

O NÚCLEO CENTRAL DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA COMPARTILHADA POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Renata da Costa Lima (1); Maria da Conceição Carrilho de Aguiar (2)

(1- Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: renata.ufpe@hotmail.com; 2- Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: carrilho1513@gmail.com)

Resumo: A frequência com que a formação continuada tem sido reduzida ou tratada como sinônimo de capacitação, de treinamento, de aperfeiçoamento, de atualização, de reciclagem, entre outros termos, foi o que nos motivou para a realização desta pesquisa. Corriqueiramente percebe-se nos discursos de professores, de gestores, de coordenadores e de autores a redução da formação continuada a momentos específicos de cursos e a modelos formativos como reciclagens e capacitações, por exemplo. Diante disso, buscamos compreender quais representações sociais de formação continuada são compartilhadas por professores universitários. Para tanto, tomamos como categoria central a formação continuada. Essa categoria foi analisada a partir da teoria das representações sociais, tendo como suporte teórico e metodológico a abordagem estrutural, mais especificamente quanto aos elementos que constituem o núcleo central. Participaram da pesquisa 84 professores universitários das diferentes áreas de conhecimento (humanas, exatas e saúde) da Universidade Federal de Pernambuco, respondendo a um teste de associação livre de palavras. A organização dos dados coletados com o teste de associação livre de palavras foi feita com o auxílio da análise prototípica do *software* IRAMUTEQ e com a análise de conteúdo (análise temática) proposta por Bardin. Os resultados apontaram que a representação social de formação continuada compartilhada pelos colaboradores da pesquisa possuem um sentido ao mesmo tempo amplo e restrito para essa formação. Constatamos também que os elementos que constituem o núcleo central dessa representação social são majoritariamente funcionais, indicando que os professores universitários estabelecem uma relação prática com esse objeto, revelando uma preocupação dos docentes universitários em vivenciar formação continuada.

Palavras-chave: Formação continuada, núcleo central, professores universitários, representações sociais.

Introdução

A formação continuada corriqueiramente tem sido reduzida a momentos específicos de cursos de atualização, de capacitação, de aprimoramento, de reciclagem, entre outros termos. Não é raro encontrar nos discursos de professores, de coordenadores, de gestores e de estudiosos dessa temática certa confusão entre esses conceitos, tratando-os, muitas vezes, como sinônimos de formação continuada.

Segundo Aguiar (2004), os termos treinamento, aperfeiçoamento, capacitação e reciclagem desenvolveram-se no Brasil com o golpe militar de 1964, no período do modelo autoritário, para atualizar os professores sobre as mudanças no sistema educacional. A utilização desses termos na educação produzia a sensação de estar numa indústria treinando os operários para manusear máquinas. Assim, termos como treinamento e reciclagem significam preparar o indivíduo para os conhecimentos, habilidades e atitudes que irão maximizar a competência individual, com vistas a melhorar o desempenho da organização.

No que se referem à educação, tais conceitos (treinamento, capacitação, reciclagem) significam preparar os docentes para a efetivação de uma prática repetitiva, acrítica e mecânica, assumindo uma característica eminentemente prescritiva, normativa, fundamentada em modelos preestabelecidos. Logo, a preocupação está reduzida ao ato pedagógico isolado do contexto social mais amplo.

De acordo com Resende e Fortes (2005, p.05) as percepções sobre a formação continuada de professores são muitas, o que provoca a utilização de conceitos e termos considerados análogos, porém muitas vezes ambíguos e imprecisos, como, por exemplo, capacitação, treinamento, aperfeiçoamento e reciclagem. Todos eles respondem a tendências diferenciadas.

Segundo os autores acima, existem distinções entre esses diferentes termos: *reciclagem* dá a ideia de mudanças profundas que desconsideram os saberes já existentes; *treinamento* indica destreza, exercício repetitivo e condicionante; *capacitação* sugere apenas o desenvolvimento de habilidades; *aperfeiçoamento* dá a entender completude e acabamento; já o termo *formação* implica um processo de construção inacabável.

Consoante a esse entendimento, Mendes Sobrinho (2007) acredita que medidas pontuais como reciclagens, capacitações e treinamentos, por exemplo, não dão conta da complexidade da formação continuada.

A formação continuada que defendemos está de acordo com o que Freitas (2007, p.25) afirma:

Muitas vezes denominamos “formação continuada” modelos formativos convencionais de transmissão, tais como: treinamentos, reciclagem ou capacitação. Mesmo quando esses formatos assumem funções bem específicas em termos de objetivos, conteúdos e tempo de duração e modalidades [...] todos têm como elementos constitutivos a ausência de mecanismos efetivos para acompanhar, de forma efetiva, a prática docente concreta dos professores.

Para o autor, a formação continuada não deve ser confundida com ações pontuais ou extensivas de formação, pois os efeitos são bastante limitados. Para ele, a formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional, implica, além dos mecanismos de acompanhamento da prática do professor, uma avaliação sistemática das ações desenvolvidas e uma identificação das demandas de formação, localizadas com base nas dificuldades expressas pelos próprios professores no exercício da docência.

A formação continuada que defendemos é compreendida como um processo complexo e multideterminado que ganha materialidade em múltiplos(as) espaços/atividades, não se

restringindo a cursos e/ou treinamentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (PLACCO; SILVA, 2002).

Assim pensada e desenvolvida, a formação continuada envolve dois elementos fundamentais no processo de constituição do sujeito que é/está sendo formado: a individualidade e a coletividade. Ela não pode ser reduzida a um tempo e espaço convencional de formação – ou dizendo de outra forma, a uma formação formal – muito embora os momentos de formação no coletivo sejam de extrema importância para a formação do professor e, em hipótese alguma, estamos negando as contribuições aos professores que esses momentos em coletivo oferecem.

Diante da polissemia e da falta de consenso sobre o que significa formação continuada, objetivamos compreender como professores universitários representam esse objeto. Para tanto, a teoria das representações sociais se apresenta como suporte teórico para a compreensão desse objeto.

Conforme Moscovici (2012, p. 39), pioneiro da teoria, as representações sociais são teorias de senso comum, “entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano”. Por isso, acreditamos que essa teoria é um caminho para nos auxiliar no entendimento da construção simbólica dos professores universitários em relação à formação continuada.

Dentre as abordagens que se originaram da grande teoria proposta por Moscovici (2012), optamos pela estrutural de Abric (1998), pois ela nos permite identificar o conteúdo e a estrutura de uma representação social. Para esse autor, as representações sociais funcionam como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu ambiente físico e social, guiando seus comportamentos e suas práticas. Dizendo de outro modo, uma representação social é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e de atitudes, constituindo-se de um sistema sócio-cognitivo particular composto de dois subsistemas em interação: um sistema central e um sistema periférico (ABRIC, 1998, 2003).

O sistema central é a parte mais estável da representação. É ele que irá opor-se à mudança, pois toda alteração no núcleo central acarretará em uma mudança completa da representação. Abric (1994, p. 31), afirma que o sistema central é definido, “de um lado, pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto e, enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo”.

Para o autor, o sistema central, ou o núcleo central, é constituído de um ou mais elementos e assegura três funções essenciais: a *função geradora*, que diz respeito à significação da representação; a *função organizadora*, que diz respeito à organização interna dos elementos do núcleo; a *função estabilizadora*, que garante a estabilidade do núcleo.

Dessa forma, para que duas representações sociais sejam consideradas diferentes, é necessário que apresentem núcleos diferentes. Por isso, Abric (1998) alerta que a apreensão do conteúdo de uma representação social não é suficiente para conhecê-la e defini-la, uma vez que, duas representações sociais podem ter o mesmo conteúdo e serem diferentes devido a sua organização.

Diante de tudo o que foi exposto sobre a teoria das representações sociais, e especificamente quanto ao sistema central, buscamos no decorrer do texto, analisar os elementos que constituem o núcleo central da representação social de formação continuada compartilhada por professores universitários.

Percurso Metodológico

A escolha de uma metodologia, tanto de coleta quanto de análise, com certeza está determinada por considerações empíricas – natureza do objeto, sujeitos, limitação das situações, etc. –, mas também se apóia no sistema teórico que justifica a pesquisa (ABRIC, 1994).

Durante o estudo das representações sociais, torna-se necessária a utilização de métodos, visando, de um lado, encontrar e fazer emergir os elementos constituintes das representações e, de outro, conhecer a organização desses elementos e encontrar o núcleo central. Por isso, Abric (1994, p. 60) destaca três objetivos que implicam uma abordagem multimetodológica das representações, organizadas em três tempos sucessivos: o encontro do conteúdo da representação; o estudo das relações entre os elementos, de sua importância relativa e de sua hierarquia; a determinação do controle do núcleo central.

Em consonância a tal postulado e as especificidades do objeto de estudo aplicamos um teste de associação livre de palavras à 84 professores universitários das diferentes áreas de conhecimento (humanas, exatas e saúde) da Universidade Federal de Pernambuco.

O teste de associação livre consiste em apresentar ao participante da pesquisa, uma ou mais palavras/expressões indutoras – no caso deste estudo a expressão indutora foi *formação continuada* – para que escreva, o mais rapidamente possível, as 5 (cinco) primeiras palavras/expressões que lhe

vem a mente quando lê ou ouve tais termos e, em seguida, escolher duas que considera principais e justificar brevemente sua escolha.

Para nos auxiliar da organização dos dados do teste de associação livre utilizamos a análise prototípica do *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) na sua versão 0.7 *alpha* 2, bem como da análise temática proposta por Bardin (2002).

A análise do tipo prototípica, conforme Wachelke e Wolter (2011), é uma técnica simples e eficiente para o estudo da estrutura das representações sociais, pois parte do pressuposto de que os elementos de uma representação social com mais importância em sua estrutura são mais prototípicos, ou seja, mais conscientes à consciência. Esse tipo de análise utiliza critérios de frequência e ordem de evocações das palavras provenientes de testes de associações livres.

O resultado obtido pela análise prototípica do *software* IRAMUTEQ é apresentado em quatro quadrantes que cruzam a *fréquences* x *rangs*. O quadro abaixo apresenta os eixos dos quadrantes. A vertical refere-se à *fréquence* e o horizontal ao *rang*.

Quadro – Resultado obtido pelo IRAMUTEQ para análise das evocações hierarquizadas

		RANG	
		<i>Zone du noyau</i>	<i>Première périphérie</i>
<i>F</i> <i>R</i> <i>É</i> <i>Q</i> <i>U</i> <i>E</i> <i>N</i> <i>C</i> <i>E</i>	(palavras com frequência forte e grande importância)	(palavras com frequência forte e fraca importância)	
	<i>Elements Contrastés</i> (palavras com frequência fraca e grande importância)	<i>Seconde périphérie</i> (palavras com frequência fraca e fraca importância)	

Fonte – Produção de nossa autoria a partir das considerações de Abric (1998; 2003).

Para este texto, como objetivamos a análise dos elementos do núcleo central, nos deteremos ao primeiro quadrante (*zone du noyau*). Nesse quadrante são agrupados os elementos mais frequentes e mais importantes, formando a zona do núcleo central. Esses elementos possivelmente constituem o núcleo central, pois eventualmente estão acompanhados de outros elementos sem grande valor significativo, sendo sinônimos ou protótipos associados ao objeto. “Nem tudo o que se

encontra nesta casa é, portanto, central, porém o núcleo central está nesta casa” (ABRIC, 2003, p. 4).

Adiante, apresentamos os resultados e as discussões dos dados coletados com o teste de associação livre de palavras e organizados com o auxílio do *software* IRAMUTEQ.

Resultados e Discussões

Para a análise prototípica, utilizamos a frequência indicada pelo IRAMUTEQ (frequência 2). Do total das 214 palavras/expressões evocadas pelos professores para o termo indutor formação continuada, 09 (nove) foram apontadas pelo *software* como constituintes do sistema central da representação social de formação continuada: *aperfeiçoamento, aprendizagem, necessária, capacitação, compromisso, estudo, reciclagem, pesquisa e continuidade*.

Quadro 02 – Resultado da análise prototípica da expressão indutora “formação continuada” gerada pelo IRAMUTEQ¹

< = 1.44 Rangs > 1.44		
	Zone du noyau	Première périphérie
< 5.55 Fréquences > = 5.55	Aperfeiçoamento – 19 (1.4)	
	Aprendizagem – 17 (1.4)	
	Necessária – 15 (1.2)	
	Capacitação – 15 (1.3)	
	Compromisso – 8 (1.0)	
	Estudo – 8 (1.3)	
	Reciclagem – 7 (1.0)	
	Pesquisa – 7 (1.0)	
	Continuidade – 6 (1.0)	
	Elements contraste	Seconde périphérie

Fonte: produção de nossa autoria, gerada a partir do resultado da análise prototípica do *software* IRAMUTEQ.

Para aprofundar a análise dos elementos que constituem o núcleo central da representação social de formação continuada, categorizamos, com auxílio da análise temática de Bardin (2002), as palavras que constituem o sistema central.

¹ Os demais quadrantes estão em branco, pois nos deteremos à análise dos elementos que constituem o sistema central.

Quadro 03 – Categorização das palavras que constituem o núcleo central da representação social de formação continuada

FORMAÇÃO CONTINUADA (FC)			
SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA		CONSEQUÊNCIAS DA FC	EXIGÊNCIA PARA O SUJEITO
Restrito	Amplio	Aprendizagem;	Compromisso;
Aperfeiçoamento; Capacitação; Reciclagem; Pesquisa;	Necessária; Estudo; Continuidade;		

Fonte: produção de nossa autoria

Destacamos que essas subcategorias emergiram das palavras/expressões do teste de associação e das justificativas dos professores para as escolhas das palavras principais.

Na subcategoria intitulada sentidos da formação continuada, podemos perceber a equivalência de um sentido mais restrito e de um sentido mais amplo atribuídos a essa formação.

No sentido restrito estão termos que apontam um entendimento reducionista da formação continuada: *aperfeiçoamento, capacitação, reciclagem e pesquisa*.

“É um *momento*, a formação continuada, que nós professores podemos aprender sobre práticas pedagógicas nos *atualizando*” (P46).

“A formação continuada são cursos de *aperfeiçoamento* que permitem a aquisição de novos conhecimentos e *atualização*” (P47).

“A formação continuada é uma *reciclagem* que nos mantém atentas ao novo e a aplicabilidade dos clássicos ao novo” (P72).

Como já afirmamos, autores como Christov (2002), Aguiar (2004), Resendes e Fortes (2005), Mendes Sobrinho (2007) e Freitas (2007) ressaltam que é comum denominar ou reduzir a formação continuada a momentos, a cursos e a modelos formativos como *reciclagem, aperfeiçoamento, capacitação*, etc. Na visão desses autores, a formação continuada precisa ser entendida como um processo contínuo que se estende além de cursos específicos, mas que envolve tanto uma dimensão coletiva quanto individual, articulando teoria e prática.

Já no sentido mais amplo atribuído a formação continuada os professores destacaram as palavras *necessária, estudo e continuidade*.

“A formação continuada é um processo, pois a continuidade da formação do professor deve ser um *processo contínuo* de sistemático” (P20).

“A formação, enquanto *processo contínuo*, precisa ser considerada como um modo do professor se reinventar. (...) é um processo de encontro com *estudo*, leituras (...) (P34).

“*Necessidade*, porque não há saber estável e é necessário *continuar* se formando” (P71).

Esses termos, diferentemente do sentido anterior, indicam a compreensão da formação continuada como um processo contínuo, sistemático, complexo e multideterminado que se materializa em múltiplos espaços e atividades, não se restringindo a momentos de cursos, por exemplo (PLACO; SILVA, 2002).

Na subcategoria denominada consequências da formação continuada encontra-se o termo *aprendizagem* que sugere o efeito e resultado dessa formação para o professor universitário.

“A formação continuada está diretamente ligada ao nosso direito de continuar *aprendendo* ao longo da vida” (P59).

Por fim, na subcategoria intitulada de exigência para o sujeito, destaca-se a palavra *compromisso* que denota uma característica que o profissional professor precisaria ter para estar em formação continuada:

“Eu entendo que meu primeiro *compromisso* é comigo mesmo e que a formação continuada para mim significa alimentação cognitiva, logo me dá prazer” (...) (P17).

Voltando para o quadro 03, nota-se que os elementos que compõem o núcleo central concentram-se com maior destaque na subcategoria sentidos da formação continuada. Podemos inferir a partir disso que o núcleo central é formado essencialmente por elementos que buscam definir, dar sentido (restrito e/ou amplo), a formação continuada – é um aperfeiçoamento, é um processo, é uma reciclagem, etc. Logo, podemos dizer que o núcleo central dessa representação social revela características descritivas, no levando ao entendimento de que dizem respeito a elementos funcionais (ABRIC, 1998).

Ou seja, esse dado indica, a partir das considerações do autor acima citado, que o grupo *professores universitários* possui uma relação prática com o objeto de representação social *formação continuada*, uma vez que os elementos que constituem o núcleo central em análise são majoritariamente funcionais. Diante disso, podemos dizer que a formação continuada é algo de

interesse dos professores universitários e que possivelmente faz parte da prática profissional desse grupo, mesmo que a representação social desse objeto revele uma visão reducionista da formação continuada.

Considerações Finais

Capacitação, aprimoramento, aperfeiçoamento, atualização, reciclagem ou formação continuada? Todos esses termos, em um primeiro momento, parecem se referir à mesma coisa. Corriqueiramente são tratados como sinônimos. Diante desse cenário, objetivamos entender como professores universitários representam formação continuada.

Os achados revelaram que a representação social de formação continuada compartilhada pelos colaboradores da pesquisa possuem um sentido ao mesmo tempo amplo – continuidade, necessária, estudo, – e restrito – capacitação, aperfeiçoamento, reciclagem, etc. – para essa formação. Percebemos também que os elementos que constituem o núcleo central dessa representação são majoritariamente funcionais, indicando que os professores estabelecem uma relação prática com esse objeto. Ou seja, há uma preocupação dos professores universitários em vivenciar formação continuada.

Defendemos, como base nos autores aqui citados, que haja uma superação da formação continuada como apenas momentos de cursos, capacitação, treinamentos, reciclagem, etc. Concordamos com Imbernón (2010) quando afirma que a formação continuada, mais do que atualizar, capacitar, treinar, reciclar, precisa ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc.

Referências

ABRIC, Jean-Claude. “Les représentations sociales: aspects théoriques.” In: Abric J-C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p. 12-35.

_____. “A abordagem estrutural das representações sociais”. In: Moreira, A. S. P.; Oliveira, D. C. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: A B editora, 1998.

_____. Metodologia da abordagem estrutural das representações sociais. Extraído do capítulo: La recherche du noyau central et de La zone muette des représentations sociales. In: ABRIC, Jean-Claude. **Méthodes d'études des représentations sociales**. Érès: Ramonville Saint-Agne, 2003. Tradução de Maria de Fátima de Souza Santos.

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **A formação contínua do docente como elemento na construção de sua identidade**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Portugal, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa-Portugal: Edições 70, 2004.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. “Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico!”. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo. et all. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 5ª edição. Ed. Loyola. São Paulo, 2002. p. 72-84.

FREITAS, Alexandre Simão de. “Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade”. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de C. **A pesquisa mediando práticas colaborativas**. In: IV Encontro de Pesquisa da UFPI (A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas). Teresina, Piauí, 2006.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Sousa da. “A formação do professor: reflexões, desafios, perspectiva”. In: Bruno, E. B. G.; Almeida, L. R.; Christov, L. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. FORTES, Rodolfo Medeiros Cunha. “Mudanças e inovações pedagógicas na formação continuada docente”. In: ANPEd. **40 anos de pós-graduação em educação no Brasil: mudanças e inovações pedagógicas na formação continuada dos docentes**. caxambu: 2005. p.1-16.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e Prática**. vol.27 no.4 Brasília Dec. 2011.