

# REPRESENTAÇÕES DE FORMADORES DE PROFESSORES ACERCA DA PROFISSÃO E DA FORMAÇÃO DOCENTE.

## CONCEPTIONS OF TEACHERS FORMERS CONCERNING THE FORMATION AND PROFESSOR PROFESSION

**Maria Delourdes Maciel**

UNICSUL/Programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, [mariadelu@yahoo.com](mailto:mariadelu@yahoo.com)

### **Resumo**

A pesquisa teve por objetivos verificar em que medida as concepções dos formadores acerca da profissão e da formação docente interferem, ou poderiam vir a interferir, no processo de formação que realizam junto aos alunos dos cursos de formação inicial e/ou continuada. Conhecer as prováveis implicações dessas concepções com as dificuldades e necessidades formativas e profissionais, frequentemente apontadas por alunos dos cursos de licenciatura e professores do Ensino Fundamental e Médio, visa contribuir para o planejamento de ações formativas junto aos formadores de professores de Ciências. Os resultados apontam algumas concepções divergentes acerca da formação e da profissão docente, as quais merecem maior atenção por parte dos formadores e pesquisadores em Educação em Ciências, tendo em vista a clivagem ainda existente entre ensino e formação e a necessidade de construir-se propostas formativas também para os formadores de professores.

Palavras-chave: Formadores de professores, Formação docente, Profissão professor.

### **Abstract**

The research had as objectives verify how much the conceptions of formers about the profession and teacher formation could intervene in the formation process that they realize next to the students of the courses of initial and/or continued formation. Know the probable implications of these conceptions with the difficulties and formative and professional needs frequently pointed by students of the licensing courses and teachers of Primary and Secondary School, can contribute for the planning of formative actions next to the Science teachers formers. The results point some divergent conceptions concerning the teaching formation and teacher profession, which deserve a bigger attention from the researchers in Education in Science, having in view the division that still exist between teaching and formation and the necessity to construct formative proposals also for the teacher's formers.

Keywords: Teachers formers, teaching formation, professor profession.

## **INTRODUÇÃO**

Este trabalho é resultado de uma investigação sobre concepções de formadores de professores de Ciências acerca da formação e da profissão docente. Em investigações anteriores com graduandos e docentes da escola básica (MACIEL, 2001, 2002, 2004), identifiquei que muitas das necessidades e dificuldades de formação e de exercício profissional, apontadas pelos sujeitos, têm relação com situações vivenciadas pelos mesmos durante a Graduação, tais como: postura, linguagem e relacionamento professor/aluno; “didática” dos professores-formadores; “negação” de alguns formadores (especialistas das áreas) a tudo o que se refere à Educação e à formação docente, entre outros, ou seja, que muitas de suas necessidades e dificuldades profissionais têm origem na formação pedagógica nem sempre adequada de alguns formadores.

Embora reconheçam a excelência da formação científica desses formadores, consideram que lhes “falta” formação pedagógica adequada para trabalhar com alunos de Licenciatura, o que obstaculiza a compreensão e a apropriação dos conhecimentos científicos e distancia aquilo que aprendem na graduação daquilo que fazem, ou deveriam fazer, enquanto professores. Para a maioria dos entrevistados, se a natureza do trabalho docente é ensinar, todos os professores, independente da área de formação e nível de atuação, deveriam empenhar-se nessa tarefa; formar bem o futuro professor para o exercício da docência deve ser tarefa de todos os formadores que lecionam em qualquer curso de licenciatura. Afirmam que educar não é uma atividade fácil, nem técnica ou burocrática e para a qual se adquirem apenas conhecimentos científicos e habilidades técnicas e/ou mecânicas, já que o professor, de qualquer nível de ensino, deve contribuir para o processo de humanização dos seus alunos. Consideram a articulação entre formação científica e formação pedagógica como sendo uma necessidade e também uma possibilidade de melhoria na formação inicial do professor.

Por outro lado, disciplinas como Didática e Prática de Ensino, embora sejam as que mais aproximem os graduandos da realidade profissional, ainda se colocam distantes da realidade ao mostrar “coisas maravilhosas” que deveriam acontecer em sala de aula, mas que na escola básica não acontecem. Tão logo os graduandos iniciam seus estágios de docência, constatam que na escola básica as aulas continuam acontecendo do mesmo modo: cópia na lousa e memorização, nada diferente do que acontece com a maioria das disciplinas cursadas na Universidade. Quanto aos formadores de professores, a heterogeneidade dos graduandos representa um desafio, pois trabalhar com diferentes linguagens, discursos e representações não é uma tarefa fácil. Além disso, a maioria ainda acredita numa didática centrada na perspectiva da repetição ou da instrumentalização técnica do fazer docente. Entre muitos formadores percebe-se certa descrença em relação ao futuro e as perspectivas da própria docência.

A partir dessas constatações, decidi iniciar um diálogo com alguns colegas que trabalham com formação de professores de Ciências (professores de cursos de licenciatura). Pude constatar a preocupação e/ou insatisfação dos mesmos devido à falta de interesse por parte dos alunos da graduação e a falta de condições para executar melhor o seu próprio trabalho. Quando questionados sobre o que estaria por trás desse desinteresse dos alunos pelas aulas e como lidam com a situação, a maioria afirmou que conversa com os alunos em sala, mas que isso nem sempre resolve o problema. Quanto aos recursos das Instituições formadoras, reconhecem que a Universidade pública está sucateada. Já a Universidade privada, como qualquer empresa privada, visa lucros. Para minha surpresa, a maioria dos colegas com quem iniciei o diálogo não se percebe como parte do processo de formação docente nem como profissional da educação; os problemas relacionados à formação ou a profissão docente estão, quase sempre, fora do seu âmbito de ação, ou seja, são de responsabilidade de outras pessoas – mantenedores, governantes, outros professores ou os próprios alunos. Raramente se incluem na questão. A exceção ficou por conta dos formadores oriundos da área da Educação ou com aqueles que têm formação científica e que, posteriormente, procuraram completar sua formação na área da Educação (Especialização, Mestrado ou Doutorado).

Tendo já investigado as necessidades, dificuldades e possibilidades da formação e da profissão docente de graduandos e professores da escola básica, percebi a necessidade de estender a pesquisa para o Ensino Superior a fim de compreender melhor essa aparente clivagem entre ensino e formação. Enquanto formadora e pesquisadora em Educação em Ciências, tornou-se imprescindível, no âmbito da formação docente, investigar os formadores de professores de Biologia, Química, Física e Matemática. Como ponto de partida, decidi *conhecer suas concepções acerca da Formação e da Profissão Docente*.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Apesar do número de sujeitos investigados não ser significativo para uma pesquisa com Representações Sociais, além de autores que trabalham com formação de professores e profissão docente, na presente pesquisa utilizei, também, alguns pressupostos teóricos das Representações Sociais (RS), tais como Moscovici (1978), Jodelet (2001) e Placco (2005).

Moscovici (1978) diz que RS é uma modalidade de conhecimento que tem por função principal compreender o comportamento e a comunicação entre indivíduos. Sendo a Educação uma profissão essencialmente comunicativa e relacional, conhecer as concepções desses professores acerca da formação e da profissão docente pode apontar para a compreensão das suas RS acerca de outras questões relacionadas com o tema e que determinam formas de comportamento e de comunicação entre eles e os alunos.

Placco (2005, p.6) considera as RS como “[...] conjunto de conceitos, proposição e explicações originadas na vida cotidiana [...]”, o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais e podem ser vistos como a versão contemporânea do senso comum. Placco (2005, p.7) diz ainda que compreender as RS dos formadores implica conhecer, também, as “informações que possibilitam, por meio da sociedade, da comunidade, da profissão, da família, da escola, da religião, da mídia, identificar o campo em que essas representações se inserem e as atitudes que orientam as ações” dos formadores em relação ao objeto das suas representações. Muitas das RS dos professores têm sua origem a partir da vida cotidiana e tem a ver com alguns mitos historicamente construídos acerca da própria profissão docente.

Jodelet (2001, p.36, apud PLACCO, 2005, p.7) afirma que as RS são construídas por dois processos geradores: *a objetivação e a ancoragem*. Na *objetivação*, a intervenção social tem a função de organizar e dar forma ao conhecimento. De algum modo, concretiza o conhecimento, atribuindo-lhe formas claras e delimitadas que facilitam a “materialização ou visualização” do novo conceito. Na *ancoragem* “a intervenção social se traduz na atribuição de significação e de características de utilidade do objeto, de modo que ocorra sua integração cognitiva em um sistema de pensamento preexistente”. Assim, a *ancoragem*, ao dar significado e utilidade ao objeto, “instrumentaliza” o novo saber e tem “uma função mediadora entre o indivíduo e seu meio e entre os membros do mesmo grupo”.

## OBJETIVOS DA PESQUISA

Conhecer as concepções de formadores acerca da formação e da profissão docente e verificar em que medida essas concepções interferem, ou poderiam vir a interferir, no processo de formação que realizam nos cursos de formação inicial e/ou continuada, criando uma aparente clivagem entre ensino e formação. Visa, ainda, subsidiar futuras ações de formação, no âmbito da Graduação e da Pós-Graduação, especialmente aquelas relacionadas com a formação de professores de ciências e a profissão docente.

## METODOLOGIA

Para compor a mostra dos sujeitos, inicialmente fiz o convite direto a alguns formadores com os quais, já há algum tempo, venho mantendo contatos profissionais. Para ampliar a amostra, entrei em contato com outros formadores presentes em eventos dos quais participei. Com os formadores residentes na Cidade de São Paulo, agendei, com antecedência, entrevistas.

Com os demais, acertei de enviar por e-mail um questionário contendo as mesmas questões norteadoras do trabalho, as quais deveriam ser respondidas e devolvidas, também por e-mail. Assim, nesta pesquisa utilizei dois instrumentos de coleta de dados: entrevistas semi-estruturadas que foram gravadas e transcritas e, questionários contendo as mesmas quatro questões abertas das entrevistas: O que você entende por formação de professores? O que você entende por profissão professor? O que significa, para você, ser professor? O que significa, para você, formar professores? Para as análises dos dados recorri à análise de conteúdo proposta por Bardin (1991) e Laville e Dionne (1999). Essa abordagem parte do pressuposto de que, por trás do discurso aparente, simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvelar. Segundo Bardin (1991) a análise de conteúdo recobre:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Laville e Dionne (1999, p. 216) dizem que a análise de conteúdo permite seguir tanto um caminho *quantitativo* quanto *qualitativo* (caminho utilizado nesta pesquisa), pois embora a abordagem qualitativa se sustente numa categorização dos elementos identificados, não os reduz a uma simples frequência, como se fossem equivalentes. A análise de conteúdo se constitui num “conjunto de vias possíveis, nem sempre claramente balizadas, para a revelação [...]” ou “[...] reconstrução do sentido de seu conteúdo”. Desmontar a estrutura e os elementos do conteúdo visa esclarecer suas diferentes características e significados. Os elementos identificados, além de guardar uma relação entre as unidades construídas, têm peculiaridades e nuances próprias que precisam ser reveladas. Para os autores, cada um dos “[...] fragmentos de conteúdo deve ser completo em si mesmo no plano do sentido” (p.16).

Assim, uma das primeiras tarefas consistiu-se em realizar um recorte dos conteúdos das entrevistas e questionários em elementos que, em seguida, foram agrupados em torno de categorias que passaram a constituir as unidades de análise, pois a construção destas acontece a partir da compreensão do conteúdo. Essas unidades de análise (palavras, expressões, frases ou enunciados que se referem aos temas investigados, ou seja, a formação de professores e a profissão professor) foram transcritas e analisadas em relação a outros elementos aos quais estão ligados. Procurei focalizar o conteúdo que estava manifesto nas falas ou escritos e identificar qual o sentido do mesmo. A seguir fui em busca do não-dito, dos elementos ocultos ou simbólicos da mensagem, pois o discurso implícito é sempre portador de sentido e auxilia na compreensão do que foi explicitado.

As categorias analíticas, ou “[...] rubricas sob as quais virão se organizar os elementos de conteúdo agrupados por parentesco de sentido [...]” (Laville e Dionne, 1999:219), são definidas e construídas de três modos:

- modelo aberto — freqüente em estudos de caráter exploratório, no qual as categorias tomam forma no decorrer do processo de análise;
- modelo fechado — em que o pesquisador estabelece previamente, com base em um modelo teórico, as categorias, submetendo-o, em seguida, a verificação;
- modelo misto — que faz uso dos dois modelos, ou seja, estabelece as categorias inicialmente, entretanto, estas poderão ser modificadas a partir do que a análise demandar.

Nesta pesquisa utilizei o modelo misto. Os conteúdos foram organizados a partir dos temas previamente definidos — formação e profissão docente — que foram tomando forma no

decorrer das entrevistas e elaboração da escrita, gerando quatro grandes categorias que foram definidas no processo de análise.

## **ORGANIZAÇÃO DOS DADOS**

Muitas entrevistas agendadas foram canceladas devido à falta de disponibilidade de tempo dos sujeitos para a realização das mesmas. Ora havia coincidência de compromissos de um ou de outro; ora surgiam novos compromissos nos horários que já haviam sido agendados. As entrevistas foram gravadas em fitas cassetes e transcritas. Algumas não puderam ser gravadas, devido a não permissão dos entrevistados. Nesses casos, utilizei o recurso do “diário de bordo”, fazendo o registro das falas dos entrevistados a cada uma das questões norteadoras e outras anotações posteriores, contendo alguns dados pessoais e profissionais. Alguns questionários não foram devolvidos. Os que retornaram foram lidos e analisados juntamente com as transcrições e registros das entrevistas. Os conteúdos das “falas” foram recortados gerando um quadro de categorias e subcategorias, atentando-se para as contradições presentes nos discursos, a fim de definir os aspectos que se referem à figura ou a fundo, tal como sugere Spink (1993, p.131), e os dados foram analisados à luz dos teóricos anteriormente revisitados.

## **COLETA E ANÁLISE DOS DADOS**

### **1. Caracterização dos sujeitos**

Foram entrevistados formadores de professores de Biologia, Química, Física e Matemática. Inicialmente a intenção era entrevistar 80 professores, ou seja, 10 formadores de cada área do sexo masculino e 10 formadoras de cada área do sexo feminino. Como isso não foi possível, a amostra ficou composta pelos 60 sujeitos que participaram da pesquisa, sendo 28 homens e 32 mulheres.

Alguns sujeitos têm formação em mais de uma área. Ex.: Engenharia e Matemática; Computação e Matemática; Computação e Física; Pedagogia e Biologia; Biologia e Psicologia. As entrevistas foram realizadas com 25 sujeitos: 10 homens e 15 mulheres, o que representa quase metade do total da amostra. Os demais 35 responderam os questionários. O tempo disponibilizado pelos formadores, para a realização das entrevistas, foi bastante reduzido. Em geral, as entrevistas aconteceram nos períodos vagos — janelas ou aulas vagas —, ou mesmo antes do horário do professor entrar em sala de aula. Algumas vezes, foi possível realizá-las em horário de almoço ou jantar, em que os encontros de entrevista eram seguidos de um bate-papo amigável entre profissionais da mesma área — biólogos — ou até mesmo de áreas diferentes, como aconteceu com alguns professores de Física e de Matemática.

Na Figura 1, abaixo, esta amostra foi representada a partir dos seguintes dados: sexo, formação — nível e área —, tempo de exercício profissional e idades. As áreas de formação estão representadas pelas seguintes cores: Biologia - **verde**; Química - **vermelho**; Física - **azul**; Matemática - **preto**; Educação - **magenta**; Outras áreas - **marrom**.

Sexo			M				F			
Nível de formação			G	E	M	D	G	E	M	D
Área de Formação	Tempo de Experiência Profissional	Idades								
B	1(4); 2(6); 3(8); 4(2); 5(2)	1(2); 2(4); 3(5); 4(5) 5(3) 6(2) 7(1)	12	3	7	7	10	4	7	7
Q	1(2); 2(3); 3(3)	1(2) 2(4) 3(2)	4		4	4	4		3	3
F	1(3); 3(4); 5(1)	3(3) 5(4) 8(1)	4	2	2	2	4	2	2	2
M	1(8); 2(5); 3(3); 4(1)	2(2); 3(7); 4(4); 5(4)	6		3	3	11			
E	3(2)	4(2)			5; 3		2	2	3; 1; 2; 11; 2	1; 3; 2
O	2(3)	4(3)	2		2	2	1		1	1
<b>TOTAL</b>			<b>28</b>	<b>5</b>	<b>26</b>	<b>18</b>	<b>32</b>	<b>8</b>	<b>32</b>	<b>19</b>

Figura 1- Composição da amostra. Legenda: Sexo-Masculino (M) e Feminino (F); Idades-Menos de 30 anos (1) De 31 a 35 anos (2) De 36 a 40 anos (3) De 41 a 45 anos (4) De 46 a 50 anos (5) De 51 a 55 anos (6) De 55 a 60 anos (7) De 61 a 65 anos (8) Mais de 65 anos (9); Nível de Formação-Graduação (G) Especialização (E) Mestrado (M) Doutorado (D); Área de formação-Biologia (B) Química (Q) Física (F) Matemática (M) Educação (E) Outra área (O); Tempo de Exercício Profissional-Menos de 5 anos (1) De 5 a 10 anos (2) De 11 a 15 anos (3) De 16 a 20 anos (4) De 21 a 25 anos (5) De 26 a 30 anos (6) Mais de 30 anos (7).

## 2. Categorias de Análise

Os dados coletados com as entrevistas e questionários foram recortados e passaram a compor quatro quadros de análise, com as seguintes categorias molares: 1. *Concepções acerca da Formação de Professores*; 2. *Concepções acerca da Profissão Docente*; 3. *O significado de ser Professor*; 4. *O significado de Formar Professores*.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com as entrevistas e questionários busquei examinar as manifestações mais objetivas, relacionadas com as concepções sobre a formação e a profissão, e outras ligadas à sua vida pessoal/profissional, envolvendo os significados de ser professor e de formar professores. Essas duas últimas questões foram consideradas em função dos desejos e motivações ou frustrações, necessidades ou dificuldades quase sempre reveladas nas entrevistas iniciais. Os dados sobre concepções dos formadores acerca da formação de professores e da profissão docente foram analisados, recortados e agrupados em quatro grandes categorias de análise, ou categorias molares. As categorias mais amplas de significado foram analisadas individualmente e em conjunto, dando origem às categorias moleculares (BARDIN, 1991). As concepções de formação e de profissão estavam relacionadas com a função social da própria profissão, conhecimentos e saberes, valorização do conhecimento da área, tarefas a executar, identidade do formador e experiências vividas pelo mesmo, desejos e frustrações (figura fundo) e outros.

## 1. Concepções acerca da formação de professores - Nessa primeira categoria molar foram identificadas as seguintes categorias moleculares:

- *relações com a função e o estatuto profissional*: processo relacionado ao desenvolvimento profissional e através do qual as pessoas têm a oportunidade de se preparar para atuar no magistério. Os conhecimentos da Ciência e sua prática devem preparar o futuro professor para atuar de forma a mudar o sistema de ensino. É visto como um processo de iniciação do sujeito numa comunidade de práticas e de discursos que tem as suas próprias ferramentas, recursos, idéias partilhadas e debates. Ferry (1991) também menciona essas duas características básicas: *formação para a docência e formação de formadores*.

- *processo que se dá em várias etapas*: os formadores de Biologia, Química e Matemática fizeram referência às várias etapas da formação e dizem que, teoricamente a formação docente aconteceria com o término da licenciatura, mas que a graduação não dá conta, pois mal dá para trabalhar com os conteúdos da área e vivenciar algumas poucas situações de ensino; a licenciatura coloca em cheque a crença do aluno sobre o que é ser professor, cabendo a ele tomar a decisão de continuar investindo nessa profissão ou não. Essa categoria não apareceu entre os formadores da área de Física, sugerindo que nessa área a ênfase continua sendo dada aos conteúdos científicos, cabendo aos formadores dar condições para que o futuro professor seja formado de acordo, não necessitando de formação posterior ou complementar para atuar na escola básica. Debesse (1982) considera que a formação docente é resultado de um somatório de várias facetas da própria formação e que uma dessas facetas é a *formação do ponto de vista do objeto*, em que a formação se organiza e se desenvolve “a partir de fora”, ou seja, dos cursos de formação. Ao que parece, as concepções de formação de professores dos formadores de Física seguem este modelo de formação descrito nos trabalhos de Debesse. Os formadores de Biologia, Química e Matemática fizeram referência às várias etapas da formação docente, consideradas por Furter (1992) como sendo o primeiro imperativo que deve preencher a educação permanente ou continuada, pois um dos desafios da formação é a necessidade que todos temos de aperfeiçoar nossa formação profissional. Hébrard (1994) aponta para uma dicotomia entre teoria e prática e assegura que uma visão centrada na prática não invalida a dimensão teórico/crítica, pois é a teoria que deve assegurar a prática; que a capacidade de reflexão sobre a prática vem da pesquisa sobre a prática; que é na práxis que se constrói o conhecimento necessário à profissão. Ao que parece, os formadores de Biologia, Química e Matemática, ao relacionarem a formação como sendo inicial e continuada e condicionarem a formação com as vivências profissionais, acabam enfatizando a necessidade de se incluir na formação a teorização da prática docente.

- *relações com outras áreas de conhecimento*: alguns formadores consideram a docência como algo muito difícil, pois todo dia somos bombardeados por uma série de informações e pesquisas novas que precisam ser transformadas em conhecimentos para os alunos. A licenciatura é diferente do bacharelado, o professor das disciplinas científicas tem uma função, os da área pedagógica têm outra e quem forma para ser professor são os professores da pedagogia. Alguns trabalham com conteúdos científicos, outros com os conteúdos pedagógicos, mas em geral as disciplinas são ministradas por professores que não tiveram formação para ser professor, isso dificulta a formação profissional do aluno. Ao considerarem a formação como o resultado da ação de profissionais de diversas áreas, os formadores evidenciam a existência de uma lógica metapolar de formação descrita no trabalho de Adamczewski (1980).

- *competências e habilidades*: envolve pesquisa, questionamentos, mudanças de atitudes pessoais, organizacionais e profissionais, melhorando as competências e possibilitando avanço no desenvolvimento do futuro professor. Além dos conteúdos da área, a formação deve preparar o professor para usar estratégias didáticas que promovam a aprendizagem dos alunos. Isso envolveria aperfeiçoamento, formação em serviço, desenvolvimento profissional, conhecimento científico e também maneiras de ensinar. Os referenciais do MEC para a formação de

professores (BRASIL, 1999, p.61), definem competências como sendo a capacidade de mobilizar recursos, conhecimentos teóricos e práticos da vida pessoal e profissional para responder as demandas das situações de trabalho. A formação de professores envolve competências e habilidades que extrapolam o domínio de saberes teóricos de referência e devem integrar o processo de formação, outras dimensões. Nisso parece haver um consenso entre os formadores, apesar de não detalharem quais seriam as competências necessárias.

- *outras dimensões*: a formação acontece exterior ao curso e relacionada com experiências pessoais, influências familiares, modelos de professores, o que dá uma idéia de que a formação para a docência já vem com o sujeito; que na Universidade aconteceria apenas formação científica. Ao tecerem paralelo entre a formação de professores e outras formações, alguns formadores colocam nos alunos o foco das diferenças percebidas. Em algumas falas, percebe-se, como *figura fundo* alguns desejos e ou frustrações relacionados à formação, à desvalorização da profissão, à identidade do formador e às experiências vividas por este. Outros sugerem mudanças nos cursos de formação ou mencionam necessidades relacionadas a questões pessoais ou da própria formação. Outros, ainda, tecem críticas ao atual modelo de formação das Universidades e colocam nos alunos parte da responsabilidade. Os mais críticos manifestam, explicitamente, seu desejo de mudanças no processo de formação.

**2. Concepções acerca da profissão docente** - Composto esta segunda categoria molar foram identificadas as seguintes categorias moleculares:

- *Características da profissão* - alguns formadores mencionam os órgãos que pensam e oficializam as propostas para a formação e dizem ser necessário entender melhor o significado da profissão professor, pois ninguém chegaria a lugar algum sem o professor; que a docência é uma profissão que tem uma função social e que sua atividade, sua profissão, deve ser eticamente regulada. Para alguns formadores, o professor tem que ser um sujeito criativo, instigar os alunos, ser curioso, cauteloso, entusiasmado, flexível e muito mais. Além da formação e da profissionalização do professor, existe um quê a mais, onde entra o jogo de cintura, afinidade, carisma, que todos que trabalham com educação deveriam ter. Infelizmente isso não é algo que se aprende nos cursos de formação. A partir das Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior (BRASIL, 2002) e os documentos a partir delas elaborados (entre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio — PCN) é possível perceber estas "concepções éticas" aqui referidas. Por outro lado, a Psicologia Social define o homem como um ser social que se constitui mediante um processo de interação social. É desse modo que vai internalizando normas, regras e concepções da sociedade. Via Representação Social, o professor se apropria dos aspectos da realidade, compreendida por Moscovici (1978) como "uma forma de conhecimento elaborado e compartilhado". Esse conhecimento tem uma perspectiva prática e contribui para a construção de uma realidade comum ao conjunto dos demais professores — grupo social. Tardif (1991) diz que o saber docente se compõe de vários saberes provenientes de diferentes fontes — saberes curriculares, das disciplinas, profissionais e da experiência —; o corpo docente é desvalorizado frente aos saberes que possui e transmite; os saberes da experiência são constituídos para os professores como fundamentos da prática e da competência profissional. Gil-Perez (1996), por outro lado, chama a atenção para essa necessidade de termos um corpo de conhecimentos coerente, capaz de quebrar com essa visão simplista sobre o ato de ensinar, associado à idéia de que para ser um bom professor basta o simples conhecimento da matéria.

- *Funções atribuídas ao profissional*- os formadores consideram que a docência é uma profissão multifacetada, que exige do professor múltiplas funções, além de ensinar. Têm-se a idéia de que a ciência é um conhecimento pronto e acabado, ou seja, que é só aceitar as leis científicas como verdades absolutas. Isso leva a uma idéia de que o professor é um ser que detém o saber supremo, que

ocupa um lugar privilegiado frente aos alunos, descaracterizando assim a profissão. Na verdade a docência representa uma constante aprendizagem, do primeiro ao último dia de prática na sala de aula; é uma profissão que exige estudo e pesquisa constantes, não basta você saber fazer bem alguma coisa e pronto, você precisa estar se atualizando, estudando, pesquisando. Os professores são profissionais muito expostos às críticas de todo lado; que sofrem o efeito da moda e aqueles que aderem à moda do momento se dão bem, pelo menos por algum tempo. O magistério é uma profissão totalmente diferente, onde o professor tem que fazer um estágio de sobrevivência no início da carreira, um contrato que se firma entre os professores e a sociedade e que os obriga a corresponder à confiança nele depositada, ser leal com os cidadãos, ou seja, a profissão professor obriga os profissionais a regular o exercício da sua autonomia pelos valores sociais estabelecidos oficialmente. Em relação ao professor universitário, os formadores o consideram um profissional que se dedica ao ensino da sua disciplina; que partilha com outros professores algumas funções básicas relativas à aprendizagem de outras pessoas. A pesquisa faz parte da profissão, pois o professor é um profissional que, por ser um especialista na sua área, deve ter como hábito a investigação, o que lhe permite ampliar fronteiras; é membro de uma comunidade científica, o que supõe aceitar um conjunto de normas, valores, atitudes próprias da profissão. Como investigador, o professor é um profissional que deve aprofundar seus conhecimentos específicos, estando sempre atualizado e familiarizado com os avanços da ciência, da sua área, fazendo com que a docência e a investigação caminhem juntas, influenciando na qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. Para alguns, o professor deve ser capaz de investigar a própria prática, sendo impossível imaginar a profissão docente sem essas práticas. A profissão professor exige ação/reflexão/ação, habilidades e competências, mas isso nem sempre é considerado; envolve relações entre o conhecimento científico e outras formas de expressão humana, mas nem sempre isso é percebido pelos alunos e pelos colegas. De fato, sabe-se que é tarefa dos professores do ensino universitário, além de prestar o serviço docente que lhes foi atribuído, desenvolver investigação no campo científico (individualmente ou em grupo), além de contribuir com a gestão da instituição e participar de tarefas de extensão universitária. Temos aqui a figura do professor “bricoleur”, um profissional que, segundo Perrenoud (1993) é alguém que faz um pouco de tudo, evidenciando conhecimentos, valores, símbolos, sentimentos e atitudes. Para o autor, a prática docente não é uma prática de receitas prontas, já que o professor se encontra no centro de uma rede de relações na qual ele é o organizador. O fluxo dos acontecimentos vividos pelo professor tem uma forte implicação efetiva sobre sua prática e pode ser fator de mudança, de reorganização dos esquemas de ação e de conflitos cognitivos.

- *Valorização da profissão*: os formadores consideram a profissão docente pouco valorizada devido aos baixos salários, instabilidade profissional e preconceito de outros profissionais e descaracterizada ao servir de refúgio para quem não alcança outras coisas. Fica evidente a falta de um estatuto profissional, razão pela qual se sentem desvalorizados pessoal e profissionalmente. Pode estar aí uma das causas da negação dos professores das áreas científicas a um maior aprofundamento das questões pedagógicas.

- *Dificuldades, necessidades e/ou desejos*: as concepções dos formadores acerca da profissão parecem evidenciar algumas necessidades e dificuldades profissionais, embora não fosse esse o foco da investigação. Sobre a profissão destacam competições, desgastes e conflitos relacionados à instabilidade profissional, o que deixa o professor muito exposto ao modismo. Essa desvalorização faz com que os profissionais tenham que se esforçar ainda mais para desempenhar bem as suas funções e impor-se na sociedade científica. Falam da profissão em crise e verbalizam a necessidade de mudanças em relação à própria formação oferecida, pois esta já não basta para dar conta das tarefas a serem desempenhadas.

**3. O significado de ser Professor** - Nesta terceira categoria molar foram identificadas as seguintes categorias moleculares:

- *Relacionado a sentimentos, opções de vida, realizações pessoais*: Os formadores falam de identificação, realização pessoal e profissional, conquistas, responsabilidades sem limites, orgulho pelo que fazem, gosto pela profissão. Ao desvelarem parte da sua trajetória (biografia educativa) revelam aspectos da sua vida pessoal e profissional que evidenciam as dificuldades enfrentadas. Alguns sentimentos revelados evidenciam preocupações pela formação que realizam, face ao pouco envolvimento dos alunos com aquilo que propõem ou fazem.

- *Desafios pessoais/profissionais*: Alguns desafios têm relação com a identidade profissional, outros têm relação com as funções que devem desempenhar.

- *Funções a desempenhar*: Algumas dessas funções têm relação com uma concepção idealizada da profissão. Os formadores relacionam a profissão com aquilo que realizam em sala, com as funções ou tarefas profissionais e o modo como a executam e com a formação recebida.

- *Necessidades e dificuldades*: O significado de ser professor ou professora está associado com dificuldades que tiveram ou que ainda têm que transpor ou resolver. Essas dificuldades acabam gerando necessidades formativas ou possibilidades, reveladas nos desejos de superação de alguns.

**4. O significado de formar Professores** - Composto esta quarta categoria molar foram identificadas as seguintes categorias moleculares:

- *Ensinar, aprender e pesquisar*: Formar é ensinar conteúdos da área, assegurar a aprendizagem, contribuir para a formação do outro; é aprender; é estar aberto a novas aprendizagens e atualizações, o que envolve estudos e domínio de conhecimento.

- *Desafios, confrontos e mudanças*: Formar é enfrentar o desafio da dúvida e dos confrontos; é viver desafios.

- *Reflexão e formação*: Formar é enfrentar uma opção assumida; é ter consciência da responsabilidade; é dever e responsabilidade; é valorização ética da profissão; é mudança de atitudes; é melhorar competências; é reflexão e autoformação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre a formação de professores, as concepções dos formadores revelam que muitos ainda não incorporaram as duas funções básicas de um curso de formação: *formação para a docência e formação de formadores*. Entre alguns formadores de Física a concepção de formação se aproxima mais do modelo de formação centrado no *objeto* do que no *sujeito*. Confirmam o consenso de que entre os professores do Ensino Superior ainda vigoram as concepções de formação e de profissão docente definidas pelos órgãos oficiais (MEC e CAPES), cuja competência fica mais restrita ao saber acadêmico ou saber científico da área, sem formação pedagógica, o que permite compreender algumas dificuldades apontadas pelos alunos da graduação e professores da escola básica. Entre formadores de Biologia, Química e Matemática, predomina a concepção de que a formação docente acontece em duas etapas (inicial e continuada) e está condicionada às vivências profissionais; que há necessidade de se incluir na formação a teorização da prática docente, o que significa um grande avanço no quadro da formação de professores. Alguns formadores de Química e Matemática mencionam a necessidade de um trabalho interdisciplinar, pois a formação é o resultado da ação de profissionais de diversas áreas. Outros (formadores de Física e Biologia) não concordam com a interação entre áreas e afirmam que o curso deve dar conta da formação que realiza, evidenciando uma filiação ao modelo de formação conhecido como *professor júnior*, que enfatiza os conteúdos das disciplinas e valoriza os conhecimentos científicos mais que os pedagógicos. Há consenso sobre a necessidade de se desenvolver algumas competências profissionais docentes que extrapolam o domínio de saberes teóricos de referência. No entanto,

não chegam a detalhar quais seriam essas competências, nem como estas seriam inseridas nos cursos de formação, o que indica uma dificuldade relacionada à clareza das funções docentes que executam e da formação de professores que realizam, confirmando a existência de uma clivagem entre ensino e formação. A maioria concebe a formação como algo que acontece exterior ao curso e relacionada com experiências pessoais, influências familiares e modelos de professores, o que dá uma idéia de que a formação para a docência já vem com o sujeito e que na Universidade aconteceria apenas formação científica. Em alguns formadores percebi como *figura de fundo* os desejos e ou frustrações relacionados à formação, à desvalorização da profissão, à identidade do formador e a experiências vividas por este. Via RS o professor formador se apropria dos aspectos da realidade, compreendida como conhecimento, numa perspectiva prática, e contribui para a construção de uma realidade comum ao conjunto dos demais formadores da área — grupo social. A maioria compartilha da idéia de que os saberes do professor são múltiplos (saber plural); que o professor é um “bricoleur”, ou seja, um profissional que faz um pouco de tudo, evidenciando conhecimentos, valores, símbolos, sentimentos e atitudes. A profissão professor é vista como pouco valorizada socialmente. A desvalorização e instabilidade profissional fazem com que alguns profissionais mais titulados tenham que se empenhar ainda mais para desempenhar bem as suas funções e impor-se perante a comunidade científica, garantindo o seu status de pesquisador. A idéia de professor pesquisador associada à idéia de professor reflexivo aparece de forma dissociada.

## CONCLUSÕES

Algumas concepções acerca da formação estão centradas na competência técnica ou científica, em detrimento da competência pedagógica. Entre os formadores de um mesmo curso há posições divergentes: algumas concepções são fortemente marcadas pela valorização quase que exclusiva de habilidades técnicas e conteúdos científicos das áreas, relegando para os pedagogos e psicólogos as questões pedagógicas e sociais relacionadas à formação docente; outras revelam uma visão de formação como processo sempre inacabado, como algo em permanente mudança, face aos desafios do próprio conhecimento científico e da vida cotidiana. As concepções acerca da profissão professor também apresentam divergências dentro de um mesmo grupo: alguns definem a profissão como uma atividade quase que paralela ao seu trabalho principal de pesquisadores, principalmente aqueles formadores que não vêm na docência sua primeira opção profissional, mas sim aquela para a qual encontram emprego. A maioria considera a docência como uma profissão que não é socialmente valorizada; outros consideram a docência como um desafio permanente; uma profissão que, apesar de ter tarefas definidas, tais como ensinar, instruir, formar outros professores, continua sendo uma profissão em permanente construção, desafiando o formador e o professor a estudar, pesquisar, aprender, tentar compreender o ser humano e a sociedade em geral. Como possível contribuição para futuras ações de formação, no âmbito da Graduação e da Pós-Graduação, especialmente aquelas relacionadas com a formação de professores e a profissão docente, identifiquei a necessidade de se criar no interior dos cursos de licenciatura, grupos de estudo com vistas a refletir sobre a formação continuada do formador de professores. Considero o grupo de estudo como uma possibilidade a ser buscada tanto no âmbito pessoal quanto institucional.

## REFERÊNCIAS

- ADAMCZEWSKI, G. **Les conceptions et les formes de la formation: vers une nouvelle typologie**. Paris: INRP, 1988. (Recherche et formation, n. 3).
- BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1991. (Persona).

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Referenciais para a formação de professores: Brasília: SEC EDUC FUNDAMENTAL-MEC, 1999a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Referenciais para a formação de professores: Brasília: SEC EDUC MÉDIA-MEC, 1999b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior. CNE/CP. Resolução nº 1, 2002.

FERRY, G. **El Trayecto de la formación**. Madrid: Paidós, 1991.

DEBESSE, M.; MILIARET, G. (Orgs.). **Traité des sciences pédagogiques**. Paris: PUF, 1974.

DOYLE, W. 'Themes in teacher education research, in Houston, W. Robert'. In **HANDBOOK OF TEACHER EDUCATION: a project of the association of teacher educators**. N.Y/LONDON: McMillan Publishing Co., 1990.

FURTER, P. **Educação e vida**. Petrópolis: Vozes, 1992.

GIL-PEREZ, D. "Orientações didáticas para a formação continuada de professores de ciências". In MENEZES, L. C. de. (org.). **Formação continuada de professores de ciências no âmbito ibero-americano**. Trad. Inés Prieto e Sônia Salém. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1996.

HÉBRARD, P. **Initiation à la recherche sur les pratiques et formation professionnelle: quels dispositifs pour apprendre à penser as pratique?** Paris: INRP, 1994. (*Recherche et formation: recherche et développement professionnel*.n.12).

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D.(org). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2001.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MACIEL, M. D. **Autoformação docente: limites e possibilidades**. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_; SILVA, M. N. **Necessidades e dificuldades da formação docente, identificada por alguns professores de Ciências que atuam em escolas públicas da periferia, da Cidade de São Paulo**. São Paulo/SP: UNICSUL (TCC em Ciências Biológicas), 2002.

\_\_\_\_\_; COSTA, C. E. Z. **Investigando necessidades e/ou dificuldades pessoais e de formação, de alunos do Curso de Ciências Biológicas**. São Paulo/SP: UNICSUL (TCC em Ciências Biológicas), 2002.

\_\_\_\_\_. **Necessidades e dificuldades da formação docente**. Relatório de Pesquisa. São Paulo: UNICSUL, 2004.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais da Psicanálise, sua imagem e seu público**. Rio de Janeiro, Zahar Editora, 1978.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Trad. FARIA, H. et al. Lisboa: Dom Quixote, 1993.(Temas de Educação; v.2).

PLACCO, V, M. N. de S. et al. **As representações sociais de professores do ensino médio quanto à AIDS, às drogas, à violência e à prevenção**. Relatório de Pesquisa. São Paulo, PUCSP - Relatório Fapesp, 2005.

SPINK, M. J. **O Conhecimento no Cotidiano: as representações na perspectiva da psicologia social**. Brasiliense, 1993, 316 p.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. TEORIA & EDUCAÇÃO. P. Alegre, v.4, p.215-234, 1991.