

A formação docente no contexto atual e a representação social dos professores tecida no campo educacional

The teaching formation in the actual context and the social representation of the teachers in the educational field

Elda Silva do Nascimento Melo

Moisés Domingos Sobrinho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

A formação docente tem sido aplicada em formatos, tempos e espaços diversificados, compondo, assim, estatutos e propostas em diferentes níveis de qualificação. Através da Teoria das Representações Sociais busca-se desvelar como sentem e reagem os agentes envolvidos nesse processo, ou seja, os professores. Foi adotado, ainda, o conceito de campo educacional. Ambos são instrumentais teóricos que possibilitam a apreensão dos fenômenos sociais nos planos micro e macro. No percurso metodológico, utilizaram-se o Teste de Associação Livre de Palavras e a Entrevista Semi-Estruturada e, para o tratamento desses dados, o Software SPSS – Statistical Package for Social Sciences e a Análise de Conteúdo. A combinação dos conceitos, instrumentos e técnicas citados se deram no sentido de realizar-se uma reflexão de ordem qualitativa e quantitativa acerca do tema em questão. Palavras-chave: Formação Docente, Representação Social, Campo Educacional.

Abstract

The teaching formation has been applied in distinct formats, times and environments, thus composing statutes and proposals in different levels of qualification. Through the Social Representations Theories we try to reveal how the teachers involved in this process feel and react. We adopted the concept of educational field. Both are theoretical tools which enable to present the phenomena in the micro and macro perspectives. Methodologically we used the Free Word Association Test and the Semi-Structured Interview and, the software SPSS – Statistical Package for Social Sciences and the Content Analysis. The combination of the mentioned concepts, tools and techniques was gathered in order to undertake a reflection of qualitative and quantitative order about the theme in study.

Keywords: Teaching Formation, Social Representation, Educational Field.



Introdução

Em face das mudanças ocorridas no âmbito educacional e das enormes demandas intelectuais, políticas e tecnológicas a que o professor atualmente se viu obrigado a atender, esforços por parte do governo e daqueles que compõem a educação brasileira convergiram no sentido de inteirar o professor a respeito deste novo redimensionamento de sua própria prática. Nesse sentido, tornou-se imperativo a busca por uma formação mais adequada ao novo quadro delineado.

O autor Magela (1998) mostra como os projetos de formação, numa abordagem tipicamente técnico-instrumental, podem considerar o professor como mero transmissor de conhecimento, relegando uma série de saberes ligados à identidade e à experiência pessoal e profissional dos envolvidos. Da mesma forma, essas propostas podem reduzir-se a experiências de aperfeiçoamento e treinamento, isolando e individualizando momentos de aprender e tratando o professor como alguém apenas a ser adestrado. Também se postula iniciativas de “qualidade total”, em que predomina um esforço de “mudança de atitude”, muito próximo do que se faz atualmente em grandes empresas, no sentido de um apelo ao envolvimento emocional, positivo e criativo do empregado, sem que se questionem seus impasses cotidianos e concretos nas situações de trabalho.

Desse modo, tomando por base o termo formação docente como um processo abrangente que considera todos os aspectos do ser professor, buscamos, neste trabalho, através do conceito de campo educacional, compreender as lutas e conflitos pertinentes a este campo. (BOURDIEU, 1980). Além disso, foi escopo deste trabalho tentar identificar o núcleo das representações sociais. (MOSCIVICI, 1978) dos professores da rede pública de Natal/RN, acerca de sua própria formação. Para tanto, utilizamos a teoria do núcleo central, apresentada por Abric (1994), a qual permitiu o uso do Teste de Associação Livre de Palavras, instrumento bastante utilizado na apreensão das representações sociais por ser de fácil aplicação e dirimir possíveis interferências dos sujeitos quanto à manipulação dos dados.

Como já foi dito, este trabalho consiste em dar visibilidade às possíveis representações sociais dos professores da rede pública de Natal (RN) pertinente a sua formação, por meio da combinação de teorias, estratégias e

instrumentos utilizados, além de situar, de forma breve, o status da formação docente no âmbito educacional brasileiro.

1. De professor técnico a agente de transformação social

Ao longo da história, a educação brasileira passou por diferentes momentos. Várias tendências e correntes foram surgindo e delas foram jorrando idéias e novidades que, por vezes, coadunavam, outras vezes não. Cada um desses movimentos desempenhou papel importante na constituição do nosso atual modelo educativo. Portanto, não se pode negar as inúmeras contribuições que trouxeram, segundo cada perspectiva, um quadro de avanços ou retrocessos, na busca de uma educação universal. Nesse caminhar, tanto a formação quanto o papel do professor assumiram diferentes posturas à medida que transitavam pela educação brasileira, tendências, correntes e movimentos diversos. Após tantas tentativas de melhorar a educação no país através de novas formas de se pensar o ensino, na prática docente, subsistiu um certo sincretismo que expressa tanto a influência da pedagogia tradicional (aprender); quanto da moderna (aprender a aprender) e tecnicista (aprender a fazer). É nesse contexto que são vivenciados os desdobramentos da práxis educacional brasileira nos dias atuais.

A prática dos professores tem deixado de ser considerada neutra, passando a ser percebida como uma prática educativa transformadora. O paradigma atual é o de que a formação docente considere o professor em todas as suas dimensões, política, social, cultural, didático-pedagógica, levando-o a uma compreensão e reflexão de sua prática em um sentido mais holístico. A figura do educador surge em oposição ao especialista de conteúdo, ao facilitador de aprendizagem, ao organizador das condições de ensino-aprendizagem, ou ao técnico da educação dos anos de 70.

Outra vertente que permeia as discussões é a que postula a não dissociação entre teoria e prática na formação do professor, na qual se questiona o papel das universidades, considerando que esta tem delegado à formação de professores uma posição secundária, tendo as prioridades concentradas nas funções de pesquisa e elaboração do conhecimento científico, em geral, considerados como exclusividade dos programas de pós-graduação. Esse



debate ganhou maiores proporções nos anos de 90 enfatizando-se, então, a figura do professor-pesquisador.

A discussão sobre a formação do professor tem assumido, ainda, outro caráter se deslocando da formação inicial para a continuada. É importante lembrar que essas modificações na concepção da formação de professores refletem diferentes formas de se conceber o trabalho docente na escola ao longo dos anos. De mero transmissor de conhecimentos, postura “neutra”, preocupado com o seu aprimoramento técnico, o professor passa a ser visto como agente político, compromissado com a transformação social das camadas populares. Sem perder de vista a dimensão anterior, porém de uma forma, talvez, menos ingênua e ideológica, privilegia-se atualmente, a visão do professor como profissional reflexivo, que realiza a ação-reflexão-ação e cuja atividade se alia à pesquisa.

1.1 O professor reflexivo: novos desafios para uma ação pedagógica ideológica e politicamente correta

A escola vive atualmente uma febre voltada para termos como interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transversalidade, dentre outros. De acordo com Morin,

113

Há uma inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas e, por outro lado, realidades e problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários. [...] A hiperespecialização impede de ver o global. [...] O retalhamento das disciplinas no ensino torna impossível apreender ‘o que é tecido junto’ isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo. (MORIN, 2000, p. 32).

Diante desse fato, o autor propõe uma reforma do pensamento de cunho urgente na busca de uma sintonia com as aceleradas mudanças societárias atuais causadas pelas redescobertas científicas e pela informática. Porém, a ciência não pode tratar sozinha dos problemas epistemológicos, filosóficos e éticos. Os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo os paradigmas inscritos culturalmente neles.

Os estudos existentes que tratam sobre a educação fundamentada nos princípios tradicionais revelam que esse modelo apresenta problemas na consecução do processo de ensino-aprendizagem. É necessário que haja mudanças nos sistemas e modalidades de ensino, para que os educadores incorporem as novas funções advindas das necessidades dos atuais sistemas educacionais.

Libâneo (1984) afirma que, tradicionalmente, a formação do professor preocupou-se, com três dimensões: o saber (domínio do conhecimento, do conteúdo) – o saber ser (características pessoais positivas do professor) – e o saber fazer (o método ou o como ensinar). Nessa perspectiva, o enfoque acentuado de qualquer dessas dimensões da prática docente pode fragmentar a ação pedagógica escolar, seja no âmbito técnico ou político. Concebe-se que o “saber”, o “saber ser” e o “saber fazer” devem caminhar juntos, sem perder de vista o processo educacional como um todo.

Nesse caso, torna-se muito importante que o professor seja competente, compromissado e que, portanto, não permaneça, apenas, na divulgação reprodutivista de “conteúdos curriculares”, de “modismos de última teoria e conceitos elaborados”, mas que procure adequá-los à realidade e às necessidades de seu cotidiano e de seus alunos em seus locais de vivência. Ainda nessa linha de discussão, o mesmo autor diz que, ao se pensar no compromisso filosófico do docente, é preciso também pensar no significado do ato de ensinar e de aprender.

Isso corresponde a pensar nas relações como sujeito e objeto, teoria e prática, ou seja, que, no processo de ensino-aprendizagem, professor e aluno devem se constituir em sujeitos e não objetos, em que teoria, prática e realidade não se desvinculem. É de fundamental importância que o professor seja possuidor de uma formação adequada, de informações atualizadas, de um contato íntimo e permanente com a pesquisa. É preciso também, que seja capaz de uma reflexão crítica que o leve ao discernimento sobre o que ensinar, como ensinar e para que ensinar e da necessidade de capacitação. Para tanto, é preciso abrir-se às inovações, sabendo conduzir, dentre outros, o seu papel de orientador e mediador no processo de ensino-aprendizagem, procurando desenvolver o ensino dos conteúdos de forma a torná-los mais atraentes e relacioná-los à realidade vigente.



2. As políticas de formação de professores e suas implicações para a prática docente

Ao longo de sua história, a educação brasileira passou por inúmeras transformações, porém, a partir de 1990, essas mudanças apresentaram-se mais significativamente em função das estratégias governamentais adotadas no País, cujo objetivo era resgatar a qualidade da educação, minimizando os índices de evasão, repetência e analfabetismo.

Em 1990, realizou-se em Jontien, na Tailândia, a Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), onde foi apresentada a “Declaração Mundial de Educação para Todos”, nesse documento os organismos internacionais – Banco Mundial, UNESCO – impunham critérios para financiar as tão necessárias políticas educacionais dos países em desenvolvimento.

Com base na declaração citada, fazia parte do acordo a elaboração de um plano de ação para a década visando à elevação do nível de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. No Brasil, foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993).

Uma das exigências feitas pelos organismos internacionais visando à redução dos custos com a educação foi a descentralização. Assim, foi concedido às escolas autonomia financeira, administrativa e pedagógica e o governo transferiu para as unidades federadas e a sociedade civil a administração do ensino público.

Pautado nessa política de descentralização, muitos outros planos, projetos, leis e decretos foram sancionados, no sentido de universalizar o ensino fundamental, baixando os índices de evasão e repetência; erradicar o analfabetismo; reestruturar a carreira docente; e descentralizar a responsabilidade do Estado com a educação.

Em 1996, foi promulgada a Emenda Constitucional nº 14, que institui a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), criado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Esse Fundo pretende, como princípio básico, desenvolver o ensino fundamental, bem como qualificar docentes e melhorar sua remuneração. Essa Lei trouxe consigo significativas mudanças, já que, em seus 92

artigos, traz modificações em todos os níveis dispendo sobre a organização da Educação Básica – Ensino Infantil, Fundamental e Médio – e sobre a Educação Superior. Trata, ainda, das modalidades de ensino; dos profissionais da educação; da gestão e financiamento da educação. Além disso, institui a “Década da Educação”, cuja finalidade é elevar a qualidade da educação brasileira em todos os seus âmbitos e modalidades nos próximos dez anos (1997-2007) através de ações enérgicas.

Ainda com base na Lei nº 9.394 de 1996, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), apresentaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), com vistas a articular União, Estados, Distrito Federal e Municípios, possibilitando que os estabelecimentos de ensino dispusessem de referenciais que norteassem o processo de ensino aprendizagem.

Por determinação dessa LDB, foi elaborado, pelo CNE, o Plano Nacional de Educação, que determina as metas, diretrizes e objetivos a serem alcançados durante a “Década da Educação.”

As iniciativas do CNE voltadas para o setor de educação fundamental especificam várias metas a serem apoiadas pelo Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) que incluem: o aumento do número de graduados em 70%, o que exigirá a redução anual de 5% nas taxas de repetência e abandono; a melhoria do desempenho do aluno, de acordo com os padrões do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); a eliminação da categoria de professores sem certificado; a definição dos padrões mínimos de funcionamento; a garantia de que as novas escolas estarão dentro desses padrões mínimos de funcionamento; uma maior participação da comunidade na educação; e a promoção da autonomia da escola. Em resumo, essas questões que estão no âmago do desenho do FUNDESCOLA foram tomadas como padrão do governo federal por serem consideradas as mais urgentes para a melhoria da educação brasileira.

Nesse contexto, a década de 1990 fez eclodir diversas mudanças que se estenderam desde as políticas educacionais implantadas pelo governo, até a natural exigência de qualificação imposta por uma sociedade dinâmica que tem como pilar uma economia pautada no capitalismo, o qual reclama constante aperfeiçoamento da mão de obra do trabalhador, sob pena de relegá-lo a posições subalternas ou mesmo excluí-lo completamente.



Para explicitar o novo contexto para o qual a educação deveria se adequar, o Estado brasileiro, desde a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), como afirma Kuenzer (1998), delegou a um grupo de especialistas, identificados com o discurso oficial, a tarefa de elaborar pareceres e parâmetros curriculares para a educação básica, cuja concepção de educação e de escola deveria orientar os processos de formação de professores.

2.1 A relação legalidade X prática docente no contexto educacional

No contexto educacional brasileiro, a formação de professores passa por uma séria crise, retratada pelo descrédito da sociedade no sistema formal de ensino em todos os níveis, impondo-se como necessária, à superação desses obstáculos e conflitos de ordem individual, profissional e social. No entanto, é necessário compreender como os professores têm assimilado essa necessidade de modificar sua prática em virtude não só das leis, mas como já foi reiterado, em função da própria demanda societária, que vive um conturbado processo de globalização, bem como do avanço das novas tecnologias e do surgimento de novas e atualizadas formas de se pensar o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, o professor se vê coagido a mudar sua prática para acompanhar as novidades que, ao ocorrerem numa perspectiva global, atingem também seu cotidiano na sala de aula. Porém, mudanças em direção a essa adequação envolvem uma série de investimentos: por parte dos professores, em estudos; por parte dos órgãos oficiais, na elaboração de projetos de ressocialização do professor e de formação continuada do docente; e, por parte do Estado, na captação e alocação dos recursos financeiros e humanos.

A introdução de inovações pedagógicas tem sido uma prática recorrente, o mesmo acontece na busca de reformas para o aperfeiçoamento do ensino e da formação dos professores. Esse processo, envolvendo mudanças programadas institucionalmente, é sempre acompanhado de um conjunto complexo de dificuldades, nem sempre claras aos professores. Quando sugeridas mudanças neste campo, ocorrem resistências e dificuldades na apropriação dos novos conceitos pelos professores, não por conformismo

aos modelos tradicionais, mas como resposta a uma série de outros fatores que influenciam a mudança de sua ação. Assim, o professor se vê envolvido em uma trama que exigirá novas competências, novos caminhos, um novo repensar e a consciência sobre os objetivos de sua própria formação.

Esse arcabouço de inovações que vem ocorrendo no âmbito educacional requer do professor uma tomada de consciência acerca de seu papel nesse processo e, especialmente, a compreensão de como a formação docente pode auxiliá-lo diante deste cenário. É essa visão da formação que tentamos captar através da teoria das representações sociais.

3. A formação docente prescritada da dimensão macro à dimensão micro

O momento de transição pelo qual passa a educação demanda a construção de uma nova pedagogia, e, portanto, de um outro perfil de professor. Esse professor deve estar em sintonia com as demandas políticas, econômicas e sociais que permeiam, atualmente, o processo de formação. É nesse contexto que são forjadas as correlações de força tecidas no que Bourdieu (1983) vai denominar de campo, nesse caso específico, no campo educacional.

3.1. As práticas sociais engendradas no Campo Educacional: a dimensão macro

Na visão de Bourdieu (1983), as práticas sociais estão inseridas um espaço social estruturado a partir de posições de poder e trocas simbólicas que independem dos ocupantes dessas posições. Nesse sentido, o campo é o palco em que se desenrolam as inúmeras relações que constituem a estrutura social.

Em termos analíticos, um campo pode ser definido como uma rede ou uma configuração de relações objetivas entre posições. Essas posições são definidas objetivamente em sua existência e nas determinações que elas impõem aos seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua situação {situs} atual e potencial na estrutura da distribuição das diferentes espécies de poder (ou de



capital) cuja posse comanda o acesso aos lucros específicos que estão em jogo no campo e, ao mesmo tempo, por suas relações objetivas com as outras posições (dominação, subordinação, homologia, etc). (BOURDIEU, 1992, p. 60).

Desse modo, para que se tornem possíveis as relações sociais – ou, nos termos de Bourdieu (BOURDIEU, 1980, p. 89), “se dê o jogo” é preciso que haja um motivo, um “objeto de desejo” que motive os indivíduos e os leve “a respeitar as regras” desse “campo.” Para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de habitus que impliquem o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc. Na estrutura do campo, os grupos aí dominantes são obrigados a um trabalho permanente de convencimento ideológico para manter a sua hegemonia, ao mesmo tempo em que enfrentam as resistências dos que se lhes opõem.

De acordo com esse autor, os agentes envolvidos num determinado campo possuem, pois, um certo número de interesses fundamentais, a saber, tudo o que está ligado à própria existência do campo. Isso leva à construção de uma cumplicidade objetiva que permanece subjacente a todos os conflitos e antagonismos existentes. As lutas dentro de um campo pressupõem um acordo entre os antagonistas a propósito do que merece ser objeto de disputa, embora isso seja esquecido nas evidências do processo.

Como em qualquer outro campo, o educacional também permitirá a ocorrência de correlação de forças. De acordo com Pereira (2003), campo educacional,

É um espaço estruturado de relações objetivas mediante as quais os agentes disputam os capitais específicos em jogo, [...] possui suas próprias normas, valores, interesses, instituições, hierarquias de legitimidade e critérios de divisão social. Está dotado de mecanismos internos por meio dos quais, segundo uma lógica específica, os agentes a ele vinculados obtêm lucros, embora não necessariamente econômicos, sofrem sanções, recebem prêmios, lutam, concorrem, completam-se, coagem uns com os outros, fazem e desfazem alianças e pactos, duradouros ou não. (PEREIRA, 2003, p. 72).

Nessa perspectiva, a correlação de forças existentes no campo educacional também dependerá das Representações Sociais construídas por seus agentes.

3.2 A teoria das Representações Sociais: a dimensão micro

Segundo Jodelet (2001), toda representação define-se por seu conteúdo, o qual tem como elementos, conceitos e imagens criados por alguém a respeito de um objeto, de forma a se relacionar com outras pessoas.

A representação social é produto e processo de uma elaboração psicológica e social do real, ou ainda, designa uma forma de pensamento social, é elaborada pela atividade simbólica e psicossocial do indivíduo que, assim, apreende o seu ambiente. Portanto, só pode ser compreendida se também for buscada a história individual relacionada à história da sociedade a qual o indivíduo pertence. Ela é o processo e o produto da relação entre a atividade mental e a práxis social. Moscovici (1978) reconhece a representação social como,

Um conjunto de conceitos, explicações e afirmações que se originam na vida diária, no curso de comunicações interindividuais. O universo das representações sociais é o universo consensual, sendo que a linguagem desempenha um importante papel, facilitando associações de idéias, reconstruções de regras e valores, onde o desconhecido passa, simbolicamente, a conhecido. (MOSCOVICI, 1978, p. 31).

Distingue a representação social de opinião, atitude e imagem, que são formas mais simples de expressão, e que estão fora das intenções dos indivíduos. Isto é, alguém pode expressar uma opinião pela imposição social, o que não significa que incorpore o discurso à prática social.

As representações sociais, na ótica da psicologia social, constituem uma forma de conhecimento prático – o saber do senso comum – que tem dupla função: estabelecer uma ordem que permita aos indivíduos orientarem-se em seu mundo material e social e dominá-lo; e possibilitar a comunicação entre os membros de um determinado grupo. (SPINK, 1993, p. 42).



Nesse contexto, segundo Bourdieu (1992), eclodem os conflitos simbólicos que visam impor uma visão do mundo de acordo com os interesses dos agentes. O autor acrescenta que:

As lutas simbólicas a propósito da percepção do mundo social podem tomar duas formas diferentes. Do lado objetivo, pode-se agir por ações de representação, individuais ou coletivas, destinadas a fazer ver e valer certas realidades. [...] Do lado subjetivo, pode-se agir tentando mudar as categorias de percepção e de apreciação do mundo social, as estruturas cognitivas e de avaliação: as categorias de percepção, os sistemas de classificação. (BOURDIEU, 1992, p. 85).

Essa percepção pode se dar a partir dos processos constitutivos da representação social, os quais Moscovici denominou de objetivação e ancoragem. Ancorar é trazer para categorias e imagens conhecidas o que não está ainda classificado e rotulado. É transformar o que é estranho em algo familiar, ou seja, ancorar o desconhecido em representações já existentes. Assim, o novo objeto da representação ganha sentido porque o que é comum ao grupo permite compartilhar comunicação e influenciar a ação.

Objetivar é transformar uma abstração em algo quase físico. Objetivação é o processo através do qual se cristaliza uma representação: noções abstratas são transformadas em imagens cujo conteúdo interno após descontextualizar-se forma um núcleo figurativo para, por fim, transformar as imagens em elementos da realidade. Importante também é salientar que, para qualificar uma representação como social, é preciso definir o agente que a produz e enfatizar que a representação tem como função contribuir exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais.

Jodelet (2001) acrescenta que a representação social é o ponto de intersecção do psicológico e do social. Constitui-se a partir das experiências, dos conhecimentos, informações e modelos de pensamentos transmitidos, cotidianamente, através da tradição, educação e comunicação social.

Na tentativa de vislumbrar como os professores compreendem seu papel diante desse quadro macro, de lutas simbólicas que envolvem sua formação, bem como seus conflitos, angústias e percepções dentro do grupo

ou comunidade aos quais pertencem é que buscamos o cerne de suas representações, ou seja, o núcleo central das representações sociais.

Na perspectiva teórica que propõe Abric, a representação social se define por componentes de conteúdo e de organização desse conteúdo, para serem pesquisados. Essa organização repousa sobre uma hierarquia entre elementos determinantes, “o núcleo central” da representação. O estudo da representação necessita de um método que possa fazer emergir os elementos constitutivos da representação, e também conhecer a organização desses elementos e delimitá-los.

Jean-Claude Abric elaborou a Teoria do Núcleo Central, a título de complementação à teoria de Moscovici. Suas proposições básicas indicam que a representação social possui uma organização com características específicas e uma hierarquização dos elementos que a compõem e se estruturam em torno de um núcleo central, constituído de um ou mais elementos que dão à representação um significado. Como Núcleo Central compreende-se “[...] um subconjunto da representação, composta de um ou alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação complementar diferente.” (ABRIC, 1994, p. 67).

Na Teoria do Núcleo Central são apontadas duas funções: uma geradora – definida por Abric como o elemento pelo qual se cria ou se transforma a significação dos outros elementos constitutivos da representação. Através dele os elementos ganham sentido; e outra organizadora – determina a natureza dos vínculos que unem entre si os elementos da representação, funcionando como elemento unificador e estabilizador da representação.

De acordo com os estudos de Abric, o Núcleo Central é determinado em parte pela natureza do objeto representado, e, em parte, pela relação que o sujeito ou grupo mantém com tal objeto. Ele é também definidor da homogeneidade de um grupo social, sendo determinado pela história desse grupo e ligado à sua memória coletiva. O autor afirma, ainda, que o Núcleo Central é estabelecido pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas, marcado pela memória coletiva do grupo, bem como pelo sistema de normas.

Buscando captar o núcleo central das representações sociais, bem como dar conta do trânsito entre a dimensão macro e a dimensão micro do pensamento docente realizamos a dimensão empírica deste trabalho.



4. Considerações metodológicas da investigação

O campo das representações sociais de acordo com Sá (1992, p. 99) “[...] pela natureza dos fenômenos que estuda, ou seja, formas modernas e específicas de conhecimento prático, produzidas e mobilizadas na vida cotidiana, repousa firmemente sobre as atividades de pesquisa empírica.” Portanto, no sentido de analisarmos do ponto de vista empírico, como é apreendido, objetivado e ancorado o núcleo central das Representações Sociais acerca da formação docente pelos próprios agentes, aqui representados pelos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Natal/RN, buscamos evidenciar os principais conflitos e tensões que permeiam o campo educacional através de uma pesquisa de cunho quantitativo e qualitativo, dimensões que colocam em evidência a saliência e conexidade dos elementos da representação social.

4.1 Caracterização dos sujeitos

A dimensão prática deste trabalho foi realizada no primeiro semestre do ano de 2004, em lugares de grande concentração dos sujeitos como o Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP) e a Semana de Formação Continuada das Escolas Públicas Municipais de Natal. Esses dois locais foram escolhidos por se tratarem de campos, eminentemente heterogêneos, compostos por professores de diversas escolas, situadas em várias zonas diferentes da cidade, o que confere à amostra um caráter aleatório na escolha dos sujeitos, tornando a pesquisa mais representativa em face da diversidade da população pesquisada.

Nossa amostra constitui-se de um total de 120 sujeitos. Para a constituição de nossa amostra, utilizamos um estudo estatístico que nos levou a adotar a técnica da Amostragem Aleatória Simples. (BARBETTA, 2001).

Ao efetivarmos a caracterização dos nossos sujeitos, arrolamos três variáveis que, ao nosso ver, dariam indícios acerca de seus perfis. Essas variáveis estão relacionadas ao sexo, à idade e ao tempo de serviço destes.

Os sujeitos pesquisados são, na sua grande maioria, mulheres que possuem entre 33 e 39 anos de idade, com uma média de 13 anos de tempo de serviço.

4.2 Caracterização dos instrumentos

A primeira etapa teve como objetivo coletar os dados para nossa investigação, e consistiu na aplicação de um questionário, dividido em três partes. Na primeira parte, o sujeito deveria preencher informações pessoais como: sexo, idade, tempo de serviço e local onde leciona.

Na segunda parte do questionário, encontra-se o teste de associação livre de palavras que consiste em um espaço para preenchimento das palavras citadas pelo sujeito, relacionadas a um termo indutor, seguido de uma ordenação destas. Esse é o momento em que ocorre a associação livre de palavras. Segundo Abric (1994), é uma técnica que permite colocar em evidência universos semânticos de palavras que se agrupam em determinadas populações. Busca detectar o núcleo central de uma representação, ou seja, o elemento fundamental. Tem sido utilizada com freqüência nas pesquisas em representações sociais e é um instrumento que permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas.

124 A terceira e última parte do questionário propicia ao sujeito um trabalho cognitivo de analisar, comparar e justificar a palavra mais significativa, por ele citada em relação ao termo indutor. Nesse momento, o sujeito tem a oportunidade de realizar uma reflexão acerca do seu próprio pensamento, podendo reelaborar, enriquecer e moldar suas concepções.

Para realização de uma análise objetiva dos dados, ou seja, da sua dimensão mais quantitativa, submetemos o material coletado no teste de associação livre de palavras ao tratamento estatístico permitido pelo programa computacional Statistical Package for Social Sciences (SPSS). Esse programa constitui-se em um software utilizado na realização de análises estatísticas que propicia o processamento de dados, num ambiente gráfico. Oferece estudos de processo analítico como: planejamento; acessibilidade; gerenciamento e preparação de dados; análise; relatório e disponibilização.



4.3 Apresentação dos resultados – o teste de associação livre de palavras

A primeira fase de nosso trabalho consistiu em tratar os dados coletados. Abarcando as informações referentes aos 120 sujeitos, contabilizamos o total de evocações, efetuamos uma categorização destas e, por fim, calculamos a frequência média de evocações por categorias.

Ao analisarmos os dados dos sujeitos referentes às suas evocações, chegamos aos números demonstrados na tabela 01, a seguir.

Tabela 01 – Tabela de evocações dos sujeitos

Sujeitos	
1 – Número total de sujeitos	120
2 – Número total de evocações*	360
3 – Número de palavras diferentes evocadas	116
4 – Número de categorias semânticas	12
5 – Frequência média de evocação/categoria	30

* Incluídas as repetições

Após categorização das evocações feitas pelos sujeitos, passamos ao cálculo da Ordem Média de Evocações (OME), conforme proposta por Vêrges (1999). Na tabela 02, explicitamos as categorias construídas para as evocações dos sujeitos, acompanhadas de suas respectivas OME.



Tabela 02 – Categorias constituídas em função das palavras evocadas pelos sujeitos

	Categorias	1ª Palavra	2ª Palavra	3ª Palavra	Evocações	OME
1	Qualificação	31	24	19	74	1,84
2	Profissionalismo	15	18	16	49	2,02
3	Conhecimento	20	19	7	46	1,72
4	Necessidades	13	15	13	41	2,00
5	Eficiência	12	7	11	30	1,97
6	Afetividade	5	9	8	22	2,14
7	Avaliação	5	8	8	21	2,14
8	Transformação	4	6	10	20	2,30
9	Interação	2	3	8	13	2,46
10	Prática	1	2	1	4	2,00
11	Autonomia	0	0	3	3	3,00
12	Educador	1	1	1	3	2,00
	Total	120	120	120	360	25,39

126

A OME, como vimos, é calculada em função da ordem média das evocações dos sujeitos, associada à frequência, e tem a função de viabilizar a apreensão do núcleo central das representações sociais.

De acordo com Abric (1994), a Teoria do Núcleo Central está focada nos processos sócio-cognitivos e busca identificar as estruturas representacionais, procurando entender a constituição das representações sociais, seu conteúdo e estrutura, para compreender seu funcionamento.

Buscando a apreensão do núcleo central das representações sociais, a partir dos resultados adquiridos por meio do teste de associação livre de palavras, procedemos à categorização das evocações dos sujeitos referentes à expressão 'formação docente', calculamos a OME e a frequência das categorias, obtendo os seguintes dados. (Figura 01).



Figura 1 – Elementos da representação dos sujeitos sobre “formação docente” em função da frequência e da ordem média de evocação

		Ordem Média de Evocação	
		Inferior a 2,12	Superior a 2,12
F R E Q U E N C I A S	Acima ou igual a 30 evocações	74 – Qualificação (1,84)	
		60 – Conhecimento (1,78)	
		56 – Necessidade (2,07)	
		48 – Profissionalismo (2,00)	
		31 – Eficiência (2,00)	
	Abaixo de 30 evocações	05 – Prática (1,50)	23 – Afetividade (2,17)
		03 – Educador (2,00)	22 – Avaliação (2,18)
			21 – Transformação (2,24)
			14 – Interação (2,50)
			03 – Autonomia (3,00)

Nº total de evocações: 360

Nº sujeitos: 120

Nº total de palavras diferentes: 116

Nº palavras por sujeito: 3

Uma das formas desenvolvidas para a apreensão do núcleo central criada por Vergès (1999) busca evidenciar “a saliência” dos elementos de uma representação social. Portanto, apresenta as categorias constituídas a partir das evocações dos sujeitos, divididas em quadrantes. O quadrante superior esquerdo indicará o núcleo central das representações sociais dos sujeitos, pois apresentam uma grande frequência e uma OME baixa. Aí estarão os elementos mais estáveis de uma representação social, assegurando sua continuidade mesmo em contextos móveis. Sendo composto por elementos determinados pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas, o núcleo central caracteriza-se por ser mais resistente a mudanças, já que é coletivamente partilhado.

O quadrante superior direito indicará as categorias localizadas mais próximas ao núcleo central, no entanto já compõem os elementos intermediários – os quais chamaremos de elementos intermediários 1. O quadrante inferior esquerdo também é composto por elementos intermediários – que chamaremos de elementos intermediários 2, porém se encontram um pouco mais afastados do núcleo central. Finalmente, o quadrante inferior direito é consti-

tuído dos elementos que mais se distanciam do núcleo central, os elementos periféricos, sendo mais suscetíveis a mudanças e podem funcionar como defesa do núcleo central, pois as representações começam a ser modificadas a partir desses elementos, que podem abrigar possíveis contradições.

5. Análise dos resultados: uma representação social da formação docente

A formação docente pode ser entendida de várias formas, baseada em diferentes modelos, de acordo com diversas concepções. De acordo com Pedroso (2004), é entendida como um processo abrangente que se efetiva desde a formação inicial e se estende por todo o exercício da profissão. É um procedimento que aprimora o sujeito da ação docente, ou seja, o professor, possibilitando que os alunos e o próprio sistema de ensino sejam beneficiados com uma educação de qualidade.

Portanto, à luz das definições e reflexões citadas por Pedroso buscaremos compreender como os sujeitos de nossa pesquisa têm compreendido a formação docente, ou seja, queremos desvendar como têm se estabelecido suas representações acerca das questões referentes à formação docente.

128

5.1 O núcleo central das representações sociais construídas pelos docentes da rede pública de Natal (RN)

As representações resultam de processos a que os indivíduos são submetidos no decorrer de sua existência, levando-os à sua inserção na sociedade pela interiorização, apreensão ou interpretação imediata de acontecimentos objetivos dotados de significação, os quais são reelaborados, passando a ter um sentido para o sujeito pertencente a categorias sociais, grupos e classes. Dessa forma, vinculam-se à visão de mundo e às suas relações com outras representações que incluem conhecimentos teóricos, conhecimentos do senso comum, conhecimentos práticos, valores, crenças, opiniões, ideologias, regras.

Quando compartilhadas por um grupo, essas representações tornam-se sociais. Conforme Abric (1994, p. 20), “[...], nesses processos de



percepção social aparecem, portanto, elementos centrais, aparentemente constitutivos do pensamento social, que lhe permite colocar em ordem e compreender a realidade vivida pelos indivíduos ou grupos.”

Nessa perspectiva, queremos analisar os elementos integrantes do núcleo central das representações sociais dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais e municipais da cidade de Natal/RN, acerca do termo formação docente.

Para os sujeitos pesquisados, os elementos que constituem o núcleo central de suas representações foram os itens: **qualificação, necessidade, profissionalismo, conhecimento e eficiência.**

○ item **qualificação** foi mais representativo com 74 evocações. Assim, percebe-se que há uma forte indicação de que a representação que o professor tem da formação docente está voltada para o saber fazer, ou seja, a formação deve buscar, fundamentalmente, instrumentalizar o professor para a sua prática. Talvez o contexto em que estão inseridos possa explicar um pouco como foi construída essa possível representação.

Não é de hoje que se debate e combate a dissociação entre a teoria e a prática. Os professores que passam pela formação inicial, geralmente, criam a expectativa de que, ao se formarem, sairão munidos dos instrumentos necessários para exercer sua prática, o que não acontece. A expectativa é, então, repassada aos cursos de formação continuada, oferecidos pelas instituições a que pertencem. A busca do professor continua e, muitas vezes, a frustração é o que lhe resta, já que não há receitas para o cotidiano da sala de aula, considerando que há uma heterogeneidade absurda entre as turmas e até mesmo em uma própria turma.

Os cursos de “atualização” oferecidos pelas instituições de ensino buscam fazer a sua parte promovendo palestras com teóricos famosos; dando acesso aos documentos elaborados pelo governo, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, cuja proposta seria a de tornar-se uma referência flexível ao trabalho do professor, o qual seria desenvolvido a partir da realidade e problemática da sua comunidade. Um exemplo disto é a *Semana de Formação Continuada*, oferecida aos professores da rede pública, que, ao final, fazem jus a um certificado por sua participação. No entanto, a reclamação é geral e continuam a repetir que “na sala de aula, a teoria na prática é outra.” Então o que fazer?

De acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), a reflexão se constitui no cerne dos discursos que orientam a formação docente nos dias atuais. A reflexão do professor deve ser um processo que contribua com seu desenvolvimento profissional, há uma maior capacidade de decisão e interpretação, e não um simples olhar de suas ações com limitadas possibilidades teóricas.

A reflexão como estratégia formativa caracterizada por Schön (2000) aponta para a reconstrução da prática profissional a partir da própria prática. Ainda de acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), a reflexão da prática é insuficiente quando não se dispõe de recursos metodológicos e teóricos que permitam uma nova práxis profissional. Nesse sentido, os cursos de formação devem lançar mão da teoria, cujo papel será fundamental em sua relação dialética com a prática, a qual se torna mais produtiva na medida em que se orienta em novas referências teóricas do saber científico (e outras formas de saberes), na medida em que se realiza com métodos sistematizados (atitude de pesquisa) que levam a uma posição crítica da prática em questão.

130 Outro elemento considerado central nas representações sociais dos professores foi o item **profissionalismo**. Os professores estão cada dia mais politizados e exigindo seu status de profissional.

Barriga e Espinosa (2001) reconhecem o trabalho do professor como profissional por sua ênfase intelectual, com regras claras de trabalho, com mecanismos concretos de ingresso à profissão e com um corpo de conhecimentos específicos. Para Enguita (2001), a profissionalização é uma questão de poder, de autonomia face à sociedade, ao poder político, à comunidade, aos empregadores; de jurisdição face aos outros grupos profissionais; de poder e autoridade face ao público e às potenciais reflexões ou grupos ocupacionais subordinados. No entanto, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) ressaltam que é necessário para os professores, uma nova visão de profissionalização, considerando-se a natureza social e educativa do trabalho. “[...] o professor constrói saberes, competências, não para uma autonomia individualista e competitiva, ou para um poder autoritário, mas para educar segundo perspectivas de socialização, de favorecer a inclusão pelo saber [...]”. Nessa perspectiva, os autores afirmam ainda que:



○ processo de profissionalização da docência representa uma mudança de paradigma no que se refere à formação, o que implica sair do 'paradigma dominante' baseado na racionalidade técnica, no qual o professor é um técnico executor de tarefas planejadas por especialistas, para se procurar 'um paradigma emergente', ou da 'profissionalização', no qual o professor é construtor da sua identidade profissional, segundo os contextos específicos de produção dessa identidade. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 50-51).

○ item **conhecimento** apresenta, também, uma grande centralidade nas representações dos professores. ○ que denota que têm incorporado o discurso que lhes é dirigido, o qual atribui exclusivamente à competência do professor e à sistemática de trabalho pautado nos seus conhecimentos, o sucesso ou o fracasso dos alunos. Essa colocação, que pressupõe uma forte autonomia docente na consecução dos objetivos escolares, é contestada por Sacristán (2002) e de certa forma por Perrenoud (2000). Esses autores, embora enfatizem a necessidade de uma formação docente de bases científicas que garanta competência teórica ao professor, considera o magistério uma "profissão complexa." Nesse tipo de profissão, que lida com pessoas, as margens de erro e de insucesso devem ser consideradas constitutivas.

A profissão docente não é mero campo de aplicação da investigação científica. A sua competência envolve conhecimentos científicos, mas também um "saber-fazer" criado pelos sujeitos individualmente, que articula da forma mais produtiva possível conhecimentos científicos com os conhecimentos intuitivos, necessários ao enfrentamento dos conflitos e contradições inter e intrapessoais. São competências teórico-práticas interdependentes e inseparáveis, decorrentes do uso de esquemas de ação que incluem tomadas de decisão, avaliação, julgamento, planejamento e comunicação.

Percebe-se que o professor, na atual conjuntura, tem se cobrado muito, ele quer ser cidadão, ser competente, possuir as habilidades necessárias à consecução de sua prática, ser pesquisador, ser reflexivo dentre tantas outras características que lhe tem sido exigidas. É nesse sentido que surge o item **necessidade**. Há uma corrida em busca da aquisição de todos os pressupostos, paradigmas, teorias, enfim, de tudo que surge, muitas vezes até como "modismo", mas que, na cabeça do professor, representará a modernidade de sua ação docente, a garantia de emprego, a sintonia com o que é novo.

Essa situação nos leva a constatar que o professor tem sido alvo de inúmeras mudanças, das quais, geralmente, nem tem tempo para refletir e se apropriar do impacto que vão causar. Porém, existe a necessidade de acompanhar tais mudanças. Nesse processo, podem ocorrer contradições que somente uma teoria do senso comum como a Teoria das Representações Sociais dá conta. Uma dessas contradições pode ser verificada pela presença do item **eficiência** no núcleo central das representações sociais dos sujeitos pesquisados. Ao evocar termos como desempenho, eficácia e eficiência, os professores remontam ao tecnicismo, a partir do qual se buscava obter um ensino de qualidade voltado para a eficiência e eficácia em detrimento do pensamento crítico e cidadão tão amplamente divulgado atualmente.

Analisando esses itens, percebemos como a representação de formação docente pode adquirir diversas dimensões. Vale ressaltar que estamos analisando somente seus elementos centrais. O Núcleo Central, de acordo com Abric, é determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas, marcado pela memória coletiva do grupo, bem como pelo sistema de normas.

132 Nesse sentido, as reflexões a respeito de representação social levam a concluir que o ser humano, objeto e sujeito da história, desenvolve-se através de processo de comunicação, onde a representação social, dinamicamente, estrutura e é estruturada. E, para analisar as representações que um indivíduo tem do mundo onde vive, ou viveu, é necessário captar a visão que tem de seu mundo, sabendo que tal visão dependerá do lugar ocupado por si em relação aos outros. Essa relação não é apenas objetiva, mas também subjetiva, na qual um se confronta com o outro e, ao mesmo tempo, com a imagem que elabora do outro.

Considerando tais assertivas e o caminho metodológico percorrido, podemos afirmar que há fortes indícios da existência de uma representação social pautada nos elementos do núcleo central, verificados por meio das técnicas e instrumentos utilizados na consecução desta pesquisa, fundamentalmente pelo fato de o quadrante superior direito que representa os elementos intermediários da representação social se apresentar vazio, o que torna os elementos do núcleo central isolados dos demais. No entanto, nos limitamos a apontar para uma possível existência de tais representações por acreditarmos que seria necessário um arcabouço maior de meios e um espaço maior



de discussão para afirmarmos a real existência de uma representação social dos professores da rede pública de Natal (RN).

6. Considerações finais

○ momento de transição, de crise paradigmática nas diversas áreas do conhecimento humano, requer mudanças de postura do professor, bem como exige um repensar crítico sobre a educação do país. Torna-se, portanto, urgente à construção de novos caminhos, novos projetos, emergentes das necessidades e interesses dos principais responsáveis pelo ato educativo, capaz de responder aos reclamos da sociedade que almeja a formação de um cidadão que enfrente os desafios inerentes a um país em desenvolvimento. É preciso que o professor esteja imbuído de compromisso e responsabilidade, seja portador de competências e atitudes que o capacitem a ultrapassar obstáculos de toda ordem, no sentido de formar profissionais para o exercício pleno de sua cidadania. Para tanto, é premente que o professor tenha clareza de seu papel diante das mudanças e das permanências, bem como das representações que permeiam esse processo de transição. Já que, conforme Abric (1994), uma ação de informação é capaz de transformar uma representação social.

○ contexto atual também faz com que os sujeitos aspirem a transformações, porém as novas propostas devem vir acompanhadas de mudanças nas regulações, nas condições objetivas, com uma proposta de formação do professor propiciadora de simulações de situações práticas, que mobilizem saberes teóricos e práticos e muita reflexão. É necessário que esse profissional exercite com entusiasmo e confiança os conhecimentos adquiridos em cursos, seminários, palestras, neles imprimindo a sua marca pessoal e adaptando-os a sua realidade. É através da ousadia de experimentar o novo e da disposição em enfrentar o desconhecido que o profissional estará construindo a sua competência pedagógica. Portanto, o professor deve ser não somente um consumidor de conhecimentos produzidos, mas um produtor que constrói, desconstrói e reconstrói seus saberes, em consonância com outros saberes já produzidos, desenvolvendo uma prática refletida, sintonizada com os desafios dos novos tempos, em detrimento do uso de receitas ou manuais.

Referências

ABRIC, Jean Claude. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: PUF, 1994.

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 4 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

BARRIGA, Angél Dias; ESPINOSA, Catalina Inclán. El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 25, p. 17-43, jan./abr. 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução Sergio Miceli. 3 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

_____. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

_____. **Questions de sociologie**. Paris: Minit, 1980.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/CNE, 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. **O sentido da educação para os educadores**: capital simbólico e campo educacional no RN. Natal: DEPED/UFRN, 1997/1998.

_____. Campo científico e interdisciplinaridade. In: FERNANDES, Aliana (Org.) **O fio que une as pedras**: a pesquisa interdisciplinar na pós-graduação. São Paulo: Editora Biruta, 2002.

ENGUITA, Mariano Fernandez. Igualdad, equidad, solidaridad. In: COMPANÉ, Antonio Sipán. (Org.). **Educar para la diversidad en el siglo XXI**. Espanha: Mira Editores, 2001.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.



KUENZER, Acácia. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998. p. 33-58.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

_____. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1987. p. 19-44.

_____.MAGELA, Geraldo. Cidadania, gestão da educação e globalização. **Revista Editorial**, Porto Alegre, v. 23, n 1, jan./jul. 1998. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/setores/revista/ed231.html>> Acesso em: 31 mar. 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

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

PEDROSO, Jussiane Inez Sansana. **A formação docente**. Unicampo. 2004. Disponível em: <http://www.camporeal.edu.br/main/coord_pedagogica/coord_01.htm> Acesso em: 15 abr. 2005.

PEREIRA, Gilson Ricardo de Medeiros. A força das afinidades: um estudo sobre a politização do campo educacional brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 84, n. 206, p. 67-78, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão Pedagógicas. Tradução Artmed Editora. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SÁ, Celso Pereira de. **Sobre o núcleo central das representações sociais**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1992.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar e conviver na cultura global**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: o novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SPINK, Mary Jane. **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

VERGÈS, Pierre. **Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations**. Aix en Provence: Manuel d'utilisateur, 1999.



Elda Silva do Nascimento Melo
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação
em Educação da UFRN
Natal | Rio Grande do Norte
E-mail | eldamelo@ufrnet.br

Moisés Domingos Sobrinho
Prof. Dr. do Depto. e do Programa de
Pós-Graduação em Educação da UFRN
Coordenador da Secretaria de Educação Média
e Tecnológica – SEMTEC/MEC
Natal | Rio Grande do Norte
E-mail | moises.sobrinho@mec.gov.br

Recebido 29 jun. 2005

Aceito 08 set. 2005