob perspectivas diferentes.

Para efeito da construção de uma identidade profissional e, portanto, social, os indivíduos devem entrar em relações de trabalho, participando em atividades coletivas de organização, intervindo no jogo de atores. Esta perspectiva da identidade é definida por Sainsaulieu como a *"forma como os diferentes grupos no trabalho se identificam com os pares, com os chefes, com outros grupos; a identidade no trabalho baseia-se em representações coletivas diferentes, que constroem atores no sistema social da empresa"* (1985, p.9). Esta definição situa a identidade na *"experiência*

relacional e social do poder” (1985, p.342), compreendendo, nesse sentido, que as relações de trabalho são o lugar onde se experimenta “o confronto dos desejos de reconhecimento num contexto de acesso desigual, movediço e complexo”.

“A partir do momento em que o indivíduo estabelece sua primeira relação interpessoal, ele é objeto de uma multiplicidade de transmissões, agindo como receptor e transformador do conteúdo que lhe é transmitido. O indivíduo em desenvolvimento estabelece uma relação com seu ambiente natural e com uma ordem cultural que é mediatizada pelo outro significativo. O outro é, de certa forma, um representante do ambiente social com suas características históricas sociais, políticas e econômicas. Assim, este ambiente tem um sistema de representações e de valores que dão um significado à realidade e, por conseguinte, ao que se passa no indivíduo. Este deve, então, não apenas compartilhar o significado dos acontecimentos, mas assumir o mundo como se fosse seu (SAINSAULIEU, 1985, p.344)”.

Corroborando o que diz Sainsaulieu, os sujeitos responderam à pergunta (Questionário) **“como é ser Professor?”** da seguinte maneira:

“[...] é estar atento à dinâmica da vida, das diferentes relações que se dão entre as pessoas, suas angústias, medos, desejos, sonhos; É perceber como se dá a aprendizagem, como a pessoa se apropria deste conhecimento e como ela utiliza-os na vida prática; É contribuir para que a pessoa

tome ciência do seu papel enquanto sujeito histórico dentro do contexto sóciopolítico econômico e cultural em que vive, é ajudar a pessoa a se apaixonar pela vida e sobretudo que com seus conhecimentos possa contribuir para garantir uma melhor qualidade de vida para todos" (Sujeito n.º30, professor);

"É compartilhar de forma efetiva e agradável com todos que compõem a comunidade escolar, procurando mediar o conhecimento, tentando tornar as pessoas melhores" (Sujeito n.º 38, professora);

"É ser exemplo, é ter os olhares voltados para nós, é ter uma imensa responsabilidade diante da vida em sociedade. É ser formador de opinião, é ter poder de construir um cidadão, é ter possibilidade de transformar e viver se autotransformando. É ser ilimitado, sem fronteiras, é ser aprofundado em sua disciplina, mas compreender um pouco de cada disciplina. É ser interdisciplinar" (Sujeito n.º39, professora);

"É demasiadamente difícil, pois, além de estarmos situados numa sociedade que não valoriza a educação, ser professor exige auto-análise constante, exige aperfeiçoamento e atualização contínua, que infelizmente não estão ao alcance de todos, e ainda exige dedicação, paciência, que, muitas vezes, nem todos que possuem" (Sujeito n.º62, professora).

As respostas de alguns sujeitos ao questionário indicam que as suas idéias e opiniões são constituídas por valores e normas sociais, mas, ao incorporarem estas normas e valores, uma

identidade pessoal é formada pelas relações sociais que brotam no dia - a - dia da convivência das pessoas, no trabalho ou fora dele, atravessadas pelas relações de poder existentes.

2.2 Noção de Papel

As exigências educacionais diante das transformações econômicas, sociais, políticas e culturais que a sociedade está passando, buscam um professor capaz de exercer sua profissão em sintonia com as novas realidades desta sociedade, do conhecimento, dos meios de comunicação e informação. Nesse contexto, há uma mudança no desempenho dos papéis docentes, novos modos de pensar, agir e interagir. Assim, surgem novas práticas profissionais, novas competências.

Para Rochblave-Spenlé (1969), as abordagens da noção de papel apresentam divergências e são limitadas, em relação à sociologia e à psicologia social. Para os sociólogos, a noção de papel tem a ver com modelo cultural, norma e status; para os psicólogos sociais, tem a ver com personalidade, atitude e hábito.

Um papel social pode ter várias funções sobre a identidade do sujeito. A identidade é um fenômeno social e sua consolidação se dá na visão que o indivíduo tem de seu poder sobre si mesmo, sobre os outros e sobre os acontecimentos, porém sem perder de vista um conjunto de elementos biológicos, psicológicos, sociais, etc, que caracterizam um

indivíduo, identificando-o e representando-o no jogo social.

Neste jogo, os papéis sociais têm uma importância fundamental na medida em que são elementos que caracterizam a identidade do outro e o lugar do indivíduo no grupo social. Representar um papel significa adotar um certo número de valores, assumir certos comportamentos para responder às expectativas do outro e ser assim reconhecido. Portanto, na medida em que o indivíduo assume um papel, ele se define com relação aos outros e a si mesmo. Ele adota maneiras de ser a partir das quais (ele) constrói sua identidade pessoal (SANTOS 1986).

Goffman (1998, p.29) adverte o fato de ser o ator aquele que mais bem posicionado está para apresentar o papel que desempenha, podendo mesmo influenciar a “sua audiência” no modo como vai entender o desempenho desse papel:

“é pedido aos outros que acreditem que a personagem que estão a ver realmente possui os atributos que parece possuir, que a ação que desempenha tem as conseqüências que implicitamente afirma, e que, de um modo geral, as coisas são o que mostram ser. Nesta ordem de idéias, encontra - se a concepção muito difundida segundo a qual o indivíduo organiza o seu desempenho e exibição em intenção das outras pessoas!”

Rocheblave-Spenlé (1969, p.32) define papel como:

“conjunto de comportamentos produzidos por um indivíduo a fim de melhorar a sua situação num determinado estatuto. Trata-se de uma unidade de conduta caracterizada por ações manifestas, sendo o estatuto uma abstração definida pelas expectativas de membros da sociedade relevante”.

Partindo da concepção de que o desenvolvimento do indivíduo faz-se num contexto que leva em consideração as suas condições sociais e culturais específicas, Sarbin e Sheibe (1983) consideram que os indivíduos vivem e interagem no meio ambiente e sua sobrevivência depende de saberem situar-se em relação ao meio e ao sistema de papéis. E conceituam identidade social como *“o produto múltiplo das tentativas de uma pessoa se situar no sistema de papéis”* (p.8).

O modelo tridimensional apresentado pelos autores acima mencionados permite conceber o processo de transavaliação social. Este processo desenvolve-se em três dimensões: o estatuto, o envolvimento e a avaliação. *Estatuto* - é a posição numa estrutura social. A identidade social de uma pessoa compõe-se de um variado número de papéis que se situam em diferentes pontos da dimensão estatuto. Os estatutos devem ser entendidos como estatutos designados, como o de pai, filho, mãe, mulher, etc, e estatutos adquiridos ou escolhidos, como o de médico, professor, presidente, etc. A análise da escolha deve levar em consideração o

número de alternativas disponíveis para o ator e a sua grande opção. Os papéis designados são menos diferenciados e abrangem um maior número de membros de uma sociedade. Eles têm a ver com direitos humanos considerados dentro de uma cultura, não dependendo de habilidades ou de realizações individuais, que são necessárias nos estatutos adquiridos. O *envolvimento* - tem a ver com a intensidade com que um papel age. Varia com o tempo e a situação. *Avaliação* - seria um composto contínuo, cujos componentes têm diferentes significações e importância em tempos diferentes.

A identidade social de uma pessoa é composta por um conjunto de estatutos validados que determinam as avaliações sociais aplicadas à pessoa. A avaliação social pode imprimir um processo de degradação ou de promoção conforme o percurso para um estatuto é reconhecido publicamente como de descida ou de subida.

Estas três dimensões estão inter-relacionadas. Daí porque desempenhar os papéis esperados é avaliado como natural, mas o seu não - desempenho é muito desvalorizado. Esta validação depende de condições históricas e sociais. Certos estatutos perderam o seu valor social, enquanto outros são atualmente mais valorizados. Do mesmo modo, conforme as épocas, certos estatutos são designados para determinadas pessoas, e não se espera que outras possam alcançá-los.

De acordo com o papel social, o indivíduo pode realizar suas necessidades fundamentais de prestígio, de valorização de si ou de ser amado e

aceito, pois, em geral, são satisfeitas pela relação com o outro.

Entretanto, o indivíduo pode confundir-se com o papel que representa e, através desta identificação, ele reconhece sua própria personalidade e encontra no papel social a valorização do eu (SANTOS 1986).

Para Miller (1983), a noção de identidade social distingue-se da noção de papel na medida em que os mesmos papéis podem ser atribuídos a pessoas diferentes, enquanto a identidade é específica a cada pessoa. Entretanto, existe uma articulação entre papéis e identidade *“na medida em que as normas de um papel estabelecem muitos modelos pelos quais a identidade é avaliada”* (p. 323).

Entre os papéis sociais, o papel profissional ocupa um lugar privilegiado. O valor do trabalho é prioritário, está no centro da sociedade de produção e na identidade do indivíduo, uma vez que, durante a infância e a adolescência, o indivíduo é preparado para exercer um papel profissional que será representado durante grande parte de sua vida adulta, do que se deduz que a influência deste papel sobre o indivíduo ultrapassa a atividade de trabalho propriamente dita (SANTOS 1986).

A compreensão do papel do docente envolve uma atitude aberta em relação aos alunos e à consciência de que desempenha várias funções em sua atividade. Embora o docente não seja o único agente da educação, ele desempenha um papel muito importante na educação.

Sabe-se que existem limitações que impedem o docente de exercer essa função com mais

competência. A superação dessas limitações, entretanto, não depende exclusivamente dele nem do sistema escolar, depende principalmente da transformação da estrutura social.

Mas, mesmo com relação a esse aspecto, o docente pode desempenhar um papel muito importante. Ele, mais do que qualquer outro profissional, tem grandes possibilidades de ser um agente de transformação social. Para tanto, é preciso que se proponha a ter uma participação ativa no processo pedagógico, indagando-se sobre a legitimidade dos fins pedagógicos da escola, sobre os objetivos propostos, sobre o conteúdo apresentado, sobre os métodos utilizados, enfim, sobre o sentido social e político de sua própria atividade docente.

O professor, portanto, em seu trabalho docente, poderá estar trabalhando para mudar ou para conservar a sociedade.

1.0 - Identidade Profissional

Antes de se identificar pessoalmente com um grupo profissional ou com um tipo de diplomados, um indivíduo, desde a infância, “herda” uma identidade sexual, étnica, e a da classe social dos seus pais, ou de quem está encarregado de educá-lo. Ou seja, a primeira identidade vivida e experimentada pessoalmente pela criança constrói-se na relação com a mãe ou com quem a substitui; entretanto, é nas e pelas categorizações dos outros e com os parceiros da escola (professores e pares) que a

criança experimenta a sua primeira identidade social. Esta não é escolhida, mas conferida pelas instituições e pelos que rodeiam a criança, tanto na base das pertenças étnicas, políticas, religiosas, profissionais e culturais dos seus pais como na base das suas performances escolares. A escola constitui, assim, um momento decisivo para as primeiras construções da identidade social, apesar de muitas vezes bastante desconectada de qualquer universo profissional (Isambert-Jamati, apud Dubar 1997).

Segundo Dubar (1997), a identidade profissional articula-se entre duas transações, uma interna ao indivíduo e a outra externa entre o indivíduo e as instituições com as quais ele interage. Diferenciando-se, daí, identidade para si e identidade para o outro, identidades que, mesmo sendo inseparáveis, articulam-se de forma problemática.

Dubar (1997) afirma ainda que a saída do sistema escolar e o confronto com o mercado de trabalho constituem atualmente um momento essencial na construção da identidade autônoma. A escolha de orientação escolar mais ou menos forçada ou assumida representa uma antecipação importante do futuro estatuto social. O ingresso numa especialidade disciplinar ou técnica constitui um ato significativo da identidade virtual. Porém é no confronto com o mercado do trabalho que se localiza o desafio identitário mais importante dos indivíduos. Este confronto assume formas sociais diversas e significativas segundo os países, os níveis escolares, as origens sociais, o sexo, o

processo de modernização tecnológica e de mudanças organizacionais nas empresas, administrações e serviços. Entretanto, é da sua saída que depende a identificação pelo outro das suas competências, do seu estatuto, da carreira possível e da construção para si do projeto, das aspirações e da identidade possível. Como também é do resultado deste confronto que dependem as modalidades de construção de uma *identidade profissional* de base que constitui não somente uma identidade no trabalho, mas também, e sobretudo, uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e de uma lógica de formação.

Segundo Nóvoa (1992:16), *“a identidade é um espaço de construção da maneira de ser e de estar na profissão”*.

O conceito de identidade profissional relaciona-se ao mundo ocupacional do profissional, integrando os estudos que dizem respeito à socialização profissional, os quais se concentram nos processos de adaptação do profissional ao seu meio profissional.

No processo de construção da identidade profissional, que integra o quadro das identidades possíveis, as categorias que dizem respeito à formação, às esferas do trabalho e do emprego constituem os domínios de referência dos indivíduos para si mesmos. O emprego é considerado cada vez mais o centro do processo identitário, e a formação profissional está cada vez mais diretamente ligada a ele.

Como também o espaço de reconhecimento das identidades é inseparável do espaço de legitimação

dos saberes e competências associados aos processos de identificação. A transação objetiva entre os indivíduos e as organizações é, antes de tudo, aquela que se organiza em torno do reconhecimento ou do não - reconhecimento das competências, dos saberes, das imagens de si, que constituem o âmago das identidades reivindicadas. Para Sainsaulieu (1985), a identidade, mais do que um processo biográfico de construção do eu, é um processo relacional de investimento do eu. Funda-se, dessa forma, a articulação entre os dois processos identitários: o biográfico e o relacional. O primeiro processo é uma construção no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais, a partir de categorias dadas pelas sucessivas instituições (família, escola, mercado de trabalho, empresa), que configura a transação subjetiva. O segundo processo (relacional) refere-se ao reconhecimento dado em determinado momento, no interior de um espaço determinado de legitimação, às identidades associadas aos saberes, às competências e à auto-imagem, propostas e expressas pelos indivíduos que compartilham um sistema de ação.

Conforme Erikson (1976), a identidade social não é transmitida de uma geração para outra. Ela é construída por cada geração com base nas categorias e posições herdadas pela geração precedente, mas, também, por estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições, pelas quais passaram os indivíduos e para as quais eles contribuem em seu processo de mudança. Essa construção identitária assume uma importância particular no campo de

trabalho, do emprego e da formação, tendo adquirido uma forte legitimidade para o reconhecimento da identidade social e da atribuição do status no mundo profissional.

Sainsaulieu (1985) destaca que a vida no local do trabalho tem uma importância decisiva na formação de normas de relação que se estruturam em modelos culturais e que diferentes situações de trabalho podem conduzir a diferentes normas de relação. Semelhante posição encabeça no campo empírico a necessidade de identificar as condições da intenção cotidiana no trabalho no qual, para além da pertença socioprofissional, devem-se considerar alguns dos fatores que constituem fontes do poder.

A atividade profissional influencia profundamente a atividade física do indivíduo. Se ela é fonte de recursos materiais, ela é, sobretudo, entrada do sujeito em um sistema de relações sociais, lugar de construção da identidade social (SANTOS, 1986).

Sainsaulieu (1985) observa que a experiência de relações nas organizações é tão grande e durável que seus efeitos ultrapassam os locais de trabalho. Existe uma relação muito grande do trabalho organizado com as estruturas mentais e os hábitos coletivos dos indivíduos. Segundo o mesmo autor, ele estabelece a ligação entre o sistema social mediatizado pelo trabalho e o sistema de personalidade, mais precisamente, a identidade dos indivíduos.

Partindo do conceito de identidade de Erikson, o referido autor demonstra que a busca de

identidade é um desejo constante de ser reconhecido pelo outro. Nessa perspectiva, o acesso à identidade se faz no momento em que as identificações primitivas deixam de ser dominantes e o indivíduo é reconhecido pela sociedade. Ter uma identidade seria, portanto, constituir-se, enquanto indivíduo, diferente do outro e reconhecido como tal.

Um dos grandes obstáculos que os professores enfrentam é a falta de valorização como profissionais da educação pela sociedade como um todo, e isto se pode perceber nas respostas à pergunta (Questionário) **“quais as vantagens e desvantagens em ser professor?”** Em relação às desvantagens, os sujeitos colocaram: *“descaso dos órgãos competentes em nos dar melhores condições de trabalho”* (Sujeito n.º23, professora); *“Estresse, dar aulas em muitas turmas e/ou mais de uma escola, não ter tempo suficiente e material para preparar boas aulas. Ganhar pouco, categoria desunida, falta de compreensão e apoio das autoridades governamentais”* (Sujeito n.º45, professora); *“pouco estímulo e o não - reconhecimento das instituições e a desunião da classe”* (Sujeito n.º40, professora); *“Não termos tempo para estudar, não podermos arcar com as compras de livros de que precisamos, não sermos reconhecidos pelas autoridades como marco de um crescimento lógico para o país, não sermos valorizados como realmente precisamos”*(Sujeito n.º46, professora); *“O salário não compensa a dedicação aplicada à causa”* (Sujeito n.º11, professora); *“A falta de valorização profissional, o descaso do governo para com a*

educação, a falta de capacitações, sem esquecer os baixíssimos salários” (Sujeito n.º08, professora); “Salários incompatíveis com a relevância da função e a constante falta de reconhecimento por parte da sociedade” (Sujeito n.º33, professor); “Desvantagem salarial; ausência de políticas públicas, de acompanhamento e avaliação permanente de resultados do aluno e da escola” (Sujeito n.º30, professor); “Os limites impostos pelas condições de trabalho que vão desde a infra - estrutura oferecida às condições de salário e ao excesso de carga horária que dificultam uma melhor atuação do professor em sala de aula e na formação contínua” (Sujeito n.º53, professor).

Sainsaulieu (1985) salienta que, do ponto de vista da sociologia, o desejo de reconhecimento passa pela possibilidade de “sair vencedor nas relações de poder” e de “fazer reconhecer a plena autonomia de seus significados”. O indivíduo encontra em seus recursos pessoais um meio de manter seu desejo e de enfrentar o desejo do outro. A identidade desenvolve-se nesse jogo conflitivo das relações sociais. No entanto, na medida em que o indivíduo faz parte de uma estrutura social, ele deve necessariamente confrontar-se com uma desigualdade de poder nas relações. Nesta desigualdade ele corre o risco de não conseguir vencer a luta pelo reconhecimento, e é assim que o sistema de personalidade é posto em questão pelo universo social. Devido à falta de recursos estratégicos, o indivíduo pode ser fadado ao fracasso de seu desejo em face da vitória do outro.

O trabalho (e, no caso do professor, a escola) pode tornar-se não mais lugar de afirmação, de reconhecimento de si, porém lugar de alienação da pessoa, do sentimento de impotência em face do desejo do outro. Nesse caso, é a dimensão valor da identidade que está em jogo. O indivíduo não se sentirá como causa dos acontecimentos, ele se submete aos acontecimentos. O trabalho repetitivo e monótono não deixa ao indivíduo a possibilidade de pensar e de refletir sobre o mundo ou sobre si mesmo. Ele não consegue recuperar o significado do seu trabalho nem o significado deste trabalho em sua vida (SANTOS 1986).

Entretanto, é preciso verificar na história do indivíduo quais são as outras fontes de reconhecimento das quais ele dispõe. Cada pessoa inscreve-se em um universo diferente de relações sociais, cada um investe mais ou menos seu papel profissional segundo suas necessidades, suas motivações e suas aspirações. O trabalho pode representar um papel central para o indivíduo, logo a fonte mais importante de reconhecimento e valorização (SANTOS 1986).

Sainsaulieu (1985) considera que não há homogeneidade no grupo social formado pelos professores e que, em um certo sentido, o conceito da identidade profissional é uma fórmula substancialista que obscurece o reconhecimento da dinâmica relacional presente na produção identitária. Nesse sentido, a noção de identidades é entendida como forma plural de afirmar a diferenciação das estratégias identitárias em

função das determinações sociohistóricas, culturais e psicológicas.

De acordo com Gomes (1993), é pela análise dos mundos construídos mentalmente pelos indivíduos, a partir de sua experiência social, que melhor se podem reconstruir as identidades típicas, pertinentes num campo social específico. Estas representações ativas estruturam o discurso dos indivíduos sobre as práticas sociais especializadas por meio: do domínio de um vocabulário específico; da internalização de normas; da incorporação de um programa e da aquisição de um saber legítimo que permite, concomitantemente, a elaboração de estratégias práticas e a afirmação de uma identidade reconhecida.

Contudo, Gomes (1993) faz uma objeção adicional ao proposto por Sainsaulieu, não fazendo da escola o espaço privilegiado de reconhecimento da identidade social. O espaço de reconhecimento das identidades é inseparável dos espaços de legitimação dos saberes e das competências associadas àquelas. Nesse sentido, supõe-se a existência de espaços de identificação prioritários, de substituição ou de compensação, extensos ou limitados ao contexto do trabalho no seio dos quais os indivíduos se considerem suficientemente reconhecidos e valorizados.

Gomes (1993) entende que este processo pressupõe uma transação que pode ser mais ou menos conflitual entre os indivíduos portadores de desejos de identificação e as organizações que oferecem estatutos, categorias e formas de reconhecimento não aceitáveis.

Ainda conforme Gomes (1993), o problema da identidade profissional deve ser visto à luz da dialética da classificação, desclassificação e requalificação sociais. Para os professores, não é simplesmente o acesso a um salário ou à estabilidade de emprego que está em causa na escolha da profissão. É também o acesso a um certo capital social e cultural. Na luta pela reclassificação social, as tradicionais classificações profissionais são sobrepostas às novas categorias provenientes da semiose social.

O autor ressalta que, para o Estado, não é só o cumprimento de normas por parte dos trabalhadores com algumas qualificações que está em jogo. Mas, também, a mobilização de trabalhadores caracterizados por uma certa estrutura do capital social e cultural.

Ele mostra ainda que a crise, a incerteza, o mal - estar e os debates sobre a (re) construção da profissão docente têm permitido uma nova representação da escola como lugar suficientemente autônomo onde possa influenciar o produto do sistema educativo no seu conjunto.

Para Huberman (1992, p. 9), o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não um rol de acontecimentos. Acrescenta ainda que, para alguns, este processo pode parecer linear, porém, para outros, há patamares, regressões, momentos de arranque e descontinuidades. O fato de encontrar seqüências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca se estabilizem, ou que se desestabilizem por razões de ordem psicológica "(tomada de consciência, mudanças

de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica)".

Fazendo alusão a Erikson, Whit, Huberman (1992) destacam na tendência psicanalítica que a identidade profissional constitui uma etapa decisiva no desenvolvimento e uma contribuição para a afirmação do eu; no dizer do autor, evitar ou odiar essa escolha conduziria a uma "dispersão de papéis", surgindo daí uma dispersão do sentimento de identidade pessoal.

Compreender a construção identitária e a imagem de si assegura funções essenciais para a vida individual e constitui um dos processos psíquicos na vida adulta.

A identidade é aqui entendida, na concepção de Lipiansky (1998), como um dado primeiro da relação com a representação da própria existência e com o mundo, resultando de um processo complexo que une estreitamente a relação consigo mesmo e a relação com o outro. Como também é um fenômeno dinâmico que se exerce ao longo de toda a existência.

Buscando traçar o perfil dos professores que participaram desta pesquisa, é interessante observar como o processo identitário é, ao mesmo tempo, individual e social e supõe uma interestruturação entre a identidade individual e a identidade social dos atores sociais, em que componentes psicológicos e sociológicos se articulam de forma organizada. Os sujeitos se integram nos mais diferentes grupos sociais, assumindo diferentes identidades coletivas, identificando-se com os grupos, tendo o sentimento

de a eles pertencerem, mas, simultaneamente, tendem a diferenciar-se, tornando-se autônomos e afirmando-se como sujeitos, como atores sociais. Apesar do peso das estruturas sociais, cada sujeito é único e irrepetível.

A identidade do indivíduo é um construto e ao longo da vida se reveste cumulativamente de várias facetas identitárias e até contraditórias entre si, mas que mantêm uma certa organização, coerência e estabilidade.

2.0 - Identidade Docente

Compreendendo a identidade como um dado passível de mudança construído num processo historicamente situado, a profissão docente, como tantas outras, surge, num dado contexto e momento históricos, como resposta às necessidades que são colocadas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. E a profissão docente precisa se transformar construindo novas características para responder a novas exigências da sociedade PIMENTA (1996).

Conforme Pimenta (1996), uma identidade profissional constrói-se baseada no significado social da profissão, na revisão das representações sociais da profissão e das tradições. Como também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que continuam significativas. Práticas que resistem a inovações porque são repletas de saberes válidos às necessidades da

realidade, da comparação entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pela representação que cada professor, como construtor de sua prática, confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, sua maneira de situar-se no mundo, sua história de vida, representações, angústias, saberes e anseios, no sentido que tem em sua vida ser professor, como também nas relações que se estabelecem com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros grupos sociais.

A esse respeito, é oportuno relembrar o que escreveu Canário:

“afirmar que os professores aprendem a sua profissão nas escolas não deve ser confundido com a idéia segundo a qual os professores só aprenderiam a sua profissão nas escolas. Essa aprendizagem corresponde a um percurso pessoal e profissional de cada professor, no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais, e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender” (1997, p.10).

Este postulado de Canário (1997) leva à compreensão de que a aprendizagem profissional e a construção identitária se sobrepõem a um processo inacabado de constante elaboração e reelaboração de uma visão do mundo profissional.

Para Correia (1991), as identidades profissionais dos docentes são contingentes e envolvem-se num processo complexo de relações do

grupo profissional com um conjunto de espaços sociais através dos quais se produzem e reproduzem determinadas relações com os saberes que lhe são específicos, com as condições simbólicas e imaginárias que tendem a definir a sua especificidade profissional, com os contextos sociotécnico-organizacionais do exercício do trabalho, como também com a natureza das relações que ele mantém com o Estado e com os pais, alunos, comunidades, etc.

Segundo o autor acima, o processo socio-histórico da produção inacabada dos docentes enquanto grupo profissional, como também a importância dos diferentes espaços, tem sido o mesmo, ou seja, a estrutura de cada um deles tem permanecido imutável e, ainda, na escola ou fora dela, a forma de participação na produção é independente dos sistemas educativos e das relações sociais que eles mantêm.

Logo, o processo de implementação, desenvolvimento e extensão dos sistemas de ensino modernos, a produção dos docentes enquanto grupo profissional e, portanto, a produção da identidade profissional estão ligados à relação estabelecida com as instituições empregadoras e às conseqüentes transformações produzidas nas relações que são mantidas com os sistemas educativos.

Para Lopes (1993), a compreensão da identidade docente está relacionada à ligação entre as representações dos grupos de pertença do sexo, idade e ocupação, que são traduzidas nos seus modos de ser e de saber particulares.

O contexto sócio cultural atual está desestruturado, e esta situação busca uma nova relação das pessoas com os contextos de vida. A operacionalização desta nova relação exige a redefinição da noção de *pessoa* a que se junta uma redefinição da noção de *saber*. Nesse contexto, vive-se a *crise de identidade*, ou seja, momento crucial, quando o desenvolvimento tem de optar por uma ou outra direção, escolher este ou aquele rumo, mobilizando recursos de crescimento, recuperação e nova diferenciação.

Ainda segundo Lopes, a crise de identidade docente enquadra-se numa fase de transformação de paradigmas que se faz sentir nas sociedades ocidentais, a qual tende a desconstruir definições tradicionais de *saber* e de *ser pessoa* e a requerer novos modos de *ser* e de *saber*. A autora considera a importância destas duas dimensões nas definições da identidade docente, como também entrevê que a mudança pode ser mais fácil a partir da maneira de *ser*. Acrescenta que à crise da identidade docente, expressa na rotina da prática docente, estão subjacentes males de estima de si e de reconhecimento de si pelos outros, cuja origem devia ser preferencialmente procurada na estrutura social atual e em seus símbolos. Ou seja, as relações de poder se expressam entre os segmentos da escola, e a divisão social do trabalho parece conferir *status* a quem assume funções técnicas na escola. E, lamentavelmente, na visão dos técnicos, o professor não sabe, não quer aprender, rejeita a teoria, é "limitado" e não gosta de estudar. É o

que revelam algumas considerações dos participantes desta pesquisa:

“Cobrança social de alguns dirigentes de que somente ele é o responsável pelo caos em que andam a educação e a sociedade, e só ele vai dar jeito a tudo” (Sujeito n.º06, professora, ensina no Fundamental I, 2ª série, nos três turnos);

“No mundo capitalista em que nós vivemos, ser professor não é vantajoso, porém o que nos gratifica é a possibilidade de formar, preparar crítica e reflexivamente nossos alunos” (Sujeito n.º34, professora, Dirigente de escola, trabalha nos turnos da tarde, noite e, às vezes, pela manhã);

“Considero-me tecnicamente preparada, porém falta-me enriquecimento cultural para que eu possa me reportar a outras situações com mais segurança. E sinto-me constrangida pelo fato de constatar que trabalho com algo tão importante e sou tão pouco reconhecida, valorizada” (Sujeito n.º.62, professora, ensina 1ª, 2ª e 3ª séries do curso Normal Médio nos horários da manhã e tarde).

É nessa relação que, na visão da autora, a problemática central da crise da identidade docente, a rotina ou a dificuldade de mudar a prática docente, é justificada pelas estruturas e pela dinâmica atual dos contextos escolares, pelo caráter lento das mudanças em todos os níveis do contexto, pela autonomia relativa das escolas e pelo fato de a formação dos professores não

corresponder às exigências da complexidade do mundo do trabalho docente. Melhor dizendo, os insucessos no trabalho docente não são sequer relacionados à formação precária recebida e à necessidade de aperfeiçoamento, e as dificuldades, quando explicitadas, freqüentemente o são de forma generalizada.

Logo, o conceito de identidade profissional do docente integra-se aos estudos da socialização profissional, que se centram nos processos de adaptação do docente ao meio profissional ao qual pertence.

Como também a identidade profissional do professor está ligada às representações sociais sobre ele, ou seja, às idéias e crenças que a comunidade e os professores têm sobre o trabalho que desenvolvem. Na formação de professores, essa identidade associa-se ao sentimento e à consciência de pertencer a um grupo, de ser um profissional que interage com as representações sociais sobre sua identidade, ou seja, o sentimento e a consciência têm origem nas representações sociais que resultam da interação de pessoas que também os têm. Nesse sentido, a consciência de ser professor e profissional da educação é histórica, situando-se numa época e num local determinado.

3.0 Representação Social e Formação Docente

O ponto relevante desta pesquisa foi estabelecer uma relação entre a participação dos

professores no processo de formação contínua e a sua repercussão na carreira docente, analisando a relação formação contínua e transformação da prática do professor e compreendendo a influência da formação contínua sobre a identidade docente. Ao se abordarem esses aspectos, fez-se necessário compreender as representações sociais que os professores têm: a) da escolha profissional; b) da prática docente; c) das vantagens e desvantagens da profissão e do processo de formação contínua.

As Representações Sociais são teorias do senso comum que se elaboram coletivamente nas interações sociais, sujeito - sujeito e sujeito - instituição num determinado tempo, numa cultura e num espaço específico, na tentativa de tornar o estranho familiar e dar conta da realidade. É na interação que o sujeito elabora o conhecimento e vai se socializando, construindo valores e idéias que circulam na sociedade.

Para Moscovici (1978) e Jodelet (2001), as focalizações que os indivíduos fazem decorrem das condições materiais, e ideológicas, dos recursos educativos e dos interesses profissionais de cada indivíduo. São esses fatores que direcionam a focalização da Representação Social em aspectos isolados do objeto social. Cada sujeito pode focalizar aspectos distintos do objeto social, conforme sua experiência social e os interesses diversificados que possui sobre o mesmo.

De acordo com Moscovici (1978), as Representações Sociais não somente guiam as ações, mas também remodelam e reconstituem os elementos do meio ambiente em que tais ações têm lugar,

integrando-as em uma rede de relações na qual está vinculado o objeto, fornecendo as noções teóricas e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes.

Assim, as Representações Sociais funcionam como um sistema de interpretação da realidade que orienta as relações dos indivíduos com o meio físico e social. Elas determinam os comportamentos e as práticas dos sujeitos. O sujeito, nas suas relações sociais e comunicativas, é, inevitavelmente, levado a tomar partido nessas relações.

Os processos, através dos quais Moscovici (1978) teoriza sobre a geração das Representações Sociais, são objetivação e ancoragem. Como declara o autor, por meio desses dois processos familiariza-se com o desconhecido. Moscovici (1978) destaca que, ao ancorar o objeto novo, o sujeito o submete a traços e comportamentos de um quadro de referências anterior, interligando-o e estabelecendo entre eles um relacionamento positivo e / ou negativo.

Portanto, ancoragem significa a incorporação do novo ou desconhecido a uma teia de significados ou categorias que povoam o universo simbólico dos sujeitos.

De acordo com Jodelet (2001), o processo de ancoragem se estrutura a partir de três condições: a atribuição de sentido (incorporação do novo ao conhecido); a instrumentalização do saber (transformação do novo em algo útil); e o enraizamento no sistema de pensamento (amenização

da oposição). Ou seja, o novo ou estranho é familiarizado.

A objetivação refere-se a um conceito ou conjuntos de conceitos, objetivos, materializando o que foi incorporado pela ancoragem, tornando-o palpável, concreto e familiar.

Conforme Moscovici (1978), o sujeito aprende a elaborar, do seu modo, os conhecimentos científicos fora do espaço em que eles foram gerados, imbuindo-se do conteúdo e do estilo do pensamento que lhe representam. O surgimento de uma teoria ou de uma metodologia desconhecida tem sempre um impacto semelhante. A relação com a realidade, os valores hierarquizados e o peso relativo dos comportamentos, tudo isso é alterado. As normas são simultaneamente modificadas: o que era permitido revela-se proibido, o que era irrevogável parece revogável, e vice-versa.

Nessa perspectiva, o senso comum tem regras próprias, valores, crenças e segue uma lógica natural, não formal. Os grupos constroem verdades diferentes de acordo com o nível de informação que se tem; quando elaborada nas interações, torna o estranho familiar. Quando você absorve um novo objeto, modifica este objeto e os antigos são revistos. A representação social é dinâmica, pois novas informações recebidas a respeito de um objeto de conhecimento podem vir a provocar alterações na concepção anterior deste objeto. Ela possibilita justificar, a posteriori, tomadas de posição e de condutas do sujeito. Tem uma função identitária que possibilita definir identidades e salvaguardar as especificidades dos grupos. Em contraste com o

conhecimento de senso comum, o conhecimento científico se constrói a partir de um problema, uma pergunta que se faz e se quer entender.

É uma forma de conhecimento da realidade em que se procura dominar a natureza e buscar explicação, apresentando características próprias. Ele reúne um conjunto de hipóteses, que são elaboradas a partir de possíveis respostas às perguntas, de modo que algumas dessas hipóteses sejam premissas e as outras a sucedam logicamente.

Para Moscovici (1978), uma representação produz e determina os comportamentos, levando o indivíduo à seleção de certos estímulos e fazendo emergir alguns significados às respostas dadas. Ela possui uma função característica da realidade da qual se conhece pela experiência adquirida e de cuja função a maioria dos indivíduos faz uso. Dessa forma, uma representação social é o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado.

As representações sociais não são homogêneas, pois são construídas a partir da diversidade dos grupos. Quando o sujeito se apropria do conhecimento do senso comum, os componentes ideológicos fazem parte dos valores de que as pessoas se apropriam. Jodelet (1984,p.362) afirma:

“a marca social dos conteúdos ou dos processos de representação remete às condições e ao contexto dos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam, às funções que elas têm na interação com o mundo e com os outros”.

Não sendo as representações sociais apenas opiniões, atitudes sobre ou imagem de, mas teoria articulada sobre um objeto, elas reconstituem os elementos do meio ambiente, integrando-o a uma rede de relações às quais está vinculado o seu objeto. Ou seja, o que diferencia as representações das noções de imagem, atitudes e opiniões são os vínculos entre os elementos do meio ambiente, articulados nos processos de interação em que se formam as representações.

Para Moscovici (1978), não admitir o poder criador de objetos, de eventos, de atividades representativas leva a acreditar que não existem relações entre o que está armazenado nas imagens e a capacidade de engendrar novas e surpreendentes combinações das quais a cultura e o senso comum são testemunhos cotidianos. Nesse processo de construção do conhecimento sobre o objeto, o indivíduo se constitui e, ao mesmo tempo, situa-se no universo social e material segundo a organização que ela se dê ou aceite do real.

A partir destas indicações teóricas aqui apresentadas sobre a teoria das Representações Sociais, podem-se conhecer o universo simbólico dos professores e a concepção de formação contínua.

Os postulados de Moscovici reforçam o valor da teoria como referencial para essa investigação, uma vez que, de acordo com este autor, os indivíduos em seus espaços de atuação, na interação com os outros indivíduos e com os instrumentos de trabalho, vão construindo seus conceitos, concepções, idéias e valores. Admite-se que com os docentes não seria

diferente, eles certamente têm ancorado essas representações.

A partir da hipótese de que uma dada prática social depende, em parte, da representação do sujeito sobre uma determinada situação, busca-se analisar a relação formação contínua - carreira docente, formação contínua - transformação da prática docente, formação contínua - identidade docente através do estudo das relações que se estabelecem entre representação social, formação contínua e identidade docente.

CAPÍTULO III

PROFISSÃO PROFESSOR

Para se compreender melhor o professor, necessário se faz tecer algumas considerações sobre a escolha, as conseqüências e a vocação de ser professor no contexto atual. E, em especial, o professor pernambucano, objeto da nossa investigação, que traz na sua origem a história da colonização e a influência dos jesuítas. Para tal, passado e presente se sobrepõem formando e construindo a identidade desse professor. E, no processo de construção da identidade docente, não se pode deixar de levar em consideração as exigências e as formas de autoridade da sociedade em que está inserido, as quais são produtos de sua estrutura e sua história.

3.1- Escolha e Conseqüências

A ação centralizadora do Estado e a complexificação dos seus órgãos administrativos na área educacional fazem emergir umas práticas profissionais desprovidas de reflexão, obstaculizando, dessa forma, a capacidade de inovação que deve acompanhar um processo de integração profissional. Isso reforça a perspectiva de uma adaptação alienante e a reprodução de uma determinada cultura profissional. Quando essa prática se produz de forma solitária e não refletida, acaba por desenvolver experiências tão negativas que muitas vezes levam ao abandono da profissão (como foi apresentado anteriormente), ou a um desencanto que, aliado à desvalorização social

e aos péssimos salários, faz com que muitos professores só se mantenham na profissão por falta de outras oportunidades.

É necessário, portanto, um cuidado especial. As estratégias de trabalho com esses professores necessitam do reconhecimento de sua importância e da institucionalização de um trabalho organizado.

Durante muitos anos o magistério afirmou-se como uma atividade feminina. Seguindo uma tendência na Europa da época, às filhas de famílias ricas estava reservado, se assim o desejassem, o curso de magistério, tornando-se, dessa forma, uma tradição para as moças ricas serem professoras.

Como esta situação contribuía para superar o preconceito em relação à mulher trabalhar fora de casa, favorecia também uma situação de pseudoprofissionalização do magistério. A escola das séries iniciais do ensino fundamental, local de trabalho tipicamente da mulher, ganhou um sentido de prolongamento do lar, e a escola normal as preparava para serem professoras e donas de casa, cristalizando-se no imaginário social a idéia de que vocação e amor são os ingredientes fundamentais para o exercício do magistério. Como também a ausência de profissionalismo, com certeza, tem aí uma de suas razões principais (HAGUETTE, 1991).

3.2- "Vocação"

A concepção do trabalho na educação como "vocação", de acordo com Haguette (1991), tem um caráter ideológico, na situação atual da sociedade brasileira, não passando de um artifício que tem por objetivo a manutenção do poder e, conseqüentemente, o rebaixamento da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Ainda segundo o autor acima, a palavra "vocação" tem um sentido religioso; vocação, etimologicamente, vem do vocare, chamar. Quem tem "vocação" atende a um chamamento, a um apelo divino. Não busca seus interesses pessoais; sem trabalho desinteressado dedicado à causa de quem chamou. É um eleito, privilegiado, pela graça divina. É a expressão de uma preferência pessoal. Por isso diferencia-se dos outros e possui o carisma para desempenhar a contento sua missão. Alguém elege e chama alguém, o que evoca a idéia de uma relação pessoal cheia de preferência afetiva.

Esse argumento ideológico proporciona ao professor coragem e motivação para continuar trabalhando e salvando o pouco que se faz pela educação, fornecendo, em contrapartida, armas e razões aos políticos para manter o status quo.

Porém os tempos mudaram. A educação não é mais uma pregação confessional, ela é uma ferramenta, uma técnica, um pré-requisito sem o qual um indivíduo não tem vez e a sociedade não se desenvolve econômica, política, social e

culturalmente. A esse respeito, Haguette (1991, p. 117) adverte:

“nesta realidade da modernidade, como ainda defender a tese da educação como vocação? Sua universalização, especialização e secularização estão a exigir a definição e a administração da educação como profissão. Aliás, quando o sistema educacional brasileiro exige centenas de milhares de professores e pessoas de apoio, como pensar que tanta gente tenha vocação e responda a um chamamento divino? Como pensar, sem querer enganar aos outros e a si mesmo, que a moça indicada pelo Prefeito para ser professora recebeu outro chamamento que não o chamamento partidário? O próximo Prefeito, que sabe disso, despedirá essa mesma moça, para colocar em seu lugar uma outra pessoa, parenta sua ou apadrinhada de seu partido!”

Entretanto, no contexto atual, numa sociedade complexa, burocratizada, a profissionalização é inevitável, embora ainda ofenda os interesses estabelecidos, uma vez que, segundo Haguette (1991), o profissionalismo é o oposto da “vocação”, pois estabelece o anonimato, o universalismo, a neutralidade da igualdade diante da lei e da burocracia.

O profissionalismo nas relações de trabalho não nasce espontaneamente. Seu aparecimento necessita de uma estrutura institucional adequada, que envolve um equilíbrio complexo de diversas forças sociais.

Atualmente, manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas

pedagógicas mais eficientes são alguns dos principais desafios da profissão docente. Concluir o curso normal ou a licenciatura é apenas uma das etapas do longo processo de formação.

A expressão formação contínua tem a ver com a continuidade da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional no contexto de trabalho. Essa expressão é mais atual e envolve concepções inovadoras. Há uns anos atrás se falava de treinamento (que se deve à influência americana, ao training, mas que em português reenvia para a repetição mecânica de uma atividade), de reciclagem (que sugere novas utilidades para o já usado, o velho renovado, etc.). Hoje, a expressão "formação contínua" envolve, como se verá, concepções inovadoras. No entanto, pode-se afirmar que, também no Brasil, se tem assistido nas duas últimas décadas a uma verdadeira revolução: *"embora tenha havido uma verdadeira revolução nesse campo nos últimos vinte anos, a formação ainda deixa muito a desejar. Existe uma certa incapacidade para colocar em prática concepções e modelos inovadores. As instituições ficam fechadas em si mesmas, ora por um academicismo excessivo, ora por um empirismo tradicional. Ambos os desvios são criticáveis"* (NÓVOA, 2001, p.13).

CAPÍTULO IV

DISCUTINDO OS TERMOS: TREINAMENTO, RECICLAGEM, CAPACITAÇÃO E FORMAÇÃO

A expressão “Educação Continuada”, segundo Christov (2002, p.9), traz uma crítica a termos anteriormente utilizados, tais como treinamento, capacitação, reciclagem, que não privilegiavam a construção da autonomia intelectual do professor, uma vez que se baseavam em propostas previamente elaboradas a serem apresentadas aos professores para que as implementassem em sala de aula.

Os termos *treinamento* 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 do referido termo na educação produzia a sensação de estar numa indústria treinando os operários para manusear máquinas.

De acordo com Romiszowski (1990), em decorrência das mudanças e avanços tecnológicos, os conhecimentos e as técnicas, aos poucos, tornam-se ultrapassados, sendo necessária uma intervenção que pode ser feita pelo treinamento, ajudando na resolução desse tipo de problema. O treinamento se constitui num instrumento de que a empresa se vale para solucionar problemas de pessoal, que afetam seu funcionamento e produtividade, devendo ser encarado com seriedade e responsabilidade.

Portanto, 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 âmbito da educação, os termos treinamento e reciclagem significam preparar os docentes para a efetivação de uma

prática pedagógica repetitiva, acrítica e mecânica, assumindo uma característica eminentemente prescritiva, normativa, fundamentada em modelos preestabelecidos. A preocupação reduz-se ao ato pedagógico isolado do contexto social mais amplo.

Para VEIGA (1989, p.18), essa prática descolada do contexto em que se atua caracteriza-se pelo rompimento da unidade indissolúvel, no processo prático, entre sujeito e objeto, e entre teoria e prática.

“o conteúdo se sujeita à forma, o real ao ideal e o particular e concreto ao universal e abstrato. Tem por base leis e normas preestabelecidas bastando ao professor subordinar-se a elas, uma vez que já está definido o que se quer fazer e como fazer. Não há preocupação em criar e nem em produzir uma nova realidade, material e humana, há apenas interesse em ampliar o que já foi criado, tendo por base uma prática criadora preexistente. Desta forma, conhecendo previamente as leis e as normas, basta ao professor repetir o processo prático quantas vezes queira, provocando também a repetibilidade do produto. Não se inventa o modo de fazer. Fazer é repetir ou imitar uma outra ação”.

Nesta prática, falta ao professor compreender e refletir sobre as finalidades da educação, suas relações com a prática social e sua missão histórica.

O termo *Capacitação* passa a fazer parte do vocabulário educacional na década de 80, sendo utilizado para referir-se à atualização de professores. Este termo não é bem aceito entre

esses profissionais, tendo em vista a conotação de incapacidade que sugere, uma vez que se tinha a impressão de serem profissionais incapacitados para exercer sua função.

O termo capacitação, incoerente com sua conotação negativa, abrange um processo de educação permanente, que parte do compromisso dos professores com a prática social para uma competência promotora de confronto do saber e da articulação dos conhecimentos sistematizados e populares, produzindo um novo saber. Esta ação se expressa através de uma reflexão sistemática da prática pedagógica dos professores na escola, a favor de uma prática libertadora e transformadora.

A capacitação caracteriza-se como um processo educacional e político de estruturação de uma escola de qualidade, colocando-se a serviço dessa instituição quando promove um efeito multiplicador de novas relações de trabalho, dando referência às reais necessidades e possibilidades da comunidade escolar.

Capacitação traduz-se pela unidade entre teoria e prática. A prática pedagógica apresenta-se de forma reflexiva, criativa e articulada ao contexto social, que define e orienta a ação do professor, possibilitando-lhe conhecer a importância social do seu trabalho.

A capacitação em serviço é considerada a maneira de materializar uma política de aperfeiçoamento de pessoal que não deve ignorar o peso desqualificador, desmotivador e alienante, vivido ainda hoje pelas relações de trabalho e produção de saber na escola, onde as forças

burocratizantes e hierarquizadoras são ainda dominantes. Mais na frente, detalhar-se-á o processo de capacitação vivido em Pernambuco.

No campo educacional, o termo *formação* compreende um elemento contínuo, ou seja, um processo de crescimento por toda a vida. Surge nos anos 90 propondo novos direcionamentos em relação ao aprimoramento do professor. Esse entendimento amplia o conceito de formação, que era considerada como pequeno espaço de tempo formal, predominando até período recente da história da educação, compreendendo que a questão da formação docente vem ocupando consideravelmente os aspectos da mídia e que o conceito de formação tem a ver com “estar se formando”, o que significa que nunca se está pronto, isto é, nunca está concluída totalmente. Assim, os professores precisam assumir-se como produtores de sua profissão, articulados com a escola, onde realizam seu trabalho. A formação docente ocorre ao longo de sua carreira e sua formação inicial constitui-se apenas numa primeira etapa a ser adquirida.

Formação, para Freire (1997, p.25), é:

“um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Para se ser, tem que se estar sendo.[...] a formação nunca se dá por mera acumulação. É uma conquista feita com muitas ajudas. Mas, depende sempre de um trabalho pessoal. Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si próprio. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

A formação é algo inerente ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser, através de sua história de vida, experiências, etc., e num processo de ir sendo os seus projetos e suas idéias de futuro.

4.1- Formação: em busca de um conceito

Segundo o dicionário da Língua Portuguesa de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, *Formação* é o “Ato, efeito, ou modo de formar; constituição, caráter; maneira por que se constituiu uma mentalidade, um caráter, ou um conhecimento profissional”.

De acordo com Kaddouri (1996), cada vez mais se ouve nestes últimos anos um discurso repetitivo e insistente que apresenta a formação como uma passagem obrigatória à qual os diversos tipos de trabalhadores devem recorrer para fazer face às situações de fragilidade que os aborrecem no seu cotidiano.

Em sua visão, a oferta de formação não pode ser considerada como finalidade principal à aquisição de competências profissionais mobilizáveis no trabalho. Pode ser assimilada a um meio de transformação e de “remodelações identitárias”.

Ainda segundo o autor acima, toda oferta ou procura de formação é, ao mesmo tempo, oferta e procura identitária. Quando um empregado solicita uma oportunidade de formação ao empregador, ele

está empenhado no sentido de o acompanhar na construção de uma identidade profissional e oferecer-lhe, ao mesmo tempo, por antecipação, a identidade visada que será materializada pela aquisição de uma nova profissionalidade. O mesmo acontece quando é o empregador quem oferece a formação ao seu trabalhador. Não lhe propõe só a aquisição de uma nova identidade, mas incita-o a constituir-se em “o que procura” desta identidade atribuída, através da formação.

Em face da oferta social que constitui atualmente o mercado da formação, o referido autor chama a atenção por não saber sustentar um discurso globalizado sobre as relações que os indivíduos podem estabelecer com ela. As reações globalizadas podem esconder aspectos específicos que a análise pretende desvendar. Daí a importância de distinguir o que é específico e o que é geral nestas reações. Esta referência obriga a conferir um espaço privilegiado na análise à história particular e ao itinerário singular dos indivíduos, o qual permite distinguir a formação como fenómeno coletivo e o envolvimento na formação como fenómeno individual, revelando uma decisão individual.

Nesse sentido, Kaddouri (1996) alerta a importância de compreender o que em um percurso pessoal de um indivíduo determina as atitudes diante da formação e que a formação desse percurso pode ganhar sentido para ele ou não, visto que o indivíduo pode anular a vontade de agir por medo de romper e de perder sua identidade, o que pode resultar de um envolvimento na formação, ou,

contrariamente, (re) atualizar esta vontade, exprimi-la e envolver-se.

É necessário compreender a importância da formação como um processo coletivo, dinâmico, que articula os diversos saberes e o contato com livros, textos, teorias e autores que venham subsidiar e enriquecer a prática pedagógica do professor.

Entretanto, o conjunto dessas situações acima só tem sentido se partir da real necessidade, dos interesses dos profissionais, como também partindo de seus conhecimentos, tendo em vista sua ampliação, mas sabendo que o percurso será diferenciado a cada grupo e indivíduo, ainda que com horizontes de enriquecimento teórico e prático em comum.

No campo educacional, o termo *formação* compreende um elemento contínuo, ou seja, um processo de crescimento por toda a vida. Surge nos anos 90, propondo novos direcionamentos em relação ao aprimoramento do professor. Esse entendimento amplia o conceito de formação, que era considerada como pequeno espaço de tempo formal, predominando até período recente da história da educação.

Este percurso diferencia-se justamente pela história de vida de cada indivíduo e pelas concepções que eles defendem. Daí conceber-se a formação como um processo coletivo, sendo os resultados individuais, uma vez que as mudanças de posturas e atitudes são inerentes ao indivíduo. A construção de um novo saber, pelo indivíduo, é um momento singular de cada um, pois mexe com a subjetividade e ninguém pode viver a mudança pelo

outro. Não é simples nem fácil desestruturar esses momentos de luto, de perdas e até mesmo de dor de ter de romper com um saber que já estava estruturado, ancorado, para dar lugar a um saber novo ou um novo saber.

O discurso da formação contínua de professores insere-se na preocupação mais vasta das sociedades contemporâneas, que considera a centralidade do conhecimento como uma das grandes revelações do século XX. Para Demo (2000,p.59):

"[...] a concepção de conhecimento como projeto aberto, entre outras coisas, aproxima o conhecimento da sabedoria à medida que se trata de tomar os limites como desafios e os desafios como horizontes limitados. [...] o conhecimento científico, pelo menos em termos de gestação da capacidade de conduzir a própria história, seja instrumento para fabricar incertezas mais do que certezas. Inova tanto porque primeiro inova a si mesmo. Nada faz que não venha a desconstruir. O conhecimento é a prova contundente da capacidade criativa humana, bem como a indicação mais decisiva de sua limitação. O conhecimento mais profundo é aquele que 'sabe o quanto ainda não sabe'. O conhecimento é a máquina de aprender".

4.2- Formação Docente: algumas considerações

Nos dias atuais, a concepção de formação de professores adotada pelos estudiosos do tema

identifica-se, cada vez mais, com o processo de desenvolvimento contínuo do professor.

Essa forma de perceber a formação permite considerar as abordagens dos autores contemporâneos que vêm contribuindo com a discussão sobre formação docente. As variadas contribuições teóricas dos diferentes autores subsidiaram o desenvolvimento desta pesquisa.

Canário (1999) ressalta que os novos modos de pensar e organizar o trabalho exigem novos tipos de saberes, como: trabalho coletivo, pensar a organização no seu todo, agir estrategicamente. Assim, a formação transforma-se num componente essencial da gestão e mobilização permanente dos recursos humanos, no interior da organização do trabalho.

No campo educacional, a escola é vista como espaço de formação construído pelos seus componentes, lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão. O autor destaca a ênfase da formação na organização da gestão escolar compartilhada. Com isso, percebe-se uma possibilidade de superar a fragmentação da formação e o descompromisso com a realidade escolar, procurando um padrão de melhoria da qualidade, determinando a capacidade dos profissionais que se encontram no pleno desempenho das atividades escolares de atuar em situações da prática real, tornando-se conscientes de suas necessidades subjetivas e objetivas, podendo, assim, construir conjuntamente sua profissionalização.

Nóvoa (1999) defende a necessidade de uma formação docente, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, no percurso dos diferentes ciclos da sua vida, construindo lógicas de formação que valorizem a experiência como "aluno, aluno - mestre, estagiário, professor principiante, professor titular e, até, como professor reformado". Propõe desenvolver processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência. Para isso, deve-se enfatizar a qualificação teórica e prática que leve a aprender idéias, saberes, experiências, na própria situação de trabalho, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Logo, a auto-imagem do professor como aluno e suas relações com os sentimentos sobre a escola possibilitam o jeito de ser da pessoa e do profissional.

O processo de formação deveria priorizar, também, o que pensam os professores, conhecer suas concepções de ensino aprendizagem, escutar suas opiniões e sugestões, propiciando momentos de trocas e de reflexões sobre seus conhecimentos e práticas, posto que são pistas importantes que devem ser consideradas nas atividades de formação dos professores, de modo que, partindo da realidade concreta / atual, possam começar a surgir avanços mais significativos no trabalho docente.

Lesne e Mynvielle (1990) entendem a formação como processo organizado e intencional que faz parte de um processo contínuo e de várias formas de

socialização que se identificam com a trajetória profissional de cada um. Para eles, a produção e a mudança das práticas profissionais caminham para o processo de socialização profissional vivido nos contextos de trabalho, (ou seja, na escola), em que ocorrem, no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária.

Para esses autores, a formação deve acontecer no contexto da escola, com os professores, de forma sistemática e que venha a romper com o modelo tradicional descontextualizado e dominante. Dessa forma, precisa-se reinventar novas maneiras de socialização profissional que priorizem o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Perrenoud (1993) ressalta que só é possível pensar a formação dos professores refletindo constantemente, à luz das ciências humanas, sobre as práticas pedagógicas, a dinâmica de funcionamento das instituições de ensino e dos sistemas educativos.

Portanto, nessa perspectiva, a reflexão possibilita transformar o mal-estar em “problemas” que podem ser esclarecidos, discutidos e até solucionados com mais consciência. Assim, uma prática reflexiva caminha para uma relação dinâmica e não queixosa com os problemas e dificuldades.

De acordo com esse autor, para enfrentar a complexidade do trabalho de ensinar, não basta somente a prática reflexiva, como também não é suficiente só a experiência, é necessária a articulação entre ambas.

A reflexão sobre a prática precisa estar ancorada numa ampla cultura das ciências humanas, pois o professor em exercício precisa saber que fundamentam sua prática, para não ficar limitado ao bom senso nem ao “achismo”.

Terrasêca (2002) alerta que a formação não é um projeto originário da decisão e do livre-arbítrio de cada professor; ele terá de se sujeitar a processos de formação não controlados por si mesmo, ainda que divulgados segundo um conjunto de regras relativas à eloquência de ostentar e valorizar a autoformação.

Nessa perspectiva, a formação não se limita às expectativas e necessidades de cada professor. Elas dependem, também, das condições externas, ou seja, dos fatores econômicos, sociais e políticos, das expectativas e interesses sociais dos grupos e classes sociais, das variedades das culturas da escola, dos valores morais e ideológicos impostos, das políticas educacionais e diretrizes oficiais.

Isso significa que a formação não pode deixar de considerar os múltiplos aspectos que interferem em cada momento e que os professores precisam estar preparados teoricamente para fazer a análise da prática e, com isso, aprender a refletir na própria situação de trabalho.

Correia (1991) preocupa-se com os efeitos que a formação desempenha no processo de produção das identidades profissionais através da re-ordenação dos espaços sociais e simbólicos em que elas se estruturam; como também porque nela se assume uma dinâmica contraditória de articulação: entre os processos de construção de identidades e os

processos de produção de mudança e as inovações; entre os processos de apropriação de certezas e o desenvolvimento de capacidades de gerir estrategicamente o incerto; entre a lógica e as exigências da investigação e a lógica e as exigências da ação. Portanto, para este autor, a concepção da formação é encarada como uma “intervenção terapêutica” que age com indivíduos integrados em grupos e inseridos em contextos socio-institucionais.

Pacheco (1997) defende que a formação passa pelo exercício de compreender o outro nas suas semelhanças e diferenças e no processo de escuta e troca. Não supondo a diferença em termos de saberes-informação, mas também em saberes de experiências diversas. E estes saberes situam-se em função das áreas disciplinares, da sociedade na qual estão inseridos, da classe social à qual pertencem, dos interesses de cada um, da idade, do sexo, etc, construindo mentalidades e formas de estar na vida diferenciadas.

Dessa forma, na formação a desestruturação e o questionamento de preconceitos constituem uma tarefa importante, muito embora situem-se num campo de sensibilidades muito fortes, uma vez que o preconceito é uma peça de um conjunto bem estruturado que possibilita ler o mundo e decifrar quem é ele e quem são os outros. Questioná-lo é pôr em desequilíbrio essa leitura. A procura de novos equilíbrios pode produzir a mudança ou levar a uma maior rigidez. Tudo depende não só de uma lógica do raciocínio, como também de uma lógica dos sentidos.

Para romper ou não com valores, crenças e certezas construídas ao longo de uma trajetória de vida.

Magalhães (2000) sugere que a formação poderia ter uma dimensão mais sociológica e menos psychologizante, uma vez que remete para as questões ligadas ao desempenho individual, quando a investigação vem apontando que os constrangimentos parecem ser mais de ordem social e cultural. Isso implicaria o não reconhecimento dos alunos concretos que os professores têm perante si e que está na base do discurso desqualificador, tem a ver com o fato de a formação não se dimensionar também em termos sociológicos, mas de sensibilização sociológica e antropológica dos contextos em que a educação escolar acontece.

Caramelo, Terrasêca e Pacheco (1997) postulam que a dinâmica da formação ultrapassa o tempo e o espaço da instituição definida para a intervenção dos formadores, como também o cotidiano da vida de cada um é atravessado pelas aprendizagens realizadas nas e pelas sessões de formação, sendo transportadas para as suas vivências profissionais e de estudantes. Um processo paralelo é a tomada de consciência de que certas situações comuns podem constituir-se em situações informais de formação, capazes de serem transportadas para um espaço formal e serem reconhecidas.

Para isso, é necessário saber mais sobre as informações que os professores possuem, quais os dados que eles extraem do que vêem e vivenciam no cotidiano da escola; isto deve ser construído e transformado em conteúdos da formação.

Amiguinho (1992) defende que uma formação na inovação tem lugar num processo não pela obtenção de saberes, mas pela produção de saberes, logo a formação passa da esfera do consumo para a esfera da produção. Nesse sentido, considera a formação, enquanto processos inacabados, que pressupõe a interligação de atividades informacionais, atividades interativas e atividades produtivas.

Todas as contribuições dadas e os estudos feitos confirmam que o caminho da formação é exigência dos tempos atuais e não se pode admitir mais que não privilegie a construção da autonomia intelectual do professor e que a revalorização da formação de professores seja vista não só como eixo estratégico do desenvolvimento das Reformas Educativas, mas também como instrumento de gestão das carreiras e das práticas educativas.

Como se pode observar, as contribuições destes autores apontam para a formação e os professores como sujeitos ativos desse processo de construção e de desenvolvimento pessoal e profissional.

O processo de formação nos contextos de trabalho oportunizará o princípio de uma nova maneira de os professores viverem a profissão, refletindo e agindo para que, coletivamente, possam produzir mudanças significativas.

4.3- Formação Contínua de Docentes

A efetivação da formação contínua no desempenho profissional dos professores depende da

aplicabilidade dos saberes aos contextos de trabalho, chegando a admitir que as ações de formação serão mais eficazes à medida que responderem às necessidades dos professores.

A este propósito, Pacheco (1997, p.5) afirma:

"[...] a escola sempre foi uma instituição de crescente complexidade, embora, exteriormente, tenha sido objecto de olhares lineares. A maior consciência que os professores têm desta complexidade, se pode ser facilitadora, permitindo entender as problemáticas que a atravessam, pode também tornar-se angustiante, centrando-se em problemas vividos como insuportáveis".

A formação contínua, na concepção de Placco e Silva (2002, p.26,27), é entendida:

"[...] como um processo complexo e multideterminado que ganha materialidade, em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, 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".

O espaço relativo da formação contínua, atualmente, não se prende ao professor de forma individual, mas ao professor em todo o seu contexto coletivo, profissional e organizacional. Para Nóvoa (1991), a formação é concebida como uma intervenção

educativa, e corrobora com os desafios de mudança das escolas e dos professores.

Nóvoa (1991, p.11) apresenta um novo ponto de vista em relação ao paradigma da formação contínua dos professores, entendendo como de suma importância para o desenvolvimento dos homens e das organizações três eixos estratégicos: *"a pessoa e sua experiência; a profissão e seus saberes; a escola e seus projetos"*.

A trilogia da formação contínua sugerida por Nóvoa (1991, p.13) - *"produzir a vida, a profissão e a escola"* - aponta, não só em Portugal mas também no Brasil, que não se tem levado em consideração o eixo do *desenvolvimento pessoal* e nem compreendido que o sentido da atividade educativa deveria coincidir com as dinâmicas do processo de formação. Como, também, não se valoriza a articulação entre a formação e os *projetos das escolas*, projetos estes que favorecem a autonomia da escola, por possibilitarem as tomadas de decisões a partir das ações mais importantes vivenciadas no cotidiano do espaço escolar.

O descaso com estes dois aspectos dificulta que a formação tenha como eixo de referência o *"desenvolvimento profissional dos professores"*, na perspectiva individual e coletiva do docente (NÓVOA, 1991, p.13).

Nóvoa ainda chama a atenção de que não se constrói formação acumulando cursos, conhecimentos ou técnicas, mas num trabalho reflexivo e crítico sobre as práticas e, nessa sistemática, construindo e reconstruindo permanentemente a identidade

pessoal. Daí a importância de se *investir na pessoa* e dar um estatuto ao *saber de experiência*.

Como afirma o autor acima (1991:16) em relação ao *"desenvolvimento profissional: investir a profissão e os seus saberes"*. Enfatiza a importância de que a formação contínua priorize as dimensões coletivas, pois estas contribuem para a *"emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores"*.

O autor sugere que a formação contínua esteja fundamentada na experiência profissional, que abranja a dimensão pedagógica e de conceitos de produção de saberes. Nessa perspectiva, a formação contínua deve alicerçar-se na criação de redes de autoformações participadas, que possibilitem compreender a globalidade do indivíduo num processo de interação e dinamismo (NÓVOA, 1991).

Nóvoa acrescenta que a forma como as escolas estão organizadas desestimula o conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando também o investimento das experiências significativas nos processos de formação e sua construção teórica.

Assim, revisitar os caminhos pessoais e profissionais no contexto da formação são espaços em que cada indivíduo produz a *"sua"* vida e, em relação aos professores, é também produzir a *"sua"* profissão.

O que não ocorre com as práticas de formação contínua organizadas com professores individualmente, pois, para este autor, elas podem ser até úteis, mas para adquirir conhecimentos e

técnicas, favorecendo o isolamento e reforçando uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão.

Com base em Nóvoa (1991), a formação contínua precisa considerar o desenvolvimento profissional dos professores, possibilitando a autonomia contextualizada da profissão e valorizando a preparação de professores que reflitam e assumam as responsabilidades profissionais, participando na implementação das políticas educacionais.

A mudança no contexto da formação contínua é concebida em ligação com vários setores e áreas de investigação como afirma Nóvoa (1991,p.18). *“A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas da formação contínua centradas nas escolas”*.

Assim sendo, para que ocorra a mudança educacional é preciso que haja conexão com os professores, com sua formação e com a transformação das práticas pedagógicas da sala de aula. Contudo, no contexto atual não se inova sem passar ao lado de uma mudança nem ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Desse modo, falar de formação contínua de professores implica investir educacionalmente nos projetos escolares.

A partir desses pressupostos, o autor chama a atenção para as decisões no domínio educativo que vêm oscilando entre o nível excessivo global do

macrossistema e o nível excessivo restrito da microssala de aula.

À formação contínua dos professores não pode desconhecer esta realidade, deve articular-se com o desenvolvimento das organizações escolares. O desafio está em compreender a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades isoladas, mas articuladas.

A aprendizagem em comum favorece a segurança de dispositivos de colaboração profissional. Mas o contrário também é verdadeiro. Segundo Nóvoa (1991,p.20):

“a concepção de espaços coletivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação. Ora, o que está em causa na atual formação contínua de professores não é apenas o aperfeiçoamento, a qualificação ou a progressão na carreira docente; a vários títulos, joga-se também aqui a possibilidade de uma reforma educativa coerente e inovadora”.

A escola precisa ser um local estimulante e agradável para alunos e professores. Articulando a pesquisa e o aprimoramento dos professores com os projetos educativos das escolas, a formação contínua tem um papel importante na produção de novas instituições escolares.(NÓVOA, 1991)

Segundo Nóvoa (1991, p.21), *“A triologia do Desenvolvimento Pessoal, Profissional e Organizacional configura concepções inovadoras da formação contínua de professores, sugerindo algumas rupturas de vulto com os paradigmas dominantes do nosso país”.*

Nesse sentido, há coerência entre as concepções, as práticas e a consciência de que falar de formação é falar de vários poderes que se confrontam e se articulam. Nóvoa (1991, p. 23:27) defende propostas de intervenção na área da formação contínua de professores através de cinco teses. São elas:

1ª Tese. "A formação contínua de professores deve alimentar-se de perspectivas inovadoras, que não utilizem, preferencialmente, formações formais, mas que procurem investir do ponto de vista educativo as situações escolares".

É nesse contexto que a formação contínua pode possibilitar práticas reflexivas, ajudando os professores a tomar consciência delas, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las.

Para isso, é preciso integrar os conteúdos em situações da prática que coloquem problemas aos professores e lhes possibilitem experimentar soluções, possibilitando, dessa forma, ter a prática como referente direto para contrastar com os estudos teóricos e formar seus próprios conhecimentos e convicções.

2ª Tese. "A formação contínua deve valorizar as atividades de (auto) formação participada e de formação mútua estimulando a emergência de uma nova cultura profissional no seio do professorado".

Sabe-se que é responsabilidade da instituição estimular e oferecer condições de formação para o professor, mas também o professor deve ter compromisso com a profissão e deve tomar para si a responsabilidade com a própria formação.

A formação contínua é aqui entendida como um espaço de criação e incentivo às trocas de experiências entre os professores e professores e alunos, de modo que se implante uma cultura colaborativa.

3ª Tese. "A formação contínua deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática , através de dinâmicas de investigação - ação e de investigação - formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores."

Os sistemas de ensino e as escolas precisam assegurar condições institucionais técnicas e materiais para o desenvolvimento profissional permanente do professor, para que possa compartilhar e refletir sobre a prática com os colegas e trocar experiências significativas.

É preciso que as instituições cultivem momentos de prática reflexiva, pois dessa reflexão sobre a ação poderão surgir mudanças na estrutura das relações vigentes na instituição visando à criação de uma nova cultura organizacional.

4ª Tese. "É necessário incentivar a participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação contínua e consolidar redes de colaboração e espaços de

parterariado que viabilizem uma efetiva cooperação institucional".

Não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas.

No contexto atual, o professor precisa se envolver com toda a estrutura organizacional da escola, e a formação contínua pode possibilitar práticas reflexivas, ajudando os professores a tomar consciência das novas e difíceis condições de exercício da profissão, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las.

5ª Tese. "A formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existam no sistema educativo português, investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controle e de enquadramento".

É preciso avaliar o que se tem para, a partir daí, buscar aprimorar, reformular ou até mesmo criar. A formação contínua precisa considerar a escola como contexto de trabalho, em que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

O sentido que o autor está dando à intervenção na área da formação contínua dos professores precisa ser entendido levando em consideração que a

formação contínua precisa articular-se com o desempenho profissional do professor e as escolas como lugares de referência. E os programas de formação deverão ser estruturados em torno da resolução de problemas e de projetos de ação; o apoio às práticas de formação contínua deve estimular a apropriação pelos professores, individual e coletivamente, dos seus próprios processos de formação. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional e sua formação que deve passar pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. Como também para reflexão crítica sobre a sua utilização. Passando, ainda, por processos de investigação diretamente articulados com as práticas educativas. É preciso passar de uma investigação sobre os professores para uma investigação com e pelos professores.

Para Canário (1999), as expectativas quanto às potencialidades da formação, em sociedades que evoluíram de uma situação marcada pela estabilidade para outra marcada pelo avanço brutal das mudanças sociais e tecnológicas, ampliaram-se ao domínio da produção de mudanças, abrangendo vários setores da atividade social. A convicção nas virtudes da formação algumas vezes encarada como condição necessária e suficiente para o êxito de empreendimentos reformadores tem alimentado a convicção de que, para mudar a educação, a saúde, a economia, é preciso formar professores, médicos, enfermeiros e empresários.

Entretanto, a fase, marcada pela euforia, ocorre a partir de um sentimento de decepção que acompanha o crescimento da oferta de formação contínua, o que é comum a diferentes domínios da atividade social. Esta ineficácia, segundo Canário (1999), está ligada à persistência de modalidades escolarizadas de formação, consolidada numa lógica cumulativa das atividades de formação que tem subentendido uma perspectiva instrumental e adaptativa. *"A perspectiva instrumental e adaptativa dos processos de formação fundamenta-se numa visão global do homem como entidade 'programável' que tem sustentado a idéia de que, com base na formação, seria possível criar um 'homem novo'"* (CANÁRIO, 1999, p.40).

Contudo, esta perspectiva instrumental e adaptativa da formação traduz-se numa racionalização quer da formação, quer dos processos de mudanças que valorizam as dimensões técnicas, em detrimento das dimensões pessoais e sociais.

Vale salientar que a realidade social com a qual se articula o campo da formação profissional contínua é, no contexto atual, marcada pelo fenómeno da mobilidade social que modifica, de forma significativa, as relações entre formação e trabalho.

Diante do exposto, as mudanças enfrentadas pelos professores, nos dias atuais, manifestam-se numa complexidade difícil de administrar, porque não dependem somente deles, mas também das relações deles com os outros e com todo o contexto político, económico e social. Como afirma Esteve (1995, p. 97):

“a situação dos professores perante a mudança social é compatível à de um grupo de actores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenvolvendo um novo pano de fundo, no cenário anterior”.

CAPÍTULO V

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL PÓS-REDEMOCRATIZAÇÃO

5.1 - As Reformas Educativas

A década de 80 foi marcada pela implantação de reformas educativas (ver Quadro 2) em vários países do mundo; as exigências pela melhoria da educação começavam a incitar um ciclo de mudanças. No Brasil, esse período caracterizou-se pela organização de movimentos de educadores e pela discussão em torno da formação de professores. A mobilização dos docentes, intensificada em fins dos anos 70, atingiu maior visibilidade nos anos 80, tanto no que se refere à melhoria da educação quanto à valorização do magistério. Em 1986 cria-se a Comissão Nacional de Cursos de Formação do Educador³.

A Constituição Federal promulgada em 1988 reconhece o Brasil como uma República Federativa por cooperação, de acordo com o artigo 18, e avança em alguns pontos, no sentido dos anseios de grupos mais progressistas. Encaminha o fórum de debate para uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Os educadores brasileiros organizados criam o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública em que instituições e associações lutam por uma escola de qualidade.

Em 1990 foi unificado o movimento de formação de professores com a criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que substituiu a Comissão Nacional,

³ Comissão Nacional de Cursos de Formação do Educador. Organizada pelos professores brasileiros com a finalidade de traduzir os reclamos da Educação, criticando o caráter contraditório do MEC, buscava uma identidade para o curso de Pedagogia.

lançando em 1992 a idéia de Escola Única de Formação de Professores e elegendo a Faculdade de Educação como o local por excelência para a formação dos profissionais da educação, em todos os níveis de ensino (GRINSPUN 1998).

No quadro 2, a seguir, pode-se visualizar a evolução das características destas reformas educativas e os impactos promovidos por elas.

QUADRO 2
Características das reformas educativas

Período	Fatos	Impactos
Final de 1970	• Organização de movimentos de educadores e discussão sobre formação de professores.	Reformas Educativas.
1980/1990	• Busca da melhoria da educação e da valorização do magistério;	Escola de Qualidade e profissionalismo da educação com competências técnica, política e teórica.
	• Criação da Comissão Nacional de cursos de Formação do Educador;	Idéia de uma escola única para formação de professores.
	• Promulgação da nova Constituição Federal (1988) que reconhece o Brasil como uma República Federativa por Cooperação;	A educação nacional mereceu maior destaque na Constituição.
	• Criação do Fórum Nacional em defesa da Escola Pública de Qualidade.	Busca por escola de qualidade.
1990/2000	• Movimento de formação dos professores.	Unificação do movimento.

Continuação do QUADRO 2
Características das reformas educativas

1990/2000	Criação da ANFOPE Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da educação;	Elege a Faculdade de Educação como o <i>locus</i> para a formação dos profissionais da educação em todos os níveis de ensino.
	Promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, n.º 9394/96);	Propõe especificar os dispositivos Constitucionais, definindo as diretrizes e bases da educação nacional.
	Criação dos Institutos de Educação Superior.	Mantém cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior. Programas de formação pedagógica para graduados e de educação continuada.

A atitude de buscar reformular o processo de formação dos professores esteve sempre presente nos educadores, seja no Fórum permanente que antecedeu à promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB n.º 9394/96) , seja nas discussões nas escolas, associações e sindicatos.

Até antes da criação do Instituto Superior de Educação, a formação do professor acontecia entre o curso normal (habilitação magistério de nível médio), o curso de Pedagogia e a Licenciatura, de nível superior.

Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases N.º9394/96 criou os Institutos de Educação Superior,

sob a inspiração do modelo francês, que seriam instituições voltadas exclusivamente para a formação de profissionais da educação básica. Neles, inclui-se o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as quatro primeiras séries do ensino fundamental (SILVA, 1998).

Segundo Severino (2001), os Institutos vêm assumir as funções que até então estavam sob a responsabilidade do curso normal (habilitação magistério de nível médio), do curso de pedagogia e da licenciatura, de nível superior. Os Institutos têm a atribuição de cuidar integralmente da formação inicial e contínua dos professores de todos os níveis da educação básica.

O conteúdo geral da formação dos professores, explicitado na LDB nº 9394/96, define os seus fundamentos no artigo 61, incisos I e II:

- I - *“a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”.*
- II - *“aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”.*

Ainda em relação ao artigo 63 da referida lei, os Institutos Superiores de Educação manterão:

- I - *“Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”.*

II - *“programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica”;*

III - *“programa de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”.*

Os Institutos Superiores de Educação, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, formaram em nível superior os profissionais para atuar na educação básica, o que anteriormente era realizado, nas universidades e instituições de ensino superior, pelas faculdades de educação e institutos de “conteúdos específicos”. Aguiar (1997) questiona: se os institutos vêm desenvolver a mesma tarefa já desempenhada pelas faculdades e centros de educação, conclui-se que haverá uma superposição de função, com duplicidades de esforços e desperdícios de recursos ou esvaziamento das mesmas, ou, ainda, uma mistura de ambos. Dada a complexidade que envolve a educação básica, supõe-se que nos institutos deverão existir recursos humanos preparados e infra-estrutura que permitam o desenvolvimento do ensino e da pesquisa, fatores indispensáveis a uma formação profissional de qualidade (AGUIAR, 1997).

Cabe também, ainda, aos Institutos desenvolver programas de educação contínua, o que vai exigir, além das condições requeridas para a formação inicial, manterem-se permeáveis às buscas que o sistema produtivo e a sociedade em geral apresentam à instância universitária. Isso compromete a atualização constante do seu quadro profissional e

um entendimento do papel da universidade que, ao sintonizar com as demandas do seu tempo, não pode se transformar em agência de treinamento de mão-de-obra.

Aguiar (1997) acrescenta que uma outra atribuição dos Institutos, posta na lei, é a de manter programas de formação pedagógica para graduados que desejam dedicar-se à educação básica. A esse respeito, a referida autora apresenta duas observações. Parece que os institutos estão destinados também a preencher a lacuna do antigo Esquema I⁴ e, por outro lado, acentuar o interesse na profissão como uma possibilidade, em curto prazo, de garantir um emprego. E, assim, corre-se o risco de esta atividade passar a ser visualizada como uma “viração” pouco rentável, dessa feita, com a chancela oficial, concorrendo, assim, para uma maior desvalorização da profissão.

Para Severino (2001), necessário se faz reconhecer que o atual sistema de formação de professores apresenta muitas limitações. Antes de restringir-se ao interior das escolas, é preciso visualizar as limitações geradas pelo próprio contexto socioeconômico do país, para se evitar culpar o professor. Antes de melhorar a qualidade de vida dos professores, mediante políticas salariais condignas, fica difícil exigir deles mais do que a realidade permite. O professor não é nem o herói nem o vilão dessa história. Ele é um

⁴ Propunha-se fazer a complementação pedagógica dos graduados. Implantado pela Portaria Ministerial nº432/71, na época foi motivo de diversas polêmicas entre os professores, levando-se em conta as condições específicas do contexto sociocultural brasileiro.

profissional, como os profissionais de qualquer outra categoria, com suas qualidades e defeitos, submetido às duras regras do trabalho numa sociedade capitalista.

Contudo, o referido autor adverte o fato de que a política oficial não parece coerente com os princípios em que está fundada, caindo em graves contradições. Sem contar os maldisfarçados compromissos ideológicos, decorrentes do assumido atrelamento aos modelos impostos pelo Banco Mundial, não compreendendo de que maneira uma instância como o Instituto Superior de Educação possa garantir a formação criteriosa e efetivamente competente.

Assim, na visão de Severino (2001):

"[...] os Institutos Superiores de Educação tenderão muito mais a reproduzir o modelo dos cursos normais médios do que os cursos superiores. Não basta o fetiche da nomenclatura, é preciso uma outra cultura. Parece que, mais uma vez, o próprio sistema expressa, de forma incisiva, o desprestígio que ele mesmo atribui à educação e a seus profissionais" (p.191).

A Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED) mostrou-se contrária à implantação dos Institutos e persiste na afirmativa de que a qualidade da formação docente e a valorização da carreira devem ser consideradas de forma integrada pelas políticas públicas, estabelecendo que é nas universidades que deve ocorrer a formação superior, pois é nessas instituições que, no Brasil, se tem

desenvolvido grande parte da pesquisa e refletido sobre a experiência acumulada no ensino.

Na luta pela universalização do Ensino Fundamental, no Brasil, os movimentos populares desempenharam importante papel. No âmbito do processo de redemocratização do País, as eleições para prefeito das capitais expressaram uma das vitórias da população organizada sobre o regime autoritário. Na oportunidade, esses movimentos apresentaram propostas de democratização do acesso à educação, bem como de gestão democrática, através da criação de diversos mecanismos de participação no processo de planejamento e controle social da execução das políticas públicas.

O ano de 1996 foi especial para a educação brasileira. No mês de dezembro, com a aprovação da proposta de Emenda Constitucional N.º 14, foram redefinidas as atribuições dos diversos poderes para a educação, sendo decretadas a prioridade da oferta gratuita do ensino fundamental e a questão da valorização do magistério, a qual compreende: salários dignos, plano de cargos e carreira, condições dignas de trabalho, aprimoramento através da formação contínua, etc.

Em dezembro desse mesmo ano, após oito longos e difíceis anos de tramitação, foi sancionada a nova Carta Magna do Ensino no País, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N.º. 9394/96.

A Lei N.º 9394/96, com o título "*Dos Profissionais da Educação*", determina, do artigo 61 ao artigo 67, os passos relacionados à formação dos

profissionais da educação, os quais apontam como destaque para esta formação:

- *“extinção dos cursos de licenciatura curta;*
- *cursos de formação de professores - estrutura curricular mínima mais estrutura complementar;*
- *articulação teoria e prática;*
- *formação preferencial em nível superior;*
- *formação em nível médio (séries iniciais e educação infantil) ainda tolerada;*
- *experiência docente como requisito para o exercício profissional;*
- *piso salarial para os professores;*
- *tempo reservado para estudos e planejamento;*
- *criação dos Institutos Superiores de Educação;*
- *valorização dos profissionais através de estatutos e planos de carreiras;*
- *formação continuada (preferencialmente em serviço);*
- *em relação aos especialistas, a lei ratifica a formação (em nível de graduação ou pós), mas nenhuma referência é feita às funções desses profissionais na escola atual”.*

A despeito das prerrogativas legais, a formação a que têm acesso os professores hoje, no Brasil, ainda não contribui suficientemente para que os alunos se desenvolvam como pessoas, participem como cidadãos críticos, reflexivos, num

mundo cada vez mais exigente. No momento atual, busca-se uma nova educação escolar, um novo papel do professor, a partir de novas pedagogias da atuação da categoria e da demanda social.

O documento (Referências para Formação de Professores) RFP⁵ (1999) aponta que instituições, como faculdades de educação, institutos de formação de professores, escolas de magistério em nível médio, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, associações de educadores, entidades sindicais e ONGs, têm se dedicado e produzido experiências e conhecimentos sobre a formação. Todas essas instituições vêm tentando compreender e atuar na educação a partir da profissionalização de professores. Contudo, apesar do esforço e do avanço das experiências já realizadas, há uma grande distância, e não apenas no Brasil, entre o conhecimento e a atuação de uma boa parte dos professores em exercício e as novas concepções de trabalho do professor produzidas por esses movimentos.

Busca-se não apenas realizar melhor a formação, mas realizá-la de uma maneira diferente.

Para que essas mudanças aconteçam, é preciso que os professores reconstruam suas práticas levando em consideração a realidade do trabalho e o que se tem como meta.

Sendo a realidade brasileira complexa e heterogênea, ela não permite que a formação de professores seja compreendida como um processo linear, simples e único. Devido à grande

⁵ Referências para Formação de Professores / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. A Secretaria, 1999. P. 177.

diversidade cultural característica de nosso país, às peculiaridades regionais e às especificidades das populações e dos alunos atendidos pela escola, torna-se necessário que se construam diferentes caminhos para elevação da qualidade da educação. Como também a procura de formação apresenta diferenças regionais substanciais: há lugares em que o número de professores habilitados é maior que a oferta no mercado de trabalho; em outros lugares, acontece o contrário. Devido à ausência de professores habilitados, muitas pessoas assumem a função sem terem a formação específica.

Do exposto anteriormente, depreende-se que a formação inicial em nível superior é fundamental, uma vez que possibilita que a profissionalização se inicie após uma formação em nível médio. Todavia, não se pode desconsiderar que uma formação em nível superior não é, por si só, garantia de qualidade.

De acordo com o RFP, é consenso que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento do profissional, o que demonstra a importância e a necessidade da criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores.

A função de professor é hoje uma profissão muito desvalorizada, tanto pelos baixos salários como pelo tratamento recebido, seja do poder público, seja da sociedade de forma geral, ainda muito presa à concepção de que o professor é um mero técnico e que ensinar é algo simples, que depende de boa vontade e treinamento. Nesse contexto, é fundamental desencadear ações que viabilizem condições adequadas de trabalho,

carreira e salário, desenvolvimento pessoal e profissional.

O mundo contemporâneo está marcado pelos avanços na comunicação e na informática e por outras transformações tecnológicas e científicas. Essas transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também, as escolas e o trabalho do professor (LIBÂNEO, 1998).

Ainda segundo o autor acima, no espaço econômico, o fenômeno é a globalização dos mercados. A competição internacional leva a modificações nos padrões de produção e consumo. Novas tecnologias de produção afetam a organização do trabalho, surgindo novas profissões e desaparecendo outras, havendo uma tendência de intelectualização do processo de produção implicando mais conhecimento, uso da informática e dos meios de comunicação, habilidades cognitivas e comunicativas, flexibilidade de raciocínio, entre outras.

Na esfera política, as mudanças são visíveis, pois os interesses políticos vão sendo subordinados às regras do mercado econômico mundial. O poder financeiro toma conta do mundo, comprometendo a soberania das nações. Nos países periféricos, os governos vão perdendo sua autonomia e reduzem suas responsabilidades sociais em relação às políticas públicas para a educação, saúde e previdência.

Mesmo assim, nos países periféricos, há uma forte procura por educação, porém esta educação é acompanhada por uma falta de recursos, muitas vezes dramática, e as opções são difíceis. Essa situação

mostra que o problema deve ser enfrentado com seriedade, empenho e requer acima de tudo vontade política e um entendimento suprapartidário, uma vez que, num país como o Brasil, com um nível de descontinuidade administrativa que é tradicional, as decisões que possam dar solução a problemas estruturais como o de educação não podem estar subordinadas ao tempo político dos governos e à disputa partidária.

Para Fávero et al (1992), o quadro não é encorajador, mas resignar-se a ele impede a luta por projetos alternativos de gestão política. É fundamental investir na formação de propostas assertivas, compreendendo que tendência não é destino e que a população brasileira pode organizar-se, pensar seu futuro, traçar formas de ação.

A formação dos profissionais da educação é uma questão nacional e, como tal, tem sido enfrentada pelo movimento social. Embora confirmando a necessidade de desenvolver e analisar experiências singulares e de se manter o respeito às características locais e regionais, o movimento tem mantido o seu caráter nacional, tanto pelas formas de organização e pelo nível das associações nele envolvidas como pelas propostas substantivas que vem encaminhando e, em especial, pela base comum nacional (ALVES 1998), partindo da proposta do movimento: *"A base comum nacional⁶ dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como*

⁶ É importante esclarecer que a concepção de base comum nacional defendida pela ANFOPE não deve ser confundida com a concepção que aparece na LDB – Lei Nº. 9394/96.

um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas e, sim, como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental” (CNCFE⁷, 1983, p.61).

A partir do entendimento de que uma função muito importante da base comum nacional é “*ser um instrumento de luta contra a degradação da formação do profissional de educação*” (CNCFE, 1990:10), discutiu-se e houve um importante avanço no V Encontro (1990) em que se percebe que “*Esta base é a sustentação epistemológica que norteará a elaboração e o desenvolvimento do currículo na perspectiva da construção e reconstrução permanente de um ensino público de qualidade compatível com os interesses da classe trabalhadora*” (CNCFE, 1990 p.11).

Contemplando, ainda, os princípios da base comum nacional, no referido documento entende-se que “*Os princípios de totalidade (porque tudo se relaciona), de movimento (porque tudo se transforma), de contradição (porque há antagonismo nas relações sociais), de historicidade e contemporaneidade (porque o social é, simultaneamente, sincrônico e diacrônico) darão à formação uma configuração nova. [...] [para além de] um elenco de disciplinas e [de] conteúdos*” (CNCFE, 1990, p. 13).

No caso da formação de professores, no que se refere à formação contínua, a prática mais freqüente tem sido a de realizar cursos de suplência e / ou atualização de conteúdos de

⁷ CNCFE. “Documento do II Encontro Nacional”. (ANFOPE) In: Educação e Sociedade (52):152-160. set./97. São Paulo: CEDES / Cortez.

ensino. Esses programas têm se apresentado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem o cotidiano escolar nos seus contextos. É nesse contexto que as pesquisas sobre a prática estão apontando novos caminhos para a formação docente (PIMENTA 1996).

Reitera-se que a formação contínua dos professores está ligada às condições de trabalho que lhes são oferecidas; sem esquecer o direcionamento de suas atitudes diante da sua realização, uma vez que, se o professor não estiver interessado em continuar aprendendo, nenhum programa de formação conseguirá transformar a sua prática.

A mudança é algo que desafia e ao mesmo tempo fascina, porque não há caminho determinado, o mesmo se faz ao caminhar, com a ousadia e a paciência de quem acredita que o melhor está para chegar, mesmo diante das ameaças, contradições e incertezas do tempo presente.

5.2- O Estado Atual da Pesquisa sobre Formação de Professores no Brasil

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd⁸) realizou um trabalho sobre Formação de Professores no Brasil⁹, no período de 1990 a 1998, com a finalidade de fazer uma síntese integrativa do conhecimento sobre o assunto, analisando: as dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação no país, de 1990 a 1996; artigos publicados em dez periódicos da área, de 1990 a 1997; e pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho sobre Formação de Professores da ANPEd, no período de 1992 a 1998.

⁸ A ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976 graças ao esforço de alguns programas de Pós-Graduação da Área da Educação. A finalidade da Associação é a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Ao longo dos anos, tem se projetado, no país e fora dele, como um importante fórum de debates das questões científicas e políticas da área, tendo se tornado referência para acompanhamento da produção brasileira no campo educacional. As atividades da ANPEd estruturam-se em dois campos. Os programas de Pós-Graduação em Educação, *stricto sensu*, são representados no Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação – EDUFORUM. Os Grupos de Trabalho - GTs – congregam pesquisadores interessados em áreas de conhecimento especializado em educação.

⁹ O Estado do Conhecimento sobre Formação de Professores no Brasil faz parte de um amplo projeto, coordenado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que consistiu no mapeamento da produção científica nas áreas de Educação Infantil, Alfabetização, Ensino Superior e Formação de Professores. Incorpora-se aos estudos efetivados pelo Comitê dos Produtores da Informação Educacional (CompEd) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Brasília, MEC:2002.

QUADRO 3
Demonstrativo das produções sobre Formação de
Professores.
(Dissertação e Tese) Período: 1990 a 1996

Temas	Número	Percentual
Formação inicial	216	76,00%
*Formação Contínua¹⁰	42	14,80%
Identidade e profissão docente	26	9,20%

Foram analisadas 284 Dissertações e Teses

Fonte: ANPEd, 2002.

No que diz respeito à **formação contínua**, os aspectos focalizados foram bastante variados, incluindo diferentes níveis de ensino, contextos diversos, meios e materiais diversificados, revelando dimensões bastante ricas e significativas.

O tema da Identidade e Profissionalização Docente foi pouco explorado no conjunto das pesquisas, configurando menos de 10% do total das 284 teses e dissertações, embora estejam aumentando com certa constância nos últimos anos. Os conteúdos em destaque são: a busca da identidade profissional; concepções do professor sobre a profissão.

Os aspectos que dizem respeito às condições de trabalho do professor com os movimentos de sindicalização e organização profissional só apareceram nos últimos anos, porém de forma bem sutil. Questões referentes aos saberes e práticas culturais, gênero e raça são pouco estudadas.

¹⁰ Formação Contínua. Grifo nosso.

QUADRO 4
Artigos publicados em periódicos
Período: 1990 a 1997

Temas	Número	Percentual
Identidade e profissionalização docente	33	28,70%
*formação contínua	30	26,09%
Formação inicial	27	23,48%
Prática pedagógica	25	21,73%

Artigos analisados - 115.
 Fonte: ANPED 2002.

Em relação à **formação contínua**, foram destacados os seguintes aspectos dos textos publicados: a concepção de formação continuada, propostas dirigidas ao processo de formação continuada e o papel dos professores e da pesquisa nesse processo. A concepção que mais predominou sobre formação continuada foi a do processo crítico-reflexivo sobre o saber docente em suas varias determinações. As análises dos artigos apontam que, em sua grande maioria, *"as propostas são ricas e abrangentes, indo além da prática reflexiva, envolvendo o enfoque político-emancipatório ou crítico-dialético. O professor aparece como centro do processo de formação continuada, atuante como sujeito individual e coletivo do saber docente e participante da pesquisa sobre a prática"* (ANDRÉ, 2002, p.:11).

QUADRO 5
Trabalho de grupo (GT)¹¹.
Formação de professores (1992-1998)

Temas	Número	Percentual
Formação inicial	29	41,4%
*Formação contínua	15	21,4%
Identidade e profissionalização docente	12	17,1%
Prática pedagógica	10	14,3%
Revisão de literatura	4	5,7%

Foram analisados 70 trabalhos.
 Fonte: ANPEd 2002.

A **Formação Contínua** é concebida como formação em serviço, destacando o papel do professor como profissional e estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar o seu trabalho pedagógico a partir da reflexão sobre a própria prática. Também aponta que a formação deve se estender ao longo da carreira e acontecer no espaço escolar.

Análise realizada pela ANPEd sobre artigos, dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação e sobre os trabalhos apresentados no GT Formação de Professores, na década de 90, possibilitou identificar a preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais de ensino fundamental. Foram pouquíssimos os trabalhos relacionados à formação de professor para ensino superior, educação de jovens e adultos, ensino técnico e rural nos

¹¹ GTs são Grupos de Trabalho da ANPEd que foram “criados pela Assembléia Geral da Associação realizada em Belo Horizonte, em março de 1981, sendo organizados por temas, a fim de reunir pesquisadores interessados em debater seus estudos com outros colegas dessa Associação. Com o intuito de que esses grupos se constituíssem em fórum acadêmico de discussão e debate sobre resultados de pesquisas realizadas, seleção de problemas relevantes para serem objeto de investigação, experiências metodológicas, intercâmbio de informações bibliográficas, bem como sobre trabalhos em realização”(FÁVERO, 2002:115-116).

movimentos sociais e com crianças em situação de risco.

A referida pesquisa detectou que são escassos os trabalhos relacionados ao uso de tecnologia de comunicação, multimeios e informática no processo de formação; e raros os que investigam o papel da escola no atendimento às diferenças e à diversidade cultural.

Nos artigos de periódicos, a preocupação maior é com a necessidade de articulação entre teoria e prática, destacando a prática pedagógica como núcleo fundamental desse processo; entretanto, a análise das pesquisas evidenciou um tratamento isolado das disciplinas específicas e pedagógicas dos cursos de formação.

Chega-se à conclusão, a partir das várias fontes analisadas, de que há um *"excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais"* (ANDRÉ 2002, p.13).

Percebe-se que as dissertações e teses revelam preocupações com temas e conteúdos bem específicos, de natureza técnico-pedagógica, deixando abertas as questões mais abrangentes sobre ações e sobre políticas de formação.

CAPÍTULO VI

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES NO ESTADO DE PERNAMBUCO: A PRÁTICA REVISITADA

Antes de discutir as atitudes dos professores, e a possibilidade de mudanças destas através da formação contínua, é interessante olhar um pouco para trás e fazer um breve apanhado histórico dos programas de formação contínua desenvolvidos nos últimos anos em Pernambuco. Assim, com esta curta revisão, caracterizar os esforços desenvolvidos na formação contínua de professores pela Secretaria de Educação do Estado.

Os professores pernambucanos, com sua história e cultura, de modo geral vêm de um povo mestiço; já foram apresentados anteriormente um pouco da origem (raízes e costumes) e a realidade (social e econômica) em que vivem esses professores.

Em Pernambuco, desde a década de 80, vêm-se desenvolvendo, de forma quase compulsiva, programas de capacitação para professores da Rede Pública Estadual, na tentativa de minimizar as deficiências do quadro educacional do estado. São programas voltados para a qualificação desses profissionais numa expectativa de mudança da prática pedagógica e da melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, de redução dos índices de evasão e repetência (que mais adiante serão mais bem detalhados). Este esforço continua na década atual e se podem mencionar os diferentes programas que foram executados.

Em maio de 1991, desenvolveu-se o projeto Avaliação do Desempenho da Rede Escolar que visou traçar um perfil dos desempenhos dos alunos de 1ª à 4ª série, na área de Língua Portuguesa, com uma amostra de 3.260 alunos da 2ª série, em 111 escolas equivalentes a 10% do total de alunos e escolas das

17 Diretorias Regionais de Educação (DERE¹²) que compõem o Sistema de Educação do Estado. Neste primeiro momento foram aplicados, apenas, os testes de compreensão de leitura e produção escrita.

Em novembro / dezembro de 1991, foi realizada a 2ª fase do projeto. Para implementar a decisão de avaliar seus alunos, a Secretária de Educação e Esportes de Pernambuco teve a assessoria da equipe do Grupo de Estudos e Orientação Psicopedagógica (GEOP) do Departamento de Psicologia e de uma professora do Departamento de Letras da UFPE. A amostra que compôs a 2ª fase do projeto foi de aproximadamente 26.200 alunos da 1ª à 4ª série nas 105 escolas. Nesta fase, além dos testes de compreensão de leitura e produção escrita, foram aplicados testes de matemática. Os resultados destas avaliações estimularam a indicação de várias tarefas:

- rever os conteúdos programáticos das Propostas Curriculares;
- redirecionar os conteúdos das capacitações dos docentes, de forma a contemplar as reais necessidades dos alunos;
- acompanhar as classes de alfabetização implantadas em 1992;
- estimular o desenvolvimento de atividades de pesquisa entre docentes e técnicos.¹³

¹² Atualmente os Departamentos Regionais de Educação – DEREs – são denominados de Gerência Regional de Ensino – GERE.

¹³ Avaliação de desempenho – GOOP – Recife, 1993. Os resultados deste estudo foram apresentados por ocasião do Seminário Nacional sobre Medidas Educacionais, promovido pelo INEP em conjunto com a equipe do SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico), realizado em junho / 92.

Também em 1991 foi adquirido o Programa Professor da Pré-escola, produzido pelo MEC e pela Fundação Roberto Marinho, para os 1.070 professores da pré-escola e 80 técnicos que capacitam e apóiam o trabalho desses professores. O referido programa tinha como objetivo proporcionar aos professores e técnicos oportunidade de refletir sobre sua prática pedagógica a partir do conhecimento científico. O programa foi vivenciado em 3 momentos de capacitação: 1º) em nível de equipe central (técnicos); 2º) em nível de equipes regionais (DERE); 3º) em nível de municípios (professores). Fez parte do Programa um conjunto de materiais composto de 20 programas em vídeo (03 fitas VHS), 01 livro texto em 02 volumes e 01 caderno de sugestões; esses materiais foram distribuídos com as 17 Diretorias Regionais e Escolas.

Ainda em 1991 foi oferecido um curso de Especialização de Recursos Humanos na pré-escola, (convênio Universidade de Pernambuco e Secretaria de Educação UPE - SEE/PE) para 25 técnicos e professores de sala de aula, com o objetivo de fortalecer e especializar os técnicos e professores que trabalhavam com a pré-escola. Também foi oferecido um curso de Habilitação Magistério - "Escola Normal" para professores e técnicos do curso de magistério, com a finalidade de oportunizar um nível de formação mais adequado à realidade do ensino do 1º grau - convênio GEOP/UFPE-SEE/PE. Estes cursos procuraram atuar diretamente sobre os professores que são responsáveis pela vivência dessa prática, promovendo o aperfeiçoamento desses profissionais

através dos conhecimentos teórico-práticos oferecidos pela Psicologia Cognitiva aplicada à Educação (AGUIAR,1997).

Neste mesmo ano foram repassados recursos no valor de U\$959,23 para cada professor de 1ª série, perfazendo um total de 2.424 professores, contribuindo para melhor utilização de recursos a partir da identificação da necessidade de cada um; e U\$757,22 para cada um dos 1.070 professores da pré-escola também adquirirem material pedagógico para suas turmas. Ressaltando-se ainda a distribuição de jogos educativos e de 9.796 livros de literatura infantil para as turmas de pré-escola e 1ª série. Este total de livros versus a quantidade de alunos existentes equivale a uma proporção de um livro para cada três alunos. Junto com os recursos financeiros repassados seguiu uma carta ao professor informando quanto ele estava recebendo para compra de material didático que subsidiasse a sua prática; portanto, o professor tinha autonomia para escolher os materiais necessários e de acordo com a sua concepção de ensino aprendizagem.

No segundo semestre de 1991 foi implantado o projeto "Jornada Suplementar de Ensino" com o objetivo de reduzir o índice de reprovação nas 1as séries da Rede Estadual, assegurando momentos de leitura e escrita como alternativa complementar do processo de alfabetização. A 1ª etapa teve uma duração de 03 meses (outubro a dezembro) e uma abrangência de 797 turmas, 15.940 alunos de 1ª série, 797 estagiários do curso de magistério das 17 Diretorias Regionais de Educação (DEREs). Para a

realização das ações do projeto foram distribuídos 797 módulos de material didático compostos de caderno, lápis, borracha, papel ofício, giz, álcool, estêncil; utilizaram-se recursos da ordem de U\$82.077,26 para pagamento aos estagiários, como também capacitação para 50 técnicos das equipes regionais e monitores que trabalharam e acompanharam o projeto. Este contou com a assessoria do Grupo de Estudos e Orientação Psicopedagógica (GEOP) da UFPE, que produziu texto de apoio à prática pedagógica na sala de aula. A 2ª etapa do Projeto teve uma duração de um mês (jan/92), atingindo aproximadamente 18.980 alunos da 1ª à 4ª série em 949 turmas das 17 Diretorias Regionais de Educação. Na primeira etapa do projeto foram atendidos 4% dos alunos matriculados na 1ª série; na segunda etapa foi ampliado para os alunos de 1ª à 4ª série, atingindo 5% dos alunos que precisavam de um atendimento mais específico para passar à série seguinte.

Além dos recursos vindos do MEC-FNDE, a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, nos anos de 1991 e 1992, recebeu da Legião Brasileira de Assistência (LBA) U\$ 496.558,12 para comprar material pedagógico para as 1.070 turmas da pré-escola; e ainda recebeu, nesses anos, da Fundação Bernard Van Leer, da Holanda, U\$ 54.318,16 para as turmas da pré-escola¹⁴.

Em 1993 foi realizado um encontro de capacitação com técnicos e professores de escolas

¹⁴ Fonte de informação: relatório das ações desenvolvidas pelo Departamento de Alfabetização da Diretoria de Educação Escolar da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco-1991/1992.

das 17 Diretorias Regionais de Educação (DEREs), sendo uma das finalidades deste encontro apresentar os resultados da Avaliação do Desempenho, pelo grupo que assessorou a Avaliação (GEOP).

Em julho de 1993 foi implantado em todas as turmas de pré à 4ª série o projeto "Ler pra Valer", atendendo a 479.592 alunos de 14.210 turmas, incluídos aqui as turmas e os alunos da alfabetização de jovens e adultos do Ensino Fundamental da rede pública estadual. As ações visavam estimular a formação do leitor crítico, do produtor de novos textos e orientar uma prática pedagógica que favorecesse "o uso funcional da leitura/escrita, em todos os espaços sociais, compreendendo a linguagem como um processo determinado e determinante no jogo das relações sociais".¹⁵ Um dos objetivos específicos do projeto foi *"sistematizar ações de capacitação para professores e técnicos, priorizando a reflexão teórica que fundamente o redirecionamento da prática pedagógica"*. Este projeto teve três vertentes básicas:

- capacitação direta com professores;
- kit de leitura e material pedagógico para todas as turmas;
- intenção de fortalecer a relação Escola e Família.

¹⁵ Projeto "Ler pra Valer" - SEE/PE. 1993.

Para a execução deste projeto, foram utilizados recursos financeiros num total de U\$476.021,68 assim distribuídos: U\$34.522,37 aplicados na capacitação e U\$441.499,31 em material de consumo e livros de literatura infantil para as turmas.

Apesar de todos esses esforços, esses projetos parecem não ter atingido satisfatoriamente a população-alvo. Observam-se, de modo assistemático, nas escolas da rede pública estadual, resquícios de uma visão mecanicista do ato de ler e noções equivocadas sobre as concepções e os princípios que se vêm trabalhando ao longo desses anos, na tentativa e na projeção de reorientação do cotidiano da sala de aula, com a finalidade de diminuir os altos índices de evasão e repetência.

O relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2º ciclo, realizado entre 1993 e maio/95 - vem confirmar essas suposições. Apesar das críticas que são feitas a esta avaliação, indicando que é preciso relativizar as conclusões aí apontadas, tem-se que a taxa de desperdício de matrícula nacional pode ser julgada uma das mais elevadas do mundo: "57,1% das matrículas anuais são jogadas fora com a evasão e a repetência". Três informações contidas no relatório devem ser mencionadas¹⁶:

Pelo ângulo dos resultados cognitivos do aluno, que falam diretamente da qualidade de nosso ensino, a comparação dos resultados do 1º e do 2º

¹⁶ Idem P.159-161e162

ciclo do SAEB mostra o pouco que se tem avançado neste campo crítico para a educação do País.

Também o fato de o professor e / ou o diretor possuírem pós-graduação completa pouco ou nada se relaciona aos resultados dos alunos, quando comparados com professores que possuem só graduação.

Um tema que mereceu especial atenção no tratamento das informações levantadas refere-se à capacitação. Também neste campo foi possível verificar uma elevada consistência de resultados entre o 1º e o 2º ciclo do SAEB, tanto para o professor quanto para o diretor. Em nenhum dos casos aparecem evidências que permitam associar a capacitação a melhores resultados por parte dos alunos, seja sob a ótica da participação ou não participação em cursos, ou sob a ótica da carga horária recebida em tais cursos. Ademais, os dados levantados indicam uma forte concentração da capacitação dos diretores e professores com maior nível de escolarização formal.

O Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação - SAEB/95, sob a responsabilidade do Ministério da Educação, acena ao comportamento e às características do sistema de ensino brasileiro e aos fatores que, de uma ou de outra forma, demonstram estar relacionados com a qualidade dos resultados obtidos.

Em relação aos índices de aproveitamento na área de Língua Portuguesa, a leitura apresenta uma média de acertos que varia entre 50% e 66% de acordo com a série. Em Matemática, o percentual cai para uma faixa que oscila entre 30% e 37%. Observa-

se que, na média, os alunos brasileiros dominam aproximadamente 2/3 dos conteúdos de Português em leitura e 1/3 dos conteúdos em Matemática; portanto, são poucos os que apresentam domínio da maior parte dos conteúdos necessários para a série cursada.

Quanto à Formação e Capacitação, os resultados obtidos estão coerentes com os dos ciclos anteriores do SAEB, em que a capacitação de diretores e professores parece não influenciar o desempenho escolar dos alunos. Segundo o relatório SAEB/95, este resultado encontra sustentação em pesquisas nacionais e internacionais. Alguns estudos realizados nos últimos anos na América Latina também não encontraram associação entre capacitação de professores e rendimento do aluno, apenas um estudo encontrou associação, mas de forma negativa.

Mesmo diante de altos investimentos em formação continuada visando ao aperfeiçoamento de docentes e, conseqüentemente, à melhoria da qualidade do ensino, ainda hoje os índices de desempenho dos alunos não oferecem visibilidade de uma melhoria satisfatória da escola.

Os anos 80 foram tempos de reformas educativas, como já foi citado anteriormente; as exigências sociais por uma educação de melhor qualidade começavam a impulsionar um ciclo de mudanças. Em Pernambuco, desenvolveram-se vários programas de formação para professores da Rede Pública Estadual.

A entrada nos anos 90 também se caracterizou por uma enorme desvalorização profissional do

magistério e pela luta dos profissionais da educação por melhores condições de trabalho e salário. Ao mesmo tempo, foi marcada pelo clima de uma Constituição recém-promulgada, que incorporou em seus princípios a valorização do magistério, consenso que se formou nas lutas da década anterior.

6.1- Programas Governamentais e Formação Contínua

Em Pernambuco, a formação contínua de professores vem sendo contemplada como ação prioritária em programas governamentais como explicita a Quadro 6.

QUADRO 6
Programas de formação contemplados pelas ações governamentais

Programa	Período
Formação e melhoria das condições de trabalho do educador.(Capacitação em Serviço)	1987-1991
Assessoria pedagógica à Escola (Capacitação enquanto mecanismo de construção da competência técnica)	1992-1995
Qualidade do Ensino (Capacitação em rede - formação continuada como instrumento de aperfeiçoamento e de profissionalização docente)	1996-1999

Fonte: Secretaria de Educação / PE

A partir de 1987, conforme o Plano Estadual de Educação (PEE, 1988 - 1991), a política de educação do Estado de Pernambuco foi centrada em favor da

construção da democracia, tendo como suporte a garantia do acesso dos segmentos populares à educação básica de qualidade.

Nesse sentido, o projeto educacional do governo de Pernambuco (1988 - 1991) teve por princípio básico a educação como um dos instrumentos de formação da cidadania, incluindo a escola enquanto espaço privilegiado da transmissão do saber sistematizado, constituindo-se, dessa forma, a base comum de conhecimento e de habilidades necessárias a todos que vivem em uma sociedade, em um dado momento histórico.

Em 1987, mediante convênio entre a Universidade Federal de Pernambuco e a Secretaria de Educação do Estado, foi realizado um Curso de Especialização em Psicologia Escolar, em tempo integral, destinado a professoras e técnicas da rede estadual de ensino, visando à formação continuada de especialistas em educação nas séries iniciais do ensino fundamental. O formato do curso requeria estudos teóricos, observação sistemática em sala de aula do ensino fundamental público, conteúdo das monografias de sua conclusão (PORTO 1999).

No momento histórico em que a dignificação do trabalho do educador passou a ser a diretriz da política educacional do governo, a Formação Continuada em Serviço foi considerada como um processo educacional e um processo político de construção de uma escola de qualidade para as camadas populares, ou seja, deixa de ser uma tarefa compensatória às demandas restritivas do sistema para ser uma ação política de intervenção social,

que busca no ambiente escolar o seu conteúdo de reflexão / teorização / instrumentação / transformação. Deixa, portanto, de ser treinamento de habilidades pedagógicas para ser um processo de investigação da problemática social real da escola, onde cada questão passa a ser temática educacional que deve ser analisada por uma ação coletiva na sala de aula. Ao contrário do que vinha ocorrendo anteriormente, quando os professores eram capacitados em ambientes os mais variados, distantes das escolas onde trabalhavam, com metodologia direta e/ou semidireta.

6.2- Impactos da Formação Contínua nas Práticas dos Professores

O impacto do Plano Estadual de Educação (PEE) nas escolas e entre os professores no período de 1987 - 1990 pode ser compreendido a partir dos resultados apontados na pesquisa de Dantas (1991), que teve como objeto de estudo o Programa de Qualificação dos educadores do ensino fundamental, tendo por finalidade compreender a Proposta da Secretaria de Educação de Pernambuco 88/90 através das representações dos educadores, procurando ir além das aparências e construir um conceito. A autora citada conclui que, para a maioria dos professores, não ficou evidente a existência de um vínculo entre a transformação da concepção de prática pedagógica e a melhoria do ensino. Esta melhoria está mais associada à vontade da

professora de que os alunos aprendam, ao aprendizado de novas técnicas (diferente da nova concepção), à existência de material didático na escola e salários dignos, evitando a necessidade de se ter mais de um emprego.

Dantas (1991) mostra ainda que tanto a forma como se dá o processo de implantação como as condições de trabalho são fatores determinantes na motivação da maioria dos professores para assimilarem qualquer nova proposta de mudança na sua prática cotidiana. O estudo aponta ainda que as mudanças, para se concretizarem na escola pública, dependem não apenas de boas condições de trabalho, mas precisam partir de um convencimento dos educadores, o que ocorre num processo lento e gradual, não podendo estar à mercê das alterações periódicas das diversas políticas educacionais.

No período de 1992 a 1995, a política de formação continuada apresentou como referência as necessidades concretas do professor, discutidas com base nos fundamentos teóricos, na perspectiva de transformar qualitativamente a prática. Nesse contexto, a formação continuada foi vista:

“enquanto mecanismo de construção da competência técnica, que busca, através de uma ação dialógica, constituir-se em um processo de educação permanente para o fortalecimento da prática pedagógica; será ainda um meio de superar a fragmentação do ensino, fundamentada numa reflexão crítica da prática escolar, refletindo a compreensão da necessidade de participação e

vivência desse processo capacitador” (Pernambuco, 1994, p. 27).

O fundamental nessa política foi criar na escola, com os professores, sujeitos ativos do seu processo formativo, um espaço para *“Estudos e aprofundamento teórico/prático através de várias alternativas de capacitação que conduzam à reflexão da prática/teorização/revisão da prática”* (Pernambuco, 1994,p.27).

A orientação dessa política de formação continuada teve como ponto de partida a escola, através da discussão dos documentos “Subsídios para organização da prática pedagógica nas escolas” (Coleção Professor Carlos Maciel) pelos professores das diversas áreas do conhecimento, pela direção e pelos técnicos da escola, envolvendo as equipes central e regional da Secretaria de Educação numa ação coletiva em curto prazo. Nesse contexto, seriam indicados os conteúdos/temas que definiriam a programação temática da capacitação para 93/94, ou seja, em médio prazo, as temáticas foram trabalhadas em parceria por diversos setores das equipes central e regional, retornando à / ao escola/professor através de várias formas de capacitação, com a finalidade de apoiar a assessoria pedagógica dos professores nas suas necessidades básicas, buscando competência técnica e o desenvolvimento de um ensino de qualidade.

Considerando esse contexto, Leão (1996) buscou compreender as representações dos professores de 1^a e 5^a série do ensino fundamental sobre a melhoria da qualidade da educação concebida no plano

educacional 1988 - 1992 e identificar se os professores aprenderam os discursos e se suas representações eram responsáveis pelas diferenças no desempenho dos anos.

De acordo com a autora acima, apesar da implantação destes planos, as condições da educação pública, no patamar obrigatório e gratuito, não haviam se diferenciado ou alterado substancialmente. Como também mostrou um corpo de professores que, apesar das capacitações recebidas, não era capaz de modificar, mesmo em parte, o precário e frágil processo de trabalho que se desenvolve na sala de aula e, ainda, uma falsa idéia de que o atendimento quantitativo fora atingido.

A pesquisa mencionada acima aponta: a diversidade de propostas pedagógicas contidas nos diferentes planos de educação e, ainda, as exigências e diretrizes da Secretaria de Educação para que os professores assumam a tendência pedagógica de cada novo plano que surge; os modismos, provenientes da proliferação de métodos pedagógicos que, por sua vez, influenciam a sua linguagem, mas não preparam para atuar em consonância com os princípios destes métodos. Estes fatores contribuem para que os professores atuem de uma forma que dificulta a melhoria da qualidade.

No período de 1996 a 1999, a política de ensino, em sintonia com o debate nacional sobre educação que vem perpassando políticas educacionais da última década, inclusive o Plano Decenal de Educação para todos (1993 - 2003), vem adotando as seguintes diretrizes: universalização da educação

com qualidade e progressiva extensão do ensino médio; valorização do professorado; democratização da gestão educacional, sobretudo da gestão escolar (Plano Estadual de Educação, PEE 1996 – 1999).

Com vistas a socializar entre os professores a produção acadêmica recente, nas diversas áreas do conhecimento, a Secretaria de Educação de Pernambuco, em articulação com as diferentes Universidades, implantou um Programa de Capacitação visando à construção da qualidade do ensino e à valorização do magistério, com perspectivas de reflexão sobre a prática pedagógica nas escolas da rede pública estadual.

Nessa direção, para a construção da qualidade da formação do professor é essencial investir maciçamente na sua formação inicial e continuada. Na rede estadual, essa formação apresentou três modalidades:

- **formato tradicional:** cursos de especialização em nível de pós-graduação, além de cursos de extensão universitária desenvolvidos pelas universidades e instituições de ensino superior;
- **formação massiva associada a momentos presenciais:** utilizando os meios de educação à distância disponíveis (Vídeoescola, Teleescola, Telecurso 2000, TV Escola, Capacitação de Rede, entre outros);
- **formação contínua e em serviço:** realizada no cotidiano da escola, considerando a reflexão

sistemática sobre a prática pedagógica do professor em sala de aula e a da escola e do corpo de educadores e técnicos.

O Programa Capacitação em Rede, um exemplo vivenciado entre outros, segunda modalidade (**formação massiva associada a momentos presenciais**), implantado pela Diretoria de Educação Escolar da Secretaria de Educação a partir de 1995, teve como objetivo *“assegurar a todos os professores, simultaneamente, o acesso ao mesmo assunto em debate”* (PERNAMBUCO, 1996, p. 02).

A Capacitação em Rede utilizava programas de vídeos - textos - debates, compostos de fitas de vídeo pré-gravadas em estúdio por especialistas convidados, as quais eram reproduzidas e distribuídas às escolas - núcleos, onde ocorria a Capacitação em Rede, acompanhadas de textos para aprofundamento do tema abordado. Os programas vídeos - textos - debates eram veiculados pela TV local, nas datas da Capacitação em Rede.

Em relação à metodologia, era recomendado aos orientadores das escolas - núcleos que o vídeo deveria ser objeto de análise interpretativa por parte dos professores, tendo como unidade de análise o conteúdo discursivo do palestrante, como também o dos professores que a ele assistiam. A análise interpretativa requeria do orientador do grupo um tratamento didático do conteúdo do vídeo, para o que deveria organizar a sua apresentação em episódios seqüenciados, nos quais eram tratados conceitos a serem aprofundados pelo grupo. Dessa maneira, o conteúdo da fala dos palestrantes ou

professores era recortado, evidenciando-se os aspectos relevantes para o debate. Recomendava-se que as imagens fossem “congeladas” para as devidas explicações e para fazer a relação entre o exposto e a prática de sala de aula (PORTO 1999).

A intenção desse formato de Capacitação, segundo documento da Secretaria de Educação, foi: possibilitar aos professores poderem compreender os argumentos e princípios teóricos apresentados pelos palestrantes; construir interpretações próprias que contemplem os conhecimentos postos em debate; permitir a capacitação simultânea tanto de professores das escolas públicas do estado quanto de professores das escolas dos municípios, dando condições para uma referência comum nessas redes de ensino, assegurando qualidade ao debate sobre as pesquisas e temas atuais na área educacional. O acervo das fitas de vídeo e dos textos ficava nas escolas - núcleos, podendo os professores, em outros momentos de estudo, nas horas das atividades, retornar aos temas discutidos durante as capacitações.

Aguiar (1997), através da pesquisa “Construindo e reconstruindo o processo de capacitação: o professor das séries iniciais da rede pública estadual”, buscou avaliar a Capacitação em Rede, examinando se o não - envolvimento dos professores nos programas de capacitação, relatados por eles próprios, decorre do modo como os programas de capacitação são implantados e também investigar se os professores consideram que programas de capacitação são

relevantes para o seu aprimoramento profissional e para a melhoria da qualidade do ensino.

Os resultados do trabalho acima citado demonstram que os professores atribuem à capacitação um papel relevante para a melhoria da qualidade do ensino; eles não se colocam contrários à capacitação, mas à forma como é organizada e ao tipo de conteúdo tratado. Predominantemente, eles sugerem que os programas de capacitação devam se voltar para as necessidades de sala de aula, o “saber fazer”, traduzindo o conhecimento teórico em conhecimento prático. O professor acredita que a capacitação influencia na qualidade do ensino, mas isto depende de como ela ocorre, de como o professor é orientado. Nos moldes atuais, como vêm acontecendo, as capacitações promovem o desinteresse e a resistência dos professores, uma vez que a prática pedagógica do professor não é o foco privilegiado das capacitações realizadas pela Secretaria de Educação de Pernambuco.

A principal crítica dos professores diz respeito à inadequação da capacitação à realidade vivenciada na escola. Mesmo quando apontam algumas razões de ordem organizativa ou decorrente do uso da tecnologia de vídeo, percebe-se, indiretamente, que a dificuldade maior, dita a seu modo, parece ser quanto à transposição didática do conteúdo que está sendo trabalhado. Um exemplo deixa entrever essa suposição:

“[...] eu não gosto deste esquema de capacitação em rede, porque quem está na escola coordenando o trabalho da fita de vídeo não é um especialista, é

o educador de apoio, ou o diretor ou o adjunto, que não têm competência para trabalhar todos aqueles conhecimentos do vídeo, então, ficam lacunas. As fitas são superlongas, dá um sono que ninguém agüenta, daí gera conversas e não se aproveita” (AGUIAR, 1997, p.58-59).

Os principais conflitos e contradições encontrados por Aguiar (1997) na fala dos professores podem ser assim sumarizados:

- Os capacitadores são bons, são atualizados, são da universidade, mas os conteúdos trabalhados são “as mesmas besteiras de sempre”, “aquilo que já se sabe”, “sem novidades”.

- As capacitações são fracas, não adiantam nada, mas, por outro lado, a valorização do professor é traduzida, entre outras coisas, pelo aprimoramento através de cursos e capacitação.

- A teoria é importante, os professores não precisam de receitas, mas, ao mesmo tempo, argumenta-se que o “como fazer” deve ser ensinado nas capacitações.

Estas constatações apontam para um ponto de convergência: trata-se da importância de se reverem as formas de capacitação de modo a buscar soluções, considerando a realidade concreta da escola e da prática pedagógica do professor em sala de aula.

A maneira de pensar dos professores, voltada, predominantemente, para seu imediato, para sua prática cotidiana, aponta não apenas a necessidade de realizarem-se estudos que identifiquem e

exemplifiquem os mecanismos concretos que possam repercutir na prática pedagógica do professor, mas também a importância de se deslocar o foco de atenção para os momentos iniciais da formação dos professores, de tal sorte que se possa contribuir, de forma mais decisiva, para a reversão do quadro em que se encontra a educação.

A partir desse contexto, deduz-se que um programa de capacitação ou a formação de professores não pode ser rápido/a, porque é um processo de aprendizagem contínuo. Está evidente que o modo como estão sendo oferecidas as capacitações, tanto em nível de Brasil como especificamente no Estado de Pernambuco, não tem sido eficaz no sentido de levar o professor a refletir e, conseqüentemente, a renovar sua prática, sem perder de vista a heterogeneidade dos mesmos.

CAPÍTULO VII

EVOLUÇÃO DA PESQUISA

7.1- A Trajetória da Pesquisa

A investigação sobre a identidade e a formação contínua dos professores partiu do envolvimento como professora em cursos de pós-graduação lato sensu, de observações gerais alimentadas por alguns contatos com professores, alunos desses cursos, e também como formadora de professores em cursos de aprimoramento oferecidos por algumas Secretarias Municipais de Educação de Pernambuco, como já foi citado anteriormente.

Optou-se pela pesquisa qualitativa, neste trabalho, por sua diversidade, flexibilidade e possibilidade de proporcionar informação sobre o modo como o mundo é de acordo com o contexto do momento.

Compreende-se que a trajetória desenvolvida pelas Ciências Humanas no trabalho de pesquisa tem como recurso básico a descrição; e, segundo Martins (1994), a questão da descrição na análise qualitativa é fundamentada na maneira de ser do homem, do modo como foi constituído no pensamento moderno e, ao mesmo tempo, localizado no meio das coisas empíricas. Deste ponto de vista, as descrições podem ser emotivas, tanto quanto se deseja que elas sejam, uma vez que os indivíduos representam as palavras a partir dos significados que eles dão a elas, revelando e ocultando o que estão pensando e vivendo no contexto da prática social e da representatividade construída através do conhecimento das experiências diversas.

Esse mesmo autor alerta sobre o fato de que não utiliza na pesquisa qualitativa a linguagem como objeto das Ciências Humanas, mas tenta apontar o que aparece a partir do interior da linguagem no qual o homem está inserido, na forma pela qual representa para si mesmo, falando o sentido das palavras ou do que se propõe, conseguindo uma representação da própria linguagem.

Sabe-se que a realidade empírica, para Luna (1994, p.31), é complexa porém objetiva. Ela não traz em si ambigüidade. O homem individual é subjetivo pela incapacidade de separar o objeto da concepção que faz dele, em relação ao que vê do que imagina e, sobretudo, porque é incapaz de ler, na observação, o processo que determina um fenômeno particular momentâneo (mesmo porque dificilmente ele se evidenciaria nesta situação).

A partir do conhecimento da limitação do indivíduo, a teoria surge como uma possibilidade de integrar o vivido ao pensado, ou seja, ela serve de referencial explicativo para os resultados que vão sendo observados.

Nessa perspectiva, as Ciências Humanas não estão preocupadas com a análise do que o homem é na sua natureza, mas uma análise mais aprofundada daquilo que o homem é na sua realidade, vivendo, falando, trabalhando, envelhecendo e morrendo, para aquilo que o habilita a conhecer ou tentar conhecer o que a vida é, qual a importância do trabalho e das leis e de que forma ele se torna apto a falar e interagir no contexto social.

O conceito de pesquisa qualitativa, em educação, defendido por Bogdan e Biklen (1994),

apresenta cinco características básicas que configuram esse tipo de pesquisa:

Na pesquisa qualitativa, o ambiente natural é o ponto central dos dados e o pesquisador, o instrumento principal. Conforme esses autores, esse tipo de pesquisa prevê o contato direto e prolongado do pesquisador com o local e a situação que estão sendo investigados, quase sempre através do trabalho de campo.

Os pesquisadores qualitativos freqüentam os locais de estudo devido à preocupação com o contexto, entendendo que as questões estudadas podem ser mais bem compreendidas no próprio local onde ocorrem. E esses locais precisam ser compreendidos no contexto histórico das instituições a que pertencem. Isso porque esses pesquisadores qualitativos admitem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que está inserido.

Na pesquisa qualitativa, os dados coletados são descritivos. Os dados obtidos são em forma de palavras ou imagens. Ela inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, vídeos, fotografias, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Citações são usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista.

Essa abordagem exige que o mundo seja analisado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem possibilidade de apresentar um caminho que permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo.

O pesquisador preocupa-se mais com o processo do que com os resultados ou produtos. O

pesquisador se interessa em verificar como o problema, que está sendo estudado, se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações do dia - a - dia. A complexidade diária da escola é sistematicamente retratada nesse tipo de pesquisa.

Os pesquisadores qualitativos tendem a seguir um processo indutivo na análise dos dados. Isto significa que não há preocupação por parte do pesquisador em buscar evidências ou comprovar hipóteses definidas anteriormente, prática comum nas abordagens tradicionais de pesquisa.

Os pesquisadores qualitativos tendem a dar importância vital ao significado que os indivíduos dão às coisas e à sua vida. Nesses estudos há o interesse do pesquisador em verificar como o indivíduo sujeito da pesquisa encara as questões que estão sendo estudadas. Ao considerar os diversos pontos de vista dos sujeitos, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador de fora. O pesquisador precisa ter cuidado ao revelar os pontos de vista dos sujeitos. Para tal, deve encontrar meios de checá-los, discutindo-os com outros pesquisadores para que possam, ou não, ser confirmados.

Para a concretização dos objetivos deste trabalho, optou-se por uma abordagem qualitativa, uma vez que esta abordagem possibilita uma maior interação pesquisadora - pesquisada, valorizando a compreensão da subjetividade investigada.

Essa perspectiva, entretanto, não significa a exclusão de técnicas de análise quantitativas. Essas técnicas foram utilizadas como subsídios para

apreender os significados dados pelos sujeitos ao objeto investigado.

7.2- Abordagens Qualitativas de Pesquisa: algumas considerações

As pesquisas qualitativas utilizam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados.

Neste trabalho, como cenário metodológico de coletas de dados, privilegiaram-se a análise documental e o questionário.

Embora não muito utilizada, a análise documental pode constituir-se numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, pois, em alguns casos, complementa as informações obtidas por outros métodos; em outros casos, desvela aspectos novos de um tema ou problema, ou ainda constitui o método de pesquisa central ou exclusivo (Lucke e André, 1986).

Para Caulley (1981), a análise documental procura identificar informações factuais dos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.

Ludke e André (1986) afirmam que os documentos constituem-se em uma fonte da qual podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Eles funcionam como uma fonte “natural” de informação. Os documentos não podem ser considerados fontes de informação estáticas, mas contextualizadas, porque surgem num

determinado contexto, fornecendo informações sobre o mesmo.

Guba e Lincol (1981) dizem que o uso de documentos em uma pesquisa é uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto que nunca deve ser desprezada, independente de qualquer outro método de investigação escolhido.

Desse modo, com o intuito de contextualizar, esclarecer e validar as informações obtidas pelo questionário, e também compreender o meio em que a formação acontece, foram analisados os seguintes documentos: plano estadual de educação; projetos, propostas, relatórios, programas, diretrizes, complementando as questões e relembrando-as de forma rápida.

O questionário é um instrumento que pode ser definido como uma pergunta particular sobre uma situação envolvendo indivíduos, com o objetivo de generalizar. Para tal, o pesquisador intervém apresentando questões, porém sem intenção clara de modificar a situação na qual atua enquanto pesquisador (Ghiglione e Matalon, 1997).

Nessa perspectiva, os discursos que constituem as respostas das perguntas do questionário não são espontâneos, e nem são produzidos num vazio social que garantiria a sua objetividade. São obtidos através de uma situação particular de interação social, estruturada, e não somente na relação pesquisador-pesquisado. Entretanto, como em toda situação provocada, é importante levar em consideração o fato de não se ter razão para admitir que o sujeito se submeterá passivamente às recomendações do pesquisador e dirá

convincentemente a “verdade”. Conscientemente, ou não, o indivíduo diz só o que pode e quer dizer, fato que é determinado pela representação que faz da situação e por seus objetivos, os quais poderão ou não coincidir com as representações do pesquisador, só podendo o seu discurso ser interpretado na relação com as condições em que foi produzido.

Assim, o questionário consiste em produzir um conjunto de discursos individuais que possam ser interpretados e generalizados.

Ao procurar compreender a identidade docente e a formação contínua, o recurso ao questionário propiciou obter informação sobre uma grande variedade de comportamentos de um mesmo indivíduo.

Para tal, buscou-se com o questionário apreender as preocupações dos docentes, de forma que pudessem explicitar seus pontos de vista relativamente a temas que se identificam como pertinentes para este estudo, nomeadamente quanto ao papel da formação contínua e à identidade docente. Recorreu-se ainda ao questionário para compreender fenômenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações, que, de acordo com Ghiglione e Matalon (1997, p.13), *“[...] só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem, e que só raramente se exprimem de forma espontânea”*.

7.3- Considerações sobre o uso do Instrumento

Para realizar a coleta dos dados, utilizou-se um questionário composto de questões referentes ao objeto deste estudo e questões que buscavam levantar os dados pessoais, escolares, profissionais sobre a formação contínua e a identidade profissional dos professores.

Ao elaborar o questionário, buscou-se detectar as concepções de ser professor, de formação contínua e identidade profissional presente nas representações dos docentes sujeitos desta pesquisa.

O instrumento utilizado tem uma seqüência que permitiu:

- a) coletar algumas informações sobre o professor a fim de melhor caracterizar a amostra investigada;
- b) introduzir o professor no tema formação contínua, a partir de perguntas sobre sua participação, o que pensa e sugere sobre a formação contínua ;
- c) investigar a percepção que o professor tem do processo de formação contínua, sua relevância para o aprimoramento profissional, para a prática pedagógica, a influência sobre a identidade docente e, ainda, como se vê como professor. O que o levou a tomar a decisão de ser professor. As vantagens e desvantagens em ser professor. Essas questões oferecem pistas

a respeito de como ele pensa toda a dinâmica que o envolve, tanto no contexto pessoal quanto no contexto profissional;

d) Saber o que o professor pensa sobre: sua profissão (o sentimento de identidade profissional); o interesse em mudar de profissão; as relações com os alunos; a qualidade da formação inicial; as dificuldades enfrentadas; a superação das dificuldades; a formação contínua e a superação das dificuldades; as mudanças de escola, e por quê; se o tempo que utiliza para preparar as aulas é suficiente (ou seja, questões que mostram como a pessoa se implica na sua profissão).

Com efeito, como se pode ver, a utilização do questionário permite demonstrar que há uma relação entre estas questões e a identidade profissional.

Duas questões do questionário referentes à formação contínua solicitavam ao sujeito que escrevesse palavras que lhe viessem à mente quando ele escuta ou lê a expressão "Formação Contínua". Em seguida, na próxima questão era solicitado que, das palavras escritas anteriormente, destacasse duas que ele considera mais próximas da sua idéia de "Formação Contínua".

Essas duas questões tinham como objetivo verificar a estrutura da Representação Social. Utilizou-se a técnica de Associação Livre que permite o acesso ao conteúdo e à estrutura das Representações Sociais, visto que um teste de associação induz a expressão de significados e

esses significados podem ser descritos como uma parte do conteúdo das representações. A frequência e a ordem de evocação permitem o acesso à diversidade no campo semântico de um grupo (Garnier 1997).

Após a elaboração do questionário, foi feito um pré - inquérito com trinta (30) sujeitos, com as mesmas características da população que seria estudada.

Solicitou-se aos sujeitos que respondessem ao questionário, fornecendo-se a mesma instrução que seria dada na coleta de dados da pesquisa. Em seguida, cada sujeito foi entrevistado e lhe foi pedido que fizesse uma crítica ao questionário, destacando as dificuldades que tiveram ao responder ao questionário, apontando as questões repetitivas e / ou cuja formulação dificultava a compreensão e sugerindo novas questões.

A análise das entrevistas, entretanto, indicou que não havia necessidade de modificação do instrumento. Todos os sujeitos afirmaram ter tido uma boa compreensão do questionário e sugeriram que o mantivesse no formato apresentado. Assim, o questionário proposto foi mantido como instrumento definitivo da pesquisa, e as respostas dadas pelos trinta (30) sujeitos dessa primeira fase foram incluídas no conjunto da população estudada.

7.3.1- Procedimento de Coleta dos Dados

Buscando centrar o estudo nos professores que estavam realizando aprimoramento profissional, elegeram-se esses professores para o estudo. A especificidade dos sujeitos situa-se no fato de estarem como alunos em cursos de especialização (lato-sensu) e, também, no trabalho de formação contínua que se vinha desenvolvendo com os professores da rede educacional dos municípios de Ipojuca e de Palmares.

A pesquisadora aproveitou esses momentos em que estava ministrando aulas nos referidos cursos e contactou com alguns professores, alunos desses cursos escolhidos aleatoriamente, para saber da disponibilidade e do interesse em responderem ao questionário e às entrevistas.

O questionário foi aplicado nos momentos de intervalo das aulas, e a entrevista (gravada em áudio) acontecia logo após terem respondido ao questionário.

A aplicação do questionário ocorreu em dois momentos; num primeiro momento (pré-inquérito), foi aplicada também uma entrevista que teve como objetivo avaliar as perguntas do questionário e acolher as sugestões, porém, para o segundo momento, não se utilizou entrevista.

Pelo fato de a pesquisadora ter experiência como formadora de professores nos cursos citados acima, diversos fatores convergiram para o fato de querer compreender a postura desses sujeitos nos momentos da formação contínua.

Observou-se que durante os cursos oferecidos pelas Secretarias Municipais de Educação e pelas Universidades e Faculdades havia uma diferença significativa na postura dos professores, visto que:

- a) Os cursos oferecidos pelas Secretarias de Educação constam dos planos e projetos das instituições de ensino, fazendo parte também do cronograma das escolas os períodos de capacitações dos professores. Na maioria das vezes o professorado não tem como opinar sobre qual assunto ou tema gostaria de estudar;
- b) Observou-se ainda que os professores que participam desse tipo de formação recebem uma ajuda de custo para pagamento das despesas com transportes e alimentação;
- c) Em relação aos cursos de Especialização (lato-sensu), estes são pagos, sendo os seus custos assumidos pelos professores. Alguns professores, uma minoria, às vezes conseguem que a Secretaria de Educação assuma o pagamento, ficando o professor isento das taxas.

A complexidade do terreno, a multiplicidade de possíveis abordagens e de implicações em diferentes domínios levantaram alguns questionamentos, quais sejam:

- 1º) Nos cursos públicos, nas aulas oferecidas pelas Secretarias Municipais de Educação, estão os professores insatisfeitos,

revoltados, desestimulados, dificultando todo o processo de formação. Os professores, muitas vezes, “fogem” das aulas quando isso lhes é possível;

2º) Nos cursos privados de especialização, os professores buscam esse aprimoramento, custeando os estudos, e apresentam uma postura totalmente contrária à dos anteriores, sendo interessados, motivados, buscando sempre saber mais.

Tentando entender o porquê da diferença de postura desses professores, alguns levantamentos foram feitos: com a formação em nível de especialização, o professor poderá modificar sua faixa salarial, enquanto na formação oferecida pelas Secretarias de Educação isto não acontece; o professor escolhe o curso e o horário em que deseja fazer a especialização e, no aprimoramento oferecido pela Secretaria de Educação, ele faz o que foi programado, sem opinar sobre o que quer ou de que está precisando, como também não sugere horário.

A partir dessas observações e das possíveis causas levantadas que justificariam as diferentes posturas, optou-se por tentar compreender como os professores percebiam e vivenciavam a formação contínua nas diferentes modalidades.

A aplicação dos instrumentos foi realizada pela pesquisadora no período de maio de 2001 a abril de 2002. O tempo médio de aplicação foi de

40 minutos, incluindo a orientação sobre o preenchimento do instrumento.

Durante a aplicação, procurou-se estabelecer um clima amistoso, descontraído, sem interferências, sem pressa e, à medida que as aulas iam terminando, ou nos intervalos, distribuía-se o instrumento para que os sujeitos respondessem às questões.

7.3.2- Participantes

A amostra foi composta por sessenta e dois (62) professores que trabalham nas várias redes de ensino (Federal, Estadual, Municipal) e lecionam nos vários níveis de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior. Esses professores que participaram da pesquisa são alunos de cursos de pós-graduação (LatoSensu) oferecidos pela Universidade Federal de Pernambuco, Federal Rural de Pernambuco e Universidade Estadual de Pernambuco (Faculdade de Formação de Professores de Garanhuns), Faculdade Frassinetti do Recife, Fundação de Ensino Superior de Olinda, Faculdade de Formação de Professores de Palmares e, ainda, professores das classes de Aceleração¹⁷, para atender aos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, trirrepetentes e fora da faixa etária, do município de Ipojuca, e professores do Ensino

¹⁷ Conforme o Ministério da Educação e Cultura, a classe de aceleração tem como objetivo corrigir a distorção idade/série tão comum no sistema educacional brasileiro. As Classes de aceleração são turmas que funcionam na escola de ensino fundamental para atender aos grupos que apresentam essa defasagem.

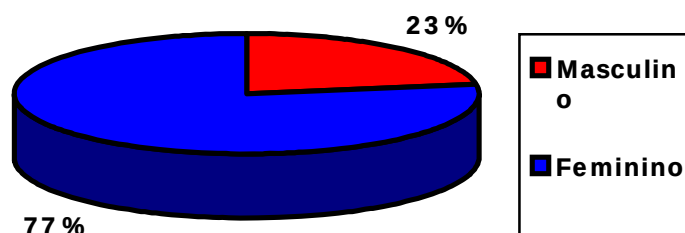
Fundamental e Médio do município de Palmares, que participavam do programa de Formação Contínua através de mini-cursos ou encontros trimestrais de Formação.

7.3.3- Perfil da Amostra: análise das questões fechadas

Participaram do estudo sessenta e dois (62) professores, sendo catorze (14) do sexo masculino e quarenta e oito (48) do sexo feminino. A faixa etária dos professores se situava entre 23 e 57 anos: na sua maioria eram casados. A composição destes dados está nos gráficos 1 e 2.

GRÁFICO 1

Sexo



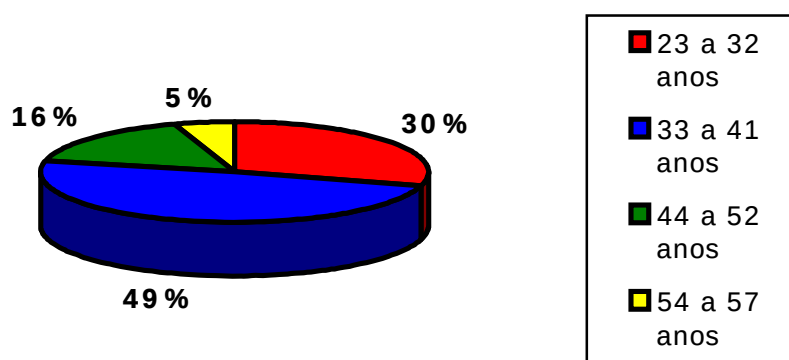
Considera-se uma representação significativa de professores do sexo masculino uma vez que, de modo geral, o magistério tem sido uma função mais afeita às mulheres. O que se observa é que atualmente o cenário vem se modificando e os homens

estão buscando a profissão de professor. Pode-se inferir ainda que o significativo percentual de vinte e três (23%) de professores do sexo masculino se deve ao fato de a amostra ter abrangido a 2ª etapa do ensino fundamental e o ensino médio, níveis em que no Brasil já é bastante representativa a presença masculina, embora ainda exista a predominância das mulheres.

É possível afirmar, ainda, que, entre os professores do sexo masculino estudados, predominam os que optaram pela escolha da profissão por se identificarem com a mesma, por destacarem a função social, pela vontade de contribuir socialmente e pela realização pessoal. Apenas uma minoria destes optaram pela profissão por falta de perspectiva de emprego e pela condição econômica desfavorável para investir em outra profissão.

GRAFICO 2

Idade dos Professores



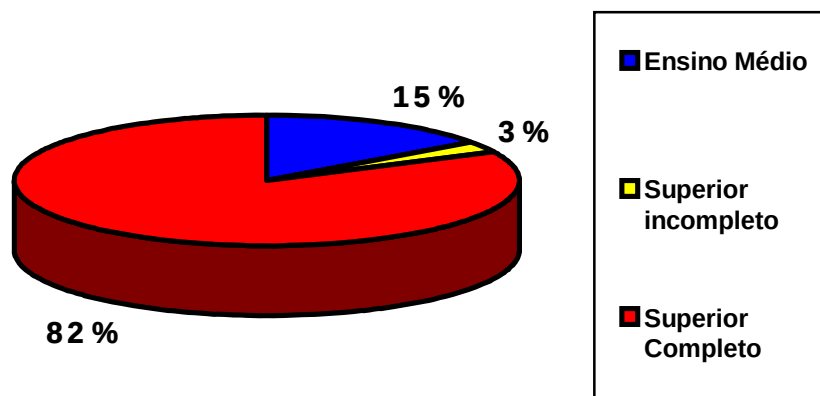
No que se refere à faixa etária, quarenta e nove (49%) dos professores encontram-se entre 33 e 41 anos de idade, quase a metade da amostra; logo

em seguida, com trinta (30%) na faixa etária, estão os professores de 23 a 32 anos de idade. Estão numa fase, supõe-se, com uma estrutura já definida e num momento favorável em que se deve investir tanto nos projetos pessoais quanto nos profissionais.

Em relação à formação acadêmica dos sujeitos, a maioria, ou seja, oitenta e dois (82%) dos professores possuem curso superior completo. E uma minoria sequer possui graduação. Quanto à idade de conclusão do curso superior, a maioria está concentrada na faixa etária de 21 a 29 anos. É o que indicam os gráficos 3 e 4 abaixo.

GRÁFICO 3

Nível de Escolarização dos Professores

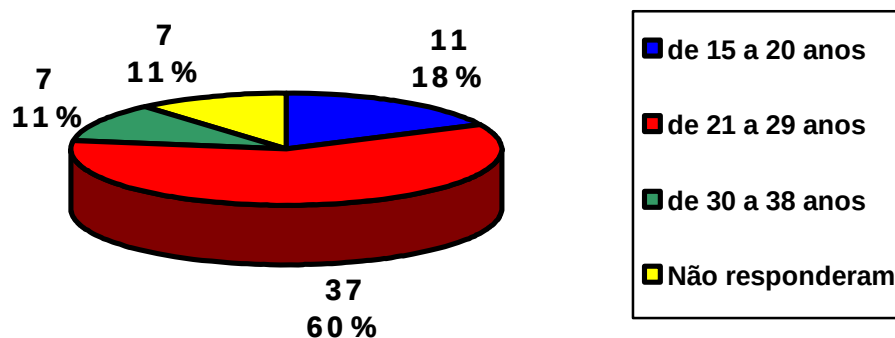


Ressalta-se que, dos oitenta e dois (82%) dos sujeitos que têm curso superior completo, todos estão cursando a pós-graduação, uma minoria, ou seja, três (3%), ainda está cursando a graduação e quinze (15%) possuem formação em nível médio. É importante ressaltar que a legislação brasileira

exige apenas o nível médio de escolarização, mais especificamente o curso Normal, para os professores que lecionam na educação infantil ou na 1ª etapa do ensino fundamental. Assim, a existência de quinze (15%) da população estudada com escolarização média refere-se a esses professores.

GRÁFICO 4

Idade de Conclusão do Curso pelos Professores

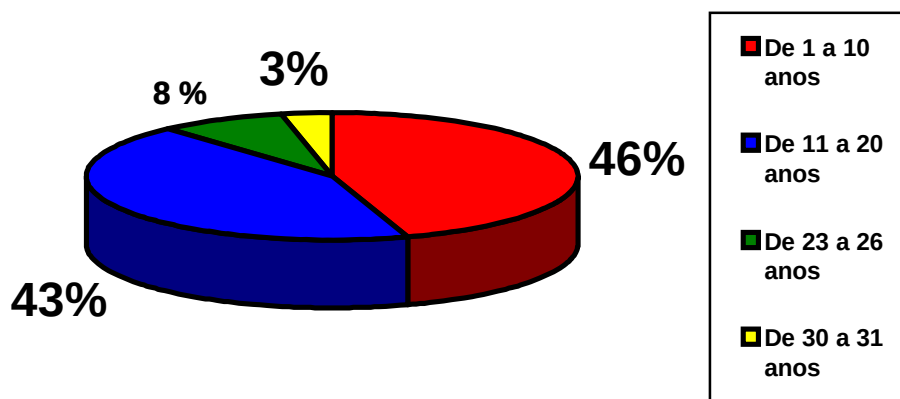


A maioria dos sujeitos, ou seja, sessenta (60%) deles concentram-se na faixa etária de 21 a 29 anos, o que significa que concluíram mais ou menos dentro do tempo previsto para a escolarização regular no Brasil.

No que se refere ao perfil profissional dos sujeitos, investigaram-se o tempo de experiência docente, o horário de trabalho, a experiência profissional em outras áreas, a trajetória profissional e a perspectiva de mudança profissional, como se pode perceber nos gráficos a seguir.

GRÁFICO 5

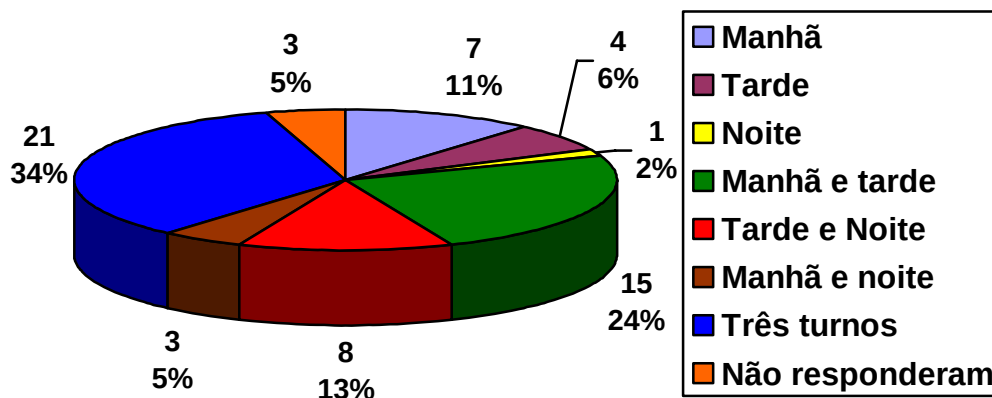
Anos de Experiência como Professor



Constata-se que os maiores índices de experiência dos sujeitos como professores estão nas faixas de 1 a 10 anos de trabalho, com índice de quarenta e seis (46%), e de 11 a 20 anos, com quarenta e três (43%). Dados como esses indicam uma certa estabilidade na carreira e a busca pela atualização na profissão, visto que tem sido uma exigência do mercado. Entretanto, os baixos salários recebidos por esses professores dificultam o investimento pessoal no desenvolvimento profissional para o exercício da profissão docente.

GRÁFICO 6

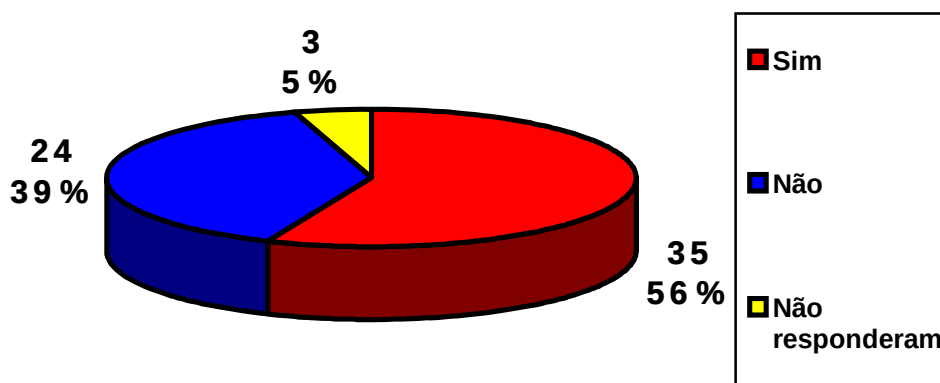
Turnos de Trabalho do Professor



Segundo os dados apresentados, trinta e quatro (34%) dos sujeitos trabalham nos três turnos, ou seja, manhã, tarde e noite; vinte e quatro (24%) dos sujeitos trabalham nos horários da manhã e à noite. Percebe-se, sem muito esforço de análise, que isso representa uma impossibilidade de o professor cumprir com êxito as atribuições que lhe são conferidas pela profissão. Um outro agravante é que, muitas vezes, em cada turno o professor atua em escolas diferentes, dificultando ainda mais o seu trabalho. Diante desse quadro, pode-se observar que resta pouco tempo para que o professor planeje suas aulas. É possível afirmar ainda que é maciça a predominância dos homens (professores) trabalhando nos três turnos.

GRÁFICO 7

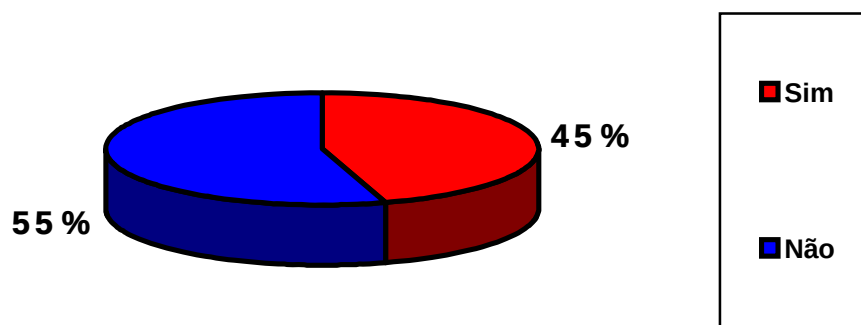
Experiência em outras Funções no âmbito Escolar



Observa-se, conforme o gráfico 7, que mais da metade, ou seja, cinquenta e seis (56%) dos sujeitos têm um conhecimento ampliado da dinâmica da escola, pois já exerceram funções de secretária, diretor, vice-diretor, coordenador, não se prendendo apenas à experiência na sala de aula. De modo geral, este dado sugere que a gestão escolar compartilhada está sendo viabilizada na escola, uma vez que os professores estão vivenciando experiências em outras funções e, conseqüentemente, favorecendo o desenvolvimento de uma gestão mais participativa da escola. De modo geral, este conhecimento ampliado da dinâmica escolar também é formação. Existem professores que investem pessoalmente em seu desenvolvimento profissional, que exigem oportunidades de formação, trabalham em equipe e participam do projeto educativo de suas escolas.

GRÁFICO 8

Outras profissões Exercidas pelos Professores

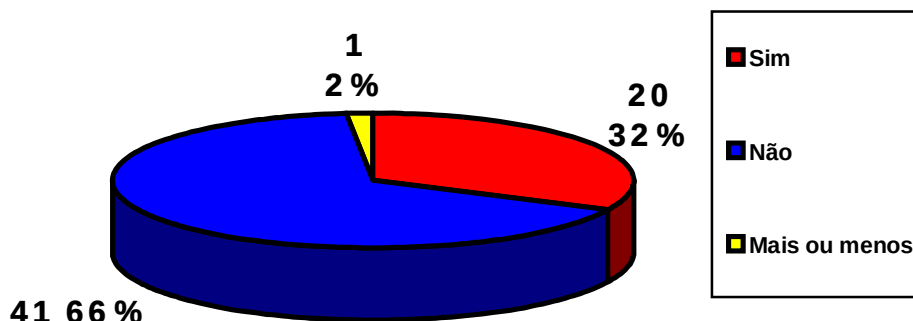


Do total de sujeitos, cinquenta e cinco (55%) não têm ou tiveram outra profissão. É interessante ressaltar que, embora trabalhem dois ou três turnos diários, exercem em todos eles a atividade docente. Diante disso, pode-se levantar a hipótese de que esses professores se identificam com a profissão e não têm interesse em mudar sua atividade profissional, pois, apesar de todas as dificuldades, permanecem como professores.

De qualquer maneira, quarenta e cinco (45%) dos professores investigados exercem outras profissões, uma percentagem bastante significativa, o que redonda nos baixos salários recebidos por uma jornada parcial de trabalho e que leva esses professores a buscarem outras ocupações no período em que têm disponibilidade.

GRÁFICO 9

Mudança de Escola ao Longo da Trajetória Profissional

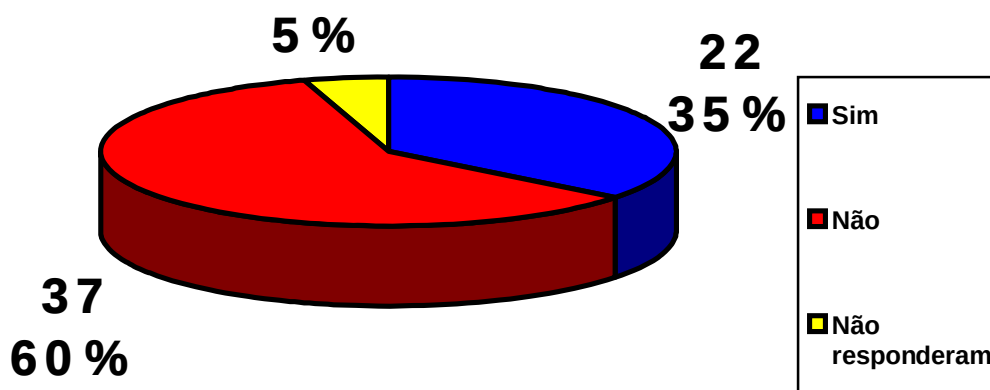


Comparando o percentual de (41,66%) dos professores que permaneceram em uma só escola com o percentual de (32%) dos que mudaram, é possível constatar como bastante significativa esta permanência dos professores nos espaços escolares. Acredita-se ser um trabalho contínuo que favorece tanto a escola como o professor e os alunos. Essa continuidade permite criar raízes e identificação com os espaços que vão sendo construídos e reconstruídos na trajetória profissional.

É importante notar que trinta e dois (32%) dos professores mudaram de escola durante sua trajetória profissional e, na grande maioria, este fato ocorre devido à mudança de residência e ao professor buscar uma escola perto de sua casa para economizar seu salário, não tendo despesas com transporte, o que cria falta de afeição ao lugar, deixando os indivíduos sem poderem identificar-se com a vida local e aprofundar o sentimento de pertença.

GRÁFICO 10

Mudança de Profissão pelos Professores



Os dados apontam que sessenta (60%) dos sujeitos não pensaram em mudar de profissão. Considera-se este um dado bastante relevante, que confirma a hipótese levantada anteriormente. Como toda profissão, o magistério tem uma trajetória construída historicamente. A origem e evolução da profissão, as interferências do contexto sociopolítico no qual esteve e está inserido, as exigências da sociedade, os movimentos e as lutas da categoria e as pressões da população e da opinião pública em geral são questões, acredita-se, que, para tal, precisam de profissionais que sejam cientes dos seus ideais.

Com o objetivo de contextualizar socialmente o início da vida profissional dos sujeitos, analisaram-se a idade e o período em que começaram a trabalhar, a rede em que o professor exerce sua atividade e o nível em que ensina.

TABELA 1
Ano em que começou a trabalhar como professor

Período	Quantitativo Sujeitos	%
Nos anos de 1970 a 1977	6	9,68%
de 1980 a 1989	18	29,03%
de 1990 a 1999	33	53,23%
de 2000 a 2001	2	3,23%
em 1968	1	1,61%
Não responderam	2	3,23%
Total	62	100,00%

O início da vida profissional dos professores, o maior percentual (53,23%), concentra-se na década de noventa; logo em seguida vem o segundo percentual (29,03%), na década de oitenta, justamente nos anos em que a defesa da educação de qualidade tornou-se uma bandeira assumida por um grande contingente da sociedade. Tempos de democratização do país, globalização da economia e de introdução acelerada de novas tecnologias. Esse contexto coloca grandes desafios à escola, visto que esses professores iniciaram a carreira profissional no período das grandes mudanças que ocorreram no Brasil.

TABELA 2
Idade de iniciação na profissão

Faixa etária	Quantitativo Sujeitos	%
De 15 anos a 19 anos	18	29,03%
De 21 anos a 29 anos	38	61,29%
De 30 anos a 35 anos	5	8,06%
Não respondeu	1	1,61%
Total	62	100,00%

Observa-se que a grande maioria dos professores iniciou na vida profissional na faixa etária de 21 a 29 anos, dado que coincide com a faixa etária em que concluíram o curso. Deduz-se que os sujeitos, ao concluírem seus cursos, logo conseguiram trabalho, ou já estavam ensinando. Pode-se inferir que o motivo pelo qual muitos buscam a profissão de professor é a facilidade em conseguir emprego. Este fato pode ser constatado nas respostas ao questionário apresentadas no gráfico 4.

TABELA 3
Rede de ensino em que o professor atua

Rede	Quantitativo	%
Pública	50	80,65%
Particular	11	17,74%
Não respondeu	1	1,61%
Total	62	100,00%

O quantitativo maior de professores que fizeram parte desta pesquisa, ou seja, (80,65%), atua na rede pública. Este fato sugere um

questionamento: a rede pública é ainda a que oferece formação contínua e seus professores são os que se destacam na busca de aprimoramento.

TABELA 4

Níveis e Modalidades em que os professores atuam

Nível	Quantitativo
Educação Infantil	10
Ensino Fundamental (1 ^a à 4 ^a)	30
Ensino Fundamental (5 ^a à 8 ^a)	19
Ensino Médio	20
Educação de Jovens e Adultos	4
Ensino Superior	5
Educação Profissional	1
Aulas de reforço	1
Supervisão escolar	1
Direção de escola	2
Total	93 (*)

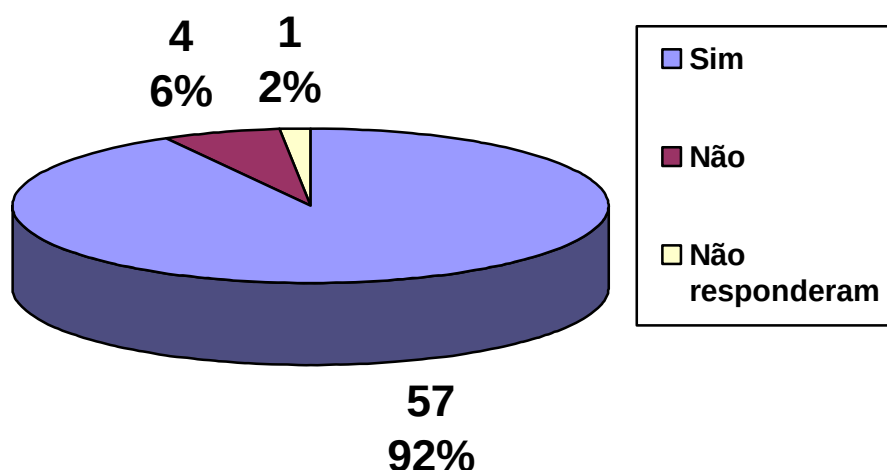
Obs (*): o quantitativo total de 93, e não 62, justifica-se em razão de os professores atuarem em mais de um nível de ensino.

A amostra é composta por professores que atuam em todos os níveis de ensino, bem como de profissionais que atuam na função de supervisão e direção escolar. Embora a concentração tenha ficado na 1^a etapa do ensino fundamental, visto que esse é o nível de ensino que tem o maior número de turmas e que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96, é obrigatório, direito subjetivo do cidadão brasileiro.

Procurou-se ainda investigar as atividades dos professores no que se refere à busca de informações gerais, ou seja, o tipo de leitura que os mantém atualizados como cidadãos e a sua frequência a cinemas e teatros. As respostas a estes questionamentos estão organizadas nos gráficos 11 e 12.

GRÁFICO 11

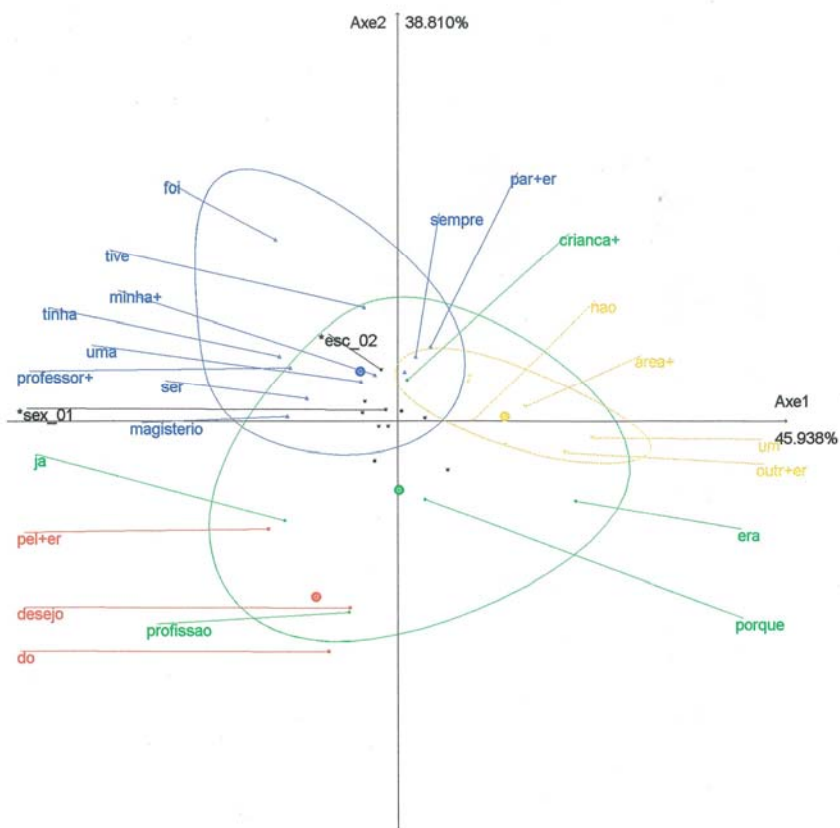
Acesso à leitura de jornais e revistas



Constata-se que os maiores índices do gráfico 11 situam-se no grupo de professores que costumam ler revista ou jornal (92%). Esse índice é bem significativo e a partir dele pode-se deduzir que os professores estão percebendo que precisam ir além dos conteúdos das disciplinas. Portanto, não podem se prender apenas aos livros didáticos.

GRÁFICO 12

Analyse factorielle des correspondances -



45%

tea

que

cul

pro

edu

baixos salários, conseguem administra-los e usufruem lazer, indo a teatro e cinema, e isso é muito importante na vida de qualquer ser humano. Vale ressaltar que existe uma lei estadual obrigando cinemas e teatros a cobrarem metade do preço ("meia - entrada") a todos os professores. Este fato contribui para facilitar uma maior participação dos professores nas atividades culturais.

Percebe-se que, apesar de alguns avanços, há ainda uma distância entre o perfil do professor que

a realidade atual exige e o perfil que a realidade produziu.

Evidentemente, quando se traça o perfil de um profissional, o que se considera é o conjunto de características comuns à maioria e não a todos. Existem professores que investem pessoalmente em seu aprimoramento profissional, que exigem oportunidades de formação, que trabalham em equipe, que participam do projeto educativo de suas escolas.

7.4- Questões Abertas: categorias de análise

Analisar os dados qualitativos significa manipular todo o material obtido durante a pesquisa, o que implica organizar todo o material, dividindo-o em partes que se relacionam, buscando identificar nele tendências e padrões relevantes. Além disso, como afirmam Lucke e André (1986 p. 45), a análise encontra-se presente em várias etapas da investigação e, à medida que se encerra a coleta dos dados, esta torna-se mais sistemática e formal. Porém, ao iniciar o estudo, já se começa a realizar os procedimentos analíticos quando se procura verificar a pertinência das questões selecionadas com as características específicas do estudo, tomando-se as decisões necessárias sobre as áreas de maior exploração, os aspectos que devem ser enfatizados ou os que podem ser eliminados e as novas direções a serem tomadas. As escolhas são feitas respaldadas nos princípios teóricos que

fundamentam o estudo e que vão sendo construídos e aprendidos durante a pesquisa, numa dinâmica que perdura até a fase do relatório.

O procedimento utilizado na análise do questionário levou em consideração o tipo de questão, sendo, portanto, preciso dispensar um tratamento diferenciado à análise deste instrumento.

O tratamento dado às respostas às “questões fechadas” foi direto e quantificável. Cada item de resposta foi tratado quantitativamente e seguido das respectivas percentagens.

Essas questões relacionavam-se à caracterização da amostra a fim de traçar um perfil do professor, em relação à formação contínua, às suas representações sobre o processo de capacitação.

As respostas às “questões abertas” foram analisadas com o apoio dos programas ALCESTE e EVOC.

7.5- Considerações sobre os Métodos de Análise das Questões Abertas

As respostas às “questões abertas” foram tratadas através de dois softwares ALCESTE e EVOC. O primeiro software, o ALCESTE (Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte), é um programa informático para análise de dados textuais, cuja metodologia tem a finalidade de descobrir a informação essencial contida em um

texto, tendo como base as leis de distribuição do vocabulário nos textos transcritos ou escritos. O segundo, denominado EVOC (Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Évocations), permite a realização de uma análise de evocação, fornecendo dados para o reconhecimento da estrutura das representações sociais, com seus possíveis elementos centrais e periféricos.

7.5.1- O Programa ALCESTE

O ALCESTE realiza, de forma automática, a análise de diálogos de questões abertas com o objetivo de obter uma primeira classificação estatística de enunciados simples do corpus estudado, em função da distribuição de palavras dentro do enunciado, com a finalidade de apreender as palavras que nele são mais características.

O programa ALCESTE ou Análise (Lexical por Contexto) é um Conjunto de Segmentos de Textos que toma como base um único arquivo (do tipo texto). Cada segmento é denominado de unidade de contexto inicial (UCI). A definição destas unidades depende do pesquisador e da natureza da pesquisa. Se a análise vai ser aplicada a um conjunto de entrevistas, cada uma delas será uma UCI (unidade de contexto inicial). Caso a análise diga respeito às respostas de vários participantes a uma questão aberta, cada resposta será uma UCI e terá várias unidades de contexto iniciais. Quando se refere a artigos de jornais, atas de reuniões, cartas, etc,

cada exemplar destes materiais será uma UCI (unidade de contexto inicial). Um conjunto de unidades de contexto iniciais constitui um corpus de análise.

O ALCESTE distingue esses dois tipos de unidades: unidade de contexto e contextos - tipos.

As unidades de contexto referem-se ao desenvolvimento de uma palavra dentro de um texto.

O contexto-tipo corresponde a uma regularidade das unidades de contexto.

O texto estudado é representado por uma tabela de duas entradas. Na linha são colocadas as unidades de contexto e na coluna, o vocabulário retido. A tabela se compõe de 1 ou 0 indicando a presença (ou ausência) de uma palavra dentro da unidade de contexto.

A análise estatística efetuada consiste em uma *classificação hierárquica descendente* (CDH) destinada a calcular as partições em classes léxicas e apresentar suas oposições sob a forma de uma árvore (dendrograma). Em um segundo momento, efetua-se uma *análise fatorial de correspondência* (AFC) que permite visualizar, sob a forma de um plano fatorial, as oposições resultantes da classificação hierárquica descendente (CDH).

A análise fatorial de correspondência é uma técnica de descrição de tabelas cruzando o vocabulário e as classes. Obtém-se uma representação gráfica, através de eixos, permitindo visualizar as operações entre as formas ou classes.

7.5.1.1- As Classes

Uma classe representa um tema extraído do texto.

As classes são formadas ou representadas por várias unidades de contexto elementar (U.C.Es), em função de uma classificação segundo a distribuição dos vocabulários destas U.C.Es. As U.C.Es correspondem à idéia de frase de maior valor ou importância em função do tamanho do texto. A partir da atribuição das palavras de um texto a certa unidade de contexto elementar (UCE), o ALCESTE estabelece as matrizes pelas quais será realizado o trabalho de classificação. As UCEs são segmentos de texto, na grande maioria das vezes, do tamanho de três linhas dimensionadas pelo programa. Sendo as unidades de contexto elementar (UCE) constituídas de expressões lingüísticas, Reinert (1990) afirma que essas expressões são definidas como proposições, frases, nas quais o pensamento é anunciado, sendo que o termo pensamento é tomado como sendo um ato particular do espírito que se refere a um objeto.

Segundo Reinert (1990), o traço do locutor na expressão resulta de uma interferência entre duas entidades: o mundo e si mesmo. Essas duas dimensões se misturam nuclearmente na expressão pelo que é chamado de representação. A idéia, nesse sentido, não se liga à representação de um objeto, mas à maneira pela qual o sujeito a apresenta em função de sua própria identidade e de sua dimensão. O traço lingüístico da expressão constitui a menor

unidade de texto capaz de fazer a descrição da representação subjacente ao sujeito.

Sendo as classes interpretadas como campos léxicos ou contextos semânticos (Cros,1993)e tendo em vista o estatuto que conferem às manifestações lingüísticas, Veloz Nascimento - Schulze e Camargo (1998) afirmam que as classes podem indicar representações sociais ou campos de imagens sobre um dado objeto, ou apenas aspectos de uma mesma representação. Dessa forma, o que define se elas indicam representações sociais ou apenas uma representação social são os seus conteúdos e a relação deles com os fatores ligados ao plano geral de cada pesquisa.

7.5.1.2- Etapas de Análise do ALCESTE

Para a efetivação de uma análise mais qualitativa, utiliza-se o resultado das etapas de análise gerado pelo programa. O programa efetua 4 etapas (A B. C.e D), cada uma contendo três operações, com exceção da última (D), que contém cinco.

A etapa A realiza a leitura do texto e o cálculo dos dicionários . Nesta etapa, o programa organiza o corpus, reconhece as Unidades de Contexto Inicial, fazendo uma primeira fragmentação do texto, agrupando as ocorrências das palavras de suas raízes, e procede ao cálculo da frequência destas formas reduzidas.

Na segunda etapa, etapa B, faz o cálculo das matrizes de dados e a classificação das Unidades de Contexto Elementar, onde estas Unidades são classificadas em função dos seus vocabulários, sendo o conjunto destas repartido em função da frequência das formas reduzidas. A partir de matrizes que cruzam formas reduzidas e as Unidades de Contexto Elementar, variando o tamanho das matrizes, aplica-se o método de classificação hierárquica descendente.

A etapa C descreve as classes das Unidades de Controle Elementar (UCE) escolhidas. Os resultados mais importantes são fornecidos por esta etapa que possibilita a descrição das classes obtidas, pelos seus vocabulários característicos (léxico) e pelas palavras com asterisco (variáveis). Nesta etapa, o programa executa cálculos complementares para cada classe obtida na etapa antecedente.

A etapa D faz os cálculos complementares; esta etapa é uma continuação da etapa C. Com base nas classes de Unidade de Contexto Elementar escolhidas, o programa calcula e fornece as UCEs mais características de cada classe, proporcionando a contextualização do vocabulário típico de cada classe obtido na operação c2. Como também fornece os resultados do tratamento de segmentos repetidos nas UCEs e a transposição destas UCEs para outros programas informáticos.

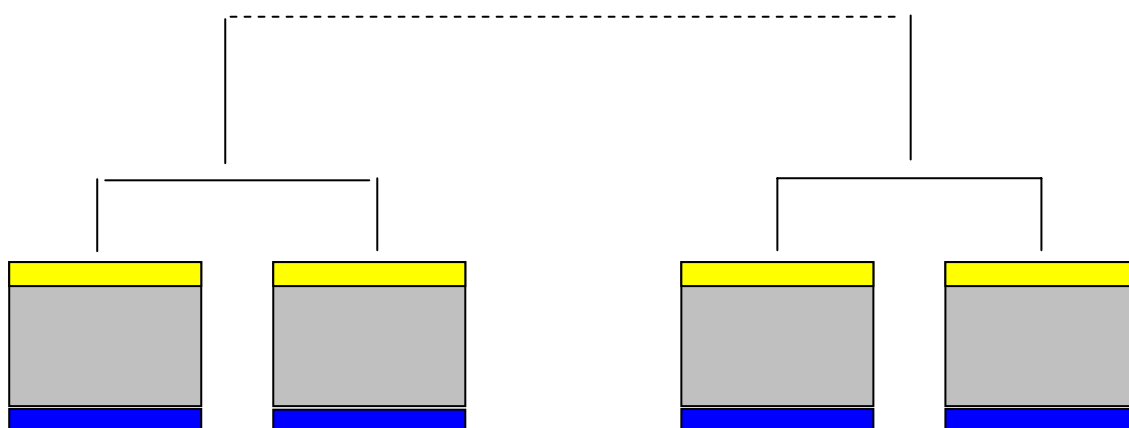
A partir da análise, pode-se construir graficamente o quadro que sintetiza os resultados gerados pelo programa ALCESTE, representado da seguinte forma: 1) o retângulo cinza representa o espaço no qual são inseridas as palavras

representativas da classe (obtidas a partir do x^2 , frequência e percentual de contribuição na classe); 2) o retângulo azul, o espaço em que se insere a porcentagem de contribuição da cada classe em relação ao *corpus*; 3) o retângulo amarelo, o espaço onde é colocado o título de cada classe, atribuído pelo pesquisador; e 4) as linhas de ligação representam as relações entre as classes, sendo que as linhas contínuas representam relações fortes e as pontilhadas, relações fracas.

Com essa análise, o pesquisador reconstrói o “discurso coletivo”, utilizando a relação entre as palavras, a frequência e o percentual com que aparecem e seu significado, observado a partir dos enunciados que permitem identificar o contexto em que se inserem as classes de palavras. Com isso, permite-se o acesso ao contexto semântico (RIBEIRO, 2000).

FIGURA 1

Quadro sintético dos resultados gerados pela análise do programa ALCESTE



Além dos resultados obtidos a partir da classificação hierárquica descendente, foi realizada a análise dos dados a partir da análise fatorial de correspondência. Essa análise oferece uma projeção das palavras analisadas em um plano fatorial, cruzando os fatores 1 e 2, como também das variáveis suplementares (por exemplo: sexo, idade, escolaridade, etc.).

7.6 - O Programa EVOC

O programa EVOC permite realizar uma análise de evocação, fornecendo dados para o reconhecimento da estrutura das representações sociais, com seus possíveis elementos centrais e periféricos.

A Análise de Evocação permite identificar a organização interna das representações em função de dois critérios: a frequência e a ordem de evocação. Após o cruzamento desses critérios, define-se a relevância dos elementos que se associam ao termo indutor.

Os resultados são apresentados em quadrantes organizados em dois eixos. No eixo vertical, encontra a frequência de evocação das palavras e no eixo horizontal, a ordem de evocação. O quadro 7 apresenta o resultado do cruzamento.

QUADRO 7

Disposição dos resultados obtidos a partir da
análise de evocação

F R E Q Ü Ê N C I A	ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÃO	
	1º Quadrante Núcleo Central	2º Quadrante Sistema periférico ou periferia próxima.
	3º Quadrante Sistema periférico ou periferia próxima.	4º Quadrante Periferia distante.

No primeiro quadrante, que fica localizado na parte superior esquerda, concentram-se os elementos evocados com mais frequência e mais aptos a constituir o núcleo central da representação.

No segundo e terceiro quadrantes, situam-se os elementos menos nítidos do que os elementos do primeiro quadrante, mas também significativos na estrutura da representação, apontando para uma periferia próxima onde ficam os elementos que constituem o sistema periférico.

O quarto quadrante localiza-se na parte inferior direita; são os elementos de evocação pouco freqüente e menos imediata, provavelmente periféricos na representação e também chamados de periferia distante ou segunda periferia. Esses elementos ficam mais ligados aos aspectos individuais do sujeito.

7.6.1 - Análise de palavras principais

Ocorre a partir do resultado da análise de evocação comparando-se as frequências de evocação dos elementos do núcleo central e do sistema periférico com a frequência das palavras consideradas importantes pelos sujeitos. Em seguida calcula-se a "queda de frequência", para obter um segundo indicador de elementos, que pertencem provavelmente ao núcleo central, e o sistema periférico.

CAPÍTULO VIII

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

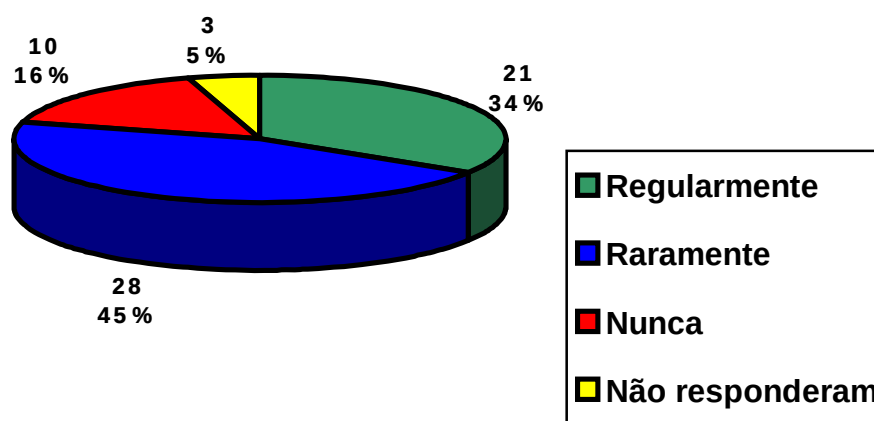
1ª Parte

8.1 - Ser Professor

Quanto às questões fechadas, que dizem respeito à “Formação Contínua”, estão organizadas em cinco gráficos, representando os percentuais das respostas dos sujeitos em relação aos seguintes aspectos: dificuldades na prática docente; obrigatoriedade de participação nas capacitações; satisfação com os conteúdos das capacitações; contribuição da capacitação para a transformação da prática docente; avaliação do tempo destinado para cada capacitação; e as dificuldades na prática docente.

GRÁFICO 13

Consulta sobre as dificuldades na prática docente



Observa-se, no gráfico 13, que 45% dos professores responderam que raramente são

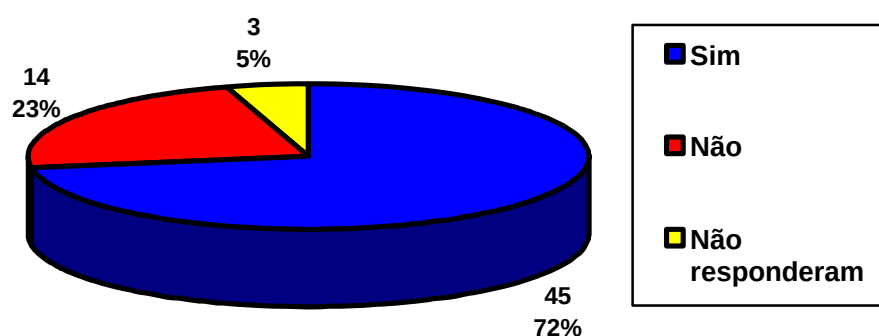
consultados sobre as dificuldades na prática docente.

Poucos professores, 16%, afirmaram que nunca foram consultados sobre as dificuldades enfrentadas em suas práticas, enquanto 34% dos professores responderam que regularmente são consultados sobre as dificuldades na prática docente.

Um aspecto relevante nesses dados é que apenas 16% dos professores nunca foram consultados sobre suas dificuldades na prática docente. A grande maioria (79%) é consultada mesmo que raramente. Isso parece demonstrar que está havendo uma preocupação, pelo menos no espaço de atuação dos sujeitos desta pesquisa, em se trabalharem as necessidades dos professores. Há alguns anos atrás, esta era uma das grandes queixas dos professores.

GRÁFICO 14

Participação obrigatória nas capacitações

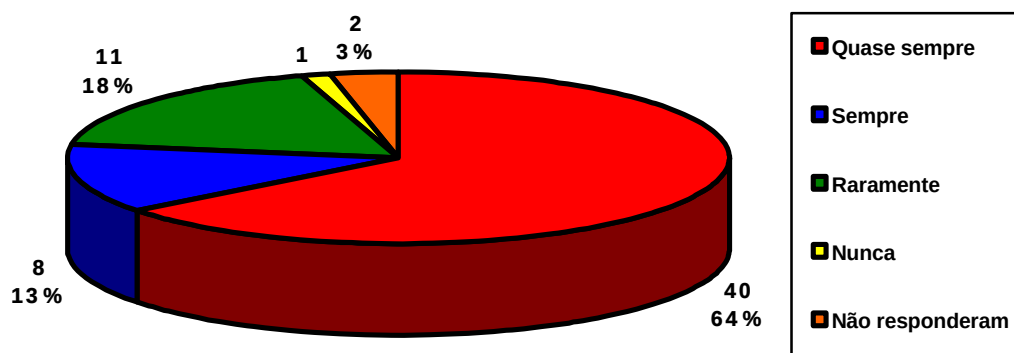


A maioria, ou seja, 72% dos professores responderam que são obrigados a participar das

capacitações, enquanto apenas 23% afirmaram que não são obrigados.

GRÁFICO 15

Os conteúdos das capacitações são satisfatórios

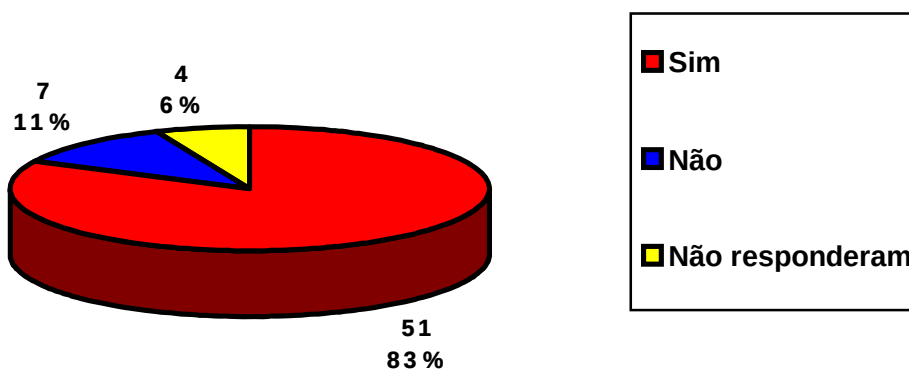


Do total dos professores, 64% responderam que quase sempre os conteúdos das capacitações são satisfatórios, um percentual bastante significativo, pois implica mais da metade dos sujeitos. Outros 18% disseram que raramente os conteúdos das capacitações satisfazem, enquanto 13% responderam que sempre são satisfatórios, e apenas um sujeito respondeu que nunca os conteúdos das capacitações satisfazem.

Infer-se a partir das respostas que as ações de formação contínua não podem ser planejadas de forma isolada.

GRÁFICO 16

**Contribuição dos processos de formação contínua
para a transformação da prática docente**

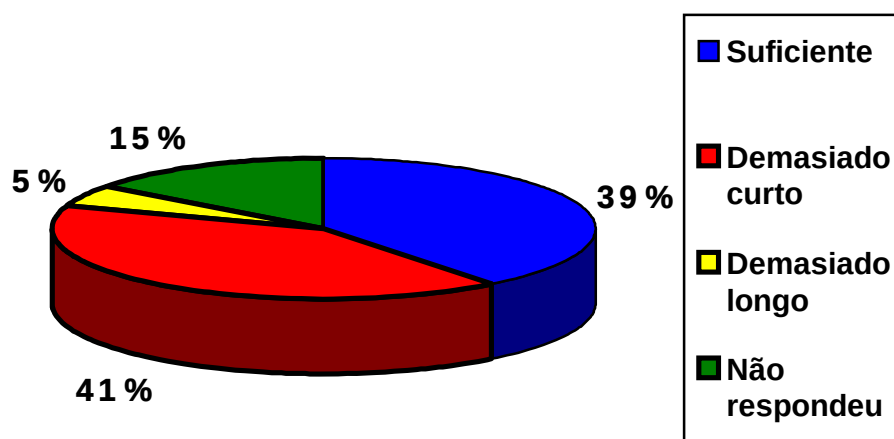


Ao serem questionados sobre a contribuição da formação contínua na transformação da prática docente, 83% dos professores responderam afirmativamente. Apenas 11% consideraram que a formação contínua não tinha repercussão na sua prática pedagógica.

Pode-se deduzir que, de um modo geral, os professores avaliam positivamente a formação contínua e estabelecem uma relação entre formação e as mudanças que ocorrem na sua prática cotidiana.

GRÁFICO 17

O tempo destinado para cada capacitação



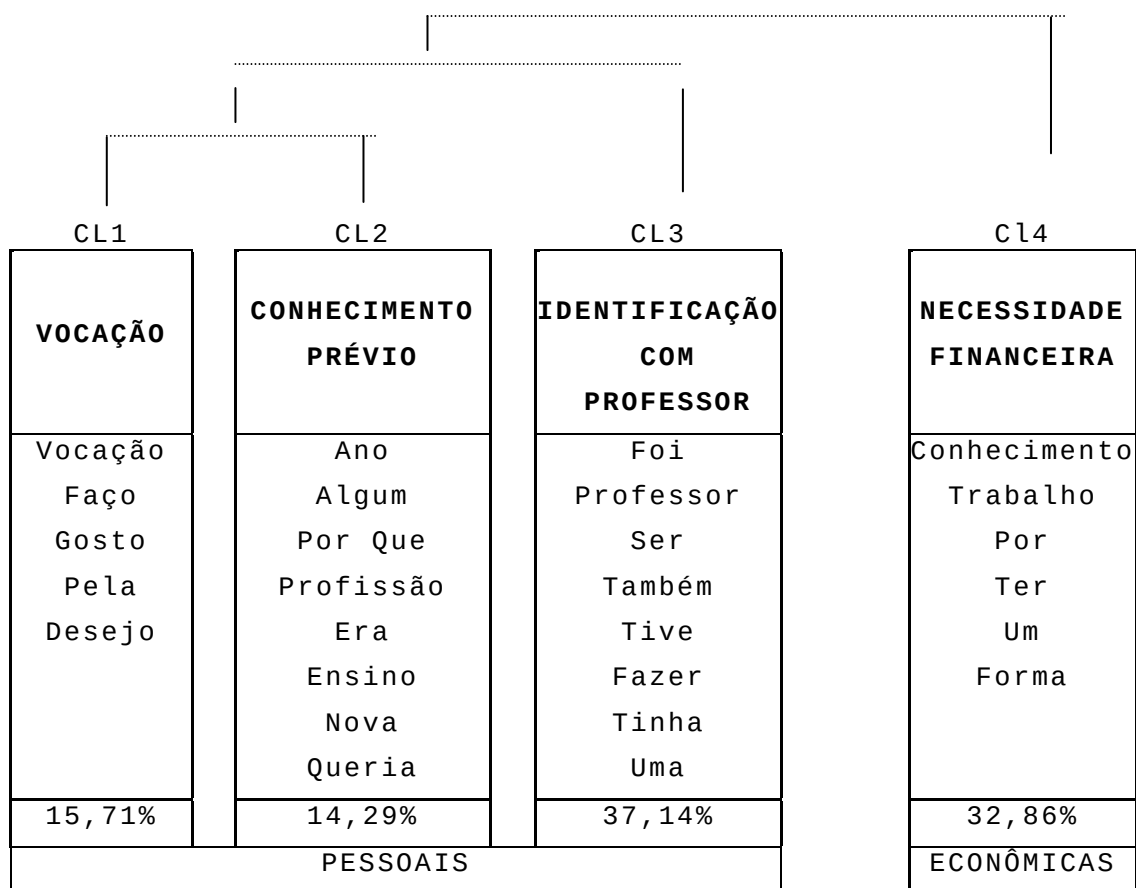
Em relação ao tempo destinado às capacitações dos 62 sujeitos que responderam ao questionário: (41%) acharam o tempo curto; (39%) acharam-no suficiente; (5%) acharam-no longo; e (15%) dos professores não responderam.

Percebe-se predomínio nas respostas dos sujeitos que acham o tempo curto e suficiente sobre as demais respostas.

Nesse sentido, saber administrar bem o tempo da formação contínua é importante e necessário para que se possam definir quais os recursos apropriados e de que forma serão utilizados.

8.1.1- Decisão em Ser Professor

FIGURA 2
Decisão em Ser Professor



A análise dos dados, a partir do ALCESTE, referentes à decisão em ser professor fez emergir quatro (4) classes de respostas distribuídas em dois (2) eixos: o primeiro eixo remete aos aspectos econômicos de tomada de decisão e é formado pela classe quatro (4), denominada Necessidade Financeira. A condição socioeconômica também conduziu muitos desses sujeitos à decisão em ser professor, interferindo e contribuindo no

desempenho do seu papel e na identidade de ser professor, uma vez que é diferente escolher uma profissão porque se identifica, porque se realiza, e não por não ter alternativa. Daí, para alguns sujeitos, a opção de ser professor nem sempre se tratar, realmente, de uma opção, mas, sim, de que ou se é professor ou então se fica sem fazer "nada". O segundo eixo às motivações pessoais da decisão inclui a classe um (1), "Vocação", a classe dois (2), Conhecimento Prévio, e a classe três (3), Identificação com professor. As vivências e lembranças da infância e da adolescência com professor e como professor (quando criança, através das brincadeiras de escola, imitando a professora) influenciaram na tomada de decisão em ser professor.

a) Classe 1 - Vocação

Nesta classe, percebe-se o conceito de "vocação" como algo inato: o sujeito já nasceu predestinado para ser professor e gosta do que faz porque tem vocação. É como se o indivíduo tivesse uma preferência pessoal de alguém que o elege e o chama.

Constata-se ainda que o conceito de "vocação" reveste-se de crença ou sentimento arraigado de devotamento a uma idéia. Ora surge como algo inato, (que prevaleceria independentemente de qualquer interferência externa), ora conjugado à idéia de missão e doação.

Em todo caso, observa-se que se perceber com vocação e não conseguir materializar o que isto significa denuncia a inconsistência do conceito tal como é usado. Por outro lado, o dado parece indicar a apropriação de valores que estabelecem as condições pessoais, de esforço, vocação, personalidade, como o determinante principal da história de vida dos sujeitos, influenciando diretamente na representação do papel do professor, como se pode observar nos depoimentos abaixo:

“Primeiro pela vocação, gosto muito do que faço; depois pela tradição de família, mulheres professoras” (Sujeito n.º08, professora);

Esses exemplos ilustram as concepções, relacionando-as à vocação feminina; é, nesse caso, o *dom* do discurso liberal materializado.

“Apesar do desgaste, ser professor é uma vocação” (Sujeito n.º44, professora);

“Amor à causa e vocação para o magistério” (Sujeito n.º27, professora).

Uma grande maioria dos professores avaliam como desfavoráveis as situações profissionais atuais. Todavia, por causa da vocação e da auto-realização, estes sujeitos da pesquisa permanecem sem explicar o que seriam essas “qualidades.”

“Pensava que fosse somente vocação, mas hoje tenho a certeza de que é a necessidade de mudar

algo através da educação” (Sujeito n.º19, professora).

Essas motivações apontadas para a escolha de ser professor não sofrem alteração; esta última seria, então, a razão da escolha de ser professor: a vocação atrelada à prática. Para este sujeito, a educação é, de certo modo, um mecanismo de mudança.

Desse modo, deduz-se que essa classe reúne os sujeitos que explicitaram ter escolhido ser professor e permanecer na profissão por vocação ou realização pessoal, embora a insatisfação com o baixo salário e as desvantagens na carreira sejam reais, visto que, no contexto atual, a profissionalização é inevitável, embora ofenda interesses fixados.

b) Classe 2 – Conhecimento Prévio

A classe 2 representa o discurso dos sujeitos, sobre a decisão em ser professor, no que concerne ao conhecimento prévio. Os dados revelam que o professor tem contato com a profissão muito antes de começar a exercê-la. Ele ensina como foi ensinado, e não se formou somente na Escola Normal. Ele incorpora modelos ao longo de sua vida escolar e familiar. No cotidiano da sala de aula, o professor põe em prática o que aprendeu do seu meio, da sua família, das suas relações pessoais, etc.

Entretanto, essa experiência rica se restringe à sala de aula, e o saber crítico fica dissociado da atividade profissional.

Estes indícios permitem afirmar que essa classe agrupa o discurso dos sujeitos que justificam a sua decisão em ser professor através de informações recebidas na família através do exercício docente como forma de ajudar irmãos e amigos. Muitos têm repetido os seus fazeres, não o têm criado.

Eis o que declaram alguns sujeitos.

“Porque desde meus 15 anos que ensino e senti que tinha capacidade e gostava de ensinar e amo minha profissão” (Sujeito n.º14, professora);

“Porque comecei a lecionar aos 14 anos em casa, dando reforço nas tarefas escolares de dois irmãos. Por ser muito nova, dava além do reforço, ficava a tarde toda ensinando essas crianças” (Sujeito n.º47, professora);

“No início, por imposição familiar, era muito nova e a família não consentia estudar à noite; já no 2º ano me identifiquei e comecei a gostar, e hoje procuro me especializar dentro das especialidades que aparecem” (Sujeito n.º41, professora);

“Na verdade demorou um pouco para saber se realmente eu queria ser professor. Passei algum tempo trabalhando no comércio, mais ou menos sete anos. Porque na verdade sempre quis exercer essa

profissão, mesmo sabendo que a mesma nos coloca a enfrentar sérios desafios” (Sujeito n.º12, professora);

“Em primeiro lugar por não ter conseguido outro trabalho, mas depois da decisão procuro trabalhar da melhor maneira possível, buscando novas práticas para um trabalho de qualidade para o aluno” (Sujeito n.º23, professora).

É interessante observar que a percepção dos sujeitos reflete contradições de uma profissão que tem sua função social pouco clara ou mesmo não percebida pelos próprios sujeitos.

Observa-se que o meio contribuiu na escolha de ser professor, e eles se colocam de forma positiva na escolha da profissão. Corroborando o que diz Lipiansky (1998), reconhece-se que o sentimento de identidade não é uma atribuição a priori da consciência individual, mas o resultado de um processo de socialização que interfere ao longo da infância. Portanto, a experiência antecipada com a profissão facilitou a decisão.

Tudo isso permite afirmar que a prática do professor tem sido construída por eles, sem que as contradições sejam enfrentadas, tornando-se um fazer restrito. Esse fazer promove uma consciência carregada de contradições. É preciso, entretanto, compreender que a falta de um projeto claro de trabalho, em que estejam articulados seus vários aspectos - finalidade, instrumentos, teoria e técnica, necessidades, valores - resulta na construção de uma trajetória para a prática profissional alienada.

Segundo Ciampa (1987), a identidade é compreendida como movimento, metamorfose, como um processo contínuo de identificação que reflete as ações do indivíduo, seu trabalho, seu viver diário, sua história de vida e seus projetos.

A partir destas observações, pode-se inferir que a consequência mais visível desse processo é que os projetos de transformação são “empurrados” para o nível do discurso. A prática do professor torna-se então descolada do seu discurso crítico.

c) Classe 3 – Identificação com Professor

É interessante observar que nessa classe se situa a maioria dos sujeitos que decidiram ser professores pela identificação com outros professores. Cada professor, em sua singularidade, carrega características da totalidade de sua categoria, que só se apresenta como um todo por estar presente em cada um.

Assim, um fator determinante da identificação de ser professor, para esses sujeitos, tem relação com as experiências bem sucedidas, ou não, que os professores vivenciaram. Segundo Lipiansky (1988, p.143) *“A identidade do indivíduo é em parte construída por seus grupos de pertença”*.

Os processos de socialização, segundo Dubar (1998), operam no meio de uma interação permanente entre as representações de si e o olhar do outro.

É preciso salientar que a “influência de alguns professores” na decisão em ser professor foi

marcada por influências, quer sejam positivas ou negativas, como se pode observar nos registros de alguns sujeitos.

“Ao longo da minha vida eu tive bons e maus professores; a quantidade de maus foi maior; e eu queria ser professor para fazer a diferença no âmbito educacional” (Sujeito n.º39, professora);

“Por admirar alguns professores pela sua dedicação no meu período colegial, o achei que tinha aptidões para esse ofício de sacerdócio” (Sujeito n.º36, professora);

“Eu sempre quis ser professora, e, por incrível que pareça, a professora Fábila, que foi minha professora na 3ª série do ensino fundamental I, teve muita participação para que eu abraçasse de coração esta carreira tão bonita e as pessoas que nela estão” (Sujeito n.º35, professora);

“Eu queria superar as minhas dificuldades, bem como poder ajudar algumas crianças, assim como eu, a superar as suas” (Sujeito n.º11, professora);

“Desejo pessoal, aptidão, vontade, amor pela profissão” (Sujeito n.º53, professor);

“Aconteceu por um acaso” (Sujeito n.º50, professor);

"Gosto de estudar e me sinto bem transmitindo informações para quem delas precisa. É uma das minhas contribuições para a melhoria da sociedade" (Sujeito n.49, professor);

"Eu já vivenciei outras atividades, algumas até mais rentáveis, mas ser professor sempre me realiza. Entendo ser uma profissão em que se desenvolve uma função de modificação da sociedade, tornando-a dinâmica" (Sujeito n.º33, professor).

O professor é o profissional que logo cedo (como aluno) tem contato com a profissão, uma vez que é também no espaço escolar que ele cria suas autodefinições. Essa socialização depende certamente das evoluções e das performances escolares, dos julgamentos da instituição, mas resulta também da atividade própria do sujeito, de sua capacidade de reagir, de se adaptar, de inventar as soluções, de ressurgir dos fracassos, de abrir seu próprio caminho.

Esse jogo de reflexões que estruturam as relações sociais é mantido pela atividade dos indivíduos, de tal forma que é admissível dizer que as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social ao mesmo tempo que reagem sobre ela, conservando-a ou transformando-a.

Assim, de acordo com Ciampa (1987), a identidade que se constitui no produto de um permanente processo de identificação aparece como um dado, e não como um dar-se constante, que expressa o movimento social.

Por um lado, estes sujeitos tomaram como referência, na decisão em ser professor, a postura, a maneira de ensinar, ou seja, a prática pedagógica dos professores que passaram por suas vidas. Entretanto, há igualmente o lado existencial, quando ser professor representa também o sentimento de divino, de aptidão, ofício de sacerdócio e magia, em suma, uma abordagem basicamente sentimental.

Estes dois eixos não fazem associação com a dimensão política do processo educacional, ao contrário, delineiam formas de pensar e explicar a decisão em ser professor realçando questões afetivas.

Os elementos das classes 1, 2 e 3 parecem manter uma forte relação entre si. A decisão em ser professor, por parte dos sujeitos dessas classes, não se destacou como um meio para assegurar a sobrevivência material, ao contrário, destaca-se como uma fonte de prazer e de realização pessoal.

É preciso distinguir entre os aspectos materiais e a identificação com a realização de uma profissão que se confunde com um projeto pessoal.

d) Classe 4 - Necessidade Financeira

Esta classe é constituída pelo discurso que enfatiza a opção profissional motivada pela situação material, ou seja, meios econômicos escassos para se preparar para a carreira, facilidade de acesso a essa preparação. Verifica-se

ainda, nesta classe, que a concepção de magistério aparece como profissão de “rendimentos certos”, como se pode observar pelas respostas ao questionário.

“Por motivo de trabalho, as outras áreas estavam mais difíceis para trabalhar” (Sujeito n.º10, professora);

“Por ter iniciado um curso de licenciatura em Letras e não ter outras perspectivas de emprego em meu município” (Sujeito n.º61, professor);

“Em primeiro lugar, por não ter conseguido outro trabalho, mas depois da decisão procuro trabalhar da melhor maneira possível, buscando novas práticas para um trabalho de qualidade para o aluno” (Sujeito n.º23, professora);

“A falta de tempo, a condição social não permitiram a deslocação para outra cidade e a entrada em um novo curso” (Sujeito n.º29, professor);

“Porque, na época em que tive de me decidir por uma profissão, morava no interior e por não ter uma condição financeira familiar que me desse o privilégio de apenas estudar até a formação superior, tendo que trabalhar para pagar os estudos” (Sujeito n.º37, professora);

“A princípio nunca tive a pretensão de lecionar, pois o meu desejo era ser médica. Mas,

por falta de recursos, não fui adiante. Então fiz vestibular para pedagogia, cursei e já estou há oito anos nesta profissão e tenho procurado me realizar, me aperfeiçoar nesta área e tenho gostado” (Sujeito n.º32, professora).

Segundo os resultados obtidos, pode-se fazer uma reflexão sobre as respostas desses sujeitos:

O que dizer e como lidar com profissionais que tiveram esse tipo de escolha da profissão?

Como diz Nóvoa (1992, p.17):

“aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem a fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal”.

São muitas as lembranças que os sujeitos têm dos aspectos que os levaram a optar por ser professor: a família, a vida de estudante muitas vezes entrelaçado, ou até mesmo suplantado por dificuldades, principalmente de ordem financeira.

Desse modo, a opção explicitada nesta classe ficou constituída das alternativas abaixo, cada uma indicando o motivo da escolha em ser professor:

- impossibilidade de fazer outro curso, uma vez que a maioria das cidades do interior de Pernambuco oferecem cursos só na área de formação de professor, o ingresso em outros cursos só ocorre

se deslocando para a capital do Estado, ficando, dessa forma, muito dispendioso;

- segurança, pois, assim que terminam o curso, conseguem assumir suas despesas financeiras;

- inserção no mundo do trabalho: é uma profissão em que, apesar da falta de emprego na sociedade atual, principalmente para os jovens, você consegue logo um emprego. Pode não ser bem remunerado, mas não fica desempregado, pois o número de turmas e escolas a cada dia aumentam. Muitas vezes ainda nem se formou, mas já está trabalhando;

- possibilidade de sobrevivência: a representação que as pessoas têm da profissão é a de que não enriquece, mas o professor tem garantida a sobrevivência, diferente das outras profissões das quais o mercado de trabalho está saturado;

- Emprego certo devido à grande lacuna que existe principalmente nas redes públicas de professores, daí porque sempre está se abrindo concurso público para preenchimento das vagas ou existem os contratos provisórios através dos quais, muitas vezes como estagiário, você tem um emprego garantido.

Ressalta-se que, nas respostas a esta questão, tendo sido uma escolha ou força das circunstâncias econômicas e sociais o fator responsável pelo encaminhamento dos professores na carreira de professor, este fato diluiu-se diante de outros aspectos pessoais, familiares e profissionais das vidas docentes que, como um todo,

vão influenciando, modificando, reestruturando formas de pensar e de agir.

A partir dessas observações, pode-se concluir citando os princípios epistemológicos sobre identidade propostos por Camilleri et al (1990), os quais são:

- a identidade é um processo que integra várias experiências do indivíduo ao longo de toda a sua trajetória de vida; logo, deve-se abandonar a idéia de uma identidade com períodos reedificados de elaboração e enfatizar os contextos de socialização.

Aliás, os sujeitos desta classe conciliam papéis de profissional, de esposo (a), mãe (pai), filho (a), etc. e se engajam em atividades que implicam uma participação social, uma ampliação das relações sociais no âmbito familiar, cultural, religioso, escolar, entre outros.

É no seio de redes interativas que o indivíduo se constrói como possuidor de um conjunto de atributos pelos quais se define diante dos outros e é reconhecido pelos outros; é sempre por relação com estes que o indivíduo rejeita ou aceita imagens de si. A opção pela interação do individual e do social não se restringe às relações interindividuais, mas inclui as estruturas sociais.

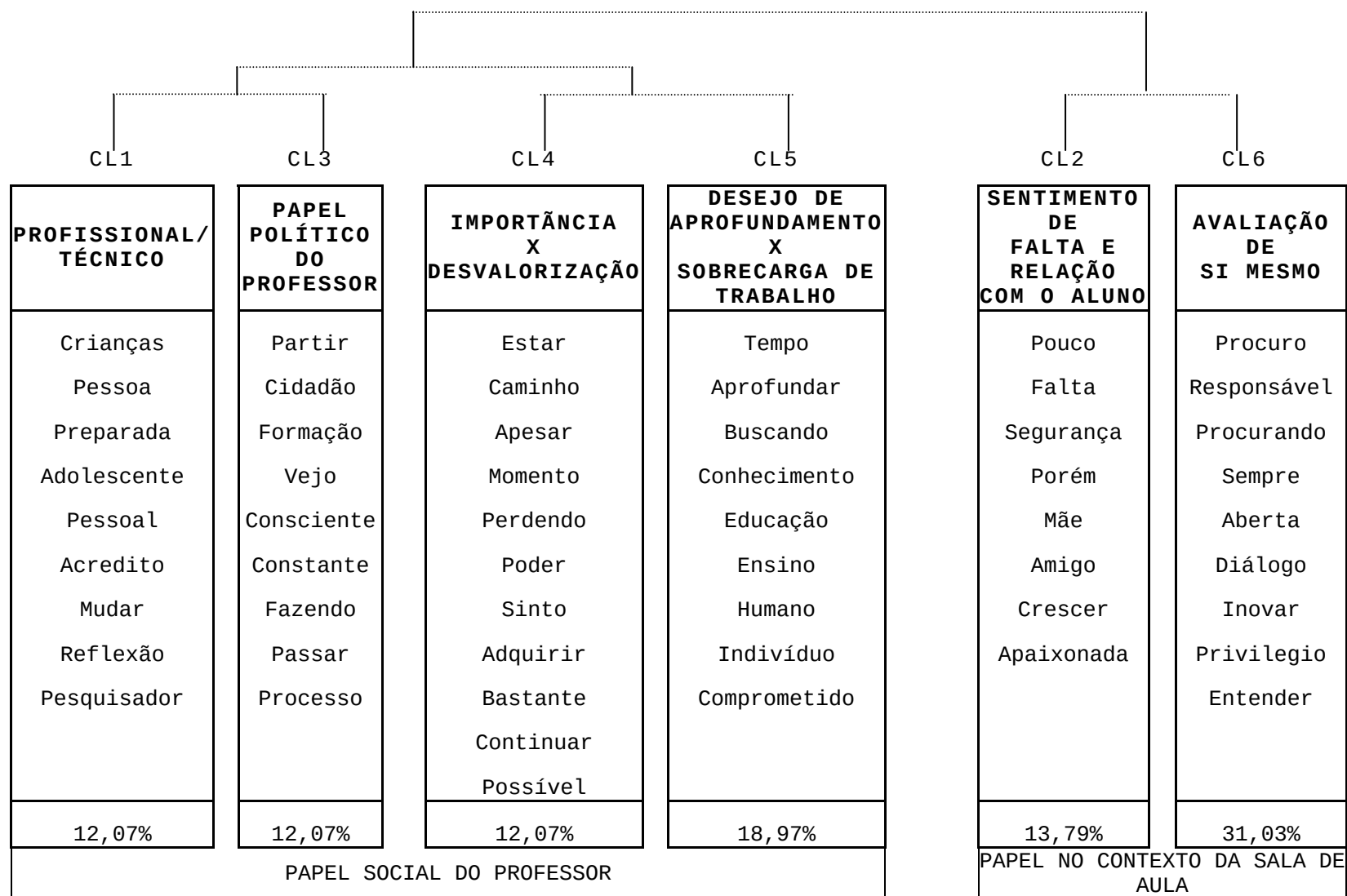
Nesse contexto, a atividade exercida pelos indivíduos é entendida como a unidade fundamental da vida. É a base do conhecimento humano, da subjetividade, do mundo interno e da consciência. A

atividade cria o elo entre o indivíduo e a sociedade.

A análise sobre a decisão em ser professor aponta que a opção pela carreira do magistério foi definida mais por questões pessoais e/ou circunstanciais do que por pressão familiar. Infere-se ainda que mesmo aqueles que não escolheram o magistério por "vocação,"registraram gostar do que fazem, e esse "gostar" parece estar relacionado a questões de ordem pessoal e/ou profissional.

8.1.2 Como se vê como Professor

FIGURA 3



Os dados obtidos com relação à percepção e expectativa do professor acerca de si mesmo agrupam-se em seis classes de respostas. Em quatro classes as respostas relacionam-se com o *papel social do professor* e em duas (classes) as respostas voltaram-se para o *papel no contexto da sala de aula*. Nessa perspectiva, busca-se a concepção de mundo e ação, desenvolvimento e aprendizagem, trabalho e educação, necessidade, e possibilidades no contexto social e individual em que o professor atua no seu espaço de trabalho, pois é através deste que o professor se mostra responsável e comprometido perante a sociedade.

Segundo os resultados obtidos, podem-se fazer algumas observações sobre as classes e o papel do professor.

a) Classe 1 - Profissional / Técnico

Esta classe enfatiza a percepção do professor como alguém capaz de enfrentar os desafios que surgem, e como um dos agentes de mudança da escola e da prática pedagógica visando torná-la mais adequada ao contexto escolar e ao processo ensino aprendizagem.

Nessa perspectiva, o saber fazer técnico constitui condição necessária, pois é a base do querer político, embora a dimensão política da tarefa docente não seja percebida como tal.

Na verdade, o professor baseia-se em tipos de julgamentos para estruturar e orientar sua atividade profissional.

Percebem-se, nesta classe, a clareza do seu papel de professor e a autoconfiança no seu preparo para exercer a profissão. A auto - imagem profissional é bem positiva, como se pode ver nos exemplos.

“Como uma pessoa pública, não posso estar fazendo tudo e em qualquer lugar, pois sou referência para as crianças e adolescentes” (Sujeito n.º17, professora);

“Eu me vejo como uma pessoa que foi preparada para educar crianças” (Sujeito n.º16, professora);

“Me vejo como uma professora pesquisadora e atuante na proposta em que acredito” (Sujeito n.º01, professora);

“[...] procuro e me preocupo com tudo o que está ligado e que eu percebo em meus alunos que precisa de uma intervenção, quer seja no pessoal ou no pedagógico” (Sujeito n.º35, professora);

“Vejo-me com uma grande vontade de mudar, pois possibilita a reflexão dos meus alunos” (Sujeito n.º19, professora);

“Me vejo como uma professora dinâmica, que tenta passar para as crianças conhecimentos com prazer, desenvolvendo o interesse e estimulando a

participação nas atividades da escola” (Sujeito n.º04 professora);

“Acho que sou um professor responsável, interessado em crescer. Me esforço em fazer um trabalho docente. Embora ache que não sei de nada e que tenho que aprender muito” (Sujeito n.º06, professora).

Nas respostas dos sujeitos surge a concepção de que, na relação com os alunos, no seu cotidiano, o professor deve estabelecer relações baseadas no respeito, na compreensão, na amizade, na sinceridade e no compromisso pedagógico.

Percebe-se que prazer, mudança, pesquisa, referência para o aluno são “características” inerentes ao papel do professor.

Estas características apresentam-se como uma maneira de justificar para si mesmo e para os outros o seu valor enquanto ator social e pessoa. Tudo se passa como se, valorizando a profissão e seu papel, ele alimentasse sua auto-imagem. Assim, ele desenvolve expectativas diferentes, buscando preservar sua auto - imagem como profissional e, ao mesmo tempo, legitimar o ideário pedagógico.

b) Classe 3 - Papel Político do Professor

Constata-se nesta classe a importância que é dada ao compromisso com o papel do educador através do seu olhar sobre si mesmo e a demonstração de seu

comprometimento com a formação do cidadão, como os exemplos das respostas abaixo.

“Me vejo como um profissional em constante formação e que encontra muitas dificuldades em sua profissão, mas que procura constantemente acertar no seu dia - a - dia” (Sujeito n.º44, professora);

“[...] procuro passar valores éticos e morais, bem como boas maneiras para que possa formar um cidadão consciente de seus direitos e deveres” (Sujeito n.º05, professora);

“Me vejo fazendo parte de um processo de formação que é constante e progressivo” (Sujeito n.º49, professora);

“Preocupada, angustiada. Estou fazendo a minha parte. O aluno tem várias disciplinas e vários professores e a avaliação é compartilhada” (Sujeito n.º07, professora);

“Vejo-me como parte integrante de um processo de formação do cidadão consciente” (Sujeito n.º34, professora);

“Eu me vejo como um ser em transformação, aberto à mudança, mas conservando minha identidade; tenho muito cuidado em não passar os conteúdos como sendo verdades absolutas” (Sujeito n.º39, professora);

“Eu me vejo como um espelho para os outros, um cidadão que respeita e obtém também o respeito dos outros” (Sujeito n.º25, professora).

Verifica-se que surge um discurso organizado em torno do papel político do professor. Esse papel deve considerar o compromisso com a transformação social e, conseqüentemente, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a responsabilidade, a honestidade e o respeito ao ser humano e ao meio ambiente.

Esta classe caracteriza-se por sentimentos em relação ao papel político do professor de mudança, preocupação, angústia e pela evidência da necessidade de o profissional buscar constantemente formação e ao mesmo tempo ser um formador do cidadão.

Ao analisar o papel político do professor, observa-se que as mudanças estão acontecendo; contudo, elas não ocorrem de forma homogênea. Portanto, é preciso enfrentar os obstáculos que vão surgindo de maneira determinada e competente para poder lidar com eles no contexto da prática social.

c) Classe 4 - Importância x Desvalorização

Esta classe foi marcada pela contradição entre a importância e a desvalorização. O olhar que se apresenta é um olhar positivo e concebe-se como um papel necessário no contexto social, como também se nota que, para conservar esta importância, é

preciso desenvolver-se, ou seja, estar atualizado. Entretanto, percebem-se também uma desmotivação e uma falta de esperança de que dias melhores virão por estarem vivendo um momento de transição em relação ao seu status social.

O que se depreende por desvalorização é a perda de poder, de prestígio social diante do contexto em que esses sujeitos estão inseridos.

E, diante desta situação, os baixos salários, a formação precária, as condições pedagógicas adversas, a falta e / ou a inadequação de material didático são elementos que interferem na desvalorização do trabalho docente.

Ao analisar as causas de suas dificuldades, o professor não inclui aquelas que lhe dizem respeito mais diretamente.

Em suma, as ligações entre formação precária, baixos salários e condições pedagógicas adversas não são estabelecidas na atribuição das causas das dificuldades no trabalho docente. Eis o que declaram alguns sujeitos.

“Apesar de já estar no processo de aposentadoria, sinto-me bastante estimulada a continuar ensinando e estudando, porém gostaria de viver um momento de valorização profissional muito diferente do que vivemos hoje” (Sujeito n.º08, professora);

“Sinto que estou a caminho do processo de realização, ou seja, ainda tenho pela frente muitos desafios que pretendo superar” (Sujeito n.º32, professora);

“Alguém que vem perdendo a fé, o estímulo, mas que no fundo tem consciência da importância de sua contribuição, apesar de estar perdendo a convicção de que a mudança é possível” (Sujeito n.º51, professora);

“Um espelho diante do mundo e reflexão para muitos” (Sujeito n.º36, professora);

“Eu me vejo como um ser em transformação, aberto à mudança, mas conservando minha identidade; tenho muito cuidado em não passar os conteúdos como sendo verdades absolutas, procuro oportunizar-lhes acesso a outras concepções, a outras idéias que não as minhas ou dos títulos que divulgo. Sou compreensiva, procuro me pôr no lugar dos meus alunos, procuro ouvi-los e privilegio conteúdos que tenham relação com o que meus alunos esperam aprender” (Sujeito n.º39, professora).

As respostas dos sujeitos indicam que os professores criam suas próprias representações das coisas e refletem a rotina da prática social. Pois eles buscam respostas funcionais aos conjuntos de fenômenos que os rodeiam, dando-lhes capacidade de acionar as diversas variações que surgem no meio ambiente em que eles estão inseridos.

Reportando-se às dimensões da identidade, pode-se constatar que esses sujeitos vivem uma situação conflituosa e que buscam solução para os problemas. Com efeito, se a identidade necessita ser reconhecida, valorizada e aceita, o sentimento de ser rejeitado, desvalorizado pelo grupo social,

pode atingir a imagem de si, logo a identidade pessoal (SANTOS, 1986).

d) Classe 5 - Desejo de Aprofundamento x Sobrecarga de Trabalho

Observa-se que há uma necessidade de aprofundar os conhecimentos para poder desenvolver seu papel social como professor, uma vez que o contexto social cobra desse profissional competência técnica, política e teórica. Eles são conscientes disso, entretanto não deixam de trazer à tona que não é fácil conseguir estar se aprimorando, devido ao excesso de trabalho, com carga horária que absorve os três turnos (manhã, tarde e noite), dificultando um horário para se aprofundar. Exemplos.

"[...] Busca constante, porém limitada por falta de tempo para melhor aprofundar os dilemas da sala de aula. Angustiado por não poder dar uma melhor atenção aos meus alunos e por não poder desenvolver um projeto político - pedagógico capaz de fazer a relação prática / teoria / prática, tendo como cenário a própria escola onde a comunidade se situa" (Sujeito n.º30, professor);

"Contribuindo para a formação do ser humano pleno e realizado; ansiosa por tempo para me aprofundar e levar o conhecimento aos alunos" (Sujeito n.º38, professora);

“Um ser inquieto nas questões pedagógicas, buscando conhecimentos teóricos para poder nortear a melhoria enquanto meu fazer pedagógico” (Sujeito n.º61, professor);

“Capaz de ajudar, de renovar meus conhecimentos, para melhorar cada vez mais o meu perfil como profissional e como ser humano” (Sujeito n.º13, professora);

“Bastante inserida no contexto em que hoje me coloco, tendo certeza cada dia mais de que preciso crescer, acrescentar maiores e melhores conhecimentos, tirando da pedagogia, da educação, do saber, todos os subsídios para enriquecer o meu eu” (Sujeito n.º46, professora);

“Um profissional que tenta superar suas dificuldades e ao mesmo tempo buscando alternativas para facilitar o ensino dos conteúdos incutidos nas disciplinas específicas” (Sujeito n.º11, professora);

“Não como um operário, mas como um indivíduo que possui uma tarefa que influi em todos os aspectos da sociedade, influenciando a mesma com o meu trabalho” (Sujeito n.º24, professor).

A maioria dos sujeitos, ao descreverem como se vêem como professores, apontam as causas e os conflitos que vivem no exercício da profissão como se pode destacar: busca constante, porém

angustiado; contribuindo para a formação das pessoas, porém ansiosa; melhoria no fazer pedagógico, comprometido, porém inquieto; buscando alternativas, porém com dificuldades.

Ressalta-se que cada indivíduo possui uma história de vida ao longo da qual aprendeu a avaliar certos fatos, a esperar que as coisas ocorram de determinado modo e a explicá-las ou representá-las de determinada maneira.

A experiência profissional dos sujeitos no trato com diferentes tipos de situação torna-se importante fonte de produção de suas representações e expectativas.

Essa classe expressa um discurso tipicamente contemporâneo. O discurso se organiza em torno da busca do conhecimento da atualização do mundo globalizado. Embora esse discurso seja marcado pelo desejo de saber mais, não descarta a problemática da falta de tempo para estudar devido à sobrecarga de trabalhos desses professores.

Portanto, nesse contexto, o professor só terá condições de contribuir para as mudanças sociais se for capaz de integrar na sua formação e na sua prática os determinantes sociopolíticos e técnicos que caracterizam a sua atividade profissional.

E como diz Kramer (1993, p.192):

“os professores precisam de condições e de tempo para estudar. De tempo pago para o trabalho de se qualificarem. E, se procede essa reflexão que faço, as políticas públicas voltadas ‘a melhoria da qualidade da escola precisam assegurar o acesso dos

professores a bibliotecas, núcleos de leitura e discussão, grupo de estudo, no interior e como parte do seu trabalho. E só o farão quando tiverem discernimento e sensibilidade política que lhes permitam perceber que essas atividades podem mesmo ultrapassar os resultados de treinamentos ou modalidades convencionais de formação em serviço”.

Apesar de os sujeitos expressarem sentimentos de ansiedade, angústia e inquietação, mostram-se comprometidos com o seu papel social.

É interessante notar que nas classes 1,3,4 e 5 situam-se os discursos que enfatizam o papel social do professor. Os papéis que eles desempenham e as responsabilidades, que lhes são próprias, requerem um processo de aprendizagem permanente ao longo da vida. E a questão da identidade, ou das identidades, está marcada pela história de cada grupo, pelas instituições existentes, pelo poder e pelas crenças. Exatamente porque a construção das identidades se desenvolve em contextos vinculados por relações de poder, em que é necessário distinguir entre essas formas e as diferentes origens que estão na base do processo de sua criação.

As duas classes que dizem respeito ao papel do professor na sala de aula destacam-se em relação à falta e à compensação.

e) Classe 2 - Sentimento de Falta e Relação com o Aluno

Percebe-se nas respostas ao questionário uma certa insegurança em relação ao contexto da sala de aula; a auto-imagem apresenta-se desgastada, inferindo-se, nesse sentido, que busca compensar seu papel de professor na figura mãe, amiga, irmã, fugindo do seu verdadeiro papel na sala de aula como professor. Esse dado leva à reflexão sobre o que é colocado a esse respeito por Mello (1993, p.117):

"[...] para amar e dar atenção, não são necessárias habilidades e competências técnicas especializadas. Qualquer pessoa de boa vontade pode fazê-lo. Carência é entendida como carência afetiva, e ele professor como fonte supridora. Quando não se sabe o que fazer, amam-se. Este seria o princípio norteador do senso comum e da prática do magistério, ainda que o bom senso nele esteja incluído".

Será, portanto, retirando de sua atividade o conteúdo técnico-profissional, o seu sentido de trabalho assalariado, e absolutizando seu caráter afetivo que o professor vai realizar as acomodações necessárias entre sua vivência cotidiana e seus valores mais gerais.

A referida autora alerta também sobre o fato de que não desconsidera a dimensão afetiva do

próprio magistério. Pois em qualquer atividade que envolve o relacionamento com pessoas estará sempre presente essa dimensão. Porém, quando se absolutiza, há uma probabilidade de que isso seja uma maneira de contornar, pelo sentimentalismo, problemas que reclamam a competência do professor. Eis o que dizem algumas das respostas dos sujeitos.

“Preocupada com a situação geral pela qual passa a educação na mudança de paradigmas e pela absorção desta mudança tão propagada pelos teóricos e ainda pouca aprendida pelo professor” (Sujeito n.º41, professora);

“Para mim, ser professor me faz sentir um pouco mãe, um pouco irmã, um pouco amiga, e até um pouco responsável pelas atitudes deles” (Sujeito n.º59, professora);

“Considero-me tecnicamente preparada, porém falta-me enriquecimento cultural para que eu possa me reportar a outras situações com mais segurança. É, sinto-me constrangida pelo fato de constatar que trabalho com algo tão importante e sou tão pouco reconhecida, valorizada” (Sujeito n.º62, professor);

“Precisando mudar para ser amigo, pesquisador, bom leitor, porém não sou muito assim devido à falta de tempo e de um salário digno” (Sujeito n.º47, professora);

“Uma pessoa comprometida com o que faz, apaixonada pela educação, porém que precisa crescer e adquirir mais experiência” (Sujeito n.º54, professora);

“Sinto que ainda falta muito para aprender” (Sujeito n.º15, professora).

Este tipo de relacionamento fragiliza o papel e a função do professor, uma vez que tudo isso permite afirmar que os sujeitos desta classe experimentam sentimentos de impotência e vivem várias dimensões da identidade pessoal. Entretanto, é preciso compreender melhor os elementos que podem ter relação causal com esta vivência.

f) Classe 6 - Avaliação de Si Mesmo

Os professores desta classe, em relação a como se vêem como professores, fizeram uma auto-avaliação dizendo que são: comprometidos; razoáveis, mas procuram se aperfeiçoar; têm falhas, mas procuram sempre corrigi-las; abertos ao diálogo, procurando inovar; responsáveis, respeitadores, transparentes.

Percebe-se que, quando apresentam algum defeito, já colocam a solução que é tomada para resolver a situação. Os professores precisam compreender que o seu olhar avaliativo está carregado de suas experiências de vida e, por esse motivo, o seu juízo de valor é perigosamente

comprometido. Ao avaliar, o professor deixa clara qual é a sua concepção em relação ao conhecimento.

Através das dificuldades as pessoas despertam a consciência sobre sua ação, podendo classificá-la e compreendê-la; assim, a tomada de consciência do educador precisa se dar sobre o caráter subjetivo da avaliação, pois a educação envolve a relação entre seres humanos, diferentes entre si, em que não há método ou processos para o entendimento de sua plenitude. Exemplos.

“Comprometida, e, às vezes, acho que não sei nada, daí procuro estudar mais e conversar com outros professores” (Sujeito n.º23, professora);

“Acho que sou um professor razoável, mas sempre procuro me aperfeiçoar. Como outros, tenho às vezes muitas falhas, mas procuro sempre me corrigir” (Sujeito n.º31, professor);

“Acho que sou uma boa professora, aberta ao dialogo, procurando sempre que possível inovar a minha prática” (Sujeito n.º09, professora);

“Acho que sou um professor responsável, interessado em crescer, me esforço em fazer um trabalho decente, embora ache que não sei de nada e que tenho que aprender muito” (Sujeito n.º06, professora);

“Sou muito responsável e comprometida, procurando sempre ampliar meus conhecimentos e me avaliando enquanto profissional” (Sujeito n.º02, professora);

“Eu sou amigo, procuro trabalhar com transparência” (Sujeito n.º50, professor);

“Eu me vejo como uma professora dinâmica, que tenta passar para as crianças conhecimentos com prazer, desenvolvendo o interesse e estimulando a participação nas atividades da escola. Também procuro respeitar meus alunos, levando sempre em consideração tudo o que eles pensam e falam, enfim, dando importância a tudo e a todos” (Sujeito n.º04, professora).

Para Sarbin e Scheibe (1983), os diferentes grupos de referência têm um efeito modelador na avaliação que cada indivíduo faz de si e dos outros.

A expectativa dos professores em relação a como eles se vêem como professores tem a ver com alguém preparado, comprometido, que é importante para o desenvolvimento social e que precisa estar se atualizando, mas que tem uma sobrecarga de trabalho. Esta percepção aparece numa visão macro do seu papel social.

Os conteúdos das classes 2 e 6 estão voltados mais para uma visão micro do papel do professor na sala de aula. Eles se vêem dentro do processo ensino aprendizagem e buscam uma relação de mãe, irmã, amiga, fugindo da relação professor - aluno que não deixa de ser amiga, mas a relação é outra.

Ou seja, a relação do saber fazer, do perceber o que pode fazer, distinguindo limites e possibilidades à atuação competente.

Nesse sentido, transformando competência técnica em vontade política e evidenciando, dessa maneira, as condições de trabalho nas quais está inserido. Como afirma Mello (1993, p.145), *“A vontade política permite que aquele sentido político da prática docente se explicita ao professor e passe a ser para ele também uma forma de agir politicamente”*.

A retenção de um saber sistematizado e especializado facilita o desenvolvimento de uma visão de mundo estruturada e coerente, fundamentada em valores filosóficos, psicológicos, éticos, que facilitam orientar as práticas cotidianas e dar sentido à vida.

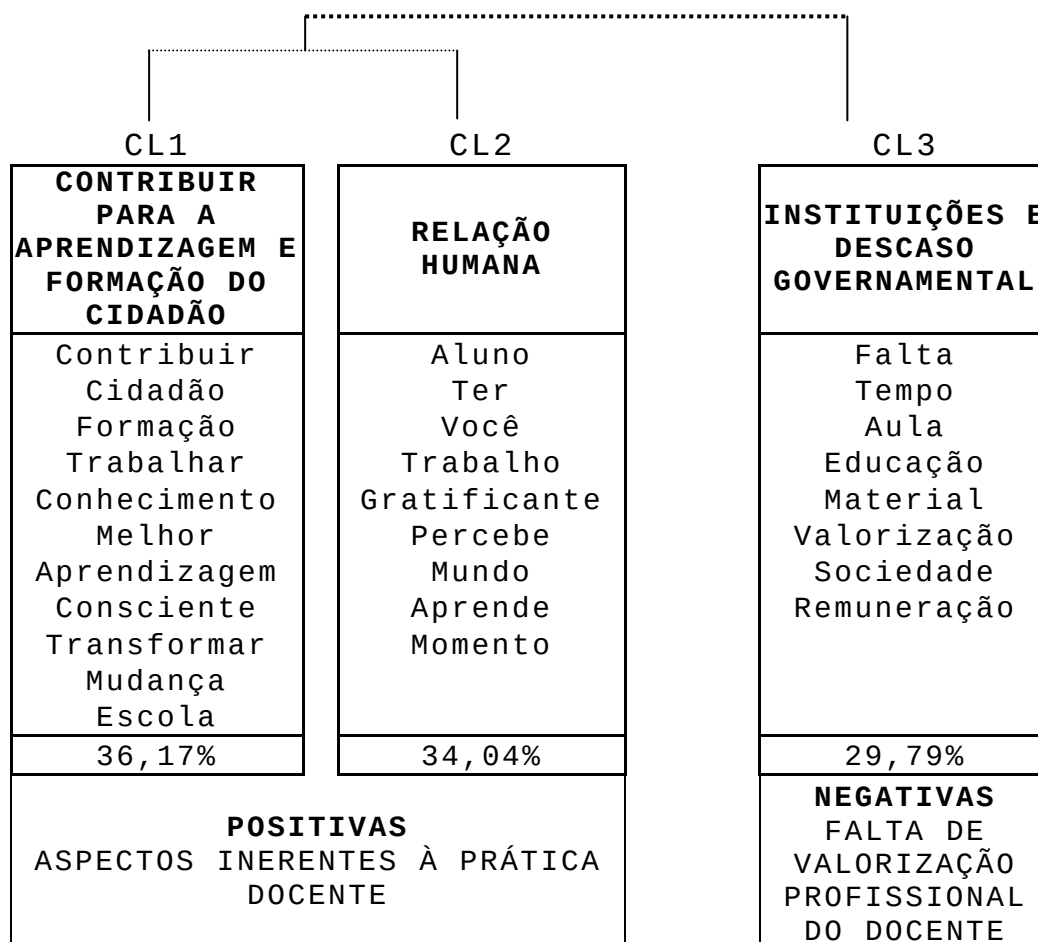
Como diz Nóvoa (1992, p.16):

“a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão [...]. [A construção de identidades] é um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças”.

Nesse contexto, os papéis sociais têm importância fundamental na medida em que são elementos que caracterizam a identidade do outro e o lugar do indivíduo no grupo social.

8.1.3- Ser Professor: Vantagens e Desvantagens

FIGURA 4
Ser Professor: Vantagens e Desvantagens



De acordo com as três classes de respostas dos sujeitos à questão “ser professor: vantagens e desvantagens”, pode-se observar que os sujeitos apresentam aspectos positivos inerentes à atividade docente, valorizando sua mediação no processo de ensino aprendizagem, levando a supor que o resultado desse processo não lhe é indiferente. E como aspectos negativos, apontam a falta de valorização, de condições adequadas de trabalho e

salário, estes como fatores que mais dificultam o bom desenvolvimento do trabalho.

Foram agrupadas as respostas em três classes que se apresentam a seguir.

a) Classe 1 - Contribuir para a Aprendizagem e Formação do Cidadão

Inicialmente, é necessário ressaltar que a práxis docente pode apresentar-se em diferentes níveis, de acordo com a postura do professor. Assim, toda prática é a expressão mais ou menos consciente de uma postura teórica e política. Compreendida neste sentido, a forma de ensinar deixa de desempenhar apenas a função de organizar os elementos que estão envolvidos na relação pedagógica. Analisada do ponto de vista de seu conteúdo implícito, ela expressa as condições e as necessidades predominantes na sociedade e pode contribuir para desenvolver no aluno uma visão crítica de mundo.

Os discursos dessa classe apresentam sentimentos positivos de contribuir para a formação humana / social como se pode observar.

“É trabalhar pessoas que têm histórias e vidas diferentes, para daí formar cidadãos conscientes do mundo e da vida. E poder contribuir na formação de outras pessoas” (Sujeito n.º13, professora);

"Saber que está contribuindo com o processo de formação das pessoas, para que elas se apropriem do conhecimento e sejam sujeitos da sua própria história, conscientes de suas limitações e possibilidades" (Sujeito n.º30, professor);

"É ser um profissional consciente de sua função como agente transformador e formador. Para isso, busca favorecer o acesso dos alunos ao conhecimento sistematizado, da melhor maneira possível, para que o ensino realmente seja democrático e humano" (Sujeito n.º11, professora);

"É ser sonhador, ser pesquisador, acreditar sempre, buscar novos caminhos, ser amigo, ser comprometido. A possibilidade de poder influenciar na formação de indivíduos que possam contribuir para mudanças sociais" (Sujeito n.º37, professora);

"É se sentir realizado na profissão" (Sujeito n.º55, professora);

"É poder ajudar a alguém, é poder ajudar o aluno a avançar no seu processo. É poder ajudar e poder participar da mudança para que realmente aconteça a qualidade na educação" (Sujeito n.º19, professora);

"Ser professor, especialmente de história, é estar atento à dinâmica da vida, das diferentes relações que se dão entre as pessoas, a suas angústias, medos, desejos, sonhos... É perceber como se dá a aprendizagem, como a pessoa se

apropriar desse conhecimento e como ela os utiliza na vida prática. É contribuir para que a pessoa tome ciência do seu papel enquanto sujeito histórico dentro do contexto sociopolítico-econômico e cultural em que vive. Ajudar a pessoa a se apaixonar pela vida e, sobretudo, que com os seus conhecimentos possa contribuir para garantir uma melhor qualidade de vida para todos” (Sujeito n.º30, professor);

“É difícil, mas isso é ser professor. É você saber que contribui para a formação do indivíduo na sociedade, e você vê o educando se transformar, dono do seu EU, com suas convicções. É CRESCER”. (Sujeito n.º35, professora);

“É desafio. É ser consciente do seu papel, sabendo realmente o que vai fazer e, acima de tudo, ter coerência e clareza em toda a sua ação, tendo aptidões para exercer essa delicada profissão” (Sujeito n.º36, professora);

“É ser um referencial para os alunos, é ser agente multiplicador, é preparar um cidadão para o amanhã. É ver o seu sonho realizado na leitura e na aprendizagem de um indivíduo; a maior vantagem é fazer o de que se gosta com a melhor qualidade e amor” (Sujeito n.º42, professora);

“É ser acima de tudo educador, ser sensível, consciente, responsável, comprometido com a educação. Ser professor é quem orienta, facilita o ensino aprendizagem, busca escutar o aluno,

trabalhar suas dificuldades e valorizar sua bagagem intelectual. Buscar aprender sempre" (Sujeito n.º45, professora).

Esta classe apresenta o discurso dos professores sobre as "vantagens e desvantagens de ser professor". A vantagem aparece como eixo central à contribuição do professor na aprendizagem e formação do cidadão, tendo como referência a reflexão e os sentimentos, que, entrelaçados, constituem-se os motores para a aprendizagem, possibilitando a construção de relações satisfatórias entre o cidadão e a sociedade. O professor tem a função de assegurar o seu papel para "[...] *criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*" (FREIRE 1997, p.52).

Verifica-se, ainda nesta classe, o fornecimento de elementos para a edificação de uma identidade docente pautada em uma prática de construção, de ajuda dentro de um processo de mudança para a transformação como afirma Weisz (1999, p.118):

"a visão que se tem do professor hoje é a de alguém que desenvolve uma prática complexa para a qual contribuem muitos conhecimentos de diferentes naturezas. Ele é mais do que uma correia de transmissão, alguém que simplesmente serviria de ligação entre o saber construído e os alunos. Seu papel agora tende a ser mais exigente: precisa se tornar capaz de criar ou adaptar boas situações de aprendizagem, adequadas a seus alunos reais, cujos

percursos de aprendizagem ele precisa saber reconhecer”.

Evidencia-se o ensino aprendizagem, tão importante quanto outras funções que a escola assume para remediar situações que escapam de seu espaço de decisão.

Nessa perspectiva, a questão da atuação do professor é percebida de modo a articular os objetivos educativos a que se propõe, com as circunstâncias contextuais e as possibilidades de aprendizagem de seus alunos. É no espaço escolar que ele deve produzir conhecimento pedagógico, investigando, refletindo, selecionando, planejando, organizando, integrando, avaliando, articulando experiências e recriando e criando formas de intervenção junto aos alunos para que estes avancem e possam atuar como cidadãos na prática social.

b) Classe 2 - Relação Humana

Nesta classe aparece a preocupação do professor com o Outro, buscando nas práticas cotidianas elementos que o reforcem e lhe dêem concretude na relação com os alunos, pais, etc.

A partir dos discursos, pode-se deduzir que esta classe caracteriza-se pela ênfase na dimensão afetiva. Sem sombra de dúvida, o magistério exige um relacionamento mais próximo com pessoas e, conseqüentemente, reveste-se de características que se identificam com essa dimensão.

Entretanto, o afetivo, nas respostas dos sujeitos, surge com grande relevância, enquanto as questões de ordem técnica ficam em segundo plano.

Observam-se, nesta classe, vantagens que se referem à relação humana, como se pode observar a seguir.

“É um ato de amor. É a oportunidade que você tem de fazer a diferença. É ver a gratidão no rosto da criança quando ela descobre o mundo desconhecido que é o mundo das palavras” (Sujeito n.º15, professora);

“É gratificante quando vejo os resultados do meu trabalho. É cansativo, pois exige envolvimento completo no trabalho, na vida dos alunos. É vantajoso na medida em que, por fazer o de que gosto, não vivo descontente, trabalho contente porque gosto. O relacionamento humano, você acaba conhecendo muitos universos humanos, e isso enriquece sua vida” (Sujeito n.º09, professora);

“É uma experiência ímpar; na docência lidamos com o conhecimento ao mesmo tempo que estabelecemos relações humanas, aprendemos, repassamos, construímos e acima de tudo trilhamos caminhos de constantes retornos; conceituaria como um processo com início, meio e sem fim” (Sujeito n.º41, professora);

“Não ser só meio transmissor de conhecimentos, regras, teorias e conteúdos. É ser, essencialmente, humano, feliz, empreendedor, transparecer para seus

alunos que você acredita na educação como forma de mudança. Não só na fala, mas nos gestos e nas atitudes que comunicam muito mais” (Sujeito n.º59, professora);

“Tenho consciência do tamanho da responsabilidade que temos em sala de aula. É um trabalho árduo, estressante, sofrido, complicado, porque requer de você uma responsabilidade total no desejo de contribuir para o crescimento das crianças. Por outro lado, torna-se gratificante para você , pois lhe permite ajudar pais, mães e alunos a verem o mundo de outra forma. E quando uma criança se percebe lendo e ri quando entende o que leu, você esquece o resto” (Sujeito n.º06, professora);

“É termos que trabalhar os três turnos para termos um salário digno. Pois trabalhamos como formigas, sem parar, e não somos valorizados por isso. É ser um amigo, pai, psicólogo, e uma pessoa que compartilha conhecimentos e também cresce com isso. A vantagem é o carinho que recebemos de nossa clientela quando fazemos por merecer” (Sujeito n.º25, professora);

“É sacrificado e gratificante. Sacrificado por não dispor de tempo suficiente para pesquisar mais; gratificante por ver o resultado do meu trabalho, como, por exemplo, ver um aluno que repetiu várias vezes a mesma série de repente despertar para a leitura e melhorar cada dia mais” (Sujeito n.º22, professora);

Observa-se, ainda, nas respostas o reflexo das mudanças ocorridas no ensino, nos últimos anos. Isso poderá vir a melhorar o funcionamento interno e, conseqüentemente, a credibilidade junto à sociedade, apesar das más condições de trabalho apontadas nas desvantagens que eles descreveram em ser professor.

A natureza da função do professor como um profissional que atua com e nas relações humanas, coloca-o em uma posição de envolvimento pessoal nas relações que estabelece com seus alunos e com seus pares.

É preciso salientar, ainda, que o professor é um profissional que na sua atuação “ensina” valores, sejam eles ligados aos conteúdos escolares, sejam referentes às questões sociais que permeiam toda ação educativa.

Classe 3 - Aspectos ligados às Instituições e ao descaso governamental

Esta classe agrupa as respostas dos sujeitos que apontam como desvantagens de ser professor: a falta de valorização e de condições adequadas de trabalho; o salário e questões políticas e sociais que impedem o professor de exercer sua atividade profissional como deveria, como se pode observar nos exemplos.

"[...] a falta de valorização profissional, o descaso do governo para com a educação, a falta de capacitações, sem esquecer os baixíssimos salários" (Sujeito n.º08, professora);

"[...] 'stress', dar aulas em muitas turmas e / ou em mais de uma escola. Não ter tempo e material suficiente para preparar boas aulas. Ganhar pouco; ter a classe (categoria) desunida; falta de compreensão e apoio das autoridades governamentais" (Sujeito n.º45, professora);

"[...] a remuneração. O tempo de que temos que dispor extra - escola para preparar materiais para as aulas. A pouca importância que se dá a esta profissão" (Sujeito n.º04, professora);

"Salários incompatíveis com a relevância da função e a constante falta de reconhecimento por parte da sociedade" (Sujeito n.º33, professor);

"É demasiadamente difícil, pois, além de estarmos situados numa sociedade que não valoriza a educação, ser professor exige auto - análise constante, exige aperfeiçoamento e atualização contínuos, que infelizmente não estão ao alcance de todos, e ainda exige dedicação, paciência, que, muitas vezes, nem todos possuem" (Sujeito n.º62, professora);

"Não termos tempo para estudo, não podermos arcar com a compra de livros de que precisamos, não

sermos reconhecidos pelas autoridades como marco de um crescimento lógico para o país, não sermos valorizados como realmente precisamos” (Sujeito n.º46, professora);

“Desprestígio profissional, baixa remuneração, pouco interesse dos alunos (na graduação). Todavia, esses fatores podem ser superados pelo exercício de atividades paralelas: pós-graduação, trabalho com empresas, etc.” (Sujeito n.º49, professor);

Além disso, surge o discurso organizado em torno das desvantagens de ser professor, pois, com todas as vantagens, o professor precisa se sustentar, ter um certo conforto para poder viver dignamente.

Alguns depoimentos negativos relacionados à desvantagem de ser professor enfatizaram ainda:

“Ser mal remunerado e necessitar trabalhar em jornada tripla” (Sujeito n.º37, professora);

“[...] a falta de reconhecimento dos governantes com relação a salários injustos” (Sujeito n.º57, professora);

“[...] capacitações não oferecidas pelo governo, o salário” (Sujeito n.º02, professora);

“[...] desvalorização profissional” (Sujeito n.º28, professor);

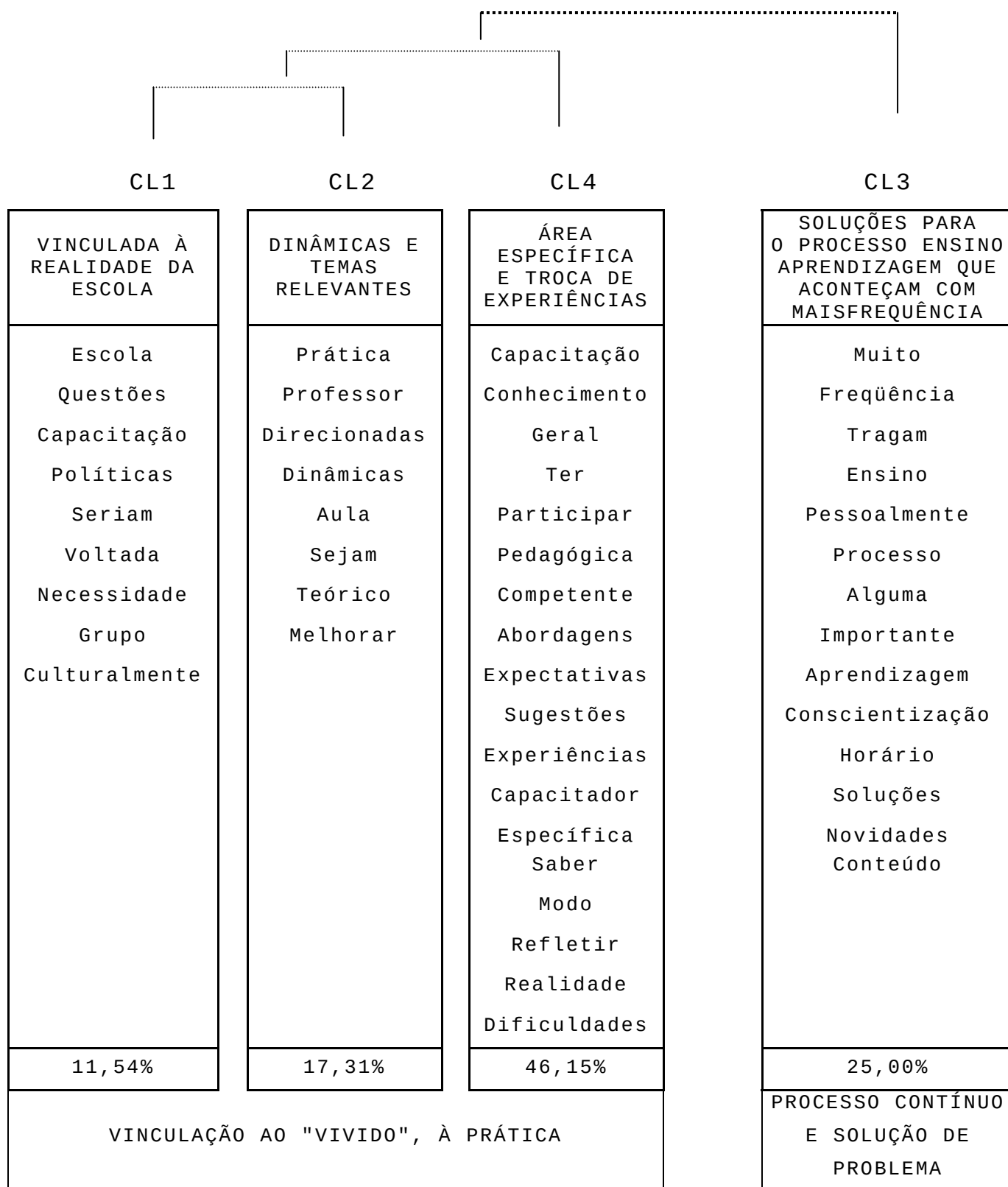
"[...] o desgaste de trabalhar envolvido com o processo de formação e não ser reconhecido, respeito com salários dignos, oportunidades de capacitação, precisar trabalhar em várias escolas para sobreviver com um pouco de conforto" (Sujeito n.º34, professora).

Ao referir-se às desvantagens de ser professor, o discurso dos professores recai sobre as instituições e o descaso do governo. Educação, porém, na prática não se pode aplicar senão priorizando as políticas sociais.

Ao se referirem às vantagens, as colocações do professor recaem sobre sua própria imagem, habilidades, atitudes ou condições. Pode-se, portanto, depreender que vantagens ou desvantagens de ser professor são de natureza variada. Enquanto as primeiras são intrínsecas ao trabalho, como a eficiência na realização do mesmo e o desenvolvimento profissional, as que são apontadas como motivos de insatisfação referem-se a elementos extrínsecos, tais como salário, condições técnicas de trabalho, relações interpessoais.

8.1.4 O que Pensa e o que Sugere sobre Capacitação

FIGURA 5



A partir da análise textual da seleção das palavras, revelaram-se a presença de quatro classes dentro de dois eixos de organização do pensamento e sugestões sobre capacitação. O primeiro eixo engloba as classes 1,2 e 4, que se referem ao que pensam os professores sobre as capacitações, apresentando uma vinculação do “vivido” com a prática. O segundo eixo (classe 3) refere-se às sugestões apresentadas pelos professores em relação à capacitação.

Segundo Coelho (2000, p.25):

“[...] a formação educativa que se vem impondo como a mais adequada ao conhecimento do mundo hoje é a que procura articular entre si determinadas áreas de saber, de maneira que cada uma ilumine as outras e seja, por sua vez, iluminada por elas. Adquirir cultura (‘saberes essenciais’) não significa acumular conhecimentos, mas sim organizá-los em torno de eixos de idéias, num determinado contexto que seja significativo para o sujeito. Nos rastros do pensamento complexo, todas as discussões que vêm sendo feitas em torno da ‘crise do ensino’ têm como base uma das premissas da psicologia cognitiva :sem estar integrado num contexto, nenhum saber tem valia, por mais sofisticado que seja, isto é, não provoca no sujeito o dinamismo interno que o levaria a interagir com outros saberes e ampliar o conhecimento inicial ou transformá-lo”.

A análise das respostas dos sujeitos a estas questões demonstra uma vinculação ao “vivido”, à prática real e à solução de problemas, permitindo perceber que as idéias e opiniões dos sujeitos são

constituídas por valores e normas sociais, mas, ao incorporar estas normas e valores, uma identidade pessoal é formada pelas relações sociais que brotam no dia-a-dia da convivência das pessoas, no trabalho ou fora dele, atravessadas pelas relações de poder existentes.

Saber como o professor pensa e sugere sobre a formação contínua e o seu impacto na prática profissional enseja que se compreenda um movimento de transformação social pela compreensão do que se transforma nas pessoas. Efetuando-se o ato de transformar na prática do sujeito, o indivíduo, ao ter compreensão da realidade que a situação permite, age questionando, discordando, confirmando, negando, e nisso se constrói o novo.

As respostas dos sujeitos sobre o que pensam e o que sugerem sobre capacitação foram agrupadas em quatro classes.

a) Classe 1 - Vinculada à Realidade da Escola

Alguns exemplos extraídos das respostas dos sujeitos podem atestar esta necessidade revelada. Exemplos.

“Primeiramente que se pesquise, vá a campo, vá às escolas, se analisem as determinações do ministério de educação e cultura e sua correlação nas escolas” (Sujeito n.º35, professora);

“Que sejam mais voltadas às questões micro e não tenham megalomanias macro; entendo que capacitações voltadas às pequenas questões localizadas nas escolas seriam mais eficientes que capacitações voltadas à resolução de todo um sistema” (Sujeito n.º33, professora);

“Bastante técnica, não transparecendo as questões filosóficas e políticas que permeiam o universo social. É necessário que sejam refletidas as competências profissionais, partindo de um contexto histórico-político-social, com o objetivo de reconhecer a escola como transformadora da sociedade e não apenas como transmissora de conteúdos” (Sujeito n.º62, professora);

“Poderiam ser sugeridas pelo grupo da escola e não serem definidas pela direção, porém sempre crescemos. Reuniões de programação junto à direção em que as necessidades seriam colocadas” (Sujeito n.º40, Professora);

“São subjetivas, sem consistência. Os capacitadores, percebe-se que eles não estão bem fundamentados para passar os conteúdos, o que torna as capacitações sem motivação; o que esvazia as mesmas - (pouca frequência). É preciso fazer sondagem, para saber quais as dificuldades de cada professor, e capacitadores comprovadamente competentes nos assuntos a serem abordados” (Sujeito n.º34, professora);

“As capacitações têm passado por um processo constante de modificação. Já não há espaço para temáticas cansativas, enfadonhas e ‘vencidas’. Hoje, na nossa escola, nós professores é que mandamos a pauta e encontramos suporte na equipe da GERE e da Faculdade. Que sejam permanentes, continuadas e produtivas. Tenham sentido de construção de conhecimento, pesquisa, reflexão e avaliação de natureza pedagógica” (Sujeito n.º53, professor);

“São importantes, porque nos deixam, na maioria das vezes, com idéias novas. Que tenham mais abordagem dentro da realidade escolar. Exemplo: trabalho de palestra com pais para incentivar o compromisso dos filhos para estudarem” (Sujeito n.º27, professora).

Inicialmente, é necessário ressaltar que os sujeitos destacam o espaço da escola como referência para que as capacitações aconteçam. Embora sugiram, também, que se pesquisem quais as necessidades junto à direção e aos professores.

Nessa perspectiva, a abordagem em questão não se centra nos atributos de cada professor, individualmente. Trata-se de definir um saber agir que precisa ser reconhecido pelos pares e pelos outros, cuja constituição pode e deve ser promovida em termos coletivos. Ou seja, o que se espera é que coletivamente se desenvolvam qualidades, de modo a preservar as singularidades, e que os próprios professores as valorizem como necessárias, de modo que, consciente e intencionalmente, procurem garanti-las no contexto da equipe escolar. Para

tal, é importante investir no aprendizado do trabalho coletivo, aprender a estudar, a pesquisar, a produzir coletivamente.

Dessa forma, permite-se realizar a formação prática sem ater-se aos limites do tecnicismo, de modo que o professor aprenda a criar e recriar sua prática, apropriando-se de teorias, métodos, técnicas e recursos didáticos desenvolvidos por outros educadores, sem submeter-se a um receituário, nem à mera aplicação de teorias ou de um repertório de ações prévia e extremamente programadas por outros.

Os dados apresentados nesta classe demonstram que, na formação, o aprendizado teórico é mais enfatizado que o aprendizado prático. A prática às vezes é associada à concepção tecnicista, o que dificulta a reorganização da formação dos professores de modo mais radical. Isso ocorre também porque os saberes práticos são tradicionalmente desvalorizados socialmente e acredita-se que uma formação de alto nível é aquela que se concentra em formação teórica.

De acordo com Esteve (1999, p.142,143):

"[...] a formação permanente dos professores deve supor a constante disponibilidade de uma rede de comunicação, que não deve reduzir-se ao âmbito dos conteúdos acadêmicos, mas, além disso, incluir também os problemas metodológicos, organizacionais, pessoais e sociais que, continuamente, misturam-se às situações de magistério".

b) Classe 2 - Dinâmicas e Temas Relevantes

É comum, entre as respostas dos sujeitos, o destaque para o dinamismo e a relevância de temas.

Sabe-se que a maneira como o professor pensa e age nas mais variadas situações da vida influencia a prática pedagógica. O desenvolvimento profissional tem implicação direta no desenvolvimento da pessoa como ser cultural e político. Isto implica, muitas vezes, para o professor, repensar sua atenção, reconsiderar valores e descobrir novas possibilidades de usufruir a cultura e a participação social. Alguns exemplos podem atestar esta necessidade revelada:

"[...] sempre posso aproveitar algo para melhorar minha prática. Especificamente na rede estadual, que sejam mais dinâmicas e tragam temas relevantes para a discussão, especialmente quanto à avaliação, que sejam ministradas em forma de mini cursos, cobrando-se a produção do professor" (Sujeito n.º22, professora);

"É que muitas vezes o tema abordado é sempre imposto de cima para baixo e o tempo é insuficiente para um aproveitamento melhor. Que sejam trabalhados temas que estejam relacionados com uma realidade mais próxima e que permitam ao indivíduo refletir de forma contundente sobre a sua prática pedagógica" (Sujeito n.º32, professora);

“Poderiam ser mais dinamizadas, se voltadas para a prática e a práxis pedagógica. Observo que o professor aceita as imposições daqueles profissionais que não estão na sala de aula e dão receitas prontas para serem seguidas” (Sujeito n.º35, professora);

“Que elas sejam dinâmicas para atingir resultados favoráveis para um desenvolvimento educacional” (Sujeito n.º60, professora);

“São boas. Entretanto, falta reflexão sobre o cotidiano da sala de aula. Ou seja, falta espaço para troca de experiências entre os professores” (Sujeito n.º20, Professora);

“Às vezes não me estimula a participar, pois aborda temas preestabelecidos que muitas vezes não atendem às expectativas da minha realidade escolar. Que fosse vivenciada em espaços menores (grupos de escolas próximas, por exemplo); que os temas surgissem das angústias do professor” (Sujeito n.º51, professora);

“As capacitações são muito importantes porque levantam nossa autoestima e despertam em nós um potencial que às vezes está adormecido. Eu sugiro que nos apresentem técnicas novas” (Sujeito n.º15, professora);

“Quase sempre gosto das capacitações. Gostaria que elas fossem mais direcionadas para a parte teórica. Acho que, ao invés de mostrarem formas

diversificadas de dar aula, elas poderiam dar suporte teórico e despertar o potencial criador de cada professor. Sugiro que as capacitações sejam mais voltadas para questões políticas, estimulando a formação continuada, tipo congressos, seminários, etc.” (Sujeito n.º09, professora);

“Que são boas, não deixo de aprender, tirar conclusões, mas não têm um bom nível os capacitadores. São capacitados para reproduzir o que aprenderam, não são trabalhos baseados em estudos, monografia, pesquisas próprias. Que sejam pessoas mais capacitadas e tragam algo novo - mudanças para os educadores” (Sujeito n.º47, professora).

Assim, o próprio processo de desenvolvimento pessoal do professor o leva a transformar suas crenças, valores, hábitos, atitudes e formas de se relacionar com a vida e, conseqüentemente, com a profissão.

c) Classe 4 - Área Específica e Troca de Experiência

O que se pode inferir, a partir das respostas dos sujeitos, é a insatisfação e o questionamento em relação à competência de alguns capacitadores, daí sugerirem a troca de experiência entre eles.

Ao que tudo indica, a formação contínua não é algo que possa ser eventual, nem tampouco um

instrumento para suprir deficiências da formação inicial malfeita ou que deixou a desejar, é sempre parte integrante da prática profissional do professor e deveria ter a mesma importância da formação inicial, como se pode perceber pelos exemplos abaixo.

“Em geral são péssimas, começam assim: eu estou aqui para fazer uma capacitação em língua portuguesa, mas não sou dessa área, sou professora de química” (Sujeito n.º17, professora);

“Que o capacitador procure saber as aspirações da clientela que participará da capacitação e procure atender à vontade da maioria, administrando conteúdos que sirvam para pôr em prática. Eu sempre procuro tirar o melhor de cada capacitação de que eu participo. Existem as falhas que, para mim, servem para me fazer refletir e procurar não cometê-las” (Sujeito n.º39, professora);

“Ótimas. Os profissionais escolhidos são bons (com raras exceções) e os temas são excelentes para nossa prática. Mas tornam-se ineficientes porque não conseguimos, sozinhos, colocar em prática. Além disso, as capacitações servem, no mínimo, para conversarmos com colegas diferentes e trocarmos um pouco as experiências. Acho que elas devem seguir um planejamento. Por exemplo: no início do ano, temos um tema abordado, dentro de uma linha de pesquisa tal, ou propondo um direcionamento. No segundo semestre, vêm outros professores propondo

outro trabalho. Enfim, deve-se ter uma certa continuidade, pois, de um modo geral, fica parecendo uma repetição, ou mesmo que uma coisa não tem nada a ver com a outra” (Sujeito n.º06, professora);

“Penso que o objetivo principal seja sensibilizar o professor para que ele possa refletir e avaliar a sua prática pedagógica, concomitantemente, acumular informações e prover troca de experiências. Que procurem corresponder às expectativas dos professores, acatando as sugestões e reivindicações (feitas na avaliação das capacitações), de modo que incentivem e fortaleçam os encontros” (Sujeito n.º45, professora).

Há uma queixa constante quanto à desvalorização social por parte dos professores. A capacitação / postura de alguns capacitadores reforça esse sentimento de desvalorização.

Se se reportar às dimensões da identidade, pode-se constatar que esses sujeitos vivem, por um lado, um sentimento de desvalorização e, por outro, dificuldades do não - reconhecimento como professores e do seu saber.

Nessa perspectiva, a dimensão valor da identidade parece estar ligada à possibilidade de satisfazer o desejo do outro, proporcionando modelos de referência, valorizados e aprovados, que servem de base à construção da identidade social do sujeito.

Assim, ter uma identidade é, ao mesmo tempo, ser alguém único, com maneira de ver, sentir,

reagir, própria de cada pessoa, e ser alguém igual aos outros, no sentido de compartilhar com o grupo significados comuns. *"O sentimento de identidade se inscreve numa tensão e numa homologia entre o indivíduo e o grupo, entre as necessidades internas e as influências sociais, entre a singularidade e a pluralidade"* (LIPIANSKY,1992,P.113).

Desse modo, os sujeitos têm uma grande necessidade de serem aceitos, o que pode estar na base do seu investimento no papel de professor e no que sugerem quanto ao formato das capacitações, no caso, que sejam por áreas específicas e favoreçam a troca de experiências, o que se deduz quando eles afirmam: *"me reconheça como professor; reconheça meu saber"*. Pois é no reconhecimento de outrem que ele afirma sua identidade, seu valor.

Classe 3 - Soluções para Melhoria do Processo Ensino Aprendizagem que aconteçam com mais frequências

Esta classe, de um modo ou de outro, deixa transparecer o desejo dos sujeitos de que as capacitações apontem soluções para os problemas do cotidiano da sala de aula. A partir das respostas, percebe-se que muitos não se sentem contemplados nas necessidades do seu dia - a - dia na sala de aula. Eis alguns depoimentos nesse sentido.

"Que primeiro se volte para o mundo pessoal do professor, como: auto-estima, valorização e,

acima de tudo, a conscientização de que ele é importante para o processo. Sem a volta deste desejo, as capacitações serão sempre momento de trocar insatisfação. É preciso acompanhar, incentivar, orientar, para, depois, cobrar” (Sujeito n.º59, professora);

“Em alguns momentos, suprem algumas necessidades, trazendo novidades; em outros, tornam-se repetitivas e pouco atrativas. Que tragam soluções para os problemas abordados, o que muitas vezes é deixado de lado, não como um todo”(Sujeito n.º05, professora);

“Às vezes trazem novidades, quando não se tornam repetitivas. Que tragam soluções, porque a troca de experiências é muito rica no processo ensino aprendizagem” (Sujeito n.º02, professora);

“Elas são trabalhadas em pouco tempo, aceleradamente, não nos permitindo aprofundar os estudos dos temas. Sugerem-se maior tempo (horas trabalhadas / dias), temas atuais e preparatórios para as mudanças (novos paradigmas), debates, palestras com especialistas em assuntos diversos, inerentes à educação, claro, passando pela realidade dela em nosso país, que, hoje, precisa cada vez mais de estudiosos” (Sujeito n.º46, professora);

“Essas capacitações poderiam ajudar mais na nossa prática se fossem organizadas dentro das nossas necessidades. Que venham contribuir para

melhorar nossas deficiências na prática da sala de aula” (Sujeito n.º52, professora);

“Que são sempre válidas, estão contribuindo para um trabalho de qualidade em sala de aula, levem a refletir e a modificar o trabalho pedagógico. Temas que contribuam para o incentivo do trabalho do professor, já que as maiores dificuldades estão sendo atualmente a violência e a indisciplina. Então seria muito bom haver capacitações envolvendo tais temas” (Sujeito n.º23, professora);

“Hoje eu as valorizo muito mais, porque estou consciente da necessidade delas para melhorar minha prática pedagógica. Que sejam feitas com oficinas permeadas com as teorias pedagógicas” (Sujeito n.º61, professora).

Percebe-se nesses depoimentos dos sujeitos, quanto ao que sugerem sobre capacitação, uma grande preocupação com a pessoa do professor, sugerindo investir na sua auto-estima, pois muitos deles estão desestimulados, mas isso se reflete, justamente, na falta de valorização dos outros. Eles destacam, também, que se valorize a importância do papel do professor no processo educacional.

Sobre o assunto, Leite e Pacheco (1995) destacam que é preciso vencer o preconceito durante o processo de formação, porém sem perder de vista os sentimentos que fazem parte dos indivíduos e que são bastante arraigados.

Nesse sentido, é fundamental compreender que durante a formação o formador deve refletir sobre

si mesmo, no que se refere às representações que tem sobre os professores que participam da formação e suas “verdades”.

A questão do preconceito, afirmam as autoras, é mais do que uma idéia sobre alguma coisa *“uma peça de um conjunto organizado que nos permite ler o mundo e decifrar quem somos e quem são os outros”* (p.595).

Assim, questionar o preconceito pode desestruturar o professor, levando-o a buscar novos equilíbrios, que podem produzir mudanças ou não, permanecendo então ainda mais resistentes.

Para Perrenoud (1994, p.14):

“dentro do sistema educacional, está-se tomando consciência do fato de que a explosão dos orçamentos e a inflação dos programas não foram acompanhadas por uma elevação proporcional dos níveis reais de formação. A procura pela escola está crescendo, mas a formação não evoluiu no mesmo ritmo”.

A partir do que foi exposto pelos sujeitos, através de suas respostas à questão (Questionário) sobre “o que pensa e o que sugere sobre a formação contínua”, admite-se que uma formação não é um modelo de atividades a serem repetidas pelo professor e, sim, um processo de construção pessoal a partir da apropriação de um dado saber. Isso não significa dizer que uma proposta de formação não corresponda a um modelo pedagógico específico, mas a escolha do modelo é fundamental, pois o mesmo deve ter concepções claras e bem definidas sobre as

possibilidades de manutenção ou transformação da realidade educacional (PACHECO,1997).

De acordo com Pacheco (1997:48):

“a formação, qualquer que ela seja, passa sempre pelo exercício de compreender o Outro, simultaneamente semelhante e diferente de cada um de nós. Ela é sempre uma escuta e uma troca (a não ser que de formação só tenha o nome). Ela não supõe apenas uma diferença em termos de saberes - informação, assenta também em saberes-experiências diversos”.

2ª Parte

8.2 - A Estrutura das Representações Sociais sobre os Professores

Os dados das respostas da associação livre foram analisados com o apoio do software EVOC, sendo submetidos à análise de evocação e análise de palavras principais, cujo objetivo é identificar a organização interna do campo comum das representações sociais.

À verificação da estrutura das representações sociais permite três níveis de análise, dos quais dois serão trabalhados nesta pesquisa:

a) *Indicadores dos prováveis elementos nucleares da representação social.* Neste nível, a análise de evocação consiste em identificar a

organização interna das representações em função de dois critérios: a frequência e a ordem de evocação. O cruzamento desses critérios define a relevância dos elementos que se associam ao termo indutor;

b) *Análise de palavras principais*. De posse dos resultados do cruzamento da análise de evocação das palavras com a análise das palavras indicadas pelos sujeitos como as mais importantes, parte-se para testar a centralidade dos elementos possivelmente nucleares e periféricos.

8.2.1 - Análise de Evocação: elementos nucleares

Neste nível de análise devem aparecer, numa primeira hipótese, os elementos que organizam a representação social, entre todos os evocados pelos sujeitos, na associação de idéias.

Os dados analisados são apresentados em um quadrante com um eixo vertical e o outro eixo horizontal, sendo que o eixo vertical refere-se à frequência de evocação das palavras e o eixo horizontal apresenta a ordem de evocação das palavras. É o que mostra a tabela a seguir.

TABELA 5

Elementos hipotéticos centrais e periféricos da representação social da formação continua comum aos sujeitos pesquisados

Ordem de Evocação							
		Inferior a 2.7	F	O.M.E	Superior a 2.7	F	O.M.E
FREQUÊNCIA	Maior ou igual a 4	Estudo	7	2.571	Crescimento	10	2.800
		Capacitação	5	1.800	Novidades	7	4.143
		Aperfeiçoamento	4	1.250	Atualização	6	4.167
		Renovação	4	2.000	Mudança	6	4.167
	Entre 3 e 4	Aprofundamento	3	2.333	Compromisso	3	8.333
		Construir	3	2.333	Experiências	3	7.667
		Continuação	3	2.667	Troca	3	6.000
		Informação	3	2.667	Dinâmica	3	5.000
		Preparação	3	1.333	Conscientização	3	4.000
					Buscar novos conhecimentos	3	3.333
					Pesquisar	3	3.000
					Reflexão	3	3.000

No primeiro quadrante, os elementos mais relevantes foram **estudo**, **aperfeiçoamento**, **capacitação**, **renovação**, que são, provavelmente, os elementos que compõem o núcleo central da formação continuada. Aparece a palavra **estudo** como a mais relevante, com frequência igual a 7 e ordem média igual a 2,5.

Conforme Abric (1998), o núcleo central das representações sociais é definido de acordo com a natureza do objeto que representa e também pelo tipo de relações mantidas pelos indivíduos com o objeto e pelo sistema de valores e normas sociais que fazem parte do cenário ambiental e ideológico da ocasião.

Abric (1998) atribui aos elementos cognitivos do núcleo central as características de *estabilidade, rigidez, consensualidade* e aos elementos periféricos, um caráter *mutável, flexível, individualizado*, de modo que o primeiro proporciona o significado global da representação e organiza os segundos, os quais, por seu turno, asseguram a interface com as situações e práticas concretas da população.

Os resultados indicam que os termos citados pelos sujeitos no primeiro quadrante, referindo-se ao campo comum das representações sociais da formação contínua, são os prováveis elementos estruturantes dessas representações sociais e estão ligados ao aspecto cognitivo, bem como à informação que leva à mudança, à melhoria do conhecimento.

Observa-se, dessa forma, que os elementos que compõem o provável núcleo central das representações sociais remetem a uma concepção de formação contínua que enfatiza o aspecto cognitivo como relevante para o crescimento e o aprimoramento profissional dos indivíduos.

Infere-se, portanto, que os sujeitos tomam para si o principal responsável pela formação contínua, na tentativa de estabelecer a articulação entre esta e os aspectos cognitivos, a partir da compreensão de que o sujeito se estrutura em um contexto social, cultural, afetivo e cognitivo.

Nesse sentido, o núcleo central, como afirma Abric (1998, p.31), assume duas funções fundamentais:

“uma função geradora, ela é o elemento através do

qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos da representação. É através dele que os outros elementos ganham um sentido, um valor; uma função organizadora, é o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido, o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação”.

Desse ponto de vista, o núcleo central, que se caracteriza pela estabilidade, está sendo discretamente ameaçado pelo sistema periférico com as transformações culturais / sociais e as novas exigências da sociedade moderna para com o professor.

No segundo e terceiro quadrantes estão os elementos considerados de periferia próxima ou do sistema periférico. São os elementos que respondem pelas adaptações a situações concretas, ou seja, pela proteção do núcleo central e por variações individuais. Esses elementos correspondem aos aspectos mais flexíveis de representação e orientam as condutas dos **sujeitos** na sua relação com o mundo. Os elementos são: **atualização, crescimento, novidades, mudança, aprender, participação, aprofundamento, construir, continuação, informação, preparação.**

Percebe-se que os elementos que constituem o sistema periférico das representações sociais da formação contínua articulam-se com os elementos pertencentes ao núcleo central.

Observa-se no sistema periférico a existência de elementos associados à ênfase no

aspecto cognitivo (**atualização, aprender, aprofundamento, construir**). Os resultados demonstram, entretanto, que a transformação das representações sociais da formação contínua parece estar começando a aparecer no sistema periférico, indicando, assim, que há mudanças ocorrendo, as quais são afetadas e poderão afetar as práticas de formação. Pois, como afirma Abric (1994), a transformação das práticas sociais implica a transformação das representações sociais e vice-versa.

Nessa perspectiva, os sujeitos fornecem elementos, indicando que as representações estão ligadas ao aspecto individual e a contextos específicos que se apresentam através de comportamentos relativamente diferentes e dos elementos **aprender e construir**.

Segundo Abric (1994, p.32):

"[...] a transformação de uma representação se opera, na maior parte dos casos, através da transformação de seus elementos periféricos: mudança de ponderação, interpretações novas, deformações funcionais defensivas, integração condicional de elementos contraditórios. É no sistema periférico que poderão aparecer e ser toleradas as contradições".

A alusão aos elementos **aprender e construir** permite trazer à tona o modo como os sujeitos se definem com relação à formação contínua, revelando uma sutil e discreta transformação. Esses elementos aparecem articulados com a concepção de formação

continua e com as demandas da sociedade atual, que vem reclamando a necessidade de um professor que seja capaz de construir sua prática articulada à teoria.

O quarto quadrante corresponde a uma periferia mais distante, ou segunda periferia da representação social, com elementos de menor relevância, que ganham sentido através dos termos: **compromisso, conscientização, dinâmica, experiência, troca, buscar - novos - conhecimentos, pesquisar, reflexão**. Esses elementos apresentam-se nesta posição pelas baixas frequências e pelos aspectos mais individuais de uma representação social.

8.2.2 - Análise de Palavras Principais

Com o intuito de definir os elementos mais significativos do campo comum das representações, ou a sua centralidade em relação ao total das emissões, através da análise da palavra principal, solicitou-se ao professor que selecionasse, das palavras escritas em sua resposta à questão da letra (H), duas palavras que considerasse mais próximas da sua idéia / conceito de formação contínua.

Essas palavras foram submetidas à análise de frequência, para identificar as que mais se destacaram, ou que são as mais frequentes. O resultado desta seleção está mapeado na tabela 6.

TABELA 6

Palavras mais evocadas pelos professores a partir da palavra estímulo formação contínua

Palavra	Frequência
Crescimento	8
Construção	5
Melhoria	4
Aperfeiçoamento	3
Participação	3
Mudança	3
Acompanhamento	2
Processo	2
Atualização	2
Troca	2
Reflexão	2
Preparação	2
Capacitar	2
Aprimorar prática pedagógica	2
Novos paradigmas	2
Compromisso	2
Conscientização	2
Qualificação	2
Aprofundar	2

Logo em seguida, efetuou-se uma nova análise, comparando a frequência das palavras principais obtidas na evocação e a frequência das palavras principais selecionadas, obtendo-se, dessa forma, o percentual de *queda de frequência*¹⁸, que

¹⁸ “Queda de frequência significa a queda das palavras, comparando-se a frequência total das palavras mais evocadas (FTE) com a frequência da seleção de palavras principais (FSPP) . Realiza-se o seguinte cálculo: $FTE - FSPP = \text{Queda de frequência das palavras evocadas (\%)}$ ” (RIBEIRO, 2000:83).

possibilitará chegar aos elementos centrais e periféricos da representação. Observa-se que uma queda de frequência abaixo de (50%) identifica a provável centralidade do elemento. Se a queda for superior a (50%), os elementos serão considerados como pertencentes, provavelmente, ao sistema periférico. A tabela 8 apresenta os elementos principais evocados pelos professores.

TABELA 7
Palavras selecionadas pelos professores a partir das palavras principais evocadas

Elementos	Frequência total de evocação	Frequência das palavras principais relacionadas	Queda da frequência
Crescimento	10	8	20%
Aperfeiçoamento	4	3	25%
Participação	4	3	25%
Mudança	6	3	50%

Os resultados indicam que os elementos que constituem o núcleo central da representação social da formação contínua são: **crescimento** (20%), **aperfeiçoamento** (25%), **participação** (25%). O elemento **mudança** (50%) pertence a uma primeira periferia.

Observa-se que os elementos **crescimento, mudança, aperfeiçoamento e participação** se inserem num contexto que compreende a concepção de formação contínua num processo e, como tal, está sempre se transformando; e no meio de uma sociedade globalizada e em constante mudança, é preciso vencer os desafios de ordem tecnológica e social

para atender à necessidade da formação contínua dos professores com maturidade profissional e social.

Nessa perspectiva, percebe-se que a funcionalidade desses elementos está ligada e determinada pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas, sendo, portanto, marcada pela memória coletiva do grupo e pelo sistema de normas ao qual se refere.

8.2.3 - Análise Fatorial de Correspondência

A análise fatorial por correspondência permite a visualização das oposições resultantes da classificação hierárquica descendente, a partir da “análise textual” dos conteúdos do questionário, realizada com o apoio do software ALCESTE.

O plano fatorial, resultado da “análise fatorial de correspondência” realizada com o apoio do software ALCESTE, permite - em função da classificação hierárquica descendente - visualizar as posições discursivas opostas, produzindo variáveis suplementares traduzidas do discurso das classes examinadas na fase anterior. Observa-se que o discurso dos sujeitos estrutura-se em diferentes zonas que estabelecem uma correspondência direta com o conteúdo específico de cada classe.

No caso específico desta pesquisa, a projeção do plano fatorial apresenta as palavras analisadas no cruzamento entre os fatores, conforme as variáveis suplementares e a posição diante das categorias anteriormente mencionadas: decisão em

ser professor; como se vê como professor; vantagens e desvantagens em ser professor; o que pensa e sugere sobre capacitação; e as classes resultantes da análise de conteúdo.

a) Projeção das Palavras analisadas sobre a “Decisão em ser Professor”

Observa-se no discurso dos sujeitos uma oscilação quanto à decisão em ser professor, o que está apresentado na Figura 6 – **Anexo 01**. De um lado, percebe-se que a escolha da profissão está ligada ao passado, ou seja, o exemplo e a experiência de seus professores durante o processo de escolarização marcaram estes profissionais e os estimularam a escolher a profissão de professor. Por outro lado, destaca-se a escolha voltada para uma situação real, presente, ou seja, a necessidade de trabalho, a busca do emprego. Conforme os professores, as oportunidades nesse campo são mais promissoras.

Destaca-se ainda uma representação da decisão em ser professor voltada para uma doação afetiva, e sacerdócio, aspectos que foram mais observados entre os professores do sexo feminino. Já entre os professores do sexo masculino predomina uma representação social do professor vinculada ao aspecto salarial e técnico profissional.

Os resultados obtidos da decisão em ser professor possibilitam uma visibilidade entre o real vivido e o ideal projetado. O professor,

durante sua trajetória como aluno, concordou e discordou, elogiou ou criticou, se entusiasmou ou abominou atitudes de seus professores. Ao se tornar professor, nem sempre põe em prática as correlações de caminhos que desejava que seus professores fizessem e também nem sempre consegue adotar e seguir os caminhos que considerava os melhores. Assim, a posição do professor em relação à decisão em ser professor, de acordo com seu discurso, está intimamente ligada à sua maneira de organizar a vida no âmbito da sociedade em que está inserido, bem como de suas condições materiais de vida. Além disso, enfatiza o aspecto afetivo: através do amor, da admiração, da dedicação ao trabalho, o professor vive, ao menos em nível imaginário, a satisfação do seu desejo de reconhecimento. É uma maneira de justificar para si mesmo e legitimar para os outros seu valor enquanto ator social e profissional. Dessa maneira, tudo acontece como se, valorizando sua atividade docente e seu papel, ele alimentasse sua auto-estima, permitindo, pelo menos em tese, o reconhecimento da sociedade / dos outros.

Percebem-se ainda, embora de maneira discreta, certas referências ao papel profissional técnico e político do professor.

b) Projeção das Palavras analisadas sobre “Como você se vê como Professor”

Esta questão tem uma importância no que concerne à construção da identidade do professor.

(Conferir **Anexo 02** - Figura 07).

Quando se consideram algumas variáveis relativas ao exercício profissional, dizendo de outra forma como se vê como professor, o discurso dos professores aponta diferenças significativas na importância atribuída a esse olhar.

Por um lado, o discurso apresenta uma perspectiva política de preocupação com o processo de formação do cidadão e com a escola como o *lócus* para que esse processo aconteça e também como lugar de mudança. Aparecem ainda referências aos aspectos cognitivos e afetivos como fatores importantes na direção de uma escola comprometida com a educação e o papel do professor.

Há momentos em que o discurso oscila entre uma posição de mudança e uma posição de resistência, tendo em vista variáveis como a escassez de tempo e de material para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Nesse sentido, apontam a necessidade de mudanças estruturais (ao nível de políticas educacionais) para que o profissional possa desenvolver bem o trabalho pedagógico.

Essas ações e representações possibilitam ao professor se engajar em um sistema de relações sociais e construir sua identidade social. O papel profissional se fixa na identidade da pessoa, tornando difícil o seu afastamento do ambiente profissional. Sainsaulieu (1985) afirma que a vivência nas organizações é bastante intensa e durável, que seus efeitos ultrapassam os ambientes de trabalho, uma vez que existe uma relação muito forte entre o trabalho organizado e as estruturas mentais e os hábitos coletivos dos sujeitos. A

partir desse pressuposto, o autor chama a atenção para a ligação entre o sistema social mediatizado pelo trabalho e o sistema de personalidade, mais especificamente, a identidade dos sujeitos.

Nesse sentido, os elementos dos discursos aparecem articulados com a concepção de professor ideal (o professor responsável, comprometido e amigo que deve buscar mudança) a procurar a formação do cidadão a partir do processo de construção do conhecimento. Dessa maneira, os professores estarão demonstrando nas relações o quanto são ou podem ser responsáveis e comprometidos com a escola e as pessoas que vão à busca de educação.

c) Projeção das Palavras analisadas sobre “Ser professor - vantagens / desvantagens”

No que se refere às vantagens e desvantagens em ser professor, o discurso dos professores caracteriza-se por uma grande necessidade de querer ser reconhecido pela sociedade como profissional responsável que contribui para o desenvolvimento da pessoa como cidadã e que detém um saber que é o seu material de trabalho.

Quando, entretanto, se observa o discurso da desvantagem, aparecem a questão salarial, a falta de tempo, de material, de respeito à pessoa do professor (Conferir **Anexo 03** Figura 08).

Observa-se, a partir do discurso, que as estratégias utilizadas pelos professores para

representar as vantagens e desvantagens em ser professor estão muito carregadas de sentimentos de valorização, poder para levantar a auto-estima desses profissionais. Eles expressam sua percepção da imagem social do professor, revelando dificuldades em dominar o conflito entre esta imagem que lhes é refletida por outrem e sua auto-estima. A esse respeito afirma Tap (1979:9):

“por ação e obra o indivíduo se valoriza aos olhos de outrem e por tabela a seus próprios olhos; a prova é que ele precisa ser reconhecido, querido, admirado, aceito pelo outro, para confirmar seus próprios poderes e desenvolver o sentimento fundamental de ser causa tanto quanto de ser alguém que conta, para outrem e para si mesmo”.

Assim, tendo necessidade de ser reconhecido, querido e aceito, o sentimento de ser desvalorizado pelo grupo social pode atingir negativamente a imagem de si, logo a identidade pessoal e profissional.

Em síntese, podem-se extrair duas grandes dimensões acerca das vantagens e desvantagens em ser professor:

a) *uma dimensão positiva e idealizada de ser professor*, a qual oscila de uma concepção em que destaca seu papel como alguém que contribui, ajuda na formação de pessoas para atuar na realidade social, para uma concepção em que se destaca o papel político deste como profissional que pode trabalhar o desenvolvimento, contribuindo para a melhoria da sociedade;

b) *uma dimensão negativa, caracterizada pela desvalorização social da profissão*, discurso que varia entre uma concepção, que destaca as faltas em relação às condições materiais, organizacionais, salariais, mas ao mesmo tempo não deve abandonar o seu papel de professor, e, por outro lado, o não reconhecimento social. Essas vantagens e desvantagens em ser professor vêm sempre acompanhadas da ênfase à necessidade de melhoria das condições de trabalho.

d) Projeção das Palavras analisadas sobre “O que pensa e o que sugere sobre capacitação”

O discurso dos professores sobre capacitação alterna-se entre uma posição de resistência a uma posição de flexibilização diante do aspecto cognitivo. Na perspectiva da resistência, o discurso dos professores é de preocupação, no sentido de que as capacitações sejam dinâmicas, ajudem a melhorar a prática, pois deixam a desejar, não traduzem a realidade da escola. Na perspectiva da flexibilização, aponta para a necessidade de que melhorem o processo ensino aprendizagem, sejam direcionadas, haja avaliação, aconteça troca de experiências entre os professores. (**Anexo 04** Figura 09).

Assim, todo confronto de representações sobre a capacitação, supostamente, favorece a tomada de consciência dos professores, mas ao mesmo tempo percebe-se que cada um estima que o que lhe parece

o próprio bom senso não se transfere de si para outro. Para esses professores, a capacitação aparece como uma alternativa de melhoria e desenvolvimento da sua prática pedagógica e como um meio de auto valorização (pessoal). Daí sugerirem capacitações que atendam às questões do dia - a - dia e do desenvolvimento cognitivo dos mesmos.

A partir da análise do discurso dos professores, verifica-se uma tensão entre a dimensão do que os professores pensam sobre o processo de capacitação e suas sugestões para a melhoria desse processo.

A projeção dos fatores em um plano fatorial permite visualizar as dimensões sobre capacitação. Uma representação de capacitação expressa no discurso do professor entende-a como um processo que se concretiza por sujeitos históricos, permeados pela intencionalidade e por uma íntima relação com a prática que deve estar ancorada no trabalho pedagógico do professor, constituindo um instrumento de transformação por meio da re elaboração dos saberes deste profissional. Aponta, ainda, que não se pode deixar de considerar o aspecto da prática cotidiana, na qual a complexidade, a singularidade, o conflito de valores e a intersubjetividade estão presentes.

Mas ao mesmo tempo que se distingue no discurso dos professores a representação que eles têm sobre capacitação, percebe-se também, através do que eles sugerem, como gostariam que fossem as capacitações, denunciando a velocidade da transformação do conhecimento e a necessidade de tomar a prática como objeto de análise,

investigação e intervenção. Assim eles definem o panorama que consideram propício para a formação continuada. Destaca-se ainda a denúncia de que as transformações do mundo do trabalho exigem novos mecanismos de apropriação do conhecimento, valorizando a reflexão, a prática, os saberes de experiência, bem como ampliando as oportunidades de troca e interlocução.

Ressalta-se que não apenas a formação contínua que determina uma prática pedagógica contextualizada, é preciso também fortalecer a autonomia do professor no sentido da construção da identidade docente, pois, como afirma Dubar (1997,p.13):

"[...] a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações".

Logo, a identidade materializa-se no ponto de vista que o sujeito tem do seu valor e do poder sobre si mesmo, sobre os outros e os acontecimentos. O sentimento de rejeição, desvalorização, privação de poder pelo grupo social pode atingir a identidade pessoal em suas dimensões de valor, poder e autonomia.

Segundo Dubar (1997, p.225):

“sempre à procura de si mesmo, o indivíduo assim investido nas suas redes está também – pela e na formação – à procura de saberes. Estes saberes que estruturam e desestruturam, ininterruptamente, a identidade não são nem saberes praticados nascidos da experiência partilhada, nem saberes profissionais construídos no ofício praticado, nem saberes de organização experimentados nos jogos de poder, são saberes puros, teóricos e culturais, isto é, despidos de qualquer interesse imediato que nunca indicarão o que há a fazer, mas somente o que há a saber. Esta vontade de saber produz-se a si própria, no ciclo renovado dos seus programas, das suas divisões e das suas progressões indefinidos”.

As considerações de Dubar ajudam a compreender a insistente necessidade de qualificar-se apontada pelos professores. Contudo, não é a acumulação de cursos, em si, que eles parecem desejar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo partiu do pressuposto de que a formação contínua do docente vem ocupando notavelmente os aspectos da mídia e que o conceito de formação tem a ver com “está se formando”, o que significa que nunca se está pronto, isto é, nunca está concluída totalmente. Como afirma Freire (1997), a formação é um fazer e refazer permanentemente na ação nunca por mera acumulação. É uma conquista feita com muitas ajudas. Porém depende de um trabalho pessoal.

Portanto, sendo a formação inerente ao próprio sujeito, assenta-se num processo de ser, através de sua história de vida, e num processo de ir sendo. Assim, compreende-se a formação como um processo coletivo acrescido dos resultados individuais, visto que as mudanças de posturas e atitudes são inerentes ao indivíduo. Kaddouri (1996) destaca a necessidade de compreender o que, em um percurso pessoal de um indivíduo, determina as atitudes em face da formação e que o percurso dessa formação pode ganhar sentido para ele ou não, uma vez que o indivíduo pode desconsiderar a vontade de agir por medo de romper e de perder sua identidade que pode originar-se de um envolvimento na formação ou, contrariamente, (re) atualizar esta vontade, exprimi-la e envolver-se.

Daí a necessidade de compreender a importância da formação como um processo coletivo, dinâmico, que articula os vários saberes e o contato com as diversas matérias, teorias e autores que venham

subsidiar e enriquecer a prática pedagógica do professor. Essas situações só têm sentido se partirem da real necessidade, dos interesses dos profissionais, como também de seus conhecimentos, tendo em vista sua ampliação, mas sabendo que o percurso será diferenciado a cada grupo e indivíduo, ainda que com horizontes de enriquecimento teórico e prático em comum.

Neste estudo procurou-se explicitar ou elucidar melhor a relação entre a participação de professores em processos de formação contínua e sua repercussão para a carreira docente, focando sua análise na transformação dessas práticas pedagógicas e na influência dessa formação na construção da identidade docente.

Assim, entendendo a formação docente como um processo de ressocialização, implicando uma recomposição identitária, fez-se, junto aos professores, o levantamento de alguns elementos considerados fundamentais à sua participação e a seu envolvimento nos cursos de formação contínua, como:

- consulta prévia aos professores sobre dificuldades enfrentadas no cotidiano da prática docente;
- obrigatoriedade da participação dos professores nas capacitações;
- adequação dos conteúdos às necessidades práticas;

- tempo destinado às capacitações e importância da formação contínua para a transformação das práticas.

Esse levantamento apontou para resultados que ressaltam que:

- os professores raramente são consultados acerca das dificuldades enfrentadas no cotidiano de suas práticas;
- a maioria diz considerar os conteúdos satisfatórios, e que a formação contínua contribui para a transformação das práticas pedagógicas;
- o tempo destinado às capacitações é ao mesmo tempo curto, para uns professores, e suficiente, para outros.

Estes três pontos merecem reflexão. O primeiro reenvia à necessidade de ser reconhecido, à importância de ter a palavra naquilo que são os seus interesses e necessidades de formação, até porque a capacidade de formulá-los pressupõe saberes prévios que dão visibilidade à sua identidade profissional e pessoal. O segundo ponto remete para a apropriação dos saberes, parecendo apontar para uma satisfação pelos conteúdos teórico - práticos e pela sua aplicabilidade, ao mesmo tempo que esta posição sugere uma “apresentação de si” como profissional capaz de se apropriar e de aplicar esses conteúdos de formação. Quanto ao terceiro - merece que se refira o quanto o tempo é psicológico (real vivido / ideal projetado) -,

pode-se pensar que o que é avaliado como interessante é rápido e poderia ser prolongado, enquanto o monótono e repetitivo é sempre demasiado longo ou suficiente. Mas, ao mesmo tempo, avaliar uma formação como demasiado curta pode fazer crer que não se sabia o suficiente ou que não se aprende com rapidez. E esta possível interpretação remete de novo para as estratégias da apresentação de si e para o autoconceito. É preciso não esquecer que a entrevistadora é também uma formadora, tendo assim um estatuto que interfere na necessidade de ser reconhecida pelo outro e de se garantir uma identidade social positiva.

Os resultados da investigação permitem constatar que, para além de elemento constitutivo da identidade, a formação é algo extremamente valorizado pelo professor. Este dado é patente. O professor considera fundamental para a sua prática pedagógica acompanhar a evolução sistemática do conhecimento. Os resultados chamam a atenção, nesse sentido, para as transformações constantes da sociedade contemporânea tanto local como global. A título de ilustração, tem-se a velocidade dos meios de comunicação, como televisão e Internet, que acabaram por reduzir significativamente as distâncias entre os povos e o mundo. Hoje a sociedade é uma sociedade global. Recebe-se influência e influencia-se a todos em todas as partes. Contudo, é importante salientar que nessa sociedade global, em que as distâncias inexistem, as desigualdades sociais permanecem, poucos são os contemplados e inúmeros são excluídos.

Nesse contexto, os profissionais professores, por sua vez, constroem representações, adotam posturas e possuem intencionalidades que vão se identificar com o jogo social instituído, pautando-se de acordo com a pressão das conformidades sociais e confrontos e/ou contradições das instituições sociais/educacionais. Nesses confrontos, contradições e consensos, o professor (com suas motivações, necessidades e oportunidades) constrói seus laços com a escola, os alunos, a profissão, a sua identidade, enfim.

Além disso, esses professores, como parte integrante do sistema educacional, deixaram transparecer em seus discursos alguns aspectos exteriores que confundem as políticas de educação, que assumem estratégias coerentes com as lógicas de mercado, com as suas implicações ideológicas, mas provocando a incoerência e a confusão no domínio da educação e, em particular, no caso em análise, na formação contínua, ou seja, os problemas, as dificuldades, as inadequações, que, através dos programas, das políticas educacionais, dos formatos dos cursos e da falta de tempo para estudo, explicitam as estruturas e dinâmicas dos contextos escolares atuais, assim identificando o fato de a formação contínua muitas vezes não corresponder às exigências da complexidade do seu mundo de trabalho. Esta abordagem permite deixar claro que, sendo a formação contínua uma necessidade do professor e uma exigência da própria sociedade contemporânea, ela não pode ser apenas episódica (um curso), mas algo permanente, processual.

Nesse caso, questiona-se: quem custearia o processo de formação permanente?

Reconhece-se que o professor não poderá ser o único a se responsabilizar pela sua formação. Esta questão implica intervenções em vários níveis, desde os contextos de vida dos professores como também dos “outros” sociais que com eles se relacionam. Não se pode ser ingênuo, admitindo que a formação contínua (em si, isolada) propiciará a tão propalada qualidade da educação, a superação de problemas seculares/ milenares, como o fracasso escolar, por exemplo. Esta perspectiva da formação contínua pauta-se pela necessidade da existência de projetos educativos entre os professores, nas escolas, podendo acontecer tanto no trabalho sistemático interno à escola quanto fora dela entre os demais profissionais do sistema educativo e do sistema social em geral. Reitera-se que a formação contínua tem um peso significativo na construção de uma educação de qualidade, porém não pode ser considerada antídoto para a resolução dessa problemática.

Ela, a formação, tanto inicial como contínua, precisa ser redimensionada porque é um dos elementos de um grande conjunto que precisam ser revistos, como:

- programas e Políticas Educacionais;
- condições materiais de trabalho / salário;
- degradação contínua da profissão professor;
- organização do trabalho pedagógico.

A própria velocidade com que o conhecimento tem evoluído e as demandas da sociedade do conhecimento exigem cada vez mais versatilidade por parte do sistema escolar.

Ressalta-se ainda como resultado relevante deste estudo a influência da formação contínua sobre a identidade docente. A situação de trabalho do professor e a falta (o sentimento de não ser reconhecido e valorizado) de ser reconhecido e valorizado se percebem a partir de seus depoimentos. A identidade pessoal é profundamente influenciada pelas desigualdades sociais existentes. Inerente à identidade docente, a crise se apresenta no dia - a - dia da atividade desses professores através da estima de si e do reconhecimento de si pelos outros. Desse modo, os resultados demonstram ainda que não é o papel ou a função do professor que mais os incomoda, é sobretudo a falta de valorização e reconhecimento social da profissão e da sua identidade social (que, frequentemente, os desmotiva) que os deixa desmotivados.

Pode-se verificar, também, através deste trabalho, que os professores e professoras sujeitos desta investigação, em diferentes fases da carreira, de diferentes idades, possibilitaram indicar pistas no que diz respeito aos sentidos simbólicos, à teia de significados atribuídos por eles à formação contínua e a como esses sentidos e interpretações orientam a prática.

Esses professores têm uma grande necessidade de serem aceitos através de poder e prestígio

social diante do contexto em que estão inseridos; o valor da identidade apresenta-se, na visão deles, ligada à possibilidade de satisfazer o desejo do outro, proporcionando modelos de referência, valorizados e aprovados, que servem de suporte à construção da identidade social do sujeito.

Segundo Lipiansky (1992, p.113), *"O sentimento de identidade se inscreve numa tensão e numa homologia entre o indivíduo e o grupo, entre as necessidades internas e as influências sociais, entre a singularidade e a pluralidade"*.

Ressalta-se, no entanto, que, no contexto da sociedade contemporânea que passa por uma fase de falta de referências contraditórias, superficiais, mutantes, vive-se a crise de paradigmas na qual se desconstrói mais do que se constrói, e esta situação interfere de maneira decisiva na identidade docente e dos indivíduos de maneira geral. Estas marcas do mundo moderno interferindo na identidade docente podem explicar alguns dos sintomas de crise de identidade docente. Alguns aspectos são marcantes nessa interferência, como:

a) a falta de equilíbrio, a ambigüidade com que os acontecimentos, os novos saberes aparecem (se apresentam), repercutem de forma desfavorável na identidade pessoal e, por sua vez, na identidade docente. *É e não é – as coisas podem ser e não podem ser*. Na verdade, as coisas estão sendo, o que é sinal de mudança. Para além disso, a falta de certezas predispõe ao questionamento, à problematização ou à insegurança e à

angústia. Enfrenta-se a mudança participando nela quando existe aceitação de si - identidade pessoal e social positiva -, caso contrário, procura-se o tradicional, a rotina, que é refúgio das velhas certezas.

b) a velocidade dos fatos, a rapidez com que as coisas acontecem e as informações são modificadas; na maioria das vezes, não há tempo nem para digerir os novos saberes, nem de nos situarmos relativamente às novas realidades.

c) a competitividade da sociedade, a corrida pela visibilidade pública. Esta é uma das marcas que mais interferem na identidade docente, bloqueando os modos de ser professor (é a competição entre professores, entre escolas, a carreira, a "celebridade" ou o salve-se quem puder, para manter o seu pequeno lugar na sociedade?).

d) a ausência de enraizamento cria a falta de afeição ao lugar, deixando os indivíduos desenraizados. A busca de melhores salários, de condição de vida mais digna e valorização social está levando os professores a procurar outras ocupações, como também a trabalhar próximo à sua residência, para economizarem despesas com transporte, levando-os a mudar de escola durante sua trajetória profissional. Esta transitoriedade dificulta a criação de raízes e de identificação com a vida local.

e) a descartabilidade das coisas leva à falta de criação de laços, não se

estabelecendo consensos; os produtos que se realizam, as relações que mudam constantemente, criando muitas amizades, mas pouco profundas. Os professores que são descartáveis, tanto faz, hoje um, outro amanhã, o que não permite trabalhar em conjunto, de forma interdisciplinar. A formação que se apresenta por ementa e se vai construindo sem ordem, sem lógica, sem relação.

f) A complexidade da sociedade atual confunde e complica a instabilidade do momento que se vive; a instabilidade aponta para um modo de viver superficial e não implicado. A complexidade da sociedade exige abertura, segurança e capacidade de não se limitar a leituras lineares. Por vezes (muitas vezes?!) a formação tem tendência a fornecer receitas cuja aplicabilidade é posta em causa pela complexidade da sociedade atual.

Apesar da velocidade da informação, contudo, há um sentimento de repetição no contexto da sociedade global que leva à uniformidade das coisas, interferindo de forma enfática na identidade dos indivíduos, comprometendo valores, referências à própria cultura dos indivíduos. Assim, percebe-se a necessidade de se construírem novos consensos que possam ser desenvolvidos pelas identidades pessoais, possibilitando, talvez, a diminuição da crise de identidade dos docentes através de novas identidades sociais capazes de

abordar a complexidade do mundo de hoje com segurança e uma identidade profissional / social positiva.

O professor desenvolve sua personalidade no conflito das relações sociais. E como faz parte de uma estrutura social, ele se confronta com uma desigualdade de poder nessas relações que muitas vezes impedem e dificultam seu reconhecimento no contexto social. A mudança de práticas de formação percebida com os resultados aponta para a descentralização dos processos de formação para os espaços de trabalho dos professores e que esses momentos de estudos possibilitem e favoreçam o reconhecimento e a valorização de sua identidade docente.

Os indícios do sentimento de identidade apontados por este estudo vêm reforçar a afirmação de Zavalloni (1973, p. 247), segundo a qual a identidade pessoal é o *“lugar privilegiado da expressão dos conflitos ideológicos próprios a uma sociedade”*.

Enfim, sabe-se que o valor heurístico de uma pesquisa reside na sua capacidade de gerar novos encaminhamentos ou questões para serem investigadas. Assim sendo, sugerem-se investigações mais detalhadas sobre: os programas de formação tanto públicos como privados; o papel do formador e suas representações sobre o processo de formação. Percebe-se que algumas experiências que têm tomado a prática como referência (baseadas na concepção do professor reflexivo) já vêm sendo implantadas no nosso país. É preciso saber se há, de fato, um diferencial qualitativo nesse processo.

BIBLIOGRAFIA

ABRIC, J.C. (1994) (Org.) Sous la direction de **Pratiques Sociales Représentations**. Dépôt legal, Boulevard Saint-Germain. Paris.

_____(1998) "A Abordagem Estrutural das Representações Sociais". In: MOREIRA, A S. P. E OLIVEIRA, D. C de (Orgs). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB pp. 27 - 38.

AGUIAR, M. A da S. (1997) "Institutos Superiores de Educação na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional". In: BERZEZIMSK, Iria (org.) **LDB Interpretada: diversos olhares se inter cruzam**. São Paulo. Cortez. pp. 159 - 171.

AGUIAR, Maria da C.C. de. (1997) **Construindo e Reconstruindo o Processo de Capacitação: o professor das séries iniciais da rede pública estadual Recife**, 124p Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco.

ALBARELLO, L. (et all) (1997). **Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais**. Trad. Luiza Baptista. Lisboa. Gradiva.

ALVES, Nilda. (1998). **Trajetórias e Redes na Formação de Professores**. Rio de Janeiro: DP&A.

ALVES, N & VILARDI, R. (1998) **Múltiplas Leituras da LDB**. Rio de Janeiro. Dunya.

_____(2002) (Org.). **Formação de Professores: pensar e fazer.** LINHARES, C (et all) 7ªed. São Paulo, Cortez.

AMIGUINHO, A J. M. (1992). **Viver a Formação, Construir a Mudança.** Lisboa: Educa.

ANDRADE, M. A. A. de. (1998) "A Identidade como representação e a Representação da Identidade." In: MOREIRA, A S. P. e OLIVEIRA, D. C. (orgs). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social.** Goiânia: AB.pp. 141-149.

ANDRÉ, M. (2000) "A pesquisa sobre formação de professores no Brasil - 1990 - 1998" CANDAU, V. M. (org). **Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa.** Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. (ENDIPE) Rio de Janeiro: DP&A, pp.83 - 99.

ANDRÉ, M. E. D. A de, (2002) (org) **Formação de Professores no Brasil (1990 - 1998)** Brasília: MEC / Inep / Comped. Série, Estado do Conhecimento, N° 6.

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - (2004) [on-line]. <http://www.anped.org.br/infsgerais.htm> (Página consultada em 15/04/04).

AUGÉ, Marc. (1999) **O Sentido dos Outros: atualidade da antropologia**, trad. Francisco da R. Filho, Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes.

BELL, J. (1997) **Como Realizar um Projeto de Investigação**. Lisboa, Gradiva.

BERGUR, Guy (1992) "A Investigação em Educação: modelos sócioepistemológicos e inserção institucional". In: **Revista de Psicologia e de Ciências da Educação**, Porto, 3/4 pp. 23 -36.

BIZERRA, M.C., AGUIAR, M.C.C. (1999) "Projeto Político - Pedagógico da escola: eixo central do programa de formação continuada de dirigentes de escolas municipais". In: **Revista de Administração Educacional**. Recife, v.1, nº.3, pp. 119 - 134.

BOGDAN, R. C. E BIKLEN, S. K. (1994) **Investigação Qualitativa em Educação uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Trads. Alvarez, M. J., Santos S. B. e Baptista, T. M. 'Porto Editora Porto.

BORBALAN. J. C. R. (1998) "La construction de l'identité" In: BORBALAN, J.C.R; (coord.) **L'individu, le groupe, la société, Paris, Sciences Humains**. pp.1-13.

BRASIL **Constituição Federal** de 1988.

BRASIL (1999) **Referenciais para Formação de Professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. A Secretaria, (policopiado) 177p.il.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRAYNER, F.H.A (1995) **Ensaio de Crítica Pedagógica**. Campinas, São Paulo: Autores Associados.

CALDAS, J. PACHECO, N.(1999) **Teatro na Escola: a Nostalgia do Inefável**. Santa Maria da Feira: Quinta Parede.Porto, pp.97-101.

CAMARGO, B. V. (2001) **Introdução à Utilização do Programa Informático ALCESTE para Análise Quantitativa de Dados Textuais**. Laboratório de Psicossociologia da Comunicação e da Cognição Social. CFH - Universidade Federal de Santa Catarina. (Texto policopiado).

CAMILLERI.C.et all.(1990) **Stratégies Identitaires**, Paris, PUF.

CANÁRIO, Rui, (1991) "Mudar as Escolas: o papel da Formação e da Pesquisa" In: **Inovação**, 4(1) pp.77-92.

===== (1997) **A Escola: o lugar onde os professores aprendem**. Aveiro. Conferência proferida na Universidade de Aveiro, em setembro, pp 9-27.

===== (1999) **Educação de Adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa, Educa Formação.

CANDAU, V. M. (1997) "Formação Continuada de Professores: tendências atuais". In: CANDAU, V. M. **Magistério Construção Cotidiana**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes.pp 59-67.

_____(org.) (2000). **Linguagens, Espaços e Tempos no Ensinar e Aprender**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – Rio de Janeiro: DP & A .

CARAMELO, J. TEERASÊCA, M. PACHECO, N. (1997) **Formar / Formar-se Que Estratégias?** Comunicação ao III Congresso Internacional de Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesa (Texto policopiado). pp. 1-10.

CAULLEY, D. N. (1981) Documento Análisis In: **Program Evaluation** (nº 60 na serie Paper and Report Series of the Research ou Evaluation Program). Portland, Or. Northwest Regional Educational Laboratory.

CHAVES, I. M. SILVA, W. C. (1999) (orgs.) **Formação de Professor: narrando, refletindo, intervindo**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: Intertexto.

CHRISTOV, L. H. (2002a) “Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico!”. In: GUIMARÃES, A. A . et all. **O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada**. 5ª edição. Ed. Loyola. São Paulo. pp 9-12.

_____(2002b). “Intenções e problemas em práticas de coordenação pedagógica”. In: ALMEIDA, L. R. de PLACCO, V. M. N. de S. (orgs.) **O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança**. 2ª ed. São Paulo, Ed. Loyola. pp.35-43.

_____ (2002c) "Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico", GUIMARÃES, A A (et all). **O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada**. São Paulo, 5º ed. Edições Loyola, pp. 9 - 12.

CIAMPA, A. da C. (1987) **A Estória do Severino e A Estória da Severina: um ensaio da Psicologia Social**. São Paulo, Editora Brasiliense SA .

CNCFE. (1997) "Documento do II Encontro Nacional". In **Educação e Sociedade**. (52): pp. 152-160 set. São Paulo: CEDES/Cortez.

COELHO, N. N. (2000) **Literatura: arte, conhecimento e vida** Petrópolis, Vozes.

CORREIA, J.A (1991). "Mudança educacional e formação: venturas e desventuras do processo social da produção da identidade profissional dos professores". In: **Inovação**, V.4, nº1, Porto, pp.149-165.

_____ (1996), "Os Lugares-Comuns na Formação de Professores: consensos e controvérsias", In: **O Professor**, nº50, Porto, pp.9-24.

_____ CAMELO, J. C. VAZ, H. M. (1997) **Formação de Professores: estudo temático**. Porto, Universidade do Porto - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

CORREIA, J.A (Org.) LOPES, A, MATOS, M (1999) "Formação de Professores - Da Racionalidade Instrumental à Ação Comunicacional". Porto, Edições Asa: Coleção **Cadernos Pedagógicos**, nº49.

_____, MATOS, M. (2001). **Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores**. Porto: Edições ASA.

_____, (s/d). **Do Poder à Autoridade dos Professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalização docente**. Porto, FPCE-UP. (Doc. Policopiado).

CORTESÃO, L.: STOER, S., (1997), "Investigação - Ação e a Produção de Conhecimento no Âmbito de uma Formação de Professores para a Educação Inter / Multicultural", In: **Educação Sociedade e Culturas**, Porto, Edições Afrontamento, nº7, pp.7-27.

COSTA, W. A da e ALMEIDA, A M. de (1988) "A Construção Social do Conceito de Bom Professor". In: MOREIRA, A S. P. e OLIVEIRA, D. C. de (orgs.) **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: a b. pp. 251-269.

CROS, M. (1993). "Les Apports de la linguistique: langage des jeunes et sida". Em A N. R. S. (Agence Nationale de Recherche sur le Sida). **Les jeunes face au Sida: de la recherche à la action.** Paris: A N.R.S. pp.50-61.

CURY, Carlos R. Jamil. (s/d) **Diretrizes e bases da educação nacional: um sistema nacional de avaliação?** Brasília, Gabinete - Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 3p. (policopiado).

DANTAS, L.A (1991) **Capacitação de Educadores numa Proposta de Governo Popular.** Recife, 194p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

DEMO, Pedro. (2000) **Conhecer e Aprender: sabedoria dos limites e desafios.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

DUBAR, C. (1990) **La Formation Professionnelle Continue.** Paris, Editions la Découverte.

DUBAR, C. (1995) **A Socialização Construção das Identidades Sociais e Profissionais.** Trás. Annette P. R. Botelho e Estela P. R. Lamas. Porto. Porto Editora.

_____ (1997) "Socialisation et Construction Identitaire", In BORBALAN, J. C. R, (cood.), **L'Identité l'individu, le groupe, la société** Paris, Sciences Humaines, pp. 135-141.

_____ (1997a) "Formação, Trabalho e Identidades Profissionais", In: CANÁRIO, R. (org.) **Formação e Contextos de Trabalho.** Porto, Porto Editora, pp. 43-52.

_____ (1998), "Trajetórias Sociais e Formas Identitárias: alguns esclarecimentos conceptuais e

metodológicos", In: **Educação e Cultura**, ano XIX, nº62, Porto, pp.13-30.

ERIKSON, E. (1976) **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro. Zahar Editores.

ESTEVE, José Manoel (1995) "Mudanças Sociais e Função Docente", In: NÓVOA, A (org.) **Profissão Professor**. Porto, Porto Editora.

_____ (1999) **O Mal - Estar Docente. A Sala de Aula e a Saúde dos Professores**, trad. de Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru: São Paulo, EDVSC.

FARR, R. M. (1998). **As Raízes da Psicologia Social Moderna**. Trad. Pedrinho A Guareschi e Paulo Maia. Petrópolis. Rio de Janeiro, Editora Vozes.

===== (1998a) "Representações Sociais: a teoria e sua história". In: GUARESCHI, P. A e IOVCHELOVITCH (orgs). **Textos em Representações Sociais**. 4º ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes pp. 31-59.

FERREIRA, Aurélio B. de H. (1975) **Novo Dicionário da língua portuguesa**. (1ª ed. - 14ª impressão) Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira.

FERREIRO, Emília (org.) (1990a) **Os Filhos do Analfabetismo - propostas para a alfabetização escolar na América Latina**. Porto Alegre. Artes Médicas.

FERREIRO, Emília (1990) **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez. (Coleção polêmicas do nosso tempo - 17).

FÁVERO, M. de L. de A (2002) "GT Política de Educação Superior da ANPEd: origem, desenvolvimento e produção". **Revista Brasileira de Educação**. Nº 21. Campinas. Autores Associados Ltda. Set/Dez. pp.115-126.

FÁVERO, Osmar et all.(1992) Políticas Educacionais no Brasil: desafio e propostas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº83, nov.

FILHO, J. L. M. F. (1997) "Formação e Prática do Educador: antigos e novos paradigmas", In: **Revista de Administração Educacional**, Recife, v.1, nº1 pp.47-57,jul /dez.

FREIRE, P. (1997) **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6º ed. São Paulo: Paz e Terra.

GARCIA, Regina L (1996) (orgs) **A Formação da Professora Alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo, Cortez Editora.

GARCIA, Walter E. (2001) "Perspectivas em conflitos na formação de professores", In: **Revista de Administração Educacional**, Recife, v.1, n.7 pp. 127-134, Jan/jun.

GARNIER, C. (1997) **Associative Techniques and social representations**. Artigo apresentado no Congr s Inter m niques de Psychologie, São Paulo.

GHIGLIONER, R. e MATALON, B. (1997). **O Inquérito: teoria e prática**. 3  ed. OEIRAS. Celta Editora.

GIDDENS, A (1992) **Modernidade e Identidade**. Lisboa, Celta Editora.

GOFFMAN, E (1975) **A Representação do eu na vida cotidiana**; trad. Maria Célia S. Raposo. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes.

_____ (1998) **Estigma, notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4  edição. Tradução. M rcia B. de M. L. Nunes. Rio de Janeiro, Editora Guanabara Koogan.

GOMES, Rui.(1993) **Culturas de Escolas e Identidades dos Professores**. Lisboa, Educa,

GONÇALVES, J. A; SIMÕES, C. M. (1991). "O Desenvolvimento do Professor numa Perspectiva de Formação Permanente". In: **Inovação**, v.1, n 4, pp. 135-147.

GORDON, C. (1968) "Self Conceptions: Configurations of content", In: C. GORDON & K. J. GERGEN (Ed.) **The self in social interaction**, vol. I: Classic and contemporary perspectives, pp.115-136, New York, Wiley.

GRINSPUN, M.P.S.Z (1998) "Formação dos Profissionais: uma questão em debate". In: ALVES, N. e VILARDI, R. **Múltiplas Leituras da LDB**. Rio de Janeiro, Dunya, pp. 25-51.

GUBA, E. G. E LINCOLN, Y. S. (1981). **Effective Evaluation**. San Francisco, Ca., Jossey - Bass.

GUERIN, B.(1994) **Analysing Social Behavior**. Reno: Context Press.

HAGUETTE, André. (1991) "Educação: bico, vocação ou profissão?" In: **Educação e Sociedade**. São Paulo, Cortez, nº38 pp.109-121.

HARGREAVES, A (1998) **Os Professores em Tempos de Mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**.Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

HUBERMAN, M. (1992). "O Ciclo de Vida Profissional dos Professores".In: NÔVOA, A, **As Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, pp. 31-61.

JODELET, D. (1984)"Représentation sociale: phénomènes, concep et theories". In: MOSCOVICI, S. (coord.) **Psychologie Sociale**. Paris. PUF. pp. 357 - 378.

===== (2001)(org.) **As Representações Sociais**. Trad. Lilian Vlup. Rio de Janeiro, ed. UERJ.

JOVCHELOVITCH, S. (1998) "Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais". In: GUARESCHI, P. A JOVCHELOVITCH, S. (orgs.) **Texto em Representações Sociais**. 4º ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes. pp. 63-85.

KADDOURI, M. (1996) Place du Projet dans les Dynamiques Identitaires, In: **Education Permanente**, n.º 128-3, pp.135-150.

KRAMER, S. (1993) **Por Entre as Pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática.

===== LEITE, M. I.(1998) (orgs) **Infância e Produção Cultural**. Campinas, São Paulo. Papirus.

===== (2000) "Escrita, Experiência e Formação", In:CANDAU,V.M.(org.) **Linguagens, Espaços e Tempos no Ensinar e Aprender**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Rio de Janeiro, DP&A, pp.105-121.

KULLOK, M G.B. (2000) **Formação de Professores para o próximo Milênio: novo lócus?** São Paulo: Annablume.

LAPASSADE, Georges. (1990), "La méthode ethnographique", In: **Pratiques de Formation**, n° 20 Déc. pp. 119-131.

LAWN, M. (2000) "Os Professores e a Fabricação de Identidades". In: NÓVOA, A e SCHRIEWER, J. **A Difusão**

Mundial da Escola. Lisboa. Educa e Autores. pp.69 - 84.

LEÃO, S.M.(1996) **Qualidade da Educação: as representações sociais dos professores.** Recife, 184p. Dissertação Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

LEITE, C. ROCHA, C. PACHECO, N.(1995) "O Investigador Coletivo no quadro da Investigação-Ação." **Ciências da Educação: investigação e ação.** Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciência de Educação. Volume I Porto. pp. 583-587.

LESNE, M & MYNVIELLE, M. (1990) **Formation et Socialisation.** Paris, Paideia.

LIBÂNEO, J. C. (1998) **Adeus, professor, adeus, professora?: novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo, Cortez.

===== (2001) **Organização e Gestão Escolar: teoria e prática.** Goiânia: Editora Alternativa.

LIPIANSKY, E. M. TABOADA-LEONETTII.& VASQUEZ A. (1990) "Introduction à la problématique de l'identité", In: CAMILL ERIC & outros, **Stratégias Identitaires,** Paris, PUF, pp.7-26.

===== (1992) **Identité et Communication,** Paris, PUF.

_____ (1998) "L' identité personnelle"
In: BORBALAN, J. C. R, (coord.), **L'identité, l'individu, le groupe, le société.** Paris, Sciences Humaines, pp.21-29.

LOPES, M. A (1993) **Identidade Docente Contribuindo para a sua Compreensão.** Trabalho de Síntese para Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Porto, Universidade do Porto.

_____ (2001) **Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação. A Construção de Identidades Profissionais Docentes.** Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

LUDKE, M. E ANDRÉ, M. E. D. A (1986) **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas** São Paulo: EPU.

LUNA, S. V. de (1994) "O Falso Conflito entre Tendências Metodológicas" In: FAZENDA, I. C. A (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 3ª edição. São Paulo, Cortez Editora.

MACHADO, A .M.(1990) **Bisa Bia, Bisa Bel.** 8ªed. Rio de Janeiro, Salamandra.

MACHADO, L. B. (2003) **O que é Construtivismo? Estudo de Representações Sociais com professores da cidade do Recife.** 240p. Tese Doutorado em Educação, Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

MAGALHÃES, A .M.(2000) **Nem Todos podem ser Doutores?!** Porto, Profedições.

MARTINS, J.(1994) "A Pesquisa Qualitativa". In: FAZENDA, I. (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 3º ed. São Paulo. Cortez. pp.49-67.

MARTINS, João B. (2002) "Refletindo sobre a formação de professores: aproximações psicanalíticas". **O Particular e o Global no virar do Milênio: cruzar saberes em educação**. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Org. Margarida Fernandes [et all]. Lisboa, pp.939-948.

MATOS, M. (1993) "Formação Contínua ou um Certo Regresso a Escola...".In: **O Professor**, nº32, pp.32-40.

_____ (1996a) **Escola, Organização e Modelos de Profissionalidade Docente**. Comunicação apresentada ao Fórum Educação, Porto, março. pp.1-18.

_____ (1996) "Projeto Educativo, Formação Contínua e Identidade Docente".In: **Educação Sociedade e Cultura**, Porto, Edições Afrontamento, nº.6, pp.73-95.

MATOS, M. (1999) **Teorias e Práticas da Formação Contributos para a Reabilitação do Trabalho Pedagógico**. Porto, Portugal, Edições ASA.

MAZZOTTI, (1991) "Os Professores: quem são? Onde vêm? Para onde vão?" STOER, S. R. (org.) **Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa**. Uma abordagem pluridisciplinar. Porto. editora. Afrontamento, Lda. pp.59-130.

MAZZOTTI, A J. A e GEWANDSZNAJDER, F. (1998) **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo, Pioneira.

MEAD, G. H. (1982) **Espiritu, Persona e Sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social**. Barcelona, Buenos Aires. Ediciones Paidós.

MELLO G. N. (1993) **Magistério de 1º grau: da Competência Técnica ao Compromisso Político**. 10ª ed. São Paulo, Cortez.

MILLER, D. R. (1983) "Self, Symptom and Social control", in SARBIN T. R. & SCHEIBE K. E., **Studies in Social Identity**, New York, Praeger, pp.319 - 338.

MIRANDA, M. do C. T. de (1975) **Educação no Brasil: esboço de estudo histórico**. 2ªed. Recife, Universidade Federal de Pernambuco. Editora Universitária.

MORIN E, (2001) **A Cabeça Bem-Feita: repensar e reformar, reformar o pensamento**. Trad. Elóia Jacobina. 4º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

_____, (2003). **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Trad. Catarina E. F da Silva e Jeane Sauvya. 8º ed. São Paulo. Cortez.

MOSCOVICI, S. (1978) **A Representação Social da Psicanálise**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro. Zahar Editores.

NÓVOA, A, (1991a) "Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores". In: **Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 15-38.

_____, (1991) "Os Professores - Quem são? Onde vêm? Para onde Vão?" In STOER, S. (org.), **Educação Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: uma abordagem Pluridisciplinar**. Porto, Afrontamento, pp.59-130.

_____, (1991b) "A Formação Contínua entre a pessoa - professor e a organização - escola". In: **Inovação**, Porto, nº4, v.1, pp.63-76.

_____, (1992) "Os professores e as histórias de sua vida", In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto, Porto Editora.

_____ (1992a) "Formação de professores e profissão docente", In: **Os Professores e sua Formação**. Lisboa. Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional.

_____, (1999) "Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas". São Paulo. **Educação e Pesquisa**. V. 25, nº 1, jan/jun, pp.11-20.

_____ (2001) "Professor se forma na escola". Entrevista cedida à revista **Nova Escola**. Ano XVI, nº 142, maio pp.13-19. São Paulo: Ed.Abril.

OLIVEIRA, R. J. de (2000). "Ética e formação de professores: algumas pistas para reflexão". In: CANDAU, V. M. (org.) **Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) Rio de Janeiro: DP & A, pp.163-174.

PACHECO, J.A (1995) **Formação de Professores - Teoria e Praxis**. Braga, Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

_____ MORAES, M. C. M. de. EVANGELISTA, (2001). "Políticas Educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal". **Educar**, Curitiba, nº 18, Editora UFPR pp.185-199.

PACHECO, N. A, (1996) **Tempos de "Sozinhez" em Pasárgada: estratégias identitárias de estudantes dos PALOP em Portugal**. Tese (Doutorado). Porto. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto.

_____, (1997b) "Gestão das diferentes culturas na sala de aula". Comunicação apresentada

no **Colóquio Gestão das Diferentes Culturas na Sala de Aula**. Escola C + 5 de Valongo, (Doc. Policopiado), 5p.

_____, (1997) "Interculturalismo e Formação de Professores", In: MILICE, S; ANGELINA, C., (orgs) **Interacção Cultural e Aprendizagem: correspondência escolar e classes de descobertos**. Fundação Calouste Gulbenkian.

_____, (1999b). "Dionisios vai à escola". In: CALDAS, J. PACHECO, N. A. **Teatro na Escola. A nostalgia do Inefável**. Santa Maria da Feira. Edição Quinta Parede. Porto, pp.86-97.

_____, (1999). **Psicossociologia da Formação de Agentes Educativos**. Relatório apresentado em concurso documental para professora associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto.

_____ e TEXEIRA, M., (2002) "O projeto Ariane: a contribuição da investigação-acção na construção / desconstrução do global e do local". **O Particular e o Global no Virar do Milénio: cruzar saberes em educação**. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Org. Margarida Fernandes [et.all]. Lisboa, pp. 799-802.

PEREIRA, J. C. R. (2001) **Análise de Dados Qualitativos: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humana e sociais**. 3ª ed. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo.

PEREIRA, M. de F.C.R. (2001) **Transformação Educativa e Formação Contínua de Professores, os equívocos e as possibilidades**. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

PEREIRA, M. V. (2000). "Nos supostos para pensar formação e autoformação a professoralidade produzida no caminho da subjetivação". LINHARES. C. F. et. all. **Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa** (ENDIPE) Rio de Janeiro, DP&A, pp.23-41.

PEREIRA, W. C. DELUIZ, N. PEREIRA, R. da C. BARRADAS, A V. "A Formação dos Formadores em Face dos Novos Conceitos da Produção no Contexto da Globalização". **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.81, nº198, pp.209-218, maio/ago.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação de (1988, 1992, 1996) **Plano Estadual de Educação**: Secretaria de Educação. 1988-1991: 128p; 1992-1995: 104p; 1996-1999: 104p. Recife.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação Cultura e Esportes de (1994) **Subsídios para Organização da Prática Pedagógica nas Escolas**, coleção Professor Carlos Maciel. Recife, n.º19, pp.23-47.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes de (1996) **Construção da Qualidade da formação do Professor**. Coleção Qualidade do Ensino, série Formação do Professor, Recife, 6p. (Texto Policopiado).

PERRENOUD, P., (1993) **Práticas Pedagógicas Profissão Docente e Formação. Perspectivas sociológicas.** Trad. Faria, H. [et.all] Lisboa, Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.

_____, (1994) **Construir as Competências desde a Escola.** Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre. Artes Médicas Sul.

_____, (2000) **Dez Novas Competências para Ensinar.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

_____, (2001) **Formando Professores Profissionais: quais estratégias? Quais Competências;** Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2ª ed.rev. Porto Alegre, Artmed Editora.

_____, (s/d) "Interculturalismo e Formação de Professores". SANTOS, M. R. dos & CARVALHO, A (orgs). **Interação Cultural e Aprendizagem: correspondência escolar e classes de descoberta.** Oficina de formação e interação cultural para uma escola Européia. Textos de educação. Fundação Calouste Gulbenlian: Serviço de Educação.
PILETTI, N., PILETTI, C. (1990) **História da Educação,** São Paulo, Editora Ática.

PIMENTA, S.G. (1996) "Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor". In: **Revista da Faculdade de Educação,** São Paulo, v. 22, nº.2, pp. 72-89, jul/dez.

PLACCO, V. M. N. e SILVA, S. H. S. da (2002) "A formação do professor: reflexões e desafios, perspectivas". In: CHRISTOV, L. H. da S. ALMEIDA, L. R. de. BRUNO, E. B. G.(orgs.) **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. São Paulo, 3ª ed. Edições Loyola, pp.25-32.

PORTO, Z.G. (1999) Relação entre Universidade e Educação Básica: repercussões para a formação de professores. In: **Caderno da Extensão**, nº 2, jun. Recife: Pró-Reitoria de Extensão - PROEXT da Universidade Federal de Pernambuco: Gráfica e Editora LTDA .

QUIVY, R. ; CAMPENHOUDT, L. (1992), **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva.

REINERT, M. (1990) "Alceste, une methodologie d' analyse des domees textuelles et une application: aurélia de gerard de nerval". **Bulletin de Methodologie Sociologique**, nº 26, march, pp.24-54.

_____, (2001) "Alceste, une méthode statistique et sémiotique d' analyse de discours; Application aux Rêveries du promeneur solitaire", **La Revue Française de Psychiatrie et de Psychologie Médicale**, oct. v, nº49, pp.32-36.

RIBEIRO, A S. M. (2000) **Macho, Adulto, Branco, sempre no comando?** Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia. UNB Brasília. 156 páginas.

_____, (s/d) **ALCESTE - Análise Quantitativa de Dados Textuais.** Laboratório de Psicologia Escolar. (PED/IP UNB) Brasília. (Texto Policopiado).

ROMANELLI, O DE O (1989) **História da Educação no Brasil.** 11ªed. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, LTDA.

ROMSZOWSKI, H. dos G.P. (1990) **Um Estudo sobre a Individualização no Treinamento de Recursos Humanos.** SENAI. Departamento Nacional. Coleção Abana Franca, 19. Rio de Janeiro.

ROGERS, C. R. (1974), **A Teoria Centrada no Paciente,** Lisboa: Moraes.

SÁ, C. P. (1998a) "A Abordagem Estrutural das Representações Sociais", In: MOREIRA, A S. P. e OLIVEIRA, D. C. (Orgs). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social.** pp.27-37. Goiânia, AB.

SÁ, C. P. de (1998b) "A Representação Social da Economia Brasileira Antes e Depois do 'Plano Real'". In MOREIRA, A S. P. e Oliveira, C de (orgs) **Estudos Interdisciplinares em Representação Social.** Goiânia: AB. pp.49-69.

_____, (1998c) **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais.** Rio de Janeiro, ed. Uerj.

SAINSAULIEU, R. (1985) **L'Identité ou Travail**, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 2^a ed.

SANTOS, M. F de S., (1986), **L' Identité à la Retraite**. Thèse de Doctorat en Psychologie. Université de Toulouse-le Mirail.

_____, (1998) "Representação Social e Identidade". In: MOREIRA, A S. P. e OLIVEIRA, D. C. de. (orgs.) **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. pp.151-159. Goiânia: AB.

SARBIN, T. R & SCHEIBE, K. E. (1983) "A model of social identity", in SARBIN, T. R. & SCHEIBE, K. E., dir, **Studies in social identity**, New York, Praeger, pp.5-28.

SCHAFFEL, S.L. (2000). "A Identidade Profissional em Questão". In: CANDAU, V. M. (org.) **Reinventar a Escola**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes.

SCHEIBE, L. (2000) "Formação e Identidade do Pedagogo no Brasil". In: CANDAU, V. M. (org.) **Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa / Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)** Rio de Janeiro DP&A pp.9-22.

SCHON, D. A, (1992) "Formar Professores como Profissionais Reflexivos", In: NÓVOA, A (coord.), **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa, Dom Quixote, IIE, pp.77-91.

SELLARO, L. R. A (1997) "Organização e Funcionamento da Educação em Pernambuco durante o Período Colonial". In: **Revista de Administração Educacional**, Recife, v.1, nº1, pp.59-66, jul/dez.

_____, (1999) "Descentralização da Educação Nacional e Organização do Ensino na Província de Pernambuco durante o Período Imperial", In: **Revista de Administração Educacional**. Recife, v.1, nº3, pp.83-105, jan/jun.

SETTON, M. das G. J. (1994) "Professores: variações sobre um gosto de classe". In: **Educação e Sociedade**, nº47, abril.

SEVERINO, A J. (2000) **Metodologia do Trabalho Científico**. 21^a ed. revisada. e ampliada. São Paulo, Cortez.

_____, (2001) "A Nova LDB e a Política de Formação de Professores: um passo à frente e dois atrás" In: FERREIRA, N. S. C. AGUIAR, M. A da S. (orgs). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo, Cortez, 3º edição pp. 177-192.

SIEBERT, Célia. (2001) **Geografia de Pernambuco**. São Paulo, FTD, edição renovada.

SILVA, E. B. da. (1998) "A Formação de Profissionalismo para a Educação Básica". In: SILVA, E. B. **A Educação Fundamental pós LDB**. São Paulo. Pioneira.

SILVA, L. M. A e (2002) **De Que Natureza se Fala Representação Social como Instrumento para Educação Ambiental**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco. UFPE, Recife, 167 p.

SILVA, S. V. da. (2004) "Gepetos e Pinóquios." **Jornal ADUFEPE**. XXIV fev/mar, nº 11. Publicação Oficial da Associação dos Docentes da UFPE. Seção Sindical do ANDES - sn.

SILVA, T. T. da, (1999), **Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autentica.

_____ (2000) "Depois das Teorias Críticas do Currículo". In: NÓVOA, A e SCHRIEWER, J. **A Difusão Mundial da Escola**. Lisboa. Educa e Autores. pp.85 - 101.

SOBRINHO, M. D. (1998). "'Habitus' e Representações Sociais: Questões para o Estudo de Identidades Coletivas". In: MOREIRA, A S. P. e Oliveira, D. C. de. (orgs.) **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiana: A B. pp. 117-130.

SOUBIALE, N e ROUSSIAU, N. (1998). "Social representation of islam and changes in the esthereotype of muslims". **Psicologia: teoria e pesquisa**, (14), pp.191-202.

SOUZA, A M. de. (2001), **Lugares de Escuta: discursos de lógicas diferenciadas no contexto da**

formação contínua. Porto. Dissertação de Mestrado, 159 p. Universidade do Porto.

SPENLÉ, A M. Rocheblave, (1969) **Definições da Noção de Papel e Noções Conexas.** (Doc. Policopiado).

STOER, S. R., (1991) (org.). **Educação Ciências Sociais e Realidade Portuguesa.** Uma abordagem pluridisciplinar. Porto. Ed. Afrontamento, Lda.

_____, (1994), "Construindo Escola Democrática através do Campo da Recontextualização Pedagógica", In: **Educação Sociedades e Culturas**, 1, pp.7-23, Edições Afrontamento.

TAP, P (1979) Relations Interpersonnelles et Genèse de L'identité. In: Homo, Toulouse, Université de Toulouse II, tomo XV, fasc.2, pp.7-43.

TAP, P., (dir.,1980), **Identité Individuelle et Personnalisation**, Toulouse, Privat.

_____, (1980b), L'Identification est-elle une aliénation de l'identité?, In: TAP,P.(dir.), **Identité Individuelle et Personnalisation**, Toulouse, Privat, pp.237-250.

_____, (dir.,1986), **Identités Collectives et Changements Sociaux**, Toulouse,Privat.

TERRASÊCA, M. M. M. A (2002) **Avaliação de Sistemas de Formação: contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de**

sentido. Tese de Doutoramento. Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto. 591p.

VANCRAYENEST, A (1990). "A escrita descritiva das práticas educativas como instrumento de mudança."In: **Pratiques de Formation**, nº20. Trad. Dec. pp.45 -56.

_____, (1998)"Marques sa difference"
Entretien avec Pierre Tap, In: BORBALAN, J. C. R,
(coord.), **L'identité, l'individu, le groupe, la société**, Paris, Sciences Humaines, pp.65-71.

VEIGA, I. P. A (1989) **A Prática Pedagógica de Professor de Didática**. São Paulo. 3ª edição, Papirus.

VELOZ, M. C. T. NASCIMENTO - SCHULZE, C. M. ;
CAMARGO, B. V. (1998). **Representações Sociais do Envelhecimento**. (artigo no prelo).

VIEIRA, Ricardo. (2000) "A ponte entre o local e o global e as metamorfoses identitárias da pessoa do professor". **O Particular e o Global no Virar do Milênio: cruzar saberes em educação**. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação Org. Margarida Fernandes [et. all.], Lisboa, pp.803-806.

WAGNER, Wolfgang. (1998). "Sóciogênese e Características das Representações Sociais". In: MOREIRA, A S. P. e OLIVEIRA, D. C. de. (orgs)

Estudos Interdisciplinares de Representação Social.
Goiana: A B. pp.3-25.

WEISZ, Telma (1999) **O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem.** São Paulo, Ática.

ZAVALLONI, M. (1973), "L'identité psychosociale, un concept à la recherche d'une science",
In:MOSCOVICI,S.(Dir), **Introduction à la Psychologie Sociale.**Paris, Librairie Larousse, pp.246-263.

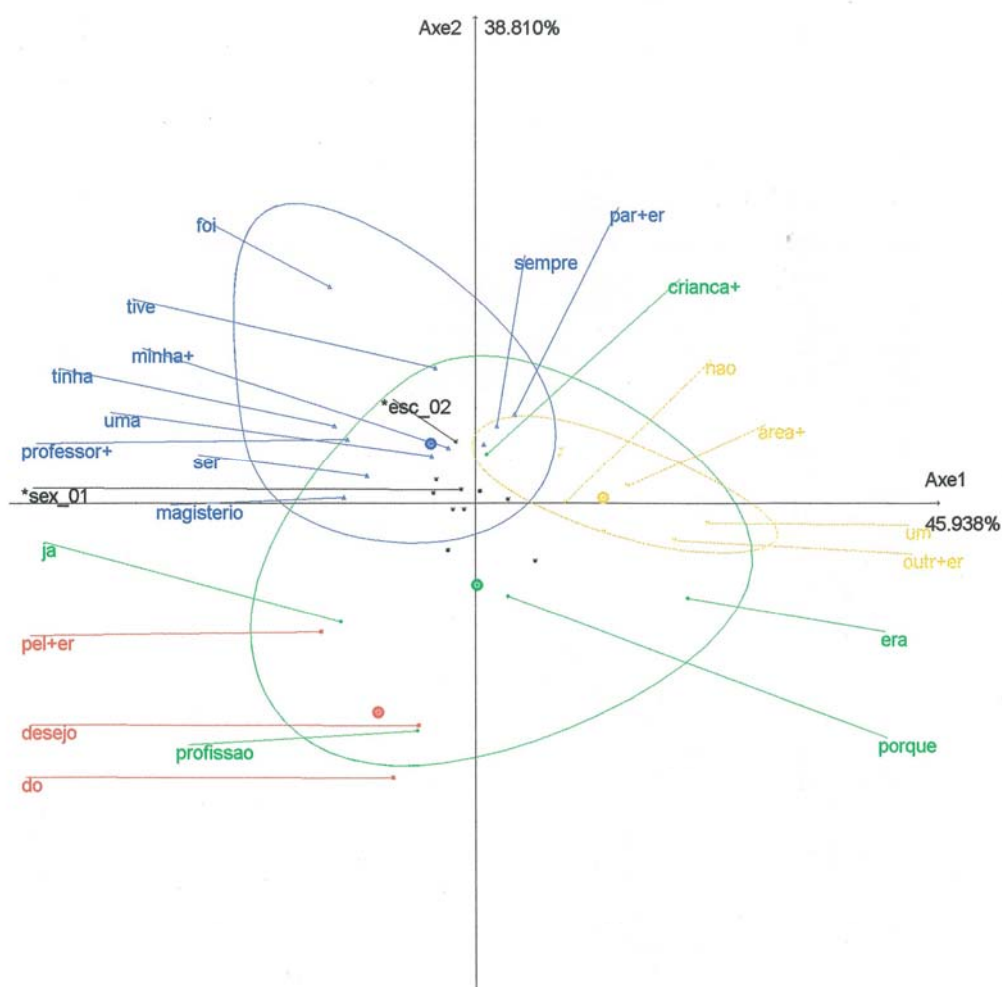
_____, & GUÉRIN, C. L. (1984) **Identité. Sociale et Conscience.** Introduction à l'égo - écologie, Trousseau, Privat.

ZEICHNER, K.(1993),**A Formação Reflexiva de Professores. Idéias e Práticas.** Lisboa,Educa.

ANEXOS

Projeção das palavras analisadas sobre a “Decisão de ser professor” elaborada pelos professores (figura 06)

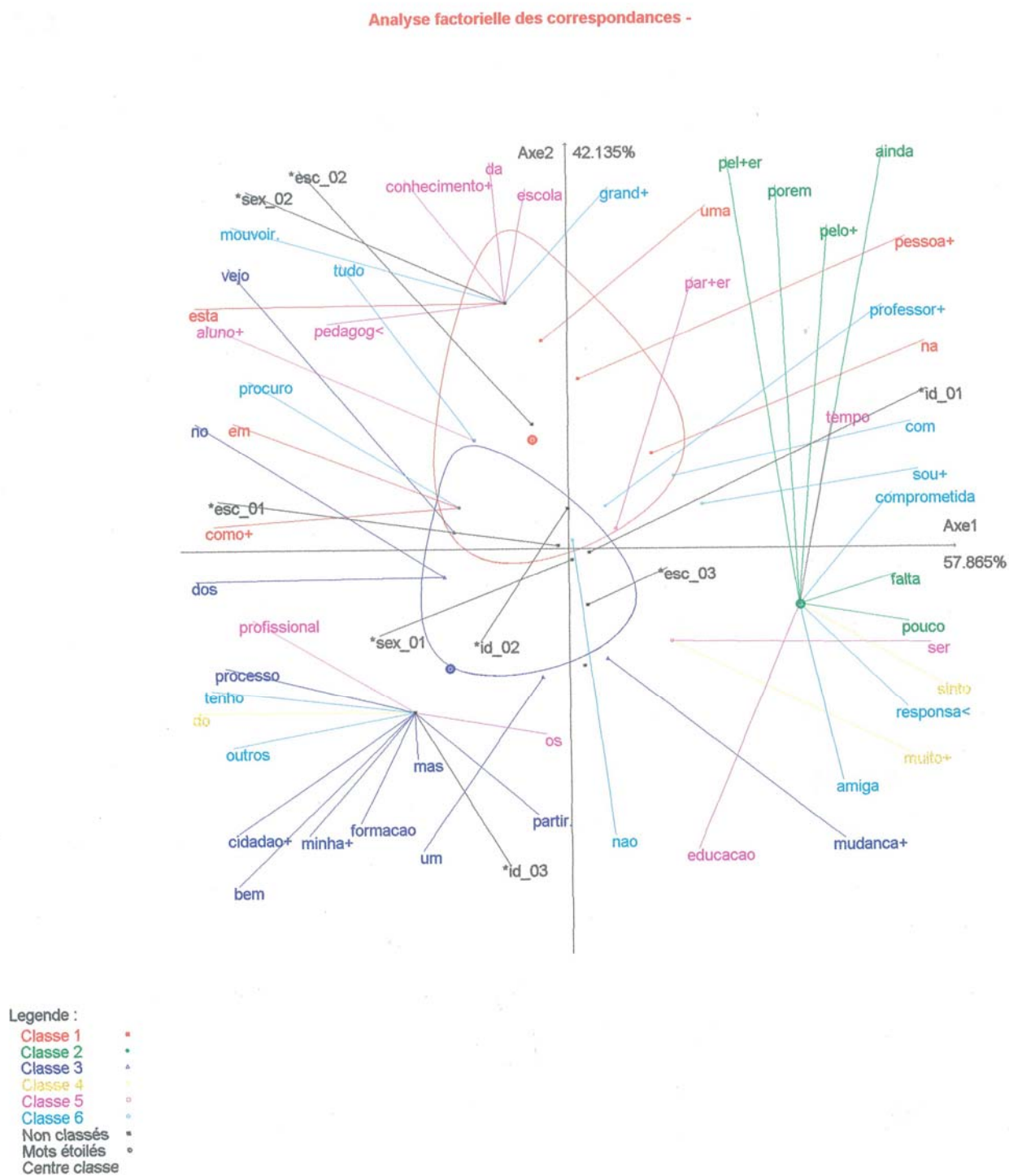
Analyse factorielle des correspondances -



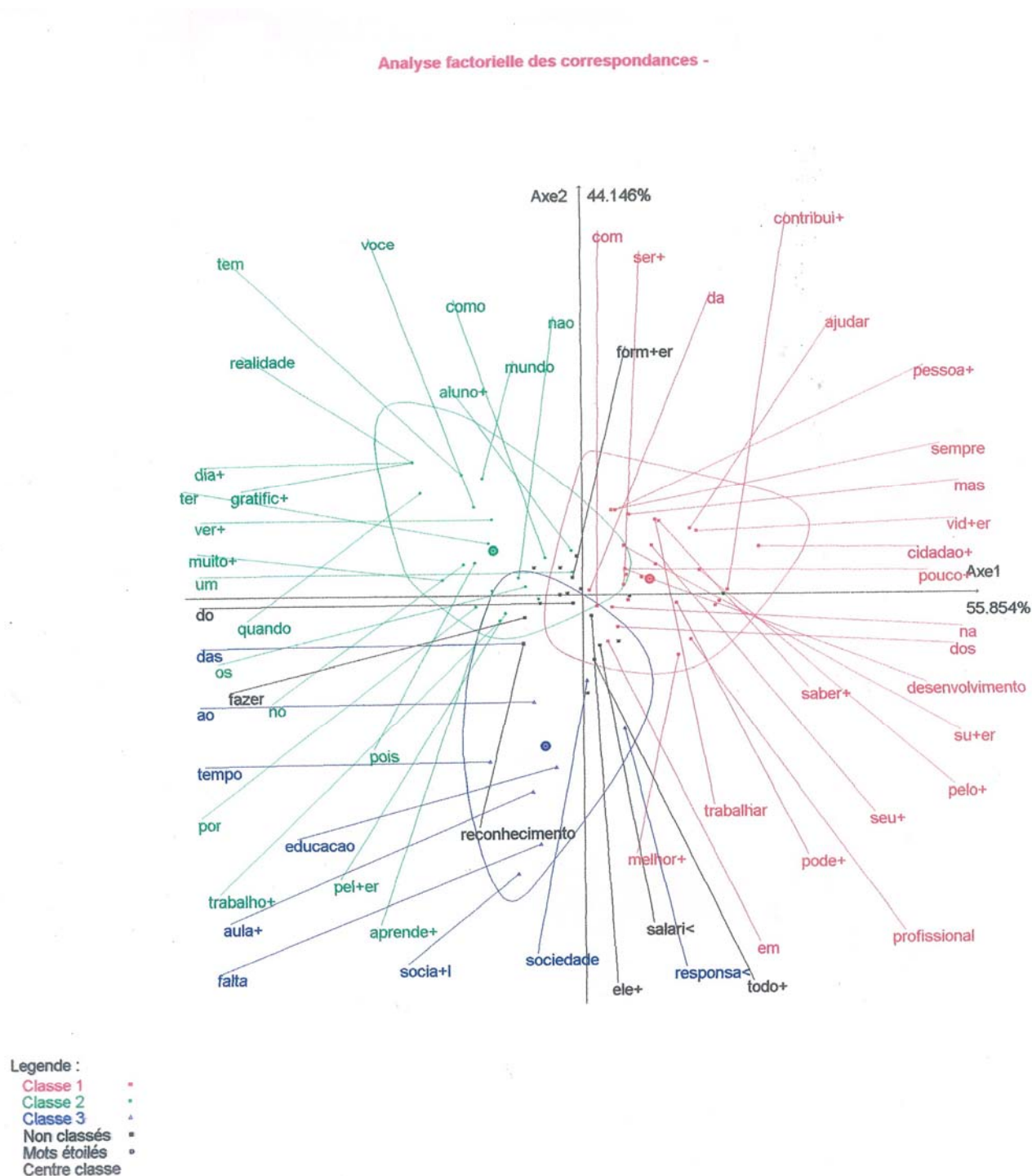
legende :

- Classe 1
- Classe 2
- Classe 3
- Classe 4
- Non classés
- Mots étoilés
- Centre classe

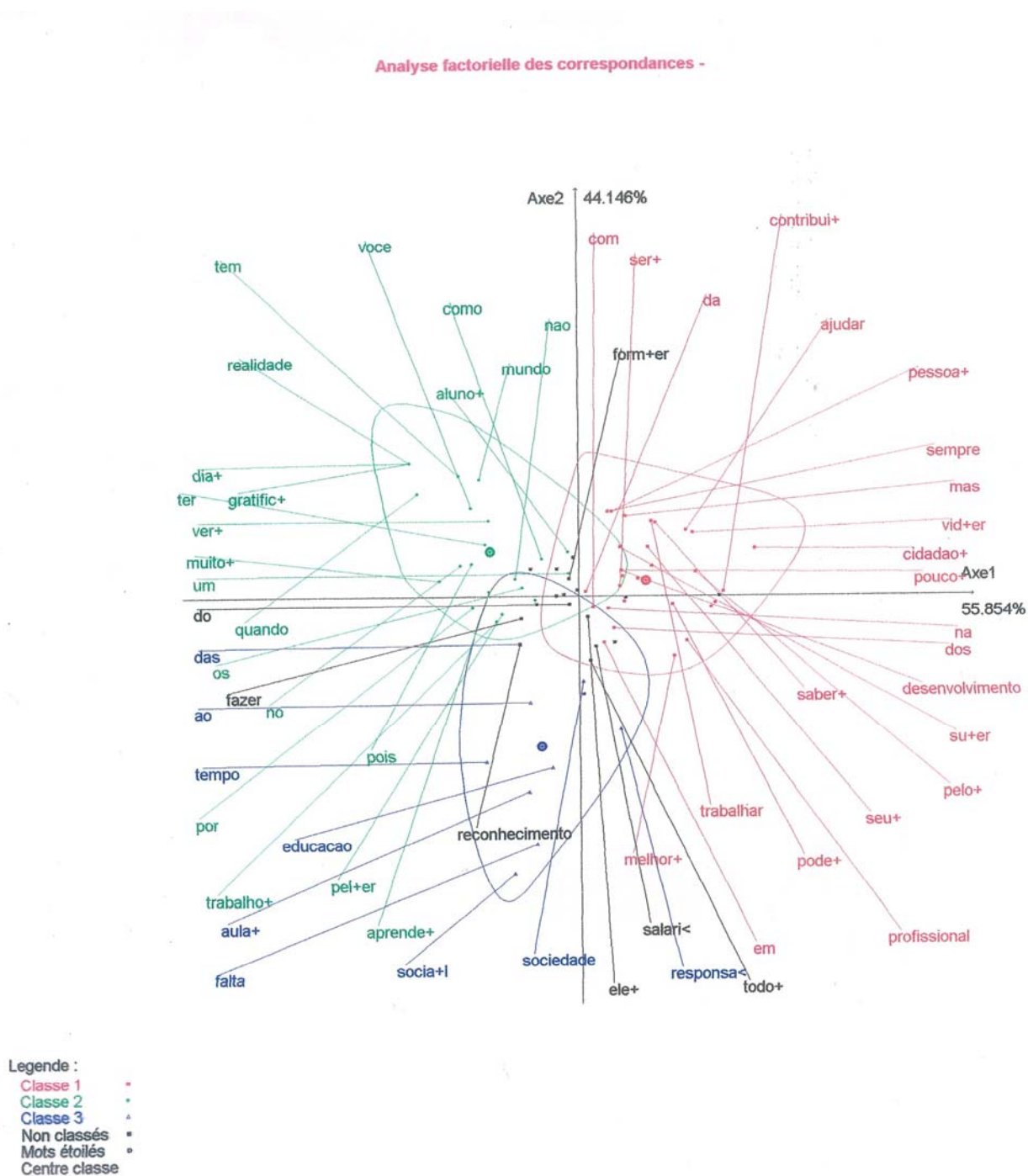
Projeção das palavras analisadas sobre “Como se vê como professor” elaborada pelos professores(figura 07)



Projeção das palavras sobre “As vantagens e desvantagens em ser professor” (figura 08)



Projeção das palavras sobre “O que pensa e o que sugere sobre capacitação” (figura 09)



QUESTIONÁRIO

Prezado (a) Professor(a).

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre a “Formação Contínua”. Esta pesquisa faz parte de um trabalho que atualmente se desenvolve na Universidade do Porto, Portugal.

Para tanto, pedimos a sua colaboração, no sentido de preencher este questionário com clareza e sinceridade, pois suas impressões pessoais são muito importantes.

Fique inteiramente à vontade para responder individualmente ao que lhe sugerimos, pois ele é sigiloso.

Se, ao longo das questões, mais idéias lhe surgirem, escreva-as nos espaços previstos.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

I - DADOS PESSOAIS

a) Nome:

.....

b) Sexo: feminino () masculino ()

c) Data de nascimento:/...../.....

d) Local de nascimento:

Município.....

Estado

e) Profissão do pai:

.....

f) Profissão da mãe:

.....

g) Estado civil:

.....

h) Profissão do (a) esposo (a) ou companheiro (a):

.....

i) Grau de escolarização do (a) esposo (a) ou
companheiro (a):

.....

j) Quantos filhos: Homem(ns) () Mulher(es) () Total
()

k) Idade dos filhos:

Homem(ns).....

Mulher(es).....

l) De que tipo de leitura você gosta?

.....

.....

m) Você costuma ler alguma revista ou jornal?

Sim()

Não()

Qual(quais)?

.....

.....

.....

.....

n) Você vai ao cinema ou teatro alguma vez?

Sim ()

Não ()

Raramente()

II - DADOS ESCOLARES

a) Com quantos anos concluiu os estudos?

.....

b) Assinale abaixo qual o seu nível de escolarização:

Ensino médio ()

Ensino médio (curso normal) ()

Curso universitário incompleto ()

Qual?.....

Curso universitário completo ()

Qual?.....

Pós- graduação ()

Qual?.....

Outros cursos:

.....

.....

.....

c) Qual o professor que mais o/a marcou? Por quê?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

d) Sua formação inicial foi suficiente?

Sim ()

Não ()

Caso a resposta tenha sido NÃO, quais foram as dificuldades e como as ultrapassou?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

e) A FORMAÇÃO CONTINUADA ajudou a resolver essas Dificuldades?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

III - DADOS PROFISSIONAIS

a) Por que a decisão de ser professor(a)?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

b) Já pensou em mudar de profissão?

Sim()

Não()

c) Teve ou tem outras profissões?

Sim()

Não()

Em caso afirmativo, qual ou quais?

.....

.....

.....

.....

.....

d) Em que ano começou a trabalhar como professor (a)?

.....

e) Que idade você tinha?

.....

f) Quantos anos você tem de experiência como professor(a)?

.....

g) Na área de educação, você tem experiência em alguma outra função?

Sim()

Não()

Em que setor?

.....

.....

.....

.....

h) Mudou muitas vezes de escola na sua trajetória profissional?

Sim ()

Não ()

Por quê?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

i) Para você, como é ser professor(a)?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

j) Como você se vê como professor (a)?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

k) O que é vantajoso em ser professor (a)?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Qual (quais) a(s) desvantagem(ens) em ser professor(a)?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

l) O que você lê para preparar suas aulas?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

m) Quanto tempo você leva para preparar suas aulas?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

n) Você considera esse tempo suficiente?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

o) Atualmente, você trabalha:

pela manhã ()

à tarde ()

à noite ()

p) Qual o nível em que você ensina?

Educação Infantil ()

Ensino Fundamental - 1^a à 4^a série()

Ensino Fundamental 5^a à 8^a série ()

Ensino Médio ()

Ensino Superior ()

q) Em qual ou quais séries?

.....

.....

.....

.....

.....

r) Quantos alunos você tem em cada série?

.....

.....

.....

s) Como você classifica a sua relação com os alunos?

Boa ()

Normal ()

Difícil()

t) Qual a rede em que você trabalha?

Particular ()

Pública () - Municipal() Estadual ()

u)Qual o meio de transporte que você utiliza para ir à escola?

.....

.....

IV - DADOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

a) Você é consultado (a) sobre as dificuldades na prática docente?

Regularmente ()

Raramente ()

Nunca ()

b) Sua participação é obrigatória nas capacitações?

Sim ()

Não ()

c) Os conteúdos das capacitações são satisfatórios?

Sempre ()

Quase sempre ()

Raramente ()

Nunca ()

d) O que você pensa das capacitações que recebe?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

e) O que você sugere sobre as capacitações?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

f) A participação nos processos de capacitação tem contribuído para a transformação da sua prática docente?

SIM ()

NÃO ()

Justifique

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

g) O tempo destinado para cada capacitação, você considera:

Suficiente ()

Demasiado Curto ()

Demasiado Longo ()

h) Escreva palavras que lhe vêm à mente quando você escuta ou lê a expressão FORMAÇÃO CONTINUADA:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

i) Das palavras escritas, destaque duas que você considera mais próximas da sua idéia de FORMAÇÃO CONTINUADA.

.....

.....

j) De que você MAIS gosta nas capacitações?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....
.....
.....

k) De que você MENOS gosta nas capacitações?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ROTEIRO DA ENTREVISTA

- 0) Que dificuldades você encontrou ao responder ao questionário?
- 1) O que você considera que faltou ser perguntado?
- 2) Você achou o questionário cansativo?
- 3) Quais as perguntas que você julga desnecessárias?
- 4) Os espaços para as respostas são suficientes?