

CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO CONCEITO DE FORMAÇÃO (PROFISSIONAL) E DE SUAS REPRESENTAÇÕES ENTRE PROFESSORES DE CIÊNCIAS.

CONSIDERATIONS ABOUT THE CONCEPT OF (PROFESSIONAL) EDUCATION AND THEIR REPRESENTATIONS AMONG SCIENCE TEACHERS.

Daisi Teresinha Chapani¹
Lizete Maria Orquiza de Carvalho²

Docente do DCB- UESB-Jequié-BA. Doutoranda do PPG “Educação para Ciência”-UNESP-Bauru-SP.
dt.chapani@bol.com.br

Docente do Dpto de Física e Química, FEIS/UNESP- Ilha Solteira-SP e PPG “Educação para Ciência”-UNESP- Bauru-SP- lizete@dfq.feis.unesp.br

Resumo:

Consideramos as políticas públicas como complexos processos de negociação, nos quais discursos de variadas origens se sobrepõem, ocorrendo transferência de sentidos de um contexto para outro. Entendemos que as representações sociais exercem importante função nesse contexto, por isso nos propomos a discutir as representações de um grupo de professores de ciências sobre *formação*. Para tanto, entrevistamos 16 professores aos quais pedimos que nos contassem a história de sua formação. Das entrevistas destacamos os trechos nos quais eles tratavam explicitamente do tema e os classificamos nas categorias: socialização, aprimoramento intelectual, constituição do sujeito, melhor compreensão da realidade. Concluímos que seria importante que durante sua formação os docentes tivessem oportunidades de ampliar as esferas públicas das quais participam, colocando em questão suas representações e compartilhando com os *experts* a elaboração e a re-elaboração das políticas públicas educacionais.

Palavras chaves: políticas públicas, representações, formação de professores.

Abstract

We consider public policies such as complex processes of negotiation, in which discourses of various origins overlap, with transfer of meaning from one context to another. We believe that social representations play a important role in this context, therefore we propose to discuss the representations of a group of science teachers about education. We detached from the transcribed interviews those passages in which the theme was referred to and we classified them into four categories. We identified elements in the narratives that allowed us to grasp teachers' representations about education as following: i) a socialization process; ii) a better comprehension of reality; iii) constitution of their identity; iv) some intellectual improvement. We propose that they would have opportunities, in the teacher education programs, to enlarge the public spheres they participate in, putting into question their representation of formation and sharing with experts the elaboration e re-elaboration of educational policies.

Key-words: public policy, representation, teacher's education.

1 – Introdução:

Tomar as políticas públicas como ações homogêneas produzidas exclusivamente pelo poder estatal é bastante restritivo, pois tanto na sua formulação quanto na sua implantação elas sofrem influências de diversos fatores que as re-contextualizam, ou seja, “as políticas estão sempre em processo de vir a ser” (LOPES, 2004, p.47).

Para Sposito e Carrano (2003), políticas públicas referem-se a um conjunto de ações

articuladas que envolvem recursos específicos, uma dimensão temporal e capacidade de impacto; engloba projetos de natureza ético-política e compreende níveis diversos de relações entre o Estado e a sociedade civil; estão, portanto, sujeitas a conflitos entre grupos que disputam orientações no espaço público e os recursos destinados à sua implantação. É importante atentar, porém, que o poder não está equitativamente distribuído entre esses grupos, de maneira que seus discursos podem prevalecer ou ser descartados, re-contextualizados ou sobrepostos de acordo com a possibilidade de convencimento de seus promotores. Assim, essas políticas constituem-se como produto de acordos, pois “são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática” (BALL, 2001, p. 102)

Partimos do pressuposto que no processo de re-contextualização, as representações dos envolvidos exercem importante papel no deslocamento de sentido sofrido pelos conceitos que sustentam tais políticas. Por isso, consideramos relevante tentar compreender mais claramente o que o um grupo de professores de ciências entende por *formação* e assim termos mais subsídios para melhor compreender a participação desses docentes na implementação de políticas educativas e, especialmente, relativas à sua própria formação

2 - Representações

Em nosso trabalho, vimos buscando relacionar políticas públicas de formação docente com as histórias de vida de professores ciências e temos privilegiado abordagens explicativas que levem em conta a tensão dialética entre o indivíduo e a sociedade. Por isso, nesse momento de nossas reflexões, consideramos útil o conceito de *representações* para melhor compreendermos os sentidos que sujeitos de nossa pesquisa atribuem à sua formação profissional. O referido termo é usado aqui para indicar os sentidos intersubjetivamente construídos em torno de um fenômeno social, portanto, nossa acepção é tributária da Teoria das Representações Sociais.

Apesar da multiplicidade de definições (GUARESCHI, JOVCHELOVITCH, 2000; SÁ, 1996; SPINK, 1995), rerepresentações sociais podem ser entendida como “um conjunto de princípios construídos interativamente e compartilhados por diferentes grupos que através delas compreendem e transformam a realidade” (REIGOTA, 1995, p. 70). Elas são consideradas

fenômenos complexos cujos conteúdos devem ser cuidadosamente destrinchados e referidos aos diferentes aspectos do objeto representado de modo a poder apreender os múltiplos processos que decorrem de sua elaboração e consolidação como sistemas de pensamento que sustentam as práticas sociais (JODELET, apud SPINK, 1995, p. 88-89)

Assim, da Teoria das Representações Sociais, retiramos os seguintes elementos para definir *representações*, conforme usamos neste texto: são dinâmicas; são intersubjetivamente construídas; apresentam componentes cognitivos, afetivos e comportamentais; mantêm uma tensão dialética entre o individual e o coletivo e entre sistema de pensamento e prática social.

Aqui interessa-nos também as formulações de Jovchelovich (2000, p. 65) para quem as representações sociais estão “necessariamente radicadas no espaço público”, o qual se constitui no terreno onde elas podem “ser cultivadas e se estabelecer”. Nesse ponto, as reflexões da autora encontram apoio na defesa que Habermas (1984) faz da esfera pública como espaço de debate, reflexão e busca de entendimento.

3 - Formação

Na Grécia clássica a idéia de formação do indivíduo estava contida no conceito de *Paidéia*, que se configurava na formação de um elevado tipo de Homem de acordo com sua verdadeira forma, seu autêntico ser: “a mais alta obra de arte que seu anelo se propôs foi a criação do Homem vivo, os gregos viram pela primeira vez que a educação tem que ser também um processo de construção consciente” (JAEGER, 1989, p. 9). O ideal da *Paidéia* reaparece mais tarde na história, sempre que abandonamos a idéia de um mero adestramento com fins determinados e passamos a refletir sobre a essência do processo educativo, concepção presente também no conceito iluminista de *Bildung* (JAEGER, 1989).

O termo alemão *Bildung*, geralmente traduzido como *formação cultural*, referia-se, em sua origem, à imagem e ligava-se à imitação, reprodução, historicamente foi ampliando seu significado, sem a perda das funções semânticas anteriores, suportando alta carga ideológica, pois se vinculou à

crença iluminista no aperfeiçoamento pessoal e no trabalho pelo bem comum (FREITAG, 2001; MAAS, 2000), embora, mesmo nesse contexto tenha apresentado certa polissemia, vinculava-se ao movimento de “torna-se o que se é” (WEBER, 2006). O projeto iluminista teve forte influência no pensamento pedagógico e está presente até nossos dias, influenciando a imagem que fazemos do professor e do seu papel na sociedade (FREITAG, 2001).

Em diferentes épocas e lugares, sistemas filosóficos diversos proporcionaram distintas imagens-ideais de Homem: o natural, o fraterno, o de fé, o livre, o político etc. Contemporaneamente convivemos com uma pluralidade dessas imagens-ideais, fragmentos e reinterpretções das elaboradas no passado, somadas a outras oriundas dos debates sociológicos e filosóficos recentes (GILES, 1983), incluindo a discussão sobre a possibilidade de manutenção da idéia de formação, numa conjuntura de crítica às meta-narrativas, no contexto pós-moderno. Também não podemos deixar de considerar a hegemonia do sistema de produção capitalista em nossa sociedade e suas implicações na configuração de um propósito para a formação do indivíduo.

Para Adorno a *semiformação* seria a “determinação social da formação na sociedade contemporânea capitalista” (MAAR, 2003, p. 459). Para ele, a formação cultural ocorre pela apropriação subjetiva da cultura pelo indivíduo, quando relacionada apenas à mera ilustração ou à adaptação, é qualificada como *semiformação*, na qual a consciência, tendo renunciado à autodeterminação, prende-se a elementos culturais aprovados, de maneira que, por meio da indústria cultural[1], tudo ficaria aprisionado nas malhas da socialização (ADORNO, 1996).

De acordo com o dicionário *Aurélio* (FERREIRA, 1986, p. 800), formação pode significar, entre outras coisas, “ato, efeito ou modo de formar; constituição, caráter; maneira por que se constituiu uma mentalidade, um caráter ou um conhecimento profissional”, dessa maneira, formado é aquele que “recebeu forma, foi modelado” ou que “concluiu formatura numa faculdade ou em estabelecimento de nível médio”.

Para Severino (2006, p 621) formação é um processo de devir humano,

mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa – é bom lembrar que o sentido dessa categoria envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É relevante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. Nessa linha, afasta-se de alguns de seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar e repudia outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar.

Muito embora os dados aqui discutidos digam respeito à dimensão profissional, consideramos adequadas essas reflexões mais amplas sobre o conceito, uma vez que no Brasil, atualmente, utilizamos mais a expressão “formação de professores”, que as constituídas por outros substantivos como educação, treinamento, etc.

A busca de superação da instrumentalização da formação, especialmente no caso dos professores, tem gerado uma literatura crítica que busca situá-la em contextos concretos, não apenas como aquisição de destrezas, mas também como constituição do sujeito, de tal maneira que “o conceito de formação é tomado não só como uma actividade de aprendizagem situada em tempos e espaços específicos, mas também como acção vital de construção de si próprio” (MOITA, 2000, p. 114).

Assim, por vezes interpretada como socialização[2], por outras, como construção da personalidade autônoma, a formação plena é por nós entendida como síntese superadora desses pólos, buscando a constituição daquele que, como indivíduo, participa conscientemente da construção do mundo em conjunto com dos demais. Estas distintas compreensões embasam diferentes tradições com relação à formação de professores (CARR, KEMMIS, 1988), no entanto, duras críticas têm sido formuladas aos modelos formativos, que se constituem apenas como processos de socialização, os quais deveriam ser excedidos por outros que levassem em conta a capacidade crítica, reflexiva, criadora e transformadora dos professores (CARR, KEMMIS, 1988; CONTRERAS, 2002).

4 - Metodologia

Entrevistamos 16 professores de ciências, identificados por nomes fictícios, aos quais pedimos que nos contassem a história de sua formação. Eles eram professores e professoras, moradores de uma determinada região do interior da Bahia, que lecionavam em instituições de nível básico e superior, com idades entre 26 anos (Malu e Raul) e 51 anos (Nani) e tempo de magistério entre 1 ano e meio (Davi) e 30 anos (Nani). Embora todos tenham se graduado na mesma universidade, o fizeram em épocas diferentes, sob propostas curriculares diversas.

Os professores narraram sua trajetória formativa de maneira diversa, de acordo com as condições em que ocorreram as entrevistas e a personalidade de cada um deles, bem como das particularidades de suas histórias de vida. Todos eram, na época em que foram entrevistados, moradores do mesmo município, mas diversos deles vieram de outras localidades, alguns viveram e trabalharam muito tempo na zona rural. A maioria ingressou no magistério antes de graduação em ciências biológicas, alguns atuaram como leigos durante muitos anos. A profissão foi para muitos um acidente em suas vidas, pois não esperavam tornarem-se professores, para alguns, esse foi sempre um sonho a ser realizado.

Ao falar sobre sua formação, certos professores foram mais espontâneos e reflexivos, outros, mais racionais. Alguns se remeteram à sua infância, contaram fatos e mencionaram pessoas que viriam a ter influência a maneira como atuam em sua profissão, outros, mantiveram seu relato centrado na idade adulta e se concentraram nos aspectos formais, como cursos que participaram, por exemplo.

As entrevistas, ocorridas em janeiro de 2007 e em julho de 2008, foram gravadas, transcritas e submetidas à análise de conteúdos, para a qual nos baseamos nas recomendações de Bardin (1977) e Bauer (2003) e a realizamos em três etapas: 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A etapa de pré-análise constituiu-se: i) na preparação do material com a transcrição e edição das entrevistas; ii) na “leitura flutuante” que nos permitiu bem conhecermos as entrevistas e iii) na busca de critérios para estabelecimento das unidades de análise, que ocorreu pelo destaque dos trechos nos quais os professores falavam mais explicitamente de sua formação, dando-nos condições compreender o sentido que eles emprestavam aos fatos narrados e nos possibilitando evidenciar elementos em comum dessas falas.

A partir desses elementos comuns constituímos quatro categorias: socialização, melhor compreensão da realidade, constituição do sujeito e aprimoramento intelectual. Classificamos na categoria *socialização* as referências dos docentes ao processo de ajustamento ao mundo objetivo e às normas sociais. Notamos também que eles fizeram referências a situações nas quais alegavam ter autonomamente alcançado uma *melhor compreensão da realidade*, por isso estabelecemos uma categoria com essa denominação. Como *constituição da identidade pessoal e profissional* consideramos as menções dos professores à construção de sua personalidade. Em *aprimoramento intelectual* enquadrámos as referências à busca pelo indivíduo da constituição de sua subjetividade por meio da aquisição de bens culturais.

Na última fase, agrupamos os trechos das entrevistas que consideramos pertencentes a cada uma das categorias, relacionando-os com a literatura pertinente e procedendo nossa interpretação. Para este trabalho, selecionamos de maneira não muito rigorosa, com o mero objetivo de ilustrar nossas discussões, trechos editados das entrevistas.

5 – Elementos das representações dos professores a respeito de formação

5.1 Socialização

Foi o entendimento mais comum, presente nas falas de todos os entrevistados, fato que não nos surpreendeu, pois, uma vez que a razão tenha se instrumentalizado, o componente adaptativo da formação encontra-se particularmente exacerbado em nossa época (ADORNO, 1996). Isso é especialmente verdadeiro com relação aos docentes, pois o corpo de saberes e técnicas e o conjunto de normas e valores que guiam a profissão originaram-se historicamente no exterior do mundo dos professores (NÓVOA, 1999), de tal maneira que sua formação é muitas vezes entendida como a

apropriação de conhecimentos, produzidos por outros, que serão posteriormente aplicados em sua prática.

Em algumas de suas falas os entrevistados deixaram entrever que a formação, quando entendida dessa maneira, pode se constituir em um processo meramente **adaptativo**:

- *Eles [os professores do curso] mostravam [como ensinar], por exemplo, você ia trabalhar o ar; aí davam uma lista de experimento pra você fazer com os alunos, eu aprendi a trabalhar esses experimentos assim, eles faziam tudo antes, a gente via direitinho como funcionava, como não funcionava, isso foi muito importante pra mim* (Mari).

Eles se referiram ao processo de socialização de diferentes maneiras. Em algumas ocasiões citaram exemplos de pessoas que serviram como guias para um ideal de professor, nesses casos, formação foi entendida como **imitação**:

- *Na faculdade você vê pessoas que não são exemplos prá dar aula, não. Mas, tinha alguns que você via o comprometimento daquele professor; aquela responsabilidade, ele fazia a coisa que gostava e transmitia isso pra gente, então, as coisas boas eu pegava: formas de trabalhar, brincadeiras, dinâmicas, conteúdo, como ele levava a transparência, eu ia copiando isso aí* (Erin).

A imitação de modelos é um componente importante da formação profissional. No caso dos professores, a vivência escolar anterior possibilita a composição de um rol modelos, cuja influência na formação docente já está bastante demonstrada na literatura (NÓVOA, 2000; TARDIF, 2000). Nesse sentido, o convívio e a troca de experiências com colegas também foram valorizados no processo formativo:

- *Eu conversava mais com a professora de ciências e a gente discutia muito prá saber: “o que você está passando?” Acho que [estes momentos de conversa] servem prá formação principalmente porque ela já tinha mais experiência que eu. Tinha hora que ela chegava e falava: “olha, não vai muito por esse caminho, não, porque aqui eu já tentei e não deu muito certo”, “olha, é interessante, a gente chega com essa vontade de fazer, mas assim, desta forma, não dá certo, continue com a idéia, mas vá por aqui e por aqui”* (Davi).

Nota-se que esse convívio é geralmente mais constante entre professores da mesma disciplina, inclusive porque as horas de atividades complementares[3], usualmente são organizadas por área de conhecimento, facilitando a socialização de práticas relativas às disciplinas de ciências naturais, o que acaba por intervir na micro-política relacionada a *o quê e como* os professores ensinam (SILVA; LOPES, 2007). Porém, não apenas os colegas, mas também outras pessoas foram citadas como mediadoras no processo de apropriação de saberes, como por exemplo:

- *No início eu sentia dificuldade, por conta da experiência que eu não tinha, não sabia como lidar com essas questões, eu não sabia o que a direção da escola ia achar, quais eram as regras da escola, como eu deveria proceder em determinada situação, essas particularidades que me faltava experiência, mas, ela [a coordenadora] me orientou. A gente sentava semanalmente pra discutir o que seria aplicado na aula da próxima semana, isso me ajudou bastante porque quando eu entrava em sala de aula, eu entrava já sabendo o que eu ia aplicar, sabendo o que eu ia fazer, eu nunca entrava despreparada* (Malu).

Muitas de suas falas remeteram a situações em que tiveram oportunidades de aprender (ou não), por diversos meios, procedimentos relativos à profissão. Formação foi então entendida como **aquisição de habilidades**. Eles descreveram muitas ocasiões em aprenderam especialmente conteúdos e metodologias de ensino de ciências, nesse caso, uma importante instituição socializadora foi a universidade:

- *A gente tinha, na licenciatura curta, toda uma formação em ciências, matemática, física e química e depois, a licenciatura plena. Na verdade, eu acho que ela acabava não preparando de tudo, porque como metade do curso era preparando para a licenciatura curta, a formação do biólogo ficava um pouco comprometida. Na parte de experiência profissional não, porque a gente fazia dois estágios que eram seguidos à risca, então, em termos de experiência profissional, eu acho que o curso formava bem, mas em termos de conteúdo específico de biologia, a formação era meio que fragmentada, ficava um pouco a desejar* (Cris).

Todos atribuíram grande importância à universidade como agência formadora, o que não os impediu de fazer críticas à mesma. Eles também consideraram os cursos oferecidos pelas redes de ensino como importantes para obtenção de conhecimentos relativos à profissão:

- *Eu comecei lecionar em escola particular, eu tomava cursos e me aperfeiçoei em ciências, porque tinha muito experimento, muita coisa pra fazer, e eu achava muito interessante. Era ruim porque alienava ali, tinha coisas que eu achava extremamente desnecessário pro aluno, mas tinha que ser feito daquela forma porque o método exigia, você não poderia sair daquele padrão (Mari).*

- *O estado sempre ofereceu cursos, sempre que mudou uma política, por exemplo, quando começou a aplicar o construtivismo, aí só tinha curso sobre construtivismo, mas aquele curso de uma semana e você ficava muito querendo saber mais e não tinha como você saber mais. Porque esses cursos ajudam, ajudam muito, mantém o professor informado, mas fica faltando muita coisa (Nani).*

Os senões levantados pelos docentes para as diferentes situações formativas indicam que eles acreditam que a socialização pode ser um **processo reflexivo**, no qual eles podem, pelo menos intimamente, fazer julgamentos:

- *Uma vez eu falei com um professor [da universidade] que trabalhava com biologia: “olha, eu não agüento isso aqui, eu vou parar porque eu vou angustiar”, porque eu estava realmente angustiada com a minha formação, justamente por causa desta questão do tradicionalismo, infelizmente por mais que se fale que a gente precisa mudar, que o método de ensino precisa ser inovador, eu me deparei na universidade ainda com um método super tradicional (Mazé).*

Os professores também se manifestaram sobre diversos aspectos presentes no entorno dos diferentes processos de socialização. Por exemplo, pelas suas falas, notamos que a formação, quando entendida como socialização, estava estreitamente relacionada com o cumprimento das funções esperadas para o professor e geralmente sua necessidade foi dada pelas dificuldades encontradas em sala de aula e, para superá-las, eles alegaram investir (dinheiro, tempo, energia) em diversos projetos formativos:

- *Eu conclui o magistério e comecei a ensinar no pré, vi que não tinha nada a ver comigo, aí, no terceiro ano comecei a trabalhar nas 5ª, 6ª e 7ª séries de ciências, porque eu tinha dificuldade na química e na física[4], que eu ainda não tinha oportunidade de aprender. E sempre trabalhando em busca de livro, de planejamento, de curso de capacitação, não perdia um, brigava para ir, porque eu tinha vontade de aprender porque era a disciplina que eu gostava (Cori).*

Além dos conteúdos e das metodologias, os professores descreveram como parte de sua formação momentos de aprendizagem com relação a normas e procedimentos próprios da profissão.

- *Quando comecei a lecionar tive um pouco de dificuldade, porque ainda não tinha esta didática toda, de controle, a questão do planejamento em si, então, os colegas que já trabalhavam me deram algumas dicas, outras eu pegava com a minha irmã, que é pedagoga, ela começou a me ajudar com esta parte didática, me dava orientação, me mostrava alguns planos de aula, como é que se fazia, como é que se montava (Erin).*

Notamos também que os professores entenderam por formação não apenas as situações formais de aprendizagem, mas citaram ocasiões em que fontes diversas (livros, internet, colegas de trabalho, pessoas da família etc.) foram de grande importância em sua trajetória formativa:

- *Eu acho que o professor precisa de muita leitura, porque em ciências, hoje, a gente tem que estar muito atualizada. Essa semana eu estava pensando isso, nunca mais eu peguei um livro, não tive tempo, porque eu trabalho manhã, tarde e noite. E você vê que tem que estar atualizada. Eu vejo cada coisa que os meninos trazem! Você tem que estar ligada, senão você fica pra trás, tem que estar em constante formação, não pode parar (Mari).*

Eles descrevem também situações de conflito entre duas agências socializadoras: a universidade e a escola

- *Eu comecei a lecionar ciências em 1975, naquela época eu tinha acabado o magistério. Quando foi em 85 eu entrei na faculdade, fazendo a licenciatura em ciências, e foi uma revolução porque tudo que eu aprendia, eu queria levar para o colégio e ali eu era tachada: “ah, essa aí, só porque começou a fazer faculdade, já quer modificar o método da escola, a gente aqui só trabalha*

com o questionário”. Mas eu queria mudar, então, eu incentivava meus alunos à prática, à observação e procurava sempre inovar; no caso dos alunos, foi uma repercussão terrível, porque estavam acostumados com questionários, então: “ah, minha professora me ensinou com questionário e eu só sei estudar com questionário” (Mazé).

5.2- Melhor compreensão da realidade

Esse elemento também esteve presente na fala de todos os entrevistados. Eles descreveram ocorrências que consideraram como parte de sua formação pelo fato de os permitirem alcançar, por si mesmos, uma melhor compreensão da realidade. Essas ocorrências estiveram ligadas à dimensão prática e foram muitas vezes descritas como momentos de **iluminação**, a partir dos quais passaram a ver ou compreender coisas ignoradas anteriormente:

- *Eu me lembro que eu tinha dado umas aulas de educação ambiental e eu cheguei para os alunos, todo empolgado, e falei: “olha pessoal, então sexta-feira vocês assistam o [programa X] porque vai ter um momento que vai falar bem disso que a gente estava falando durante a semana”. Só que eu não me toquei na hora, depois, é que eu me toquei, eu falei: “meu Deus, boa parte dos alunos aqui mora em zona rural, lá nem energia elétrica tem, então, como é que eles vão assistir?” Foi aí que eu fui me tocar; eu falei: “não, tem que contextualizar, ficar mais esperto pra isso, falar de coisa do convívio, do cotidiano deles”, coisa que eu não sabia, eu não tinha experiência (Davi).*

Em outros casos, narram essa melhor compreensão da realidade como um **processo**, que foi ocorrendo ao longo do tempo:

- *Então foi assim, terminei o magistério, comecei a lecionar e nos primeiros anos de atuação comecei a me decepcionar com o sistema público, a falta de incentivo, a falta da material, as pessoas que dirigiam as escolas geralmente iam de encontro às minhas idéias, não davam apoio. E com isso o tempo foi passando e essa situação foi piorando, eu estou a cada dia me decepcionando mais (Bela).*

- *Trabalhando com aquelas alunos eu percebi que no final do ano houve um aproveitamento muito grande dos alunos de zona rural, eles conseguiram de alguma forma acompanhar o pessoal da zona urbana, acho que isso aí marcou realmente minha vida profissional e eu vi que poderia ser feito alguma coisa pela educação, mesmo com todos os problemas. E veio marcando e a cada ano eu procurava aperfeiçoar o que eu pudesse pra melhorar cada dia mais o conteúdo na sala de aula, a questão de relacionamento, pra ver mesmo o crescimento daqueles alunos (Dina).*

Apontaram também uma **busca sistemática** por essa compreensão:

- *Eu comecei a me incomodar com minha própria prática, eu falei: “eu preciso mudar”. Tinha dia que eu saía de lá como se eu fosse explodir de alegria, e tinha dia você fala “eu não quero mais essa profissão”. Aí eu paro, espera aí “por que aquele dia deu certo e hoje não?” Aí eu tentava sondar; eu perguntava pros alunos, eu ia no corredor; tentava ter uma relação com eles, isso é que trouxe crescimento na minha profissão (Raul).*

Nesse sentido, o trabalho docente foi considerado importante instância formativa:

- *Na própria prática a gente vai descobrindo os nossos erros e os nossos acertos. Então, a partir do momento que eu estou dando uma aula e vou avaliar aquela aula, em cima dos erros que os alunos vão cometendo, eu vou procurar melhorar e adaptar as minhas aulas (Mazé).*

Em alguns casos também descreveram situações em que a elaboração de **pesquisa**, como Trabalho de Final de Curso realizado na graduação, proporcionou essa compreensão

- *Eu trabalhei com Caatinga, mas me fez refletir muito mais do que eu imaginava, cada parágrafo que eu escrevia da monografia, era pensando em como eu podia ter feito ou o que eu poderia fazer de agora em diante, o que poderia ser mudado na sala de aula, como poderia planejar, como eu poderia fazer com os alunos em aula, na própria educação (Dina).*

Essa melhor compreensão não diz respeito apenas ao trabalho docente, mas também ao próprio processo formativo:

- *Todos os cursos que eu fiz foram essenciais [para minha formação], até para que eu tivesse uma visão crítica do meu trabalho e uma visão crítica do que estavam passando pra mim, porque eu sei que não era daquele jeito, que eu não sou obrigada a fazer daquele jeito, não é porque A mais B dizem, que é assim que funciona na sala de aula. Porque, às vezes, acham que você é*

manipulado daquele jeito, então vai lá e faz, mas não é assim com o professor e não pode ser assim (Mari).

5.3 – Constituição da identidade pessoal e profissional

Nem todos os professores descreveram situações que nos permitissem perceber que eles considerassem sua formação também como constituição de sua identidade, não notamos nas falas de Alma, Bela e Lena alusões a esse aspecto.

Em alguns casos a constituição da identidade profissional esteve vinculada à **conformação** ao que se espera de um professores de ciências:

- Se eu não fizesse uma faculdade, eu seria frustrada, já não agüentava mais o povo perguntar, “você fez que curso?” E eu: “nenhum”. Porque tinha muita gente que pensava que eu tinha feito (Mari).

- Então eu tive muito desses entraves, o que realmente eu vou ser, o que eu quero, e a partir do momento que eu comecei a estagiar, eu fui mesmo caindo em mim e vendo a responsabilidade que o professor tem para com seus alunos (Sílvia)

Em outros casos eles descrevem situações que os permitiram o **autoconhecimento** ou uma **nova visão do seu papel** enquanto docente:

- Quando eu vim pra me inscrever pro vestibular eu vi que tinha biologia e pensei: “eu vou colocar licenciatura porque assim eu posso trabalhar lá no meio do mato e posso também prestar um concurso”, e de repente eu passei, gostei, fiquei muito fã do curso. Comecei a trabalhar aqui dentro [da universidade] com pesquisa e as disciplinas de licenciatura, que eu pensei que eu não ia gostar, gostei, e aí eu estagiei e pensei “ah, eu gosto da educação, gosto de dar aula”, e comecei a trabalhar e agradei muito a Deus porque eu vi que é isso mesmo que eu quero, gosto muito de educação, gosto muito de ensinar, gosto muito, muito, muito. Sou fã de tentar inovar, de tentar passar o assunto pra galera de uma forma que eles compreendam e que a gente possa analisar e fazer críticas em cima disso, sei lá, discutir bastante e pra mim é uma alegria quando eu vejo que o aluno conseguiu alguma coisa a partir daquilo (Raul).

- A experiência de ensinar Educação para a Sexualidade [foi fundamental para minha formação como professora porque] essa disciplina derruba todas as barreiras que existe entre aluno e professor. Eu me lembro que logo que eu comecei a ensinar, com 19 anos, eu era aquela pessoa rígida, exigente e muitas vezes os alunos tinham até medo de mim e a disciplina Educação para a Sexualidade permitiu aquele maior contato com os alunos (Mazé).

Em algumas falas notamos que eles entendem, assim como defende Nóvoa (2000), que formação do profissional é inseparável da dimensão pessoal do professor:

- Depois desses anos todos trabalhando, tanto eu como meu esposo, a gente não estava sentindo mais aquele amor, aquela paixão, que a gente tinha no começo, pra trabalhar com os alunos, pra planejar, os planejamentos eram sempre os mesmos, aquelas semanas pedagógicas em que se brincava o tempo todo e a gente ia pra sala de aula do mesmo jeito que gente achava que devia ir, nunca tinha um curso ou uma coisa nova pra gente, e a gente foi ficando como que estagnado ali, sempre com aquilo. E a gente resolveu fazer vestibular, eu fiz ciências biológicas que eu já gostava, eu queria fazer o curso aqui pra voltar dar aula na minha cidade e ... sei lá... ter uma formação melhor, maior, ter conhecimentos maiores pra voltar lá, dar aula, essa era a primeira intenção, e ele também. Só que quando a gente fez o vestibular e veio pra cá, novos horizontes, outra vida, aí a gente percebeu que não dava mais pra voltar (Dina).

Em outras, no entanto, essa distinção não apenas é feita, como se enfatiza a necessidade de maior investimento na dimensão técnica da formação de professores:

- Mas não tem aquela reunião como deveria ter, na jornada pedagógica mesmo, eles voltam muito para o professor pessoa, não direcionando para a técnica que vai se aplicar aquele ano. É uma semana para o crescimento pessoal, mas não tem um crescimento profissional (Mari).

Esse contraponto à constituição da subjetividade também pôde ser notado nas manifestações recorrentes à “parte prática” (aludida por sete docentes), apontada como uma deficiência ou, eventualmente, como aspecto positivo da formação. Esse tópico deixa entrever uma especificidade dada ao ensino de ciências (experimentação), ao licenciando em ciências biológicas (a *prática*

referindo-se a de laboratório) e ao professor (técnico).

- [Na minha formação] *achei que faltou um pouco de prática que a gente pudesse usar em sala de aula, achei que faltaram coisas mais simples pra gente usar na realidade mesmo da escola* (Lena).

5.4 - Aprimoramento intelectual

Aqui agrupamos as declarações dos professores nos quais eles relacionaram formação ao seu aprimoramento intelectual, sem que manifestassem com isso uma ligação imediata com sua prática. Esse elemento foi o que esteve menos presente nas falas dos entrevistados, observamos que explicitamente ele aparece apenas nas narrativas de Bela, Cori, Sílvia e Nani. Citamos abaixo apenas um exemplo:

- [realizar pesquisa na licenciatura] *ajuda [na formação] porque a gente tem que ler, tem que estudar, tem que pesquisar, mas não [mudou minha prática] porque eu já tinha trabalhado com deficientes visuais* (Bela).

6 – Reflexões sobre as representações dos professores a respeito de formação

Aquilo que os professores entendem por formação foi se estruturando dinamicamente a partir das experiências afetivas e cognitivas de suas vidas cotidianas, na universidade e no trabalho e, ao se expressarem sobre tema, os entrevistados abordaram diferentes aspectos, com ênfase e valoração diversas em cada um deles.

Identificamos em suas narrativas elementos que nos permitiram concluir que suas representações sobre formação englobam: i) um processo de socialização, ii) uma melhor compreensão da realidade, iii) a constituição de sua identidade e iv) algum aprimoramento intelectual. Notamos nos episódios que classificamos como pertencente à quarta categoria, bem como em parte dos enquadrados na primeira e na terceira categorias, a aceitação de “elementos culturais aprovados”, por outro lado, nos inseridos na segunda categoria está contida a idéia de certa autonomia, de que pela experiência, pela reflexão, pela investigação ou por uma iluminação que seja, possam melhor compreender a realidade e agir sobre ela maneira diversa ao que se propunham anteriormente.

Mesmo determinadas situações que classificamos como de socialização foram descritas pelos docentes como parte de um processo reflexivo, pois eles entendem que desempenhavam aí um papel ativo, selecionando o que consideram adequado, comparando mensagens advindas de diferentes instâncias socializadoras e emitindo juízos sobre os procedimentos. Apple (1989, p. 151) já alertava que o processo de reprodução social é conflituoso e contraditório, pois, muitas vezes as pessoas “criam e recriam culturas vividas que fornecem a base para a resistência às ideologias de racionalização, aos procedimentos técnicos e administrativos e às ‘exigências’ do controle no local de trabalho e na escola”, julgamos que algumas das expressões dos docentes sobre sua formação podem ser entendidas dessa maneira.

Ou seja, notamos que as representações de formação explicitadas pelos docentes apresentam um forte componente adaptativo, no entanto, eles também consideraram como parte de sua trajetória formativa situações que colaboraram na constituição de sua subjetividade e na tomada de consciência social.

Uma vez que defendemos, na configuração de um processo formativo mais pleno, a superação das dicotomias indivíduo/sociedade, pensamento/ação, técnica/política, julgamos que, como parte desse processo, os professores deveriam ter condições de colocar em questão suas representações em esferas públicas ampliadas. Defendemos que dessa maneira eles poderiam compartilhar conscientemente com os *experts* a elaboração e a re-elaboração das políticas públicas educacionais, entre as quais, as relativas à sua própria formação.

Questões finais

Consideramos importante tematizar as representações de formação entre professores, uma vez que suas exigências, bem como as análises que fazem das políticas públicas referentes, dependem desse entendimento. Assim, o que fundamenta a queixa dos docentes que os programas formativos que freqüentam, muitas vezes, não atendem suas expectativas? Existiriam apenas motivos circunstanciais ou suas representações sobre o assunto seriam diferentes daqueles que

propõem esses programas? Quando pedem formação em serviço, por exemplo, o que exatamente estão demandando? Será o mesmo que os acadêmicos, os legisladores e outros atores sociais envolvidos na formulação de políticas indicam? Como os professores podem eles próprios participar deste processo? Como construir uma esfera pública na qual possam colocar em circulação suas representações sobre o assunto?

Bibliografia

- ADORNO, T. Teoria da Semicultura. **Educação e Sociedade**, n. 56, ano XVII, (p. 388-411), 1996
- APPLE, Michel W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989
- BALL, S. [Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação](http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v1_n2.htm). **Currículo sem Fronteiras**. v.1, n.2, (99-116) Jul/Dez 2001. Disponível em http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v1_n2.htm. Acessado em 02/02/2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático** 2 ed. Petrópolis, RJ, 2003 (189-217).
- CARR, W., KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002
- FERREIRA, A.B.H. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. 2ª ed., 36ª impressão. Rio de Janeiro: nova Fronteira, 1986
- FREITAG, B. **O indivíduo em formação**. 3ª ed. São Paulo:Cortez, 2001.
- JAEGER, W. W. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- GILES, T.H. **Filosofia da Educação**. São Paulo: EPU, 1983.
- GUARESCHI, P. JOVCHELOVITCH, S. (orgs.).**Textos em representações sociais**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HABERMAS, J. **Mudança estrutural na esfera pública: investigações quanto a uma categoria de sociedade burguesa**. Rio de Janeiro: Novo Tempo, 1984.
- HORTA, José Silvério Baía. Planejamento educacional. In: MENDES, Durval Trigueiro. **Filosofia da educação brasileira**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991 (p. 195-239).
- JOVCHELOVICH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P. JOVCHELOVITCH, S. (orgs.).**Textos em representações sociais**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000. (p. 63-85).
- LOPES, A.C. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática. In: LOPES, A.C.; MACEDO. E. (org) **Currículo de ciências em debate**. Campinas: Papyrus, 2004. (p. 45-76) (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- MAAR, W. L. Adorno, semiformação e educação. **Educação e Sociedade**, vol. 24, n. 83, (p. 459-476), agosto 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em 20/09/2008.
- MAAS, W. P. M. D. **O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura**. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.
- MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2000. (p. 111-140).
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999. (p. 13-34).
- _____. Os professores e as histórias de vidas. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2000. (p. 11-31).
- REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995 (Questões da nossa época, v.41).
- SÁ, C.P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SILVA, D. B. R.; LOPES, A C. Competências nas políticas de currículo: recontextualização pela comunidade disciplinar de ensino de física. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. vol. 7, n, 1, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006

SPINK, M.J. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, M.J. (org) **O conhecimento no cotidiano**: representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995 (p. 85-109)

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, (p.16-38), Set /Out /Nov /Dez 2003.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. n. 13 (p.5-24). Jan, fev, mar, abr, 2000.

WEBER, J.F. *Bildung* e a educação. **Educação e realidade**, n.31, v.2, (p. 117-134), jul/dez.2006.

[1] Indústria cultural refere-se “ao ‘mecanismo’ pelo qual a sociedade como um todo seria ‘construída’ sob a égide do capital.” (MAAR, 2003, p. 460).

[2] A socialização pode ser entendida como o processo pelo qual um grupo transmite seu patrimônio cultural a seus membros (HORTA, 1991, p. 233)

[3] De acordo com o Estatuto do Magistério da Bahia (Lei 8.261/2002), as Atividades Complementares destinam-se à preparação e avaliação do trabalho didático, às reuniões pedagógicas e ao aperfeiçoamento profissional, sendo atribuição dos coordenadores pedagógicos, entre outras, coordenar e acompanhar as essas atividades, viabilizando a atualização pedagógica em serviço

[4] Conteúdos classicamente tratados na 8ª série.