

**WALK LOUREIRO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FORMAÇÃO  
CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA DE ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO  
ESPÍRITO SANTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.  
Orientador: Prof. Dr. Valter Bracht.

VITÓRIA  
2010

**WALK LOUREIRO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA  
DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE ESCOLAS  
PÚBLICAS DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Aprovada em 22 de dezembro de 2010.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Valter Bracht – Orientador**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**  
**Orientador**

---

**Prof. Dra. Sandra Soares Della Fonte**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**

---

**Prof. Dra. Silvana Ventrím**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

L892r Loureiro, Walk, 1977-  
Representações sociais de formação continuada dos  
professores de educação física de escolas públicas do estado do  
Espírito Santo / Walk Loureiro. – 2010.  
126 f. : il.

Orientador: Valter Bracht.  
Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade  
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e  
Desportos.

1. Educação permanente. 2. Representações sociais.  
3. Educação física. 4. Educação. I. Bracht, Valter, 1957-  
II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação  
Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

---

**WALK LOUREIRO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA  
DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE ESCOLAS  
PÚBLICAS DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito para qualificação de dissertação.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Valter Bracht – Orientador  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientador**

---

**Prof. Dra. Sandra Soares Della Fonte  
Universidade Federal do Espírito Santo**

---

**Prof. Dra. Silvana Ventrone  
Universidade Federal do Espírito Santo**

Agnaldo e Zilca, não apenas por me darem a vida, mas também sentido a ela por seus exemplos de honestidade, dedicação, desprendimento e força.

A Francisco Eduardo Caparróz (Chiquinho) e Alinne Ferreira Bastos (Marrentinha), amigos/irmãos de todas as horas, pelo apoio, amizade e carinho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, especialmente Valter Bracht pela orientação e confiança, Sandra Soares Della Fonte, pelo brilhantismo e sensibilidade costumeiros e José Francisco Chicón pelos exemplos de humildade e simplicidade.

A Antônio Fernandes da Cruz Junior, grande companheiro de trabalho, pelos profícuos diálogos.

Aos alunos dos Centros Municipais de Educação Infantil “Yolanda Lucas da Silva” e “Odila Simões” por terem me ajudado a superar um dos momentos mais difíceis de minha vida.

Aos colegas de trabalho dessas mesmas instituições de ensino pelas palavras de incentivo.

A todas as demais pessoas que direta ou indiretamente contribuíram com a realização desta pesquisa.

Pois a vitória de um o homem  
As vezes se esconde,  
Num gesto forte  
Que só ele pode ver...  
(O Rappa – Lado B Lado A)

## RESUMO

O principal objetivo do trabalho é compreender o pensamento, o sentimento e as ações tomadas pelos professores de Educação Física em relação a sua formação continuada. Para tanto escolhe a grande teoria das Representações Sociais, especialmente devido a importância que essa teoria atribui ao senso comum, que é uma das noções centrais para o conceito de representação social. Optando pela Abordagem Estrutural, que corresponde a uma das três correntes que compõem aquela grande teoria, levanta hipóteses explicativas para a existência da representação social de formação continuada, tratando de sua organização interna e da dimensão cognitiva da mesma. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se utiliza da Técnica de Livre Associação (e o tratamento dos dados alcançados por meio do software EVOC 2000) e da Técnica de Escolhas Hierarquizadas Sucessivas – que são duas ferramentas de pesquisa bastante comuns nas investigações sobre representações sociais –, aliadas com a realização de entrevistas semiestruturadas. Aponta para a ocorrência de um fenômeno que tem deslocado o núcleo central da representação social de formação continuada da aprendizagem para a qualificação tornando a busca por qualificação na formação continuada um atributo individual, de responsabilidade única e exclusiva do professor.

Palavras-Chave: 1. Formação continuada; 2. Representações Sociais; 3. Núcleo Central.

## **ABSTRACT**

The main objective of the work is to understand the thought, the feeling and the actions taken for the teachers of Physical Education in relation its continued formation. For in such a way it chooses the great theory of the Social Representations, especially had the importance that this theory attributes to the common sense, that is one of the slight knowledge central offices for the concept of social representation. Opting to Boarding Structural, that corresponds to one of the three chains that compose that great theory, raises hypotheses for the existence of the social representation of continued formation, treating to its internal organization and the cognitive dimension of the same one. Research deals with qualitative that if it uses of the Technique of Free Association (and the treatment of the data reached by means of software EVOC 2000) and of the Technique of Choice for Successive Decreasing Graduation - that they are two sufficiently common tools of research in the inquiries on social representations -, allied with the accomplishment of semistructuralized interviews. It points with respect to the occurrence of a phenomenon that has dislocated the central nucleus of the social representation of continued formation of the learning for the qualification becoming the search for qualification in the continued formation an individual attribute, of exclusive responsibility only e of the teachers.

Keywords: 1. Continued Formation; 2. Social Representations; 3. Central Nucleus.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo das abordagens da teoria das representações sociais.....	52
Quadro 2 – Características do núcleo central e do sistema periférico.....	58
Quadro 3 – Participantes do 2º Fórum de Educação Física e Esporte na Escola e devolução da técnica de livre associação.....	70
Quadro 4 – Dados dos professores participantes do 2º Fórum de Educação Física e Esporte na Escola, separados por superintendência.....	71
Quadro 5 – Evocações dos professores de educação física da SEDU com frequência igual ou superior a cinco unidades.....	75
Quadro 6 – Categorias de evocações criadas e suas expressões correspondentes.....	76
Quadro 7 – Evocações listadas pelos sujeitos e as respectivas flexões.....	76
Quadro 8 – Possível estruturação da representação social de formação continuada dos professores de educação física da SEDU.....	78
Quadro 9 – Matriz de relação das evocações dos professores de educação física da SEDU.....	81
Quadro 10 – Expressões usadas na construção das fichas da técnica de escolhas hierarquizadas sucessivas.....	84
Quadro 11 – Classificação das 16 evocações com maior pontuação conforme a realização da técnica de escolhas hierarquizadas sucessivas.....	88

Quadro 12 – Ligação entre as evocações “qualificação” e “aprender” observadas nos formulários devolvidos da técnica de livre associação.....	89
Quadro 13 – Características dos sujeitos que foram selecionados para participar da segunda fase do estudo.....	91
Quadro 14 – Relação entre a visão de formação continuada do professor e sua atribuição de responsabilidades pela mesma.....	104
Quadro 15 – Distribuição das evocações “qualificação” e “aprendizagem” entre os professores de Educação Física da SEDU efetivos e contratados.....	106

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Esquema representativo do procedimento da técnica das escolhas hierarquizadas sucessivas.....83
- Figura 2 – Esquema representativo da pontuação aplicada conforme as escolhas hierarquizadas sucessivas dos participantes da segunda fase da pesquisa.....87
- Figura 3 – Representação gráfica da estruturação da representação social de formação continuada para os professores.....94
- Figura 4 – Representação gráfica dos polígonos formados em torno da evocação “aprender”.....95
- Figura 5 – Representação gráfica dos polígonos formados pela ligação das evocações assinaladas pelos professores.....96

## **LISTA DE SIGLAS**

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

SEDU – Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo

SEME – Secretaria Municipal de Educação de Vitória

SINDIUPES - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Espírito Santo

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
<b>1    FORMAÇÃO CONTINUADA.....</b>	<b>18</b>
1.1    CONCEITUANDO BREVEMENTE A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	18
1.2    DIFERENTES PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	20
1.2.1    Formação Continuada Enquanto Aquisição de Informações e/ou Competências.....	21
1.2.2    Formação Continuada Como Prática Reflexiva.....	22
1.2.3    Formação Continuada Para Além da Prática Reflexiva.....	23
1.3    QUAL A PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE EMBASA ESTA PESQUISA.....	24
<b>2    A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....</b>	<b>29</b>
2.1    MOSCOVICI, A PSICANÁLISE E O SENSO COMUM.....	29
2.2    A ANCESTRALIDADE DE DURKHEIM NA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	33
2.3    A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA RECONSTRUÇÃO DA PSICOLOGIA SOCIAL.....	35
2.4    NOÇÕES DE SUJEITO E OBJETO E A RELAÇÃO FIGURA-FUNDO.....	40
2.4.1    Sujeito.....	40
2.4.2    Objeto.....	41
2.4.3    Relação Figura-Fundo.....	42
2.5    NO QUE CONSISTE E QUAL A FUNÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS?.....	43
2.6    MAS COM BASE EM QUAL DAS CORRENTES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ESTOU FALANDO?.....	51
2.7    A ABORDAGEM ESTRUTURAL.....	55
<b>3    ITINERÁRIO METODOLÓGICO.....</b>	<b>59</b>
3.1    PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	59
3.2    MÉTODOS DE LEVANTAMENTO DO NÚCLEO CENTRAL: A ESCOLHA DA TÉCNICA DE LIVRE ASSOCIAÇÃO.....	61
3.3    DELIMITANDO O UNIVERSO DE ANÁLISE: INTENÇÕES, AÇÕES E JUSTIFICATIVAS.....	64
3.4    PREPARANDO-SE PARA PESQUISAR: EM BUSCA DAS AUTORIZAÇÕES...65	
<b>4    PESQUISANDO A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES DA SEDU.....</b>	<b>69</b>
4.1    PRIMEIRA INSERÇÃO NO CAMPO DE PESQUISA: PARTICIPANDO DO 2º FÓRUM DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE NA ESCOLA.....	69
4.2    TRATAMENTO DOS DADOS NO EVOC.....	73
4.3    POSSÍVEL ESTRUTURAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	76
4.4    EM BUSCA DE VALIDAÇÃO DOS ELEMENTOS QUE SUPOSTAMENTE COMPÕEM O NÚCLEO CENTRAL.....	79

4.4.1	O Poder de Associação das Evocações.....	80
4.4.2	A Técnica de Escolhas Hierarquizadas Sucessivas.....	83
4.4.3	Análise crítica da área das justificativas da Técnica de Livre Associação.....	89
4.5	AS ENTREVISTAS.....	90
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA SEDU.....</b>	<b>93</b>
5.1	EXISTIRIAM SENTIDOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA CONFLITANTES NESTA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA SEDU?.....	97
5.2	QUALIFICAÇÃO <i>VERSUS</i> APRENDIZAGEM?.....	106
5.3	A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO SINÔNIMO DE PARTICIPAÇÃO EM CURSOS.....	108
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>110</b>
<b>7</b>	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>113</b>
	<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>124</b>
	<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>125</b>

## INTRODUÇÃO

O interesse pela temática da formação continuada dos professores de Educação Física das escolas públicas do estado do Espírito Santo enquanto objeto de estudos surgiu ainda no princípio de minha trajetória acadêmica, mais especificamente ao fazer o curso de Licenciatura Plena em Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), quando tive a oportunidade de participar do programa de iniciação científica (PIVIC/UFES/CNPq) e investigar como os docentes dessa disciplina que integravam a Rede Municipal de Educação de Vitória compreendiam a formação continuada conduzida pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME) (LOUREIRO; CAPARRÓZ, 2010).

Valendo-me da teoria do imaginário social, criada por Cornelius Castoriadis, estudei o que os educadores investigados pensavam, desejavam e faziam em relação a seu processo de formação continuada, bem como verifiquei se o programa de formação que era conduzido pela SEME satisfazia-os em seus desejos e interesses.

Diante das análises alcançadas com o referido estudo, o que mais me sensibilizou para fazer um aprofundamento em outra pesquisa, ampliando meu entendimento sobre os desejos e anseios dos professores de Educação Física em relação à formação continuada, foi o fato de a maioria dos professores entrevistados compreender que a formação continuada, não somente em Vitória, local da pesquisa, mas em outros sistemas públicos de educação – uma vez que alguns deles trabalhavam em outras redes públicas – vem sendo tratada e trabalhada não como uma política de Estado, mas de mandato. Outra constatação do estudo foi que as formações continuadas oficiais<sup>1</sup> tinham data conhecida para mudar e, até mesmo, acabar: o dia da entrada de um novo mandatário no Executivo e/ou da substituição da pessoa que ocupa o cargo de secretário/a de Educação (LOUREIRO; CAPARRÓZ, 2008).

---

<sup>1</sup> Considero como formações continuadas oficiais aqueles programas conduzidos pelos órgãos estatais municipais e pelo estadual, ou seja, prefeituras e governo do estado.

Sendo assim, um dos objetivos desta dissertação é dar continuidade aos estudos que embrionariamente venho desenvolvendo,<sup>2</sup> pois penso que, compreendendo o pensamento dos professores em relação a sua formação continuada, poderei sugerir mudanças qualitativas que considero necessárias e novas políticas públicas destinadas para formar continuamente o professorado (LOUREIRO; CAPARRÓZ, 2010).

Vale destacar que o interesse pelo sistema público de ensino se deve a três motivos: primeiro, por eu ter estudado toda a Educação Básica, o Ensino Superior e agora a Pós-Graduação *Stricto Sensu* em instituições públicas; segundo, porque a rede pública atende a maior parte da população brasileira;<sup>3</sup> terceiro, porque, de acordo com dados de pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 2002 e publicada em 2004, não apenas o espaço público foi o responsável por formar um pouco mais da metade do total dos professores brasileiros (50,2%) que atuavam, até o ano de 2002, nos Ensinos Fundamental e Médio, mas também as instituições públicas principalmente são as maiores responsáveis por empregar todos esses educadores, pois, em 2002, a rede pública contava com 82,3% de todos os docentes atuantes nesses mesmos níveis de ensino, contra 17,7% das redes privadas (UNESCO, 2004).<sup>4</sup>

Como precisava escolher uma teoria que me ajudasse a compreender a formação continuada dos professores de Educação Física situados na rede pública de ensino do estado do Espírito Santo, interessei-me sobremaneira pela teoria das Representações

---

<sup>2</sup> Tais estudos têm apontado a importância de compreender qual o entendimento, os desejos e as ações que os docentes direcionam para a formação continuada, o que me fez despertar um especial interesse em compreender as Representações Sociais que os educadores fazem dela.

<sup>3</sup> De acordo com informações divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a respeito do Censo Escolar do ano de 2008 “Nos 199.761 estabelecimentos de ensino estão matriculados 53.232.868 alunos, sendo que 46.131.825 estão em escolas públicas (86,7%) e 7.101.043 estudam em escolas da rede privada (13,3%) [...]”. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news09\\_02.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news09_02.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2009.

<sup>4</sup> Sobre essa pesquisa, é importante destacar que ela não foi feita com todos os docentes do País, mas apoiada numa amostra com 5.000 funções docentes de escolas urbanas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio, entre as 1.698.383 funções docentes existentes no Brasil, de abril a maio de 2002. Para o estudo ter sido realizado por meio de funções docentes, a justificativa foi que o Censo Educacional realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação (MEC/Inep) não possuía dados sobre professores, pois coletava seus dados em cada escola. Isso pode gerar duplicidade de dados, uma vez que um mesmo professor pode estar vinculado a mais de uma escola para completar sua carga horária e, até mesmo, estar vinculado a mais de uma modalidade de ensino (UNESCO, 2004).



Sociais, especialmente pela atribuição de importância dada por ela ao senso comum. Este é visto como uma dimensão fundamental para compreender os fenômenos estudados.

Ao contrário do que possa parecer, atribuir importância ao senso comum dos professores não corresponde a tomar as Representações Sociais como verdades científicas que reduzem a realidade às concepções que o grupo ou sociedade investigados fazem dessa mesma sociedade (MINAYO, 2003). Significa partir do ponto de vista do grupo estudado para tentar compreender, por meio da atividade interpretativa das informações conseguidas nas pesquisas que usam essa teoria, como as representações sociais dos docentes podem ser impactadas por diversos aspectos que podem ou não ter relação direta com o fenômeno estudado,<sup>5</sup> como: economia, discurso e produção acadêmicos, leis, decretos, portarias, orientações, planos, propostas curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais, comunicação de massa, entre outros.

Estudar fenômenos educacionais com auxílio dessa teoria também apresenta para mim uma dupla função: a primeira é tentar ampliar o interesse do campo educacional por essa teoria que, apesar de apresentar, num período mais recente, uma expansão no Brasil (SILVA, 2009b), ainda goza de pequena difusão em nosso meio (CAMPOS; LOUREIRO, 2003; PEREIRA, 2009), se comparada com outras áreas do saber, como a sociologia (JUNQUEIRA, 2005) e a enfermagem (MACHADO et al., 1997; MARQUES; TYRRELL; OLIVEIRA, 2006); a segunda é impulsionada por minha crença na necessidade de gerar transformações na sociedade em que vivemos, o que será possível se for entendido, ao menos um pouco, o funcionamento desta, pois, como lembra Franco (2004), a realização de estudos sobre representações sociais pode ser considerada fundamental para que seja possível compreender melhor nossa sociedade, que a autora qualifica como a sociedade do conhecimento.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> É importante estabelecer um contraponto para frisar que a teoria das Representações Sociais trabalha com a correlação existente entre o senso comum e os conhecimentos científicos sem pretender, em hipótese alguma, diluir as especificidades que diferenciam essas duas modalidades do conhecimento humano entre si.

<sup>6</sup> É importante frisar que a instituição escolar está imersa nessa sociedade e deve assumir seu papel de contribuir na condução de seus escolares à emancipação.

Ao buscar compreender as representações sociais que os docentes de Educação Física apresentam em relação à sua formação continuada, também busco contemplar meu entendimento de que

[...] o conhecimento das representações sociais do professor – como um conjunto organizado de julgamentos, atitudes e informações elaborados a respeito de um objeto social com o objetivo de orientar e justificar práticas – assume relevância para orientar políticas voltadas para a formação inicial e continuada do professor (ALVES-MAZZOTTI, 2007, p. 581).

Silva (2009a, p. 12) ressalta:

Enquanto campo investigativo, a interlocução entre Educação e Representações Sociais é deveras instigante. Por este campo é possível transitar em busca de compreensão da educação do contexto sócio-histórico no qual se concretiza, discutir referenciais de construção de espaços públicos e privados, (re)dimensionar no espaço da educação conceitos como Estado e Sociedade, discutir práticas educativas socialmente construídas e legitimadas pela escola, depreender sobre intervenientes da construção social na definição de políticas e no processo de gestão educacional.

Para levar a cabo o objetivo de compreender a representação social de formação continuada dos professores de Educação Física, procedi a construção desta dissertação em seis momentos distintos, que correspondem aos seis capítulos seguintes.

Desta maneira, no primeiro capítulo, faço uma revisão de literatura na qual trato da formação continuada conceituando-a brevemente, sem deixar de esclarecer qual a perspectiva de formação continuada que embasa esta pesquisa. O capítulo dois é dedicado exclusivamente à teoria das Representações Sociais, no qual apresento a história de seu surgimento, seu desenvolvimento, suas características, as abordagens surgidas a partir da grande teoria das Representações Sociais, que tem Moscovici como fundador. Também neste capítulo descrevo alguns conceitos importantes para a

teoria e apresento qual das abordagens escolhidas para a presente pesquisa, sem deixar de esclarecer os motivos que me fizeram optar pela Abordagem Estrutural.

No terceiro capítulo aproveito para deixar claro qual o pressuposto metodológico que fundamenta meu fazer pesquisa, deixando claros os problemas enfrentados durante a realização deste estudo, aproveitando para justificar as decisões tomadas. O capítulo quatro se dedica a apresentar minha primeira inserção no campo de pesquisa, mediante a qual realizei a primeira coleta de dados mediante a distribuição do Teste de Livre Evocação de Palavras, esclarecendo ainda o tratamento inicial dessas informações alcançadas junto aos sujeitos participantes deste estudo.

No capítulo cinco realizo um esforço interpretativo da representação de formação continuada dos professores de Educação Física da SEDU baseando-me nos dados fornecidos pelos professores na segunda fase da pesquisa dialogando com a literatura especializada da formação continuada. Finalmente, no capítulo seis, aponto para a possibilidade de estar ocorrendo um fenômeno que tende a alterar o núcleo central da representação fortalecendo a qualificação como seu componente mais importante, alteração essa que parece alterar a representação social de formação continuada dos professores de Educação Física da SEDU, passando aos poucos de uma empreitada coletiva para uma iniciativa mais individual.

# 1 FORMAÇÃO CONTINUADA

Conforme já destaquei anteriormente o presente estudo corresponde ao desdobramento de pesquisas realizadas no princípio de minha trajetória acadêmica e que têm por objetivo compreender o pensamento, o sentimento e as ações tomadas pelos professores de Educação Física em relação a sua formação continuada para, possivelmente, sugerir mudanças qualitativas nas políticas públicas de formação continuada. Contudo para dar andamento a minha proposta de pesquisa é necessário conceituar a formação continuada e apresentar qual perspectiva de formação continuada que embasa esta pesquisa, tarefa que me ocupo neste capítulo.

## 1.1 Conceituando Brevemente a Formação Continuada

Sabe-se que o tema da formação de professores em geral vem ganhando relevo nas últimas décadas, período no qual é possível observar o surgimento de propostas que visam compreender melhor o ensino, os diferentes tipos de saberes, bem como as relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos nesse processo, tanto dentro quanto fora da escola, sempre com uma grande preocupação voltada à melhoria da qualidade do ensino (RANGEL-BETTI, 2001).

Ludke, Moreira e Cunha, (1999, p. 291) explicitam que

Ao longo da década de 1990, ou mesmo um pouco antes, algumas idéias relativas à formação de professores começaram a circular em âmbito global, atravessando fronteiras e exercendo uma influência maior ou menor em diferentes países [...].

Diante de tamanho crescimento, mas sem a pretensão de elaborar um tratado sobre a formação continuada ou de realizar uma exaustiva revisão de literatura a respeito dessa temática é importante destacar que entendo a **formação continuada como um processo que pode e deve desenvolver profissionalmente o professor** contribuindo com ele na apreensão de novos conhecimentos, na troca de saberes e na construção de novas habilidades em sua prática, mediante seu (re)fazer e (re)pensar pedagógicos.

Concordo com Prada e Oliveira (2010, p. 118) quando defendem que

O entendimento da formação continuada de professores, como um processo de desenvolvimento profissional, implica a necessidade de que o coletivo escolar se assuma como sujeito de possibilidades ao estabelecer concepções, mediante a construção coletiva e democrática de propostas próprias, currículos e conteúdos que contemplem a realidade do seu espaço de trabalho, e se oponham, crítica e propositivamente, às imposições de projetos prontos que desconheçam seus conhecimentos, necessidades e interesses.

É, portanto necessário que se tenha consciência, tal qual é afirmado pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica – que é o órgão responsável pelo desenvolvimento e pela oferta de programas de formação continuada e por implementar novas tecnologias de ensino e gestão nas escolas públicas brasileiras, congregando representantes do Ministério da Educação (MEC), dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação e de diferentes Sistemas de Ensino – que os cursos e programas de formação continuada existem para proceder a

[...] correção de um curso por ventura precário, mas [para suscitar uma] **necessária reflexão permanente do professor**; a formação deve **articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas na Universidade**;<sup>7</sup> a formação deve ser realizada também no

<sup>7</sup> Não posso deixar de fazer coro com alguns estudiosos (PEREIRA, 1999; FREITAS, 2002; GATTI, 1992; LIBÂNEO e PIMENTA, 1999; MELO, 1999) que criticam a autorização dada com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para os Institutos Superiores de Educação (ISE's) promoverem a formação de professores para atuarem na Educação Básica do País, formação essa que, antes da aprovação da Lei número 9394/96, era permitida exclusivamente às Universidades brasileiras. O maior problema gerado por essa mudança reside no fato da formação dada pelos ISE's não estar articulada a investigação científica, o que compromete seriamente a qualidade de seus cursos, pois “[...] Uma vez que a pesquisa não faz parte de seu cotidiano, como esses institutos vão cumprir aquilo que os define como centros

cotidiano da escola em horários específicos para isso, e contar pontos na carreira dos professores (BRASIL, 2005, p. 5, grifo meu).

Acredito, portanto, que a formação continuada precisa ser vista como uma prática intencional que sempre deve ter o objetivo de promover mudanças nos educadores, utilizando-se, para tanto, de atividades reflexivas, questionadoras e criativas (FALSARELLA, 2004). Esse entendimento, como já foi explicitado antes, faz com que o professor seja percebido como um dos agentes deliberativos do processo educativo (talvez o mais importante), o que deve levar os gestores da formação continuada a compreender que

O professor não chega a um programa de formação como uma folha em branco a ser preenchida com novos conhecimentos. Ele traz uma bagagem de conhecimentos teóricos e práticos e de representações sobre quais sejam a função da escola e o seu papel dentro dela [...] (FALSARELLA, 2004, p. 172).

## **1.2 Diferentes Perspectivas de Formação Continuada**

Quando defini a formação continuada como o principal tema que embasaria minha trajetória acadêmica tive acesso a uma pesquisa publicada por Carvalho e Simões (2002) no qual as autoras analisaram, em alguns dos periódicos de maior importância da área de educação publicados no Brasil entre os anos de 1990 e 1997, as concepções de formação continuada explicitadas por pesquisadores publicaram estudos que tratavam direta ou indiretamente da formação continuada através das temáticas práxis e formação do professor.

---

'produtores do conhecimento referente ao processo de ensino e de aprendizagem e à educação escolar como um todo?'" (PEREIRA, 1999, p. 121).

Segundo essas professoras é possível identificar no Brasil três distintas perspectivas de formação continuada: enquanto<sup>8</sup> aquisição de informações e/ou competências; como prática reflexiva e; para além da prática reflexiva (CARVALHO; SIMÕES; 2002). Mas antes de desenvolver a perspectiva que embasa esta pesquisa é importante apresentar, ainda que de uma maneira bastante simplória, a principal característica e a principal crítica que resume cada uma das perspectivas de formação continuada identificadas pelas autoras.

### **1.2.1 Formação Continuada Enquanto Aquisição de Informações e/ou Competências**

De uma maneira resumida os responsáveis por essa corrente adotam, em geral, duas perspectivas: uma que defende o uso de novas tecnologias<sup>9</sup> e outra que acredita na participação em eventos como um bom momento para manter um contato com novas informações para aplicação no espaço escolar.

A formação continuada sob o crivo das novas tecnologias é defendida por estudiosos como Ribeiro (1996) que enxerga nessa modalidade formativa a possibilidade de reduzir os gastos dos recursos destinados à educação (quando comparada com os cursos de formação continuada presenciais). Neste sentido, Carvalho e Simões (2002, p. 172) identificam uma série de artigos a respeito da formação continuada nos quais

---

<sup>8</sup> Apesar da expressão “enquanto” aqui utilizada se tratar de um vício de linguagem, pois o convencionalizado na Língua Portuguesa seria utilizar “como”, optei por manter o mesmo título dessa categoria, tal qual definido por Carvalho e Simões (2002).

<sup>9</sup> Apesar de se atribuir o caráter de novidade para algumas das tecnologias usadas nesse processo formativo em suma “novas” elas realmente não o são já que faz alguns anos que elas têm sido utilizadas também na educação. O que há, a meu ver, concretamente tomado como novo aqui é o uso desses recursos no processo educativo para a formação de professores.

seus autores “[...] advogando o uso da telemática, – teleducação,<sup>10</sup> educação a distância, etc. –, vislumbram a possibilidade de utilização desses recursos para a capacitação através do ensino por módulos ou de outras modalidades”. Já Freitas (1995) defende o uso desse tipo de recurso por acreditar que o acesso aos cursos de formação continuada fica mais democrático (programas de formação com horários flexíveis, mais baratos e possíveis de serem cursados por pessoas que não teriam condições de acompanhar um curso presencial).

A principal crítica feita para essa perspectiva de formação se refere ao relativo distanciamento que os formadores acabam, quase que invariavelmente, mantendo dos participantes dos programas de formação. Posicionados do outro lado da tela os professores normalmente são tratados como meros receptores de conteúdos, participando muito pouco do processo de definição, planejamento e avaliação dos assuntos discutidos. Perspectiva essa que os desconsidera como sujeitos construtores do próprio processo de formação.

Em relação aos aspectos positivos da perspectiva de formação continuada baseada na participação em eventos encontramos a oportunidade do professor manter contato constante com assuntos atuais (MASETTO, 2003) e a aprendizagem de novas possibilidades de trabalho, mediante a troca de experiências com outros colegas de profissão que apresentam seus relatos de experiência em alguns desses encontros.

Seu principal ponto de fragilidade reside no fato de que “Dada sua efemeridade e fragmentação, os congressos e os encontros profissionais são a menos significativa das várias modalidades da formação contínua” (AQUINO, 2002, p. 14), contribuindo dessa maneira pouco com a formação docente. Outro problema reside na busca maciça dos professores por certificados que são oferecidos nesses eventos (que tanto podem aumentar seus salários, quanto ajudá-los em sua tentativa por melhores empregos), o que acaba por gerar um precário processo de certificação (FREITAS, 2002).

---

<sup>10</sup> Freitas (1995, p. 42) esclarece que o sentido atribuído a essa palavra é “[...] a ‘educação de longe’. Ou seja, educação através de um dos meios de comunicação de massa usados por uma sociedade, como por exemplo, a imprensa falada, escrita ou televisionada, ou da combinação de vários desses meios”.



### 1.2.2 Formação Continuada Como Prática Reflexiva

Para os autores que defendem a formação continuada segundo essa perspectiva o professor deve refletir continuamente sobre sua prática pedagógica, articulando o processo de formação com o projeto da escola, valorizando as experiências profissionais daqueles que dele participam, aproveitando as potencialidades da escola e da comunidade, entre outros (REALE et al., 1995). Parte-se de um princípio no qual o docente deve desenvolver uma capacidade de analisar com seus pares sua própria prática pedagógica, realimentando-a a partir dos momentos vivenciados em aula com seus alunos.

Em suma o professor discute com outros colegas professores sua prática pedagógica (aspectos positivos e negativos), criando a possibilidade de melhorá-la por intermédio da discussão dessa prática e do surgimento de novas dúvidas e de novas idéias com as quais, até então ele não havia se deparado antes de ministrar suas aulas. Opera-se assim o que Schön (apud PIMENTA, 2002, p. 20) denominou de “reflexão sobre a ‘reflexão na ação’”.

A principal crítica apontada na direção desse preceito de formação continuada é que os docentes acabam por focar na dinâmica da comunidade escolar sem se preocupar muito com determinantes sociais que influenciam a sociedade mais diretamente e, por conseqüência, a escola, deixando-se assim de discutir e trabalhar com as possibilidades, ainda que pequenas, de transformação da realidade na qual os eles estão inseridos.

Segundo Miranda (2000, apud ANDRÉ, 2001), seguindo essa dinâmica na formação continuada o educador corre o risco de transformar seu exercício de estudo, de pesquisas, em uma ação vazia, sem significado, porque o professor acaba

preocupando-se quase que exclusivamente com os aspectos cotidianos e imediatos da vida escolar. Dessa forma o docente deixa de vincular seu esforço crítico com grandes questões culturais e da sociedade contemporânea, para as quais é necessária a garantia tanto de uma formação teórica sólida, quanto uma melhor formação cultural.

### **1.2.3 Formação Continuada Para Além da Prática Reflexiva**

Segundo essa perspectiva de formação continuada os professores precisam se assumir enquanto pesquisadores no cotidiano escolar, vinculando suas investigações e seu fazer pedagógico com questões sociais mais profundas, com o intuito de transformar a situação de precariedade vivida pela parcela empobrecida da sociedade brasileira, a partir de sua prática pedagógica. Mas para que a transformação dessa realidade possa ocorrer, deixando de soar como mera retórica, é preciso entender não apenas o que se passa no microcosmo da organização escolar, mas também as condições macroestruturais que impactam o trabalho docente e que tem o poder de afetar o cotidiano escolar.

Vale ressaltar, contudo, que essa transformação não é uma tarefa exclusiva do professor, por ele deter muito menos poder do que talvez desejasse para realizar as modificações que entendo serem necessárias em nossa sociedade.<sup>11</sup> Para tanto, é necessária a ação coordenada entre a comunidade escolar, grupos sociais organizados interessados na melhoria das condições de vida de nossa sociedade (sindicatos, movimentos sociais, associações de pais e alunos, Organizações Não-Governamentais, entre outros) e governantes sérios.

De maneira bastante resumida segundo essa perspectiva

---

<sup>11</sup> Evidentemente que estou referindo-me aos professores críticos da atual situação de nossa sociedade, posição essa que não é compartilhada entre os docentes brasileiros.

[...] os programas de formação devem se centrar em metodologias investigativas, que levem o professor a identificar o problema pedagógico e a buscar elementos (por meio do estudo, do exame da literatura, da reflexão) que permitam **compreender sua origem, desenvolvimento e suas vinculações com os determinantes mais profundos e, dessa forma, propor alternativas para solucioná-lo** [...] (ANDRÉ, 1994, p. 75, grifo meu).

Um problema não mencionado por Carvalho e Simões (2002) e que entendo possível de existir nessa perspectiva de formação continuada é o desânimo que pode abater os professores uma vez que as transformações desejadas por seus adeptos são realmente difíceis e, quando acontecem, ocorrem a médio e longo prazos.

### **1.3 Qual a Perspectiva de Formação Continuada que Embasa Esta Pesquisa**

Apresentadas as concepções ou perspectivas de formação continuada identificadas por Carvalho e Simões (2002) aproveitarei esse momento do texto para posicionar-me quanto a perspectiva de formação continuada que assumo e que, obviamente, embasa a presente pesquisa.

Antes de prosseguir é de fundamental importância reafirmar que o objetivo primordial da formação continuada é o desenvolvimento profissional do professor e que, para tanto, essa formação também precisa contribuir, em alguma medida, com os educadores em sua luta pela melhoria salarial, pelas condições de trabalho e pela construção de uma carreira docente. Contudo os docentes devem ter consciência de que para eles se desenvolverem é necessário que a formação continuada seja assumida “[...] não como uma ação individual, mas coletiva, que os ajude a progredir e a evoluir não apenas como profissionais da educação, mas como seres humanos, como pessoas [...]” (LOUREIRO; CAPARRÓZ, 2010, p. 33).

Nesse sentido a perspectiva de formação continuada que defendo está balizada por três pilares fundamentais: pelo aprofundamento teórico que garante a apropriação de conhecimentos sólidos (filosofia, sociologia, psicologia, ciência política, ciências da educação,<sup>12</sup> entre outros); por uma formação cultural ampla que garanta ao professor o acesso às produções humanas (música, cinema, teatro, artes plásticas, dança, poesia, literatura, entre outras);<sup>13</sup> e pela pesquisa cotidiana de sua própria prática e da prática de outros colegas de profissão que, necessariamente, deve estar articulada com questões sociais profundas que impactam direta ou indiretamente essas práticas.

Acredito que fundamentada por esses pilares a formação continuada poderá contribuir com o processo de construção de educadores conscientes das dificuldades sociais, capazes de promover a melhoria da qualidade do processo educacional.

Para tanto defendo que sejam construídos programas de formação continuada que apresentem algumas características importantes, dentre as quais destaco:

- o aprofundamento das teorias e dos conhecimentos gerados sobre e na educação: uma formação que leve seus participantes a níveis teóricos mais elevados de conhecimento na área da educação, auxiliando-os também no domínio de conteúdos e metodologias, tornando-os ainda mais capazes de incorporar esses conhecimentos ao fazer pedagógico deles;

---

<sup>12</sup> O que chamo neste texto de ciências da educação são “[...] As ciências que examinam e procuram explicar o processo educacional [...]” (MAZZOTTI, 2006, p. 541). Neste sentido quando filosofia, sociologia, psicologia, ciência política, entre outras, focam suas investigações na explicação de algum fenômeno educacional essas áreas do saber estão compondo as ciências da educação. Contudo é preciso destacar que considero de suma importância que o professor se aproprie e se aprofunde nos conhecimentos produzidos por essas e outras grandes áreas, não somente quando elas estiverem vinculadas às pesquisas educacionais.

<sup>13</sup> Quanto a esse pilar de minha concepção de formação continuada entendo que “Há, evidentemente, dificuldades e problemas no que se refere à inserção de saberes provenientes de outras áreas de produção cultural e linguagens específicas na sua transposição para o ambiente escolar [...] (MACHADO, [s.d.], p. 3)”, que podem gerar dificuldades na apropriação da produção cultural humana. Entretanto, tal qual ocorre com minha defesa por conhecimentos teóricos sólidos, o conhecimento e a assimilação de bens simbólicos produzidos pela humanidade através da cultura é fundamental para contemplar meu objetivo contribuir não apenas com um professor profissionalmente melhor formado, mas acima de tudo um ser humano, uma pessoa qualitativamente melhor, mais sensível, que não vinculará seu anseio por novos conhecimentos a aplicações eminentemente práticas.

- a aquisição de conhecimentos culturais amplos: um programa de formação não limitado à aprendizagem de conhecimentos técnico-burocráticos e teórico-práticos (de interesse e aplicação imediatos na educação) e que dialoga constantemente com filosofia, sociologia, psicologia, ciência política, entre outras;
- a utilização de outras linguagens que auxiliem o professor na aquisição de conhecimentos culturais amplos: caso da utilização da música, cinema, teatro, artes plásticas, dança, poesia, literatura, nas formações que possa levá-lo a problematizar não apenas a instituição escolar, mas a sociedade como um todo;
- o atendimento às demandas específicas que surgem do chão da escola: realizando o debate de questões particulares que surgem de contextos particulares de grupos de educadores e comunidades singulares. Contudo, deve tomar cuidado para não se deixar levar pelo imediatismo, pela fragmentação e pelos modismos que essa característica pode acarretar se as discussões forem realizadas descoladas de reflexões mais profundas;
- a realização de troca de experiências (intercâmbio): internamente entre os professores da própria rede de ensino e externamente, com professores de outras redes e pesquisadores da própria universidade;
- a flexibilidade: tanto no que diz respeito ao local quanto ao horário, para possibilitar a participação de um maior número de docentes;
- o auxílio aos professores no domínio das novas tecnologias: ensiná-los não apenas a manipular esses recursos, mas torná-los ainda mais capazes de transformar a gama de informações alcançadas por meio deles em conhecimento crítico;
- a certificação dos participantes: apesar da crítica feita por (FREITAS, 2002) da existência de um precário processo de certificação acarretado por alguns eventos de formação continuada não dá para negar que, desde que a formação

continuada não fique limitada apenas ao interesse por certificação, esses programas institucionalizados tem de cumprir seu papel certificador. Afinal os sistemas de ensino tem se valido desses certificados tanto para seleção quanto para progressão na carreira docente.

Sei, contudo, que a busca por um processo de formação continuada com tais características não é uma meta a ser perseguida por poucas pessoas e que tampouco ela será construída como um passe de mágica. Para conseguir alcançar tão complexos objetivos o docente precisa ter a consciência de que

Faz-se mister, portanto, [que] se dê a formação continuada como obra de um empenho coletivo dos educadores situados no seio das instituições, organismos e movimentos sociais, sob a forma de programas ao mesmo tempo participativos, orgânico-sistemáticos e continuados. Tendo sempre como referência básica a sala de aula assumida, não por professores isolados, mas **por uma equipe dedicada ao trabalho docente solidário, nele devem articular-se a reflexão conjunta e o estudo em tempos programados, para que se faça ele mais integrado, mais adequado às particularidades de cada turma de alunos e mais qualificado em termos da compreensão teórica e das práticas** conseqüentes (MARQUES, 2006, p. 210, grifo meu).

Apresentadas as concepções de formação continuada identificadas por Carvalho e Simões (2002) e a perspectiva de formação continuada não apenas defendendo, mas acredito que deva fundamentar os programas de formação continuada voltados aos educadores brasileiros, partirei no capítulo seguinte para dialogar com alguns dos maiores expoentes das Representações Sociais, aproveitando para esclarecer os motivos que me fizeram elencar tal teoria para o presente estudo.

## 2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Para explicitar os motivos que me fizeram escolher a teoria das Representações Sociais<sup>14</sup> como o filtro por meio do qual busco enxergar a realidade, fazendo perguntas e apontando possibilidades, apresentarei, ainda que brevemente, o contexto de criação desse conceito, cunhado por Serge Moscovici, pressupostos e algumas características marcantes dessa teoria.

Sabedor de que não seria possível abordar a criação da teoria das Representações Sociais sem tratar resumidamente de parte da história de vida de seu autor, apresento, no subcapítulo a seguir, a figura de Moscovici e o contexto que contribuiu com o desenvolvimento da teoria em questão.<sup>15</sup>

### 2.1 Moscovici, a Psicanálise e o Senso Comum

Tendo visto de perto os horrores da Segunda Guerra Mundial, no início da qual, ainda jovem, se tornara membro do partido comunista em sua terra natal, a Romênia, Moscovici apresentava uma discordância com a visão convergente de marxistas e não marxistas: a de que o conhecimento comum correspondia a uma distorção e, até

---

<sup>14</sup> De acordo com Santos (2005), a expressão “representações sociais” é usada para descrever tanto a teoria quanto o objeto estudado. Como forma de diferenciar o uso da expressão neste trabalho, toda vez que me referir à teoria, usarei Representações Sociais e, quando estiver tratando do fenômeno ou do objeto, usarei representações sociais com iniciais minúsculas.

<sup>15</sup> Meu maior interesse na explicitação de parte deste contexto conflui com o pensamento de Saviani (2007), que, ao escrever sobre a importância do estudo da história e da filosofia da educação, considera importante a explicação do processo histórico concreto do fenômeno estudado. Do contrário, o estudo da história reduzido a fatos e ideias isolados e a datas sequenciais corresponderá a mero esforço de cronologia, trabalho que não auxiliará o leitor no entendimento do processo de construção da teoria das Representações Sociais.

mesmo, a uma forma errada do conhecimento científico. Ele nega o pressuposto de ambos de que o povo não pensa e que apenas os intelectuais teriam a capacidade de pensar racionalmente sem falar na crença de parte dos marxistas de que o conhecimento científico erradicaria o senso comum (MOSCOVICI, 2004).

Fazendo uma crítica a essa soberba acadêmica, Moscovici revela que as teorias que legitimaram o racismo e o nazismo foram construídas e defendidas por pessoas dos colégios e das universidades, todas instruídas e bastante capazes de pensar racionalmente. Viana (2005) declara, com base nessa oposição entre ciência e senso comum, que o saber científico, produzido pelos intelectuais da sociedade moderna, passou a gozar de um valor superior em relação ao saber popular.

Como usarei com certa frequência neste trabalho o termo senso comum e por ele ser uma das noções centrais para a teoria (conceito) de Representações Sociais, é preciso destacar que, concordando com Leda Maria de Almeida (2005, p. 185-186), entendo por senso comum,

[...] a forma como as pessoas cotidianamente formulam conceitos e proposições a partir da observação dos fatos diários e das informações que recebem [...] uma forma de conhecimento usual [...] socialmente elaborado e partilhado para organizar e dominar o meio (material, social, ideal) e orientar as condutas e a comunicação entre as pessoas de um dado conjunto social (grupo, classe etc.) ou cultural.

Ao que parece, foi discordando do entendimento do saber popular como algo menor, especialmente por não seguir uma lógica formal, tal qual a ciência o faz (SANTOS, 2005), que Moscovici originou o que se tornaria o embrião de sua teoria das Representações Sociais. Ele próprio afirma:

Nunca devemos esquecer que nós adquirimos a marca do conhecimento do senso comum cedo na infância, quando nós começamos a nos relacionar, comunicar e falar. A maioria das pessoas fala muito bem sua língua materna, mesmo que elas não tenham nenhum estudo. O conhecimento do senso comum, por isso, não pode ser tão distorcido e errado, como algumas vezes se



supôs. Ele serve muito bem a seus propósitos na vida diária e chegou mesmo a encantar e a tornar a vida digna de ser vivida por séculos [...] (MOSCOVICI, 2004, p. 336).

Vivendo na França, como refugiado de um país comunista, Moscovici decidiu estudar nesse país um conhecimento com caráter científico que, poucos anos antes de 1950, estava sendo difundindo em concorrência com o marxismo – a Psicanálise –, apesar de toda propaganda contrária vinda de partido e imprensa comunistas, por a considerarem uma pseudociência burguesa. A respeito desse movimento de propagação de saber, Moscovici (1978, p. 18, grifo do autor) comenta que a Psicanálise deixava o plano teórico e, de maneira explícita ou implícita, conforme o país, o regime político e as classes sociais existentes em cada nação, passava a “[...] ingressar na vida, nos pensamentos, nas condutas, nos costumes e no universo das **conversações** de grande número de indivíduos [...]”.

A escolha dessa área do conhecimento é justificada ainda pelo próprio Moscovici, por a Psicanálise ocupar um lugar central entre as correntes intelectuais da década de 1960 e por envolver um fenômeno característico das sociedades modernas: se até esse período a ciência extraía seus materiais de estudo do senso comum, dele em diante o indivíduo comum passa a se interessar pelas novas descobertas, ocasionando “[...] a gênese do novo senso comum, doravante associado à ciência, [que] inscreve-se entre as suas preocupações teóricas e práticas essenciais” (MOSCOVICI, 1978, p. 21).

O homem comum passa a aprender e usar os conhecimentos e a linguagem científicos de um jeito particular em seu cotidiano, seja porque os sujeitos são solicitados, seja porque esses novos conhecimentos passam a impactar, de alguma maneira, suas vidas.

[...] o senso comum, com sua inocência, suas técnicas, suas ilusões, seus arquétipos e estratégias, era primordial. A ciência e a filosofia dele extraíam seus materiais mais preciosos e os destilavam no alambique de sucessivos sistemas.

Após vários decênios, essa corrente foi invertida. As ciências inventam e propõem a maior parte dos objetos, conceitos, analogias e formas lógicas a que

recorremos para fazer face às nossas tarefas econômicas, políticas ou intelectuais [...] uma quantidade crescente de teorias e fenômenos torna-se familiar por intermédio de outros homens, e seria impossível corroborá-la na experiência pessoal de cada um [...] (MOSCOVICI, 1978, p. 20-21).

Moscovici, portanto, delinea os primeiros contornos de sua teoria ainda no início da Segunda Guerra Mundial, quando ele passa a se ocupar com o impacto que a ciência causava na cultura das pessoas, compondo seu sistema de crenças. Dessa forma, ele cunhou o termo representação social em 1961, quando publicou o livro *La Psychanalyse: Son image et son public*,<sup>16</sup> que divulgou sua obra na qual, valendo-se da psicanálise, estudou como o pensamento e a linguagem científicas eram apropriados pelo indivíduo comum, fundando “[...] um conhecimento cuja função é muito importante na condução da vida e, por isso, influencia decisivamente o modo de os homens assimilarem o conhecimento produzido nas esferas que transcendem a cotidianidade [...]” (LOUREIRO, 2003, p. 106). Também é atribuído a Moscovici o estudo da relação dialética entre o sujeito e o social de tal maneira que se fortalece a ideia de que tanto o sujeito influencia o social quanto o social influencia o comportamento do sujeito, sem que um seja determinante sobre o outro (CAMPOS, 2009).

Ao não concordar com o dualismo marxista entre ciência e ideologia, Moscovici defendeu o senso comum como um terceiro componente da consciência social, sem vê-lo de maneira depreciativa, relacionando-o com a cultura de maneira a entendê-lo “[...] como algo muito moderno, originando-se parcialmente da ciência, como a configuração que assume quando se torna parte e parcela da cultura [...]” e percebendo “[...] a transformação do conhecimento científico em conhecimento comum como uma área de estudo possível e excitante [...]” (MOSCOVICI, 2004, p. 310).

O que ele buscou, portanto, com a publicação de seus estudos foi recuperar um pouco da importância do senso comum, uma vez que “[...] as representações se tornam senso comum. Elas entram para o mundo comum e cotidiano em que nós habitamos e

---

<sup>16</sup> A tradução literal deste título seria *A Psicanálise: sua imagem e seu público*; contudo o livro foi traduzido e publicado no Brasil, em 1978, sob o título *Representação Social da Psicanálise*.

discutimos com nossos amigos e colegas e circulam na mídia que lemos e olhamos [...]” (DUVEEN, 2004, p. 8).

## **2.2 A ancestralidade de Durkheim na teoria das Representações Sociais**

Antes de caracterizar a teoria das Representações Sociais, é necessário mostrar que “Moscovici não desenvolveu sua teoria num vazio cultural. Ele teve a capacidade de se apoiar nos fundadores das ciências sociais na França, especialmente em Durkheim [...]” (FARR, 2003, p. 44). Temos, portanto, em Durkheim o maior tributário da teoria moscoviciana, uma vez que esse sociólogo francês não via possibilidade de as representações coletivas – um dos conceitos criados em suas teorizações – serem reduzidas a representações individuais.

Moscovici não concordava que os fatos sociais pudessem ser explicados pela psicologia e argumentava que, em seu ramo do conhecimento, a psicologia social, a sociologia fosse independente da psicologia (FARR, 2003), isto é, que existisse uma psicologia social específica (FARR, 2004).

Para Viana (2008, p. 36), “A obra de Moscovici que inaugura sua tese das representações sociais coloca o termo representações coletivas, de Durkheim, como sua fonte inspiradora [...]”, mas não sem fazer suas inferências, pois

A distinção aguda de Durkheim entre sociologia (o estudo das representações coletivas) e psicologia (o estudo das representações individuais) fez com que se tornasse praticamente inevitável que, quando Moscovici propôs que se estudassem as representações sociais, esse novo campo fosse classificado como uma forma sociológica, e não psicológica de Psicologia Social [...] (FARR, 2003, p. 36).

Portanto, Moscovici operou diferenciações na noção de representações coletivas de Durkheim para originar sua teoria das Representações Sociais, por considerar aquela estática demais (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

A esse respeito, Guareschi (2003, p. 196) comenta:

Moscovici tinha consciência que o modelo de sociedade de Durkheim era estático e tradicional, pensado para tempos em que a mudança se processava lentamente. As sociedades modernas, porém, são dinâmicas e fluidas. Por isso o conceito de 'coletivo' apropriava-se melhor àquele tipo de sociedade, de dimensões mais cristalizadas e estruturadas. Moscovici preferiu preservar o conceito de representação e substituir o conceito 'coletivo', de conotação mais cultural, estática e positivista, com o de 'social' [...].

Se Durkheim se interessou em estudar sociedades menos complexas, nas quais haveria maior possibilidade de analisar representações verdadeiramente coletivas, Moscovici destaca que, sendo característica das sociedades contemporâneas a rapidez na ocorrência de mudanças no âmbito econômico, político e cultural, esse tipo de estudos, num contexto moderno, deveria descer um nível, ou seja, ao nível da Psicologia Social (MOSCOVICI, 2004), do qual deriva sua teoria das Representações Sociais.

Sá (2002, p. 38-39), a respeito da substituição do termo "coletivo" de Durkheim por "social", operada por Moscovici, percebe que

[...] a proposição das representações sociais não revoga as representações coletivas, mas acrescenta outros fenômenos ao campo de estudos. Concebendo assim de forma mais ampla, o campo pode ter seu contexto fenomenal mapeado ainda de outra maneira, ou seja, pela distinção entre diferentes tipos de representação em função de suas origens e respectivos âmbitos de inserção social (SÁ, 2002, p. 38-39).

Delimitados seu contexto de criação, as crenças que parecem ser suas maiores motivadoras e o maior influenciador da teoria das Representações Sociais, é

necessário apresentar a correspondência dessa teoria no ramo do saber a que ela se filia: a Psicologia Social.

### **2.3 A teoria das Representações Sociais na reconstrução da Psicologia Social**

A teoria das Representações Sociais é apontada por Farr (2003) como uma das formas sociológicas da Psicologia Social e compõe, junto com os escritos de outros pensadores, uma corrente minoritária (FARR, 2004) segundo uma disciplina ainda dominada pelo individualismo extremo – marcada, no século 20, primeiro pelo comportamentalismo e, mais recentemente, por um cognitivismo não menos reducionista (DUVEEN, 1978).

Sendo, portanto, uma tributária da linha de pensamento sociopsicológico, a teoria das Representações Sociais corresponde a uma tentativa de superar problemas especialmente atribuídos aos psicólogos sociais de origem norte-americana por eles se centrarem demais no indivíduo. Essas questões foram identificadas por Moscovici e outros estudiosos dessa linha de pensamento marginal da **Psicologia Social moderna**.

Por causa dessa raiz da teoria das Representações Sociais na sociologia, Farr (2004, p. 162) comenta:

A pesquisa francesa sobre representações sociais é freqüentemente classificada como uma forma sociológica de psicologia social. Ela é com toda a certeza bastante diferente da tradição psicológica da psicologia social dominante na era moderna nos Estados Unidos da América [...] [e] constitui-se em uma importante crítica à natureza puramente individual da assim chamada psicologia social nos EUA e no Reino Unido [...].

A respeito dessa tentativa de mudança da Psicologia Social, Moscovici afirmou certa vez, em entrevista concedida a Ivana Marková, que acredita ser possível reconstruir a Psicologia Social (e até as ciências sociais) e revelou pensar que, quando um autor propõe uma nova teoria, ele está procedendo a uma crítica. Todavia, chama a atenção para sua posição de que “[...] a crítica sem uma teoria alternativa concreta não tem dentes, é algo fictício. Aqui, como em qualquer lugar, é verdade que ‘os homens fazem a história, mas eles não sabem que história eles fazem’” (MOSCOVICI, 2004, p. 380).

Fica a impressão de que Moscovici queria criticar a Psicologia Social (psicológica) com a criação da teoria das Representações Sociais, apontando outras possibilidades, mas, por maiores que pudessem ser suas pretensões, ele evidentemente não sabia ao certo aonde sua ação iria dar.

Vale destacar que essa Psicologia Social moderna a que me referi é identificada como aquela surgida por meio do grande desenvolvimento que a disciplina teve após a Segunda Guerra Mundial (FARR, 2004), mais marcadamente nos Estados Unidos, o qual, baseando-se no behaviorismo, apresentou o comportamento humano como objeto de estudos (SANTOS, 2005). Apesar de todo o crescimento da disciplina observado nesse período, Farr (2004) não vê possibilidade de se estabelecer uma nítida e estanque divisão da Psicologia Social moderna de todo seu longo passado, sob pena de estar recorrendo à historiografia positivista.

Antes de prosseguir, é importante abrir um parêntese para explicitar o fenômeno que levou a Psicologia Social americana a um desenvolvimento muito maior do que a mesma disciplina de origem européia (notadamente francesa). De acordo com Farr (2004), antes do início da Primeira Grande Guerra, a Psicologia<sup>17</sup> desenvolvia-se fundamentada em duas teorias distintas: o behaviorismo nos Estados Unidos e o gestaltismo na Alemanha.

---

<sup>17</sup> Apesar de, como se verá adiante, Farr (2003) entender que a Psicologia Social atual deva ser vista como uma disciplina independente da Psicologia, é inegável que esta tenha influenciado o desenvolvimento daquela.

Nos anos entre as guerras, foram os europeus que migraram às universidades nos Estados Unidos, revertendo, desse modo, o fluxo através do Atlântico, que tinha caracterizado a era anterior [da Primeira Grande Guerra]. No início, foram apenas alguns indivíduos isolados, mas quando as nuvens da guerra começaram novamente a se acumular sobre a Europa, com a ascensão de Hitler ao poder na Alemanha, o fluxo se tornou uma verdadeira torrente com inteiras 'escolas' de pesquisadores buscando uma segurança, comparativamente bem maior, nos Estados Unidos [...] (FARR, 2004, p. 188).

Esse movimento fez que a Psicologia Social americana (psicológica) ganhasse em abrangência, influência e importância em todo o mundo, inclusive na Europa, acarretando o desenvolvimento de duas Psicologias Sociais diferentes, que floresceram “[...] no contexto de duas disciplinas bastante distintas (a saber, a sociologia e a psicologia), assumindo diferentes formas nos dois contextos” (FARR, 2004, p. 151), o que acabou por culminar, com uma situação bastante particular de coexistência de duas psicologias sociais diversas, como se existissem duas espécies distintas de uma mesma planta (FARR, 2004) em continentes diferentes.

Na opinião de Alves-Mazzotti (1994, p. 62), o que Moscovici elaborou fundando sua teoria foi “[...] um conceito verdadeiramente psicossocial, na medida em que procura dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade, afastando-se igualmente da visão sociologizante de Durkheim e da perspectiva psicologizante da Psicologia Social da época”.

Em suma, os estudiosos da Psicologia Social de vertente norte-americana são criticados por se ocuparem demais com os processos psicológicos individuais, e, na opinião de seus críticos, tais processos isoladamente não dão conta de compreender a informalidade das relações vividas cotidianamente pelo homem em sua dimensão coletiva (DOTTA, 2006). Como Spink (2003) afirma, reduzir o acesso, a construção e a difusão de conhecimento sobre qualquer objeto que seja apenas o seu conteúdo cognitivo é um erro ao não levar em conta as estruturas afetivo-cognitivas envolvidas nesse processo, já que a Psicologia Social, na opinião de Farr (2004), deve ocupar-se da relação que o indivíduo estabelece com a comunidade na qual está inserido.

Duveen (2004) analisa que Moscovici contribuiu bastante com a Psicologia Social, especialmente não apenas por criticá-la, mas por elaborar uma alternativa positiva para ela. Caberia, portanto, a essa Psicologia Social moderna “reconstruída” – de cujo processo a teoria das Representações Sociais quer participar – superar o positivismo e o individualismo da Psicologia Social americana. Na opinião de Lane (2007, p. 13), “[...] caberia à Psicologia Social recuperar o indivíduo na intersecção de sua história com a história de sua sociedade – apenas este conhecimento nos permitiria compreender o homem enquanto produtor da história”.

Estava claro para os psicólogos sociais da linha contra-hegemônica que a criação desse campo de estudos não poderia dar-se pelo simples acréscimo do termo social à grande área da Psicologia, até porque a categoria “social” em Psicologia Social tem seus problemas, à medida que o pesquisador da área passa a ver os sujeitos investigados de modo unidimensional, como computadores e receptores de informações, dissociados do contexto e isolados das interações que ocorrem tanto dentro quanto fora dos laboratórios de pesquisa (MOSCOVICI, 2004), esquecendo-se da complexidade do social.

Segundo Doise (2002, p. 30) o exercício que deve ser feito neste sentido é parar de perceber a Psicologia Social como uma subárea da Psicologia de uma vez por todas e “[...] considerá-la como uma ponte para outros ramos do saber, sobretudo atualmente, quando a psicologia tem se desinteressado dos fatos sociais, focalizando os fenômenos biológicos”.

Visto que correspondem a formas de conhecimento, as representações sociais precisam ser entendidas no contexto em que foram criadas e nas funções que elas ocupam nos processos de interação social na vida cotidiana. “[...] Tal posicionamento implica na elucidação de dois aspectos que lhe são centrais: a teoria de conhecimento que lhe é subjacente e os determinantes de sua elaboração” (SPINK, 2003, p. 118).

Reduzir o campo de análise da Psicologia Social apenas à dimensão psíquica do indivíduo não dá conta de justificar o acréscimo do termo social na criação de uma área de estudo que se pretende diferente da Psicologia, uma vez que, de acordo com Farr



(2003), a Psicologia Social, seguindo a linha sociopsicológica, não deve ser enxergada como uma subárea da Psicologia, diferentemente da maneira que ela foi vista pelos pesquisadores de origem norte-americana.

Não é, por acaso, que encontramos em Moscovici (1978, p. 14) a ambição de, com a criação da teoria das Representações Sociais, “redefinir os problemas e os conceitos da Psicologia Social a partir desse fenômeno, insistindo sobre sua função simbólica e seu poder de construção do real”. Na opinião de Alves-Mazzotti (1994, p. 61), Moscovici foi bem sucedido porque criou uma teoria que “[...] realmente se constituiu em um novo paradigma na Psicologia Social, na medida em que lançou as bases conceituais e metodológicas sobre as quais se desenvolveram as discussões e aprofundamentos posteriores”. Mais à frente, em momento oportuno, apresentarei, ainda que brevemente, as diferentes abordagens que se originaram de Moscovici e sua teoria das Representações Sociais.

Encerrando temporariamente a questão, Duveen (2004, p. 24-25) aponta, ao prefaciar um dos livros de Moscovici, uma espécie de salto qualitativo que o campo de estudos da Psicologia Social obteve mediante a construção dessa teoria. Ele afirma:

Apesar de tudo o que seus críticos possam sugerir, a teoria das representações sociais se mostrou suficientemente clara e precisa para apoiar e manter um crescente corpo de pesquisa, através de diversas áreas da psicologia social. Na verdade, a partir dum ponto de vista diverso, poder-se-ia argumentar que a pesquisa em representações sociais contribuiu tanto quanto qualquer outro trabalho em psicologia social, senão mais, para nossa compreensão dum amplo espectro de fenômenos sociais (tais como o entendimento público da ciência, idéias populares sobre saúde e doença, concepções de loucura, ou desenvolvimento de identidades de gênero, para nomear alguns poucos) [...].

## **2.4 Noções de Sujeito e Objeto e a Relação Figura-Fundo**

Como tenho falado muito de sujeito neste texto e como passarei a tratar, em várias ocasiões, de objeto é necessário clarificar para o leitor quais as noções de sujeito e objeto da representação devido a importância destas para as pesquisas que se valem da teoria das Representações Sociais. Aproveito também, ainda que brevemente, para tratar da relação figura-fundo porque é a partir da tensão existente entre esses dois componentes que uma imagem é enxergada.

### **2.4.1 Sujeito**

Na teoria das Representações Sociais o sujeito, que evidentemente é a figura principal das pesquisas, é parte integrante do objeto e tanto sujeito quanto o objeto dependem da ação dos próprios sujeitos (LOUREIRO, 2003). Dessa maneira o sujeito não corresponde, em hipótese alguma, a um mero colaborador, um simples fornecedor de dados, sendo é entendido como uma pessoa ativa e criativa que não apenas constrói a realidade, como se constrói nessa mesma realidade (SANTOS, 2005).

Esse modo de enxergá-lo traz implicações para o fazer pesquisa em representações sociais, pois jamais o sujeito poderá ser visto como agente passivo, como tabula rasa ou um simples processador de informações que apenas capta o que o mundo tem para lhe oferecer (ARRUDA, 2002). Dessa forma entende-se que ele “[...] não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, pois, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material [...]” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 22-23).

### 2.4.2 Objeto<sup>18</sup>

Antes de conceituar o que seria objeto na teoria das Representações Sociais é necessário realizar o caminho inverso e revelar que, de acordo com Santos (2005, p. 22), para que uma representação social exista “[...] o objeto deve ser polimorfo, isto é, passível de assumir formas diferentes para cada contexto social e, ao mesmo tempo, ter relevância cultural para o grupo [...]”.

Sabida a importância atribuída à formação continuada por professores, sistemas de ensino e por pesquisadores da educação e percebendo os significados e sentidos distintos que a formação ocupa no imaginário dessas pessoas e instituições, fica clara a existência de uma representação social de formação continuada, o que a constitui como objeto de estudos da teoria das Representações Sociais. Do contrário não existiria uma representação social de formação continuada, mas apenas uma série de julgamentos, opiniões, de imagens relativamente desconexas a respeito da temática.

Finalmente, o objeto da representação nesta pesquisa são as idéias e ações que o professor de Educação Física faz de sua formação continuada. A maneira pela qual ele as expressa são observadas através de suas opiniões, crenças, valores, julgamentos, atitudes, informações e também pelos conhecimentos que esses sujeitos elaboram a respeito da formação continuada.

---

<sup>18</sup> Ainda que possa parecer exagerado é importante evitar confusão e deixar claro ao leitor a diferença existente entre o objeto de estudo dessa dissertação – a formação continuada – e objeto da representação social que será desenvolvido nesta seção.

### 2.4.3 Relação Figura-Fundo

Segundo Guimarães (2007) existe uma metáfora na relação estabelecida entre figura e fundo, apoiada nas experiências realizadas pelos teóricos da *gestalt*,<sup>19</sup> apontando para a existência de uma tensão no campo de percepção de cada sujeito entre figura e fundo da imagem. Em outras palavras como cada pessoa é diferente ao observarem um fenômeno elas podem caracterizar imagens distintas sobre o mesmo. Neste sentido figura e fundo são distinguíveis nas relações estabelecidas entre elas e a alteração de uma implica na rearticulação da outra (GUIMARÃES, 2007; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2000).

Por isso que Brandão e Crema (1991) afirmam que figura e fundo são conceitos auxiliares: a figura corresponde à visão central do sujeito sobre determinado objeto enquanto que a visão periférica do mesmo dá sentido ao fundo. E é esse modo distinto de percepção que permite, dessa forma que a realidade seja percebida diferentemente de pessoa para pessoa. Ainda segundo os autores

Figura e fundo se tornam o movimento de aproximação, de focalização da realidade, que na sua dinamicidade e na sua inter-relação causal nos coloca diante do ser numa postura de espera, de humildade, sabendo que ele se revela a nós diferentemente, porque também diferentemente nós o olhamos de momento para momento (BRANDÃO; CREMA; 1991, p. 144).

---

<sup>19</sup> Vale lembrar, conforme já foi visto anteriormente, que a escola europeia de psicologia bebeu muito na fonte da gestaltismo durante seu desenvolvimento inicial e apesar da independência entre Psicologia e Psicologia Social sugerida por Farr (2003), com a teoria das Representações Sociais (originada da Psicologia Social) não foi diferente.

## 2.5 No que consiste e qual a função das Representações Sociais?

A expressão **representações sociais** designa uma forma de conhecimento que tem como fundamento a vida cotidiana, referindo-se, portanto, ao âmbito dessa vida. Seu critério de verdade é sua capacidade de dar conta das questões emanadas desse viver: quanto melhor responde aos problemas aí propostos, mais verdadeiro para os homens esse tipo de conhecimento é. Difere, pois, de outras formas de conhecimento, como a ciência, a filosofia, a religião, a arte, que, atendendo a objetivos alheios à cotidianidade, têm critérios de verdade diversos; às vezes até opostos a ela (LOUREIRO, 2003, p. 105, grifo do autor).

Ao tratar das Representações Sociais, reporto-me aos tipos de **conhecimento** articulados e compartilhados que são produzidos no **senso comum** e que constituem uma teoria leiga de determinados objetos sociais (SANTOS, 2005). Wachelke e Camargo (2007) ressaltam que a representação social é uma entre várias outras construções mentais originárias do senso comum, tais como a atitude, a ideologia, as imagens sociais, entre outras. Por isso insisto na afirmação do senso comum como um conceito-chave para compreender as representações sociais.

Depois de ter apresentado a compreensão do senso comum como uma das dimensões do saber existente, é necessário definir o significado e a função das Representações Sociais com base no pensamento moscoviciano.

Vale destacar que a primeira vez que Moscovici usou o termo representação social, ele o fez referindo-se à apropriação que a sociedade francesa fazia ao receber e usar informações do conhecimento científico disponível a respeito da Psicanálise; portanto, num contexto bastante específico. Por conta da apropriação desse tipo de linguagem no cotidiano do cidadão comum, Moscovici (1978, p. 26) chama a atenção para que se perceba que essa “[...] passagem do nível da ciência ao das representações sociais implica uma descontinuidade, um salto de um universo de pensamento e de ação a um outro, e não uma continuidade, uma variação do mais ao menos [...]”.

Para o autor, dizer que uma representação é social significa revelar que ela é uma construção coletiva, e, segundo Alves-Mazzotti (1994, p. 69), ela é social “[...] por ser

partilhada por um grupo [...]”. Em contrapartida, Moscovici acredita que apenas definir seu agente produtor não seja suficiente para qualificá-la dessa maneira, porque “[...] a representação contribui exclusivamente **para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais** (MOSCOVICI, 1978, p. 77, grifo do autor)”. É, portanto, não apenas uma forma de conhecimento prático, mas também orientadora de ações (SPINK, 2003).

Sabe-se que o conceito de representações sociais se desenvolveu ao longo de décadas, alcançando uma pluralidade de significados e ocasionando o fenômeno sobre o qual Moscovici (1978) teria alertado quando criou sua teoria, a saber: se a existência das representações sociais era fácil de apreender, em contrapartida não se poderia dizer o mesmo de seu conceito.

Diante da impossibilidade de atribuir um sentido unívoco que possa englobar todos os contextos de aplicação dessa expressão, Viana (2008, p. 45) explica: “[...] Elas [as Representações Sociais] podem ser compreendidas como fenômeno (objeto de estudo), como teoria (no sentido de explicação científica do fenômeno) e como ‘metateoria’ (a discussão em torno da teoria) [...]”. Há, portanto, explicações sobre o termo, correspondendo aos fenômenos estudados tanto para o conceito que os engloba quanto para a teoria criada para explicá-los (SÁ, 2002).

Quanto à teoria, Santos (2005, p. 21-22) argumenta que

[...] falar na **teoria das representações sociais** é referir-se a um modelo teórico, um conhecimento científico que visa compreender e explicar a construção desse conhecimento leigo, dessas teorias do senso comum. Temos, portanto, a teoria das representações sociais que visa compreender o fenômeno das representações sociais (SANTOS, 2005, p. 21-22, grifo da autora).

Minayo (2003, p. 89) aponta um significado filosófico para o termo, que “[...] significa a reprodução de uma percepção retida na lembrança ou do conteúdo do pensamento.

Nas ciências sociais são definidas como categorias de pensamento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a. [...]”.

Também Wagner (2003, p. 149) argumenta:

O conceito de representação social é multifacetado. De um lado, a representação social é concebida processo social que envolve comunicação e discurso, ao longo do qual significados e objetos sociais são construídos e elaborados. Por outro lado, e principalmente no que se relaciona ao conteúdo de pesquisas orientadas empiricamente, as representações sociais são operacionalizadas como atributos individuais – como estruturas individuais de conhecimento, símbolos e afetos distribuídos entre as pessoas em grupos ou sociedades [...] (WAGNER, 2003, p. 149).

No que se refere à sua função, de acordo com o pensamento de Moscovici (2004), as pessoas recorrem às representações para classificar, categorizar, qualificar, atribuir nome a determinados objetos sociais, construindo assim “[...] **uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos**” (MOSCOVICI, 1978, p. 26, grifo do autor) na constituição da realidade que eles conhecem.

Para tanto, toda representação sempre estará ligada a figuras e expressões socializadas (linguagem), de tal forma que uma representação será composta por uma figura e pelo significado a ela atribuído (MOSCOVICI, 1978), “[...] em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma idéia e toda idéia a uma imagem [...]” (MOSCOVICI, 2004, p. 46).

Moscovici (1978, 2004) esclarece ainda que, ao classificar e nomear pessoas e objetos, não se está apenas graduando e rotulando-os. Mais do que isso se está facilitando a formação de opiniões de sujeitos recém-iniciados naquele grupo por estar ajudando-os na interpretação de características para o agrupamento de objetos e pessoas em categorias que juntem outros elementos por características similares às suas.

Apesar dessa esfera de iniciação que é possível perceber nas representações sociais, é necessário destacar: “Sendo a representação social uma construção do sujeito sobre

o objeto e não a sua reprodução, essa reconstrução se dá a partir de informações que ele recebe de e sobre o objeto [...]” (SANTOS, 2005, p. 25).

Por conta dessa função informativa e de iniciação, podemos afirmar que “[...] as representações sociais constituem visões de mundo, coletivamente elaboradas e partilhadas pelos grupos sociais, com base em sua história, no contexto social em que se inserem e aos valores a que se referem” (ALVES-MAZZOTTI, 2003, p. 119). Assim, servem para orientar ações, mas sem determiná-las, funcionando como uma espécie de manual, de **guia para leitura da realidade** (MAGALHÃES; BARBOSA, 2003).

Apesar de o sujeito não ficar determinado a assumir *a priori* uma representação social rígida e imutável, ele não pode criar uma representação social independentemente de seu grupo de pertença, sem levar em consideração os valores e as convenções criadas antes de sua chegada.

Podemos usar como exemplo similar, para ilustrar essa questão, a entrada do recém-nascido no processo de socialização. Se não, vejamos:

[...] A entrada na sociedade instituída, a socialização, não é negociada livremente, ela é imposta, ela representa uma ruptura violenta com relação àquilo que é, originariamente, o estado primário da psiquê e suas exigências. O recém-nascido é arrancado do **seu** mundo (e aí ninguém lhe pede uma opinião que ele não poderia dar), impondo-lhe, sob pena de que ele se torne psicótico: a renúncia a sua onipotência, o reconhecimento do desejo do outro como tão legítimo quanto o seu; ensinando-lhe que ele não pode fazer com que as palavras da língua signifiquem o que ele gostaria que significassem [...] (CÓRDOVA, 1982, apud CÓRDOVA, 1994, p. 35, grifo do autor).

Toda essa dinâmica faz que o recém-iniciado encontre a existência de muitas coisas, anteriores a seu acesso no grupo, que possuem determinados significados fundamentais para o funcionamento daquele grupo e que vão continuar a existir independentemente de sua vontade, concordando com elas ou não. Isso não quer dizer que esses significados sejam imutáveis. Basta um “consenso social”, pois, conforme já fora aqui apresentado, apesar de a sociedade e os grupos nela existentes se tornarem



instituintes, seus valores são instituídos, quero dizer, podem passar por alterações por se tratar de criações humanas.

É por isso que Abric (2000) afirma que as representações sociais permitem que um grupo compreenda e seja capaz de explicar sua realidade; definem a identidade e a especificidade de um grupo. Ainda segundo Abric (2000), Santos (2005) e Angela Maria de Oliveira Almeida (2005) as representações sociais também funcionam como orientadoras das práticas sociais; justificam, *a posteriori*, as decisões tomadas pelo sujeito.

Em síntese, deve-se entender que

[...] a representação social é um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e **liberam os poderes de sua imaginação** (MOSCOVICI, 1978, p. 28, grifo meu).

É nesse sentido de liberação da imaginação que Berger e Luckmann (2004) dão importância à atribuição de sentidos e significados, até certa medida universalizada, que ocorre de sociedade para sociedade nas atividades humanas. Segundo esses autores, a formação do hábito gera um consenso que acarreta o ganho psicológico de serem diminuídos os números de opções de que os indivíduos dispõem para tocar suas vidas. Um exemplo usado pelos autores para demonstrar essa importância na economia, mas, ao mesmo tempo, liberação de energia imaginativa, é trazido pela hipotética construção de uma canoa.

[...] Embora em teoria haja uma centena de maneiras de realizar o projeto de construir uma canoa de paus ajustados, o hábito reduz estas maneiras a uma única. Isto liberta o indivíduo da carga de 'todas estas decisões', dando-lhe um alívio psicológico que tem por base a estrutura instintiva não dirigida do homem. O hábito fornece a direção e a especialização da atividade que faltam no equipamento biológico do homem, aliviando assim o acúmulo de tensões dos impulsos não dirigidos. E oferecendo um fundamento estável no qual a atividade humana pode prosseguir com o mínimo de tomada de decisões que

podem ser necessárias em certas ocasiões. Em outras palavras, o fundamento da atividade tornada habitual abre o primeiro plano para a deliberação e a inovação (BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 78).

Apesar de esses autores, quando escreveram sua obra, parecerem não conhecer a teoria das Representações Sociais de Moscovici, a relação que estabeleço de suas ideias – da criação de hábitos, da economia de energia e do alívio psicológico – para com a teoria em estudo é esta: ao aprender e passar a se utilizar das representações de seu grupo, na classificação e nomeação de pessoas e objetos, o sujeito passa a dispor de tempo e condições para se dedicar a outras tarefas importantes para condução de sua vida.

Portanto, essa “convenção” traz aos sujeitos economia de tempo e energia com a liberação de sua imaginação, tornando possível emergir a criatividade. O que estou querendo dizer é que a criação de sentidos é benéfica ao passo que, com base em um aparato mínimo de conhecimentos, é possível criar novos objetos, novos sentidos e significados para aqueles objetos já existentes e atribuir características às pessoas que, na realidade, correspondem a certas características atribuídas às pessoas pertencentes a determinado grupo ao qual se filia por escolha própria.

Devido à importância da conversação nesse processo de transmissão de sentidos, conceitos e significados aos sujeitos recém-iniciados em um grupo, é que identifico estreita ligação entre representações sociais e comunicação. De acordo com Angela Maria de Oliveira Almeida (2005, p. 122), a comunicação é um dos três aspectos importantes na definição de uma representação social junto com “[...] a (re)construção do real e o domínio do mundo [...]”.

Berger e Luckmann (2004, p. 40, grifo meu) também apontam a importância da comunicação ao destacar que a realidade da vida cotidiana é apresentada ao sujeito como um mundo intersubjetivo, do qual ele participa junto com outros sujeitos. E ressaltam:

[...] Esta intersubjetividade diferencia nitidamente a vida cotidiana de outras realidades das quais tenho consciência. Estou sozinho no mundo de meus sonhos, mas sei que o mundo da vida cotidiana é tão real para os outros quanto para mim mesmo. De fato, **não posso existir na vida cotidiana sem estar continuamente em interação e comunicação com os outros** [...].

Visto que a comunicação envolve um processo de transmissão/recepção de informações, culminando com a (re)construção das informações iniciais em algo (re)elaborado individualmente, aprende-se que “[...] representar uma coisa, um estado, não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo; é reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto [...]” (MOSCOVICI, 1978, p. 58).

De acordo com Loureiro (2003, p. 110-111) “[...] a partir do advento da linguagem, não é necessário mais reinventar o que já foi inventado nem em espaços nem em tempos diferentes do aqui e agora: os homens já podem valer-se das experiências uns dos outros, tanto as do presente como as das gerações anteriores, para continuar organizando o seu mundo presente”.

Apresentadas muitas das questões que tornam sedutora a pesquisa fundamentada no referencial da teoria das Representações sociais, já é possível assinalar, com base nas discussões feitas até aqui, que a finalidade das representações sociais é

[...] tornar familiar o insólito [não-familiar] e insólito o familiar, mudar o universo sem que ele deixe de ser o nosso universo. Isso só é possível se fizermos passar, como que através de vasos comunicantes, linguagens e saberes de regiões onde existe abundância para regiões onde predomina a escassez, e vice-versa [...] (MOSCOVICI, 1978, p. 60).

E a maneira que elas fazem isso é por meio dos processos de objetivação e ancoragem das representações sociais que são formas específicas do estabelecimento de mediações, tornando quase que material o simbólico, e concretas as representações na vida social (JOVCHELOVITCH, 2003).

Para clarear o significado dessas dimensões, peço auxílio de Angela Maria de Oliveira Almeida (2005, p. 126-127). Segundo a autora:

A **objetivação** torna concreto aquilo que é abstrato. Ela transforma um conceito em imagem de uma coisa, reiterando-o de seu quadro conceitual científico. Trata-se de privilegiar certas informações em detrimento de outras, simplificando-as e dissociando-as de seu contexto original de produção [...]. Trata-se, enfim, de transformar o que é abstrato, complexo ou novo, em imagem concreta e significativa, apoiando-se em concepções que nos são familiares [...]. A **ancoragem** corresponde exatamente na incorporação ou assimilação de novos elementos de um objeto em um sistema de categorias familiares e funcionais aos indivíduos e que lhes estão facilmente disponíveis na memória. A ancoragem permite ao indivíduo integrar o objeto da representação em um sistema de valores que lhe é próprio, denominando-o e classificando-o em função dos laços que este objeto mantém com sua inserção social. Assim, um novo objeto é ancorado quando ele passa fazer parte de um sistema de categorias já existentes, mediante alguns ajustes.

De maneira simplória, é possível dizer que o processo de objetivação faz que uma imagem, de imediato, surja na mente, quando é sugerido ao sujeito o conceito de um objeto, ou seja, o sentido do objeto é duplicado por sua figura (SÁ, 2002), enquanto na ancoragem novos objetos são adicionados, “encaixados” aos pensamentos e às categorias já existentes e conhecidas pelo grupo (SANTOS, 2005).

Em consequência de todas essas conceituações e funções, é possível apresentar o conceito de representações sociais que construí com base nos autores trazidos para a discussão. Sendo assim, entendo as representações sociais como uma forma de saber, isto é, uma modalidade de conhecimento particular, formatada por seu grupo de pertença, capaz de produzir/conduzir comportamentos e relações por intermédio da comunicação elaborada entre os indivíduos desse mesmo grupo, sendo a realidade abstraída, constituída individualmente, no mundo concreto em que **todos** estamos inseridos.

## 2.6 Mas com base em qual das correntes da teoria das Representações Sociais estou falando?

Quando optei por conhecer e estudar a teoria das Representações Sociais, constatei a existência de três correntes teóricas de pesquisa: a **abordagem processual** ou “culturalista”, a **abordagem societal** ou escola de Genebra e a **abordagem estrutural**, também conhecida como teoria do Núcleo Central.

Sá (2002) defende a ideia de que essas três abordagens não são incompatíveis entre si, por manterem coerência com a matriz teórica da qual advêm (ALVES-MAZZOTTI, 2002), que Angela Maria de Oliveira Almeida (2005) e Sá (2002) intitulam como grande teoria das Representações Sociais.

Contudo, há pontos de vista divergentes como o de Garnier e Sauvé (1998/1999), que não percebem essas diferentes abordagens unificadas em uma mesma teoria, classificando-as como um conjunto de perspectivas teóricas surgidas do cruzamento da Psicologia com a Sociologia.

No Quadro 1, apresento um resumo de cada uma dessas abordagens das Representações Sociais, apontando seu principal expoente teórico e o processo investigado.

Abordagem	Criador <sup>20</sup>	Estuda as representações sociais	Investiga
Processual	Denise Jodelet	Valoriza a articulação entre a dimensão social e cultural na formação das construções mentais coletivas. Preocupa-se com a gênese das representações sociais. Leva em conta tanto a historicidade dos sujeitos envolvidos quanto o contexto de produção das representações sociais.	Ancoragem e Objetivação
Societal	Willem Doise	Busca articular explicações individuais com explicações sociais, lembrando que as decisões individuais tomadas são orientadas pelas interações sociais. Foca o modo como uma representação social é ancorada, tratando da relação existente entre os processos sociais e cognitivos.	Ancoragem
Estrutural	Jean-Claude Abric	Levanta hipóteses explicativas para a existência de uma representação social. Trata de sua organização interna e da dimensão cognitiva dela, priorizando o estudo da maneira que ela se objetiva.	Objetivação

#### QUADRO 1 – RESUMO DAS ABORDAGENS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Criado com base em: Marcondes e Souza (2003), Wachelke e Camargo (2007) e Angela Maria de Oliveira Almeida (2005).

<sup>20</sup> Os pesquisadores Campos e Loureiro (2003) apontam Moscovici e Jodelet como principais expoentes teóricos da abordagem processual, atribuindo à segunda um papel fundamental na divulgação da teoria das Representações Sociais. Almeida, A. M. O. (2005) prefere considerar Moscovici como o grande baluarte desse campo de estudos, sem enquadrá-lo em nenhuma uma dessas abordagens. Pelo papel ocupado por esse pesquisador para as três abordagens, por ter sido fundador da grande teoria e tutor de cada grande ícone das três abordagens, acompanho neste trabalho os estudiosos que fazem a segunda opção.

Sem pretender elaborar um tratado sobre representações sociais de formação continuada dos educadores de Educação Física do Espírito Santo ou desenvolver a teoria das Representações Sociais (ALVES-MAZZOTTI, 2002), trazendo novos desdobramentos para ela, necessitava valer-me de uma das três abordagens da teoria das Representações Sociais que me ajudasse a compreender o fenômeno, por entender que

Adotar uma postura teórica é, pois, ter um **guia de conduta** para abordar o problema estudado, dentre os inúmeros guias existentes. É também admitir os limites e contribuições do modelo adotado. Uma teoria busca explicar um fenômeno ou conjunto de fenômenos, delimitando, pois, o tipo de problema a ser investigado. Além disso, ela delimita também as formas de abordar o problema [...] (SANTOS, 2005, p. 19-20, grifo do autor).

Ao escolher a teoria das Representações Sociais, precisaria optar pela corrente que mais favorecesse meu objetivo inicial: ter um recorte, uma ideia da visão, dos desejos e dos anseios dos professores de Educação Física em relação à formação continuada, para, se necessário, propor mudanças qualitativas nas políticas públicas destinadas a formar continuamente o educador de Educação Física no estado do Espírito Santo.

Por mais interessante que a abordagem processual parecesse – devido à possibilidade que ela trazia de investigar o processo de construção coletiva do conceito de formação continuada na mente dos professores de Educação Física, levando-se em conta a história desses sujeitos, sem deixar de englobar alguns aspectos importantes na criação, manutenção e transformação das representações sociais –, sabia que uma pesquisa com base nessa corrente demandaria bastante fôlego. E, como já comentei em outro momento, trabalhando 40 horas semanais na Educação Infantil, uma das condições objetivas de que não dispunha era o tempo de dedicação integral que demandaria uma pesquisa de tamanha envergadura.

Essa abordagem seria interessante se eu tivesse condições de abarcar, nesta pesquisa, o discurso e a produção intelectual dos professores formadores universitários (verificáveis em seus livros e artigos, palestras e conferências proferidas e mediante a realização de entrevistas com eles); a investigação das notícias veiculadas pelos meios de comunicação de massa que podem impactar as representações sociais de formação

continuada dos docentes (imprensa televisiva, jornais, revistas especializadas em educação como a Nova Escola), estudando o ordenamento legal da educação no País; finalmente, a realização de entrevistas com membros de movimentos sociais organizados que representam e defendem os docentes (como os sindicatos). Como não seria possível, precisava optar por uma das outras duas correntes da teoria das Representações Sociais.

Entre a abordagem societal, por meio da qual poderia estudar como os investigados integram novos objetos ao sistema de categorias existentes, e a abordagem estrutural, que investigaria a organização cognitiva do conceito que os professores de Educação Física têm da formação continuada, já que, de acordo com Rateau (2004), para essa corrente, o que importa é descobrir as cognições que reúnem os membros de um grupo em torno de um mesmo significado para determinado objeto, optei pela segunda por entender que com ela teria a oportunidade de investigar as representações sociais, a saber: “[...] São, ao mesmo tempo, o produto e o processo de uma atividade mental, por meio da qual o indivíduo ou grupo reconstitui a realidade com a qual se confronta, atribuindo-lhe uma significação específica” (ABRIC, 1987, apud ABRIC, 1994a, p. 13, tradução minha).

Também percebi que, com a escolha da abordagem estrutural, poderia valer-me de métodos quantitativos para descobrir os elementos que compunham as representações sociais de formação continuada dos docentes de Educação Física e elaborar visualmente uma hipótese para a organização e as relações que tais elementos estabeleciam entre si (CAMPOS, 2003), aliados com pressupostos da pesquisa qualitativa. Acreditando existirem problemas para os quais os métodos quantitativos são muito úteis, entendo, com base em Abric (1994a), ser necessária a realização de uma análise qualitativa do(s) elemento(s) cognitivo(s) apontado(s) por métodos estatísticos que hipoteticamente compõem uma representação social.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> A busca por “qualificação” dos elementos apontados pelos métodos estatísticos compreende a tentativa de comprovação se os elementos destacados realmente possuem força na representação social de formação continuada dos docentes de Educação Física da SEDU.



A opção pelo uso de uma pesquisa de perspectiva qualitativa, aliada com a pesquisa quantitativa na abordagem estrutural, também se deve ao entendimento de que

[...] a situação de laboratório e os tratamentos estatísticos utilizados na grande maioria dos trabalhos que utilizam essa abordagem, por si sós, não dão conta da complexidade de certos objetos, os quais são freqüentemente aqueles que mais interessam à educação [...] (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 26).

Finalmente, não é meu objetivo construir uma pesquisa híbrida com características pretensamente superiores às abordagens quantitativas e qualitativas (BOGDAN; BIKLEN, 1994), uma vez que meu interesse por um método de pesquisa quantitativo é acessório e descritivo, tendo o objetivo de ajudar na compreensão do fenômeno estudado para concretizar uma posterior ida a campo para realizar entrevistas que teriam por base pressupostos tanto da pesquisa qualitativa quanto da análise dos dados obtidos em todas as fases do estudo.

## **2.7 A abordagem estrutural**

Apontados os motivos que me levaram a escolher a abordagem estrutural como a corrente da grande teoria das Representações Sociais que melhor ajudaria na realização deste estudo, é preciso tratar em que consiste a representação social e como ela se organiza de acordo com a referida abordagem.<sup>22</sup>

No que concerne à estruturação de uma representação social, os pesquisadores dessa abordagem acreditam que

---

<sup>22</sup> Apresentarei, neste subcapítulo, algumas questões necessárias para o leitor entender em que consiste a abordagem estrutural sem, contudo, fazer uma explanação exaustiva de seus pressupostos, tarefa que reservarei para o capítulo seguinte, enquanto vou apresentando os dados conseguidos na primeira investida a campo e refletindo sobre eles.

[...] as representações são regidas por um duplo sistema: o sistema central, vinculado às questões históricas, sociológicas e ideológicas, sendo também ligado às normas e aos valores oficiais, e define a organização e o significado da representação; e o sistema periférico, ligado ao contexto imediato, à história pessoal do indivíduo e que permite a adaptação da representação às mudanças conjunturais [...] (CAMPOS, 2003, p. 21-22).

Campos (2003, p. 22), baseando-se nos estudos de Abric, aponta a ideia que fundamenta essa teoria:

[...] dentro do conjunto das cognições presentes no campo de um objeto de representação, alguns elementos têm um papel diferente dos demais. O núcleo central apresenta duas funções essenciais para a elaboração e a manutenção da representação: uma função **genética**, a partir da qual o significado dos elementos é criado ou transformado; e uma função **organizadora**, que rege os elos existentes entre os elementos presentes no campo da representação, a fim de assegurar a unidade e a estabilidade desse campo (CAMPOS, 2003, p. 22, grifos do autor).

De acordo com Abric (2003), maior expoente da referida teoria, é o **núcleo central** que determina o significado, a consistência e a permanência de uma representação social, sendo por isso mais estável e determinando ainda, conforme Campos (2003), a organização do conjunto dos elementos que o compõem. Para Angela Maria de Oliveira Almeida (2005, p. 132)

[...] A idéia essencial desta teoria é que toda representação é organizada em torno de um núcleo, entendido como o elemento fundante, porque determina sua significação e organização interna. O núcleo central seria composto de um ou mais elementos, mais estáveis, coerentes, consensuais e historicamente definidos [...].

O **sistema periférico**, correspondendo à parte mais flexível e sensível das representações sociais (quando comparado ao núcleo central), é determinado pelas características do contexto imediato, sendo responsável por defender, regular e adaptar

os elementos do sistema central. Os elementos periféricos, portanto, têm referência nas adaptações que cada indivíduo faz à representação social, estando (essas adaptações) diretamente relacionadas com a história de vida de cada um dos indivíduos que compõem o grupo investigado (CAMPOS, 2009).<sup>23</sup>

Durante algum tempo, chegou-se a ter uma ideia errada do sistema periférico em virtude de o seu significado trazer uma ideia implícita de categoria secundária, de menor valor, qualidade e importância (CAMPOS, 2003). Mas se observa o contrário:

O sistema periférico é bem menos limitante, ele é mais leve e flexível. É a parte mais acessível e mais viva da representação. Se o núcleo central constitui, de algum modo, a cabeça ou o cérebro da representação, o sistema periférico constitui o corpo e a carne. Seu papel é essencial e pode ser resumido em cinco funções: concretização, regulação, prescrição de comportamentos, proteção do núcleo central e personalização (individualização da representação coletiva) (ABRIC, 2003, p. 38-39).

Explicando cada uma dessas funções com base em Alves-Mazzotti (2007), sabemos que: ao **concretizar** o núcleo central, o sistema periférico ancora o significado central da representação na realidade em termos imediatamente compreensíveis e transmissíveis, isto é, o sistema periférico transforma a compreensão a respeito da representação social em um saber útil; **regular** é adaptar a representação às transformações do contexto: essa função torna possível mudar elementos da representação ou integrar outros novos conforme as situações concretas com as quais o grupo se vê confrontado; **prescrevendo comportamentos**, o sistema periférico orienta as tomadas de posição do grupo, uma vez que seus elementos são esquemas cuja organização (definida pelo núcleo central) garante o funcionamento instantâneo de uma representação servindo como uma espécie de manual para ler a realidade; **proteger o núcleo central** significa absorver novas informações que possa pôr em xeque o significado central (núcleo central) da representação social; por meio da

---

<sup>23</sup> Estabelecendo ligação entre os conceitos de núcleo central e sistema periférico da Abordagem Estrutural com a relação figura-fundo, que já foi apresentada neste texto, os elementos do núcleo central são os componentes destacados da figura, visualizada pelo sujeito a respeito do objeto de estudo, enquanto que o sistema periférico compõe o fundo da representação social.

**personalização**, o sistema periférico permite que existam modulações individuais das representações que estão relacionadas à história de vida e às experiências pessoais de cada sujeito.

Antes de prosseguir, vale abrir um parêntese e destacar que, apesar de certa proteção que possui o núcleo central (como foi afirmado anteriormente), ele não é nem fixo nem imutável, porque, assim, se compreende: “As representações são responsáveis por comportamentos e atitudes dos indivíduos da coletividade, sofrendo mudanças a partir do convívio em situações vivenciadas no grupo [...]” (MESQUITA; ALMEIDA, 2009, p. 39). Quero dizer com isso que o núcleo central fica inicialmente protegido contra influências “hostis” externas. Contudo, à medida que as influências são incorporadas pelos componentes de um grupo, está-se a um pequeno passo da alteração do núcleo central de determinada representação social.

Compreende-se, portanto, que o sistema periférico tem como papel manter vivo o núcleo central e, por consequência, a representação social, pois ele torna “[...] a representação mais ‘reagente’ [...]” (CAMPOS, 2003, p. 25) por permitir “[...] uma certa modulação individual da representação [...]” (ABRIC, 1994, apud SÁ, 2002, p. 74).

No Quadro 2, apresento um resumo com algumas das características que diferenciam o núcleo central do sistema periférico.

<b>Núcleo central</b>	<b>Sistema periférico</b>
ligado à memória coletiva e à história do grupo	permite a integração das experiências e das histórias individuais
consensual: define a homogeneidade do grupo	suporta a heterogeneidade do grupo
estável, coerente e rígido	flexível, suporta contradições
resiste à mudança	se transforma
pouco sensível ao contexto imediato	sensível ao contexto imediato
gera a significação da representação e determina sua organização.	permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação do conteúdo; protege o sistema central

**QUADRO 2 – CARACTERÍSTICAS DO NÚCLEO CENTRAL E DO SISTEMA PERIFÉRICO**  
Fonte: Alves-Mazzotti (2002).

### 3. ITINERÁRIO METODOLÓGICO

Explicitado ao longo do texto o aparato teórico que fundamenta o estudo, utilizarei este capítulo para cumprir duas funções: a primeira é apontar o pressuposto metodológico que fundamenta meu fazer pesquisa e como este pode beneficiar a pesquisa em representações sociais; a segunda é apresentar ao leitor o percurso e os percalços metodológicos enfrentados durante sua realização, as decisões tomadas e as justificativas por acreditar que demonstrar transparência neste processo decisório de investigação faz minha prática investigativa ser vista como uma tentativa de diálogo, aberto a novos desenvolvimentos e elaborações (JOVCHELOVITCH, 2000).

#### 3.1 Pressupostos metodológicos da pesquisa

O pressuposto que baliza o presente estudo é definido por Kincheloe (2007) como bricolagem, que consiste em uma perspectiva investigativa para ampliar os métodos de pesquisa em educação sem, contudo, desistir do rigor na produção de conhecimento sobre educação. Para tanto, aproprio-me da dimensão fundamental da bricolagem que consiste na ação investigativa desprovida de pudores e que constantemente se vale do questionamento: “[...] Quem disse que pesquisa tem que ser feita assim [...]” (KINCHELOE, 2007, p. 18).

O autor ainda corrobora que:

[...] Essa falta de pudor é baseada em uma postura que despreza a idéia de que métodos monológicos e ordenados [sempre] nos conduzem ao ‘lugar certo’ na pesquisa acadêmica. Dizendo mais uma vez, afirmativamente: devemos usar os

métodos que melhor possibilitam responder a nossas perguntas sobre um determinado fenômeno [...] (KINCHELOE, 2007, p. 18).<sup>24</sup>

Assumir a perspectiva da bricolagem consiste na busca por evitar o problema apontado por Marisa Vorraber Costa (2007), o da encruzilhada metodológica que muitos pesquisadores acabam por encontrar ao perceberem a inadequação de muitos métodos de pesquisa consagrados que não dão conta de problemas emergentes na pesquisa em educação.

A autora opina:

Quando ficamos paralisados/as ao tomar decisões metodológicas, devemos ter muito claro que o problema certamente não é nosso despreparo na utilização de instrumentos, técnicas ou métodos, mas sim a incapacidade ou inadequação dos métodos, supostamente disponíveis, para dar conta de formas emergentes de problematização. A episteme moderna engendrou lentes e luzes tão arditamente dispostas, que apenas podemos vislumbrar algo se usarmos um determinado tipo de óculos. Tudo o mais são **outros** que mal e mal se movem na obscuridade (COSTA, 2007, p. 18, grifo da autora).

Em consonância com a bricolagem (e sua tentativa de adequação de métodos consagrados a temas e problemas emergentes), as pesquisas em representações sociais, valendo-se da criatividade, tanto têm buscado o desenvolvimento de métodos próprios e de novos instrumentos de pesquisa quanto têm utilizado (e até mesmo adaptado) métodos consagrados aos seus interesses. Nesse sentido, Alves-Mazzotti (2008) observa que uma enorme variedade de procedimentos é usada nos estudos sobre representações sociais e que isso se deve não apenas porque essas investigações são realizadas por diversas áreas do conhecimento com tradições de pesquisa distintas, mas também porque não há um modelo, um padrão a ser seguido nas pesquisas que se valem das representações sociais. Já Nascimento-Schulze e

---

<sup>24</sup> É evidente que assumindo a bricolagem como perspectiva tive que ser flexível e variável tanto no método quanto na ordenação, quando deparei-me com algumas questões que me impediriam de realizar este estudo se me mantivesse rígido. Contudo, é preciso deixar claro que mesmo seguindo tais pressupostos em momento algum deixei de realizar uma pesquisa rigorosa, na qual utilizei metodologias e adotei procedimentos claros e muito bem definidos que explicitarei no decorrer do texto.

Camargo (2000) admitem que a escolha de metodologias diversificadas em pesquisas que usam essa teoria contribui para que se consiga cercar fenômenos complexos.

### **3.2 Métodos de levantamento do núcleo central: a escolha da Técnica de Livre Associação**

Ao optar pela abordagem estrutural, passei a estudar essa abordagem da teoria das Representações Sociais para definir a metodologia de levantamento do núcleo central. Na opinião de Pereira (2009, p. 9), uma das dificuldades em trabalhar com as representações sociais como campo teórico para a realização de pesquisas se refere ao fato de que

[...] as ferramentas metodológicas disponíveis são de criação muito recente e, sob vários pontos de vista, ainda são experimentais, quer dizer, estão sendo criadas e submetidas à validação do campo científico. Em vista disso, o investigador está sujeito a passar pela sensação, desafiante, certamente, mas não muito agradável aos espíritos afeitos às certezas, de que está abrindo caminhos, dizendo coisas novas ou dizendo algo novo sobre coisas velhas.

Na obra de Sá (2002), conheci alguns desses métodos, apresentados didaticamente com exemplos de uso por outros pesquisadores e discutidos com base em algumas de suas vantagens e desvantagens.<sup>25</sup> Também li vários artigos que se valeram de algumas dessas técnicas, com especial destaque para os estudos de Alves-Mazzotti (2007) e de Albuquerque e Machado (2009), que usaram um instrumento de pesquisa simples, muito parecido com o questionário, a Técnica de Livre Associação, também conhecida como Teste de Livre Evocação de Palavras.

---

<sup>25</sup> Não entrarei em detalhes para explicar cada um desses métodos. Convém assinalar, entretanto, que, entre as técnicas de levantamento do núcleo central existentes, procurava uma que fosse simples, de fácil aplicação e com o maior grau de confiabilidade possível para iniciar a investigação.

Angela Maria de Oliveira Almeida (2005) e Albuquerque e Machado (2009) explicam que a Técnica de Livre Associação: consiste em apresentar um termo indutor (palavra ou frase) aos sujeitos representantes do objeto que está sendo estudado, os quais designarão os elementos que compõem a representação deles em relação àquele objeto, a partir das palavras ou frases que lhes ocorrerem.

Essa técnica tem a vantagem de identificar os conteúdos simbólicos das representações sociais (SARAIVA, 2007), visto que seu uso “[...] favorece a obtenção de um material mais espontâneo junto aos participantes da pesquisa [...]”, permitindo assim “[...] colocar, em evidência, os universos semânticos relacionados a determinado conteúdo [...]” (ALBUQUERQUE; MACHADO, 2009, p. 77), uma vez que, segundo Nóbrega e Coutinho (2003), ela possibilita ao pesquisador acessar os elementos que formam a representação social dos sujeitos, sem que aconteça uma filtragem por censura de suas evocações.

Um exemplo dessa censura, de acordo com a metodologia escolhida, é a utilização de questionários com respostas predeterminadas, pois, mesmo quando existem campos para que os colaboradores preencham itens que eles julguem faltar na lista original, as respostas podem ficar tendenciosas. Afinal, ao optarem pelas opções trazidas pelo pesquisador, sem refletir um pouco a respeito do assunto, os sujeitos investigados podem assinalar alguma resposta por se sentirem compelidos e, até mesmo, por não quererem confessar que ignoram determinados aspectos do assunto investigado (LAVILLE; DIONNE, 2008).

Na opinião de Castanha et al. (2006, p. 132), a Técnica de Livre Associação apresenta “[...] um instrumento que se apóia sobre um repertório conceitual, com isso, permite a unificação dos universos semânticos e a saliência de universos de palavras comuns face aos estímulos indutores utilizados no estudo”.

O interessante desse instrumento é que, por meio dele, posso compreender como se estrutura a representação de formação continuada dos educadores de Educação Física estudados, uma vez que, com ele, foi desenvolvido e amadurecido um método de análise que se apoia nos dados conseguidos por meio da Técnica de Livre Associação.



Vale destacar que a compreensão dessa estruturação é nevrálgica para a abordagem estrutural porque, de acordo com essa subteoria das representações sociais, para conhecer e descrever adequadamente uma representação social, não basta conhecer seu conteúdo, mas também sua estrutura (SÁ, 2002).

Sendo o grande objetivo de esta abordagem compreender como uma representação social é estruturada, é importante assinalar:

[...] Uma estrutura designa, aqui, mais que um sistema (conjunto de relações **menos** estabilizado), um conjunto de elementos, cuja estabilidade não é frágil; não é imutável, mas não se dissolve diante de qualquer evento ou processos novos. Uma estrutura é um conjunto de elementos (crenças, opiniões, atitudes, *scripts*, etc., enfim, **cognemas**) que mantém entre si, relações quantitativas e qualitativas; e somente as mudanças qualitativas podem provocar a mudança do todo [...] (CAMPOS; LOUREIRO, 2003, p. 16, grifos dos autores).

Mediante a leitura de mais de 20 artigos que tratavam da abordagem estrutural, também chamada por alguns de teoria do Núcleo Central, conheci um grupo de programas desenvolvidos por Vergès (1994) que poderiam auxiliar na análise de evocações alcançadas com a Técnica de Livre Associação: trata-se do EVOC 2000, que chamarei apenas de EVOC neste texto. Segundo Carvalho, Accioly Junior e Raffin (2006, p. 655), “[...] o EVOC 2000 compreende um conjunto de 16 programas que possibilita a análise de evocações, permitindo dois tipos de análise: a lexicográfica<sup>26</sup> e a categorização por análise de conteúdo”.

Apesar de sabedor das dificuldades que enfrentaria, optei pelo uso dessa nova metodologia por entender que questões complexas na área da educação, como a temática da formação continuada dos professores, muitas vezes necessitam de que o

---

<sup>26</sup> No *site* da Academia Brasileira de Letras, encontra-se: “[...] Por lexicografia se entende a arte de fazer um dicionário [...]” (Fonte: <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=18>). O *site* Infopédia, da Porto Editora, apresenta este conceito de Lexicografia: “ramo da linguística que se ocupa do estudo do vocabulário de uma língua, visando essencialmente a forma e a significação das palavras para a composição de um dicionário” (Fonte: <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/lexicografia>). Sendo assim, entendo a análise lexicográfica, a que os autores se referem, como análise e busca do significado das evocações e dos sentidos a ela atribuídos pelos sujeitos participantes da investigação com o agrupamento de evocações de significados próximos.

pesquisador use mais de uma metodologia e, por vezes, de perspectivas multidisciplinares (ANDRÉ, 2001).

Após exaustiva procura na *internet*, descobri um *site* da Universidade de São Paulo (USP) que disponibilizava gratuitamente o EVOC para *download*<sup>27</sup> e o respectivo manual de instruções em francês. Traduzi o programa com o qual trabalhei por cerca de 30 dias para testar se conseguiria dominar seus aplicativos e se daria certa a apropriação desse tipo de instrumento de pesquisa.

Aprendida a contento a manipulação do referido programa, era chegada a hora de iniciar o trabalho de campo com a distribuição dos formulários que continham a Técnica de Livre Associação para os educadores investigados.

### **3.3 Delimitando o universo de análise: intenções, ações e justificativas**

É importante assinalar que meu desejo inicial, ainda nos primeiros meses do mestrado, era realizar um estudo abrangente que cobrisse uma parcela significativa do universo de docentes de Educação Física do Espírito Santo e estudar as representações sociais deles a respeito de sua formação continuada. Para tanto, investigaria as quatro maiores redes de educação que compõem a Região Metropolitana da Grande Vitória (Vitória, Vila Velha, Cariacica e Serra) e os professores da Secretaria de Estado da Educação (SEDU).

Contudo, a realização de uma pesquisa de tamanha envergadura necessitaria de dedicação integral, de cuja condição passei a não dispor a partir de abril de 2008, mesmo ano do meu ingresso no programa de pós-graduação, quando me tornei educador concursado da Rede Municipal de Educação de Vitória, com uma carga de

---

<sup>27</sup> Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/ped/rsee/evoc.htm>>. Acesso: 05 nov. 2008.

trabalho de 40 horas semanais, no cargo de Professor Dinamizador de Educação Física na Educação Infantil. Tive de diminuir o número de redes e, por consequência, o número de professores de Educação Física a estudar para que pudesse cumprir meu objetivo com qualidade e no prazo de que dispunha.

Resolvido o impasse, escolhi o sistema de educação de Vitória, por esta ser a capital do Espírito Santo, e o sistema estadual. A primeira rede foi selecionada não apenas por ser o sistema em que trabalho, o que talvez despertasse um interesse “natural”, mas também por já o vir estudando desde minha formação inicial. Fiz essa escolha principalmente por ser o sistema que possui o programa de formação continuada mais antigo de que tenho conhecimento entre as redes públicas de educação do Espírito Santo, apesar de algumas interrupções em períodos de tempo específicos. Já a segunda foi escolhida tanto para investigar a existência ou não de diferenças significativas nas representações sociais dos professores de Educação Física a respeito de sua formação continuada<sup>28</sup> quanto por acreditar que estudar professores situados em regiões distintas, com situações econômicas e estruturais diferentes, poderia fazer-me alcançar, ao menos em parte, a abrangência inicialmente desejada no estudo.

### **3.4 Preparando-se para pesquisar: em busca das autorizações**

Definidas as secretarias de educação que compunham a amostra, era necessário, por questões éticas, entrar em contato com seus gestores para solicitar a primeira das autorizações de que necessitaria (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Para tanto, foi elaborado um resumo do projeto de pesquisa em que se explicam os objetivos e a metodologia do estudo, entregue à SEME e à SEDU em novembro de 2008.

---

<sup>28</sup> O interesse em averiguar essa diferença adveio do fato de a Rede Estadual não dispor de um programa de formação consolidado e tradicional como o de Vitória, proporcionando somente eventos de organização própria aos professores dessa disciplina e o custeio da inscrição para participação no Congresso Espírito-Santense de Educação Física desde 2008.

Se tivesse recebido autorização dos sistemas de educação, aproveitaria dois grandes eventos que ocorreram na segunda e terceira semanas de dezembro daquele mesmo ano, para manter um primeiro contato com os professores das redes; de quebra, iniciaria a pesquisa de campo com uma pequena sondagem: o 2º Fórum de Educação Física e Esporte na Escola, no Estado<sup>29</sup> e a remoção<sup>30</sup> dos docentes de Educação Física do Ensino Fundamental de Vitória, que estava prevista para reunir uma grande parcela dos educadores dessa disciplina.

Na SEDU, fui atendido pelo Gerente de Formação Continuada, ocasião em que pude explicar as motivações do estudo, recebendo imediata autorização por escrito para realizá-lo. Junto com a autorização, veio um convite para participar do 2º Fórum de Educação Física e Esporte na Escola, para o qual estavam convidados todos os professores de Educação Física que aceitassem preparar seus alunos para a participação nos jogos estudantis. Já na SEME, a situação foi bastante diferente: tive de protocolar um pedido de autorização que seria apreciado e julgado por sua pertinência e interesse do sistema de educação nos resultados do estudo.

Apesar de dispor de um prazo maior do que 30 dias, que parecia ser suficiente, para receber a resposta, e de manter um contato direto com a pessoa que autorizaria ou não a pesquisa, perdi a chance de iniciar o estudo na remoção. Todavia, recebi autorização verbal para iniciar minha pesquisa com os professores de Educação Física do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Vitória somente na primeira quinzena de março de 2009.

Como não consegui realizar a sondagem inicial<sup>31</sup> com os professores de Vitória no processo de remoção, precisaria percorrer cada Escola Municipal de Ensino

---

<sup>29</sup> Esse evento, que, em dezembro de 2008, teve sua segunda edição realizada, corresponde a uma ação de formação voltada aos professores de Educação Física determinada pelo projeto Esporte na Escola, que define um de seus objetivos específicos: “Qualificar os professores de Educação Física, através de parceria/contratação com instituições especializadas”. Sua metodologia determina: “Os professores das escolas que aderirem ao projeto terão formação constante para o desenvolvimento das principais ações do projeto” (SEDU, [2008?]).

<sup>30</sup> Remoção é o processo pelo qual os professores das redes públicas de ensino podem participar normalmente ao final de cada ano letivo, para tentar mudar de instituição de ensino para outra.

<sup>31</sup> Na seção a seguir, apresentarei o instrumento escolhido para realizar essa sondagem inicial e suas características.

Fundamental (Emef) para realizar essa tarefa. Diante da impossibilidade de me ausentar do CMEI em que trabalhava 40 horas semanais, solicitei a outra pesquisadora que cursava mestrado comigo e que possuía orientador em comum. Ela se incumbiu de ir a todas as Emefs de Vitória por conta de seu estudo, auxiliando-me na distribuição de meu instrumento de pesquisa entre os educadores de Educação Física mediante permissão do orientador.<sup>32</sup>

Infelizmente, a devolução desse formulário ficou muito aquém do esperado, pois recebi apenas 12 instrumentos em um universo de mais de 200 professores de Educação Física. Com uma amostra tão diminuta não poderia prosseguir na análise com o grau de confiabilidade que gostaria sem que minhas inferências soassem como mera conclusão apressada e, possivelmente distorcida, da realidade. Sendo assim, optei por enviar correspondência com carta de retorno com selagem paga aos diretores das 55 Emefs de Vitória, explicando os objetivos do estudo, a importância da participação do maior número possível de professores, o caráter voluntário da participação no estudo e o prazo final para a devolução dos testes.

Novamente, não obtive um retorno satisfatório, recebendo apenas três cartas de um total de 55 correspondências enviadas que continham apenas três formulários preenchidos. Isso me impossibilitou continuar a investigar, na presente pesquisa, as representações sociais de formação continuada dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental da Prefeitura de Vitória.

Ainda com relação à preocupação com uma amostra abrangente, é importante destacar que, se o primeiro estudo de Moscovici (1978) sobre representações sociais da Psicanálise abrangeu uma grande amostra com um total de 2.265 sujeitos (n=2.265), os pesquisadores brasileiros que se valem desse referencial teórico normalmente optam por amostras reduzidas para realizar seus estudos. Como alguns exemplos, cito as pesquisas de Souza Filho (2005), n=90, Veloz, Nascimento-Schulze e Camargo (1999), n=37, Folle e Geib (2004), n=8, Garcia (1997), n=21 e Coutinho, Araújo e Gontiers (2004), n=60. Queria com uma amostragem abrangente fortalecer a fidedignidade e

---

<sup>32</sup> A pesquisadora a quem me refiro é Alinne Ferreira Bastos, a quem sou profundamente grato pela boa vontade e disponibilidade para ajudar.

validade da pesquisa, objetivos que uma amostra tão pequena ( $n=15$ ) tornaria difícil de contemplar.

## **4 PESQUISANDO A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES DA SEDU**

### **4.1 Primeira inserção no campo de pesquisa: participando do 2º Fórum de Educação Física e Esporte na Escola**

Conforme foi descrito, recebi o convite de um dos gestores da SEDU para participar do “II Fórum de Educação Física e Esporte na Escola”, realizado na cidade de Guarapari, nos dias 8 e 9 de dezembro de 2008. Aproveitei o evento, o qual previa receber 318 professores de Educação Física que estavam inscritos no fórum – de um total de 761 docentes da disciplina que lecionaram na rede estadual durante o ano letivo de 2008 –, para ter uma visão das Representações Sociais que esses docentes têm de sua Formação Continuada.

Resolvidas algumas questões práticas de distribuição dos formulários que continham a Técnica de Livre Associação, passei a acompanhar a chegada de docentes de Educação Física de diversos municípios do estado do Espírito Santo, de maneira a tentar-me “infiltrar” e ser aceito pelos sujeitos participantes do fórum. Pensava não apenas na primeira fase da pesquisa, mas principalmente nas entrevistas que pretendia realizar, em uma fase seguinte do estudo, com alguns dos sujeitos que seriam selecionados entre aqueles que preenchessem e devolvessem o teste. Apostei que os laços que talvez fossem estabelecidos no fórum pudessem favorecer na concordância e disponibilidade dos docentes selecionados em participar de um diálogo posterior sobre formação continuada sob a forma de entrevistas.

Dos 318 inscritos no evento, compareceram apenas 250 professores, dos quais 81 devolveram os testes preenchidos no primeiro dia do encontro. Na busca por uma amostra mais representativa, fiquei presente durante o segundo dia do evento, na

esperança de receber mais algum teste. Também solicitei a cada docente responsável por conduzir as oficinas, que aconteceriam no período da tarde daquele dia, que lembrassem aos participantes delas o objetivo do estudo, fornecendo outro instrumento àqueles que porventura tivessem despertado tardiamente o interesse em ajudar na investigação. Com essa estratégia, recebi mais 23 formulários da Técnica de Livre Associação preenchidos, totalizando 104 unidades.

No Quadro 3, são apresentados os números de professores inscritos no evento, de testes devolvidos e o percentual de devolução total alcançado. Um dos testes não foi usado no tratamento dos dados porque o campo destinado à obtenção de informações acerca das representações sociais de formação continuada não foi preenchido corretamente porque o informante não compreendeu o instrumento. Mesmo assim, ele está incluso nos dois quadros que seguem, pois todos os dados solicitados em seu cabeçalho foram preenchidos.

<b>Professores presentes</b>	<b>Testes devolvidos</b>	<b>% de devolução alcançado</b>
<b>250</b>	<b>104</b>	<b>41,6</b>

**QUADRO 3 – PARTICIPANTES DO 2º FÓRUM DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE NA ESCOLA E DEVOLUÇÃO DA TÉCNICA DE LIVRE ASSOCIAÇÃO**

Levando-se em conta a existência de 761 educadores da disciplina Educação Física que compõem a rede estadual de educação no ano de 2008, com os 103 testes devolvidos e considerados como válidos, obtive um recorte representativo, já que eles correspondem a 13,5 % dos professores dessa disciplina da SEDU em todo o Espírito Santo. Se considerados apenas os 250 docentes que estiveram presentes ao evento com os mesmos 104 testes recolhidos, obtive uma participação de 41,6% dos professores com o retorno dos instrumentos.

Apesar de não ter encontrado na literatura nenhuma referência ao retorno esperado para os formulários distribuídos por meio da Técnica de Livre Associação e de essa



técnica de recolha de dados possuir semelhança com os questionários quanto a sua dinâmica de distribuição e recolha, posso dizer que a devolução alcançada superou minhas expectativas, já que a literatura prevê um retorno muito baixo (LAVILLE; DIONNE, 2008), apenas de 25% para questionários (LAKATOS; MARCONI, 2005).

De maneira a entender a situação funcional de cada professor que colaborou com a pesquisa, preenchendo e devolvendo o teste, apresento, no Quadro 4, os dados recolhidos mediante o preenchimento do cabeçalho do instrumento distribuído aos educadores participantes do fórum.

Superintendência	Sexo		Situação funcional			Sindicalizado			Formado em Educação Física	
	M	F	Efetivo	Contratado	NR	SIM	NÃO	NR	SIM	NÃO
Afonso Cláudio	4	4	1	7	0	1	7	0	8	0
Barra de São Francisco	2	2	1	3	0	1	3	0	3	1
Cachoeiro de Itapemirim	11	14	11	13	1	12	11	2	25	0
Carapina	9	5	4	10	0	5	9	0	14	0
Cariacica	7	6	4	9	0	2	11	0	13	0
Colatina	1	1	0	2	0	0	2	0	2	0
Guaçuí	6	0	0	6	0	0	6	0	6	0
Linhares	9	1	0	10	0	1	7	2	10	0
Nova Venécia	2	4	3	3	0	2	4	0	6	0
São Mateus	5	7	6	6	0	3	9	0	12	0
Vila Velha	3	1	2	2	0	3	1	0	4	0
<b>Total</b>	<b>59</b>	<b>45</b>	<b>32</b>	<b>71</b>	<b>1</b>	<b>30</b>	<b>70</b>	<b>4</b>	<b>103</b>	<b>1</b>

**QUADRO 4 – DADOS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO 2º FÓRUM DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE NA ESCOLA, SEPARADOS POR SUPERINTENDÊNCIA.**

Como é possível notar 59 (56,7%) dos 104 colaboradores são homens e 45 (43,3%), mulheres; apenas 32 (30,8%) são efetivos contra 71 (68,3%) contratados, enquanto 1

(0,9%) não respondeu. No que se refere à sindicalização, apenas 30 (28,8%) são filiados ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Espírito Santo (Sindiupes) contra 70 (67,3%) não filiados; quatro (3,9%) não responderam. Apenas um (1,0%) deles não é formado em Educação Física, enquanto 103 (99%) possuem curso superior nessa área. Surpreendeu-me o fato de que 68,3% dos colaboradores da pesquisa são docentes em Designação Temporária (DT)<sup>33</sup>, isto é, com contrato de trabalho por tempo determinado.

Diante de tão interessantes dados, protocolei na SEDU uma solicitação de informações quanto à condição funcional dos professores de Educação Física dessa rede, especialmente no que se refere ao número de professores efetivos e contratados, à quantidade de escolas e ao número de alunos atendidos (matriculados) no ano letivo de 2008.

Nesse ínterim, constatei que, no ano letivo de 2008, atendendo a 307.384 alunos distribuídos em 581 escolas pelo estado do Espírito Santo, encontramos 761 docentes de Educação Física. Desse quantitativo, apenas 173 (22,7%) eram efetivos, enquanto 588 (77,3%) eram contratados.<sup>34</sup> Portanto, há uma profunda correlação no número exagerado de professores DTs entre os dados obtidos na pesquisa de campo durante o fórum (68,3%) e os dados conseguidos na SEDU (77,3%). Esse grande número de professores de Educação Física com contrato temporário de trabalho aguçou minha curiosidade em entender qual o tipo de representação social que um grande número de professores sem nenhum tipo de estabilidade empregatícia pode ter.

Caracterizados os sujeitos da SEDU que colaboraram com o estudo, partirei para a análise dos dados fornecidos por meio da Técnica de Livre Associação.

---

<sup>33</sup> Os professores efetivos são aqueles que, mediante concurso público, se tornaram parte integrante do quadro permanente de funcionários públicos do estado, enquanto educadores em designação temporária (contratados) são aqueles que dão aula mediante contrato (durante um período de tempo delimitado) que pode ou não ser renovado ao final de seu prazo.

<sup>34</sup> Dados fornecidos pela SEDU.

## 4.2 Tratamento dos dados no EVOC

É possível perceber no Apêndice A, no qual apresento um modelo da Técnica de Livre Associação usada, que cada colaborador dispunha de cinco campos<sup>35</sup> para preencher as primeiras palavras, frases e expressões que lhe ocorressem, após ler a frase indutora: “Quando ouço falar em formação continuada, penso em...”. Dessa forma, foram preenchidos 480 campos entre os 515 possíveis (5 campos x 103 testes = 515 campos). Isso corresponde ao fato de 14 pessoas terem preenchido apenas 3 campos, 12, 4 deles e 78, os cinco espaços possíveis.

Como alguns sujeitos escreveram frases e expressões com mais de uma palavra, motivo por que não poderiam ser trabalhadas no EVOC, realizei o trabalho de aglutiná-las em categorias por meio de palavras que sintetizassem suas ideias expressas no instrumento. Como exemplos dessa categorização, houve um colaborador que escreveu em seu instrumento “Troca de experiências profissionais” (Sujeito 53,<sup>36</sup> feminino, 25 anos, contratado, formado em Educação Física desde 2007, não sindicalizado, trabalha em Cariacica)<sup>37</sup> teve sua evocação adicionada à categoria “experiências”; outro que assinalou “Partilha de práticas” e “Melhor salário” (Sujeito 33, feminino, 24 anos, contratado, formado em Educação Física desde 2006, não sindicalizado, trabalha em Cachoeiro de Itapemirim) teve suas evocações assinaladas nas categorias “experiências” e “remuneração”, respectivamente. Portanto, os escritos dos professores foram tratados de tal maneira que as evocações foram agrupadas em

---

<sup>35</sup> A opção por cinco campos para o preenchimento das evocações não se deu ao acaso e seguiu as orientações dadas por Oliveira *et al.* (2005) de que seis ou mais evocações podem afetar a rapidez das respostas fornecidas pelos participantes do estudo, ao descaracterizar o caráter natural de evocações livres, enquanto quatro ou menos evocações podem limitar o resultado do estudo devido à obtenção de uma quantidade insuficiente de dados.

<sup>36</sup> Como assumi o compromisso de manter a identidade dos colaboradores em sigilo não vou citar seus nomes usando neste texto apenas o número de controle com o qual os identifiquei na pesquisa.

<sup>37</sup> Quando necessário utilizar isoladamente algum dado conseguido junto aos sujeitos participantes deste estudo indicarei seu número de controle e algumas características que os diferenciam entre si. Como a maioria dos dados serão apresentados no subcapítulo intitulado “As Entrevistas” apresentarei, na referida seção, um quadro contendo todas essas informações de uma só vez, evitando a ocorrência de poluição visual quando tiver que utilizar a fala de mais de um sujeito em uma mesma página.

categorias que representavam ou o sinônimo da evocação ou a similaridade de sentidos e/ou aplicação.

Para que fosse possível observar casos de sentido e aplicação semelhantes de evocações, foi criado, no referido instrumento, um campo em que o colaborador dessa primeira fase da pesquisa poderia justificar a correlação entre as evocações listadas, desde que ele percebesse sua existência (fosse positiva ou negativa). Essa foi a maneira por que tentei começar a “qualificar” as evocações usadas para não me valer apenas de palavras “frias”, deslocadas de seu contexto, significado e uso.

Após tratamento dos dados fornecidos, cheguei a 146 diferentes categorias de evocações ou palavras evocadas isoladamente que apareceram com o valor absoluto de 455 evocações,<sup>38</sup> que corresponde à soma de todas elas (incluindo aquelas que eram sinônimas e foram citadas por sujeitos diferentes e, posteriormente, agrupadas em uma mesma categoria). Como seria inviável trabalhar com todas essas evocações, porque grande parte delas correspondiam a expressões desconexas ou foram lembradas por poucos sujeitos e pela suposta eficácia de uma representação social ser assentada no consenso social (MOSCOVICI, 1978), decidi proceder a uma “limpeza” das evocações pouco lembradas.

Sendo assim, considerando a amostra de 103 sujeitos que preencheram corretamente o formulário que continha a da Técnica de Livre Associação (daqueles 104 que colaboraram com essa fase da investigação), estabeleci como ponto de corte uma frequência igual ou superior a 5%,<sup>39</sup> que equivale ao valor de 5 evocações ( $103 \times 5\% = 5,2$ ), correspondendo ao primeiro critério estabelecido para analisar a força das evocações na composição das representações sociais dos professores de Educação Física da SEDU em relação à formação continuada.

---

<sup>38</sup> Este número de evocações dos dados tratados (455) é inferior ao valor conseguido na recolha dos formulários com a Técnica de Livre Associação (480), devido à eliminação de 25 delas que possuíam palavras sinônimas, com mesmo sentido ou significado, citadas no mesmo instrumento de coleta de dados de alguns dos colaboradores. Para citar um exemplo dessa limpeza em um mesmo teste havia em um dos cinco campos a evocação “aprendizagem” e em outro campo “obtenção de conhecimento” que foram enquadrados na categoria aprender.

<sup>39</sup> Usei como referência para definição desse ponto de corte a pesquisa de Wachelke (2005), que considera uma frequência igual ou superior a 5% para elementos relevantes para análise.

Com o objetivo de registrar algumas das evocações que não serão analisadas neste trabalho, por estarem fora do critério de frequência mínima de cinco aparições, cito: avaliação, competência, comprometimento, legal, meditar, responsabilidade, satisfação, vital e vocação, como algumas das 87 que apareceram apenas uma vez; complementar, credibilidade, desenvolvimento, necessária, tempo e planejamento entre as 17 que foram lembradas duas vezes; aplicação, comunidade, importante e questionar como algumas das 15 que foram listadas três vezes; por fim, profissionalismo, escola, avanço e alunos que foram evocadas quatro vezes. Apesar de todas juntas somarem 123 evocações diferentes, sua frequência é apenas de 182, isto é, essas 123 palavras/expressões foram citadas apenas 182 vezes pelos 104 colaboradores que preencheram os formulários, correspondendo a 40% de todos os 455 espaços preenchidos nos formulários (descontadas as 25 palavras sinônimas, com mesmo sentido ou significado, citadas por um mesmo sujeito). No Quadro 5, são apresentadas 24 evocações listadas pelo EVOG, excluídas aquelas que tiveram uma frequência (*fx*) menor do que 5. Ordenadas das mais frequentes para as menos frequentes, correspondem a 60% do universo de todas as expressões evocadas.

Evocação	<i>fx</i>	Evocação	<i>fx</i>	Evocação	<i>fx</i>	Evocação	<i>fx</i>
aprender	42	inovação	13	informação	7	compromisso	5
qualificação	26	reciclagem	12	infraestrutura	7	continuidade	5
construção	21	oportunidade	11	motivação	7	crescimento	5
atualização	19	reflexão	9	caminhos	6	dedicação	5
experiências	19	grupo de estudos	8	eventos	6	discussão	5
remuneração	18	qualidade	8	mudança	6	professor	5

**QUADRO 5 – EVOCAÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA SEDU COM FREQUÊNCIA IGUAL OU SUPERIOR A CINCO UNIDADES.**

Apresento, no Quadro 6, as categorias de evocações criadas e as expressões que integram cada uma delas, enquanto o Quadro 7 apresenta as evocações que não precisaram ser agrupadas em categorias, por terem sido apresentadas flexionadas nos formulários distribuídos ou na forma de verbo correspondente a essa flexão.

<b>Categoria</b>	<b>Evocações correspondentes</b>
aprender	aprendizado/aprender/aprendizagem; adquirir conhecimento
qualificação	qualificação; aprimoramento; capacitação; aperfeiçoamento
experiências	experiências; partilha de práticas; troca
remuneração	maior remuneração; melhor salário; valorização salarial
discussão	discussão; debate
eventos	eventos; simpósios; congressos; fóruns

**QUADRO 6 – CATEGORIAS DE EVOCAÇÕES CRIADAS E SUAS EXPRESSÕES CORRESPONDENTES.**

<b>Evocação</b>	<b>Flexão</b>	<b>Evocação</b>	<b>Flexão</b>
construção	construir	reciclagem	Reciclar
atualização	atualizar	reflexão	Refletir
inovação	inovar	continuidade	continuar; continuísmo

**QUADRO 7 – EVOCAÇÕES LISTADAS PELOS SUJEITOS E AS RESPECTIVAS FLEXÕES.**

As evocações não contempladas nos quadros anteriores correspondem a palavras que não precisaram ser agrupadas, porque foram citadas da mesma maneira que estão escritas neste trabalho. São elas: “caminhos”; “compromisso”; “crescimento”; “dedicação”; “grupo de estudo”; “informação”; “infraestrutura”; “motivação”; “mudança”; “oportunidade”; “professor”; “qualidade”.

#### **4.3 Possível estruturação da Representação Social de Formação Continuada**

Uma característica do EVOC é a organização dos dados tratados, levantando hipotéticos elementos componentes do núcleo central. Para tanto, são levadas em

consideração a frequência ( $fx$ ) e a Ordem Média de Evocação (OME),<sup>40</sup> cabendo ao pesquisador definir os parâmetros mínimos que diferenciarão os componentes do núcleo central dos demais elementos da representação social.

De acordo com Flament (1994, apud ALVES-MAZZOTTI, 2007, p. 583), por meio do programa EVOC,

Os resultados são distribuídos em dois eixos ortogonais com as palavras de maior frequência e menor OME situadas no quadrante superior esquerdo, correspondente ao NC.<sup>41</sup> As que se situam no quadrante superior direito constituem a 'periferia próxima' ao NC; no quadrante inferior direito, que pode ser considerado a 'periferia propriamente dita', aparecem os elementos de menor frequência e evocação mais tardia; já o quadrante inferior esquerdo, por força da ambigüidade de suas coordenadas (menor frequência e evocação mais próxima à dos elementos do NC), é de interpretação menos precisa.

Baseando-me em outras experiências de pesquisa com essa metodologia e levando em conta a dispersão e o universo de associações que a frase indutora “Quando ouço falar em formação continuada, penso em...” pôde provocar, principalmente após uma análise prévia dos dados lançados no EVOC, conseguidos junto aos 103 dos 250 sujeitos que participaram do fórum e tiveram seus instrumentos considerados como válidos, considereei uma frequência maior ou igual a quinze e a OME menor que 2,5 como parâmetros aceitáveis para gerar diferenciações visuais no eixo ortogonal que apresentaria os elementos componentes da representação de formação continuada segundo os professores de Educação Física participantes da pesquisa.

---

<sup>40</sup> A OME corresponde à média aritmética da posição em que cada evocação foi citada pelos colaboradores do estudo. Ter uma OME menor significa que a evocação foi lembrada mais prontamente do que as outras com uma OME maior.

<sup>41</sup> NC é a abreviatura usada por Alves-Mazzotti (2007) para núcleo central.

Evocação	$f_x$	OME < 2,5	Evocação	$f_x$	OME > 2,5	
aprender	42	2,214	construção	21	3,000	$f_x \geq 15$
			atualização	19	2,526	
qualificação	26	1,846	experiências	19	3,263	
			remuneração	18	3,611	
informação	7	2,143	inovação	13	2,692	$\geq 5 f_x < 15$
caminhos	6	1,833	reciclagem	12	2,533	
professor	5	2,200	oportunidade	11	3,091	
compromisso	5	2,357	reflexão	9	3,000	
continuidade	5	2,375	grupo de estudo	8	3,375	
dedicação	5	2,475	qualidade	8	2,875	
<b>Núcleo Central</b>			infraestrutura	7	3,714	
<b>Periferia próxima</b>			motivação	7	3,429	
<b>Periferia propriamente dita</b>			mudança	6	3,000	
<b>Evocações de interpretação menos precisa</b>			eventos	5	3,211	
			crescimento	5	3,250	
			discussão	5	3,555	

**QUADRO 8 – POSSÍVEL ESTRUTURAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA SEDU.**

De acordo com Campos (2003), o critério quantitativo é capaz de indicar as cognições de maior centralidade justamente por elas se apresentarem de uma maneira mais frequente. Nesse sentido, é possível levantar uma hipótese inicial para a provável composição do núcleo central e do sistema periférico para professores de Educação Física da SEDU em relação a sua formação continuada, levando-se em conta a frequência ( $f_x$ ) e a OME das evocações assinaladas por eles (Quadro 8). Sá (2002, p. 117) argumenta que combinar esses dois parâmetros possibilita levantar os elementos “[...] que mais provavelmente pertencem ao núcleo central da representação, por seu caráter prototípico<sup>42</sup> [...]”.

<sup>42</sup> Prototípico, de acordo com a versão eletrônica do *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*, significa “relativo a protótipo” ou “que encarna um protótipo”. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=protot%EDpico&styp=k&x=16&y=16>>. Acesso em 07 abr. 2010.



Por meio da construção desse eixo ortogonal, é possível verificar termo(s) mais saliente(s). Na opinião de Alves-Mazzotti (2002, p. 21), “[...] graças ao seu valor simbólico e à sua polissemia, as cognições centrais ocupam um lugar privilegiado no discurso, sendo evocadas mais freqüentemente que as demais [...]”.

#### **4.4 Em busca de validação dos elementos que supostamente compõem o Núcleo Central**

Por se tratar de uma pesquisa de caráter qualitativo, compreendi que apenas a construção do eixo ortogonal pelo EVOC (que foi apresentado na seção anterior pelo Quadro 8) não seria suficiente para verificar a hipótese dos elementos identificados como componentes do núcleo central. Sendo assim, optei por outros critérios de validação dos elementos que compõem o núcleo central e têm sido bastante usados por diversos pesquisadores que se têm valido da abordagem estrutural para realizar suas pesquisas sobre representação social: (ALVES-MAZZOTTI, 2002; SARAIVA, 2007; MAZZOTTI, 2006; NÓBREGA; COUTINHO, 2003; TEIXEIRA; BALÃO; SETTEMBRE, 2008).

Tais critérios são: o **poder de associação da evocação** com outras evocações, uma espécie de “ranqueamento” das evocações listadas pelos participantes do estudo que pode ser medida pela **Técnica de Escolhas Hierarquizadas Sucessivas** e a análise crítica de uma área da Técnica de Livre Associação destinada para que os sujeitos justificassem se percebessem haver alguma relação positiva ou negativa entre as palavras evocadas no referido instrumento (desenvolvida por acaso).

#### 4.4.1 O poder de associação das evocações

Conforme já destaquei, o poder de associação de uma evocação é bastante usado na busca pela validação dos elementos que aparentemente compõem o núcleo central de uma representação social. Campos (2003) defende esse critério ao assinalar que as cognições centrais aparecem ligadas fortemente às demais evocações. Alves-Mazzotti (2002, p. 21) corrobora sua opinião ao alegar que o “[...] Poder associativo [de uma evocação] diz respeito à polissemia das noções centrais e à sua capacidade de se associar aos outros elementos da representação [...]”.

De maneira a evitar trabalhar com evocações que possuíssem pouca associação entre si, optei por estabelecer, após a criação e análise inicial da matriz que demonstra a relação existente entre as evocações (Quadro 9), um ponto de corte de associação mínima de 10%, tomando como referência o elemento mais frequente (“aprender”,  $f_x = 42$ ). Portanto, considereei como pertinentes elementos que fossem citados juntos por, pelo menos, quatro sujeitos que participaram da pesquisa ( $42 \times 10\% = 4,2$ ) para a continuação de minha análise.

Evocação	Aprender	Atualização	Caminhos	Compromisso	Construção	Continuidade	Crescimento	Dedicação	Discussão	Eventos	Experiências	Grupo de estudo	Informação	Infraestrutura	Inovação	Motivação	Mudança	Oportunidade	Professor	Qualidade	Qualificação	Reciclagem	Reflexão	Remuneração
Aprender	0	10	4	3	9	2	7	0	0	1	10	4	3	2	3	2	4	5	2	2	11	7	3	0
Atualização	10	0	0	2	3	0	3	1	0	2	3	0	2	0	2	3	1	1	1	2	4	3	1	0
Caminhos	4	0	0	0	2	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2	0	1	0	0	2	0
Compromisso	3	2	0	0	4	0	1	4	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0
Construção	9	3	2	4	0	1	3	0	0	2	3	1	0	4	3	4	2	3	1	1	4	1	3	0
Continuidade	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	5	0	0	0
Crescimento	7	3	1	1	3	0	0	0	1	1	2	1	0	1	1	0	1	2	0	3	1	2	0	2
Dedicação	0	1	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Discussão	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	4	4	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0
Eventos	1	2	0	0	2	0	1	0	0	0	3	1	0	0	0	1	0	0	0	0	4	1	0	1
Experiências	10	3	1	1	3	0	2	0	4	3	0	2	3	0	3	2	1	2	0	2	2	2	4	1
Grupo de estudo	4	0	0	0	1	0	1	0	4	1	2	0	1	2	1	0	0	0	0	0	0	2	1	0
Informação	3	2	0	1	0	0	0	0	0	0	3	1	0	0	1	1	1	0	0	1	4	0	0	0
Infraestrutura	2	0	0	0	4	1	1	0	0	0	0	2	0	0	2	0	0	1	2	0	1	0	0	0
Inovação	3	2	1	0	3	2	1	1	1	0	3	1	1	2	0	0	0	2	1	0	4	2	2	0
Motivação	2	3	0	1	4	0	0	0	0	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	2	1	2
Mudança	4	1	0	0	2	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3	1	1	0
Oportunidade	5	1	2	0	3	0	2	0	0	0	2	0	0	1	2	0	0	0	0	0	1	0	1	2
Professor	2	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Qualidade	2	2	1	0	1	0	3	0	0	0	2	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0
Qualificação	11	4	0	1	4	5	1	0	0	4	2	0	4	1	4	0	3	1	0	1	0	1	0	4
Reciclagem	7	3	0	0	1	0	2	0	0	1	2	2	0	0	2	2	1	0	0	1	1	0	0	0
Reflexão	3	1	2	1	3	0	0	0	1	0	4	1	0	0	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0
Remuneração	0	0	0	0	0	0	2	1	0	1	1	0	0	0	0	2	0	2	1	0	4	0	0	0

**QUADRO 9 – MATRIZ DE RELAÇÃO DAS EVOCAÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA SEDU.**

Contudo, apenas excluir as expressões citadas menos do que quatro vezes conjuntamente não seria um parâmetro suficiente para determinar a força de associação entre as evocações. Era necessário observar os valores apresentados na matriz e determinar, por bom senso, as que pareciam possuir maior e menor força de

ligação entre si.<sup>43</sup> Sendo assim, defini como ponto de corte um valor maior ou igual a seis aparições conjuntas das evocações para diferenciar os itens que apresentavam ligação mais forte daquelas que possuíam uma ligação menos forte (menor que seis).

Como é possível perceber no Quadro 9, apenas as evocações “professor” e “qualidade” não atenderam ao critério de aparecerem ligadas a alguma outra evocação citada por, pelo menos, quatro sujeitos diferentes. Para favorecer a discriminação visual dos elementos ligados com maior força entre si (maior ou igual a seis aparições conjuntas), destaquei o número em branco com fundo vermelho, enquanto os elementos que se ligam com menos força entre si (menor que seis aparições conjuntas) aparecem em negrito com um fundo azul.

De acordo com o critério poder de associação, é plausível considerar “aprender” e “qualificação” como prováveis componentes do núcleo central. Afinal, o primeiro está vinculado com dez elementos (seis de maneira mais forte e quatro de maneira menos forte), enquanto o segundo se liga com oito elementos (um de maneira mais forte e outros sete de maneira menos forte), sem falar que a ligação entre os dois é a mais forte de todas se comparada com todos os outros elementos que possuem uma ligação forte (foram citados juntos por 11 colaboradores). Entretanto, somente o Poder de Associação das Evocações não basta para a confirmação dessa hipótese; é necessário partir para outro critério de validação dos elementos centrais da representação social de formação continuada dos docentes de Educação Física da SEDU.

---

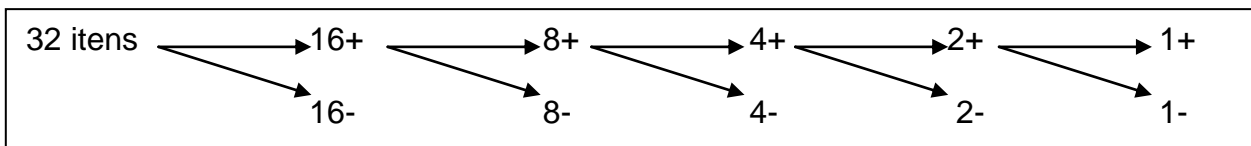
<sup>43</sup> O bom senso nessa fase da pesquisa é importante não apenas porque tenho pouca experiência com esse tipo de metodologia, mas principalmente porque, apesar de fazer uma extensa revisão bibliográfica a respeito da temática, não encontrei nenhuma menção de parâmetros que pudessem ser usados tanto para definir a frequência de 10% do elemento mais evocado quanto para determinar quais evocações apresentavam maior ou menor força de ligação entre si.

#### 4.4.2 A Técnica de Escolhas Hierarquizadas Sucessivas

Esse método de verificação dos componentes do núcleo central da representação social consiste, basicamente, em apresentar aos colaboradores do estudo os elementos mais frequentemente evocados entre aqueles 123 inicialmente listados na primeira fase do estudo (obtidos por meio da Técnica de Livre Associação) e pedir que eles determinem a importância de uns em relação a outros em sua ligação com o objeto representado.

Trabalhei até aqui com as 24 palavras mais evocadas pelos sujeitos participantes da primeira fase do estudo. Como os pesquisadores que trabalham com essa técnica – conhecida também como Triagens Hierárquicas Sucessivas – recomendam trabalhar com 32 ou 16 evocações, era preciso acrescentar oito evocações entre aquelas com as quais estava trabalhando para aplicação do teste, uma vez que considerei que a exclusão das oito evocações menos frequentes (entre aquelas 24) poderia comprometer a qualidade da técnica de validação do núcleo central em questão.

Definir 32 ou 16 evocações para uso nessa técnica se deve ao fato de ela consistir no procedimento de divisões das evocações em dois grupos com número igual de elementos, que devem permanecer em número par até restar apenas uma evocação em cada grupo. Aquela que for escolhida por último não apenas terá uma atribuição de peso maior, como também será considerada a que mais caracteriza o objeto representado (Figura 1).



**FIGURA 1 – ESQUEMA REPRESENTATIVO DO PROCEDIMENTO DA TÉCNICA DAS ESCOLHAS HIERARQUIZADAS SUCESSIVAS.**

Adaptado de: Abric (1994b)

Como ainda faltavam oito palavras para construir as fichas e realizar a sondagem, acrescentei outras oito expressões que comumente ouço dos docentes no cotidiano escolar como relacionadas à formação continuada. No Quadro 10, apresento as 32 expressões que foram usadas na construção das fichas que os colaboradores de nosso estudo tinham de classificar, destacando (em negrito) as oito expressões que foram acrescentadas às outras 24 mais evocadas pelos participantes do estudo.

aprender	atualização	caminhos	compromisso
construção	continuidade	crescimento	<b> cursos de especialização</b>
dedicação	discussão	eventos	experiências
grupo de estudos	informação	infraestrutura	inovação
<b>mestrado/doutorado</b>	<b>mobilização</b>	<b>momento de desabafar</b>	motivação
mudança	<b>oficinas</b>	oportunidade	<b>perda de tempo</b>
professor	qualidade	qualificação	<b>quebra da rotina</b>
reciclagem	reflexão	remuneração	<b>união</b>

**QUADRO 10 – EXPRESSÕES USADAS NA CONSTRUÇÃO DAS FICHAS DA TÉCNICA DE ESCOLHAS HIERARQUIZADAS SUCESSIVAS.**

Resolvidas as questões metodológicas, era preciso partir novamente ao campo para dar prosseguimento ao estudo. Nesse momento, percebi que seria impossível localizar todos os docentes que participaram da primeira fase do estudo. Primeiro, e principalmente, porque percebi, por meio do contato posterior estabelecido com alguns deles (para verificar se havia interesse em colaborar com a segunda fase da pesquisa), que muitos não estavam mais trabalhando na rede estadual devido ao término de seu vínculo empregatício com a SEDU;<sup>44</sup> segundo, porque a amostra inicial abrangia todo o estado do Espírito Santo, demandando um tempo de que eu não dispunha para finalizar essa fase do estudo, se tomasse a opção de trabalhar com grande número de sujeitos.

Por isso, decidi trabalhar com o método que Flick (2009b, p. 144) chama de “Amostragem entrelaçada [que] significa selecionar casos ou grupos para a aplicação do segundo método a partir da amostra construída para o primeiro [...]”.

Neste sentido optei por trabalhar com 10% dos colaboradores (que tiveram os instrumentos preenchidos considerados válidos) da primeira fase de nosso estudo (103 x 10% = 10,3), que corresponde a um total de dez sujeitos escolhidos aleatoriamente por sorteio. Devido às dificuldades de localizar alguns sujeitos (oito tiveram o contrato de trabalho com a SEDU encerrado)<sup>45</sup> e à negativa de outros educadores em participar do estudo (três deles), tive de sortear 23 entre os 103 que participaram da primeira fase do estudo até conseguir contemplar o quantitativo de dez sujeitos da amostra.

A opção por apenas dez sujeitos – que a primeira vista pode parecer um número demasiadamente pequeno se levado em consideração apenas o universo de 761 docentes existentes na rede estadual que lecionaram a disciplina Educação Física durante o ano letivo de 2008 – é justificada porque compartilho o desejo com outros

[...] pesquisadores qualitativos [que] estão interessados nas pessoas que estão ‘realmente’ envolvidas e têm experiência com a questão em estudo. Portanto estamos em busca de casos fundamentais em função da experiência, do conhecimento, da prática, etc. que queremos estudar [...] (FLICK, 2009a, p. 47).

Afinal, busco compreender com o estudo qualitativo o significado e a dinâmica dos fenômenos existentes no mundo dos sujeitos, determinando como e quais os critérios que estes usam para julgá-los (BOGDAN; BIKLEN, 1994). E nessa questão a teoria das Representações Sociais favoreceu minha decisão em optar por uma amostragem entrelaçada, pois compartilho com Torres, citado por Morgado (2005, p. 71), a opinião de que devido a diferença de ideais e de concepção de mundo “[...] é difícil encontrar

---

<sup>44</sup> Como já apresentei anteriormente, 77,3% (ou 588) dos professores de Educação Física que trabalharam no ano letivo de 2008 eram contratados; 68,3% dos 104 docentes que participaram do “II Fórum de Educação Física e Esporte na Escola” eram contratados (ou 71).

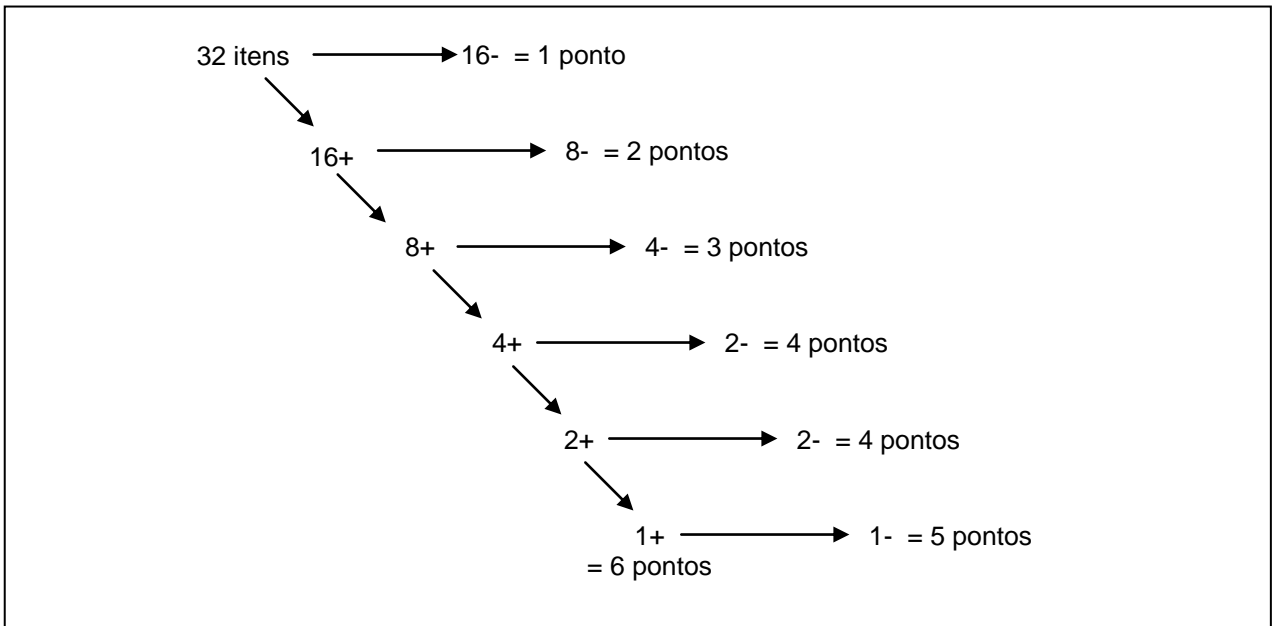
<sup>45</sup> Conforme informações obtidas nas secretarias das escolas, dos nossos colaboradores que trabalharam durante o ano letivo de 2008, seis conseguiram emprego em outras redes de ensino públicas ou privadas, enquanto dois passaram a trabalhar em academias de ginástica.

situações em que todos os professores tenham as mesmas afinidades ideológicas e culturais [...]”. Justamente por conta dessa dificuldade tenho clareza de que “[...] nenhuma representação será consensualmente compartilhada por 100% dos membros de um grupo. No entanto a sócio-gênese das representações [...] **não implica em número, mas em consenso funcional** [...]” (WAGNER, 2000, p. 17, grifo meu).

Voltando para as questões práticas da pesquisa a idéia era aproveitar a segunda fase do estudo não apenas para aplicar a Técnica de Escolhas Hierarquizadas Sucessivas, como também para, logo após a aplicação do teste, realizar uma entrevista a respeito da temática da formação continuada. A seguir, apresento como foi realizada a aplicação do instrumento de pesquisa e os resultados obtidos, deixando para tratar das entrevistas e dos resultados obtidos por meio delas em outro momento.

Em cada um dos encontros realizados nas escolas, apresentava as 32 fichas que continham as expressões listadas no Quadro 10 e pedia que fossem divididas por sujeito na seguinte ordem: as 16 que tinham menos relação com formação continuada, que recebiam um ponto cada uma. Das 16 restantes mais oito eram retiradas (recebendo dois pontos cada uma), dessas oito retiravam-se mais quatro (que recebiam três pontos) e, assim sucessivamente, até restar apenas uma que caracterizava o objeto de uma maneira quase que inseparável, à qual são atribuídos seis pontos. Apresento, na Figura 2, um esquema que ajudará a entender a pontuação aplicada em cada uma das fases das escolhas hierarquizadas sucessivas.





**FIGURA 2 – ESQUEMA REPRESENTATIVO DA PONTUAÇÃO APLICADA CONFORME AS ESCOLHAS HIERARQUIZADAS SUCESSIVAS DOS PARTICIPANTES DA SEGUNDA FASE DA PESQUISA.**

Na opinião de Alves-Mazzotti (2002), esse método de verificação tem a vantagem de poder comparar se aqueles elementos listados como possíveis componentes do núcleo central realmente apresentam uma forte frequência ponderada quando são realizadas as hierarquizações.

Realizado o procedimento com os dez voluntários sorteados, foi construído um quadro que lista o “ranqueamento” das evocações, que corresponde ao somatório dos pontos atribuídos a cada uma das evocações conforme a hierarquização realizada por eles. No Quadro 11, apresento as 16 evocações que obtiveram a maior pontuação nesse processo.

<b>Classificação</b>	<b>Evocações</b>	<b>Pontuação</b>
1º	aprender	49
2º	qualificação	41
3º	atualização	30
4º	experiências	29
5º	construção	26
6º	grupo de estudos	26
7º	remuneração	26
8º	cursos de especialização	25
9º	reflexão	23
10º	mestrado/doutorado	23
11º	inovação	21
12º	discussão	20
13º	informação	20
14º	mudança	20
15º	continuidade	19
16º	qualidade	19

**QUADRO 11 - CLASSIFICAÇÃO DAS 16 EVOCAÇÕES COM MAIOR PONTUAÇÃO CONFORME A REALIZAÇÃO DA TÉCNICA DE ESCOLHAS HIERARQUIZADAS SUCESSIVAS.**

Comparando essa hierarquização com o Poder de Associação das Evocações e com as evocações apontadas pelo EVOG como possíveis componentes do núcleo central, fica perceptível que, para eles, “aprender” e “qualificação” mais uma vez se apresentam como elementos que caracterizam, de maneira quase inseparável, o objeto de estudo, formação continuada, fortalecendo ainda mais a hipótese de eles serem componentes do núcleo central.

#### 4.4.3 Análise crítica da área das justificativas da Técnica de Livre Associação

Compreendendo que as pesquisas em representações sociais têm-se valido de “[...] uma utilização bastante criativa e diversificada de métodos e pelo desenvolvimento contínuo de novas técnicas [...]” (SÁ, 2002, p. 99), percebi que, se algumas vezes as evocações “aprender” e “qualificação” andavam juntas (Quadro 12, Sujeitos 1 e 12), em outras ocasiões, as evocações se entrelaçavam sem, ao menos, terem sido citadas juntas nos campos destinados ao seu preenchimento (Quadro 12, Sujeitos 55 e 85).

Características do Sujeito	Evocações	Justificativa
Sujeito 1, feminino, 28 anos, contratado, formado em Educação Física desde 2003, não sindicalizado, trabalha em Domingos Martins	“ <b>capacitação</b> ”, “ <b>adquirir conhecimento</b> ”, “competência”, “responsabilidade” e “comprometimento”	Para eu <b>adquirir conhecimento</b> é preciso ser comprometido profissionalmente e a responsabilidade de inovar a cada dia, para isso, é necessário <b>capacitar-se</b> para melhor ampliar as competências.
Sujeito 12, masculino, 37 anos, contratado, formado em Educação Física desde 1995, não sindicalizado, trabalha em Barra do São Francisco	“ <b>aprendizagem</b> ”, “ <b>aperfeiçoamento</b> ”, “ <b>qualificação</b> ”, “ <b>capacitação</b> ” e “atualização”	Para nós, profissionais da educação é de suma importância a busca por <b>novos conhecimentos</b> , e isso é possível graças ao entrelaçamento destas cinco palavras.
Sujeito 55, masculino, 25 anos, contratado, formado em Educação Física desde 2006, não sindicalizado, trabalha em Cariacica	“ <b>capacitação</b> ”, “avaliação”, “adaptação” e “aceitação”	Percebo que a formação continuada é uma excelente oportunidade para contribuir na <b>capacitação</b> de diversos profissionais que buscam <b>aprender</b> mais.
Sujeito 85, feminino, 28 anos, efetivo, formado em Educação Física desde 2007, não sindicalizado, trabalha em Vila Valério	<b>qualificação</b> , “continuidade”, “avanço”, “ <b>aprimoramento</b> ” e “ <b>aperfeiçoamento</b> ”	A formação continuada é uma busca pelo <b>aprimoramento, qualificação</b> profissional. <b>Aprendendo</b> coisas novas conseguimos obter avanços e <b>aperfeiçoamento</b> de técnicas e metodologias de trabalho

**QUADRO 12 – LIGAÇÃO ENTRE AS EVOCAÇÕES “QUALIFICAÇÃO” E “APRENDER” OBSERVADAS NOS FORMULÁRIOS DEVOLVIDOS DA TÉCNICA DE LIVRE ASSOCIAÇÃO.**

Era um indício, ainda maior, do entrelaçamento das evocações “qualificação” e “aprender”, que, após tantos métodos de verificação, é possível afirmar como componentes do núcleo central da representação de formação continuada dos professores de Educação Física da SEDU. Contudo ainda era necessário avaliar qual o tipo de relação que essas evocações mantinham entre si.

#### **4.5 As entrevistas**

Como já adiantei, havia o interesse em entrevistar alguns dos sujeitos participantes da primeira fase do estudo. A escolha pela entrevista semiestruturada se deveu por meu entendimento de que ela traz a possibilidade de o pesquisador estabelecer um amplo diálogo com os sujeitos entrevistados, num momento em que podem acontecer trocas, quando é permitido compreendê-los melhor. Na construção dessa relação comunicativa, procuro diminuir o risco de caracterizar a entrevista como uma ferramenta funcionalista que muitas vezes pode ser usada na interrogação e no julgamento dos colaboradores das pesquisas (LOUREIRO; CAPARRÓZ, 2010).

Devido ao caráter flexível e dinâmico que as entrevistas semiestruturadas possuem, procurei evitar uma postura estandardizada que o direcionamento excessivo de questões poderia causar. A ideia era que as entrevistas fossem orientadas mais como uma conversação entre iguais do que um intercâmbio formal de perguntas e respostas, pois entendo que, nesse tipo de metodologia, o pesquisador é o próprio instrumento da investigação, e não os protocolos e roteiros da entrevista (TAYLOR; BOGDAN, 1987).

Conforme já havia assinalado, foram realizadas entrevistas com cada um dos dez colaboradores dessa fase da pesquisa, no mesmo dia da aplicação da Técnica de

Escolhas Hierarquizadas Sucessivas.<sup>46</sup> No Quadro 13, a seguir, apresento as características de cada um dos sujeitos selecionados.

Sujeito	Gênero	Idade (anos)	Vínculo empregatício	Formado em EF desde	Sindicalizado	Município onde trabalhou em 2008
3	feminino	25	contratado	2007	Não	Afonso Cláudio
8	masculino	24	contratado	2007	Não	Brejetuba
13	feminino	27	contratado	2003	Não	Vargem Alta
30	feminino	45	efetivo	1984	Sim	Cachoeiro de Itapemirim
40	feminino	29	efetivo	2001	Sim	Serra
49	masculino	52	efetivo	1983	Sim	Vitória
64	masculino	28	contratado	2005	Não	Guarapari
73	masculino	27	contratado	2006	Não	Linhares
93	masculino	46	contratado	1991	Não	São Mateus
103	masculino	24	contratado	2007	Não	Vila Velha

**QUADRO 13 – CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS QUE FORAM SELECIONADOS PARA PARTICIPAR DA SEGUNDA FASE DO ESTUDO.**

Tive a oportunidade de levantar, em média, 25 questões com cada entrevistado que duraram, em média, 28 minutos de diálogo. A entrevista mais curta demorou 22 minutos e a mais longa, 41 minutos. Somando todas elas, alcancei 279 minutos de diálogos que foram devidamente transcritos e retornados aos informantes.

<sup>46</sup> No Apêndice B apresento o modelo que guiou as entrevistas semiestruturadas realizadas.

Como é possível perceber foi mantida, por meio do sorteio realizado, uma relação de professores contratados, próxima daquela constatada tanto entre os sujeitos participantes do 2º Fórum de Educação Física e Esporte na Escola quanto entre o universo dos professores de Educação Física que trabalharam durante o ano letivo de 2008 na SEDU (70%, 68,3% e 77,3%, respectivamente).

## **5. ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA SEDU**

Neste capítulo, tratarei da estruturação da representação de formação continuada mediante a realização da interpretação da construção deste conceito por parte dos professores de Educação Física da SEDU. Também me valerei, quando oportuno, dos dados advindos das entrevistas realizadas em ocasião da aplicação da Técnica de Escolhas Hierarquizadas Sucessivas.

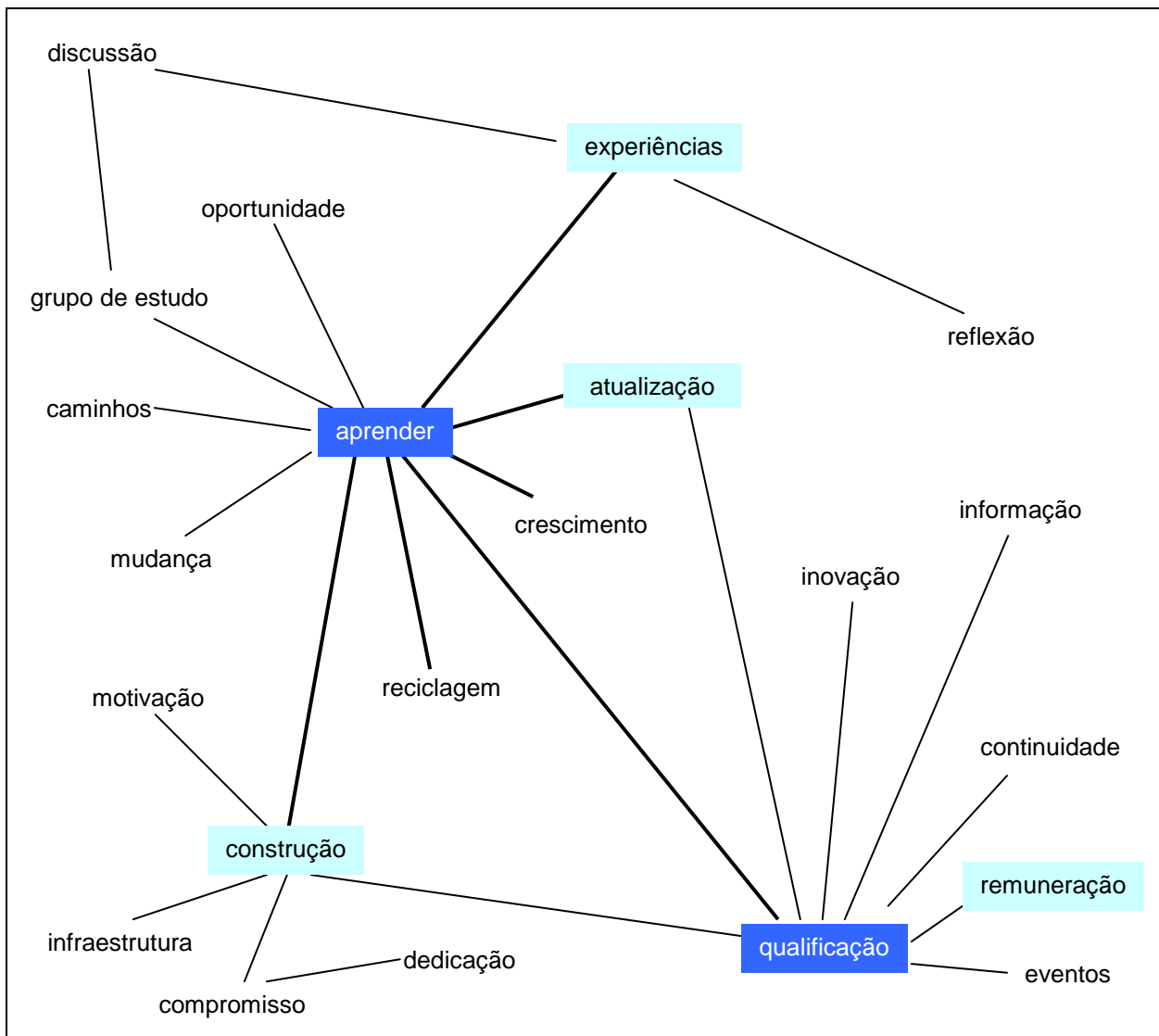
De maneira a favorecer a visualização da ligação numérica estabelecida entre as evocações retomei os dados tratados que foram apresentados no Quadro 9 (Matriz de Relação das Evocações dos Professores de Educação Física da SEDU) e construí um esquema que representasse hipoteticamente a estruturação da representação social de formação continuada para os professores de Educação Física da SEDU de uma maneira diferente (Figura 3).

Nesse esquema, são apresentados os elementos ligados a algum outro por, pelo menos, 4 dos 103 sujeitos que preencheram corretamente a Técnica de Livre Associação, o que evidentemente excluiu as evocações “professor” e “qualidade” devido aos critérios já explicitados.

Foram feitos destaques nos elementos que compõem o núcleo central da representação social de formação continuada dos investigados (azul escuro), bem como aqueles que formam a periferia propriamente dita (verde claro). A fim de favorecer a discriminação visual, os elementos ligados com maior força entre si (maior ou igual a seis aparições conjuntas) são unidos por uma linha mais espessa, enquanto os elementos que se ligam com menos força entre si (menor que seis aparições conjuntas) são unidos por uma linha fina.

Em torno do componente do núcleo central “aprender”, verifica-se a presença de algumas evocações soltas, isto é, sem nenhum tipo de ligação com alguma outra, sem

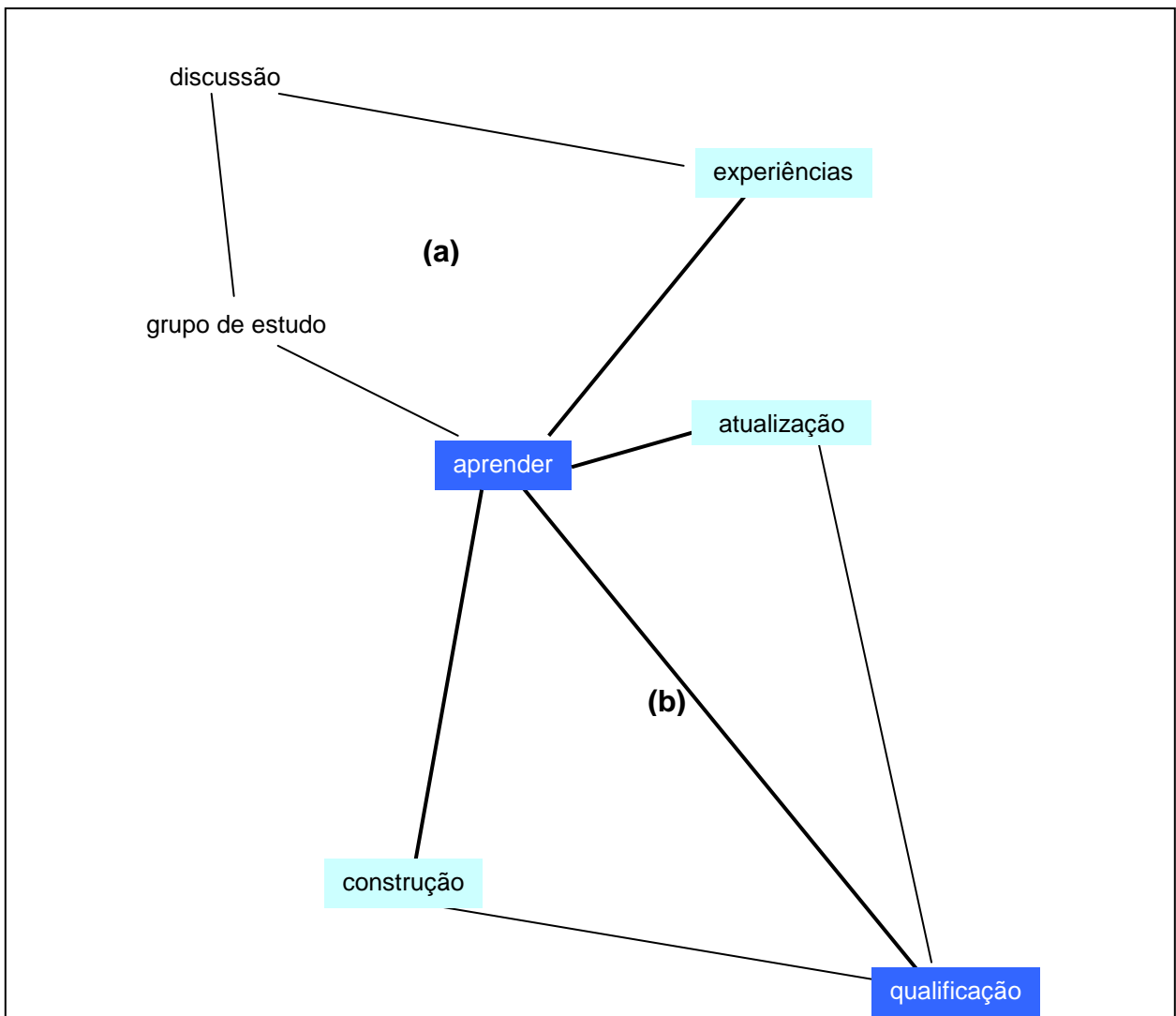
formar cadeias ou ciclos, o que parece indicar evocações que são usadas como clichês. São elas: “mudança”, “caminhos”, “oportunidade”, “crescimento” e “reciclagem”, aparentando não ter um significado mais forte para os sujeitos. O mesmo ocorre com a evocação “qualificação”, que também, compondo o núcleo central, possui as evocações “inovação”, “informação”, “continuidade”, “remuneração” e “eventos” ligadas soltamente a ela.



**FIGURA 3 – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DA ESTRUTURAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES.**



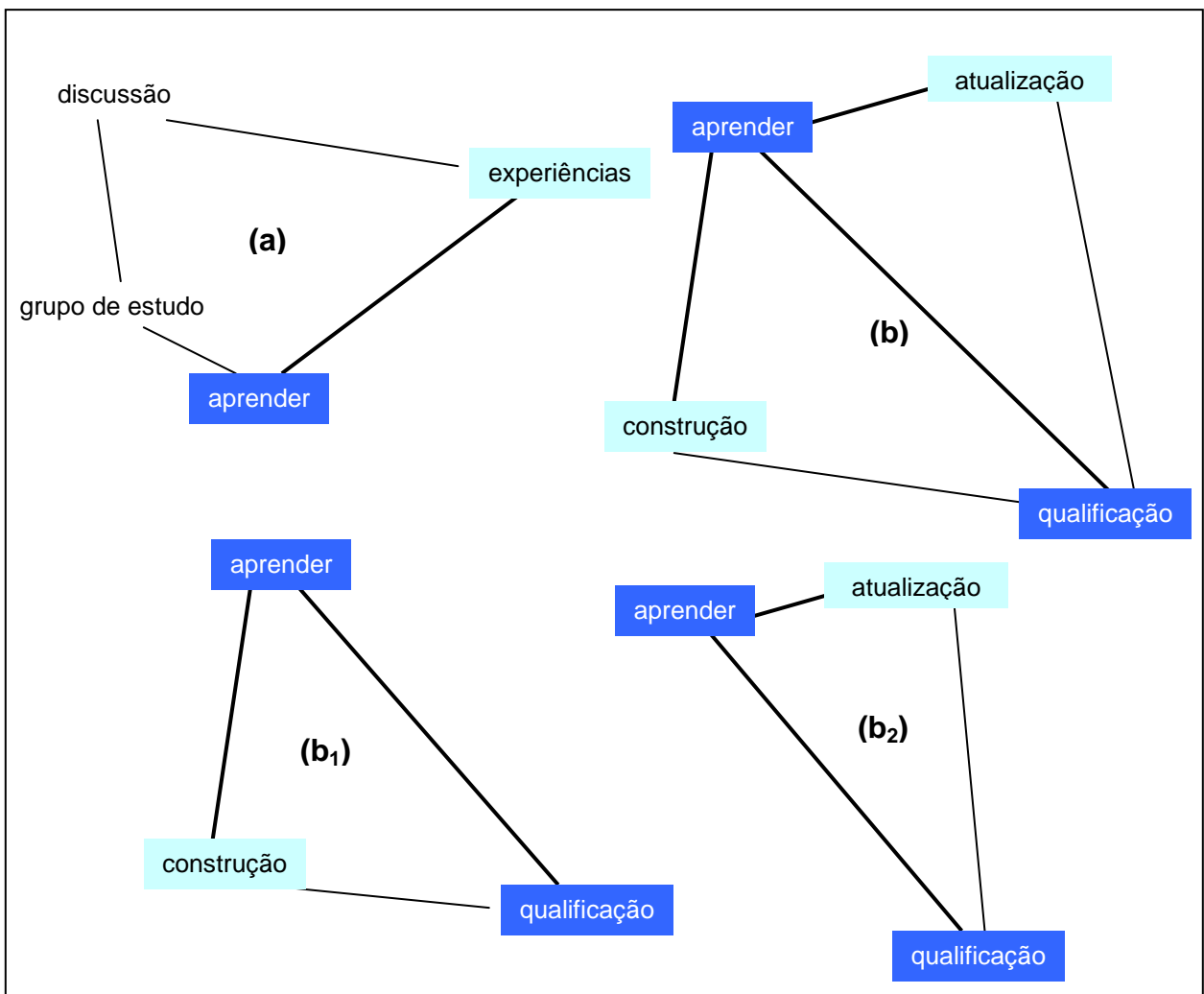
Compreendendo que o objetivo da Abordagem Estrutural é levantar hipóteses explicativas para a existência de uma representação social, tratando de sua organização interna e dimensão cognitiva, procedi uma “limpeza” das evocações soltas para facilitar a visualização das cadeias formadas pelas evocações.



**FIGURA 4 – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DOS POLÍGONOS FORMADOS EM TORNO DA EVOCAÇÃO “APRENDER”.**

Como é possível perceber, na Figura 4 aparecem alguns polígonos que indicam duas grandes cadeias formadas entre as evocações representadas. Seguindo a orientação de Alves-Mazzotti (2002, p. 25), para quem, uma vez conhecidos os elementos que

compõem a estrutura e o núcleo central da representação social, “[...] resta, para completar a análise, construir uma argumentação sobre como esses diferentes componentes se relacionam ao contexto e às atitudes, aos valores, às referências dos sujeitos”. Dessa maneira, compreendo que a tentativa de análise dessa ligação entre as evocações ajudará na compreensão da representação social de formação continuada dos professores de Educação Física da SEDU. Na Figura 5, apresento separadamente os polígonos formados para favorecer a visualização do leitor, para que ele possa acompanhar as interpretações que serão feitas posteriormente.



**FIGURA 5 – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DOS POLÍGONOS FORMADOS PELA LIGAÇÃO DAS EVOCAÇÕES ASSINALADAS PELOS PROFESSORES.**

### **5.1 Existiriam sentidos de formação continuada conflitantes nessa representação social dos docentes de Educação Física da SEDU?**

Com o objetivo de realizar um esforço interpretativo dos dados fornecidos pelos sujeitos participantes do estudo, parti para uma detalhada análise das Figuras 4 e 5. Observando atentamente os quadriláteros (a) e (b) foi possível perceber que mesmo contendo a evocação central “aprender” como vértice comum, a estruturação da representação social dos professores de Educação Física da SEDU está colocada, ao menos visualmente, em dois sentidos distintos. E o principal diferenciador parece ser a evocação central “qualificação”, situada em uma extremidade distante da evocação “aprender”, mas ao mesmo tempo ligada diretamente a ela e de maneira indireta por intermédio das evocações que compõem a periferia propriamente dita “construção” e “atualização”. Seria esse o indício de que haveriam sentidos opostos dentro da representação social de formação continuada da SEDU?

Vale lembrar que de acordo com a teoria das Representações Sociais inexistem a possibilidade de haver unanimidade em uma representação, ocorrendo apenas um consenso funcional acerca da mesma. Por hora somente é possível afirmar que compreendo que cabem dois modelos de formação continuada na representação social desses professores, ambos tendo como perspectiva a aprendizagem: uma que corresponde a um processo de construção, baseada na busca por atualização e tendo como grande objetivo a qualificação deste professor; e outra entendida como um processo coletivo no qual se busca alcançar aprendizagens mediante troca de experiências, discussão e a participação em grupos de estudos.

Parece, portanto, existir dois tipos de ações adotadas pelos docentes investigados à respeito de sua formação continuada: uma mais coletiva e outra mais de ação individualizada. Mas seriam elas complementares, como se compusessem diferentes faces de uma mesma moeda, ou será que de alguma forma essas duas maneiras de se lançar na formação continuada estariam concorrendo entre si?

Para verificar essa questão, inseri nas entrevistas algumas questões a respeito da qualificação no universo da formação continuada com dois objetivos: primeiro para entender qual o significado que esses educadores atribuíam à qualificação; segundo para verificar se aparecia algo na fala dos sujeitos que pudesse confirmar ou negar a existência de relação entre o conceito de qualificação na formação continuada com individualismo.

Perguntados se eles acreditavam que a qualificação possuía um papel importante no âmbito da formação continuada todos os entrevistados assinalaram grande importância da qualificação na formação continuada.<sup>47</sup>

**Qualificação é tudo, é o momento de você se apropriar do que há de novo no conhecimento** de sua área e na produção de conhecimento da humanidade (Sujeito 40, grifo meu).<sup>48</sup>

**A qualificação é a palavra de ordem de nosso tempo, o professor precisa se adaptar**, mudar sua prática conforme a realidade dos alunos, reciclar sua prática pedagógica cotidianamente. Entendo que se qualificar é aprender coisas novas para por em prática (Sujeito 103, grifo meu).

Formação continuada pra mim é o mesmo que qualificação. Qualificação é **manter-se sempre alerta, é colocar-se disponível para absorver informações novas que são veiculadas na sociedade do conhecimento. Nunca tivemos tantas informações em tão curto espaço de tempo como podemos acompanhar em nosso tempo**, então acho que a qualificação é um preceito da sociedade do conhecimento em que vivemos (Sujeito 49, grifo meu).

**Acredito que a qualificação seja importante, mas discordo da dinâmica que vem sendo adotada** pelos professores e pelos sistemas de ensino. Acho que a qualificação é uma espécie de modismo que as escolas vêm adotando dos modelos empresariais, das grandes indústrias e das grandes corporações.

---

<sup>47</sup> Para não cansar o leitor com um número exagerado de citações e evitar a poluição visual, sempre que optar por trabalhar com mais de uma transcrição das falas dos sujeitos entrevistados em um curto espaço do texto estarei apresentando quantos sujeitos que pensavam de uma e de outra maneira, contudo apenas lançarei mão daqueles que me parecerem imprescindíveis para o entendimento do pensamento do grupo.

<sup>48</sup> Optei por usar o recuo de quatro centímetros para todas as transcrições de trechos das falas dos sujeitos participantes da entrevista, mesmo para aqueles que não ultrapassaram três linhas, para dar o mesmo destaque às opiniões de cada um deles.

Com esse discurso se **coloca a escola e seus professores sempre a serviço do mercado, o que considero um erro grave** (Sujeito 30, grifo meu).

Como pudemos perceber apenas um dos dez entrevistados é capaz de estabelecer uma crítica ao modo restrito que seus colegas e os próprios sistemas de ensino enxergam a qualificação na formação continuada. Ferretti (2004) corrobora com a opinião deste professor ao revelar que o conceito de qualificação teve seu significado histórico alterado em ocasião das transformações sociais e econômicas ocorridas nas últimas décadas. Ainda segundo o autor essa mudança ocorreu devido ao crescente interesse que os educadores brasileiros passaram a apresentar pela qualificação a partir da década de 1970. Teria sido desse fenômeno em diante que a qualificação passou a ser entendida hodiernamente como sinônimo de competência.

Mas, apesar dessa mudança, atualmente existem dois significados distintos que são usados para dar sentido ao termo: um mais antigo e mais amplo – objeto de estudo da sociologia do trabalho –, que entende a qualificação como construção social; outro mais recente e estreito, que teve origem no campo econômico, balizado pelo conceito de competência, que acrescenta atributos pessoais ao trabalhador, visando a torná-lo polivalente, preparado às mudanças e ao imprevisto (FERRETTI, 2004).

Minha preocupação era que, na contramão dos estudiosos que criticam a adoção da qualificação como sinônima de competência (LIBÂNEO, 2004; FREITAS, 2003; DIAS; LOPES, 2003) – questionando que essa fusão “[...] implica a exacerbação dos atributos individuais, em detrimento das ações coletivas na construção das identidades e dos espaços profissionais [...]” (FERRETTI; SILVA JÚNIOR, 2000, p. 53) –, os professores entrevistados não davam qualquer pista concreta que pudesse relacionar de maneira mais direta a qualificação com esse suposto individualismo.

Quando foram analisadas as respostas sobre qual o entendimento que cada um dos professores de Educação Física da SEDU possuíam de formação continuada, para confrontar com suas falas que atribuíam importância a qualificação no âmbito da formação continuada, não apareceu nenhuma afirmação que confirmasse a existência de dois tipos de orientações de formação continuada concorrentes (coletiva x

individual). Afinal a maioria deles (sete) alegavam entender a formação continuada como um movimento coletivo em prol da troca de experiências, da aprendizagem de novas práticas com aqueles que realizam atividades diferenciadas e, até mesmo, do debate das condições macroestruturais que afetam o trabalho docente:

Entendo a formação continuada como um encontro que é realizado para a gente aprender métodos de ensino novos, um momento de aprender com quem sabe mais, mas de também levar algumas dúvidas e debater alguns problemas que vemos na escola (Sujeito 3).

Entendo que a formação continuada é a oportunidade de se discutir as coisas, idéias novas e novas propostas para a Educação Física. Nesse caso tanto pode ser discussão em congressos como no âmbito da escola mesmo (Sujeito 49).

A formação continuada é um conjunto de fatores onde vem primeiro seu investimento em pós-graduação, mestrado e doutorado, etc., com isso vem encaixando a participação em fóruns, debates, cursos de especialização, formação de grupos de estudo, pra que o professor esteja atualizado com as novas informações e esteja compartilhando automaticamente tornando a informação homogênea na Rede como um todo. A própria iniciativa de formar grupos de estudo já é uma iniciativa positiva, a própria participação em qualquer tipo de congressos e debates impostos pelo Estado, ou as vezes até por entidades particulares a participação em si, a junção disso é importante, mas acho que a junção disso, a partir do momento que você tem um grupo de estudo torna isso um pouco mais fácil. Até pra você encontrar as eficiências, o que precisa de cada um ou coletivo. (Sujeito 64).

Olha cara eu entendo a formação continuada como o estudar pro resto da minha vida profissional para ser um professor mais capacitado. Eu me formo continuamente conversando com outro colega professor de Educação Física de minha escola, de minha rede (Sujeito 93).

Os outros três entrevistados não apresentaram em suas falas quaisquer indícios que ajudassem a classificar suas perspectivas de formação continuada como coletivas ou individualizadas com certo grau de certeza.

Para mim a formação continuada é a participação em cursos e congressos que participamos para melhorar nossas aulas (Sujeito 8).

Formação continuada para mim é a garantia de uma aula de qualidade em minha prática pedagógica. É eu aprender coisas novas para por em prática. (Sujeito 73).

Entendo a formação continuada como o momento da formação profissional que se siga logo após a conclusão da formação inicial e que, remetendo a função docente, seja necessária pelas inúmeras demandas cotidianas provocadas pela prática pedagógica (Sujeito 103).

As opiniões dos professores até poderiam levar à avaliação apressada de que os resultados alcançados na segunda fase do estudo divergem completamente dos dados alcançados com as entrevistas. Abrindo assim o caminho para a contestação da opinião de pesquisadores como Dias e Lopes (2003) que entendem que o conceito atual de profissionalização do trabalhador esteja imbricado com a noção de competências profissionais.<sup>49</sup>

No entanto, ao serem questionados sobre quem é o maior responsável pela formação continuada, cinco dos entrevistados se assumem como os únicos ou maiores responsáveis pelo processo de formação continuada:

Penso que **sou o único responsável, pois a profissionalização é obrigação de qualquer trabalhador. Sou eu que preciso me colocar no mercado de trabalho** (Sujeito 49, grifo meu).

**O próprio professor.** Porque existem situações hoje [para o professor se formar continuamente], poucas ou não, depende da opinião de cada um. O próprio Esporte na Escola é um exemplo, onde tem congressos e fórum anual e a participação é relativamente baixa. Então acho que **a primeira ação é o professor querer se ele não quiser você pode plantar bananeira, pintar de rosa, botar peruca que não vai dar em nada.** É igual eu falei, uma especialização vamos trazer, vamos divulgar pro Estado e fazer os professores virem. Se não tiver no mínimo 50% mais um, coisa que não dá, não vale a pena [o Sistema] investir e não dá nem isso [de participação] (Sujeito 64, grifo meu).

---

<sup>49</sup> Segundo as autoras quando o conceito de profissionalização do professor fica imbricado com a noção de competências profissionais a formação continuada acaba sendo transformada em empreitada individual e solitária. Já o aprimoramento, de acordo com o princípio da qualificação profissional, é percebido como fruto de um trabalho coletivo, de relações estabelecidas entre os membros de uma classe profissional (DIAS; LOPES, 2003).

Em primeiro lugar **eu me considero o maior responsável**, mas acredito que a Rede também tenha uma parcela nessa questão seguida pelas faculdades que oferecem os cursos de graduação (Sujeito 103, grifo meu).

Outros dois responderam que consideram o sistema como o maior responsável:

Olha, antes eu achava que éramos nós professores, mas vendo o que tem acontecido, essa instabilidade, essa falta de condições que o Estado nos traz, passei a ter a opinião que **o sistema é o maior responsável**. Veja o meu caso, eu até queria me formar continuamente, mas preciso me alimentar, comprar roupa, viver. Não posso deixar de ganhar meu dinheiro para investir em formação continuada se acho que não serei valorizada por isso. Um exemplo disso que eu posso dar é o edital de DT's que o governo lança. Ao invés de valorizar os cursos que o professor faz ele dá prioridade pra quem tem mais anos no Estado, independente se ele está se formando continuamente ou não<sup>50</sup> (Sujeito 3, grifo meu).

Penso que **a SEDU é a maior responsável** porque ela tem que fazer andar a proposta de Educação Física que ela acredita. Ela precisa se impor um pouco pois senão fica tudo muito solto e aí cada um faz o que quer e do jeito que quer. Então ela precisa dar esse norte para a Educação Física que a Rede quer. Depois dela penso que nós professores também somos grandes responsáveis pois se eu não estiver motivado não há santo que dê jeito (Sujeito 73).

Apenas um considera o sistema e o sindicato igualmente responsáveis:

Os maiores responsáveis pra mim são **a Rede de Ensino e o sindicato que é nossa instância representativa**, que deveria lutar por nossa formação continuada, mas, infelizmente, eles parecem não se interessar muito pela formação continuada dos professores. Eles lutam por salário e salário, que lógico é importante, mas não vejo propostas decentes para a formação continuada que acompanhem a briga por maiores salários (Sujeito 30).

---

<sup>50</sup> Embora não seja objetivo desta pesquisa não seria possível deixar de comentar essa fala do professor como um paradoxo do sistema fazer um discurso em prol da formação continuada e até mesmo investir, ainda que timidamente, nela e no momento no qual abre contratação em seus quadros desconsidera o investimento feito pelos educadores.



E, finalmente, dois atribuem grande responsabilidade tanto ao professor quanto ao sistema:

Acho que **é uma via de mão dupla. O professor é 50% responsável e o sistema**, que precisa dar condições formativas para o educador, **também é responsável pelos outros 50%**. O professor precisa querer, precisa lutar por sua formação, para dar aulas melhores, mas a Rede de ensino tem de assumir sua grande parcela de responsabilidade e não só botar nas nossas costas uma culpa compartilhada (Sujeito 13).

Vejo que **é meio a meio eu e a Rede de Ensino**. Não adianta eu não querer me formar, mas também a rede não pode ser cínica e dizer que dá oportunidades sem realmente dar condições do professor agarrá-las. Então é por isso que é meio a meio (Sujeito 40).

Fato curioso é perceber que quatro dos sete que demonstraram entender a formação continuada como uma ação coletiva parecem mudar de opinião, atribuindo a responsabilidade da formação continuada somente a uma das partes envolvidas nela, seja assumindo somente para si essa responsabilidade, seja definindo o sistema o maior responsável, como podemos observar no Quadro 14.

Sujeito	Visão de Formação Continuada		Principal responsável pela Formação Continuada			Apresenta divergência
	Coletiva	Individual	O professor	Sistema	Sindicato	
3	X			X		X
8		X	X			
13	X		X	X		
30	X			X	X	
40	X		X	X		
49	X		X			X
64	X		X			X
73		X		X		
93	X		X			X
103		X	X			

**QUADRO 14 – RELAÇÃO ENTRE A VISÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR E SUA ATRIBUIÇÃO DE RESPONSABILIDADES PELA MESMA.**

Diante das questões levantadas acredito que os professores da SEDU começam, de alguma maneira, a incorporar o discurso da qualificação como aquisição de habilidades e competências no âmbito da formação continuada. Tanto ao se considerar como único ou maior responsável por sua formação continuada (Sujeitos 8, 49, 64, 93 e 103), quanto ao não se enxergar como um ator importante na construção desse processo (Sujeitos 3, 30 e 73).

Esses fatos me fazem presumir a existência de uma representação mais individualizada de formação continuada, identificada na Figura 4 (polígono formado pelas arestas aprender-atualização-qualificação-costrução-aprender) concorrendo com outra mais coletiva (polígono aprender-grupo de estudos-discussão-experiências-aprender). A crítica que faço sobre o individualismo ao qual temos nos submetido, não apenas no âmbito da formação continuada de professores, mas também nas relações humanas em geral, segue opinião igual à de Saviani (2004, p. 46), que ressalta que:

[...] se cada indivíduo humano sintetiza relações sociais, isto significa que ele só se constitui como homem por meio das relações que estabelece com os outros homens, isto é, só pode tornar-se homem se incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento e idéias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem [...].

Especificamente no que se refere ao tema da formação continuada, entendo que, de maneira análoga ao pensamento de Saviani (2004), os indivíduos também não nascem professores, mas começam a se tornar em sua formação inicial, consolidando esse processo no exercício de sua profissão (GUARNIERI, 2005, p. 5) com seus pares. E esse entendimento torna fundamental para o fortalecimento da categoria profissional professor o estabelecimento de relações em encontros de formação continuada que propiciem o aprofundamento teórico do professor, uma formação cultural ampla, consolidando-o enquanto um agente de transformações sociais processuais e paulatinas que necessariamente precisam começar por sua própria vida.

Apesar de dois dos entrevistados se assumirem como responsáveis pela construção deste processo, infelizmente eles parecem não enxergar o sindicato como partícipe nesse processo (Sujeitos 13 e 40). A questão de não perceber e/ou não cobrar dos órgãos representativos da classe trabalhadora docente uma efetiva mobilização com o objetivo de melhorar a formação continuada coincide com o fenômeno que Márcia da Silva Costa (2007) e Sandro Augusto Silva Ferreira (2001), que apontam o que parece ser o enfraquecimento dos órgãos representativos da classe trabalhadora ocorrido desde a última década.

De acordo com Freitas (2005) esse problema pode ser constatado se observarmos as dificuldades que sindicatos encontram para mobilizar os grupos por eles representados e a maneira tímida de atuação do movimento sindical na luta pela conquista de alguns direitos para os trabalhadores como, por exemplo, a redução da jornada de trabalho.

## 5.2 Qualificação *versus* Aprendizagem?

Constatada a existência de dois tipos de orientação de formação continuada concorrentes era preciso verificar se esse fenômeno era influenciado, em alguma medida, pelo fato de os professores de Educação Física da SEDU serem efetivos ou contratados. Sendo assim retomei os dados fornecidos mediante a Técnica de Livre Associação, para constatar se havia diferença entre as evocações de professores efetivos e contratados (Quadro 15).

	Qualificação	Aprendizagem	Citadas por um mesmo Sujeito
Efetivos	2	16	5
Contratados	15	17	4
Somatório	17	33	9

**QUADRO 15 – DISTRIBUIÇÃO DAS EVOCAÇÕES “QUALIFICAÇÃO” E “APRENDIZAGEM” ENTRE OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA SEDU EFETIVOS E CONTRATADOS.**

Se, para os professores efetivos, a aprendizagem possui uma importância muito maior do que a qualificação (16 contra 2 evocações), entre os docentes contratados, aprendizagem e qualificação apresentam importância muito próxima (15 a 17 evocações). Essa diferença de importância atribuída para a qualificação e para a aprendizagem entre pessoas de mesma formação e componentes do mesmo grupo profissional, apenas diferenciados por sua situação funcional (efetivo ou contratado) requer uma maior atenção e até mesmo a realização de estudos posteriores que se debrucem sobre essa questão.

Por hora, com base nos dados alcançados, apenas é possível supor que os professores contratados talvez avaliem que uma maior qualificação talvez possa garantir-lhes

melhor condição/colocação no mercado de trabalho. Contudo esta suposição carece de maiores aprofundamentos.

Outra suposição é que com o absurdo número de 588 docentes de Educação Física contratados em 2008 (77,3% do total) estes educadores sintam-se pressionados a responsabilizarem-se individualmente por causa do aprimoramento em sua profissão, o que acarreta o afastamento dos docentes de sua categoria (FREITAS, 2003) e conseqüentemente de suas lutas históricas por melhores condições de trabalho, remuneração digna com o nível de responsabilidade que ele possui, progressão na carreira, entre outros.

Retomando (DIAS; LOPES, 2003, p. 1171) entendo que esse

[...] modelo de competências na formação profissional de professores atende, de fato, à construção de um novo modelo de docente, mais facilmente controlado na produção de seu trabalho e intensificado nas diversas atividades que se apresentam para a escola e, especialmente, para o professor [...] o caráter projetado é o de um professor a quem muito se cobra individualmente na prática, seja na responsabilidade pelo desempenho dos seus alunos, seja no desempenho de sua escola, ou mesmo no seu desempenho particular, embora o discurso aponte para a construção de um trabalho coletivo, criativo, autônomo e singular.

O problema é que, com a adoção por parte da área educacional do discurso da formação profissional balizada pela noção de competências, passa-se a contrapor o significado de competências ao de qualificação profissional e profissão, pois segundo Freitas (2003, p. 1109),

A lógica das competências individuais passa a conformar as subjetividades, via formação de professores, e a educação das novas gerações, a fim de inseri-las desde a mais tenra idade na lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos sociais e ao desenvolvimento de suas competências para a empregabilidade ou laboralidade.

### 5.3 A Formação Continuada como Sinônimo de Participação em Cursos

Outra questão interessante que apareceu no presente estudo foi que, questionados sobre sua definição de formação continuada e das iniciativas adotadas em prol da mesma, nove dos dez professores de Educação Física entrevistados revelaram, com algumas poucas variações, que em geral eles entendem-na quase que como sinônimo da participação em cursos, palestras seminários e congressos. Logo abaixo destaco algumas dessas falas:

[...] quando eu era estudante e morava em Vitória que eu **participava sempre dos congressos** [...] Não participo mais, como já disse, por causa da carga de trabalho e também pela distância (Sujeito 3, grifo meu).

Quando dá **participo de cursos oferecidos por algumas empresas de assessoria em educação, cursos a distância** e muito raramente, por causa da distância e das dificuldades em participar de um congresso na capital, **de congressos** (Sujeito 8, grifo meu).

Tenho tentado debater na escola com meus pares algumas questões que me incomodam sobre o papel da educação na sociedade e participado de **debates** (Sujeito 30, grifo meu).

Entendo que a formação continuada é a oportunidade de se discutir as coisas, idéias novas e novas propostas para a Educação Física. Nesse caso tanto pode ser **discussão em congressos** como no âmbito da escola mesmo (Sujeito 49, grifo meu).

A formação continuada é um conjunto de fatores no qual vem primeiro seu investimento em pós-graduação, mestrado e doutorado, etc., com isso vem encaixando a **participação em fóruns, debates**, cursos de especialização, formação de grupos de estudo [...] (Sujeito 64, grifo meu).

Interessante constatar que esses dados coadunam com uma pesquisa recentemente realizada por Loro, Tonetto e Paim (2008), que investigaram o entendimento dos

professores de Educação Física da rede pública de ensino do município de Santa Maria, do estado do Rio Grande do Sul, a respeito dos processos de formação continuada.

Finalmente, as principais justificativas apresentadas pela maioria dos docentes entrevistados que optam por se formar continuamente são extremamente pragmáticas: aprender novos métodos de ensino (Sujeitos 3 e 73), melhorar as aulas (Sujeito 8), trocar experiências (Sujeitos 13, 40 e 49) e atualização (Sujeito 64).

Similarmente ao constatado em outro estudo (GASQUE; COSTA, 2003), é possível afirmar que a maioria dos professores tende a buscar atender uma demanda bastante específica e delimitada: o que ensinar aos alunos nos limites cotidianos de sua prática pedagógica.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível afirmar, com base nos dados obtidos, que está ocorrendo um fenômeno de transição, um deslocamento da representação social de formação continuada dos professores de Educação Física da SEDU, passando aos poucos de uma empreitada coletiva para uma iniciativa mais individual. Afinal, apesar de a evocação “qualificação” apresentar uma frequência mais baixa ( $f_x=26$ ) quando comparada com “aprender” ( $f_x=42$ ), a Ordem Média de Evocação de “qualificação” é menor (OME=1,846) que a assinalada pela expressão “aprender” (OME=2,214), mostrando assim que, apesar de ser menos lembrada que “aprender”, “qualificação” foi a evocação mais prontamente lembrada pelos sujeitos participantes da primeira fase deste estudo.

Com base na Abordagem Estrutural é possível supor que os professores de Educação Física da SEDU estejam em processo de objetivação, pois estão concretizando a qualificação como um dos principais pilares que devem fundamentar sua formação continuada. Esse processo, como já foi discutido anteriormente, torna a qualificação como um atributo individual, de responsabilidade única e exclusiva do professor e a cada dia mais forte e necessária.

Também é possível afirmar que exista uma ancoragem do conceito de qualificação dentro da representação de formação continuada dos professores de Educação Física da SEDU, uma vez que a qualificação, sinônima de competência, que tem dado sentido à formação continuada da maioria dos professores entrevistados, revelando assim a existência de um consenso funcional entre eles.

A naturalização deste processo confere tanta estabilidade e materialidade à representação social que ela adquire o estatuto de referente capaz de orientar percepções e julgamentos em prol de sua formação continuada. Neste sentido a qualificação deixa de ser um interesse interno de cada sujeito passando a se tornar um estímulo, uma necessidade premente da sociedade capitalista, inerente a função



docente não apenas por causa da importância desta para a função docente, mas, talvez principalmente, por causa da garantia de sua empregabilidade.

Não é possível afirmar que seja proposital ou fruto de um projeto maior da sociedade capitalista, mas, ao que tudo indica, as transformações sociais ocorridas nas últimas décadas têm-nos conduzido ao individualismo e à competição exacerbada, e a formação continuada não está imune a esse fenômeno, acarretando inclusive com esse aparente deslocamento da representação.

Embora o resultado deste estudo não possa ser generalizado para todos os professores de Educação Física do Brasil, porque os sujeitos são diferentes e com histórias de vida distintas, ele pode servir de referência para a criação de políticas públicas em formação continuada. Essa dificuldade de generalização ocorre porque é muito improvável que seja encontrado outro sistema público de ensino com um número tão alto de professores contratados temporariamente e com condições macroestruturais que impactam o trabalho docente e, conseqüentemente, sua formação continuada de maneira semelhante.<sup>51</sup> Até porque, levando-se em conta a questão da singularidade é sabido, “[...] que cada programa formativo é único em sua natureza e em seu processo de construção, pois é diferente de quaisquer outras iniciativas em prol da formação continuada de professores no país” (LOUREIRO; CAPARRÓZ, 2010, p. 26).

Mesmo havendo um consenso funcional acerca da representação social de formação continuada dos professores de Educação Física da SEDU, sabemos que os docentes não apenas pensam, desejam e se interessam pela formação continuada de maneira diferente, como eles possuem diferenciadas perspectivas em relação a sua carreira docente.

Essa constatação me faz concluir que representações sociais de formação continuada distintas influenciam diferentemente nas atitudes adotadas em relação a sua formação continuada e ao investimento que os mesmos são capazes de fazer em sua carreira.

---

<sup>51</sup> Dentre algumas das condições que tem a capacidade de influenciar positiva ou negativamente o docente e suas ações em prol da formação continuada posso citar a (in)existência de um programa de progressão na carreira, as condições de trabalho, a estrutura material, os rendimentos, a (in)existência de um programa de formação continuada e o tamanho da rede de ensino.

Contudo não é possível atribuir somente as representações sociais os diferentes investimentos realizados pelos educadores em sua carreira (e por consequência na formação continuada), uma vez que a história de vida, as experiências vividas, influenciam fortemente as representações sociais de um indivíduo.

A partir do resultado deste estudo entendo que é necessária a realização de novos e mais aprofundados estudos sobre representações sociais de formação continuada dos professores de Educação Física. Novas pesquisas que se valham daquela que apontei como a corrente mais profícua da teoria das Representações Sociais – a Abordagem Processual – porque ela valoriza as dimensões social e cultural dos sujeitos na criação e na manutenção de suas representações.

Para tanto esse tipo de estudo deverá levar em conta não apenas o processo de construção coletiva do conceito de formação continuada na mente dos professores de Educação Física e a história de vida desses sujeitos, mas também a produção intelectual dos pesquisadores universitários, as notícias veiculadas pelos meios de comunicação de massa (imprensa televisiva, jornais, revistas especializadas em educação como a Nova Escola), o ordenamento legal da educação no País e a opinião e a ação dos movimentos sociais organizados que representam e defendem os docentes como os sindicatos.

## 7. REFERÊNCIAS

ABRIC, J-C. A Abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos Interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB Editora, p. 27-38, 2000.

\_\_\_\_\_. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. da S. (Org.). **Representações Sociais e práticas educativas**. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, p. 37-57, 2003.

\_\_\_\_\_. Lés représentations sociales: aspects théoriques. In: \_\_\_\_\_ (Ed.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, p. 11-36, 1994a.

\_\_\_\_\_. Méthodologie de recueil des représentations sociales. In: \_\_\_\_\_ (Ed.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, p. 59-82, 1994b.

ALBUQUERQUE, E. R.; MACHADO, L. B. “Sem amor não se consegue desenvolver um bom trabalho”: análise das representações sociais de professoras sobre inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 33, p. 73-84, jan./abr. 2009.

ALMEIDA, A. M. de O. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. In: SANTOS, M. de F. de S.; ALMEIDA, L. M. de (Org.) **Diálogos com a teoria das Representações Sociais**. Recife: Editora Universitária da UFPE, p. 117-160, 2005.

ALMEIDA, L. M. de. Representações Sociais e prática pedagógica no processo de construção identitária. In: SANTOS, M. de F. de S.; \_\_\_\_\_ (Org.) **Diálogos com a teoria das Representações Sociais**. Recife: Editora Universitária da UFPE, p. 161-200, 2005.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 14/15, p. 17-37, 2002.

\_\_\_\_\_. Educação e exclusão social: das relações entre práticas e Representações Sociais. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. da S. (Org.). **Representações Sociais e práticas educativas**. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, p. 117-143, 2003.

\_\_\_\_\_. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar. 1994.

\_\_\_\_\_. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.

ANDRÉ, M. Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 89, p. 72-75, maio. 1994.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

ARRUDA, M. da C. C. Qualificação versus competência. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, mai./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.senac.br/bts/262/boltec262b.htm>>. Acesso em 15 jul. 2009.

AQUINO, J. G. Os mascates da formação contínua. **Nova Escola**, Brasília, v.17, n. 155, p. 14, set. 2002.

CAMPOS, M. Termos usuais na teoria das representações sociais: uma proposição de glossário. In: SILVA, N. de M. A. (Org.). **Representações sociais em educação: determinantes teóricos e pesquisas**. Blumenau: Edifurb, p. 65-75, 2009.

CAMPOS, P. H. F. Abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. In: \_\_\_\_\_; LOUREIRO, M. C. da S. (Org.). **Representações Sociais e práticas educativas**. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, p. 21-36, 2003.

CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. da S. (Org.). **Representações Sociais e práticas educativas**. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, p. 21-36, 2003.

BARROSO, L. R. Neoconstitucionalismo e constitucionalização do direito: o triunfo tardio do direito constitucional no Brasil. **Themis: Revista da Escola Superior da Magistratura do Estado do Ceará**. Fortaleza, v. 4, n. 2, p. 13-100, jul./dez. 2006.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A Construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAL, X. La educación en tiempos de globalización: ¿quién se beneficia? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 653-671, out. 2009.

BRANDÃO, D. M. S.; CREMA, R. S. **Visão holística em psicologia e educação**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1991.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede nacional de formação continuada de professores de educação básica: orientações gerais**. Brasília, 2005.

CAMPOS, M. Termos usuais na teoria das representações sociais: uma proposição de glossário. In: SILVA, N. de M. A. (Org.). **Representações sociais em educação: determinantes teóricos e pesquisas**. Blumenau: Edifurb, p. 65-75, 2009.

CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. da S. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, 2003.

CARVALHO, M. C. R. D. de; ACCIOLY JUNIOR, H.; RAFFIN, F. N. Representações sociais do medicamento genérico por consumidores residentes em Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 653-661, mar. 2006.

CASTANHA, A. R.; et al. A qualidade de vida de soropositivos para o HIV após duas décadas da terapia anti-retroviral. In: CONGRESSO VIRTUAL HIV/AIDS, 6., 2005, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Associação Lusófona, 2006, p. 131-141.

COMENTÁRIOS sobre os resultados do censo 2008. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. 15 jan. 2009. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news09\\_02.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news09_02.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2009.

CÓRDOVA, R. de A. Imaginário social e educação: criação e autonomia. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 24-44, jan./mar. 1994.

COSTA, M. da S. Relações de trabalho e regimes de emprego no Canadá no Brasil: um estudo comparativo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 13. 2007, Recife. **Anais...** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2007. Disponível em: <<http://www.sbsociologia.com.br>>. Acesso em: 30 ago. 2008.

COSTA, M. V. Novos olhares na pesquisa em educação. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, p. 13-22, 2007.

COUTINHO, M. da P. de L.; ARAUJO, L. F. de; GONTIÈS, B. Uso da maconha e suas representações sociais: estudo comparativo entre universitários. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 469-477, set./dez. 2004.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, mai./ago. 2004.

DELBONI, T. M. Z. G. F. **A formação continuada como lugares praticados**: as reuniões de área no sistema de ensino de Vitória. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2006.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/273/boltec273b.htm>>. Acesso em 15 jul. 2009.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

DOISE, W. Da psicologia social à psicologia societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.18, n.1, p. 27-35, jan./abr. 2002

DOTTA, L. T. **Representações sociais do ser professor**. Campinas: Alínea, 2006.

DUVEEN, G. Introdução: o poder das idéias. In: MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, p. 7-28, 2004.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas: Autores Associados, 2004.

FARR, R. M. **As raízes da Psicologia Social moderna**. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, p. 31-59, 2003.

FERRETTI, C. J. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 401-422, maio/ago. 2004.

\_\_\_\_\_; SILVA JUNIOR, J. dos R. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 109, p. 43-66, mar. 2000.

FERREIRA, S. A. S. A (re)mobilização sindical: da luta salarial às novas demandas da cidadania. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 10., 2001, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2005. Disponível em: <<http://sindicalismo.pessoal.bridge.com.br/SandroSbs2001.rtf>>. Acesso em 21 nov. 2008.

FIGUEIREDO, I. M. Z. A centralidade em educação e em saúde básicas: a estratégia político-ideológica da globalização. **Pro-Prosições**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 173-187, jan./abr. 2008

FLAMENT, C. L'Analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales. **Cahiers de Psychologie Cognitive**, Marseille, n. 4, p. 357-396, 1981.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FOLLE, E.; GEIB, L. T. C. Representações sociais das primíparas adolescentes sobre o cuidado materno ao recém-nascido. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Riberão Preto, v. 12, n. 2, p. 183-190, mar./abr. 2004.

FRANCO, M. L. P. B. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 66, p. 75-80, ago. 1988.

\_\_\_\_\_. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 169-186, jan./abr. 2004.

FREITAS, H. C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FREITAS, K. S. de. Importância da teleeducação na capacitação de professores. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 123/124, p. 42-46, mar./jun. 1995.

FREITAS, R. A. de. Sindicalismo, reforma da previdência e tempo de trabalho: o caso da CUT. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 12., 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2005. Disponível em: <<http://www.sbsociologia.com.br/congresso/gt00.asp?idcongresso=4>>. Acesso em 30 ago. 2008.

GARCIA, R. W. D. Representações sociais da alimentação e saúde e suas repercussões no comportamento alimentar. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 51-68, 1997.

GARNIER, C.; SAUVÉ, L. Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement: Conditions pour un design de recherché. **Éducation Relative à L'environnement**, Quebec, v. 1, p. 65-77, 1998/1999.

GASQUE, K. C. G. D.; COSTA, S. M. S. Comportamento dos professores da educação básica na busca da informação para formação continuada. **Ciência da Informação**, Brasília, 2003, v. 32, n. 3, p. 54-61, p. 2003.

GATTI, B. A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 70-74, maio. 1992.

GUARESCHI, P. A. "Sem dinheiro não há salvação": ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. In: \_\_\_\_\_; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, p. 191-225, 2003.

GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, p. 5-23, 2005.

GUIMARÃES, D. S. **Intersubjetividade e desejo nas relações sociais: o caso dos jogos de representação de papéis**. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.

JOVCHELOVITCH, S. **Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; \_\_\_\_\_ (Org.). **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, p. 63-85, 2003.

JUNQUEIRA, L. A noção de representação social na sociologia contemporânea. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 10, n. 18/19, p. 145-161, 2005.

KINCHELOE, J. L. O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: \_\_\_\_\_; BERRY, K. S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, p. 15-37, 2007.

LANE, S. T. M. A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.) **Psicologia social: o homem em movimento**. 6. reimpressão. 13 ed. São Paulo: Brasiliense, p. 10-19, 2007.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.



LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. 1. reimpressão. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEXICOGRAFIA. In: **Infopedia**: Enciclopédias e Dicionários. Porto: Porto Editora. Disponível em: <<http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/lexicografia>>. Acesso em: 15 jul. 2009.

LEXICOLOGIA e lexicografia. **Academia Brasileira de Letras**. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=18>>. Acesso em: 15 jul. 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, p. 73-94, 2004.

\_\_\_\_\_; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2001.

LORO, A. P.; TONETTO, G.; PAIM, M. C. C. A Formação Contínua dos professores de Educação Física da rede pública de ensino. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 2, p. 281-292, maio/ago. 2008.

LOUREIRO, W.; CAPARRÓZ, F. E. Formação continuada: a política da descontinuidade. In: CONGRESSO SUDESTE DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 2008, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2008. 1 CD-ROM.

LOUREIRO, W.; CAPARRÓZ, F. E. O imaginário social de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Vitória a respeito de sua formação continuada. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 3, p. 23-42, maio. 2010.

LOUREIRO, M. C. da S. Representações Sociais e formação de professores. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. da S. (Org.) **Representações Sociais e práticas educativas**. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, p. 105-116, 2003.

LUDKE, M.; MOREIRA, A. F. B.; CUNHA, M. I. da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 278-298, dez. 1999.

LUNA, S. V. de. O Falso conflito entre tendências metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 66, p. 70-74, ago. 1988.

MACHADO, J. L. de A. Cinema e currículo: caminhos e possibilidades. **Planeta Educação**, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/gepi/cinemaecurriculo.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2010.

MACHADO, A. L. et al. Representações sociais em enfermagem: comentários sobre teses e dissertações. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 486-497, dez. 1997.

MAGALHÃES, S. M. O.; BARBOSA, I. G. A Representação Social de psicólogo escolar em estudantes universitários. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. da S. (Org.) **Representações Sociais e práticas educativas**. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, p. 169-186, 2003.

MARCONDES, A. P.; SOUSA; C. P. de. Parceria de abordagens metodológicas no estudo de representações sociais da avaliação institucional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/26/posteres/anamericaprado\\_marcondes.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/26/posteres/anamericaprado_marcondes.rtf)>. Acesso em: 12 jun. 2009.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARQUES, S. C.; TYRRELL, M. A. R.; OLIVEIRA, D. C. de. A produção científica da enfermagem na perspectiva da representação social: Brasil, 1975-2001. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 5, p. 762-769, out. 2006.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, p. 53-73, 2004.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MAZZOTTI, A. J. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 349-359, set./dez. 2006.

MAZZOTTI, T. Ciências da Educação em questão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, 2006, vol. 32, n. 3, p. 539-550, set./dez. 2006.

MAZZOTTI, T. B. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. da S. (Org.). **Representações Sociais e práticas educativas**. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, p. 89-102, 2003.

MELO, M. T. L. de. Programas oficiais para formação dos professores da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 45-60, dez. 1999.

MESQUITA, C. M. S.; ALMEIDA, D. B. Representações sociais: mapeamento conceitual. In: SILVA, N. de M. A. (Org.). **Representações sociais em educação: determinantes teóricos e pesquisas**. Blumenau: Edifurb, p. 35-63, 2009.

MINAYO, M. C. de S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, p. 89-111, 2003.

MORGADO, J. C. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Editora Porto, 2005.

MOSCOVICI, S. **Representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NASCIMENTO-SCHULZE, C. M.; CAMARGO, B. V. Psicologia social, representações sociais e métodos. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 3, p. 287-299, 2000.

NÓBREGA, S. M. da; COUTINHO, M. da P. de L. O teste de associação livre de palavras. In: COUTINHO, M. da P. de L.; et al. (Org.). **Representações Sociais: abordagem interdisciplinar**. João Pessoa: EdUFPB, p. 67-77, 2003.

NUNES, A. I. B. L. Políticas e reformas educacionais: arenas de contradições e embates em torno da formação e profissionalização docente. **O Público e o Privado**, Fortaleza, v. 3, n. 5, p. 113-135, jan./jun. 2005.

NUNES, C. Formação docente no Brasil: entre avanços legais e recuos pragmáticos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/038\\_clarice\\_nunes.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/038_clarice_nunes.pdf)>. Acesso em: 1 set. 2009.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, D. C.; et al. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; et al. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, p. 573-603, 2005.

PEREIRA, G. R. de M. Prefácio. In: SILVA, N. de M. A. (Org.). **Representações sociais em educação: determinantes teóricos e pesquisas**. Blumenau: Edifurb, p. 7-9, 2009.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: \_\_\_\_\_; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PRADA, L. E. A.; OLIVEIRA, V. de F. Concepções e políticas de formação continuada de professores: sua construção. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v.17, n.1, p. 111-133, jan./jun. 2010.

PLANO de cargos promove reconhecimento por desempenho. **Prefeitura Municipal de Vitória**. 13 nov. 2008. Disponível em: <<http://www.vitoria.es.gov.br/diario/2008/1113/administracao02.asp>>. Acesso em: 7 set. 2009.

RANGEL-BETTI, I. C. Os professores de educação física atuantes na educação infantil: intervenção e pesquisa. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, p. 83-94, 2001.

RATEAU, P. Princípios organizadores e núcleo central das representações sociais. Hipóteses empíricas. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 1, p. 80-90, 2004.

REALE, A. M. et al. O desenvolvimento de um modelo “construtivo-colaborativo” de formação continuada centrado na escola: relato de uma experiência. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 36, p. 65-76, 1995.

RIBEIRO, A. M. C. A capacitação de docentes através da educação à distância: considerações a partir de uma experiência. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 129, p. 10-16, mar./abr. 1996.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 281-293. 2000.

SÁ, C. P. de. **Núcleo central das representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, M. de F. de S. A teoria das Representações Sociais. In: \_\_\_\_\_; ALMEIDA, L. M. de (Org.) **Diálogos com a teoria das Representações Sociais**. Recife: Editora Universitária da UFPE, p. 13-38, 2005.

SARAIVA, A. C. L. C. Representações sociais da aprendizagem docente por professores universitários. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30., 2007, Caxambu.

**Anais...** Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3683--Int.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, p. 21-52, 2004.

SEDU. **Esporte na escola**. Pasta distribuída no 2º Fórum de Educação Física e Esporte na Escola. [2008?].

SILVA, N. de M. A. Apresentação. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Representações sociais em educação: determinantes teóricos e pesquisas**. Blumenau: Edifurb, p. 11-15, 2009a.

\_\_\_\_\_. Cada curicaca em seu nicho: o pertencimento a linha de pesquisa. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Representações sociais em educação: determinantes teóricos e pesquisas**. Blumenau: Edifurb, p. 17-34, 2009b.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, p. 117-145, 2003.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados**. Barcelona: Paidós, 1987.

TEIXEIRA, M. C. T. V.; BALÃO, S. M. da S.; SETTEMBRE, F. M. Saliência de conteúdos de representação social sobre o envelhecimento: análise comparativa entre duas técnicas associativas. **Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 518-524, out./dez. 2008.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

VELOZ, M. C. T.; NASCIMENTO-SCHULZE, C. M.; CAMARGO, B. V. Representações sociais do envelhecimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 479-501, 1999.

VERGÈS, P. Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. In: GUIMELLI, C. (Ed.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Lausanne: Délachaux et Niestlé, p. 233-253, 1994.

VIANA, N. **Senso comum, Representações Sociais e representações cotidianas**. Bauru: Edusc, 2008.

WACHELKE, J. F. R. Índice de centralidade de representações sociais a partir de evocações (INCEV): exemplo de aplicação no estudo da representação social sobre

envelhecimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 102-110, jul. 2009.

WACHELKE, J. F. R.; CAMARGO, B. V. Representações sociais, representações individuais e comportamento. **Revista Interamericana de Psicologia**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 379-390, 2007.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, p. 149-186, 2003.

WAGNER, W. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos Interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB Editora, p. 3-25, 2000.

## APÊNDICE A – Técnica de Livre Associação

### IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO

Nome: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) M ( ) F Idade: \_\_\_\_\_

Nome da escola em que trabalha na rede municipal: \_\_\_\_\_

Turno de trabalho: ( ) Matutino ( ) Vespertino Carga horária nessa rede de ensino: \_\_\_\_\_

Situação funcional: ( ) Estatutário ( ) Contratado ( ) Outros: \_\_\_\_\_

É professor nessa rede desde que ano? \_\_\_\_\_ Bairro em que trabalha: \_\_\_\_\_

É sindicalizado(a) no Sindiupes? ( ) Não ( ) Sim: desde que ano? \_\_\_\_\_

É formado(a) em curso superior de Educação Física? ( ) Não ( ) Sim: desde que ano? \_\_\_\_\_

Trabalha em **outra rede pública** de ensino **como professor de EF**? ( ) Não ( ) Sim: qual? \_\_\_\_\_

Em que condição? ( ) Estatutário ( ) Contratado ( ) Outros: \_\_\_\_\_

### TÉCNICA DE LIVRE ASSOCIAÇÃO

- A. Escreva, nas linhas abaixo, as cinco primeiras palavras (ou expressões) que lhe ocorrem ao ler a seguinte frase: “*Quando ouço falar em formação continuada, penso em...*”

1 –
2 –
3 –
4 –
5 –

- B. Você percebe alguma(s) relação(ões), seja(m) ela(s) positiva(s) ou negativa(s) entre as palavras (ou expressões) assinaladas? ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, favor descrevê-la(s): \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---

## APÊNDICE B – Modelo de Entrevista Semiestruturada

1. O quê você entende por formação continuada? Dê alguns exemplos que explicitem sua afirmação?
2. Levando-se em consideração sua definição de formação continuada, o que você fez, nos últimos três anos, em prol da mesma?
3. E durante o ano de 2009, o quê você tem feito em prol de sua formação continuada? (se não se lembrar de nada que venha fazendo pular para a Número 7)
4. O que você espera alcançar/conseguir quando opta investir em sua formação continuada?
5. Você vê contemplada(s) alguma(s) dessa(s) expectativa(s) com sua adesão à formação continuada? Justifique sua resposta.
6. Você considera que pode haver alguma melhora em sua formação continuada? Se sim: poderia comentar quais?
7. Nos últimos três anos você chegou a participar de congressos, fóruns, debates, etc.? Se sim: poderia listá-los e comentá-los. Se não: qual o motivo de não ter participado?
8. Você conhece alguma iniciativa da Rede na qual você está inserido no sentido de contribuir com sua formação continuada? Se sim: poderia citá-las e comentar em que consiste cada uma delas? Se não: qual a avaliação que você faz dessa inexistência?
9. Se você fosse o gestor do sistema educacional ao qual está vinculado quais as ações que você adotaria em prol da formação continuada do professores da Rede? Por quê?
10. Quem você considera o maior responsável pela formação continuada dos professores da sua rede? Por quê?
11. Fale um pouco sobre um programa de formação continuada existente ou não que você considera(ria) ideal. O que precisaria ter nele, sua estrutura, entre outros.
12. Além de cursos e participação em eventos (se for o caso) você percebe alguma ação que vem sendo adotada por você em prol de sua formação continuada?
13. Para você a qualificação é importante na formação continuada de professores? O quê você entende por qualificação no âmbito da formação continuada de professores?
14. Para você a aprendizagem ocupa um papel importante na formação continuada? Poderia comentar a esse respeito?
15. Você tem feito alguma leitura na área de Educação e da Educação Física que você tenha gostado e que sente vontade de comentar o nome de seu autor e sua(s) obra(s)?
16. Você tem o hábito de ler obras de fora da área da educação e da Educação Física? Se sim: quais?