

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES

*Jociano Coêlho de Souza**, *Thelma Panerai Alves***

RESUMO

O presente estudo teve o objetivo de identificar e analisar, por meio de um levantamento temático, as representações sociais de formação continuada de professores nas dissertações e teses defendidas nos últimos anos no Brasil. Para o mapeamento das teses e dissertações publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) utilizamos um recorte temporal de 2010 a 2016, pautados na Teoria das Representações Sociais (TRS). Adotamos, como critério de inclusão, que as dissertações e as teses disponíveis estivessem escritas em português, na versão *online*, e que tivessem como objetivo de pesquisa identificar as representações sociais de formação continuada. Os resultados mostram, de maneira geral, que os autores identificam as representações de formação continuada como um processo de aprendizagem em busca da construção do conhecimento, isto é, a formação continuada é vista pelos professores como um momento de qualificação para a atuação docente.

Palavras-chave: Representações sociais. Formação continuada. Processo de aprendizagem.

SOCIAL REPRESENTATIONS OF CONTINUED TEACHER EDUCATION: A THEMATIC SURVEY OF THESES AND DISSERTATIONS

ABSTRACT

This study aimed to identify and analyze, through a thematic survey, the social representations of continued teacher education in dissertations and theses

* Mestre em Educação Matemática e Tecnológica pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Endereço para correspondência: Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências da Saúde – Campus I, Castelo Branco, CEP 58051-900, João Pessoa (PB). E-mail: jocianoufpb@gmail.com

** Doutora em Inovação Educativa pela Universidad de Deusto, Bilbao, Espanha. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (UFPE). Endereço para correspondência: Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, Iputinga, CEP 50670-901, Recife (PE). E-mail: tpanerai@gmail.com

publicized in recent years in Brazil. For the survey of theses and dissertations published in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), we used a temporal cut from 2010 to 2016, based on the Theory of Social Representations (TRS). As inclusion criteria, we adopted the available dissertations and theses that were written in Portuguese in the online version and whose objective was to identify the social representations of continued education. The results show, in a general way, that the authors identified the representations of continued education as a process of learning that pursues the construction of knowledge, that is, it is seen by the teachers as a moment of qualification for the teaching performance.

Keywords: *Social representations. Continued education. Learning process.*

REPRESENTACIONES SOCIALES DE FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES: UN ESTUDIO DE TESIS Y DISERTACIONES

RESUMEN

El estudio actual ha tenido como objetivo identificar y hacer un análisis, a través de un estudio sistemático, las representaciones sociales de formación continua de profesores en las disertaciones y tesis defendidas durante los últimos años en Brasil. Para la clasificación de las disertaciones y tesis publicadas en la Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), hemos utilizado un recorte temporal de 2010 a 2016, pautados en la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS). Hemos adoptado, como criterios de inclusión, que las disertaciones o tesis disponibles estuvieran escritas en portugués, en versión online, y que tuvieran como objetivo de investigación identificar las representaciones sociales de formación continua. Los resultados muestran, de una manera general, que los autores identifican las representaciones de formación continua como un proceso de aprendizaje en búsqueda de la construcción del conocimiento, es decir, esa formación es vista por los profesores como un momento de calificación para la actuación docente.

Palabras clave: *Representaciones sociales. Formación continua. Proceso de aprendizaje.*

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que o debate em torno da formação de professores é um dos polos de referência do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório das investigações educativas e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos, como nos afirma Sacristán (1999). Desta maneira, numa sociedade em que as mudanças estruturais, sociais e comportamentais vêm ocorrendo aceleradamente, o sistema de educação também sofreu alterações. São mudanças que provocaram modificações e/ou rupturas nos paradigmas educacionais vigentes,

como, por exemplo, a inserção e o uso das tecnologias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem.

Consequentemente, como atores sociais que desempenham diversos papéis de transformação, os professores tiveram que acompanhar as referidas mudanças. Nesse contexto, a formação continuada se apresenta como um importante processo em favor da qualificação dos docentes, com o objetivo de munir os professores de conhecimentos e habilidades que lhes permitam analisar criticamente as suas práticas e aprimorar a sua atuação. Assim, torna-se interessante saber quais representações sociais esses professores apresentam em torno do processo de formação continuada.

Para essa compreensão, nas últimas décadas, a Teoria das Representações Sociais (TRS) vem oferecendo às pesquisas educacionais novas possibilidades para tratar a complexidade deste objeto - a representação -, tornando-se, então, um suporte teórico-metodológico para estudos e entendimento das relações que acontecem no processo de formação de professores. Neste sentido, Gilly (2001) mostra que a noção de representação social é de suma importância para a compreensão dos fenômenos educacionais, principalmente para uma análise mais detalhada dos aspectos sociais.

Ademais, também se observa o aumento no interesse pela análise da produção científica de determinado país, região ou área de conhecimento, o que mobiliza autores a entender melhor a natureza e a amplitude dos dados estudados e desenvolvidos para, assim, compreender melhor o seu estágio de desenvolvimento. O olhar sobre a produção científica permite, além disso, identificar lacunas, tendências, divergências, convergências e possibilidades em uma determinada área de produção do conhecimento, o que se constitui em um subsídio para a promoção e a análise sobre os rumos das novas produções.

Partindo dessa ideia, consideramos que a verificação por meio desse levantamento torna-se relevante, pois permite mapear o desenvolvimento da temática, analisando sua inferência e a sua configuração. Com os resultados, será possível indicar perspectivas para a área, já que a pesquisa permite a realização de um mapeamento temático nos últimos anos, possibilitando uma melhor compreensão das representações encontradas. Assim, podem-se subsidiar produções acadêmicas e permitir que se construam indicadores de novos estudos.

Desta maneira, surgiu a necessidade de identificar, nas pesquisas já realizadas em dissertações e teses, as representações sociais de formação continuada, independentemente da modalidade ou do grau de ensino a que pertencem. Acreditamos que, de alguma forma, esse levantamento poderá reorientar as escolhas de novos objetos de pesquisa ou indicar novas demandas de investigação no campo.

A opção pela análise das dissertações e teses também ocorreu em virtude da percepção de que esses documentos são produzidos no contexto científico, além de serem formas conceituadas de produção científica, dada a severidade metodológica exigida para sua elaboração. Assim, de acordo com Nozaki *et al.* (2007), elas podem ser consideradas formas representativas da produção de um país ou de uma instituição.

Desse modo, o presente estudo teve o objetivo de realizar um levantamento temático das dissertações e teses defendidas no Brasil no período de 2010 a 2016,

oriundas de contextos educacionais e orientadas pela Teoria das Representações Sociais (TRS). Procuramos, então, com a análise, contribuir para a reflexão sobre a área, pois, ao identificar essas representações, permite-se uma leitura de como se constitui e se movimenta o campo das representações de formação continuada no contexto científico.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

Para compreender o discurso atual sobre a formação continuada de professores, é necessário, inicialmente, compreender o enquadramento histórico, conceitual e legislativo desse processo.

Imbernón (2010), por exemplo, considera que é significativo visualizar as etapas genealógicas da formação. Afirma que “[...] nos anos de 1970, numerosos estudos foram realizados para se determinar as atitudes dos professores em relação aos programas de formação continuada” (IMBERNÓN, 2010, p. 16). Nessa época, as ações de formação continuada eram pensadas e organizadas pelos próprios professores, sem nenhuma interferência da instituição ou de especialistas, levando o rótulo de modelo individual de formação. Foi um tempo em que a formação continuada apresentou o predomínio dos modelos individualistas, nos quais cada um buscava para si a vida formativa docente.

Em 1980, ocorreram diversas mudanças no cenário do trabalho docente. Naquele momento, os professores passavam por um processo de aquisição de novas formas de trabalho. Exigiam-se dos docentes novas habilidades. Neste sentido, Imbernón (2010) também confirma o surgimento de outros elementos técnicos no trabalho docente, como o planejamento e a programação, que fizeram com que as ações de formação continuada tomassem outro rumo e começassem a ser organizadas para atender às necessidades técnicas e práticas.

Trata-se de uma época predominantemente técnica, na qual nos invadem o paradigma da racionalidade técnica e a busca das competências do bom professor para serem incorporadas a uma formação eficaz. É um período de crise de valores que anuncia o início de uma nova época. (IMBERNÓN, 2010, p. 18).

Naquele mesmo ano, as pesquisas acadêmicas começaram a ser direcionadas para a importância do professor como sujeito autor e gestor das práticas educativas e dos saberes pedagógicos, ideia essa que, de acordo com Nóvoa (1992), coloca o professor no centro das discussões educativas e das problemáticas de investigação, considerando-o como agente ativo do ato pedagógico e ator da produção de conhecimento sistematizado, que engloba os seus saberes próprios e os saberes adquiridos.

Na década de 1990, a formação continuada passou a ser alvo das estratégias de renovação e reconfiguração do perfil profissional docente. Em alguns países, a formação continuada chegou a institucionalizar-se com o objetivo de adequar os professores aos novos tempos; em outros países, como os latino-americanos, apareceram novas modalidades, denominadas por Imbernón (2010) de “formação de escolas” ou “seminários permanentes”.

A partir da década de 1990, conforme Parente (2012), deu-se início, no Brasil, à construção de diversos modelos educacionais que objetivaram a melhoria da formação continuada de professores, enfatizando os instrumentos de avaliação educacional. Para isso, elaborou-se e aprovou-se a seguinte legislação: em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n.º 9.394/96); em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); e, em 1999, os Referenciais para a Formação de Professores.

Amparada pela legislação, a formação continuada foi abordada pela LDB/96 no contexto da demanda escolar, dos planos de carreiras e da carga horária docente, e do desenvolvimento profissional. Assim, com essas reformas educacionais, a formação docente ganhou uma nova forma de estruturação. Nesse caminho, a LDB/96 forneceu as bases para as novas políticas de formação de professores. Ela, por exemplo, destaca o papel da formação em serviço: “A formação de profissionais da educação [...] terá como fundamentos: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (BRASIL, 1996, p. 23). Portanto, a lei esclarece que os sistemas de ensino deverão, além de valorizar os profissionais da educação, assegurar-lhes um aperfeiçoamento profissional continuado.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

[...]

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. (BRASIL, 1996, p. 5).

No artigo 61 da referida lei, também existe menção à formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício das suas atividades docentes, ressaltando, neste caso, a importância da experiência adquirida por meio da prática, associada a uma formação teórica de base, a qual sustenta o seu significado com a prática. Portanto, podemos afirmar que existe uma valorização das experiências anteriores.

[...]

I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

[...] (BRASIL, 1996, p. 23).

Finalmente, do ano 2000 até os dias atuais, a formação continuada de professores sofreu mudanças devido aos contextos sociais que foram surgindo, como, por exemplo, a ressignificação do papel do professor frente às tecnologias digitais, que provocaram uma série de conflitos. Na concepção de Imbernón (2010), esses conflitos se iniciaram por meio de uma crise da profissão causada pela desmotivação pessoal com a docência, abandono, insatisfação, indisposição, desinvestimento e ausência de reflexão crítica, entre outros sintomas que demonstram uma autodepreciação do professor. Essa crise instalou uma longa pausa no pro-

cesso de formação de professores, que, posteriormente, conduziu à busca de novas alternativas para o profissional.

Ao tentarmos conceituar a expressão formação continuada de professores, devemos ter em mente o cerne do debate instituído em torno desse tipo de formação.

Destacamos, inicialmente, as divergências em torno dos conceitos e terminologias utilizados, tanto nos discursos dos profissionais da educação, nas políticas públicas, nas ações docentes, como nos programas implantados pelas diferentes esferas administrativas.

Até a década de 1990, o modelo de treinamento era considerado sinônimo de formação continuada. Os termos utilizados eram voltados para uma ideia de aprendizado vertical e cumulativo, como treinamento, capacitação e reciclagem.

Para alguns pesquisadores da área de conceitos e concepções de formação continuada de professores, como Marin (1995), o termo reciclagem não seria adequado para referir-se à formação de pessoas, pois ele está associado à ideia de modificação de objetos ou materiais, algo que não poderia ser aplicado à formação de sujeitos. Para Marin (1995), o uso do termo treinamento, comumente utilizado nos dias atuais quando relacionado às finalidades puramente mecânicas, também seria inadequado, pois leva a uma concepção de formação padronizada.

Nas análises de Marin (1995), outros termos também são apontados: “educação permanente”, “formação continuada” e “educação continuada”. Há uma similaridade entre esses termos, pois consideram o conhecimento como eixo do processo de formação; da mesma forma que esse conhecimento é também o eixo na realização de pesquisas em educação. Marin (1995) destaca igualmente que, ao utilizarmos a terminologia “educação continuada”, há ainda outras possibilidades de incorporação de outros termos, como treinamento, capacitação e aperfeiçoamento.

Imbernón (2010), ao tentar refletir sobre o estado do campo de conhecimento da formação continuada, elabora o seguinte conceito para o termo “formação continuada de professores”:

Toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício. Segundo os organismos internacionais, a formação implica a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas ao campo profissional. (IMBERNÓN, 2010, p. 115).

Portanto, essa perspectiva vai ao encontro de uma concepção que considera a formação continuada como um processo que possibilita ao professor opções para desenvolver o seu próprio trabalho docente, mudando a sua forma de agir e de solucionar problemas, lançando mão de informações adquiridas do processo de reflexão sobre a prática pedagógica.

Essas divergências não se encontram apenas nas abordagens teóricas. Quando analisamos a LDB/96, por exemplo, em um contexto mais político, encontramos uma variedade de termos tratados como sinônimos para esse processo. No artigo 61, inciso III, o termo utilizado é “capacitação em serviço”; no artigo 87, inciso III, o termo apresentado é “programas de capacitação”; no artigo 63, inciso III, temos “educação continuada”; já no artigo 67, inciso II, o termo evidenciado foi “aperfeiçoamento profissional continuado”.

Nos seus estudos, Gatti (2008) afirma que existem no Brasil várias pesquisas baseadas na temática de formação continuada de professores; porém, são poucas as que podem, expressivamente, contribuir para uma definição do termo formação continuada, uma vez que esse mesmo termo apresenta uma verdadeira complexidade polissêmica.

Esses estudos, em certo momento, abordam o processo de formação continuada como um conjunto de cursos realizados após a graduação; em outros momentos, como a realização de capacitações concretizadas após o ingresso na carreira docente. Contudo, percebemos que quase todas as abordagens giram em torno das seguintes situações: reuniões pedagógicas, planejamentos, grupos de professores, congressos, seminários, cursos oferecidos pela instituição, palestras, cursos de aperfeiçoamento, teleconferências, entre outros modos de formação.

Nas ideias de Candau (1996), a formação continuada não pode ser idealizada como um processo de acumulação de certificados, cursos, conhecimentos, palestras, ou algo desse teor; mas, sim, como um processo reflexivo sobre a prática docente e uma reconstrução continuada de uma identidade pessoal e profissional.

Confirmando essa concepção, Gatti (2008) garante que a formação continuada não pode ser resumida a cursos ou capacitações, seja ela realizada após a graduação, seja ela implementada após o ingresso na carreira do magistério, isto é, o que deveria haver é uma concepção que vincule a prática do professor, as políticas públicas de formação e o ambiente de trabalho. Ainda seguindo essa ideia, Gatti (2008) assegura que a questão da formação continuada também deve ser pensada como um meio de aprofundamento profissional em uma determinada área de atuação.

De acordo com Tardif (2002), mesmo que exista relevância no que se refere aos cursos e às capacitações, o interesse e a satisfação dos professores em realizar algum curso que tenha como objetivo a formação continuada estão diretamente ligados ao grau de valorização que se dá à experiência docente. Por isso é que, em sua essência, esses cursos devem seguir outra direção, ou seja, a sua formulação deveria partir prioritariamente da valorização das trocas de experiência entre os professores participantes.

Podemos confirmar essa ideia nos estudos de Gatti (2008), quando se constata o surgimento dos diferentes tipos de formação continuada como formas de responder às variabilidades e às condições que surgem em plena sociedade contemporânea. Reforça-se ainda mais esse fato com a concepção de que existe uma ampla necessidade de atualização, capacitação e renovação, as quais se instituíram nas novas relações laborais surgidas nos últimos anos.

Algumas pesquisas, como a realizada pela Fundação Carlos Chagas (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011), representaram a formação continuada em duas vertentes: a primeira, como uma ação necessária após uma formação inicial precária ou com limitações - neste caso, considera-se que a formação continuada surge pela necessidade de suprir as lacunas deixadas pela formação inicial, que acaba repercutindo no trabalho docente; a segunda afirma que a formação continuada surge por meio das carências apresentadas pelos professores durante as suas atuações e que essas carências vão desde alguns conhecimentos gerais ou pedagógicos às habilidades didáticas específicas. Por outro lado (e mais conveniente para esse estudo), alguns modelos de formação continuada estão alicerçados na ideia de que a área

docente é dinâmica, requerendo dos professores uma constante redefinição das suas práticas e a aquisição de novas habilidades a respeito dos processos de ensino e de aprendizagem.

A necessidade de acompanhar o ritmo de desenvolvimento da educação fez com que a formação continuada de professores ganhasse vários sentidos, concepções e práticas. Podemos inclusive afirmar que a formação continuada de professores é um processo polissêmico, isto é, ela pode surgir tanto pelas várias vertentes abordadas anteriormente como pode ser concebida por meio das diversas concepções apresentadas pelos autores da área. Gatti (2008) confirma essa polissemia, alegando que o conceito de formação continuada nos estudos educacionais ora está restrito a cursos oferecidos após a graduação ou após o ingresso no exercício do magistério, ora é compreendido como todo tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional.

Remetendo-nos ao passado histórico da formação continuada, percebemos um grande avanço. Assim, o nosso olhar para o passado deve buscar os aspectos positivos das formações, descartando o que não funcionou. De maneira geral, nosso olhar para o futuro deve constituir uma tentativa de construir novas alternativas que caminhem em direção ao aperfeiçoamento e à qualificação docente efetiva.

3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Para Melo (2005), a representação social é uma atividade simbólica e psicossocial do indivíduo enquanto ser social; parte da compreensão inicial do contexto histórico no qual ela é produzida. Desse modo, a representação social é um produto que emerge da relação entre a atividade mental e a práxis social.

Para Moscovici (2003), a representação social é um conjunto de conceitos, explicações e afirmações que se originam na vida diária, no curso da comunicação interindividual. O universo das representações sociais é o universo consensual, no qual a linguagem desempenha um importante papel, facilitando associações de ideias, reconstruções de regras e valores, em que o desconhecido passa, simbolicamente, a conhecido.

Moscovici (2003) se refere à representação social como um sistema de valores, noções e práticas relativas aos objetos sociais, contribuindo para a percepção e a comunicação dos membros de um grupo ou de uma comunidade.

Assim, o trabalho com representações sociais exige uma gama de conhecimentos, necessitando de métodos que façam emergir os elementos constitutivos da representação, para que se possa evidenciar a sua organização.

Na concepção de Abric (1998), o trabalho com representações sociais necessita de uma abordagem multimetodológica que contemple o levantamento do conteúdo das representações; a análise das relações entre os elementos, da sua importância relativa e da sua hierarquia; e a determinação e controle do núcleo central.

De acordo com Abric (1994, p. 73 *apud* SÁ, 1996, p. 67), o núcleo central é “[...] um subconjunto da representação, composta de um ou alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação complementar diferente”. Assim, podemos dizer que o núcleo central determina o signi-

ficado, a consistência e a permanência de uma representação social, além da resistência às mudanças.

Para Abric (1994 *apud* SÁ, 1996), o núcleo central tem duas funções: a geradora, que é o elemento pelo qual se cria ou se transforma a significação dos outros elementos constitutivos da representação; e a organizadora, que determina a natureza dos vínculos que unem entre si os elementos da representação, unificando e estabilizando a representação. Logo, toda representação é, nesse caso, organizada em torno de um núcleo central.

O núcleo central também é composto de elementos periféricos cuja característica é fornecer atualizações e contextualizações da dimensão normativa de uma representação, por meio da mobilidade, flexibilidade e expressão individualizada da representação.

4 METODOLOGIA

O estudo refere-se a um levantamento temático, de tipo exploratório e descritivo, com abordagem quali-quantitativa. Nessa direção, esse tipo de pesquisa permite revelar preocupações de pesquisadores quanto à configuração de uma temática em períodos específicos ou ao longo de uma trajetória.

De acordo com Araújo (2006), os estudos de mapeamento buscam determinar os principais temas de uma ciência particular e definir quanto da atividade científica é dedicado a cada um deles. Além disso, contribuem para a leitura da área, pois têm papel fundamental na representação do conhecimento.

Os dados gerados a partir dessa busca e os métodos utilizados são representações da produção científica da temática em questão. Geram-se, assim, as representações da institucionalização de uma área do conhecimento a partir de registros de bases de dados.

A busca dos textos foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para o levantamento das teses e dissertações publicadas, utilizamos um recorte temporal de 2010 a 2016. Pautados na TRS, adotamos como critérios de inclusão dissertações e teses que estivessem disponíveis em português na versão *online* e que tivessem como objetivo identificar as representações sociais de formação continuada, de acordo com a proposta de Serge Moscovici (1961).

O descritor utilizado para a busca foi “representações sociais” e a junção de “representações sociais e formação continuada”. Na configuração de busca, exigimos que os descritores estivessem no título do trabalho. Após um resultado amplo, filtramos os dados de acordo com os critérios de inclusão e exclusão. Inicialmente, as dissertações e teses encontradas foram registradas em uma tabela elaborada no *software word*, constando o título e o *hiperlink* de acesso aos arquivos.

Os critérios estabelecidos para a análise das teses e dissertações referiram-se aos objetos de estudo escolhidos, aos objetivos da pesquisa, às ferramentas da análise e aos resultados obtidos. Ademais, como critérios de inclusão, consideramos o fato de pertencer ao interstício de publicação entre 2010 e 2016; de estar escrito em língua portuguesa; de pertencer a programa de pós-graduação na área de educação ou ensino; e de apresentar o texto completo disponível.

A análise dos dados foi realizada com estatística descritiva, com a utilização do *software excel* para as variáveis objetivas. Analisou-se, igualmente, o conteúdo

para os resultados dos estudos, conforme proposta por Bardin (2009). Nesse tipo de técnica, o conteúdo é examinado por meio de categorias sistemáticas, que são previamente determinadas ou não, mas que podem levar a resultados qualitativos. Nesse cenário, Bardin (2009) assinala três etapas básicas para a análise de conteúdo: a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial. Após essas etapas, passa-se à “categorização”, na qual se verificam diversos sentidos em relação ao objeto de estudo. Essa análise permitiu o agrupamento e a codificação das unidades, considerando as suas frequências e a proximidade semântica, e possibilitando conformar as categorias de análise.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na apresentação dos resultados, utilizamos uma subdivisão para uma melhor compreensão e análise - considerava-se o perfil das publicações ao longo do recorte temporal, os sujeitos das investigações e a análise das representações identificadas.

5.1 Perfil das publicações ao longo do recorte temporal

Durante a busca na base de dados da BDTD, utilizando o protocolo preestabelecido com os critérios de inclusão e exclusão, encontramos os seguintes resultados:

Tabela 1 – Resultados encontrados na BDTD

DESCRITOR	TRABALHOS ENCONTRADOS			TRABALHOS SELECIONADOS		
	Dissertações	Teses	Total	Dissertações	Teses	Total
“Representações sociais”	414	123	537	04	00	04
“Representações sociais e formação continuada”	08	01	09	04	00	04

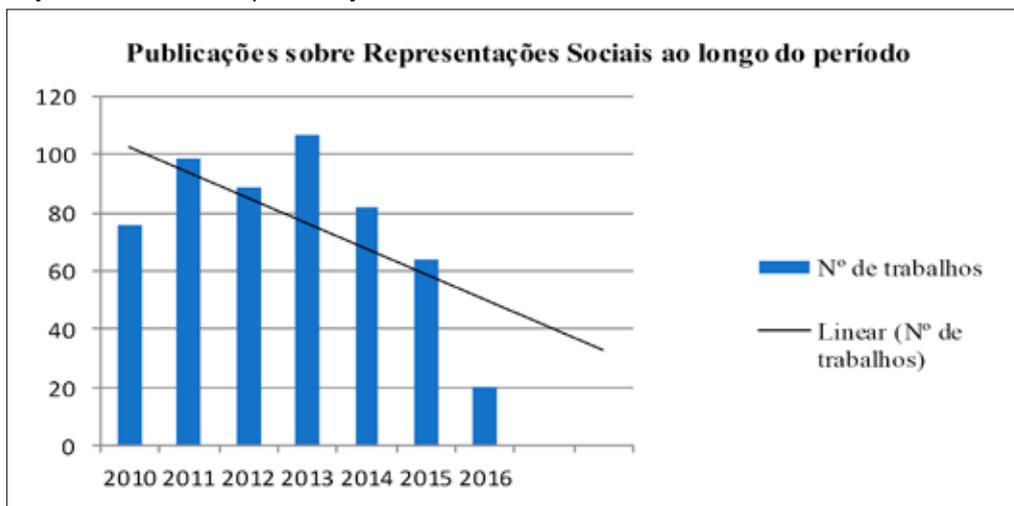
Fonte: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (2016).

Notamos que, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), há um número considerável de trabalhos que apresentam as representações sociais como objeto de estudo. Entretanto, apenas nove, dos quinhentos e trinta e sete trabalhos, tiveram as representações sociais de formação continuada como objeto de estudo. Quando analisamos os trabalhos que consideravam esses dois critérios, percebemos que apenas quatro deles contemplavam realmente as representações sociais de formação continuada. Além disso, notamos que a maioria dos trabalhos se encontrava sob a forma de dissertação, fato que pode estar relacionado ao menor grau de ineditismo exigido pelos programas de mestrado, cujo objetivo é tornar os estudantes mais reflexivo-teóricos com o objeto examinado, característica marcante dos estudos das representações sociais.

Na análise do número de trabalhos ao longo do período estabelecido no protocolo de mapeamento, verificamos que 2013 foi o ano que apresentou o maior

número de trabalhos que conteplavam a questão das representações sociais - um total de cento e sete publicações. Também notamos que, de 2010 a 2016, houve um declínio considerável no número de publicações. Isso pode ser um fator relevante para pesquisas futuras, pois é importante verificar as causas da diminuição das investigações cujo objeto de estudo são as representações sociais.

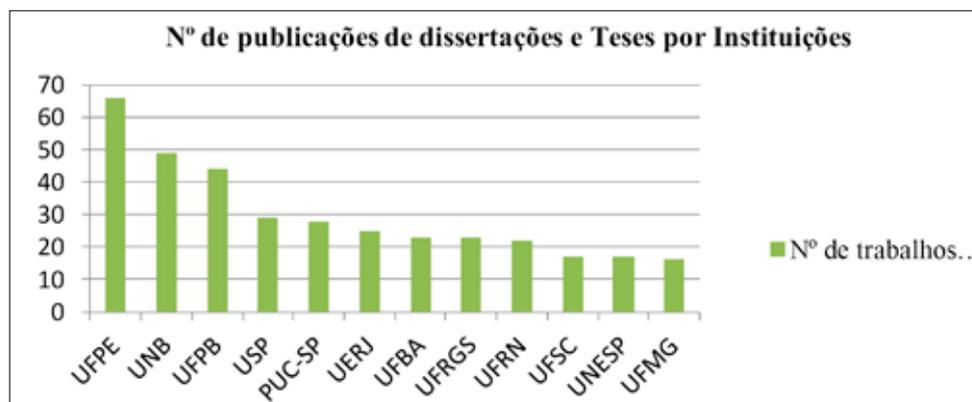
Gráfico 1 – Número de trabalhos publicados no período de 2010 a 2016 que tiveram como objeto de estudo as representações sociais



Fonte: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (2016).

Quando verificamos as origens desses trabalhos coletados pelo protocolo de busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), percebemos que existem algumas universidades que lideram o *ranking* de publicações. De fato, em primeiro lugar, aparece a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), seguida pela Universidade de Brasília (UnB) e pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Essa liderança pode ser justificada pelo fato de que muitas dessas instituições já possuem um maior tempo de atuação e apresentam um número acentuado de programas de pós-graduação que trabalham com a perspectiva das representações sociais, além de possuírem, no quadro docente, pesquisadores que são referências nessa área de estudo.

Gráfico 2 – Número de trabalhos publicados por instituições



Fonte: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (2016).

5.2 Os sujeitos das investigações

De acordo com Jodelet (1986), as representações são sempre de alguém e sobre algo. Assim, os trabalhos analisados centram-se em representações de ou sobre professores; portanto, têm como sujeitos, na sua maioria, professores em exercício ou formadores.

Nesse contexto, alguns trabalhos caracterizaram os sujeitos de acordo com idade, gênero, modalidade de atuação, tempo de magistério, local de trabalho etc. Nesses dados, verificamos que o tempo de exercício é bastante variado, que o gênero é predominantemente feminino (o que ainda indica, nos tempos atuais, uma feminização do trabalho docente) e que as instituições selecionadas como campo de pesquisa são de natureza pública. Contudo, percebemos que ainda faltam dados que possam caracterizar melhor esses sujeitos como grupo constituinte das representações sociais, pois acreditamos que o simples fato de os sujeitos terem em comum o exercício da docência não revela condição suficiente para pertencer a um mesmo grupo de uma ou várias representações.

5.3 Análise das representações identificadas

Para uma melhor visualização e identificação, agrupamos os trabalhos selecionados em um quadro, com o tipo de trabalho, o ano de publicação, a instituição de origem e os autores.

Quadro 1 – Características dos trabalhos selecionados

TÍTULO	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	AUTOR
A formação continuada nas representações sociais de seus formadores	Dissertação	2012	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Renata da Costa Lima
Representações sociais de formação continuada dos professores de educação física de escolas públicas do estado do Espírito Santo	Dissertação	2010	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Walk Loureiro
Representações sociais de professores da rede municipal de ensino de Araucária (PR) sobre formação continuada	Dissertação	2014	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)	Arlete do Rocio Ribeiro Lopes
Formação continuada e as representações sociais de professores de centros municipais de educação infantil - Curitiba (Paraná)	Dissertação	2015	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)	Kayane Celise Antoniacomi

Fonte: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (2016).

Como dito anteriormente, encontramos apenas quatro trabalhos que seriam especialmente relevantes para as nossas análises e que se encaixariam nos nossos critérios de inclusão e exclusão do protocolo de mapeamento.

Uma das primeiras indagações que fizemos ao analisar os trabalhos foi se o objeto escolhido, dentro da temática proposta, constituía, realmente, um objeto de

representação para os sujeitos da pesquisa. A análise realizada é baseada nas ideias de Sá (1996), pois muitas vezes o pesquisador considera a representação social como um objeto relevante; porém, o fato não é convergente para a representação que os sujeitos têm. Moscovici (1978) também refuta essa concepção, afirmando que o objeto de representação social tem que ser um objeto de “força” social para sujeitos, de modo a gerar a construção das representações em torno de si.

Desta forma, analisamos, nas pesquisas encontradas, se os objetivos de estudo coincidem com o objeto das representações sociais. Logo, constatamos que Lima (2012), por exemplo, teve como objetivo compreender quais representações sociais de formação continuada são compartilhadas por seus formadores. Por outro lado, Antoniacomi (2015) analisou a relação entre as representações sociais de professores dos Centros Municipais de Educação Infantil sobre a formação continuada e as políticas de formação de professores. Lopes (2014), por sua vez, analisou as representações sociais de professores do ensino fundamental (do 1.º ao 5.º ano) da rede municipal de ensino do município de Araucária (PR) sobre formação continuada. Loureiro (2010) compreendeu o pensamento, o sentimento e as ações tomadas pelos professores de educação física em relação à sua formação continuada.

De uma forma geral, esses autores tiveram como objetivo de estudo as representações sociais de formação continuada, e os seus sujeitos foram todos professores. Entretanto, apenas Loureiro (2010) colocou outros elementos, tais como pensamento, sentimento e ação, como sinônimos de representações sociais. Esse achado é evidenciado por Gracia (1988), que justifica a substituição de termos por a representação social ser um conceito composto que não pertence a uma única área de conhecimento. Como consequência disso, esse fenômeno acaba articulando conceitos dessas duas áreas (tais como ideologia/cultura e imagem/pensamento). Neste sentido, Gracia (1988) conclui que a representação social é um conceito psicossocial. Ademais, o próprio Moscovici (2003) afirma que as representações sociais sempre se preocuparam com os aspectos da sensibilidade social e dos sentimentos sociais, fato este que pode justificar o uso dos termos pelo pesquisador.

Além disso, grande parte dos trabalhos na busca pelas representações acaba realizando uma construção teórica do objeto, retomando e investigando como ele se constituiu historicamente. É o que vemos, por exemplo, no trabalho de Lopes (2014), que procura descrever como se construiu a formação continuada, partindo das origens até os marcos legislatórios. Essa forma de trabalho fornece ao pesquisador subsídios para compreender e analisar mais detalhadamente as representações identificadas nos sujeitos da pesquisa.

Partindo para as representações sociais de formação continuada, verificamos, por exemplo, que Antoniacomi (2015) destacou a palavra “conhecimento” como provável elemento central das representações sociais. Porém, na análise de similitude, constatou-se que a centralidade das representações estava na palavra “aprendizagem”; esta era responsável por estabelecer forte conexão com a palavra “conhecimento”, evidenciando, assim, que a formação continuada, como um processo de aprendizagem para adquirir conhecimento, encontra-se relacionada fortemente com os termos “atualização”, “capacitação” e “qualificação”. Por fim, Antoniacomi (2015) ainda destaca que, embora a formação continuada desses pro-

fessores contemple diversas ações formativas, as representações sociais também estão ligadas ao conjunto de cursos oferecidos pela instituição mantenedora.

Lima (2012), por sua vez, revelou que as representações sociais de formação continuada partiram de uma abordagem crítico-reflexiva, dando ênfase à questão da reflexão, da troca de saberes e do estudo teórico. No teste de associação livre¹, constatamos que os formadores entendem o termo formação, principalmente, voltado para a questão da formação de professores, especificamente, apontando ainda elementos positivos quando solicitados a falar sobre formação continuada. Verificamos igualmente que os formadores representam a formação continuada como um momento de curso e que isso desconsidera a dimensão individual do processo de formação.

Por outro lado, na pesquisa de Lopes (2014), os resultados indicaram nove elementos que compõem o provável núcleo central das representações sociais dos professores sobre formação continuada. A palavra “aprendizagem” foi a mais evocada pelos docentes, o que levou o pesquisador a inferir que os espaços de formação continuada são representados pelos professores como um momento de aquisição de novas aprendizagens. Essa evocação foi ratificada pela palavra “trocas”, que surgiu como o vocábulo mais evocado na periferia do núcleo, mostrando a ação existente sobre a representação apresentada. Na análise prototípica das representações sociais dos professores, Lopes (2014) percebeu que muitas delas já são constituintes das atuais políticas educacionais brasileiras.

Loureiro (2010) notou que – apesar de a evocação “qualificação” apresentar uma frequência mais baixa quando comparada com “aprender” – o termo “qualificação” foi a evocação mais prontamente lembrada pelos sujeitos participantes da primeira fase do seu estudo. Esse resultado fez o autor pensar que estava ocorrendo um fenômeno de transição, um deslocamento da representação social de formação continuada dos professores, passando aos poucos de uma empreitada coletiva para uma iniciativa mais individual. O autor também viu que era possível afirmar que existe uma ancoragem do conceito de qualificação dentro da representação de formação continuada dos professores, uma vez que a qualificação pode ser sinônima de competência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a realização das análises, fez-se necessário um olhar crítico sobre as dissertações, que mostraram indícios importantes para quem trabalha tanto com a formação continuada de professores como com as representações sociais, podendo levar o pesquisador a um aprofundamento maior e à escolha mais nítida/definida do seu objeto de estudo.

Verificamos, de maneira geral, que as pesquisas mantiveram a pertinência e a relevância dos objetos de investigação no campo da formação de professores, embora esses objetos não tenham sido estudados na sua amplitude. Como já foi dito, os autores trabalharam numa perspectiva histórica dos objetos de represen-

¹ Teste que se estrutura na evocação de respostas dadas, com base em um estímulo indutor, neste caso, “formação continuada”. Esse teste tem a vantagem de identificar os conteúdos simbólicos das representações sociais favorecendo a obtenção de dados mais espontâneos junto aos participantes.

tação, apesar de, algumas vezes, o texto ter incorporado outros elementos não contemplados nos objetivos gerais dos trabalhos. Estes apresentavam um viés bastante descritivo, algo precário quando se trabalha com representações sociais, já que o foco explicativo é maior quando se fala nesse campo de conhecimento.

Em relação às representações sociais, notamos que os autores consideraram a representação de formação continuada como um processo de aprendizagem para adquirir conhecimento, isto é, o processo era visto pelos professores como uma maneira de se sentirem mais capacitados e qualificados para atuarem na docência.

Ademais, podemos dizer que a busca por essas representações pode servir de guia de condutas para uma orientação tanto dos responsáveis pelos programas de formação continuada como para os próprios professores no processo de reflexão sobre suas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D. C. *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998. p. 27- 38.
- ANTONIACOMI, Kayane Celise. *Formação continuada e as representações sociais de professores de centros municipais de educação infantil (Curitiba, Paraná)*. 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.
- ARAÚJO, C. A. A. Classificação temática para o mapeamento de campos científicos: estudo de caso na área de comunicação social. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 7., 2006, Marília. *Anais...* Marília: UNESP, 2006. p. 1166-1177.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 nov. 2016.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores. *In*: REALI, Maria A.; MIZUKAMI, Maria da. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCAR, 1996. p. 140-152.
- DAVIS, C.; NUNES, M.; ALMEIDA, P. *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.
- GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil nas últimas décadas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.
- GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. *In*: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 321-341.

- GRACIA, T. I. Representaciones sociales: teoria y método. In: GRACIA, T. I. (Coord.). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai, 1988. p. 13-90.
- IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 12 nov. 2016.
- JODELET, D. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, Serge (Org.). *Psicología social II*. Barcelona: Paidós, 1986. p. 469-494.
- LIMA, Renata da Costa. *A formação continuada nas representações sociais de seus formadores*. 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.
- LOPES, A. do R. R. *Representações sociais de professores da rede municipal de ensino de araucária/PR sobre formação continuada*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.
- LOUREIRO, W. *Representações sociais de formação continuada dos professores de educação física de escolas públicas do estado do Espírito Santo*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.
- MARIN, Alda. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 36, n. 36, p. 13-20, 1995.
- MELO, E. S. do N. *Campo educacional e representação social da formação docente: o olhar dos agentes*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.
- MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, Serge. *La psychanalyse: son image et son public: etude sur la representation sociale de la psychanalyse*. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.
- MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Edições Dom Quixote, 1992.
- NOZAKI, P. et al. Mapeamento da produção científica do Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares de São Paulo. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA DA INFORMAÇÃO, 7., 2007, Salvador. *Anais...* Salvador: IPEN, 2007. p. 1-14.
- SÁ, C. P. de. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.