

# Formação em serviço como residência pedagógica: representações sociais do curso dos centros integrados de educação pública

In-service formation as pedagogical residence:  
social representations on the integrated  
public education centres course

Lúcia Velloso MAURÍCIO<sup>1</sup>

## Resumo

Entre 1992 e 1993, desenvolveu-se curso de formação em serviço nos Centros Integrados de Educação Pública do Estado do Rio de Janeiro, para professores do Ensino Fundamental exercerem docência em escolas de tempo integral. Com formato de residência pedagógica, envolveu 6.426 professores em 54 municípios. O artigo envolveu 41 *ex-bolsistas* de São Gonçalo, em oito escolas. A análise, baseada na teoria das representações sociais, indicou predomínio de sentimentos para desempenhar docência e para optar por ela. As representações sociais sobre o curso dos CIEPs revelaram o sentido de inovação e de desafio, mas também de crítica.

**Palavras-chave:** Formação de professores em serviço. Representações sociais. Residência pedagógica. CIEP.

## Abstract

Between 1992 and 1993, an in-service course in Integrated Public Education Centers in State of Rio de Janeiro was developed for elementary school teachers work in full-time schools. The course, which had a pedagogical residence design, involved 6,426 teachers in 54 municipalities. This article involved 41 *student-teachers* from São Gonçalo in eight schools. The analysis, based on the theory of social representations, indicated the prevalence of sentiments to practice teaching and to opt for it. The social representations about the course of the CIEPs revealed the sense of innovation and challenge, but also criticism.

**Keywords:** In-service teacher course. Social representations. Pedagogical Residence. CIEP.

---

1 Professora adjunta da FFP e do Mestrado em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais (UERJ/FFP); Doutora em educação em 2001 (UFRJ); pós-doutorado em educação em 2011 (Universidad Complutense de Madrid). Grupos de pesquisa: Vozes da Educação na FFP/UERJ e NEEPHI na UNIRIO. Rua Francisco Portela s/n. Patronato São Gonçalo. RJ. Cep: 24 660-010. Tel: (11) 3705-2227. E-mail: <lucivelloso.uerj@gmail.com>.

## Introdução

Desde a promulgação da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), diversos projetos de formação de professores se desenvolveram por parte dos sistemas educacionais para graduar seus docentes, muitos deles em articulação com as universidades. Entretanto, mesmo antes da LDB, algumas iniciativas já haviam sido efetivadas, antecipando possíveis soluções para o desafio de formar e titular professores já efetivos em sistemas municipais ou estaduais de educação. Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 179), “[...] esses programas apresentaram inovações que merecem ser consideradas.” Entre estas propostas, um tema persistente é o da residência pedagógica.

Em 2007, por exemplo, estava em tramitação no Senado um projeto de lei do ex-senador Marco Maciel (DEM) que propunha uma *residência pedagógica* para o professor da educação infantil e das 1ª e 2ª séries do ensino fundamental, após sua formação básica. A residência, semelhante à dos médicos, com 800 horas de serviço, deveria durar cerca de sete meses e seria remunerada com uma bolsa de estudos. Pela proposta, ela seria obrigatória para o exercício do magistério após dois anos da entrada em vigor da lei. O projeto suscitou debates e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) se posicionou.

A ANFOPE entende que esta e outras propostas que reestruturam a formação, devem ser discutidas no contexto de uma política global de formação dos profissionais da educação, com a perspectiva de construirmos um sistema nacional de formação, organicamente articulado entre as diferentes esferas – municipal, estadual e federal. [...] tal como está, a residência ficaria reduzida a um processo de certificação intraformação (FREITAS, 2007, p. ).

Helena Freitas, presidente da ANFOPE na época, manifestava também preocupação que esta proposta de residência fosse utilizada como uma forma de aviltamento da remuneração do professor. Apontava a dupla responsabilidade do poder público: acompanhamento e avaliação da formação oferecida; e garantia de condições objetivas para o exercício profissional com a dignidade que a profissão e o compromisso social e político dos educadores exige.

Após janeiro de 2009, tendo sido editado o Decreto no. 6.755 (BRASIL, 2009) que instituiu política nacional para formação de profissionais do magistério da educação básica, propondo inclusive programas de fomento à formação inicial e continuada para estes docentes, é oportuno trazer contribuições de experiências vivenciadas no passado que, de alguma forma, apontaram alguns caminhos para

responder a problemas assinalados em análises anteriores à LDB. Este artigo visatrazer subsídios para a discussão do modelo residência pedagógica, cujo retorno à pauta de debates tem sido recorrente. Assim, recupera-se a memória de uma experiência que se enquadra no formato de residência pedagógica, ocorrida no Estado do Rio de Janeiro, no início da década de 90: *Curso de atualização de professores para escolas de horário integral*. Era um curso de formação em serviço para preparar professoras formadas em nível médio para o exercício dedocência em escolas de tempo integral.

O Curso de formação em serviço para os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) não se desenvolveu dentro de política global de formação de professores, como sugere Freitas (2007). De fato, ele foi uma solução para a necessidade quantitativa de professores para implementar, em curto espaço de tempo, a política de implantação da escola de horário integral para o ensino fundamental no estado,entre outros objetivos. Apesar desta circunstância, a proposta de formação desenhada estava calcada na concepção de residência médica, mencionada na publicação *Falás ao Professor* (PEE, 1985), a qual o Senador Darcy Ribeiro, autor do projeto, se referiu em público, diversas vezes. Ela era dirigida a recém-formados sem vínculo com instituição pública; a remuneração era em forma de bolsa de estudos; o curso era certificado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Por outro lado, este projeto se distanciava de qualquer perspectiva de precarização salarial dos professores: a bolsa que os professores recebiam correspondia ao piso salarial de professor estatutário em início de carreira. Além disso, recebiam o dobro do piso, pois permaneciam na escola o dobro da carga horária do professor efetivo, parte em regência, parte no curso. Mas a característica que deve ser evidenciada: o curso tinha um projeto pedagógico de formação.

Este artigo baseou-se no resultado de duas pesquisas apoiadas pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) uma com auxílio e outra com a concessão de duas bolsas de Iniciação Científica. A primeira pesquisa (MAURICIO, 2008), iniciada em 2006, teve como objetivo investigar a memória comum dos participantes deste curso, através da representação social construída sobre o curso. A segunda, como desdobramento da anterior, investigou, a partir de 2008 (MAURICIO, 2009), a relação entre a representação social sobre aquele curso e a construção de compromisso com a educação pública. Como docente e pesquisadora, em contato com profissionais de outras universidades do Estado do Rio de Janeiro, tenho reunido indícios do impacto que aquele curso imprimiu em diversos professores que passaram por aquela experiência de 17 anos atrás. Em 2004, um dos cursos realizados pela Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR), em contrato feito com a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEE-RJ), teve como trabalho final a construção de um memorial que relacionasse a história de vida pessoal e profissional ao curso do momento. Todos os memoriais

de *ex-bolsistas*, como eram conhecidas, mencionaram aquela formação em serviço como definidora de sua opção profissional. Em síntese, além de reconstituir o projeto do curso através de documentos e relatos, foram confrontados os indícios de representações sociais sobre ele com os identificados a respeito de educação pública e relacionados os resultados à discussão atual sobre formação em serviço.

As pesquisas indicaram que o curso de atualização de professores, realizado dentro da unidade escolar, foi mais efetivo na construção de referentes objetivos para a prática docente que os cursos normais pelos quais as professoras-bolsistas passaram, o que se explica, entre outros aspectos, pelos diferentes desenhos dos cursos: na formação em serviço, a maior carga horária de docência possibilita articulação teoria-prática mais sólida. É instigante, para quem trabalha com formação de professores, pesquisar que relações conseguiram ser produzidas no curso de atualização para favorecer uma prática mais consistente no espaço público e como elas podem ser desenvolvidas desde a formação inicial do futuro professor. Parte-se do pressuposto de que a familiaridade do estudante, futuro professor, com ambiente escolar lhe dê segurança profissional para um projeto coletivo de educação. As pesquisas (MAURICIO, 2008, 2009) fizeram um recorte deste curso de formação em serviço para unidades estaduais localizadas no município de São Gonçalo, adotando a compreensão de que o conhecimento produzido possibilita gerar indícios sobre a formação que possam se desdobrar em pesquisas para outros municípios que passaram pela mesma experiência.

## Memória do curso

Este curso de formação em serviço desenvolveu-se entre 1992 e 1993, com o objetivo de preparar professores de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. séries<sup>2</sup> para exercerem a docência em unidades de Ensino Fundamental, com horário integral para os alunos. Os 6.426 professores recém-formados em nível médio foram selecionados entre 22.118 candidatos em 54 municípios dos 81 então existentes no estado do Rio de Janeiro. O curso foi efetivado através de convênio celebrado entre a Secretaria de Estado Extraordinária de Programas Especiais, responsável pela implantação dos CIEPs, e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), responsável pela avaliação neste curso de extensão (RIBEIRO, 1995). Como já foi dito os professores recebiam bolsa de estudos em valor correspondente a dois pisos salariais do professor efetivo de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. séries.

---

2 Foi utilizada a nomenclatura da época, que hoje corresponderia a 1<sup>o</sup>. a 5<sup>o</sup>. ano.

Para participar da seleção para o Curso de Atualização para os CIEPs, os candidatos precisavam atender aos seguintes critérios: terem concluído sua formação de nível médio entre 1987 e 1992 e não ter vínculo com o Estado (MAURICIO et al., 1995). A seleção era realizada por município e incluía uma redação sobre tema educacional e uma prova elementar de matemática. Para serem aprovados, inicialmente, os candidatos tinham que alcançar nota cinco nas duas avaliações. Nas últimas seleções, particularmente nos municípios em que ela se realizava pela segunda vez, o critério foi alargado e houve situações de aprovação com nota 4,0 na redação e nota apenas diferente de zero em matemática.

O curso, com duração de 1.600 horas, foi organizado em três módulos de 640 horas cada, correspondendo a um semestre letivo. Era realizado dentro de cada CIEP e distribuía a carga horária de oito horas diárias em quatro horas de prática docente orientada e quatro horas de estudos teórico-pedagógicos, através de programas de vídeo e material impresso. As turmas da escola, que funcionava em horário integral, contavam com duas professoras-bolsistas cada uma, a docente da manhã e a da tarde, com reunião semanal para planejamento das atividades.

A orientação das bolsistas era feita por professor-orientador, profissional efetivo do Estado selecionado para exercer esta função, que além de dinamizar diariamente o curso na parte da manhã ou da tarde, exercia regência de turma no contraturno, de forma a não se afastar da prática de sala de aula. Através desta dinâmica, cada CIEP contava com duas turmas de formação em serviço, uma com atividades teórico-metodológicas pela manhã e outra à tarde, cada uma com um professor-orientador. Estes profissionais, além da formação inicial, participavam de reuniões mensais com a coordenação do projeto para que pudessem desempenhar sua função (MONTEIRO, 2002).

O programa de formação em serviço incluía estudos referentes a:

- Fundamentação científica a respeito dos processos pelos quais a criança aprende;
- Prática educativa na escola de horário integral, abordando atividades diversificadas, planejamento integrado e avaliação continuada;
- Domínio das disciplinas que compõem o currículo do ensino fundamental;
- Metodologia de ensino na perspectiva construcionista e sociointeracionista;
- Instrumental teórico para pensar a diversidade cultural;
- Relação do processo saúde-doença às condições socioeconômicas e culturais;
- Fundamentação teórica da educação física voltada para o cuidado com o corpo e para a saúde através das atividades físicas;
- Leitura crítica das mensagens audiovisuais.

Para a realização dos estudos, os professores recebiam os seguintes materiais:

- Revista *Informação Pedagógica*, publicada pela própria SEEPE, com artigos sobre educação de autoria de pesquisadores, professores universitários, historiadores da educação, além de técnicos da própria Secretaria;
- *Educação pela TV*, composto por duas séries de vídeo: *Rede Geral*, 35 filmes que abordavam questões pedagógicas e culturais e *CLAC* (Curso Livre de Atualização de Conhecimentos), abrangendo conteúdos de língua portuguesa (40), matemática (40), ciências (30), história (30), geografia (30) e filosofia (15)<sup>3</sup>.
- *Cartas ao Professor*, que se constituíam em guias metodológicos para o ensino da leitura e da escrita, da matemática e de ciências.
- Os cadernos pedagógicos *Texto/Contexto*, que organizavam as atividades do Curso de Atualização. (MEMÓRIA, 1995).

Para avaliação do desempenho no curso, cada dupla de bolsistas responsável por uma turma, ao final de cada módulo, elaborava um relatório das atividades realizadas no período, explicando o que fora desenvolvido e avaliando os resultados alcançados. Estes relatórios eram analisados pela mesma equipe responsável pela seleção inicial para ingresso no curso e devolvidos às bolsistas com comentários. Caso os relatórios não mostrassem capacidade de refletir sobre a prática, pedia-se às bolsistas que fossem refeitos. Este procedimento causou, inicialmente, espanto e indignação, e, ao longo do tempo, foi um dos fatores mais importantes para a credibilidade do curso. Os professores aprovados no curso receberam certificado que serviu como título no concurso público, realizado no final de 1993 para preenchimento de vagas nos CIEPs. Neste concurso, o índice de aprovação dos candidatos que não tinham participado do curso foi de 23%, bem abaixo do índice das bolsistas que foi de 36% (MAURICIO et al. 1985).

---

3 Os programas de vídeo, com duração de 20 minutos cada aula, eram exibidos cinco vezes na semana e debatidos pelas bolsistas com a professora orientadora. A programação televisiva era veiculada na antiga rede Manchete, exibindo a grade de programas durante uma hora. Assim, diariamente, eram apresentados três programas, que eram informados pela própria emissora antecipadamente, na TV aberta. Essa programação era gravada nos CIEPs, pela vídeo educadora, e assistida pelas turmas das ex-bolsistas, que poderiam rever a programação, junto com a PO, de acordo com o ritmo de cada turma (RODRIGUES, 2011).

## As representações sociais e a memória

A representação social é entendida, tomando a definição de Jodelet (2001, p. 22), como “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, tendo um objetivo prático e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.” Designada como saber de senso comum, a utilização deste quadro teórico é pertinente porque oferece instrumental para apreender os conceitos que vão sendo construídos por grupos sociais através de suas interações. O trabalho se propôs a investigar se as memórias pessoais de professoras, expressas através de representações sociais sobre seus cursos de formação, consolidavam uma – memória comum. Esta é definida por Jedlowskiv (2000 apud SÁ, 2005, p. 74-75) como

[...] lembranças que são compartilhadas por conjuntos mais ou menos amplos de indivíduos, que não se mantêm necessariamente em interação [...], que se desenvolveram independentemente umas das outras [...] por terem sido expostas aos mesmos fatos, às mesmas informações, aos mesmos gostos, etc.

Um dos pontos definidores da teoria da Representação Social é o abandono da distinção entre sujeito e objeto. Este abandono confere um novo significado ao que se chama *realidade objetiva*, porque toda realidade é reconstituída pelo indivíduo ou pelo grupo de acordo com seu sistema cognitivo e de valores. Esta realidade reapropriada é o que constitui, para o indivíduo ou grupo, a realidade mesma. Assim, as representações sociais funcionam como verdadeiras teorias que orientam as intervenções dos indivíduos e grupos na sociedade. Sua noção está na interface de processos psicológicos e sociais. A memória é uma reconstrução do passado articulada através de representações sociais do presente. Para apreendê-la, esta pesquisa se propôs a utilizar procedimentos de duas abordagens da teoria das representações sociais.

Segundo Abric (2000), pela perspectiva da abordagem estrutural, as representações sociais são compostas por um núcleo central e por elementos periféricos. O núcleo central é determinado, de um lado, pela natureza do objeto representado; de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto (valores, normas sociais). O núcleo central tem uma função geradora, pois é através dele que se cria ou se transforma o significado dos elementos constitutivos da representação social; e uma função organizadora, pois é ele que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação.

Em torno do núcleo central organizam-se os elementos periféricos, que têm uma função de concretização, pois eles constituem a interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual a representação é colocada em funcionamento; uma de regulação, já que os elementos periféricos são essenciais na adaptação da representação às evoluções do contexto; e uma função de defesa, pois sendo o núcleo central resistente à mudança, é no sistema periférico que podem aparecer contradições. É esta estrutura de duplo sistema que permite compreender porque as representações sociais são simultaneamente rígidas e flexíveis (SÁ, 1996).

A abordagem processual, inaugurada por Moscovici e desenvolvida por Jodelet (2001), reconhece que as representações sociais se organizam tendo como eixo um núcleo figurativo, que reúne a forma como a representação se objetiva e o sentido que a ela é atribuído. Para Moscovici (1978 apud ALVES-MAZZOTTI, 1994), o aspecto figurativo é inseparável do seu aspecto significante, como se fossem dois lados de uma folha de papel. Esta abordagem prioriza os processos formadores da representação social, descritos por estes autores como objetivação e ancoragem. A objetivação traduz a propriedade do pensamento social de tornar concreto o abstrato, de materializar a palavra, ou seja, dá corpo aos esquemas conceituais, procedimento necessário ao fluxo das comunicações. A ancoragem mostra o enraizamento social da representação, sua inserção no pensamento já constituído. A ancoragem atende a três funções: cognitiva, de integração da novidade; interpretação da realidade; e orientação de condutas (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

## Metodologia das pesquisas

Na primeira pesquisa foi adotada a abordagem estrutural das representações sociais, para colher o conteúdo comum das memórias pessoais das ex-bolsistas a respeito do curso que frequentaram no início dos anos 90, recorrendo à técnica de associação de ideias. E com a abordagem processual, procurando identificar através da justificativa de hierarquização de significados, os aspectos privilegiados da memória comum como responsáveis pela consolidação do sentimento de responsabilidade social da educação erigidos no decorrer do curso. Na segunda pesquisa, foram realizados grupos focais a respeito do compromisso com a educação pública em quatro CIEPs dentre os oito que tinham participado da pesquisa anterior.

Primeiramente, levantou-se o funcionamento dos 38 CIEPs de São Gonçalo. Das 31 unidades no âmbito estadual, foi priorizada a visita a nove com atendimento à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e,

em segundo plano, àquelas com atendimento ao Ensino Fundamental como um todo. Foi feito contato com onze unidades escolares, onde foram localizadas mais de 40 ex-bolsistas. Na primeira escola visitada, os instrumentos de pesquisa - ficha de identificação e quadro de associação de ideias- foram testados.

A ficha de caracterização socioeconômica era dividida em três partes: identificação; formação acadêmica; e atividade profissional. A segunda página compunha-se de um quadro de associação de ideias, em que se pedia que, a cada um dos quatro temas, fossem escritas quatro palavras que, para o respondente, mantinham relação com aquela apresentada. Pedia-se, a seguir, que se marcassem as duas mais importantes e que escrevessem breve justificativa desta hierarquização. Os temas solicitados foram: educação pública, para configurar a representação dos professores a respeito e ter base para discutir nosso pressuposto de compromisso com a referida temática; o segundo tema era o curso de formação de professores feito na Escola Normal, para aquilatar as diferenças ou não desta formação em contraste com o curso de atualização, foco da pesquisa; o terceiro objeto era o próprio curso dos CIEPS; finalmente, na quarta proposição, foram solicitados os fatores que levaram o respondente a se tornar professor.

O contato com as oito escolas foi feito, após a autorização da pesquisa pela Secretaria de Estado de Educação. No estabelecimento público, o procedimento envolvia, inicialmente, a explicação do projeto, e em seguida era entregue cópia do resumo da pesquisa à Coordenação Pedagógica ou Direção, que, na oportunidade, preenchia uma breve ficha de caracterização da escola. A ficha a ser preenchida por cada professor ex-bolsista era deixada com os gestores em número correspondente ao de ex-bolsistas atuantes na unidade escolar. Era explicada a ficha e garantido o anonimato dos respondentes. A receptividade era constatada através da demora no preenchimento das fichas. O eventual desinteresse podia ser da direção ou da coordenação pedagógica, quando era o caso de não haver contato direto com o professor. Em alguns casos, a direção ou a coordenação eram ex-bolsistas ou tinham vivenciado aquele período. Nestas circunstâncias, o acolhimento era favorecido.

Foram tabulados 41 questionários colhidos em oito CIEPs. Desenhouse o perfil socioeconômico das professoras, a partir das fichas de identificação. O repertório de evocações de cada um dos temas foi processado através da padronização dos termos, levantamento de frequência e da ordem média das evocações. Cada um dos temas constituiu um conjunto semântico que foi tematizado. Estes procedimentos levaram aos resultados apresentados abaixo. As justificativas não foram suficientes para que se configurasse a objetivação ou ancoragem dos objetos; foram utilizadas tão somente para verificar a consistência dos elementos indicados para o núcleo central.

## Os professores e suas representações

### Perfil

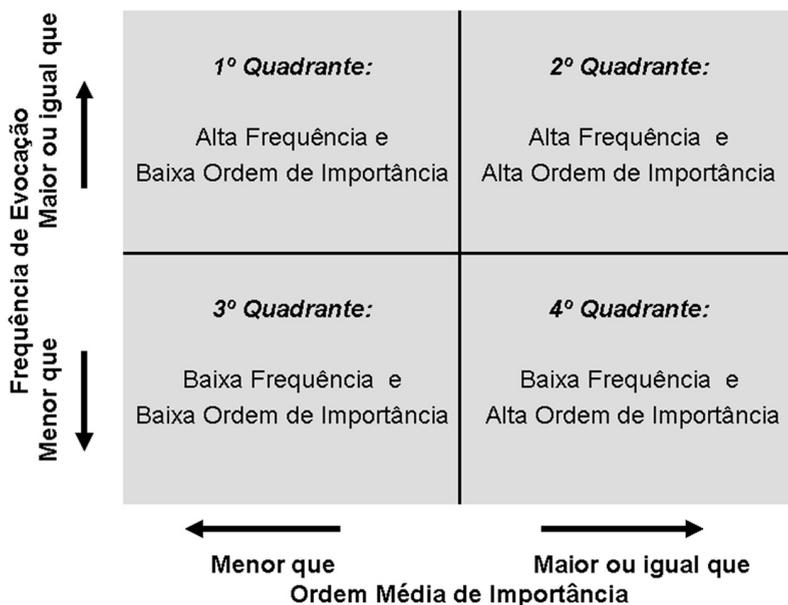
O conjunto de 41 professores pesquisados era composto exclusivamente de mulheres. A faixa etária homogênea, 76% concentrados entre 31 e 35 anos, explica-se pelo fato de o curso ter adotado como critério de seleção, na época, professores recém-formados. Os fatores sexo feminino e idade de adultas jovens acarretam outra característica: 61% são casadas. Do total de professoras, 36 são residentes em São Gonçalo. Mais da metade das professoras fez seu curso normal em institutos de educação. Das 28 professoras que tentaram a graduação, 1/3 não conseguiu concluir. Os cursos, cuja opção reuniu mais da metade das candidatas à graduação, foram Pedagogia e Letras. Entre as professoras que se graduaram, 1/3 procurou a pós-graduação lato-sensu. Destaca-se que, entre as 41 respondentes, 35 afirmaram ter pessoas na família que exerciam o magistério; destas, oito eram suas próprias mães.

Sobre a experiência profissional, constatou-se que entre as 41 professoras, 30 tiveram sua primeira experiência profissional durante este curso de formação para escolas de horário integral. Pela perspectiva de trabalho na área pública ou privada, cerca de 60% apresentaram experiência com ensino público, índice que se manteve, razoavelmente no mesmo nível até o momento da pesquisa. Sobre o segmento em que lecionam atualmente, a permanência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental foi o que predominou.

### Evocações

Para chegar aos resultados das evocações realizadas, em cada um dos temas, as expressões foram colocadas em ordem alfabética, depois de terem sido padronizadas por gênero, número, classe gramatical e realizada compatibilização semântica. Foi levantada a frequência de aparecimento de cada termo, pois a maior incidência indicou maior enraizamento do termo. A seguir, foi feita a ponderação atribuindo valores de acordo com a ordem em que cada termo foi evocado. Com isso, foi possível calcular a ordem média de cada evocação. A menor ordem média indica que foi evocada com mais espontaneidade. O cruzamento da frequência com a ordem média permitiu indicar os termos que possivelmente comporiam o núcleo central da representação de cada tema. Esta indicação era confrontada com a prioridade atribuída a eles na evocação e com a justificativa dada.

Quadro 1. Quadrante de Vergés



Os quadrantes de Vergés (1994 apud TURA, 1998), ilustrados acima, permitem cruzar a frequência, número de vezes em que o termo foi evocado, com a ordem média, que revela a prioridade com que foi evocado. Assim, o 1º. Quadrante, que reúne alta frequência e baixa ordem média, indica os possíveis elementos do nível central; o 2º, que com ele mantém proximidade, pode revelar elementos que estão migrando para ou do nível central. O 4º. quadrante, com frequências baixas e ordem médias altas, reúne os possíveis elementos periféricos. O cruzamento de frequência e ordem média não é suficiente para afirmar que um elemento está ou não no núcleo central; é uma possibilidade que tem que ser confirmada por outros fatores. No caso desta pesquisa, utilizamos a ordem de importância que foi atribuída aos elementos pelos respondentes e a justificativa escrita sobre esta priorização.

Os resultados, em geral, indicaram que os significados atribuídos à *educação pública, curso normal e fatores para ser professor* guardam em comum a predominância de sentimentos, como condição tanto para exercer a docência, como para optar por ela. Enfocou-se, prioritariamente, a comparação dos resultados entre as possíveis representações das *ex-bolsistas* sobre a escola normal e sobre o curso de atualização em serviço que ocorreu nos CIEPs.

Para o curso normal foram feitas 154 evocações, que, depois de homogeneizadas pela forma e pela proximidade semântica, foram reduzidas a 43 termos. Desprezadas as palavras com frequência baixa, o número foi reduzido a 17 termos. Tomados os termos individualmente, percebe-se que a maior frequência, por exemplo - sonho (18), amizade (13), imaturidade (11) e dedicação (10) –, não corresponde à menor ordem média: vocação (1,3), teoria (1,5), saudade (1,5) e prazer (1,7). Ao transferir estes valores para os quadrantes de Vergés<sup>4</sup> (1994 apud TURA, 1998), *amizade e teoria* ficariam no núcleo central e *sonho*, que é a maior frequência, bastante próximo do núcleo central. Esta interpretação ganha consistência ao se conferir os termos que foram marcados como mais importantes: amizade e teoria foram destacados sete e seis vezes respectivamente. Sonho apareceu 12 vezes. Estariam no sistema periférico ordens médias baixas, como em vocação (1,3), saudade (1,5) e vontade (1,8).

Agrupando-se semanticamente, foram configuradas três categorias. A primeira, *Sentimentos do Curso*, parece revelar mais uma fase da vida, a juventude, com sonhos e imaturidade, com amizade e ilusão, do que um curso de formação de professores. Ele se configura em segundo plano, nas *atitudes do curso*. Aí aparecem a dedicação, a responsabilidade, o interesse. Mas a *concretude do curso* foi a categoria menos apontada. Entretanto, a referência à *teoria* se destaca, mas em sentido crítico, ou seja, o curso era muito teórico, não preparava para o magistério.

Em relação ao Curso de Atualização de Professores para os CIEPs, foram feitas 149 evocações, que depois de padronizadas e compatibilizadas semanticamente foram reduzidas a 44 termos. Desprezadas as palavras com pequena frequência, o repertório trabalhado foi de 25 expressões. Individualmente, os termos com maior frequência foram: novidade (11), companheirismo (9), experiência (8) e entusiasmo (7). As menores ordens médias foram: ressentimento (1,4), utópico (1,7), aprendizagem (1,8) e desafio (1,8). À primeira vista, também houve discrepância entre frequência e ordem média. Contudo, no Curso de Atualização, apesar da dispersão de correspondência entre frequência e ordem média, dois termos mostraram-se consistentes nos dois indicadores: novidade com frequência 11 e ordem média dois e experiência com oito e 2,3. Cruzando os valores de frequência e ordem média nos quadrantes de Vergés, seriam indicados para o núcleo central os termos *novidade, experiência e leitura do mundo*. O termo *estudo*, que teve a mesma

---

4 A divisão em quatro quadrantes, proposta por Vergés, (1994 apud TURA, 1998), separa horizontalmente os termos ou expressões com alta frequência (acima) dos de baixa frequência (abaixo); separa verticalmente os de baixa ordem média (à esquerda) daqueles de maior ordem média (à direita). As evocações do quadrante superior esquerdo são possíveis elementos do núcleo central.

frequência que *experiência*, estaria bem próximo do núcleo central. Considerando a importância atribuída às evocações, chama a atenção o termo *experiência*, que foi evocado oito vezes e em todas elas foi considerado o mais importante.

A aproximação semântica também configurou três categorias. *Sentimentos do curso*, como no curso Normal, também reúne a maior frequência. Entretanto, a ordem média mais baixa está nas *críticas* feitas ao curso. Inclusive, a menor ordem média de termos é para *ressentimento*. Entende-se, então, que a concretude do curso envolve tanto o *estudo*, o *construtivismo* e a *formação*, como a *crítica* que foi feita ao caráter *utópico*, *impositivo* e gerador de *expectativa*.

Os resultados levantados indicaram que a representação social do curso normal geralmente é associada a sentimentos: para exercer a docência; para optar pela docência; ou sentimentos que emanam da lembrança do curso; as referências objetivas são as que menos aparecem. No curso de atualização em serviço nos CIEPs, as representações sociais presentes na memória trazem, em primeiro lugar, comportamentos mais do que sentimentos. A concretude surgiu tanto em positividade – é inovador, promove a prática e o companheirismo e favorece a leitura de mundo - como em negatividade. Os aspectos objetivos são mais constantes que os sentimentos gerados pela rememoração do período.

### Grupo focal

Na segunda pesquisa (MAURICIO, 2009), após serem mapeadas as representações que predominaram em cada escola, foram selecionadas quatro unidades escolares que, além de atender a diversidade de representações, concentravam número significativo de ex-bolsistas. A presença nos grupos foi aquém do desejado, tendo em vista transferências de escolas, licenças médicas e faltas. Mesmo assim foi possível identificar o sentido expresso por estas professoras a respeito daquela experiência formativa do início de carreira. Os grupos focais procuravam identificar a relação entre a representação social sobre aquele curso e a construção de compromisso com a educação pública.

Três grupos, de uma maneira ou de outra, referiram-se ao caráter inovador da proposta pedagógica, ou porque o projeto levava a pensar a atividade educativa; ou porque era reconhecida a preocupação com a educação popular veiculada pela proposta; ou porque o novo mobiliza energia, cativa, encanta: “*Foi um dos anos mais felizes da minha vida. Nós professores bolsistas éramos capacitados continuamente e muito bem remunerados.*” Um destes grupos garantiu que o bom desenvolvimento do curso podia ser atribuído ao fato de as professoras bolsistas serem valorizadas pelos alunos, seus pais e pelo governo que implementava a proposta. Nesta circunstância, a grande cobrança imposta pelo curso às participantes era reconhecida como geradora

de conhecimento significativo, tanto que o curso foi considerado um facilitador para os resultados obtidos na faculdade. Um dos grupos avaliou que um ponto alto do curso era o fato de ter planejamento e ações coletivas.

Todos os grupos afirmaram que é na prática profissional que se adquire compromisso com a educação, mas percebe-se que o sentido atribuído a compromisso varia: alguns o tratavam como responsabilidade no trabalho, como não faltar, dar aula, dar notas etc.; outros consideravam que o compromisso é algo transcendental, uma vocação. Portanto, não é algo que se cultive, e sim, apresenta característica inata, entendendo que a prática lapida um dom já existente. Outro grupo considerou que o compromisso com a educação era constituído através de valores familiares, ou seja, num processo de formação anterior ou exterior à escola. Apenas um grupo atribuiu à interação da equipe a construção do sentido de compromisso social com a educação. Nenhum dos grupos atribuiu a construção do compromisso ao processo de formação profissional, fosse na Escola Normal ou no Curso em Serviço dos CIEPs. Os professores de uma das escolas indicaram onde se percebe o compromisso com a educação: na organização da escola, no relacionamento dos professores com os pais e com os alunos; na aprendizagem dos alunos; e no respeito deles em relação aos professores e à escola.

Apenas uma das escolas não teve como eixo do discurso as dificuldades para o exercício do magistério. Nos outros três grupos, esta foi a tônica, ou seja, a memória do passado é trazida como argumento para enfatizar o que não se tem hoje. Uma das escolas não apontou qualquer aspecto positivo na sua prática profissional atual, entretanto foi o único grupo que interpretou o descaso do Estado com a escola como falta de compromisso com a educação pública, fonte das maiores dificuldades que enfrentam. Em síntese, não se pode afirmar a existência de representação social sobre compromisso com a educação, na medida em que foram identificados diversos sentidos para o objeto. Além disso, os diversos sentidos não incorporavam o processo de formação, entre eles o Curso dos CIEPs, como um fator de construção de compromisso com a educação pública.

## Considerações finais

Denice Catani (2006) lembra que na década de 80, em pesquisa que buscava responder que saberes seriam mais produtivos para a formação do magistério, constatara grande decepção das candidatas a professoras, devido ao caráter pouco prático dos conhecimentos que adquiriam, que também foram apontados aqui pelas ex-bolsistas em relação aos cursos de formação de professores. A resposta que a autora hoje dá à sua própria pergunta tem como

eixo o que chama de *Cultura da atenção*, “[...] entendida esta como geradora da capacidade de situar-se nas realidades sociais, referir-se às realidades científicas e intelectuais, ancorar-se nas realidades artísticas com a finalidade central de aperfeiçoar-se do ponto de vista humano” (CATANI, 2006, p.81).

A cultura da atenção visa dotar o professor dos instrumentos que lhe permitam tornar-se sujeito, de reconhecer-se e reconhecer o outro como sujeito/objeto do conhecimento. É esse o sentido que foi percebido nas representações sociais sobre o Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral. Claro que não se pode generalizar, uma vez que este não é o sentido para todos. Mas emergiu com vigor significativo, quando reconheceram o caráter inovador da proposta e como a cobrança contra a qual muitas reagiram, através do termo ressentimento, sendo interpretada como geradora de conhecimento significativo para a prática docente. Por outro lado, não se pode afirmar, com base nos elementos colhidos, que o formato de residência pedagógica favoreça a cultura da atenção. Entretanto é razoável supor que a articulação mais consistente entre teoria e prática, que é propiciada na experiência analisada de residência pedagógica, facilite as características apontadas na cultura da atenção: o reconhecimento de si mesmo e do outro como teorizadores da sua própria prática, portanto sujeitos do conhecimento.

Gatti e Barreto (2009), examinando propostas curriculares e materiais envolvidos em experiências de formação em serviço após a publicação da LDB, afirmaram que as avaliações dos projetos<sup>5</sup> citados indicaram que apresentaram inovações relacionadas às teorias de currículo mais recentes, tanto em relação às matrizes curriculares quanto aos modos de desenvolver conteúdos e atividades. Sinalizam a satisfação dos participantes com o tipo de curso e conteúdos e aprendizagens significativas por parte da instituição formadora. Das propostas anteriores à lei, além das quatro mencionadas<sup>6</sup>, lembram que há dados avaliativos sobre alguns programas, mas a maioria não deixou informação sobre avaliação do processo e resultados. Assim, registre-se este artigo como uma colaboração sobre mais um programa daquele período com algumas considerações a respeito do processo, obtidas através do olhar de ex-participantes, quando realizam sua descrição.

---

5 Cita nove projetos: um do MEC, três em São Paulo, um em Minas Gerais, um no Estado do Rio, dois no Mato Grosso e um no Amazonas, envolvendo as universidades: USP/PUC-SP, UNESP, UFF, UFMT, UEAM.

6 Uma experiência no Rio Grande do Norte; duas no Mato Grosso; e uma no Estado do Rio de Janeiro.

A partir do que expõem as autoras, sobre as características comuns presentes nos projetos considerados como fatores que favoreceram os resultados inovadores: a primeira é a preocupação dos programas com a formação dos formadores, seja através de encontros regulares ou de oferecimento de materiais próprios para orientação. Esta ação foi também desenvolvida no Curso de Atualização para os professores dos CIEPs. Como descrito na seção *Memória do curso*, os professores orientadores, que eram estatutários, passavam por seleção, formação inicial e mensal, para exercerem sua função de dinamizadores do curso em serviço. Juntos com os professores-bolsistas, eles assistiam a vídeos e discutiam textos e manuais didáticos que foram produzidos especificamente para este curso e viabilizados através de canal aberto de TV. Os depoimentos das ex-bolsistas reconhecem a qualidade do material que lhes era proporcionado.

Outros pontos indicados pelas autoras também se fizeram presentes no curso dos CIEPs. Entre eles destaca-se a avaliação formativa. Como já foi mencionado, o curso, a cada módulo, demandava relatório que articulasse as discussões teóricas do período com a prática em sala de aula. Como cada turma contava com duas professoras bolsistas, este relatório era feito em dupla. Havia necessidade de serem refeitos, caso não fossem considerados satisfatórios. Os relatórios constituíam a avaliação formal, tanto que nem todas as bolsistas obtiveram seu certificado. É interessante destacar que nem todas as bolsistas participantes da pesquisa lembraram-se dos relatórios. Algumas atribuíam esta função à professora orientadora, cuja presença, sem dúvida, era cotidiana. Entretanto, não tinham esta atribuição. A avaliação dos relatórios cabia à equipe central do Programa Especial de Educação, a mesma que era responsável pela seleção das ex-bolsistas. O concurso público realizado em 1993 constituiu um processo avaliativo do curso: as ex-bolsistas conseguiram aprovação 10% a mais que os candidatos que não haviam passado por esta experiência formativa.

Outro fator abordado, além da garantia de qualidade do material didático utilizado e do processo de acompanhamento contínuo do curso, diz respeito à integração de vivências na escola e experiências pessoais. Neste caso, destacam-se dois fatos: o primeiro, a permanência em horário integral no ambiente que envolvia tanto a prática docente quanto a prática formativa, ou seja, teoria e prática se davam no mesmo espaço e de forma coletiva. Cada um destes fatores já favorece a reflexão sobre sua própria prática inserida em valores e vivências pessoais. E para coroar este processo, as bolsistas não faziam estágio nas turmas — elas eram as responsáveis por suas turmas, eram suas professoras, em dupla. Esta dimensão, difícil de ser encontrada em outros projetos de formação, é intrínseca a um modelo de residência pedagógica.

Finalmente, uma característica que costuma ser atribuída ao fracasso de projetos de formação continuada é o fato de não haver participação do professor na definição do projeto, redundando em propostas que não têm a escola e o fazer pedagógico como centro. No curso em questão, as dimensões escola e fazer docente constituíam eixo do projeto pedagógico do curso. Entretanto, os professores não foram chamados a discutir o projeto. Algumas decisões foram efetivamente impostas, o que pode explicar os depoimentos divergentes por parte das ex-bolsistas pesquisadas. A dificuldade de compreensão da proposta construtivista pode ser dada como exemplo de uma decisão pedagógica que gerou mais dificuldades do que incorporação ao fazer docente. As críticas ao caráter utópico e impositivo do curso, que apareceu nas representações sociais das ex-bolsistas, exemplificam a resistência a projetos que não investem o tempo necessário na apropriação pelo professor das inovações que se quer apresentar. Esta é uma avaliação pertinente àquele projeto: não se podia esperar, devido à necessidade de que todos os CIEPs entrassem em funcionamento.

Em síntese, foi uma experiência inovadora, utilizando recursos variados e oferecendo qualidade; sedutora, tendo em vista os recursos oferecidos; e significativa, considerando a abrangência da população envolvida, sejam docentes, alunos, escolas. Entretanto, como política de governo que tinha que produzir efeitos rápidos, deixou de atender a aspectos psicossociais que envolvem a vida escolar. A avaliação feita pelas ex-bolsistas revela esta contradição. Pode-se afirmar que o elemento central da representação social do curso dos CIEPs está no sentido de *experiência* que tanto foi indicado para o núcleo central, como foi escolhido como o termo mais importante por todas as respondentes que o evocaram. E a experiência, no discurso do magistério em geral, é a base para a prática docente. No caso deste curso, a experiência foi adjetivada como inovadora, também elemento do núcleo central. Na leitura das ex-bolsistas, a experiência revolucionária proporcionou leitura de mundo, expressão que se adéqua à definição de Catani de cultura de atenção.

## Referências

ABRIC, J. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A; OLIVEIRA, D. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB Editora, 2000. p. 27-46.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, v. 14, n. 61, p.60-78, 1994.

CATANI, D. A autobiografia como saber e a educação como invenção de si. In: SOUZA, E; ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 77-87.

FREITAS, Helena. Entrevista. **Jornal da Tarde**, 23 de nov. de 2007. Disponível em <<http://www.contee.org.br/noticias/educacao/nedu101.asp>>. Acesso em: 08 nov. 2011.

GATTI, B.; BARRETO, E. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília DF: UNESCO, 2009. 285 p.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p.17-44.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso et al. Capacitação dos profissionais da educação. In: RIBEIRO, D. (Org.). **Carta 15: o novo livro dos CIEPs**. Brasília, DF: Senado Federal, 1995. p.183-192.

MAURICIO, Lúcia Velloso. Relatório de pesquisa. **Curso de Atualização de Professores para escolas de horário integral: a força da representação**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.

\_\_\_\_\_. Relatório de pesquisa. **Construção de compromisso com a educação pública: fatores mobilizados pelo Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral e/ou Curso de Formação de Professores**. Rio de Janeiro: FAPERJ/UERJ, 2009.

MEMÓRIA, Tatiana. O Programa Especial de Educação. In: RIBEIRO, D. (Org.). **Carta 15: o novo livro dos CIEPs**. Brasília, DF: Senado Federal, 1995. p. 27-37.

MONTEIRO, A. M. A formação de professores nos CIEPs: a experiência do Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral no Estado do Rio de Janeiro – 1991-1994. In: COELHO, L. M.; CAVALIERE, A. M. (Org.). **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. 235 p.

PROGRAMA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO (PEE). **Falas ao Professor**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 1985.

RIBEIRO, Darcy. Balanço crítico de uma experiência educacional. In: RIBEIRO, D. (Org.). **Carta 15: o novo livro dos CIEPs**. Brasília, DF: Senado Federal. 1995, p. 17-24.

RODRIGUES, Kesia dos Santos. **O curso de atualização para escolas de horário integral: uma análise da metodologia empregada.** 62 f. Monografia (Conclusão de graduação)- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ/ FFP, Rio de Janeiro, 2011.

SÁ, Celso P. **Núcleo Central das Representações Sociais,** Petrópolis: Vozes, 1996. 189 p.

TURA, L. F. R. Aids e estudantes: a estrutura das representações sociais. In: JODELET; MADEIRA (Org.). **Aids e representações sociais: à busca de sentidos.** Natal: Editora da UFRN, 1998. 189 p.

Recebimento em: 09/12/2011.

Aceite em: 19/04/2012.