

Representações de professores de Educação Infantil sobre a Formação Continuada na Escola

Continuing formation in the school: representations of teachers of infantile education

Alda Judith Alves-Mazzotti¹
Soraia Coelho Bruno²

Resumo

O objetivo deste estudo foi investigar a representação social de *formação continuada* construída por professores de pré-escola. Participaram do estudo 41 professores da rede pública do Município do Rio de Janeiro. Adotou-se, como referencial teórico, a teoria das representações sociais. Os dados foram coletados por meio de um teste de livre evocação de palavras com hierarquização e justificativa; observação; entrevistas e grupos focais. Os resultados indicaram que os professores parecem objetivar a representação de *formação continuada* na ideia de *troca de saberes* entre docentes e a ancoram na *prática docente*.

Palavras-chave: Educação infantil. Pré-escola. Formação continuada.

Abstract

This research was aimed at investigating the social representation of continuing formation constructed by teachers who worked in public pre-schools of Rio de Janeiro that offered this formation in their own school. The social representations theory was the main theoretical framework and data was collected by a test of free evocation of words with hierarchy and justifications, observations, interviews and focal groups. Results indicated that the teachers seem to objectify the representation of continuing formation in *exchange of knowledge* and anchor it in the *teaching practices*.

Keywords: Pre-school. Continuing formation. Theory-practice.

-
- 1 PhD em Psicologia da Educação, Coordenadora do PPGE da Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro. aldamazotti@estacio.br
 - 2 Mestre em Educação, pela Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro. soraiaacbruno@hotmail.com

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 19	n. 41	p. 445-460	set./dez. 2010
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

A formação de professores constitui tema privilegiado no campo da educação, tendo dado origem a um grande número de estudos, discussões e propostas de professores, pesquisadores, políticos e governantes. No entanto, apesar dos avanços ocorridos na última década, a formação dos professores continua sendo um desafio para as políticas governamentais e para as instituições formadoras, descortinando-se um cenário nada animador, revelado pelo próprio desempenho dos diferentes sistemas e níveis de ensino, e por vários processos de avaliação locais, regionais, nacionais e internacionais.

No que se refere especificamente à educação de crianças de 0 a 5 anos, questões como direitos, política de educação infantil, práticas com as crianças e alternativas de formação dos professores, vêm ocupando os debates educacionais e a ação de movimentos sociais no Brasil nos últimos 20 anos, resultando em importantes avanços legais. Assim, o reconhecimento dos direitos afirmados na legislação nacional tem consequências diretas na formação de professores para essa faixa etária, o que pode ser observado, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) no artigo 63, que dispõe que a formação do professor de educação infantil será inicial em nível médio ou superior e em programas de formação continuada. (KRAMER, 2006; LÜDKE; MOREIRA, 2002). Nessa perspectiva, a formação de professores é concebida como um processo permanente, que não se esgota na formação inicial, mas, ao contrário, estende-se ao longo de todo o exercício da docência, atendendo às necessidades sentidas pelo professor, ou que se apresentam pelas situações de ensino.

As discussões sobre a formação continuada de professores intensificaram-se na última década, o que vem ocorrendo também no plano mundial e, de acordo com Gatti (2008, p. 62), este fenômeno resulta da conjugação de dois movimentos: de um lado, a necessidade de adaptar as escolas às novas demandas decorrentes das mudanças no mundo do trabalho, de outro, a constatação, por parte dos sistemas de governo, da precariedade do desempenho escolar de grandes parcelas da população.

Souza (2006) chama atenção para o fato de que o fraco desempenho escolar é um dos argumentos mais utilizados para sustentar a importância da formação continuada, uma vez que a baixa qualidade do sistema educacional é atribuída à *incompetência* do professor, decorrente da sua formação inicial deficitária. Esta observação é corroborada por Gatti (2008) que observa que, enquanto nos países desenvolvidos, a formação continuada é proposta em função da necessidade de atualização constante face às mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias, no Brasil muitas das iniciativas

públicas de formação continuada são realizadas com a finalidade de suprir carências da formação inicial, atribuindo-lhe, assim, um caráter compensatório: “uma estratégia para resolver todos os males escolares”, (SOUZA, 2006, p. 488).

Outros autores, como Collares, Moysés e Geraldi (1999, p. 211), criticam o modelo de formação marcada pela descontinuidade, alertando que embora “a expressão continuada remeta à questão do tempo e à história, “pratica-se uma educação continuada em que o tempo de vida e de trabalho é concebido como um ‘tempo zero’”. Esse “tempo zero” relaciona-se com a substituição do conhecimento visto como obsoleto diante do novo conhecimento, recomeçando sempre o processo do marco inicial, como se não houvesse história e não fosse possível aproveitar o conhecimento passado. Assim, não há uma reflexão por parte dos professores ou dos formuladores, para pensar a formação em serviço de forma contínua. Carvalho (2005, p. 99) acrescenta que o fato de conceber a formação como transmissão de conhecimento, sem contar com a participação dos professores nos processos formativos, resulta na falta de articulação, por parte desses profissionais, entre os conhecimentos e sua prática cotidiana.

Esse modelo de formação continuada é também criticado pelos professores que o rejeitam, classificando os cursos oferecidos como “pacotes” impostos pelas Secretarias de Educação, os quais se sucedem ao sabor dos modismos e que, além de não apresentarem soluções, desqualificam o trabalho docente (ALVES-MAZZOTTI, 2005).

Sobre esta questão Gatti (2003, p. 196) alerta que:

Assim, para que os programas de formação continuada possam ter o impacto desejado nas práticas docentes é necessário levar em consideração as condições sociopsicológicas e culturais das pessoas de modo a conseguir uma integração na ambiência de vida e trabalho daqueles que participarão do processo formativo.

Esta parece ser a ideia central que orienta a formação continuada que acontece no interior da própria escola, tendo por objetivo instrumentalizar o professor para que ele possa superar as dificuldades que surgem na sua ação pedagógica concreta (BENACHIO, 2008). Esse modelo de formação continuada é particularmente importante na pré-escola, em razão da histórica tensão entre o educar e o cuidar que caracteriza esse nível de ensino, a qual se reflete na prática docente e na própria identidade da professora (TIRIBA, 2005; ZABALZA, 2003).

Assim, a formação continuada na escola constitui-se como um processo dinâmico, que ultrapassa os componentes apenas técnicos e operativos impostos aos professores. Ela deve estar a serviço da reflexão e da produção de um

conhecimento sistematizado, a fim de oferecer a fundamentação teórica necessária para uma articulação coerente entre teoria e prática no cotidiano da escola. Dessa forma, os professores encontram nos seus colegas, parcerias para a construção dos conhecimentos necessários na efetivação do trabalho docente de forma contextualizada, sem desprezar os conhecimentos teóricos, mas concebendo-os como essenciais na sustentação do fazer pedagógico (ALTENFELDER, 2005).

Considerando que a aceitação de qualquer mudança depende de como esta é apropriada pelos atores envolvidos, este estudo buscou investigar as representações sociais de *formação continuada na escola* construídas por professores de pré-escolas da rede pública de ensino do Município do Rio de Janeiro, nas quais esse tipo de formação é realizado.

Abordagem Teórica

A pesquisa adotou a Teoria das Representações Sociais, procurando associar a abordagem processual proposta por Moscovici (1978) à abordagem estrutural de Abric (1994). Isto significa que, para estudá-las, é necessário inicialmente apreender seu conteúdo e sentido por meio de seus elementos constitutivos — informações, crenças, imagens, símbolos, valores — bem como a organização e hierarquização desses elementos, para, a seguir, buscar compreender a relação entre essa estrutura e suas condições sociais de produção (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

Jodelet (2001, p. 22) define representações sociais como

Uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Nesse sentido, elas são concebidas como um saber gerado através de comunicações da vida cotidiana, com o objetivo prático de orientação de comportamentos em contextos sociais concretos.

De acordo com Moscovici (1978), as representações sociais têm duas funções principais: contribuir com os processos de formação de condutas e orientar as comunicações. Posteriormente, Abric (1998) destacou mais duas funções das representações: a função identitária e a função justificadora. A primeira se refere ao fato de que partilhar representações ajuda a definir a identidade e salvaguardar a especificidade do grupo; a segunda diz respeito à utilização de representações sociais pelos atores sociais para justificar, *a posteriori*, tomadas de posição e comportamentos.

No que se refere à estrutura da representação Abric descreve dois sistemas: o sistema periférico e o núcleo central. O núcleo central, subconjunto da representação constituído por uns poucos elementos, é o componente fundamental

da representação, pois é o que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna. Enquanto o núcleo central apresenta grande estabilidade, o sistema periférico, ligado ao contexto imediato e à história pessoal do indivíduo, é dotado de flexibilidade, permitindo a adaptação da representação às mudanças conjunturais e protegendo o núcleo central (ALVES-MAZZOTTI, 2002).

Quanto à produção e funcionamento das representações, Moscovici (1978) descreve dois processos dialeticamente relacionados: a objetivação e a ancoragem. Para Moscovici (2003) objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, é reproduzir um conceito em uma imagem. Jodelet (1993) define objetivação como uma operação imaginante e estruturante que concretiza o que era abstrato, reabsorvendo o excesso de significações e dando corpo aos esquemas conceituais. O outro processo, a ancoragem, “diz respeito ao enraizamento social da representação, à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento pré-existente” e às transformações que ocorrem num e noutro. É um processo que transforma um objeto que é estranho e perturbador em algo familiar, aproximando-o de nosso sistema particular de categorias, comparando-o com uma categoria que pensamos ser apropriada. Não se trata mais da construção formal de um conhecimento, mas de sua inserção em um pensamento constituído (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 66).

Metodologia

A pesquisa foi realizada com 41 professores que atuam em cinco escolas da rede pública do Rio de Janeiro, onde se realizavam atividades de *formação continuada na escola*. O critério utilizado para escolha desses profissionais foi que tivessem um mínimo de cinco anos de magistério, o que supõe terem acumulado experiência sobre as especificidades de sua função.

A coleta de dados foi realizada por meio de aplicação de um formulário de caracterização dos respondentes; um teste de livre evocação de palavras, com hierarquização e justificativa (TURA, 1998) utilizando o termo indutor *formação continuada na escola*. A aplicação desses testes foi individual e, paralelamente, foram realizadas observações nos centros de estudos de três escolas, uma vez em cada escola, durante um período de duas a três horas. As atividades observadas foram: estudos de textos selecionados, discussão de assuntos administrativos e planejamento de atividades. Além disso, foram realizadas entrevistas abertas com duas coordenadoras pedagógicas, a fim de entender como são formulados e implementados os centros de estudos e três grupos focais, com 8 sujeitos cada e duração de aproximadamente 30 a 40 minutos.

O tratamento dos dados das evocações livres, que permite identificar os possíveis elementos do núcleo central e do sistema periférico, foi realizado com o auxílio do software EVOC (VERGÉS, 1994). Os resultados foram distribuídos em dois eixos ortogonais com as palavras de maior frequência (F) e menor ordem média de evocação (OME) situadas no quadrante superior esquerdo, correspondente ao núcleo central. As que se situam no quadrante superior direito são consideradas “periferia próxima” ao núcleo; as do quadrante inferior direito constituem a periferia propriamente dita; as do quadrante inferior esquerdo são os elementos de contraste.

O levantamento de indícios dos processos formadores da representação foi realizado por meio de uma análise categorial temática (BARDIN, 1979) das justificativas dadas pelos professores para as palavras evocadas, das entrevistas com as coordenadoras pedagógicas e dos três grupos focais realizados com o objetivo de testar a centralidade dos possíveis componentes do núcleo central e aprofundar os dados levantados com os outros instrumentos.

Resultados

A coleta de dados foi realizada no 1º semestre e 2º semestre de 2008. Todos os sujeitos são do sexo feminino, com idades variando entre 21 e 55 anos e maior concentração na faixa entre 36 a 55 anos (62%). Quanto ao tempo de magistério, a maioria fica entre 21 e mais de 25 anos de exercício, (52%), o que indica que os sujeitos da pesquisa são, em sua grande maioria, mulheres com expressiva experiência no magistério.

As informações obtidas, por meio das entrevistas abertas com duas coordenadoras pedagógicas, indicaram que a programação dos centros de estudos das escolas pesquisadas é formulada em conjunto entre a coordenadora pedagógica, a diretora titular e a diretora adjunta, com a participação das professoras na sugestão de temas e atividades e na implementação. Os professores são concebidos como sujeitos ativos em todo o processo de formação, o que está de acordo com o que propõe Kramer (2005, p. 111-112) ao afirmar que “ser professor significa também estar comprometido com a permanente construção da escola e de sua dinâmica, compartilhar com o coletivo e compreender historicamente o espaço onde se atua, conhecer as crianças, o conhecimento que trazem e suas experiências”.

Na avaliação do corpo docente e da equipe diretiva, o modelo de formação continuada na escola é eficaz, sendo citados, como fatores facilitadores, a comodidade de estar no próprio local e horário de trabalho previsto no calendário oficial escolar. Esses fatores favorecem a participação das professoras, além de lhes dar a oportunidade de discutir assuntos referentes às suas práticas efetivas com seus pares, como pode ser verificado nas falas que se seguem:

O uso do cotidiano escolar facilita o aperfeiçoamento sem deslocamento do profissional e o ajuda, pois já está no campo. Há trocas com todos os profissionais da escola [funcionários, direção] (p. 10) .

Este é um momento que já foi adquirido nas escolas para estudar, trocar e reler a prática pedagógica. (p. 17).

Com relação aos resultados do teste de associação livre de palavras a partir do termo indutor formação continuada na escola, foram evocadas 123 palavras, sendo que, destas, 72 são diferentes. A média das ordens médias de evocação foi igual a 2,0, a frequência média foi 9 e a mínima 4. Cabe lembrar, para maior compreensão da leitura dos resultados, que a frequência (F) de uma evocação é o somatório de suas frequências nas diversas posições; a frequência média (FM) é a média aritmética das diversas frequências obtidas por uma evocação. A ordem média de uma evocação (OME) é calculada pela média ponderada obtida mediante a atribuição de pesos diferenciados à ordem com que, em cada caso, uma dada evocação é enunciada. Quanto menor for a OME de cada palavra, mais prontamente ela foi evocada. Os elementos do núcleo central são aqueles que têm maior frequência e que são mais prontamente evocados. Lembra-se, ainda, que estes elementos são os que dão significado à representação, caracterizando-se como a parte menos sensível a mudanças em função do contexto externo ou das práticas dos sujeitos (MARQUES; OLIVEIRA; GOMES, 2004; TURA, 1998).

A Tabela 1 apresenta a possível estrutura da representação social de *formação continuada na escola* para as professoras participantes da pesquisa.

Tabela 1
Estrutura da representação social de professores do Rio de Janeiro sobre *formação continuada na escola*

O.M.E.	↑ 2,0			↔ 2,0		
Freq. Med.	Termo evocado	Freq.	O.M.E.	Termo evocado	Freq.	O.M.E.
↔ 9	atualização	36	1,722	leitura	10	2,400
	conhecimento	10	1,400			
	estudo	10	1,800			
	troca	24	1,917			
↑ 9	educação	4	1,000	centro-de-estudos	4	2,000
	oportunidade	6	1,667	compromisso	8	2,000
	reflexão	4	1,500	crescimento	6	2,333
	textos	4	1,500	discussão	4	2,000
				ideal	4	2,000
				informação	4	2,000
				mudança	6	2,333
				prática	8	2,250
				qualidade	4	2,500

A análise dos elementos do núcleo central indica que o significado atribuído pelas professoras à *formação continuada na escola* é fortemente marcado por elementos positivos, identificados na totalidade das palavras evocadas e em suas respectivas justificativas. Assim, as justificativas referentes à palavra *atualização* indicam a preocupação das professoras em estarem atualizadas diante dos novos conhecimentos, em especial, das novas tecnologias. Tal preocupação parece estar ligada a dois fatores: (a) elas consideram que os alunos dominam essa ferramenta; e (b) elas parecem perceber as potencialidades da utilização das novas tecnologias, o que as leva a se ressentirem do fato de não aproveitarem plenamente esse recurso. As falas abaixo são ilustrativas:

O crescente desenvolvimento tecnológico e educacional implica ao professor repensar a sua prática diária. (p. 18).
[É preciso] estar ciente, conhecer novas tecnologias e práticas pedagógicas. (p. 7).

A *atualização* também está associada à necessidade de repensar a prática, familiarizando a professora com aspectos do campo teórico que lhe permitam lidar com as questões que surgem no cotidiano escolar, mantendo uma atitude de reflexão constante sobre sua prática. Outro aspecto apontado nas justificativas referentes à *atualização* foi a elevação da auto-estima do professor, pois esta lhe daria mais segurança no exercício da profissão. Em outras palavras, o professor, ao sentir-se seguro de seus conhecimentos e com a auto-estima elevada, consegue desenvolver melhor o seu trabalho.

É importante dar ao profissional oportunidade de aperfeiçoamento, atualização, para melhorar o processo ensino/aprendizagem. Elevar a auto-estima do professor dando-lhe mais segurança com o acesso a atualização. (p. 10).
A atualização é muito importante para se confrontar com o que se pensa; é uma forma de se repensar a prática pedagógica utilizada até então. (p. 30).

A *atualização* aparece ainda associada à troca com os pares, com o objetivo de enriquecer o trabalho coletivo, fator esse que, segundo as professoras, também contribui para elevar a auto-estima, uma vez que dá voz a esse profissional para que ele compartilhe suas experiências com as colegas em prol do trabalho da comunidade escolar. Sobre essa troca, diz uma professora:

É o momento de conhecer um pouco o trabalho das colegas e também poder contribuir com as suas próprias informações e práticas para enriquecer o trabalho de todos e da escola. (p. 24)

Outro elemento que aparece no núcleo central é *conhecimento*. As professoras o consideram fator imprescindível para o trabalho pedagógico, a partir da troca com os pares:

Ninguém sabe tudo; por isso o conhecimento faz parte da caminhada constante da formação. O momento do Centro de Estudo pode proporcionar novas descobertas. (p. 26).

Nessa perspectiva, o *conhecimento* parece ser concebido como algo dinâmico, inacabado, que vai sendo ressignificado na caminhada coletiva, sistematizada no Centro de Estudo, *lócus da formação continuada na escola*. Isto pode ser observado na fala de uma coordenadora pedagógica que, apesar do lugar de onde fala, não se coloca como *dona da verdade*, mas como uma participante do grupo, uma parceira na construção do conhecimento almejado:

A coordenadora, na verdade, ela não é uma professora dos professores, entendeu? Ela é uma professora também. Quando a gente fala em Centro de Estudo, é uma troca, é um debate, não é chegar aqui, ler um texto, levantar questões [...] Não é isso, quando a gente coloca texto, lê o texto e dali vai surgindo o estudo e a gente vai se colocando, cada um vai colocando seu conhecimento, aí vem a troca, a socialização do conhecimento.

Ao elemento *estudo* também é atribuída grande importância, principalmente pela forma institucionalizada e sistematizada como ocorre no Centro de Estudos, resultando na melhoria da prática docente.

É de suma importância o estudo, feito quinzenalmente ou mensalmente, pelo grupo de professores dentro da escola. Neste estudo abordamos diferentes temas ou aspectos referentes à educação infantil. (p. 1).

Finalmente, o elemento *troca*, também pertencente ao núcleo central, parece constituir-se em um elemento fundamental na construção dos sentidos atribuídos à representação de *formação continuada na escola* para esses professores, sendo possível perceber sua saliência e poder simbólico (MOLINER, 1994), pelo fato de aparecer associado a vários outros elementos do núcleo central e do sistema periférico.

Uma outra característica observada com relação ao elemento *troca* refere-se ao seu aspecto normativo, originado no sistema de valores do grupo e ligado à sua história e à ideologia, uma vez que ele parece orientar os julgamentos e tomadas de posição relacionadas à formação continuada. Nesse sentido, o elemento *troca* parece influenciar de forma significativa os elementos funcionais da representação - *atualização, conhecimento e estudo* - associados às características descritivas e à inscrição do objeto nas práticas sociais ou operatórias, determinando, assim, as condutas dos sujeitos diante do objeto (ABRIC, 2003). As falas que se seguem são ilustrativas:

A formação continuada é um processo construtivo, novos conhecimentos são adquiridos, tiramos dúvidas, *troca* de experiências, etc. (p. 35)

As atividades coletivas são planejadas no centro de estudos. Ele favorece a *troca* de experiências e uma avaliação do trabalho, gerando novos planejamentos (p. 37).

Podemos, então, inferir que é a partir da *troca* com os pares que o grupo se *atualiza* nos *conhecimentos* teóricos, por meio de *estudos* sistematizados. A *troca* é concebida como concretização do sentimento de pertencer ao grupo. Esses elementos com suas respectivas justificativas pautam-se na ideia de que a formação continuada deve favorecer o acesso aos conhecimentos teóricos, aproximando-os da prática docente, de modo a contribuir para uma atuação mais fundamentada. Nessa perspectiva, os professores “assumem o lugar de enunciadores, estabelecendo uma relação de construção, de integração e compreensão sobre o que lhes acontece”, ou seja, eles se constituem como sujeitos, ao ocuparem o lugar de onde se fala (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999, p. 212).

Dessa forma, *troca* aparece como um elemento saliente e unificador do grupo favorecendo a integração de novos conhecimentos que se refletem na prática desses profissionais, na elaboração de novas estratégias para atingir os objetivos estabelecidos pelos diferentes membros que constituem a instituição escolar em questão. Assim, a *troca*, além de proporcionar um ambiente de aprendizagem de conteúdos diversificados, desenvolve a capacidade de trabalhar coletivamente.

De acordo com Alves-Mazzotti (2002) para compreender melhor o funcionamento do núcleo central torna-se necessário examiná-lo em uma dialética contínua com o sistema periférico, uma vez que é este que nos indica como os elementos do núcleo central se concretizam no cotidiano. Dessa forma, o elemento *leitura*, presente na periferia próxima, expressa a sua importância na concretização da formação continuada, estabelecendo uma relação próxima com o núcleo central, principalmente com *estudo*, elemento com o qual parece se confundir.

Ao analisar a relação do núcleo central com a periferia propriamente dita percebemos a coerência entre os termos, mostrando sua ancoragem na realidade vivida por esses profissionais nas suas práticas docentes, o que se evidencia na importância que as professoras atribuem ao elemento *centro de estudos*, este, concebido como espaço legitimado de formação no local de trabalho e visto como uma conquista. Nesse espaço, dentro da escola e do horário de trabalho é possível a atualização coletiva por meio de estudos que podem contribuir diretamente na prática desses profissionais.

O elemento *crescimento* está associado a crescimento profissional com ampliação de conhecimentos referentes à área de trabalho. Porém, isso não ocorre de forma isolada, individualizada, uma vez que a formação continuada tem por objetivo favorecer o crescimento do grupo, de forma contínua por meio da troca com os pares como evidenciam as falas que se seguem:

Possuindo uma formação continuada, ou melhor, tendo essa continuidade com certeza haverá crescimento profissional para todos que freqüentam as reuniões do Centro de Estudo. (p. 26).

Ao acolher e trocar informações cresço e aprendo como favorecer o crescimento do outro. (p. 29)

Discute-se o que é lido e faz-se uma ponte com a prática ou experiência de cada um. (p. 15).

A *discussão* também está fortemente relacionada com a troca com os pares, com a ideia de que aqui o professor tem voz, o que remete à valorização desse profissional como produtor de conhecimento, capaz de refletir e modificar a sua prática, assim como a dos seus pares, numa significativa contribuição para escola como um todo.

O elemento *informação* reforça a ideia da aquisição dos conhecimentos teóricos trazidos pelos professores que participaram de cursos. Este elemento auxilia na construção de novos conhecimentos e orienta a *prática*. Para uma *prática* eficaz, com *qualidade*, torna-se necessário que ela esteja embasada em conhecimentos teóricos que confirmam às professoras a segurança necessária para que avaliem seu próprio trabalho, verificando se há ou não necessidade de mudanças.

Outra característica do sistema periférico, descrita por Alves-Mazzotti (2002) no que diz respeito ao funcionamento e dinâmica das representações é a de prescrição de comportamento, orientando assim, as tomadas de posições

do grupo. Nesta perspectiva, constatamos que os elementos *mudança e compromisso* orientam as condutas das professoras, favorecendo a integração do grupo. Para elas, para acontecer mudanças nas práticas, torna-se necessário estudo e reflexão um grupo, ou seja, auxílios mútuos para que as mudanças possam ser concretizadas.

Associada ao elemento *ideal*, foi utilizada a metáfora *mola*, como algo que impulsiona a busca de sonhos e objetivos. Essa metáfora parece sintetizar os sentidos atribuídos pelas professoras à formação continuada, que as leva a novas conquistas por meio de uma articulação coerente entre teoria e prática, percebidas como indissociáveis para a realização do trabalho docente. Assim a *formação ideal* é concebida como a mola que impulsiona mudanças efetivas nas práticas pedagógicas por meio da troca, distinguindo-se dos alguns cursos esporádicos e emergenciais que não resultam em mudanças nas práticas desses profissionais.

Uma vez analisada a estrutura da representação de *formação continuada na escola*, torna-se necessário buscar indícios dos processos formadores dessa representação: a objetivação e a ancoragem. A dialética entre esses processos permitirá a compreender como um objeto não-familiar torna-se familiar para o sujeito.

No que diz respeito à *objetivação*, os resultados indicam que os sujeitos objetivam a representação da formação continuada oferecida nos centros de estudos na *troca de saberes* entre as professoras, o que orienta suas condutas, percepções e julgamentos sobre essa atividade. Para elas, essas *trocadas de saberes* contribuem de forma efetiva para a melhoria das práticas, atingindo toda a comunidade escolar. Isto está evidenciado nas justificativas, nas falas das professoras nos grupos focais e nas entrevistas com as coordenadoras, sustentando a conclusão de que as professoras ancoram a formação continuada na *prática docente*. A partir das trocas com seus pares, ocorrem mudanças nas práticas, afetando diretamente a realidade sócio-histórica em que elas estão inseridas. Cabe lembrar que a ancoragem é definida por Campos (2003, p. 34) como um processo permanente, uma vez que, por meio dela, a representação “cria e mantém vivas suas raízes nos sistemas sociocognitivos”.

Conclusão

Os resultados desta pesquisa permitem concluir que a representação de *formação continuada na escola*, centrada na ideia de *troca*, se ancora na prática das professoras, evidenciando a relação indissolúvel entre a objetivação e a ancoragem. Esta relação é claramente concretizada na fala de uma professora ao justificar sua escolha pela palavra *troca*.

A palavra troca veio a minha cabeça e a considero muito importante, pois acredito que as trocas de experiências entre os professores, principalmente de diferentes realidades, muito enriquecedora para: elaborações de novas estratégias de ensino, resoluções de problemas, etc. (p. 41).

Estes resultados corroboram as proposições teóricas de Abric (2003), segundo as quais representações e práticas se engendram mutuamente. Este autor alerta que os comportamentos dos sujeitos não são determinados pelas características objetivas da situação, mas pela representação que eles fazem dessa situação. Dessa forma, as representações devem ser vistas “como uma condição das práticas e as práticas como um agente de transformação das representações” Abric (2001, p. 156). As práticas efetuadas nos Centros de Estudos levaram as professoras a construir uma representação positiva da formação continuada, o que deverá favorecer a assimilação dos conhecimentos e experiências proporcionados, levando a uma prática mais eficaz.

Não defendemos que a formação continuada dos professores deva ocorrer apenas no *locus* de trabalho, descartando outras possibilidades importantes de formação, como cursos de extensão, palestras, seminários, congressos, entre outras. Mas, o que os resultados desta pesquisa indicam é que a formação na escola com foco no professor possibilita uma reflexão mais significativa, na busca coletiva de estratégias para vencer desafios. Desse modo, a *troca entre os pares* torna-se determinante para a efetivação dos objetivos propostos na prática, por meio de da atualização do conhecimento. Tais resultados ilustram de maneira exemplar o que diz Gatti (2003, p. 196) quando alerta que, para que a formação continuada possa ser eficaz é preciso ver os professores como seres essencialmente sociais, com suas identidades, imersos num grupo profissional com o qual partilham uma cultura, “derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações construídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo”.

Finalmente, cabe refletir sobre o efeito dos significados simbólicos das duas modalidades de formação continuada sobre representação que os professores constroem sobre essas atividades. Lembremos que, como observam vários autores (CARVALHO, 2005; GATTI, 2008; SOUZA, 2006, entre outros) a baixa qualidade do sistema educacional, atribuída à formação deficitária do professor, é um dos argumentos mais utilizados para sustentar a importância da formação continuada. Sobretudo, as iniciativas públicas de formação continuada em sua modalidade tradicional, visam, declaradamente, suprir carências da formação inicial, o que lhes confere um caráter compensatório.

Tais significados atribuídos à formação continuada são visíveis não apenas em documentos, refletindo-se na natureza das atividades propostas, as quais, ao

conceberem a formação como transmissão de conhecimentos daqueles que os detém, para aqueles que deles carecem, prescindem da participação dos professores no planejamento e desenvolvimento dos processos formativos, desqualificando os saberes que resultam da experiência dos professores, e, em consequência, os próprios professores. Por outro lado, a formação continuada na escola concebe o desenvolvimento profissional como construção coletiva, e coerente com este princípio, parte da prática docente e a ela retorna, buscando, através do diálogo, instrumentalizar o professor para que ele possa superar as dificuldades encontradas na ação pedagógica concreta (BENACHIO, 2008). Nesta modalidade de formação, ao contrário do que ocorre nos formatos tradicionais, as professoras se consideram protagonistas de seu próprio desenvolvimento profissional, não se vendo como espectadoras e sim como participantes ativas do processo de formação. Não surpreende, portanto, que os professores se sintam mais valorizados e, conseqüentemente, valorizem mais a *troca* do que a *compensação de deficiências*.

Referências

ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. *In: representações Sociais e Práticas Educativas*. (Org.). CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva. Goiânia: EdUCG, 2003.

_____. O estudo experimental das representações sociais. *In: JODELET, Denise* (Org.). tradução, ULUP Lilian. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001.

_____. (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. Em A. S. P. Moreira ; D. C. Oliveira (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social** (p. 27-38). Goiânia: AB.

_____. Représentations sociales: aspects théoriques. *In J.C. Abric* (Org.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994a.

ALTENFELDER, Anna Helena. Desafios e tendências em formação continuada. **Constr. Psicopedag.** v. 13, n. 10. São Paulo, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Fracasso escolar e suas relações com o trabalho infantil: representações de alunos repetentes, trabalhadores e não-trabalhadores e de seus professores. **Trabalho apresentada na IV Jornada Internacional e II Conferência Brasileira de Representações Sociais, João Pessoa, 2005.**

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. *In: Psicologia da Educação*, São Paulo, 14/15, 1º e 2º semestre de 2002.

_____. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. Brasília: **Em Aberto**, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

BARDIN, L. (1978) **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

BENACHIO, Marly das Neves. **Indicadores de movimento de conscientização de professores em processo de formação continuada em serviço**. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira** n 9.493. 1996.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr 2005. n. 28.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, A. A. A.; GERALDI, J. W. Educação continuada: a política da descontinuidade. Campinas, **Educação & Sociedade**, v 20, n. 68, dez. 1999.

GATTI, Bernardete. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p.90-102, maio de 2009

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

_____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul 2003.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.); tradução, ULUP Lilian. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro Janeiro: EdUERJ. 2001.

_____. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, Serge. **Psicología Social II**, p. 469-494. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, v 27 n. 96. Campinas

_____. Sonia (Org.). **profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

MARQUES, Sergio Corrêa ; OLIVEIRA, Denize Cristina de ; GOMES, A. M. T. . AIDS e Representações sociais: uma análise comparativa entre sub-grupos de trabalhadores. **Psicologia. Teoria e Prática**, São Paulo, v. esp., p. 91-104, 2004.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: **As representações sociais**. (Org.). Denise Jodelet: tradução Lílian Ulup. – Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001.

MOLINER, P. (1994). Les méthodes de repaéage et d'identification du noyau des représentations sociales. En C. Guimelli (Org.). **Structures et transformations des représentations sociales** (p. 199-232). Lausanne: Delanchaux & Niestlé.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: **O coordenador pedagógico e a formação decente**. Edições Loyola, 2000.

SANTOS, Maria Eliza Gama. **Formação continuada de professores e desenvolvimento institucional de escola públicas**: articulações, dificuldades e possibilidades. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

SOUZA, Denise Trento Rebello. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v32, n 3. p. 477-492. set/dez. 2006.

TIRIBA, Lea. Educar ou cuidar ou, simplesmente educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas: **ANPED, 28ª Reunião Anual, 2005**, Caxambu. CD-ROM.

TURA, Luiz Fernando Rangel. Aids e estudantes: a estrutura das representações sociais. In: Jodelet D, Madeira M. (Org.). **Aids e representações sociais**: a busca de sentidos. Natal: EDUFRN; 1998. p. 121-54.

VERGES, P. (1994). Approche du noyau central: Propriétés quantitatives et structurales. Em C. Guimelli (Org.), **Structures et transformations des représentations sociales** (pp. 233-253). Lausanne: Délachaux et Niestlé.

ZABALZA, Miguel A. Cuidado *versus* educação: o dilema institucional das escolas infantis. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 1, n. 1, p.13-15, abr/jul, 2003.

Recebimento em: 30/06/2010.

Aceite em: 02/08/2010.