

# RELATO DE EXPERIÊNCIA

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ALUNOS- TRABALHADORES

Lúcia Maria Moraes Moysés  
Universidade Federal Fluminense

---

## RESUMO

O trabalho relata uma experiência bem-sucedida de formação continuada, realizada sob a forma de uma pesquisa-ação junto a 200 professores da rede pública, a maioria atuando nos cursos supletivos de 1º e 2º graus. Seus principais resultados apontam para a importância de se começar tal tipo de trabalho com uma profunda reflexão sobre a dimensão política do ato educativo, bem como a de se atuar em pequenos grupos de estudo, no interior das próprias escolas onde lecionam os professores. Em termos concretos, o trabalho conseguiu fazer com que, durante um ano e meio, 23 grupos discutissem semanalmente temas relacionados à educação. Começando com as questões político-filosóficas, passando pelo enfoque sócio-histórico da aprendizagem e terminando com alguns aspectos metodológicos, eles chegaram ao término desse tempo mostrando ter autonomia para continuarem por conta própria. Do ponto de vista teórico, este texto apresenta uma discussão sobre o papel que a mudança nas representações dos professores sobre o aluno, a educação e ele mesmo desempenham nas possíveis transformações da sua prática pedagógica.

FORMAÇÃO CONTINUADA — REPRESENTAÇÕES SÓCIAIS  
— ENSINO NOTURNO

## ABSTRACT

LIFELONG LEARNING OF TEACHERS OF WORKING STUDENTS. This is a report on a successful experience in on-going training. It was an action-research project carried out with 200 public school teachers, most of whom were teaching first and second grade *supletivo* (accelerated schooling for adults who have not been able to complete their primary and secondary school programs) courses. The main results pointed to the importance of beginning that type of work reflecting deeply on the political aspect of the education, as well as the importance of working in small study groups in the very schools where the teachers are employed. In concrete terms, during a year and a half this project was able to get 23 groups to discuss, weekly, issues related to education. Beginning with political-philosophical issues, they went on to the socio-historical aspects of learning and ended on some aspects of methodology. At the end of the project, the teachers demonstrated that they had gained the autonomy to be able to continue on their own. From the theoretical point of view, this text presents a discussion of the role the change in the conception the teachers have of the students, and on the role of education and of the teachers themselves and how these may affect the teachers' practice of teaching.

Este é o relato de uma experiência bem-sucedida sobre o processo de formação continuada de professores que atuam junto a alunos-trabalhadores. No momento em que vários movimentos no país tentam resgatar aspectos positivos da prática educativa, creio que compartilhar os resultados de nosso trabalho com outros educadores é algo bastante estimulante. Extrapolando o relato, teço ainda algumas considerações teóricas acerca do processo de mudança nas representações sociais, a partir do que se evidenciou na prática.

Em meados de 1989, a gerente educacional de um Núcleo de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro<sup>1</sup> (o NEC-2, sediado em Copacabana) dirigiu-se à Universidade Federal Fluminense buscando apoio pedagógico para uma ação conjunta: oferecer um ciclo de palestras para os professores daquele Núcleo<sup>2</sup>. Essa proposta inicial acabou se transformando em um projeto de pesquisa-ação com duração de 18 meses (de maio de 1989 a novembro de 1990). Dos estudos que durante esse tempo absorveram mais de 200 professores surgiram propostas de mudanças efetivas nas práticas docentes, o que só foi possível por terem sido elas precedidas por mudanças nas representações sociais que os professores tinham da educação como um todo, do processo de ensino-aprendizagem, do seu aluno e do seu próprio papel.

Este relato está organizado da seguinte maneira: na primeira parte, destaco os principais aspectos metodológicos, explicitando os passos da pesquisa-ação, isto é, a forma como se desenvolveu o trabalho. Muitos deles se revelaram altamente positivos para o seu bom desenvolvimento. São facetas que encerram lições para a prática da formação continuada de professores. Na segunda parte, apresento os principais resultados alcançados e finalizo com a análise de um fenômeno ocorrido que, a meu ver, permite uma elaboração teórica, qual seja, o processo de mudança nas representações sociais que os professores tinham de temas ligados à educação e como isso se refletiu nas transformações ocorridas no cotidiano escolar desses professores.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA-AÇÃO

Comecei a experiência assumindo duas medidas fundamentais para o seu êxito: reconhecermos publicamente (a Gerência Educacional do NEC-2 e eu) nossos interesses mútuos e transformar o trabalho em um projeto de pesquisa-ação.

Tendo dissuadido a gerente educacional de realizar o tal ciclo de palestras por julgá-lo mais uma daquelas iniciativas que partem de cima e ignoram os anseios do professorado, sugeri-lhe que ouvisse o que este tinha a dizer. Ficou acertado que caberia a mim e a um grupo de mestrandos que se interessou pelo trabalho realizar uma reunião com essa finalidade. Convocados os diretores das escolas e seus principais auxiliares, a forma como a reunião foi condu-

zida — ouvindo e questionando o papel político dos dirigentes e equipes técnico-pedagógicas — suscitou um debate tão intenso, que foi solicitada uma nova reunião. Sentimos que os diretores queriam envolver outras pessoas na discussão. A segunda reunião deu-se na semana seguinte. Mantivemos a mesma estratégia. Sabíamos que havíamos tocado em um pouco nevrálgico: a dimensão política do ato educativo. Após uma acalorada discussão, repetiu-se o mesmo da reunião anterior: os participantes gostariam de trazer orientadores pedagógicos, coordenadores e, se possível, até mesmo professores para vir discutir conosco. A terceira reunião, ocorrida na semana seguinte, foi ainda mais quente que a anterior. A maioria dos participantes começou a sentir que havia sido deflagrado um processo que não poderia terminar ali. O pedido para que a Gerência Educacional elaborasse uma pauta de estudos foi uma consequência natural de tudo o que havia ocorrido.

Não tenho dúvida de que esse desejo manifesto de se reunir para discutir a educação foi o primeiro ponto positivo do trabalho. O segundo foi decorrência desse. Compreendi que se tratava de uma situação propícia para a realização de uma pesquisa-ação e estava convencida do valor que a sua sistematização poderia oferecer. Munida de instrumentos, preocupada em ser fiel a certos princípios teóricos, e tendo um grupo de interlocutores, foi possível traçar rumos e corrigir rotas mediante análises sistemáticas do processo. O grupo, formado por dez pessoas, reunia implementadores pedagógicos do NEC-2, uma assessora da Secretaria de Educação, uma universitária, além de mim e da gerente educacional do Núcleo. Dividíamos os papéis de coordenador, pesquisador e auxiliar de pesquisa e mantínhamos uma reunião semanal no próprio Núcleo. Obtivemos financiamento junto à FAPERJ e, com este grupo coeso — que pasarei a denominar de **grupo de pesquisa** —, enfrentamos todos os passos da pesquisa até o seu término (Moysés et al., 1991).

## A construção das ações

A marca da ação construída coletivamente se fez presente ao longo da pesquisa. Não foi tarefa fácil. Cada um dos grupos envolvidos — os do Núcleo, os diri-

---

1 Profª Vera Lucia Kezen Camilo Jorge, que, com sua equipe de implementadores pedagógicos, tornou este trabalho possível.

2 É necessário esclarecer que até o início do atual governo a Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro se relacionava com os municípios através de tais núcleos, que congregavam em torno de si as escolas estaduais de um dado município ou, como era o caso da cidade do Rio de Janeiro, de uma dada região metropolitana. Ao NEC-2 eram subordinadas 46 escolas de 1º e 2º graus, a maioria funcionando à noite e oferecendo ensino supletivo. A clientela era formada majoritariamente por alunos-trabalhadores.

gentes, os orientadores educacionais, os coordenadores de disciplina, professores de diferentes níveis de formação e nós, da universidade — tinha experiências e expectativas muito distintas. Houve, em algumas ocasiões, momentos de tensão provocados por essa diversidade, mas contrabalançados por outros em que essa mesma diversidade se fez riqueza na construção do conhecimento.

O primeiro momento de tensão surgiu antes mesmo da decisão de se fazer a pesquisa, logo após os três primeiros encontros já relatados: os implementadores do Núcleo e a gerente educacional ficaram encarregados de organizar grupos de estudos que atendessem às solicitações feitas pelos participantes, dentre as quais havia algumas questões muito específicas, como, por exemplo, conselhos de classe e problemas de leitura. Cada um atuava em uma área específica do conhecimento e sentiram dificuldade em dar sustentação a esses pedidos. Foi então que decidiram recorrer novamente a mim. Afinal, eu provocara toda aquela demanda.

O que fazer? Dar cobertura às práticas isoladas e pontuais ou partir para uma proposta mais ampla, mais articulada e mais compromissada politicamente? Por uma questão de coerência, sugeri o segundo caminho. As opiniões se dividiram: alguns implementadores tinham outros planos para seus trabalhos e se recusaram a continuar participando; outros, até concordavam com a minha proposta, mas ficaram receosos de decepcionar os professores que haviam feito aquelas solicitações; os demais, aí incluída a gerente educacional, se animaram a pôr em prática a minha proposta.

A elaboração dessa proposta levou cerca de um mês. Foram muitas horas de conversa até que chegássemos à versão final do projeto, quando então a equipe de pesquisa passou a atuar<sup>3</sup>. Com suas bagagens de experiência, foram praticamente os parceiros do NEC-2 quem determinou a configuração geral que acabou tendo a formação continuada.

Um ponto tinha ficado bastante claro: o projeto deveria fugir ao lugar-comum, propondo novos desafios, e, sobretudo, tendo a dimensão política da educação como norte. Coube a mim fundamentá-lo teoricamente e sugerir alguns passos metodológicos.

Acostumados a fazer o trabalho pedagógico-administrativo no Núcleo, meus parceiros sabiam exatamente que procedimentos realizar para explicar a nova proposta aos interessados em participar de grupos de estudo. Foram tomadas as providências necessárias que culminaram em um encontro geral com todos os interessados para a apresentação do projeto. Realizado em um auditório de uma das escolas do Núcleo, foi um momento de intensa discussão. Muitas reivindicações foram feitas quanto a horário, facilidades oferecidas aos participantes, prazos, e, sobretudo, quanto à possibilidade de se obter um certificado. Aqui, é importante esclarecer que, pouco antes desse encontro, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro havia dado a conhecer um novo critério para o cálculo de salário do professor, no qual se con-

siderava a existência de cursos de especialização (360h). Daí o motivo das reivindicações de certificado. Esse e todos os demais pontos foram posteriormente analisados pelo grupo da pesquisa. Procurou-se atender a todas as questões de ordem prática, na medida do possível. Quanto ao certificado, concluiu-se que seria inviável fornecê-lo, uma vez que dar um curso de especialização fugia inteiramente aos propósitos do trabalho.

Talvez pelo fato de carregar já uma longa experiência em assuntos burocráticos, a gerente educacional sugeriu que, nesse encontro, todos que quisessem participar preenchessem uma ficha de inscrição (muitos diretores levaram fichas para serem preenchidas por professores ausentes). Por isso, antes mesmo de saber se daríamos ou não um curso de especialização, um grande número de professores se inscreveu tendo em vista esse objetivo (o número inicial ficou em torno de 400 inscrições).

Diante das resoluções da equipe, marcou-se um novo encontro. A decisão de dar apenas um certificado de atualização fornecido pela Universidade Federal Fluminense aos participantes fez com que cerca de cem deles desistissem imediatamente.

Tendo, pois, acertado os principais pontos operacionais, o projeto teve início. Havia um grupo central, constituído por sete implementadores do NEC-2, pela gerente educacional e coordenado por mim. Todos nós participávamos também do grupo de pesquisa. A intenção era formar grupos de estudos, em diferentes instâncias, a começar por esse grupo central.

Inicialmente, esse grupo, reconhecendo-se afastado dos estudos pedagógicos mais recentes, achou por bem começar se atualizando em duas temáticas: a dimensão política da educação e a teoria sócio-histórica da Psicologia. Tais assuntos eram bastante recorrentes nas minhas falas, e talvez tenha sido este o motivo de uma certa insistência, por parte dos colegas, para que eu assumisse a direção dos estudos naquele momento. Assim foi feito, com o cuidado de não fazê-los desacreditar do seu próprio conhecimento. As leituras se sucediam em função das discussões anteriores. Eu defendia firmemente a idéia de que o trabalho não deveria ter qualquer tipo de amarras, nem mesmo de tempo. O objetivo era estudar, trocar experiências, refletir, construindo o conhecimento coletivamente.

Segundo a dinâmica estabelecida, as leituras eram inicialmente debatidas nesse grupo. Nas noites seguintes, e ainda no NEC-2, os implementadores dividiam-se em duplas que coordenavam grupos, em geral formados por diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais de diferentes escolas (formaram-se três grupos de estudos). Esses participantes, por seu turno, coordenavam novos grupos

3 Por uma questão burocrática, o projeto foi submetido à SEE/RJ, que enviou uma assessora para acompanhá-lo. Tratava-se de uma antiga companheira de trabalho. Sua ajuda foi fundamental no suprimento de cópias do material de leitura, financiado por aquele órgão.

no interior das escolas (ao todo, 19 grupos). Foram constituídos 23 grupos de estudo, abrangendo 37 escolas e atingindo 205 professores (número final). Em todos eles os passos observados eram sempre os mesmos: uma leitura prévia (geralmente feita em casa), um debate em grupo, no qual os participantes eram encorajados a relacionar teoria e prática e, por fim, uma avaliação (às vezes grupal, outras vezes individual, mas sempre por escrito). É importante frisar que as avaliações formais e informais foram uma constante durante todo o trabalho; era por meio delas que procurávamos fazer os ajustes ou as mudanças que iam se fazendo necessárias.

A construção desse modelo de ação foi, talvez, a parte da pesquisa que mais nos fez refletir sobre o processo em curso. Muitos foram os impasses surgidos, notadamente no conteúdo, na forma de constituição dos grupos, no tratamento dado aos desistentes e desinteressados pelo projeto.

A idéia inicial era que em cada escola fosse formado um grupo de estudo. Na prática, isso se mostrou inviável. Em algumas escolas o número de interessados era muito pequeno. Em outras, muito grande. A solução veio dos próprios participantes: agrupar professores de escolas próximas e dividir o grupo grande, formando um novo grupo, em horário diferente (o que facilitou a participação de muitos que tinham problemas de horário).

Mais difícil foi contornar o problema dos desistentes. Àqueles que haviam se retirado porque queriam um curso de especialização vieram se somar outros que não concordavam com a linha político-filosófica das leituras apresentadas, ou, então, só se interessavam por aspectos práticos da educação. Afirmavam categoricamente que queriam que nós os ensinássemos como resolver problemas do seu cotidiano. Diante disso, a maioria dos componentes do grupo de pesquisa, entusiasmada com os resultados que já se faziam visíveis, entendia que algo deveria ser feito, não só para manter os renitentes, como também tentar fazer voltar os que haviam saído e envolver os que não haviam se interessado. Depois de muita discussão, chegou-se à conclusão que, por se tratar de uma pesquisa, era mais importante construir o conhecimento acerca do fenômeno de adesão ou recusa, do que insistir na velha prática autoritária de tornar a participação compulsória. Além do mais, isso se mostrava incoerente com a orientação do próprio trabalho, pautada na firme convicção de que a autonomia e o compromisso político do educador são aspectos fundamentais da sua formação profissional.

Quanto ao conteúdo, a princípio a equipe de pesquisa desejava que cada grupo fizesse as suas leituras de acordo com seus próprios interesses, e no seu próprio ritmo. Para tanto, foi organizada uma bibliografia abordando os seguintes temas: aspectos políticos e filosóficos da educação, ensino noturno, construtivismo e enfoque sócio-histórico da Psicologia, bem como assuntos específicos sobre as principais disciplinas do currículo do 1º e 2º graus. Quase cem títulos, ao todo.

Essa liberdade, na prática, também não funcionou; até mesmo o grupo central de estudo dizia-se inseguro sem uma programação que lhe servisse de roteiro. Mas abrir mão da autonomia poderia fazer com que o projeto perdesse a sua principal característica e se transformasse em um curso de reciclagem como outro qualquer. Criou-se um novo impasse. O meu temor de pôr tudo a perder era tanto, que procurei ganhar tempo e a confiança dos participantes, garantindo-lhes que o trabalho poderia caminhar perfeitamente sem amarras. Consegui muito pouco com os meus argumentos. Passadas duas semanas, os meus parceiros, ouvindo os participantes dos demais grupos, trouxeram uma sugestão que foi, de fato, colocada em prática até o final: haveria uma programação de leituras e um cronograma a ser seguido por todos. Caberia, no entanto, a cada grupo, fazer as adaptações que se mostrassem necessárias, trazendo novas contribuições.

No bojo dessas modificações, houve uma sugestão levantada por um dos grupos que acabou sendo incorporada ao projeto: a de convidar uma autoridade no assunto para vir fazer uma apresentação sobre um tema estudado, seguida de discussão. Assim, alguns autores como Regina Leite Garcia, Gaudência Frigotto e Victor Valla foram pessoalmente discutir com os participantes, após eles terem lido alguns de seus textos. Quero salientar que a maioria dos professores tinha apenas o 2º grau; para muitos, participar de uma atividade desse tipo era algo incomum e talvez, por isso mesmo, bastante valorizado.

Ao final do projeto não restou dúvida quanto ao acerto de se ter feito essa programação. Nas avaliações, não foram poucas as referências positivas feitas pelos participantes em relação à forma como foi elaborada.

A meu ver, o principal fator do sucesso do trabalho foi, sem dúvida, o fato de levarmos um longo tempo lendo e discutindo as questões ligadas à dimensão política do ato educativo. Eram textos instigantes e exigiam do leitor uma definição político-filosófica. Além do mais, tais estudos coincidiram com a adesão de uma greve. Com os ânimos exaltados, certas leituras ganhavam uma dimensão e um significado inusitados; serviam, muitas vezes, para sustentar pontos de vista ou para sugerir novos ângulos para a reflexão. Nesse sentido, contribuíram principalmente algumas leituras que abordavam, por exemplo, a relação entre concepções pedagógicas e ideologia, trabalho e educação, políticas educacionais e propostas pedagógicas etc. Esse foi, sem dúvida, um momento fértil, que alicerçou as bases para a segunda fase de leituras.

Nessa etapa, elas eram dirigidas para a questão do processo de ensino-aprendizagem, priorizando-se os enfoques construtivista e o sócio-histórico. Mais do que nunca, a reflexão teoria/prática se fez presente. Foi contudo um trabalho lento, devido a dois fatores: o primeiro, representado pela falta de familiaridade da maioria com a temática tratada; o segundo, pela minha firme convicção de que só haveria sentido nesse estudo se cada participante reconstruísse o conteúdo

na sua própria mente, elaborando um processo dialético de apropriação desse conteúdo novo à luz do seu conhecimento e da sua prática anterior. O que, é claro, demanda tempo.

A última fase de leituras se caracterizou por apresentar uma abordagem de cunho mais metodológico. A maioria delas se voltava para questões didáticas das diferentes disciplinas que compõem os currículos dos cursos supletivos de 1º e 2º graus. Ao optar por esse enfoque apenas no final do processo, a equipe de pesquisa tinha consciência de que estava revertendo uma das práticas mais comuns em trabalhos de formação continuada, qual seja, o de começar pelos aspectos metodológicos. Afinal, é mais do que sabido que a primeira coisa que os professores desejam, nos treinamentos, é se atualizar quanto a métodos e técnicas de ensino. Há muito que eu venho criticando tal prática, por considerá-la imediatista e precária. Causou-me uma agradável surpresa, portanto, verificar que os meus parceiros do Núcleo pensavam da mesma forma. A longa experiência que haviam acumulado, tanto com sujeitos como enquanto coordenadores de formação continuada, já os havia convencido da inoperância daquela forma de atuação.

É importante registrar que os inúmeros depoimentos colhidos dão conta de que foram os debates sobre as questões políticas que despertaram nos professores o desejo de ter um maior aprofundamento teórico sobre as questões de ensino. A leitura de um texto de Álvaro Pinto (1988) sobre educação de adultos, por exemplo, suscitou o seguinte comentário:

*O texto em pauta é tão provocativo e interessante que não resisti à tentação de trabalhá-lo. Pretendia, apenas, uma leitura rápida das idéias significativas e partir, então, para Paulo Freire. Também não foi possível. (...) Assim como eu, as que leram em casa tinham considerações a fazer.*

Oralmente ou por escrito, muitos foram os participantes que registraram a sua satisfação de poder estudar, debater idéias e interagir com os seus pares. Ao louvar a iniciativa, reafirmavam o desejo de que a Secretaria de Educação reconhecesse a importância de se manter um horário na carga horária semanal do professor para experiências desse tipo. No caso específico da nossa pesquisa, tal questão acabou tendo de ser negociada com os diretores de cada escola.

Também fazia parte do planejamento do projeto realizar uma avaliação ao término do trabalho. Idéia que, inicialmente, surgiu meio tímida, imaginando-se apenas que deveria haver algum tipo de avaliação. Em meados do 3º semestre de trabalho, a equipe voltou a discutir o assunto. Houve praticamente consenso quanto à idéia de um seminário, onde tanto os pesquisadores quanto os participantes pudessem se expressar.

A essa altura já tínhamos dados quantitativos interessantes, baseados nas fichas de inscrição, que nos permitiam traçar o perfil dos participantes, contrastando os que permaneceram com os que se retiraram do projeto. Tínhamos, também, estatísticas que forneciam um panorama geral da abrangência do tra-

balho, por escola e por nível de ensino<sup>4</sup>. Mas animava-nos, sobretudo, a possibilidade de poder dar a palavra aos sujeitos do processo.

Levando a idéia para os grupos, vimos que eles a acolheram com entusiasmo. Decidiu-se que seria realizado um "Encontro de Avaliação" sob a forma de um seminário. Todos participaram intensamente na programação, cabendo uma pequena parte do tempo à equipe da pesquisa, que apresentou os dados quantitativos e fez a avaliação geral. A maior parte ficou por conta dos participantes.

Os expositores apresentavam seus trabalhos, seguindo-se, depois, um debate. Treze grupos se apresentaram. Alguns trouxeram propostas de ação (reformulação do ensino supletivo de 1º e 2º graus; organização de um grupo de monitoria no curso supletivo) ou abordaram tema mais específico. Outros, ressaltando o fato de ser a primeira vez que falavam para um auditório (professores do supletivo do 1º grau), limitaram-se a avaliar o projeto. Mas no teor da avaliação, percebia-se o germe da mudança, como no exemplo a seguir.

*Queremos destacar o acerto na escola dos textos e temas propostos. Tanto uns quanto outros, de algum modo, levam à reflexão. O importante é isso: levantar a poeira da acomodação, espetar o conformismo, levando-nos a uma atitude de mudança.*

Segundo o meu ponto de vista, penso ter sido esse Encontro de Avaliação uma das ações mais importantes de todo o processo. É verdade que a livre expressão dos participantes fora sempre estimulada, porém, o fato de ter sido formalizado um momento especial de participação deu-lhe uma nova dimensão. Os grupos se mobilizaram em torno de uma produção acadêmica; após tantos meses de leitura, foram capazes de ser os autores dos seus próprios textos. Alguns, com extrema dificuldade, revelavam ter vencido a barreira da inibição. Outros, com maior desembaraço, mostravam o quanto estavam aptos a prosseguir por conta própria.

Com atitudes tão favoráveis, era natural que se esperasse algum tipo de pedido de continuidade. Aliás, em meados do trabalho, isso estava presente em quase todos os grupos; a equipe de pesquisa já havia discutido o assunto e se preparava para continuar o projeto no ano seguinte, em outros moldes. Qual não foi a nossa surpresa quando ao final do encontro ouvimos, da maioria dos grupos, planos de como pretendia dar continuidade aos estudos no ano seguinte. A autonomia, ao que parece, estava começando a ser conquistada. Arquivamos nossos planos.

## PRINCIPAIS RESULTADOS

O primeiro resultado a ser amplamente constatado foi a ocorrência de mudanças nas representações sociais que os professores tinham da educação, em geral, do

4 Este trabalho foi feito pelo prof. José Raul Teixeira, da UFF.

aluno-trabalhador, do processo ensino-aprendizagem e, principalmente, do seu papel de educador. Muitas dessas mudanças foram observadas imediatamente após a discussão de determinados textos, e é curioso o fato de elas terem ocorridos até mesmo entre os que exerciam funções pedagógicas no NEC-2. Mas ocorreram predominantemente entre os professores.

Analisando o farto material coletado, constituído por registros de falas, avaliações das reuniões semanais ou depoimentos feitos por ocasião do Encontro de Avaliação, constatou-se que houve no início um forte impacto; motivo das inúmeras desistências registradas logo nos três primeiros meses. A esse respeito desejo salientar que a equipe de pesquisa concluiu que muitos dos professores inscritos não estavam preparados para o desafio de assumir que a educação não é neutra, que existe uma dimensão política subjacente ao ato de educar, que há outras leituras para a "incapacidade, apatia e desinteresse do aluno-trabalhador" e outras questões tão polêmicas como essas. Seus depoimentos revelavam uma forte resistência à mudança dessas representações sociais.

Passado o impacto inicial, os professores começaram a evidenciar mudanças nas próprias concepções que tinham da educação. Daí a começar a perceber o aluno-trabalhador sob um novo prisma foi um pequeno passo. Referências negativas que culpabilizavam o aluno pelo seu fracasso ou que o viam como um carente e desprotegido foram, aos poucos, cedendo lugar a uma outra representação: a de um trabalhador que tem todo o direito a almejar uma educação de boa qualidade. O depoimento a seguir é de uma professora do supletivo 1º grau e ilustra com propriedade o que foi afirmado:

*Os textos contribuem para que possamos acordar para a realidade da sala de aula, onde muitas vezes nos colocamos no papel de "senhores do saber", não dando oportunidade ao aluno de demonstrar a sua vivência. (...) o suposto ensino para o aluno trabalhador que, em verdade, não existe, pois é totalmente desestruturado, partindo de premissas falsas e fundamentalmente não respeitando o aluno-adulto como um ser pensante. O encontro é sempre muito proveitoso pela tomada de consciência da realidade da educação.*

A decorrência natural dessa nova maneira de encarar o aluno foi a efetiva mudança na representação que o professor tinha do seu próprio papel de educador, fosse ele diretor, coordenador, orientador, ou estivesse à frente de uma sala de aula. De um elemento passivo, encarregado de transmitir os conhecimentos previstos no programa e nada mais, passou a se ver como um agente de transformações, como alguém comprometido com a educação e com o seu país. Dentre os muitos depoimentos coletados, destaca um que, na minha opinião, sintetiza muitos outros. É de uma professora de matemática do supletivo do 2º grau.

*Até há algum tempo, não questionava o meu papel como professora. Pouco li sobre educação. Consi-*

*derava a minha disciplina um pouco desligada desses problemas. Era como se esses assuntos pertencessem à esfera da filosofia, orientação etc. Aos poucos comecei a sentir uma insatisfação em relação a minha profissão e só agora com o início desse estudo sinto que posso crescer como educadora. Obrigada pela oportunidade.*

A mudança na representação social que o professor tem do seu papel veio acompanhada de uma outra que considero bastante reveladora do processo ocorrido. Trata-se de uma nova forma de encarar o auto-aprimoramento. Suas falas mais recorrentes talvez tenham sido aquelas em que abordam a "satisfação por estar estudando", a "tomada de consciência de que é preciso saber mais para poder ensinar melhor", a de que "passou a refletir sobre a prática" etc.

Além das mudanças nas representações sociais, houve também as que se deram no âmbito da prática pedagógica, sentidas primeiro no próprio NEC-2: os implementadores das diferentes áreas passaram a fazer um trabalho mais bem fundamentado teoricamente, mais consciente e mais integrado.

Entre os demais professores foi crescendo o desejo de colocar em prática idéias, conceitos, princípios etc., surgidos nas leituras e debatidos em grupo. O clima interativo entre o autor e o leitor, bem como o propiciado pelo debate entre eles, deve, certamente, ter estimulado as tentativas de mudança. Por outro lado, também deve ter contribuído o nível teórico das leituras, que, ao contrário de oferecer métodos ou técnicas de ensino, permitiu que o professor fosse construindo paulatinamente o seu conhecimento. Para isso, ele teve tempo — fator por vezes negligenciado nos treinamentos em serviço. Isto fica bem claro na avaliação feita por um professor do 2º grau.

*(...) a leitura dos textos que nos vêm sendo apresentados muito me tem feito pensar, medir, tentar reformular a minha maneira de ser e de agir enquanto educador. (...) Através deles novos conceitos vêm sendo considerados, medidos, pesados e começam a penetrar no meu comportamento, na minha maneira de transmitir, no meu modo de perceber.*

Fazer um acompanhamento sistemático da prática do professor em sala de aula era algo que extrapolava o objetivo do projeto: não havia verba nem recursos humanos para tal. No entanto, indiretamente, era possível se captar indícios de mudança por meio das falas. E um dos exemplos de que as mudanças estavam, de fato, se efetivando, foi a constatação de que, antes mesmo do término do projeto, começaram a se esboçar os primeiros planos para a sua continuidade sem a nossa direção.

*O projeto foi grandioso demais em termos quantitativos, mas perfeitamente equilibrado quanto à qualidade. É nessa qualidade que devemos nos apoiar. Deve haver — sei que há — em cada grupo profissionais animados em prosseguir. (...) essa corrente criada por vocês poderá prosseguir indefinidamente.*

A semente foi lançada. Por mais expressivos que possam ter sido os resultados do projeto, não se comparam à riqueza das suas lições. Conhecemos muito pouco sobre formação continuada. Conhecemos menos ainda sobre o processo de mudança nas representações sociais do professor acerca das questões educacionais. Nesse sentido, nosso trabalho acabou funcionando como um verdadeiro laboratório, no qual tal fenômeno pôde ser analisado no momento mesmo da sua ocorrência.

## **ANÁLISE DAS MUDANÇAS NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES**

Apesar de ter havido uma predominância dos aspectos positivos sobre os negativos, é preciso não esquecer que o contágio inicial, surgido logo após aquelas três primeiras reuniões, levou uma verdadeira enxurrada de professores a se inscrever no projeto. Passados os três primeiros meses, esse número se reduziu a quase metade, mantendo-se assim até o final. Ou seja, quem optou por ficar, não mudou mais de posição. Excetuando-se os que se afastaram por incompatibilidade de horário, os demais saíram porque haviam subentendido — erroneamente — que o certificado a que fariam jus lhes permitiria auferir ganhos salariais, ou, então, porque recuaram ante a possibilidade de ter que mudar algumas das suas representações sociais. Conforme já adiantamos, no início, estes tentaram resistir, exigindo que o projeto mudasse os seus rumos, ou seja, que assumisse, em relação à educação, uma postura mais neutra, teórica e ideologicamente — como se isso fosse possível —, com desdobramentos para a prática, que também deveria oferecer uma visão eclética do processo ensino-aprendizagem.

O estágio atual dos estudos sobre as representações sociais permite compreender ambos os processos: tanto o da adesão ao projeto, quanto o da resistência e posterior desistência. Segundo alguns dos seus teóricos, a representação social é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, tendo um objetivo prático. Ela concorre para a construção de uma realidade comum a um determinado grupo social e nela estão presentes tanto o aspecto individual como o social. O primeiro, por tratar-se de uma construção mental; o segundo, pelo fato de ser essa construção compartilhada por diferentes pessoas no interior de um grupo (Flament, 1989; Moscovici, 1989). Assim, frente a uma dada realidade, as pessoas vão construindo mentalmente e a seu modo o que dela conseguem captar.

Na verdade, trata-se de uma construção parcial, uma vez que a realidade não se deixa apreender em sua totalidade. E, mais do que um recorte, o que resulta é uma redução, uma simplificação dela. Significa dizer que o não compreendido, as incongruências, os aspectos mais profundos e complexos da realidade, tudo isso vai sendo deixado de lado. O que resta é

algo socialmente construído na mente de cada um. É uma *representação social* da realidade.

O primeiro ponto para o qual chamo a atenção é que foi com as representações sociais dos professores que trabalhamos todo o tempo. Quando lhes perguntávamos sobre os fins que norteavam o seu trabalho pedagógico; quando lhes solicitávamos que refletissem sobre o seu papel na educação do seu aluno ou avaliassem sua parcela de responsabilidade sobre o grave problema do fracasso escolar, era de representações sociais que estávamos tratando. O mesmo corria quando se debatiam idéias sobre o ato educativo e os processos de ensino.

No início, a maioria dos participantes compartilhava, em geral, das mesmas representações acerca dessas questões. Não se afastavam muito do lugar comum: "O aluno vem à escola para obter um diploma"; "meu papel é dar o programa"; "esses alunos não querem nada com os estudos", e outras afirmativas do gênero. Em relação ao problema do fracasso escolar havia uma tendência a atribuir-se a culpa somente aos alunos, ignorando, por exemplo, questões relativas ao ensino. À medida que os professores iam revelando suas representações, pude perceber que, subjacente a todas elas, havia uma outra, extremamente forte: a de que o professor é um profissional desvalorizado e que o seu trabalho leva a marca do desânimo e da desesperança. Penso que o divisor de águas, no nosso projeto, foi exatamente a forma como o professor reagiu à constatação dessa representação: conformando-se ou lutando por mudanças.

A primeira impressão que tive foi a de que essas representações sociais eram tão consolidadas e tão uniformemente disseminadas entre aqueles professores — inclusive os do grupo de pesquisa — que só com um forte desequilíbrio haveria qualquer chance de mudança. Munida de conhecimentos teóricos e referendada pela prática, entendi que era hora de introduzir os textos a que me referi no início: instigantes e que não admitiam uma atitude neutra. Conforme já adiantei, o impacto foi muito grande, sobretudo daqueles que desnudavam para o professor suas concepções sobre a educação e o faziam despertar para uma tomada de consciência sobre sua tarefa de educador. Era particularmente difícil para ele reconhecer que a sua prática educativa mantinha uma larga distância daquilo que lia ou discutia com seus colegas. A vivência no projeto, no entanto, acabou por evidenciar que a sua prática precisava ser revista. A cada dia foi se tornando mais patente, nas discussões, que educar é algo muito maior do que um mero cumprimento de programas ou execução de um currículo.

Muito importante foi o momento em que começou a haver o reconhecimento de que, para a construção da "escola necessária", defendida por Neidson Rodrigues e Miguel Arroyo, em alguns dos textos lidos (Rodrigues, 1988; Arroyo, 1986), o professor deveria começar transformando-se a si mesmo, caminhando depois para a transformação da instituição, passando antes pelos currículos escolares. A escola transformada seria, então, aquela que desmistificasse a falácia

da neutralidade da educação e tivesse por compromisso a formação da cidadania; uma escola preocupada em formar indivíduos críticos e capazes de se posicionar frente aos problemas do mundo atual.

Ante posicionamentos tão determinados, do ponto de vista político-filosóficos, ninguém mais conseguiu se manter neutro ou indiferente. Foi então que foram se dando as opções de permanecer no projeto e rever suas representações, ou simplesmente dele se retirar. Quero ressaltar que os que saíram o fizeram em grupo, por escola, e, em geral, sob a liderança de uma figura de destaque.

Penso que para melhor compreender esses dois movimentos valeria a pena trazer algumas contribuições teóricas acerca do estudo das representações sociais.

Segundo Flament (1989), a representação social é constituída por um núcleo central e por elementos periféricos a esse núcleo. O primeiro congrega as idéias básicas da representação social e não se deixa mudar facilmente. Os esquemas periféricos, por seu turno, são elementos que funcionam como verdadeiros “decifreadores” de situações. Assim, diante de uma determinada situação, eles são capazes de indicar, com bastante precisão, o que é “normal” e o que não o é. Atuando dessa forma, eles permitem à representação funcionar economicamente, sem que seja necessário analisar a cada instante a situação em relação ao princípio organizador, representado pelo núcleo central. Por exemplo, se na representação social que um professor mantém sobre o fracasso escolar se destaca o esforço pessoal do aluno, qualquer insinuação que relacione o fracasso ao mau ensino é logo decifrada como uma ameaça à sua representação. Rapidamente, lança mão de argumentos que diminuem a importância do ensino, ao mesmo tempo em que levanta inúmeros outros tentando provar que “o bom aluno se faz por si mesmo”.

Mas, o que foi que ocorreu na presente pesquisa? Voltemos por um momento a um ponto já abordado anteriormente, qual seja, aquele em que se negava a neutralidade da educação e se apontava para a necessidade de que cada professor assumisse o seu compromisso político de educador. Os elementos periféricos das representações sociais que os professores tinham dessas questões provavelmente decifraram como “anormais” tais situações, ou seja, pensar a educação dessa forma é incoerente com o núcleo das representações existentes.

Como há uma forte tendência nas representações sociais para manter a sua coerência, uma das formas encontradas para isso é negar os esquemas periféricos ou modificá-los ligeiramente, sem afetar, contudo, o núcleo central; isso foi, ao que parece, o que ocorreu com aqueles que se retiraram do projeto por não aceitá-lo. Diria mesmo que esses tiveram suas representações anteriores reforçadas.

E os demais? Como interpretar sua permanência?

Levanto a hipótese de que, para esses, a força surgida ante as evidências captadas pelos movimen-

tos periféricos fez um movimento contrário àqueles, isto é, acabou por imprimir uma mudança radical nas representações sociais causando, conseqüentemente, a sua mudança. Fazendo uso das idéias de Flament, ousou dizer que houve uma contradição evidente entre as novas percepções suscitadas pelos debates e as antigas representações sociais. Nesse caso, a transformação da representação foi, como diz Flament (1989), “brutal, havendo uma ruptura com o passado”.

Parece que foi isso que ocorreu nesse trabalho. Quem resistiu à mudança, se retirou do projeto. Quem permaneceu, mudou e mudou muito.

Cabe mencionar, além disso, que, embora muitos participantes houvessem apontado dificuldades para acompanhar as leituras, esta não foi, todavia, uma causa para a desistência, pois os debates e discussões das idéias só terminavam quando se alcançava uma completa compreensão do que havia sido lido. Na verdade, acredito que este tenha sido um dos pontos fortes do trabalho.

Quero, ainda, enfatizar que houve, na metodologia adotada, um fator que foi decisivo para a ocorrência dos dois fenômenos observados: a permanência, acompanhada de mudança nas representações sociais e a resistência, acompanhada da sua manutenção. Lembra Moscovici (1975) a importância da interação social, da conversa, da troca de idéias no interior de um dado grupo social para a formação e manutenção das representações sociais. Quando um indivíduo expressa uma representação acerca de alguma coisa e percebe que os seus pares pensam da mesma forma, essa representação se fortalece, podendo mesmo ganhar ares de “verdade”. Ora, o fato de ter surgido movimentos de resistência/abandono no interior dos grupos reforça essa idéia. Por outro lado, o grupo que ficou encontrou interlocutores capazes de fortalecer as novas representações que iam se formando. O que não se pode negar é que houve muita mudança entre esses professores.

*É claro que só há uma resposta à indagação que nos ficou em relação a todos os integrantes do grupo: houve mudança na sua visão do processo educacional? Não poderia ser de outra forma, em face da gama de elementos que se somaram aos conhecimentos de todos nós. A mudança não é mais do que uma luz intensa a levar para mais distante os limites dos nossos horizontes anteriores.*

## CONCLUSÃO

Os resultados desta pesquisa sugerem caminhos para modificar velhas práticas de se fazer formação continuada de professores. O próprio desenvolvimento do projeto apontou para a necessidade de se recorrer à teoria das representações sociais. Foi mediante o estudo e análise das suas manifestações junto aos professores que se fizeram os maiores avanços. Ficou evidenciado que a prática pedagógica dos professores relaciona-se fortemente com as representações sociais que ele tem do seu próprio papel e do seu aluno.



No caso dos professores de alunos-trabalhadores essa relação assume contornos delicados, uma vez que a tendência é a de não vê-los como realmente são. Assim, é possível se inferir que mudanças na prática docente deveriam ser precedidas por mudanças nas representações sociais.

Dois outros aspectos que considero importante enfatizar são os que dizem respeito à possibilidade e à viabilidade de se fazer formação continuada nos moldes aqui feitos. É possível? Sim, até mesmo quando há um grande número de professores, desde que se tenha a segurança necessária para enfrentar a pressão dos participantes para que se trabalhe apenas no domínio das atividades práticas e se tenha o tempo exigido pelo processo — em geral, bastante longo, quando comparado com o que usualmente é oferecido nos cursos de formação continuada. É viável? Certamente, desde que se tenha o apoio de órgãos administrativos, pois é um trabalho que depende de uma forte estrutura administrativa e de vontade política para o seu êxito.

Destaco, também, a importância de se fazer treinamento para os professores nas suas próprias escolas. O clima criado num grupo de estudo, os desa-

vios assumidos, os debates e as trocas de experiência são propícios, conforme já mostrei, a mudanças nas representações sociais.

Por fim, quero salientar que para mim o maior mérito de trabalhos dessa natureza é o de fomentar mudanças a fim de que os próprios professores tomem as rédeas do seu auto-aprimoramento. Isto não quer dizer que prescindam de assessorias. Ao contrário, cabe às agências produtoras do conhecimento, como a universidade, por exemplo, o papel de colaborar com a educação de 1º e 2º graus. Mas entendo ser este um trabalho de mão dupla. Não se pode ignorar que muito do conhecimento que a universidade produz em termos educacionais promana daqueles níveis de ensino. Por isso, nada mais justo do que fazer retornar esse conhecimento ao seu ponto de origem. Esse retorno, no entanto, deve corresponder aos anseios dos profissionais daquele nível de ensino, incentivando-os à autonomia, sempre que possível. Não é uma tarefa das mais fáceis. Fácil é montar cursos, treinamentos e executá-los. Penso que o verdadeiro desafio — e o mais necessário de ser enfrentado — é o de desmistificar o desejo do professor e fazê-lo ver para além da necessidade imediata.

---

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

ARROYO, Miguel. *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986.

FLAMENT, Claude. Structure et dynamique des représentations sociales. In: JODELET, Denise. *Les Représentations sociales*. Paris: PUF, 1989.

MOSCOVICI, Serge. *A Representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_. *Des Représentations collectives aux représentations sociales*. In: JODELET, Denise. *Les Représentations sociales*. Paris: PUF, 1989.

MOYSÉS, Lucia Maria Moraes et al. *Ensino noturno: a busca de qualidade*. Niterói: UFF/FAPERJ, 1991. (Relatório de pesquisa)

PINTO, Álvaro. *Sete lições sobre a educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 1988.

RODRIGUES, Neidson. *Da mistificação da escola à escola necessária*. São Paulo: Cortez, 1988.