



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE – PPGEduC**

**POLIANA MARINA MASCARENHAS DE SANTANA
MAGALHÃES**

LATO SENSU: RITO QUE NÃO CESSA DE NÃO SE INSCREVER

Salvador
2017

**POLIANA MARINA MASCARENHAS DE SANTANA
MAGALHÃES**

LATO SENSU: RITO QUE NÃO CESSA DE NÃO SE INSCREVER

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas

Salvador
2017

Ficha Catalográfica elaborada pelo CDI/UNEB
BIBLIOTECÁRIA Hildete Santos Pita Costa/CRB737-5

M188

Magalhães, Poliana Mariana de Santana

Lato Sensu: Rito que não cessa de se de não se inscrever/
Poliana Mariana de Santana Magalhães. Salvador – 2017.
252 f. il.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria de Lourdes Soares Ornellas

Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação. Faculdade de
Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e
Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia

1. Representação Social 2. Pós Graduação Lato Sensu.
3. Produção do Conhecimento 4. Práticas Docentes 5. Formação de
Professores. I Título.

CDD 302

Autorizo a reprodução parcial ou total dessa Tese para fins acadêmicos, desde que
seja citada a fonte.

FOLHA DE APROVAÇÃO

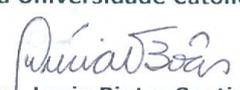
LATO SENSU: RITO QUE NÃO CESSA DE NÃO SE INSCREVER

POLIANA MARINA MASCARENHAS DE SANTANA MAGALHÃES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 28 de março de 2017, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

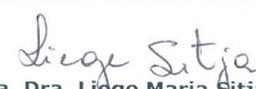

Profa. Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas Farias
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Psicologia da Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil


Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento
Universidade Federal do Pará- UFPA
Doutorado em Programa de Pós Graduação em Psicologia da Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil


Profa. Dra. Lucia Pintor Santiso Villas Bõas
Fundação Carlos Chagas - FCC
Doutorado em Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil


Profa. Dra. Denise Jodelet
Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales - EHESS
Doctorat d'Etat à l'EHESS
Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales, EHESS, França


Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Profa. Dra. Liege Maria Sitja
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

*A meu amor, John, pela parceria e cumplicidade...
Pela aposta em aceitar o convite do trabalho com
pós-graduação, pelos finais de semana que
partilhamos no trabalho, há mais de dez anos, pelas
aprendizagens e respaldo que juntos conquistamos.
Por ter tido a humildade de se dividir entre a sua
profissão e àquilo que se tornara o meu sonho, por
adentrar em outra área de saber, enfrentando o
diferente, o desconhecido ao aceitar partilhar,
comigo, o espaço de trabalho no lato sensu, sem
abrir mão dos nossos valores, por uma formação
referenciada.*

*Talvez o que possamos dizer por enquanto,
é que a formação precisa ter em mente que
a educação é um processo intersubjetivo que demanda,
portanto, outros sujeitos singulares que
vão se produzindo na relação com o outro”.*
(Macêdo e Souza, 2015).

GRATIDÃO

A *Deus*, por sua presença generosa e por sua força incessante. Por me possibilitar percorrer tantos caminhos na busca de conhecer. À tantas e tantas Nossas Senhoras, minhas intercessoras de todas as horas.

À *minha família*, que se fez presente nestes tempos de ausência, além da minha gratidão, meu pedido tardio de desculpas.

A meu filho, João Pedro, minha maior inspiração, que segue comigo neste percurso desde a gestação. E a meu marido João Moacir, que vivencia cotidianamente o significado que tem a formação e a docência para minha vida. Eles, mais do que ninguém, sentem as minhas faltas, os estresses, as impaciências, as correrias, a presença tantas vezes não presente. Obrigada por estarem sempre comigo, por onde quer que eu ande;

A meus pais pelos incentivos afetivos, pelo orgulho que em mim depositam, e pelos “socorros” que me prestam diariamente com sorrisos, abraços, carinhos... me cuidando e cuidando do meu menino com tanto amor, enquanto me dedico a outras frentes;

À minha “vó” Rege, por esperar pacientemente a minha chegada. E mesmo na demora, me acolhe com grande felicidade, como se ali eu estivesse com ela a todo tempo;

À Aninha, cunhada e grande amiga, por sua generosidade, incentivo e escuta, mas principalmente, por ser um pouco do que às vezes não posso ser com meu filho, amando-o com o amor e o carinho que se aproxima dos de uma mãe;

À minha irmã, Marina, que mesmo reclamando, sempre está ao meu lado para o que der e vier.

À Val, parte importante da minha vida, a quem confio “minhas coisas” e meus bem-quereres de casa e do trabalho, sempre pronta para ajudar com gestos e palavras.

Aos professores:

À minha orientadora Lourdinha Ornellas, pela confiança e parceria. A impressão dessas linhas é reflexo do olhar à frente, do escutar atento e do rigor metodológico, marcas singulares do seu manejo de ser professora e orientadora. Obrigada pela oportunidade de (con)vivência e pelo incentivo à autoria, marca que jamais sairá de mim.

Às Alunas-professoras co-autoras desta escritura, por compartilharem comigo suas experiências da/na pós-graduação *lato sensu*, confidenciando particularidades da formação e da profissão docente que revelaram representações fundantes sobre o meu objeto de pesquisa.

À Profa. Dra. Nancy Franco, que com um misto de simplicidade e ousadia me iniciou na cientificidade da pesquisa acadêmica;

Aos componentes da minha banca examinadora, Doutores(as): Elizeu Clementino, com quem convivo desde o mestrado, e que, como professor de Pesquisa, me inspirou a buscar outros contornos; Liege Fornari, com seu olhar específico e sua sensibilidade,

me ensinou a ver o que se esconde nos recônditos da minha própria escrita; Lúcia Villas Bôas, de quem me aproximei nesta trajetória, tamanha a sua generosidade, simplicidade e abertura à partilha; Ivany Pinto, não apenas pelos conhecimentos partilhados, pelas referências encaminhadas, mas pelo incentivo, o sorriso, o encontro, as conversas e as partilhas gepocheanas; Denise Jodelet, por sua escuta atenta, ponderações necessárias, e encaminhamentos fundantes. Obrigada por cada leitura, inferência, referência, correção, ponderação. Os exames de qualificação me possibilitavam perceber que podia traçar outros diálogos, vislumbrar outros caminhos, vocês de maneira plural e humana, me conduziram a este momento.

À Clarilza Prado de Souza, por me instigar a pensar sobre as representações sociais, a pós-graduação *lato sensu* e a docência; e à Adelina Novaes pela partilha de referências e produções sobre subjetividade.

Aos colegas da área de Práticas de Ensino da UEFS – Luciene Souza, Amali Mussi, Marinalva Ribeiro, Ana Verena e Maria Cláudia; e do Colegiado de Pedagogia da FAT – Adriana Bullos, Selma Daltro, Luciana Rios, Carolina Moraes, pelas trocas profissionais e amizades construídas ao longo desta trajetória.

À Ana Carla e Zélia Almeida, pelo compartilhamento não apenas de tempos, créditos e componentes curriculares, mas pela partilha de planejamento, de ideias, de representações e afetos.

À Jussara Portugal – ainda que diga não entender sobre representações sociais – Carla Verônica e Leide Antonino, pela leitura atenta, contribuições significativas e amizades tecidas;

À Terezinha Camargo e Eduardo Silva, amigos que possibilitaram o meu rito de iniciação no *lato sensu*. Obrigada pela oportunidade e confiança;

À Genigleide da Hora, José Eduardo Ferreira Santos, Felix Diaz, Suzane Maranduba, Anna Virginia Araújo, Paulo Vasconcelos, Floriano Barboza, Cristiano Cartaxo, Ludmila Fonseca, Gabriela Cunha, Cristina D'Ávila, Marcia Fonseca, Sheila Uzêda, Mary Sales, Ângela Magalhães, Max Meirelles, Simone Oliveira, Mariana Meireles, Daniele Lima, e outros tantos professores que dividem comigo as angústias e as alegrias de produzir conhecimento na pós-graduação *lato sensu*;

Aos futuros professores – meus alunos – que buscam na escola, na universidade e/ou na pós-graduação, referenciais para a constituição dos seus percursos formativos.

Ao PPGEduc, representado pelos docentes, pelas discussões e reflexões proporcionadas ao longo da minha formação.

Ao Geppe-RS por ser um espaço de estudo, pesquisa, trocas teóricas, produção e compartilhamentos que contribuem de maneira significativa para a minha formação acadêmica e profissional;

Ao CIERS_ed/FCC pela possibilidade de colaboração investigativa e trocas formativas a quais as pesquisas em rede proporcionam.

Aos meus amigos, os de perto e os de longe, todos que direta ou indiretamente contribuíram para que eu pudesse atravessar esse rito formativo.

RESUMO

A pesquisa nomeada “*Lato sensu*: rito que não cessa de não se inscrever” objetivou apreender as representações sociais de alunas-professoras sobre a pós-graduação *lato sensu* e suas implicações na produção do conhecimento docente, com vistas a perceber em que elementos estão objetivadas e ancoradas essas representações para a produção do conhecimento docente; e, identificar, a partir da apreensão das mesmas se há implicações nos discursos sobre as práticas docentes na escola. Nesta perspectiva, o problema girou em torno dos seguintes questionamentos: Quais as representações sociais de alunas-professoras sobre a pós-graduação *lato sensu*? Estas representações sociais suscitam a produção do conhecimento e promovem a comunicação destes, orientando o fazer docente? Quais os sentidos, significantes e significados da pós-graduação *lato sensu* para a produção do conhecimento docente? Existem reverberações nos discursos sobre as práticas docentes, decorrentes dessa modalidade de formação e das representações sociais construídas na pós-graduação *lato sensu*? O marco teórico se funda na Teoria das Representações Sociais de abordagem processual, na busca de tecer relações com a abordagem dialógica. Nesse sentido, a cena teórica referente às Representações foi composta por Moscovici (1978, 2001, 2005, 2007, 2012) Jodelet (1998; 2001; 2011), Sá (1998), Jovchelovich (2008; 2011), Sousa (2005; 2009), Ornellas (2005; 2009), Marková (2006), entre outros autores. O conceito de formação teve como aportes a Filosofia da Formatividade de Pareyson (1993), as concepções de Honorè (1980) e Ferry (2008). As discussões sobre produção do conhecimento estão ancoradas no diálogo entre a Teoria das Representações Sociais, as ideias de Santos (2005) e Charlot (1996; 2006). O método trilhou pelos caminhos da abordagem qualitativa, traçando um diálogo com a Teoria das Representações Sociais. Os procedimentos utilizados para a coleta de dados foram a TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras, as Rodas dialógicas e a pintura em tela. O *locus* se deu em uma unidade de pós-graduação *lato sensu* da rede privada, situada em um município do interior da Bahia, os sujeitos foram nove professoras licenciadas que iniciaram a especialização no curso de Psicopedagogia, no ano de 2015, e trabalham em escolas públicas e privadas, no âmbito da Educação Básica. Os dados foram analisados à luz da Análise do Discurso de vertente francesa. Os resultados revelam que as representações sociais das alunas-professoras sobre a pós-graduação *lato sensu* e a produção do conhecimento docente estão ancoradas em *Autoformação, Experiência e Professoralidade*. O entendimento revelado a partir dessas representações sociais pode desvelar como estes sujeitos simbolizam esta modalidade de formação, em que sentido o *lato sensu* subsidia a produção do conhecimento docente e, principalmente, fortalece transformações no fazer profissional.

Palavras-chave: Representação social. Pós-graduação *Lato Sensu*. Produção de conhecimento. Formação. Formatividade.

ABSTRACT

MAGALHÃES, Poliana Marina Mascarenhas de Santana. *Lato sensu*: A process which doesn't stop inscribing" 2017. 252 f. Thesis (PHD). Graduation Program in Education and contemporaneity – PPGEduc. Department of Education. University of Bahia – UNEB, Salvador, 2017.

The research called “*Latu Sensu* a process which doesn't stop inscribing” aimed to seize the social representations from the point of view of teachers Who are also students about *Latu Sensu* graduation and its implications in the production of teaching knowledge, aiming to realize in which elements these representations are anchored for the production of teaching knowledge; and identify apart from their apprehension if there are implications on the speech about teaching practice in schools. In this perspective, our study had the following questions as the main issues: What do teachers who are also students think about *Latu Sensu* graduation? Do these social representations result in knowledge production? Do they promote the spreading of this knowledge, guiding the teaching practice? What are the senses and the meaning of *Latu Sensu* Graduation for the production of teaching knowledge? Are there reverberations in the speech about teaching practice, originated from the type of study, and from the social representations built in the *Latu Sensu* graduation? The theoretical basis lies on the theory of social representations of the procedural approach, also aiming to stablish relation with the dialogical approach. The cenário of social representations was built by Moscovici (1978, 2001, 2005, 2007, 2012) Jodelet (1998; 2001; 2011), Sá (1998), Jovchelovich (2008; 2011), Sousa (2005; 2009), Ornellas (2005; 2009), Marková (2006), among other autors. Education was thought over the phylosophy of formativity by Pareyson (1993) and conception, by Honorè (1980) and Feny (2008) The discussions over knowlegde production are anchored on the conection between social representations theory and conceptions by Santos (2005) and Charlot (1996, 2006) These other references have given coherence to the substantiation and to the analysis of the collected data. Our method made usage of the qualitative approach, making conections with the social representations theory; The procedures used for data collection were (TALP) – Association of free words thechnique, the dialog circle and canvas painting. The *locus* was a private *Latu Sensu* Graduation Center located in the country side of Bahia. The subjects were nine graduation teachers who started their graduation in psycopedagogy in 2015, and work in public and private schools with early eduaction. The data was analysed over the French approach. The results reveal the social representations from students from *latu sensu* education who are also teachers, and their experience in teaching. This study revealed how these social representations can show the way this kind of educations can help the production of teaching knowledge, and make important changes in the professional knowledge.

Key words: Social representations, *Latu sensu* undergraduation, production of knowledge, education, study.

RÉSUMÉ

MAGALHÃES, Poliana Marina Mascarenhas de Santana. *Lato sensu*: Une opération qui n'arrête pas de s'inscrire 2017. 252 f. Thèse (Doctorat). Programme de graduation en Enseignement e Contemporanéité – PPGEduc. Departament de Enseignement. Université de Bahia – UNEB, Salvador, 2017.

L'étude qui s'appelle "Lato sensu" une opération qui n'arrête pas de s'inscrire, aspire à saisir les représentations sociales des les étudiant qui sont professeurs aussi sur la graduation Lato Sensu et ses ramifications sur le production des connaissances sur l'enseignement, avec l'objectif de comprendre sur quels éléments ces représentations sont arrimés pour la production des connaissances sur l'enseignement; et identifier à partir de ses représentations si il y a des implications sur le discours concernant la pratique du enseignement à les écoles. L'étude a pensé sur les questions suivant: Qu'est ce que les professeurs qui sont aussi étudiant pense sur la graduation Lato Sensu? Est ce que ces représentations favorise la production de la connaissance? Est ce qu'ils encourage la propagation de ça connaissance pour mener la pratique du enseignement? Quelle sont les perspectives et l'importance de la graduation Lato Sensu pour le production de la connaissance sur le enseignement? Est ce qu'il y a des réverbérations dans les discours sur la pratique du enseignement qui proviens des ce type d'étude et des ces représentations sociales découlant de la graduation Lato Sensu? La base théorique se compose de la théorie de les représentations sociales et de l'approche procédurale qui visera établir connexion avec l'approche dialogique. L'hypothèse des représentations sociales a été construit pour by Moscovici (1978, 2001, 2005, 2007, 2012) Jodelet (1998; 2001; 2011), Sá (1998), Jovchelovich (2008; 2011), Sousa (2005; 2009), Ornellas (2005; 2009), Marková (2006), et des autres auteurs. L'éducation a été pensé sur le philosophie de la Formation, Pareyson (1993) et de la conception, Honorè (1980) et Feny (2008). Le discours sur la production de la connaissance viens de la connexion entre la théorie de les representations sociales et des conceptions, Santos (2005), et Charlot (1996, 2006). Les références ont donné cohérence à l'analyse des données collectées. Lè méthode utilisé à usé le qualitatif approche. Il a fait des connexions avec la théorie des représentations sociales; Les procédure utilisé pour la collection des données ont été (TALP) Technique libre d'association des mots, le circule du dialogue, e la peinture. Le locus de l'étude a été une une centre privé de graduation Lato Sensu, située en la campagne de Bahia. Les sujets sont neuf étudiants de la graduation Lato Sensu en psychopédagogi, qui sont aussi professeurs. Ils ont commencé la graduation un 2015, et ils travaillent avec l'éducation basic dans l'écoles publiques e privées. Les données ont été analysés sur l'approche Français. Le résultat révèle les représentations sociales des étudiantes de graduation Lato Sensu qui travaille comme professeurs et ses expériences avec l'enseignement. L'étude q démontré comme ces représentations sociales peux montrer comme ce type de éducation peux aider la production de la connaissance sur l'enseignement, et comme il fais des modifications importants pour le savoir professionnel.

Mots clés: Représentation sociales, Graduation Lato Sensu, production de la connaissance, éducation, étude.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Arquitetura das marcas investigativas da tese	35
Figura 2 – A construção do conceito em RS	45
Figura 3 – Base da produção de conhecimento	48
Figura 4 – Derivação e diferenciação das RS	50
Figura 5 – Relação sujeito-objeto da modernidade	54
Figura 6 – Relação unívoca do sujeito-objeto	55
Figura 7 – Relação dialógica da produção do conhecimento	55
Figura 8 – Implicação Sujeito-sociedade	57
Figura 9 – Esfera de Pertença das Representações Sociais	58
Figura 10 – Enodamento das dimensões das RSs	64
Figura 11 – Construtores das representações sociais	66
Figura 12 – Panfletos utilizados na I Roda Dialógica	88
Figura 13 – Fortune Telling	91
Figura 14 – Caminhos	115
Figura 15 – Campo da Formatividade	129
Figura 16 – Conhecimento	138
Figura 17 – O novo olhar	151
Figura 18 – Expandindo o olhar	152
Figura 19 – Espiral de Saberes	155
Figura 20 – A Representatividade Pedagógica	165
Figura 21 – Olhar Mundial	175
Figura 22 – Luz para o meu caminho	198

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Siga os passos dos livros	17
Fotografia 2 – I Roda dialógica	87
Fotografia 3 – III Roda dialógica, Março, 2016	87
Fotografia 4 – Dispositivo para discussão do tema da II Roda Dialógica	90
Fotografia 5 – Pirâmide	148
Fotografia 6 – Espiral	153
Fotografia 7 – Aliança	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil Biográfico das alunas-professoras	76
Quadro 2 – Síntese das marcas da tese	104

SUMÁRIO

PRÓLOGO – PRIMEIRA REPRESENTAÇÃO: O ATO DE NOMEAR	17
Dos ritos que vivenciei	19
A possibilidade da escolha	19
Ritualização do desejo de ser professora	21
Ritos que quase se complementam: formando-me e formando professores	23
Ritos que demarcam as trajetórias no lato sensu	25
I RITO – INICIAÇÃO	30
II RITO – EMANCIPAÇÃO: A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO	43
2.1 Subjetividade e o tripé da relação com o saber	53
2.2 Dimensões das Representações Sociais	62
2.3 Construtores das Representações Sociais	64
III RITO – POR ONDE ANDEI: OS CAMINHOS DA PESQUISA	68
3.1 “Sou um sujeito cheio de recanto”: Um estudo do tipo Estado da Arte da Pós-graduação no Brasil	72
3.2 “Os outros: O melhor de mim sou eles” - os sujeitos que representam	75
3.3 “Aonde não estou, as palavras me acham”: o contexto da pesquisa	77
3.4 “Não use o traço acostumado”: Dispositivos de coleta de dados e suas possibilidades	80
3.4.1 <i>Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP</i>	81
3.4.2 <i>Invenção das rodas... Rodas Dialógicas</i>	82
3.4.3 <i>Pintar e o representar: onde a subjetividade se imprime</i>	92
3.5 “[...] o livro está de cabeça para baixo... estou deslendo”: a análise dos dados	94
3.5.1 <i>Aluna-professora A: Formação é ousadia</i>	97
3.5.2 <i>Aluna-professora C: Caminhos que se fazem ao caminhar</i>	98
3.5.3 <i>Aluna-professora D: um novo olhar</i>	99
3.5.4 <i>Aluna-professora E: a prática como premissa</i>	100
3.5.5 <i>Aluna-professora H: o outro como premissa</i>	101

<i>3.5.6 Aluna-professora I: da realização ao crescimento profissional</i>	<i>102</i>
<i>3.5.7 Aluna-professora G: Clarificando a prática</i>	<i>102</i>
<i>3.5.8 Enodando fala, traço e letra: triangulação dos dados</i>	<i>103</i>

IV RITO - OBJETIVAÇÕES SOBRE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU, FORMAÇÃO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO DOCENTE **106**

4.1 Ritos que demarcam a pós-graduação lato sensu no século. XXI	117
4.2 Form-ação e form-atividade: ritos, vivências e sentidos	126
4.3 Quando o professor produz conhecimento... mesmo sem se dar conta	143

V RITO – PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO, PRODUÇÃO DA PROFISSÃO – RELAÇÃO QUE SE ANCORA NA CONTINUIDADE **162**

5.1 Experiência	169
5.2 Autoformação	183
5.3 Professoralidade	195

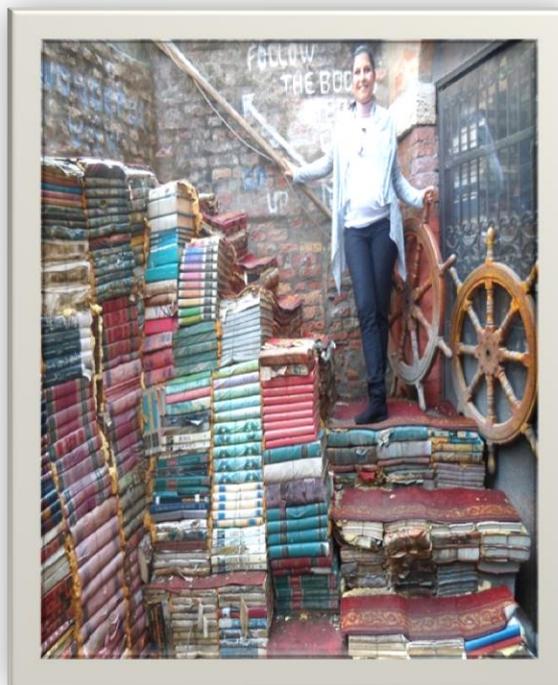
FINDA-SE O RITO, NÃO A FORMAÇÃO... **207**

Referências	221
Apêndices	232

PRÓLOGO – PRIMEIRA REPRESENTAÇÃO: O ATO DE NOMEAR

“*Siga os passos dos livros*”

Fotografia 1 - Siga os passos dos livros



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Veneza – Itália, abril de 2014, fundos de uma livraria com livros usados, o que aqui no Brasil chamaríamos de sebo. Livros velhos, mofados, molhados e espalhados pelas quatro paredes. No canto direito, uma escada feita com um monte deles. Nos primeiros degraus, dois lemes¹. Há, na parede, entre outras inscrições, uma que se destaca: *Follow the books steps cumb*. A parte superior da pilha de livros proporciona uma visão de um dos canais da cidade e, apesar dessa experiência visual, o mais magnífico foi subir cada degrau daquela escadada. A imagem e a experiência da escalada, bem como a tradução da frase que dizia: “*Siga os passos dos livros*”, pode, para alguns, representar um paradoxo. Porém, para mim, representa a

¹ Visualiza-se no canto direito da foto.

dualidade da construção do processo formativo humano, uma vez que não nos constituímos apenas com informações acumuladas ao longo da nossa passagem pelas instituições, mas agregamos experiências, histórias, valores, representações que nos possibilitam uma forma singular de ser e agir sobre o mundo, como disse Moscovici (2012): uma evolução pessoal e intelectual em relação aos ritos de iniciação universitários e da ciência. Livros, geralmente, instrumentos carregados de cientificidade, são escadas para o desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que são pisoteados pela ação formativa do sujeito cujas mãos direcionam o leme para as apostas, ou não, nas “verdades” ditas em cada uma das páginas cravadas entre capas rígidas e, por vezes, envelhecidas, tal qual são as letras.

Ao subir a referida escada, percebo cada degrau representar um rito do meu processo formativo e profissional, as escolhas realizadas e outras tantas que fui escolhida ou obrigada a percorrer. Cada passo, uma aprendizagem; cada passo, uma forma diferente de pisar; mais um passo para perceber que instrumentos científicos são representações de alguém, em algum lugar e em determinado tempo, que podem me servir de base para representar da minha maneira, das minhas formas. Seguindo os passos dos livros, vou encontrando intencionalidade de verdades, pessoas, teço conjecturas, mediações, afetos, torno a encontrar incertezas... configurando um ritual na perspectiva moscoviciana, que inscreve o rito como desenvolvimento da “relação intersubjetiva entre o eu e o outro” (MOSCOVICI, 2005, p. 32). E ao final, se é que há final, é preciso ultrapassar o muro e explorar o que há adiante ou retomar o caminho de volta. Seja lá qual for a escolha, o caminho, não o farei da mesma maneira, como quando vivenciei a pós-graduação *lato sensu* como aluna, e hoje vivencio em outro estilo como coordenadora pedagógica e como professora. Mesmo assim, consigo ver este lugar representado de outra forma quando me percebo pesquisadora do tema. Múltiplos olhares sobre uma única questão, a depender de onde o objeto é observado.

Cada lugar ocupado contém uma significação, as trocas vão possibilitando outros encontros, outras escutas, outros olhares, como afirma Moscovici (2005, p. 32):

Esse modo de troca, que pode se revestir de um caráter excepcional no decorrer de reuniões ou de cerimônias, é também cotidiano, servindo para preservar o elo entre os indivíduos ou para desencadear de sua parte tais ou quais ações.

Assim, a fotografia exibida neste prólogo pode representar muitas coisas diferentes, o lugar do saber de quem vê é que vai definir o que parece já estar dito.

Dos ritos que vivenciei...

Estas páginas iniciais são frutos da trajetória e dos ritos que vivenciei até chegar à docência e à coordenação pedagógica do Ensino Superior, mais precisamente da pós-graduação *lato sensu*. Neste espaço, fiz revisita à memória dos fatos mais significativos na minha caminhada e revelo o que de importante vivi e experimentei até aqui nas minhas itinerâncias de vida, formação e profissão a fim tentar representar o principal motivo para a escolha do objeto sobre o qual lanço indagações.

Dessa forma, ao expor minhas itinerâncias, “[...] os rituais de pensamento, de dogmas, de linguagem, fórmulas de comunicação e de polidez, rituais afetivos [...], que suscitam um sentimento autêntico de conexões a serviço de diálogos e de monólogos possíveis que se desenrolam em conjunto” (MOSCOVICI, 2005, p. 32), me permiti fazer uso de uma narrativa mais livre do rigor metodológico. Construo uma escrita mais ancorada no afeto, podendo, assim, simbolizar as escolhas, as perdas, o desejo e o caminhar da minha vida formativa e profissional, bem como a minha busca incessante pela construção profissional docente, pelo viés da formação, da pesquisa e do exercício da profissão. Do mesmo modo será a temporalidade dos fatos narrados, entre idas e vindas, avanços e retrocessos.

A possibilidade da escolha

“*Pollyanna*” é uma personagem do clássico infanto-juvenil homônimo, escrito em 1913, por Eleanor H. Porter. Ela é considerada por todos uma menina extraordinária que vive sua vida segundo as regras do “*jogo do contente*”, uma brincadeira que consiste em sempre encontrar o lado bom das coisas. Mais do que uma personagem, com sua alegria quase irritante, ela se tornou um adjetivo para definir os otimistas incorrigíveis. Embora a minha mãe tenha escolhido meu nome baseada no romance, a Poliana que vos fala é muito diferente da personagem: seu otimismo é mais realista, e não gosta de criar muitas expectativas. Mas, Poliana também é Marina, meu pai escolheu, por causa da música: “Marina”, de autoria do compositor baiano Dorival Caymmi. Talvez por causa desse nome, eu não me considere tão exuberante quanto a Pollyanna idealizada por minha mãe. O meu jogo se mostra mais em perceber e tentar amalgamar os afetos prazerosos e desprazerosos e as implicações deles na minha existência.

Nasci no interior da Bahia, na casa dos meus avós paternos, onde passei grande parte da minha infância. Lá, aprendi o que significa igualdade, liberdade de escolha e amor.

Quando os meus pais foram para Salvador à procura de trabalho, eu não consegui me adaptar longe da minha querida avó. Meus pais então decidiram que eu moraria com ela e passaria os fins de semana com a minha mãe. Talvez, essa tenha sido a primeira escolha da minha vida. Mesmo ainda não tendo maturidade de saber o que era fazer escolhas e não tendo tomado a decisão sozinha, sofri a dor da perda: foi uma experiência sofrida para todos nós, pois embora amasse a minha avó, sentia muita falta da minha mãe e ela de mim. Eu torcia todos os dias para chegar a sexta-feira e para não terminar o domingo, pois todas as semanas passava pelo rito de me despedir da minha mãe.

Muito cedo e, informalmente, iniciei a minha vida escolar. Ainda que na escola local não houvesse pré-escola, eu acompanhava, no período da tarde, a minha madrinha, professora formada em curso de Magistério, até a escola onde ela lecionava na classe da alfabetização. Ao lado dela, nas turmas mais adiantadas, descobria coisas fascinantes: letras, cores, números, sons, histórias... mundos.

Aos quatro anos, por conta dos estudos, precisei voltar para Salvador, mas ansiava pelos finais de semana e pelas férias para retornar à cidade onde nasci. Sobre essa escola, em Salvador, lembro-me muito pouco, não sei dizer os nomes das professoras, nem dos colegas, lembro-me apenas da imensidão espacial, das atividades de preencher uma folha inteira com a letra do quadrado e dos cadernos da alfabetização: um quadriculado e um pautado.

Aos sete anos, fomos morar em Feira de Santana, onde continuei meus estudos na Educação Básica e, posteriormente, ingressei na universidade. No Ensino Fundamental – Séries Finais, comecei a aprender a “perder”, principalmente nas avaliações de matemática: não tinha jeito de conseguir sequer a média. Sempre fazia recuperação e ficava sem férias, pois em casa, recuperação representava falta de interesse, então, não havia escolha, a punição era certa, mesmo que eu tirasse as melhores notas em português, redação e história. Ninguém percebia que o problema poderia não estar em mim.

Quando ingressei no Ensino Médio, aprendi que poderia reverter a situação a meu favor, então passei a “perseguir” professores que, a meu ver, não conseguiam atingir seus objetivos – colaborar no processo de ensino-aprendizagem – criticava, afrontava, ia para diretoria contestar. E assim, contribuí para que a minha turma de terceiro ano conseguisse tivesse um elenco de professores de primeira qualidade. Essa era a minha forma singular de atuar no *jogo do contente*: ir de encontro ao incômodo, buscar resolver os problemas de frente e não me acomodar perante as situações desconfortantes.

Assim que concluí o Ensino Médio, prestei vestibular para o curso de Pedagogia. Eu não sabia direito que carreira seguir, mas fiz a minha escolha. Fui aprovada! Meu pai

comemorou como se a vitória fosse dele, dizendo que pelo menos não faltava emprego para professor. Mas eu ainda iria experimentar as consequências desta escolha.

Ritualização do desejo de ser professora

O aprendizado do fazer docente vai se constituindo à medida que constituo a formação, vivo a experiência e produzo a profissão. Mas, desde criança, a escola exercia sobre mim grande fascínio, não eram apenas as salas, as cadeiras, os desenhos das paredes, os livros... Eram as pessoas, as relações, as hierarquias, a organização, o ensinar e o aprender.

A partir da minha inserção na escola regular, tive a oportunidade de estudar em mais ou menos sete escolas durante o percurso da Educação Infantil à conclusão do Ensino Médio. É preciso considerar o quanto isso foi danoso para minha condição de aluna, pois poucas vezes construí um referencial de escola. Sem contar que eu tinha sempre livros, fardas e outros materiais que não serviriam para a nova escola no ano seguinte e que, por outro lado, enriqueciam a minha brincadeira favorita: “escolinha”, a qual comentarei mais adiante. Olhando sob a ótica de professora e formadora que hoje sou, vejo como tive a oportunidade de experienciar diferentes contextos, conceitos, realidades que me permitem fazer escolhas pautadas em vivências que me constituem.

Recordo-me que na brincadeira mencionada, não gostava de ser a aluna, escolhia sempre ser “a professora”; se alguém escolhesse tal função antes de mim, prontamente escolhia, então, ser “a coordenadora”. Fui crescendo e percebendo que a vida não era pautada apenas na “metade” da brincadeira, isso se deu, principalmente, com a minha entrada no Ensino Médio. Fui entendendo de forma mais madura como se organizavam as relações e funções no contexto escolar.

Essa trajetória, o fascínio da escola, o faz-de-conta, nunca me fizeram conscientemente desejar ser professora ou coordenadora. Minha mãe exerceu certa influência nesta escolha e depois, também, em muitos momentos relacionados ao meu processo profissional e formativo. Mas, o que de fato me fez desejar ser professora/coordenadora foram as experiências em diferentes contextos e tempos na sala de aula, na escola, na universidade, na pós-graduação. Fizeram-me passar do especular à vivência do cotidiano. Contudo, é como se o desejo estivesse ali, no canto do espelho, aguardando o momento de um Grande Outro dizer: “este é você”.

Iniciei o curso de Licenciatura em Pedagogia em 2000. Passei os três primeiros semestres com a sensação de que aquele não fosse o meu lugar. Na verdade, o próprio curso

ainda não tinha dito para que ele existia, tudo era muito distante da prática escolar e as disciplinas pedagógicas, do chamado currículo básico, não ofereciam nenhuma relação entre teoria e prática, nem possibilitavam a construção da identidade do pedagogo e do seu fazer. Como de costume, fui muito disciplinada, cumpria com as minhas obrigações de estudante, porém não me aprofundava nas leituras e participava pouco das discussões. No quarto semestre, comecei a cursar a disciplina Didática. A professora, percebendo a minha sensação de “não lugar”, questionou-me com certa firmeza: *“Você precisa decidir o que quer, pois tem um monte de gente lá fora querendo estar no seu lugar. Se não quer, desiste, se quer faz bem feito. Se tem dúvida, procura um estágio na área, mas não fica em cima do muro. Que que é isso?”*. Naquele momento, respirei fundo e parti refletindo sobre aquelas palavras duras, mas verdadeiras. Mal sabe ela que foi uma das responsáveis pelo meu afeto e compromisso com a Pedagogia.

Iniciei a corrida para procurar um trabalho na área, precisava experimentar. Essa foi a minha primeira escolha profissional consciente. Fui chamada por uma escola de médio porte para prestar seleção; fiz uma entrevista e, embora quase não estudasse, eu tinha a minha mãe, ainda estudante de Pedagogia e professora, como um referencial. Neste contexto, chamavam-me atenção as teorias mais “modernas”, pois eram diferentes da educação recebida por mim. Então, fui chamada pela coordenadora e tamanha foi a minha surpresa quando ela disse que eu havia me destacado durante a Jornada Pedagógica e que iria ser contratada como docente de uma turma de alfabetização. Respirei fundo mais uma vez, afinal de contas, essa era a primeira consequência da minha escolha profissional: não sabia se ria ou se chorava de desespero. Uma estudante de Pedagogia que, embora cumprisse com todas as obrigações acadêmicas, praticamente não estudava, numa sala de aula de alfabetização, considerando o desafio de alfabetizar crianças na primeira experiência profissional... Acho que naquele momento dei início à minha carreira docente.

Minha mãe, entusiasmada, me deu uma pilha de mais ou menos sete livros: Ferreiro, Teberosky, Freire, e disse: *“para ser alfabetizadora precisa ler no mínimo isso, depois conversaremos sobre o assunto”*. Detalhe: no topo da pilha, um presente: o livro “Uma Professora Muito Maluquinha”, em cuja personagem procurei me espelhar e confesso que, pode parecer ridículo, esse ainda é o meu livro de cabeceira, pois a personagem de Ziraldo (re)inventa cotidianamente a sua prática na intenção de envolver seus alunos, provocando neles o desejo de aprender, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Traço que ainda hoje busco imprimir na minha prática docente.

Insegura, iniciei a docência na alfabetização, mas precisei aprender tantas coisas. Foi uma experiência magnífica, inexplicável, ver meus alunos lendo... e mais inusitado é saber que alguns, aos oito anos, liam “O pequeno príncipe” e da coleção primeiros passos, o exemplar da obra “O que é Leitura?”. Esse episódio prova o quanto trabalhei no sentido de incentivar o gosto pela leitura, atravessando o rito de me tornar alfabetizadora pautada na aliança teoria e prática, mesmo ainda sem muito saber o que isso representava.

Depois dessa experiência, passei a me dedicar à minha formação acadêmica, estudar, participar de congressos e de grupos de pesquisas no Departamento de Educação; trabalhei dois anos em um projeto de pesquisa sobre “A prática pedagógica em ambientes hospitalares”. Esse foi o meu primeiro rito como pesquisadora acadêmica. Neste percurso, compreendi que as relações teoria-prática deveriam ser tecidas por mim, e, dessa forma, poderia construir o desejo de ser professora.

Ritos que quase se complementam: formando-me e formando professores

A minha experiência inicial como formadora de professores foi, ou melhor, deveria ter sido quando tornei-me coordenadora pedagógica. A minha entrada na coordenação se deu na escola onde tive a minha primeira experiência docente, quando eu ainda estava na universidade. Foi um momento difícil já que, embora me saísse bem em sala de aula, eu não possuía embasamento teórico ou prático para ocupar o lugar de coordenação, agia por intuição. E tenho claro que, naquele momento, busquei no meu imaginário as coordenadoras da minha infância.

Em 2004, comecei a trabalhar com formação de professores, prestando consultoria e assessoria pedagógica em escolas públicas e privadas do interior da Bahia. Foi um trabalho interessante, porque eu tinha oportunidade de conviver com professores sem formação inicial, mas com muita vivência prática. Professores com formação inicial em diversas áreas, mas que muitas vezes lecionavam componentes curriculares totalmente diferentes da sua formação inicial. Assim, tínhamos a oportunidade de partilhar saberes e experiências, reelaborando práticas.

À essa altura, a formatura “batia à porta”. Eu iria passar pelo rito histórico de me formar, ter um diploma, mas a inquietação do que eu faria depois já pulsava dentro de mim. Minha mãe sempre reforçava a importância da pós-graduação para constituição da minha profissionalidade. Em 2005, comecei a especialização em Política do Planejamento Pedagógico: Currículo, Didática e Avaliação. Iniciei o percurso nos estudos teóricos e

discussões sobre currículo, práticas e avaliação; e o curso de Neuropsicologia. Minhas andanças pelo *lato sensu* foram de busca e estudo, porém, pouco implicada no processo de pesquisa e autoria. Os tempos de aprender para mim se configuravam muito escassos porque, na minha “ingenuidade”, isso acontecia quando tinha aula, ou seja, se restringia à um final de semana no mês. Durante os outros tempos, eu me absorvia das demandas profissionais, nas quais nem sempre conseguia refletir para gerar novas ações e constituí-las como práticas formativas. Apesar disso, no ano seguinte, havia passado pelo rito profissional, eu era especialista em duas áreas totalmente distintas.

Concomitante à entrada na pós-graduação *lato sensu*, fui convidada para trabalhar com o grupo de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em uma escola de médio porte da rede privada. Lembro-me a primeira vez que lá entrei, anos antes, num curso de formação de professores, desejei imensamente trabalhar ali, naquele ambiente, com aquelas pessoas e colocar em prática aquela proposta pedagógica. Era diferente de tudo que já havia visto; simples, mas grandioso. Tinha tudo a ver com as minhas concepções de escola e de educação; as salas não possuíam portas e janelas, o projeto pedagógico era compartilhado com toda a equipe, o processo de ensino-aprendizado era algo que se voltava também para a formação docente, entre outras peculiaridades.

No início foi difícil também, pois embora tivesse muita autonomia, ainda me faltava base teórica sobre o trabalho de coordenação, mesmo já tendo uma experiência anterior, e este era realizado baseado nas vivências que eu tive enquanto professora e aluna. A especialização em Política do Planejamento Pedagógico: Currículo, Didática e Avaliação me ajudava a superar algumas lacunas, mas ainda era pouco, faltava-me maturidade formativa para entender que a formação podia contribuir muito mais se eu refletisse e teorizasse sobre as minhas experiências profissionais.

Contudo, aos poucos, naquela instituição, comecei a aprender que escola é lugar de aprendizagem profissional também. Após essa descoberta, a pós-graduação foi ganhando novos contornos, e, mesmo com a sua finalização, dava-me embasamento teórico para produzir a profissão de coordenadora pedagógica, ao mesmo tempo em que a profissão problematizava o meu olhar para buscar respostas para a minha prática. Nesse ínterim, eu ia constituindo minha atmosfera formativa e profissional.

Em 2006, comecei a trabalhar na coordenação de um núcleo de pós-graduação presencial em Feira de Santana, o qual geria cursos de Especialização *Latu Sensu* nas áreas de Educação, Administração e Ambiental. Passei a vivenciar o mesmo rito, só que agora de um

outro lugar. Já havia sido iniciada como aluna, precisava aprender a ser profissional no âmbito da institucionalização desta modalidade de formação.

Essa experiência começou a modificar o curso da minha vida profissional e a delinear outros modos de conceber e viver a profissão. A princípio, me dividia entre a coordenação pedagógica da Escola Básica e a do Ensino Superior, mas com o passar do tempo, as especificidades dos lugares, a diferenciação dos trabalhos e a valorização financeira, fizeram-me optar pelo Ensino Superior.

Com relação à “passagem” Escola Básica – Ensino Superior, confesso que não foi uma decisão fácil. Em alguns momentos, a vontade de fazer o caminho de volta emergia. O meu trabalho enquanto coordenadora de pós-graduação, neste caso, envolvia mais a parte organizacional que pedagógica, e as possibilidades de (re)criação dentro da escola pareciam ser mais diversas.

A minha saída da Escola Básica, em 2008, culminou com o convite para trabalhar como coordenadora de pólo presencial de uma universidade à distância. Esse trabalho gerou a necessidade de me especializar mais uma vez, pois, até então, meus estudos estavam concentrados em educação presencial. Iniciei, portanto, cursos de extensão sobre Educação a Distância, seus fundamentos e metodologias. Essa foi uma experiência que não me atestava enquanto profissional de educação, pois eu tinha uma rotina cansativa, envolvendo desde protocolar documentos, passar informativos da universidade, até fiscalização da estrutura física e humana dos polos da região, além de repassar reclamações dos problemas de alunos, os quais não podia resolver.

Senti-me perdida entre o que eu tinha escolhido estudar e a falta da escola básica, ao mesmo tempo, me sentia presa a uma função que não me preenchia enquanto profissional nem como pessoa, percebi que eu queria mesmo era seguir caminhando como professora, uma mediadora para a resolução de situações-problema, e não um “cesto onde são depositados problemas sem solução”.

Ritos que demarcam as trajetórias no *lato sensu*

Todo esse conflito me fez procurar algo que apaziguasse o vazio formativo e profissional no qual me encontrava. Assim, busquei me aprofundar mais nos estudos sobre formação do educador, principalmente porque lidava diariamente com este público: professores de educação superior, em sua maioria mestres e doutores; professores de educação

básica em formação continuada (no caso da pós-graduação), tutores e professores em formação inicial (no caso da graduação à distância). Foi então que em 2008.2 e 2009.1, cursei, respectivamente, em caráter especial, as disciplinas Formação do Educador e Pesquisa em Educação: Representação Social, no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

No início de 2009, fui convidada para integrar o Geppe-RS - Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicanálise, Educação e Representação Social - e participar dos estudos sobre Representações Sociais, colaborando com o desenvolvimento da pesquisa financiada pela FAPESB (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia): *A violência na escola pública estadual: estudo das representações sociais de alunos, professores, técnicos, pais, comunidade, como alternativa para buscar uma trilha de saída do impasse*. Esta investigação culminou na escrita do livro “*Violência na Escola: Grito e Silêncio*”, organizado pela profa. Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas, lançado no ano de 2011, pela EDUFBA, do qual integro o quadro de autores.

Este grupo de pesquisa possibilita muitas experiências que são fundamentais na minha formação acadêmica e profissional: grupos de estudo; organização de eventos (I e II Colóquios Estaduais de Psicanálise e Educação e II, III, IV, V e VI Simpósios Estaduais de Representação Social); colaboração em pesquisas a nível nacional e internacional. Através do grupo, em 2010, passei a integrar o CIERS-ed – Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividades – Educação, laboratório vinculado à Fundação Carlos Chagas – FCC. Como pesquisadora colaboradora, atualmente participo da pesquisa *Processos psicossociais da formação e do trabalho docente*.

Envolvida pelo contexto do Ensino Superior, em 2008, decidi adentrar mais uma vez a sala de aula, não mais como aluna e sim como professora. Fui contratada para lecionar a disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização, no segundo período do curso de Pedagogia de uma instituição privada de Ensino Superior. Essa experiência me iniciou como docente do Ensino Superior e trouxe muita satisfação, pois me aproximou um pouco mais do mundo da escola. Na sala de aula, consigo perceber as necessidades, os anseios e os desejos da transformação da educação em nosso país, além de contribuir com a formação de professores que talvez (re)construirão essa educação.

Retrocedo um pouco no tempo cronológico dessa narrativa para demarcar uma experiência bastante significativa na minha formação. No final de 2009, prestei seleção e ingressei, na turma 2010.1, como aluna regular do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, na Linha

II, a qual investigava sobre Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador. Nesta perspectiva e contexto, desenvolvi a pesquisa intitulada: *A escuta do saber-fazer do coordenador pedagógico pelo professor: um estudo em Representação Social*, orientada pela Profa. Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas. Defendi a dissertação em outubro de 2011. Este trabalho foi transformado no livro “Averso do espelho: (re)velações sobre o saber-fazer do coordenador pedagógico”, lançado em 2014.

As discussões travadas no âmbito das disciplinas e as experiências formativas com colegas, profissionais de diversas áreas, no programa de mestrado e no grupo de pesquisa me fizeram repensar a vida profissional e (re)descobrir o objetivo desta minha caminhada de ser professora. E mais, fizeram-me perceber que eu tinha outros saberes inerentes à prática da pesquisa que me davam grande prazer, como o ato de escrever, “cientificamente” ou livremente. A partir disso, passei a escrever artigos em busca de publicações em livros e anais de eventos regionais, nacionais e internacionais, relacionados à minha área de atuação: coordenação pedagógica, formação de professor, currículo e representação social. Completamente seduzida pela pesquisa e pelas discussões realizadas nas disciplinas do PPGEDUC, principalmente as de Formação do Educador, Educação e Contemporaneidade, Currículo e Sociedade, Educação e Representações Sociais, já não tinha como continuar com foco numa perspectiva profissional por vezes mecânica, forjando a minha própria subjetividade. Era preciso realizar outros ritos e buscar algo que me permitisse três afetos importantes para a realidade instalada na minha vida: teoria e prática, (re)criar e o prazer.

Ainda temerosa, no início de 2010, participei de uma seleção pública para professor substituto da disciplina Currículo, do Departamento de Educação – DEDU, da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, na qual fui aprovada em primeiro lugar, assumindo a vaga pouco tempo depois. Retornar à UEFS, agora na condição de professora, foi uma sensação surpreendente, embora ainda buscasse reconhecer nos meus antigos professores e agora meus colegas as figuras que me constituem enquanto docente.

Como professora substituta na área de Políticas Educacionais, além do componente curricular de Currículo, lecionei Educação de Jovens e Adultos, Política e Gestão Educacional (nas licenciaturas de Letras, Matemática, Física), Avaliação no contexto educacional, a qual me permitiu relacionar currículo, didática e avaliação e Gestão e Organização de Instituições Educativas (Licenciatura em Pedagogia). Desse modo, pude trazer à tona o objeto da pesquisa realizada no mestrado, relacionando gestão pedagógica, formação do educador e práxis educativa. Atualmente, após prestar uma segunda seleção e, mais uma vez, ser aprovada em primeiro lugar, faço parte da área de Práticas de Ensino e leciono os componentes de Práticas

Pedagógicas, Estágio, ambas no curso de Pedagogia; e Didática, também para outras licenciaturas.

Ainda na UEFS, durante esses anos, atuei como professora-formadora de alfabetizadores, na área de Linguagem, pelo Programa Todos Pela Educação – TOPA - Secretaria de Educação do Estado da Bahia - e ministrei aulas da disciplina Currículo, nos cursos de Licenciatura em Educação Física, Matemática, Letras e Pedagogia e a disciplina Política e Gestão Educacional no curso de Licenciatura em Artes do PARFOR – Programa de Formação de Professores, uma parceria do Governo Federal/CAPES/UEFS. Além disso, fui formadora do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, fornecendo subsídios aos orientadores que eram responsáveis pelas formações dos professores dos seus respectivos municípios.

Além da entrada no PPGEduc e na UEFS, em 2010, fui convidada a ministrar aulas da disciplina Paradigmas do Mundo Contemporâneo, no curso de Metodologia e Didática do Ensino Superior, na pós-graduação *lato sensu*, em que coordenei o núcleo de Feira de Santana e Santo Amaro. Posteriormente, em 2011, devido aos meus estudos na área do currículo e de coordenação pedagógica, tive a oportunidade de trabalhar com componente curricular do curso de Gestão, Coordenação e Orientação Educacional: Educação Transformadora: Currículo e Avaliação.

Desde 2012, coordeno outro núcleo de pós-graduação *lato sensu*, agora com mais autonomia pedagógica na gestão dos cursos. Sou responsável por selecionar professores, avaliar, junto com especialistas das áreas específicas, os currículos, cuidar da relação professor-aluno-instituição de ensino, ou seja, gerir o projeto pedagógico-administrativo como um todo. Além disso, ministro as disciplinas de Currículo, Projeto Administrativo e Pedagógico, Coordenação Escolar e Acadêmica e Paradigmas do Mundo Contemporâneo. São esses motivos que me fizeram investir na pesquisa sobre a pós-graduação *lato sensu*, a produção do conhecimento e as práticas docentes.

Independente da proposta dos componentes curriculares que leciono, busco traçar, nas discussões com os meus alunos, a construção de saberes, pensando no desenvolvimento do senso crítico, as capacidades de observação, de pesquisa, imaginação, abstração, argumentação, de relação teoria-prática e autonomia. Além de favorecer procedimentos e estratégias de comunicação, transformando o modo de produzir o conhecimento de maneira a colocar o sujeito como ser ativo dessa produção, sujeito que se transforma enquanto transforma o mundo.

Dessa forma, os espaços da sala de aula, da escola, da universidade e da pós-graduação são, para mim, espaços de aprendizagem, onde aprendo à medida que ensino e vice-versa. Esse processo também ocorre nos cursos de formação de professores que participo. É possível perceber o quanto a pós-graduação *lato sensu* foi lapidando o meu fazer profissional desde 2006, e como as experiências na graduação me fazem aprimorar o meu fazer neste espaço tão restrito de formação. Mesmo passando por outros lugares, é lá que me encontro. É essa atividade formativa que me motivou a constituir um objeto de pesquisa no meu processo de doutoramento, permitindo-me vivenciar de outro lugar a pós-graduação *lato sensu* enquanto prática formativa de docentes a fim de desvendar sua possível ligação com a escola básica. Inquieta-me perceber o quanto ela é buscada pelos professores e ao mesmo tempo é tão desprezada pelos órgãos reguladores. Analiso, também, o quanto se busca a qualidade da formação e, por outro lado, parecem incipientes os avanços no que respeita às práticas pedagógicas nas salas de aula da Educação Básica.

Diante dessas considerações, os acontecimentos que marcaram minha trajetória têm grande valor no meu processo de formação e profissão. Porém, os acontecimentos narrados estão imbricados a sentimentos e representações que envolvem minha história, bem como a construção da minha “professoralidade”. Com esta escrita narrativa sobre os meus percursos, procurei destacar um exercício dialógico dos ritos pelos quais passei para me tornar coordenadora e professora de cursos de pós-graduação *lato sensu*. Mais que isso, das possibilidades formativas apresentadas pela vida, pela escola e pela própria profissão. Estas experiências ensinaram-me que aprendizagens são frutos de representações que possibilitam ver o mundo sob a perspectiva singular do sujeito e que a produção do conhecimento se faz enquanto se produz a profissão, tecendo, assim, uma relação com o saber.

Durante esse percurso, não interrompido ao se inscrever nessas letras, algumas representações sociais se mostram evidentes e é possível fazer uma analogia com a primeira fotografia desta escritura. *Desejo, busca, formação e investimento pessoal* são categorias que permeiam minha história e me permitem subir cada o degrau rumo à minha profissionalização docente. Profissionalização essa, diga-se de passagem, não resumida a títulos, números ou exigências do sistema neoliberal, mas ancorada em um processo criativo de produção da profissão, cujas marcas autorais são projetadas a cada degrau alcançado.



Candido Portinari, Brodósqui, 1942

1 A INICIAÇÃO

*“Quem anda no trilho é trem de ferro,
Sou água que corre entre as pedras:
Liberdade caça jeito”
(Manoel de Barros)*

O caminho representado por Portinari retrata a sua infância em Brodósqui – São Paulo. Se fosse possível interpretar a obra para apontar o que o autor queria transmitir, ficaria fácil, seria isso e pronto. Diante dessa impossibilidade, me resta expressar o que sinto ao contemplá-la. A liberdade aparente de cada traço e cor, a estrada que corta o horizonte, formando o caminho, sugerem a necessidade do começo, mas não de um jeito igual. Eu

desejei sair dos trilhos, abrir os próprios caminhos e desvios, como conta Manoel de Barros na epígrafe acima: *liberdade caça jeito*. Por isso, inscrevo nesta seção um pouco dessa liberdade, das razões pelas quais escolhi este objeto e me vi imbuída de desejo para buscar respostas, mesmo que parciais ou temporárias, às perguntas elencadas neste escrito.

Como as crianças da tela, correndo sem destino atrás de pipas, sem saber se as alcançarão, fui ao encontro de repensar o conhecimento, sua produção, o sentido da formação e das práticas docentes. Neste caminho, tive a intenção de apreender as representações sociais sobre a pós-graduação *lato sensu* e sua implicação na produção do conhecimento docente. E, dando continuidade às reflexões iniciadas na minha pesquisa de mestrado, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (MAGALHÃES, 2011), da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, cujo objeto versava sobre as representações sociais do professor em torno do saber-fazer do coordenador pedagógico, esta pesquisa se configura como um aprofundamento dos estudos referentes à Teoria das Representações Sociais e à questão da formação docente.

Os resultados da pesquisa realizada no mestrado revelaram o quanto as representações sociais orientam as práticas dos sujeitos, ao passo que as justificam. A partir desses dados, muitas questões emergiram, principalmente, a respeito do processo de constituição das representações sociais, seu compromisso com a prática, as formas com as quais o conhecimento é produzido por meio da comunicação dessas, bem como, o papel do sujeito na apreensão das representações. Some-se a isso, a formação docente, objeto de estudo, fonte inesgotável de investigação, quando vista sob esta perspectiva teórica que objetiva escutar as complexidades envolvidas na escola, os processos de ensinar e aprender, a constituição do professor e a sua formação enredada à produção teórico-prática. Toda essa plêiade de questões oportunizaram o desejo de amadurecer reflexões referentes à subjetividade que merecem ser retomadas.

Na referida pesquisa, também se esclareceu o quanto a formação proposta ao professor, no âmbito do exercício da profissão, na escola básica, desconsidera a articulação entre a sua ação, as condições do seu contexto e a sua subjetividade. Debruçar-me, portanto, sobre o estudo da formação continuada é adentrar em outro espaço de investigação, um outro espaço de formação – o da pós-graduação *lato sensu* – para pensar se ele contribui para a produção de conhecimento e, conseqüentemente, para implicações no *savoir-faire* docente e como se processa tal contribuição.

Sendo assim, o compromisso de aprofundar questões (de)semelhantes, a Teoria das Representações Sociais e a formação docente continuada bordejam o objeto da pesquisa atual:

a pós-graduação *lato sensu* e a produção do conhecimento docente. Para tanto, se faz necessário discorrer sobre as razões que explicam as escolhas, algumas já expostas de maneira manifesta e latente no prólogo, quais sejam: a delimitação do objeto, da problemática, do referencial teórico, do método e dos procedimentos de coleta e análise de dados.

Conforme exposto no prólogo, a primeira razão está relacionada à minha história de vida, formação e profissão. Está assentada nas experiências vivenciadas como aluna da pós-graduação *lato sensu*, nas implicações que esta possibilitou ou não ao meu fazer profissional e nas inquietações que me instigam enquanto coordenadora e professora de cursos de especialização na área de educação, os quais me provocam afetos ambivalentes. Ao mesmo tempo, me deixam prenhe do manejo do ensinar e aprender, referenciado na produção do conhecimento. Entendo assim que uma investigação científica parte do desejo do sujeito investigador. Este desejo está sempre ligado à sua trajetória e, por isso, contém sempre as suas pegadas.

Pode-se perceber que a pós-graduação *lato sensu* se configura, muitas vezes, na contemporaneidade, como um espaço de formação aligeirada, já estigmatizada por instituições, empresas e pelos próprios alunos. Enquanto formação estigmatizada, a especialização representaria possibilidade de obtenção de uma certificação e a certeza do retorno financeiro, apenas. Por outro lado, se apresenta para muitos como uma possibilidade de instrumentalização e profissionalização, demarcando um rito de passagem entre os conhecimentos construídos na formação inicial e o exercício da profissão.

A segunda razão explica-se pela relevância do tema/objeto. Grande parte das pesquisas em representações sociais se limita à apreensão das mesmas e não aprofunda questões relacionadas aos modos pelas quais estas representações engendram a constituição dos processos cognitivos, afetivos e sociais dos grupos. Quando, na realidade, deveria aprofundar, conforme sustenta Jovchelovitch (2011, p. 56)

A era representacional continua parte do que somos, desde o mais íntimo e pessoal até as estruturas políticas e sociais mais amplas que constituem nossos mundos históricos. A representação necessita ser compreendida e estruturada pela simples razão de que ela existe.

A premissa desta investigação de doutorado foi também aprofundar os estudos sobre a Teoria das Representações Sociais a fim de elucidar como estes processos se constituem e que implicações mostram-se reveladoras no fazer docente. Assim posto, amalgamar representações sociais, subjetividade, formação continuada, produção do conhecimento e

exercício da docência poderá provocar um movimento que vai da nomeação à inscrição de práticas. Cabe dizer que esta investigação se pauta na relevância de pensar as possíveis contribuições para a formação dos professores no exercício da profissão, no âmbito da pós-graduação *lato sensu*, o que poderá fomentar uma crescente busca pela ressignificação das práticas em sala de aula.

A terceira razão emerge das discussões contempladas na minha pesquisa de mestrado, citada anteriormente. Mediante o explorado no escopo da pesquisa, é preciso pensar por qual viés a subjetividade está ligada às representações sociais. Isso pressupõe que os significados, significantes e sentidos são apreendidos pelo sujeito a partir de seus processos cognitivos, afetivos e sociais, que, por sua vez, orientam e justificam o seu fazer.

A quarta razão desdobra-se na minha condição de pesquisadora no Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicanálise e Educação – Representações Sociais (GEPPE-RS-), desde 2009. Neste grupo de pesquisa, certificado pela CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), tenho a oportunidade de participar de pesquisas em diversas escolas e com diferentes sujeitos, observando as necessidades, limitações e avanços do trabalho docente. Além de se constituir um espaço de pesquisa no qual aprofundo as leituras e discussões acerca das representações sociais no contexto da educação.

A quinta e última razão configura-se pela ressonância das participações nas discussões tecidas no Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividades – Educação/ Fundação Carlos Chagas (CIERS-ed/FCC), ao qual o GEPPE=RS é associado, e eu tenho a oportunidade de participar dos eventos e das pesquisas relacionadas à formação e profissionalização docente como pesquisadora colaboradora. Nesse espaço também é possível aprofundar os meus estudos na área das representações sociais e da subjetividade na formação docente.

A partir dessas razões, justifico a importância desta pesquisa que intenciona esclarecer como pensam as alunas-professoras² na rota desses ritos de passagem – o ingresso na pós-graduação *lato sensu* e a conclusão desse curso – e como as representações sociais estão subjetivadas e ancoradas à esta modalidade formativa, em que pese saber se ela suscita a produção de conhecimentos, provoca implicações referenciadas nos discursos sobre o fazer docente e como isso ocorre. É importante salientar que o conceito de rito, abordado ao longo desta pesquisa, está ancorado na perspectiva moscoviana (2005), que se inscreve não apenas

² Nesta proposta de investigação, a expressão “aluna-professora” corresponde à professora licenciada que exerce a profissão em escolas de Educação Básica e encontra-se em formação continuada, no âmbito da pós-graduação *lato sensu*.

como espaço demarcado de posições sociais, mas como relações intersubjetivas entre o Eu e o Outro. Portanto, esta investigação deseja apontar caminhos a respeito das práticas docentes a fim de pensar a educação sob uma perspectiva contemporânea que leva em consideração o cotidiano dos seus sujeitos e se volta ao atendimento das diferenças idiossincráticas. Nesse caso, entende-se a educação como, em vez de um modelo a ser seguido, catalizadora da produção do conhecimento, como projeto a ser construído.

Por esse viés, esta pesquisa intenciona discutir as maneiras pelas quais as representações sociais suscitam, na pós-graduação *lato sensu*, a produção do conhecimento, provocam a comunicação e têm implicações nos discursos sobre as práticas docentes. Além disso, almeja-se analisar os processos de objetivação e ancoragem das representações sociais sobre a pós-graduação *lato sensu* para a produção do conhecimento e exercício docente; e identificar, a partir das representações sociais evocadas, de que modo o rito de passagem *lato sensu* reinventa a produção do conhecimento e os discursos sobre as práticas docentes na escola.

O problema da pesquisa mostra-se delineado a partir do lugar e posição que as representações sociais sobre a pós-graduação *lato-sensu* ocupam na produção de conhecimento de alunas-professoras, suscitando, assim, mudanças referenciadas no fazer docente. A problematização vincula-se à articulação entre o estranho e o familiar que perpassa o conhecimento produzido durante esta atividade formativa, a favor de atribuir-lhe sentidos que venham a orientar e justificar o fazer no cotidiano do exercício da docência. Portanto, reverberam aqui algumas questões norteadoras do objeto da pesquisa: quais as representações sociais das alunas-professoras sobre a pós-graduação *lato sensu*? Estas representações sociais suscitam a produção do conhecimento e promovem a comunicação destas, orientando o fazer docente? Quais os sentidos da pós-graduação *lato sensu* para a produção do conhecimento docente? Existem efeitos no discurso sobre fazer docente, decorrentes dessa modalidade de formação e das representações sociais construídas na pós-graduação *lato sensu*?

Na intenção de atender aos objetivos estabelecidos neste estudo e de dialogar com as questões elencadas, alguns suportes teóricos foram imprescindíveis para a discussão do objeto de investigação ora apresentado. Pelo fato de ser um estudo assentado na Teoria das Representações Sociais foi necessário recorrer aos escritos de Moscovici (1978; 2001; 2005; 2007; 2012), Jodelet (1998; 2001; 2011, 2015), Jovchelovich (2008; 2011), Sousa (2005; 2009), Ornellas (2005; 2009), entre outros autores. Ressalte-se que, embora a linha processual sustente a pesquisa, outras perspectivas são consideradas para enriquecer o presente estudo,

uma vez que tais abordagens³ derivam da processual e, de certa forma, buscam complementá-la. Convém mencionar que as investigações de Marková (2006), Spink (1995) e Sá (1998) foram fundantes para a articular os processos teórico-metodológicos da pesquisa.

O estudo sobre a produção de conhecimento amalgama a Teoria das Representações Sociais com as concepções de Santos (2005) e Charlot (1996; 2006); o conceito de subjetividade está fundamentado nas ideias de Moscovici (2005), Jodelet (2001; 2015) e Novaes (2015; 2016); a noção de formação é pensada sobre os aportes da Filosofia da Formatividade de Pareyson (1993), e das concepções de Honoré (1980) e Ferry (2008). De certo, outros autores cooperaram de forma significativa para a busca de respostas sobre o objeto mencionado, principalmente, no que tange à formação continuada e às mudanças no fazer docente.

Diante do exposto, é possível perceber o caráter orgânico⁴ e aberto deste texto. Algumas das referências apresentadas se aproximam – como é o caso da Teoria das Representações Sociais e da Formatividade, ligadas por suas bases fenomenológicas – e em outros momentos se distanciam, o que permitiu compor uma arquitetura conceitual capaz de, pelo menos em partes, garantir uma reflexão sobre o objeto pesquisado. Vale ressaltar que na arquitetura das dimensões investigativas, essas referências ancoram-se no diálogo com a Teoria das Representações Sociais, mesmo considerando que, por vezes, possa haver certo distanciamento epistemológico entre elas, pois busca-se aqui, a partir destes diálogos teóricos, somados aos dados empíricos, sistematizar epistemologicamente este campo complexo que é a formação e o fazer docente, sob a ótica dos sujeitos que vivenciam este lugar.

³ A sociológica, a estrutural e a dialógica.

⁴ Processos complexo e interativo.

Figura 01 – Arquitetura das marcas investigativ



Fonte: Representação da autora

Esse diálogo é pertinente por entender que a Teoria das Representações Sociais poderá subsidiar as discussões sobre como a aluna-professora vê a pós-graduação *lato sensu*, que sentidos atribui à ela e que ações desencadeia a partir da mesma, pois é preciso conhecer a fundo uma representação, “mapear seus processos de desenvolvimento” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 44) para avançar no conhecimento de como ela justifica e orienta o fazer do sujeito. Lahlou (2011, p. 66) destaca que “Representação Social é o meio pelo qual os seres humanos representam objetos do seu mundo. Ferramenta de pensamento, é também uma placa giratória: entre o indivíduo e o grupo, entre o material e o ideal”. Corroborando com este pensamento, Jovchelovitch (2011, p. 33) afirma que “[...] a representação é um processo fundamental da vida humana; ela subjaz o desenvolvimento da mente, do eu, da sociedade e da cultura”. Portanto, as representações são fenômenos variáveis entre o individual e o social, revelando-se pontos comuns nos quais objetividade, subjetividade e intersubjetividade se enlaçam.

Nesse sentido, o conhecimento acerca das representações das professoras, das relações tecidas com os saberes do seu grupo, como orientam o seu fazer na escola, pode proporcionar o desenvolvimento de ações capazes de aperfeiçoar seu trabalho (SOUSA, VILLAS BÔAS e NOVAES, 2011). Como bem explicitou Moscovici (2012, p. 20), “A maioria das pessoas interpretam o que acontece consigo mesmas, tem uma opinião sobre a sua conduta ou a dos que lhes são próximos, e agem em conformidade a elas [...]”, e nessas atitudes, colocam em

foco a relação saberes-contextos-estratégias comunicativas para a construção de representação e, por conseguinte, de conhecimento acerca do objeto. Cabe dizer que as representações sociais são engendradas também na tríade cognição – interpretação – orientação, visto que o sujeito pensa em função da representação e, a partir dela, justifica e orienta suas práticas. Jodelet (2011, p. 203) afirma que Moscovici (1961) “[...] propõe focar objetos que permitam elaborar uma psicologia social relevante nos níveis psicológico e social, por meio da articulação entre processos psicológicos e sociais [...]”. Assim, as representações sociais são produtos e processos de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade (JODELET, 2001). Cada sujeito, portanto, ao elaborar mentalmente essa representação, o faz de forma singular, atividade que remete às características de construção, inventividade e autonomia da representação, e permite uma parte de (re)criação, de interpretação do objeto e de manifestação do sujeito.

Corroborando com esta perspectiva, Ornellas afirma que “[...] pode-se dizer que a representação social, ao estudar o sujeito em processo de interação com outros sujeitos, expressa uma espécie de saber prático de como os sujeitos sentem, pensam, aprendem e interpretam os afetos que enodam o seu cotidiano [...]” (2009, p. 122). Lahlou (2011) concorda com a autora e elenca o aspecto cognitivo das representações, ao expor que:

O conceito de representação social participa do conceito de cognição e apela à filosofia do conhecimento, à epistemologia, às ciências cognitivas. Como representação é um processo psíquico, o conceito refere-se à análise dos processos mentais que tratam da percepção e da representação mental de objetos materiais e sociais (em suma, o conjunto da psicologia cognitiva, da teoria freudiana e da psicologia do desenvolvimento). Finalmente, o conceito remete ao papel *societal* do conhecimento (LAHLOU, 2011, p. 67).

Além dos aspectos cognitivo e societal, bem demarcados na relação estabelecida entre as áreas do cognitivismo, da psicanálise e da psicologia do desenvolvimento, Ornellas (2005) revela mais um componente imprescindível no processo de construção das representações sociais: o afeto. É com ele que o sujeito preenche as relações estabelecidas com os outros do grupo social e com a sua própria relação de apreensão do objeto do conhecimento. Para Ornellas (2005, p. 36),

É possível dizer que esse conhecimento tem uma base cognitiva e afetiva e que, portanto, não constitui uma categoria bipolar, podendo, desse modo, afirmar que as representações sociais não são saberes articulados apenas ao cognitivo, mas que se tecem, de forma dinâmica, em um processo histórico, que envolve tanto racionalidade, quanto afetividade e emotividade.

E, talvez seja esse o maior diferencial dessa forma de saber. Os afetos permitem que os sujeitos, mesmo sendo integrantes de um grupo, apreendam e simbolizem o mundo/objeto à sua maneira. Não é à toa que o próprio Moscovici defende que “Em uma palavra como em mil, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos” (1978, p. 26). Nesse sentido, a aluna-professora é colocada como sujeito que reflete sobre a sua formação e sobre o seu fazer, conforme especifica Placco e Souza (2006, p. 20): “Esse sujeito de nossa formação é concreto, envolvido em sua realidade, atuando em contextos diversificados [...], em atividades docentes, em ambientes sócioeducativos, nos quais manifesta sua subjetividade como modo de funcionamento singular”. Dessa forma, somos convidados a pensar como a subjetividade está ligada às representações sociais. “Embora uma representação se construa em torno de objetos precisos, reais ou imaginários [...] ela não pode ser apreendida no isolamento ou na dicotomia entre o que se pretende captar e analisar e o viver concreto dos sujeitos” (MADEIRA, 1991, p. 129). Isso pode significar que, embora social, uma representação só é possível se lhe for atribuído um significado, jamais uniforme ou isolado, porque sua definição e ratificação dependem da experiência do sujeito.

Portanto, o processo de formação continuada no âmbito da pós-graduação *lato sensu* precisa suscitar desde questões pedagógicas até às subjetividades que envolvem as relações pessoais e sociais dos alunos-professores. Veiga et al. (2012, p. 104), quando tratam da formação em nível de especialização, ressaltam que “Na formação docente, conforme Nóvoa (1992), deve ser considerado como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente” (2012, p. 86). Essa necessidade se dá pela complexidade que envolve o trabalho docente, as relações tecidas no entorno da escola, o próprio processo de formação desses sujeitos e, principalmente, os modos singulares pelos quais estes produzem a profissão.

Nesse sentido, a pós-graduação *lato sensu* precisa, como apontam Veiga et al. (2012, p. 106), “[...] ter como princípio orientador a prática social do aluno, fortalecendo, assim, a contextualização e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Estudos mostram que a formação continuada é um dos fatores importantes para o desenvolvimento profissional (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011), por isso, a formação deve abarcar os aspectos da subjetividade dos docentes.

É relevante ainda considerar a fundamentação desta tese nas bases das representações sociais, visto que estas orientam e justificam comportamentos, possuindo, portanto, um compromisso com a prática, com a transformação.

A formação do professor que se quer psicossocial, a partir dos suportes teórico-metodológicos das representações sociais, permite evidenciar como a orientação que o professor dá ao seu futuro trabalho, à sua futura prática docente, podem significar, modificar e modular seu futuro (SOUSA; VILLAS BÔAS; NOVAES, 2011, p. 630).

A ideia das autoras comunga com a concepção de formação docente proposta por Imbernón (2009, p. 49), quando afirma que para ser considerada formação continuada é preciso “[...] fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional [...] potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática”. Portanto, ao considerar os conceitos, imagens e conhecimentos que a aluna-professora já possui, é possível fazer emergir o desejo de refletir o fazer, de reelaborá-lo, de reconstruí-lo.

Por outro lado, o trabalho desenvolvido sob a perspectiva teórico-metodológica das Representações Sociais permite apreender os conhecimentos, valores e atitudes partilhadas por um determinado grupo. Isso denota a importância do contexto para a formação do sujeito, no caso específico desta pesquisa, alunas-professoras de curso de pós-graduação *lato sensu* na área de educação.

Por se tratar da formação, da produção de conhecimento, das práticas docentes e das subjetividades que permeiam o processo, a realização deste estudo está apoiada nas bases da pesquisa qualitativa, cuja preocupação, em vez de quantificar os dados ou, nesse caso, identificar as representações sociais dos sujeitos, é entender as relações sociais, analisar como essas representações foram construídas e as consequências disso para a vida dos sujeitos. Se considerarmos que a pesquisa não é um processo de reprodução, e sim de (re)construção do conhecimento, é por meio dela que produzimos sentido para a realidade. E a realidade aqui proposta requer não só uma descrição ou quantificação dos dados, mas uma análise, uma interpretação e uma reflexão que busque explicar o problema a ser desvelado.

A abordagem qualitativa foi convidada a dialogar com a abordagem processual do campo das Representações Sociais, ligadas às imagens (objetivação) e aos significados (ancoragem) atribuídos pelos sujeitos sociais. Portanto, a metodologia se sustenta nos processos de descrição – análise, conjugando a objetividade e a subjetividade que compõem um fenômeno psicossocial. Investigar a pós-graduação *lato sensu* e a produção do conhecimento docente é, sobretudo, refletir e apontar as implicações desse fenômeno, uma

vez que é importante desvelar quem diz, o que diz, baseado em que diz e quais implicações são decorridas. Assim, as Representações se pautam na tentativa de desvelar o que está oculto e o mais importante, analisar os dados e saber o que fazer com os atos implementados a partir do que for desvelado.

No que se refere à coleta de dados, esta proposta de investigação buscou subsídios nas seguintes fontes de pesquisa para escutar os sujeitos que deram forma e conteúdo ao estudo teórico: questionário de perfil, TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras –, rodas dialógicas e a pintura em tela. O questionário teve a intenção de sondar e traçar o perfil do grupo analisado; a técnica de associação livre de palavras é um teste projetivo utilizado tanto pela Psicologia Clínica quanto em pesquisas da Psicologia Social, que permite captar as incursões das representações sociais (OLIVEIRA et al., 2003); as rodas dialógicas permitiram escutar as opiniões, conhecimentos, experiências e valores do grupo pesquisado. Por fim, a pintura foi aplicada após o término das rodas dialógicas como estratégia de linguagem capaz de revelar o que a escuta não conseguiu registrar. A inserção da pintura como técnica de investigação reafirmou o desejo de perceber os sentidos construídos pelos sujeitos sobre a relevância ou não dessa formação, aliado à relação que o trabalho possui com a teoria da Formatividade, que pelo viés da arte, é “entendida esta como a união inseparável de produção e invenção” (PAREYSON, 1993, p.12).

Para a construção desta pesquisa, foram escutados os sujeitos selecionados pelo critério do desejo. Em seguida, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficou esclarecido que os dados coletados possuíam fins de análise acadêmica. No total, foram entrevistadas nove professoras licenciadas em diversas áreas do conhecimento que estavam iniciando a especialização em Psicopedagogia e que trabalham em escolas públicas e privadas, no âmbito da educação básica. Após coleta, os dados foram categorizados e analisados à luz da análise do discurso, permitindo, assim, que questões subjacentes tivessem um lugar de análise das formações discursivas.

A propósito, a Análise do Discurso tem suas bases estruturais fundadas em três campos da epistemologia: a Linguística, o Materialismo Histórico Dialético e a Psicanálise, que integradas enquanto campo teórico passam a formar um ramo epistemológico sobre a prática discursiva. “A Análise do Discurso Francesa é uma forma de problematizar as diferentes visões e leituras de mundo dos sujeitos sociais, articulando linguagem e sociedade, entremeadas pelo contexto histórico/ideológico e pelo inconsciente” (PÊCHEUX, 1999, p.10). Nessa perspectiva, o discurso é concebido como uma prática social, o que significa que todo discurso é uma construção social, e como consequência disso, ele só poderá ser analisado

considerando seu contexto de produção. O papel do sujeito também é indispensável neste tipo de análise, posto que não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem concepção histórico-social. Assim, o discurso é construído na interação sujeito-mundo, sentido-mundo, sujeito-sentido.

Jovchelovitch (2011, p. 29) afirma que “[...] a tarefa da teoria não é apenas compreender a realidade, mas também, e principalmente transformá-la [...]”. Nessa lógica, espera-se que a temática abordada aponte trincheiras a respeito da formação continuada em nível de pós-graduação *lato sensu*, sem deixar de pensar sobre as subjetividades que cercam o processo de ensinar e aprender do professor. Além disso, não se pode desprezar as subjetividades, porquanto possam corroborar a constituição do professor enquanto sujeito que tem desejo de enodar o teórico-prático nos cursos *lato sensu*, autorizando-se a fazer o rito de passagem engendrado pela formação que, por sua vez, mobiliza o docente a produzir o conhecimento. O construto produção, neste estudo, demarca o lugar da sala de aula e da escola básica como um lugar de construção de aprendizagens também para o professor que é capaz de criar formas – maneiras, jeitos, estratégias – diferentes para corroborar com a complexidade que envolve o seu fazer, aproximando, dessa forma, os processos da relação teoria-prática.

A leitura do marco teórico e as reflexões então estabelecidas contribuíram para a formulação de pensamentos, assim como delimitou algumas construções teóricas e embasou a produção dos cinco ritos desta escrita. Este primeiro, denominado **Iniciação**, apresenta o objeto, objetivos, problemática, justificativas e autores que subsidiaram as discussões entrelaçados com as informações coletadas no campo da pesquisa.

No segundo rito, **Emancipação: a Teoria das Representações Sociais e a produção de conhecimento**, discuto o conceito e as funções das representações sociais, afirmando ser elas uma forma de conhecimento e uma perspectiva para o reconhecimento da produção do professor. Aponto as funções, dimensões e processos das representações sociais, a fim de justificar que esta pode ser uma via de aprendizagem e, portanto, de produção do conhecimento.

No terceiro rito, estão expostos os caminhos metodológicos pelos quais passei ao longo desta investigação. Esse capítulo fora nomeado **Por onde andei: os caminhos da pesquisa** por metaforizar o caminho percorrido, as passagens vividas no processo de produção de conhecimento, em busca de novas descobertas. Apresento uma síntese das representações de cada sujeito, a fim de articular as relações das unidades teóricas com as marcas descritivas e interpretativas, e, em seguida, expor graficamente como estão

objetivadas e em que fundamentos se ancoram as representações sociais das alunas-professoras sobre a pós-graduação *lato sensu* e a produção do conhecimento docente.

Os ritos que seguem traçam o diálogo teórico-empírico sobre a pós-graduação *lato sensu*, a formação, a produção de conhecimento e as práticas docentes. O quarto rito, **Objetivações sobre pós-graduação lato sensu, formatividade e produção de conhecimento docente**, apresenta uma tentativa de conceituação dos ritos, demarcando a pós-graduação *lato sensu* como um rito de passagem, assim como traça um breve histórico das normatizações que regem essa modalidade de ensino no século XXI, no Brasil. Busco ainda conceituar a formação docente com base na teoria da formatividade e refletir sobre como ela pode implicar nas práticas docentes. Além disso, discuto a produção de conhecimento indagando se ela está no mesmo patamar da produção da profissão docente.

O quinto rito expõe as ancoragens nas quais as representações sociais de alunas-professoras sobre a pós-graduação *lato sensu* estão fundadas. Essas ancoragens apontam os sentidos⁵ e os significados⁶ da pós-graduação *lato sensu* e da produção do conhecimento docente para o grupo pesquisado a fim de entender as atitudes referentes às práticas, constituindo assim, a sua representatividade pedagógica.

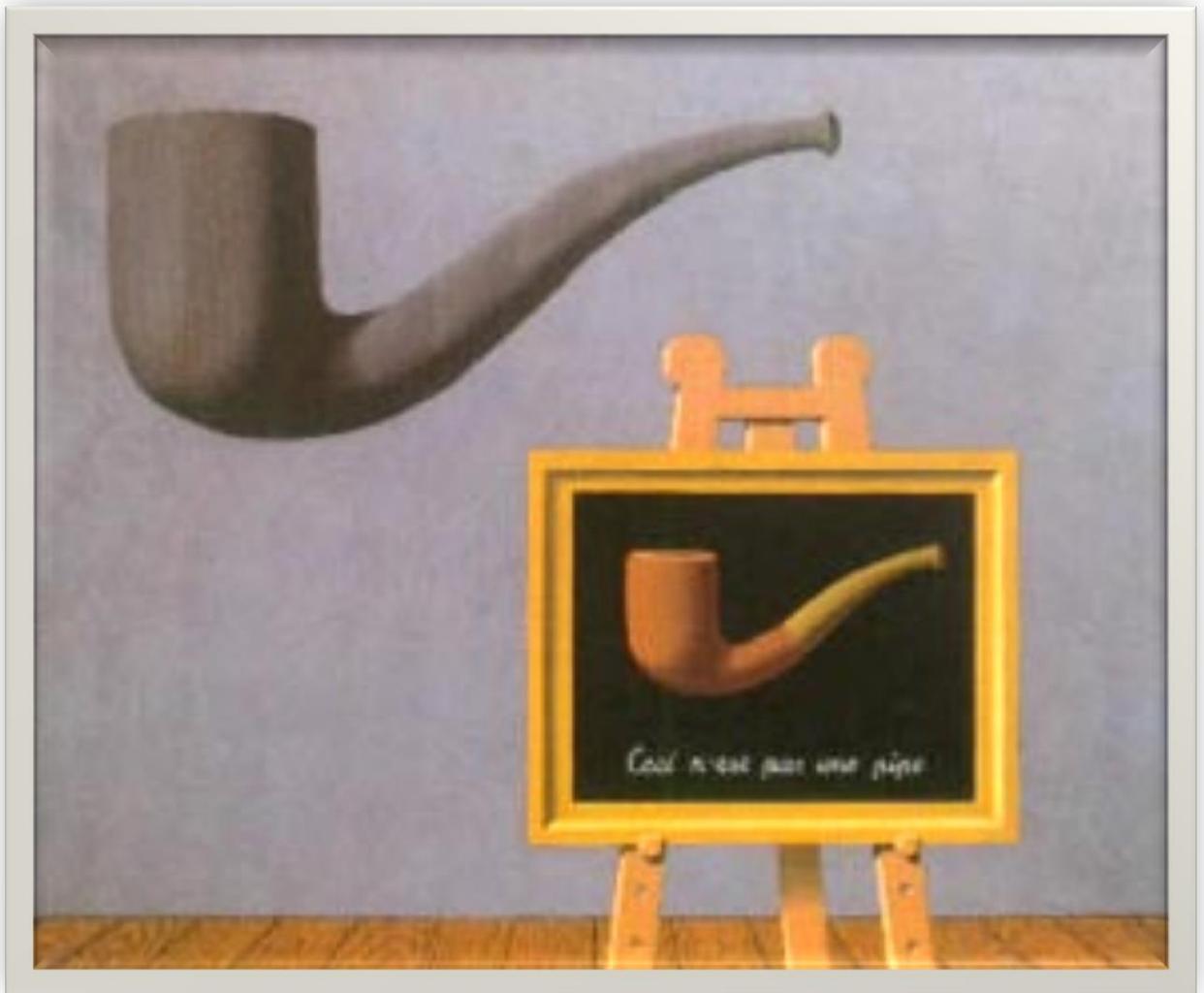
Por fim, as (in)conclusões apontam que, assim como o processo da pesquisa, o rito se finda, mas o desejo de continuar buscando e a formação continuam a pulsar. Apresento as minhas descobertas ao longo desta trajetória, revelando o quanto os dilemas e desafios postos à formação em nível de Especialização no Brasil me remeteram a pensar sobre os meus próprios percursos formativos e profissionais, uma vez que a pesquisa possibilitou “escutar” a formação, as representações e a profissão docente através do referencial do professor, aproximando as formações teórico-práticas como eixos centrais do estudo. Desse modo, pude perceber de que lugar e posição estes cursos podem ser dispositivo para mudança e/ou (re)construção dos discursos sobre saber-fazer docente.

Os ritos estão assim organizados por considerar que a Teoria das Representações Sociais dialoga com os construtos metodológicos, teóricos e empíricos apresentados ao longo desta tese. A reprodução das obras de arte, por vezes, de pintores famosos, outras dos sujeitos da pesquisa, bem como as epígrafes inscritas abaixo de cada uma delas, demarcam o início de cada rito e faz sempre relação com os debates de cada seção. É importante destacar que esses

⁵ Diz respeito subjetividades, é da ordem do sujeito. “É da análise do sentido que se pode esclarecer o fato de que diferentes pessoas, em diferentes contextos e tempos, produzem diferentes visões, símbolos e narrativas sobre o que é real, e é apenas através da compreensão de sentido que podemos entender como diferentes representações se relacionam entre si e quais suas consequências para o mundo social” (JOVCHELOVITCH, 2011, P. 37).

⁶ Generalizações conceituais. “[...] a representação usa símbolos para significar, para dar sentido ao real e ao mesmo tempo para estabelecê-lo” (JOVCHELOVITCH, 2011, P. 37).

diálogos se configuram como conjecturas e assertivas fundadas nas minhas leituras, representações e experiências vivenciadas no âmbito da formação, docência, coordenação e pesquisa na pós-graduação *lato sensu*. Estas me constituem tal qual as águas expostas na epígrafe desta seção que correm por entre as pedras, mas nem sempre notadas, pois as minhas buscas se revelam como uma fita de Moebius que não tem o dentro nem o fora, mas se configuram em uma continuidade.



René Magritte. *Lesdeuxmystères*, 1966

2 EMANCIPAÇÃO: A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

*“Pensar que a gente cessa é íngreme”
(Manuel de Barros)*

Ser um cachimbo ou não depende do sujeito que o representa, da sua forma de ver, dos seus valores, história, cultura, concepções, atitudes... Um objeto “é” a partir do sujeito que lhe atribui sentido, e não o que ele parece ser, ou como postula Moscovici (2012, p. 52): “Fazer a representação de alguma coisa e ter a consciência dela é quase o mesmo”. Uma coisa, para não ser nada, só apresenta poder valorativo quando faz sentido para o sujeito. René Magritte (1966) expressa, na sua obra, duas figuras aparentemente iguais e a denomina como “*Os dois*”

mistérios”. Para além das diferenças entre elas, a inscrição que diz “*isso não é um cachimbo*” parece, contudo, simbolizar que a figura representa o que queremos que ela seja. Assim, é possível fazer o rito de passagem entre a reprodução e a produção de sentidos. Ao produzir sentidos, o sujeito não cessa, pensa, soluciona, cria, constitui um caminho menos íngreme, mais (in)certo e (des)aprumado para se trilhar, e a reprodução é mera cópia do visto.

O rito, na Teoria das Representações Sociais, é emblematizado pela publicação da obra *La Psycanalysesonimage e sonpublic* (MOSCOVICI, 1961). Tal obra, ao considerar a relevância do resgate da vida cotidiana e do saber popular, inaugura uma nova era na Psicologia Social e revoluciona as ideias cartesianas da ciência moderna, trazendo a público o conhecimento emancipado⁷. Moscovici faz, então, apoiado no pensamento de Freud, sobre o qual falaremos adiante, a passagem das ideias de sociedade tão demarcadas e solidificadas pela sociologia de Durkheim, percebendo o sujeito como um ser que é social, mas também é psicológico.

Marková (2006) defende que quando Durkheim pensou as representações coletivas, permaneceu no enfoque cartesiano da teoria do conhecimento. “Ele insistiu que o conhecimento tem que estar correto e estável, senão, não será conhecimento; portanto, as representações coletivas, para poderem ter status de conhecimento, precisam ser estáveis” (MARKOVÁ, 2006, p. 185). E é exatamente neste ponto que o conceito de representações, formulado por Durkheim, difere da abordagem das representações sociais reconhecendo a produção de conhecimento como algo “genuinamente” dinâmico.

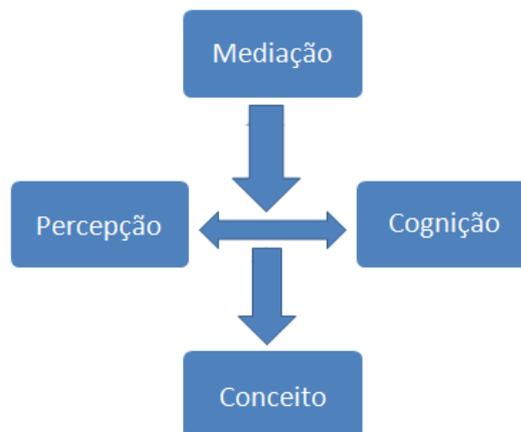
No entanto, segundo Jovchelovitch, “[...] Moscovici deve mais a Durkheim do que apenas as origens do seu conteúdo central” (2011, p. 96). Para a autora, a psicologia de Moscovici deriva da Sociologia de Durkheim que pensa a matriz social do saber, crenças e rituais, enfim, da ordem social. Já Moscovici e Marková (2000), apesar de não desconsiderarem a importância do autor como fonte na constituição da Teoria das Representações Sociais, declaram que o interesse de Moscovici pelas representações sociais teve origem no trabalho de Piaget⁸. As questões levantadas por Moscovici em relação à ciência e seus significados, como esta incide na cultura popular, como a ciência promove mudanças no pensamento social e como o saber do senso comum se constitui conhecimento, diferem bastante das preocupações de Durkheim.

⁷ “[...] a preocupação com o processo e como produto criativo, no paradigma norteador da pesquisa em RS, é maior do que o produto acabado, aprisionado e estaque conforme o objetivo da ciência clássica. Ao nos depararmos com os sujeitos/autores sociais no campo da produção do conhecimento, torna-se necessário relacionar as implicações das suas formas de produção de saberes imanentes com as diversas vertentes que se integram e se correlacionam” (LIMA, 2013, p. 150).

⁸ Estudos sobre o conhecimento de senso comum nas crianças (MARKOVÁ, 2006).

Fica claro então que Moscovici avança nas ideias, faz a passagem entre a concepção de sociedade estática e sociedade dinâmica, principalmente no que diz respeito ao papel do sujeito e toma também de Freud parte desse embasamento: “Em Freud, Moscovici encontrou recursos para entender os processos inconscientes que configuram a produção dos saberes sociais e uma visão de conhecimento que não tem medo de se engajar com o psicológico” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 115). Dessa forma, ele concebe a sociedade como espaço de relações tecidas entre o Eu, o Outro e o Objeto, que implica a autonomia, a inovação e a abertura às construções de mudanças. Tal formulação está ancorada no reconhecimento da diferença na constituição dos sujeitos, isto é, os sujeitos são diferentes, e de que os saberes, mesmo sendo sociais, geram práticas heterogêneas, porque aí entra a percepção, como exposto na figura 02:

Figura 02 - A construção de conceitos em RS



Fonte: Representação da autora

Assim posto, “A representação, como pensamos, não é a instância intermediária, mas um processo que de alguma forma, torna o conceito e a percepção intercambiáveis pelo fato de se engendram reciprocamente” (MOSCOVICI, 2012, p. 53). Percepção e cognição geram conceitos, geram consciência do objeto. A construção de conceitos sugere aprendizagem e, portanto, atitude frente ao objeto de conhecimento.

Percebe-se que o rito de iniciação, nascido com a inauguração da TRS, se transforma em diversos outros ritos. Estes balizam, por sua vez, a passagem da construção social como realidade e passam a relacionar as dimensões científicas e cognitivas com os saberes do cotidiano, com os afetos, as práticas, as tradições, as crenças; bem como, objetividade e

subjetividade na tentativa de constituir saberes sobre a realidade social. Para Jodelet (1993, p. 1),

Sempre necessitamos saber o que temos a ver com o mundo que nos cerca. É necessário ajustar-se, conduzir-se, localizar-se física ou intelectualmente, identificar e resolver problemas que ele põe. Eis porquê construímos representações. E, da mesma forma que, ante as coisas, pessoas, eventos ou ideias, não somos equipados apenas com automatismos, igualmente não somos isolados em um vazio social: compartilhamos o mundo com outros, neles nos apoiamos — às vezes convergindo; outras, divergindo — para o compreender, o gerenciar ou o afrontar. Por isso as representações são sociais e são tão importantes na vida cotidiana.

Os nossos problemas cotidianos são os objetos das representações. As relações que tecemos com esses problemas, com os outros sujeitos, com o mundo ao nosso redor dão o caráter social a essas representações. A forma como interpretamos os objetos, buscamos modificá-los, se traduz num conhecimento dinâmico que se modifica a partir das necessidades construídas no e pelo cotidiano, por isso não estático. Nas palavras da autora, apresentadas no fragmento acima, é possível notar algumas características do processo de produção de conhecimento. No rastro de suas considerações sobre as representações sociais, algumas elucubrações são pertinentes para entender o processo de representação e o papel imprescindível do social nesse percurso.

Segundo Moscovici (2012, p. 54),

Representar uma coisa, um estado, não é só desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo, é reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto. A comunicação que se estabelece entre o conceito e a percepção, um penetrando o outro, transformam a substancia concreta comum, criando a impressão de “realismo” e de materialidade das abstrações [...].

Para o autor, representar é simbolizar à sua maneira, expondo outros saberes que bordejam o objeto representado. A representação permite a ação e, por isso, exprime uma funcionalidade. Para Jovchelovitch (2011, p. 42), “A representação é a matéria e a substância do saber, a estrutura subjacente a todos os sistemas de saber, o material que constitui todo o saber possível que temos dos outros, do nosso mundo e de nós mesmos”. Para ela, a representação é o próprio saber, independente da sua fonte, mesmo para a ciência, quando um saber dela é exposto, é apenas uma representação do sujeito. Ou seja, o processo de representar é algo

fundamental para o desenvolvimento ontogenético da criança, está na base da construção da linguagem e da aquisição da fala, é crucial para o estabelecimento das interrelações que constituem a ordem social e é o material que forma e transforma as culturas no tempo e no espaço (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 33).

Percebe-se aí que a autora, além de defender a representação como base do conhecimento, seja ele científico, do senso comum, seja de qualquer outro tipo, já apresenta os construtos *cultura* e *social* vinculados às representações. Isso significa que não há como pensá-las desprezando o universo social do sujeito que representa. Por outro lado, o conceito de social está ligado ao que pertence à sociedade ou que tem foco nas suas estruturas (ABBAGNANO, 2007). Podemos então pensar nas relações sociais, nas suas influências coercitivas, normativas, ou nas possibilidades que oferece ao sujeito.

Ainda segundo Jovchelovitch (2011), tanto Piaget e Vygotsky, teóricos do desenvolvimento, quanto a psicologia social de Moscovici demonstraram que a representação considera as dimensões epistêmicas, sociais e pessoais, não sendo uma reprodução do objeto. Ou seja, traz em seu bojo além da cognição, o afeto e as relações estabelecidas entre os pares. Diante disso, é pertinente usar as palavras de Moscovici (2012, p. 70) para questionar: “Quais são os limites exatos do social; qual representação não seria social; para que indícios, o grau de adequação entre uma representação e um grupo social é reconhecida [...]?”.

A resposta para essas perguntas pode estar no próprio conceito de representação, que conecta os aspectos pessoais, interpessoais e socioculturais na produção de um determinado saber. Nesse sentido, é coerente concordar com a assertiva de que “O social não é simplesmente uma variável acrescentada à pesquisa, mas uma dimensão que devemos enfrentar teórica e empiricamente” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 92). Ao refletir sobre o objeto desta pesquisa, e pensá-lo pelo viés da Teoria das Representações Sociais não diminui em nada a busca pelo rigor ou o respeito ao sujeito individual, assim como ao visar apreender as representações sociais de alunas-professoras sobre a pós-graduação *lato sensu*, firmo um compromisso com o papel epistemológico deste objeto que é eminentemente social.

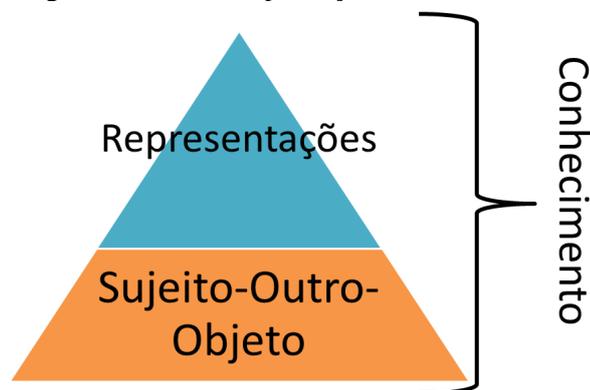
Segundo Moscovici (2012, p. 26), “Qualquer representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Concomitantemente, uma representação social é organização de imagens e linguagem, pois recorta e simboliza ações e situações que são ou se tornam comuns”. Para o próprio Moscovici (2001), se a representação for vista de modo passivo, é apenas um reflexo exterior; se vista de modo ativo ela é uma representação social, pois comporta a subjetividade do sujeito. Logo, enquanto o primeiro caso parece ser uma

representação coletiva⁹, o segundo sugere o conceito de representação social que, justamente por abranger o social, leva em conta a subjetividade.

Jovchelovitch (2011, p. 35) defende que ignorar a dimensão social da representação nos levou à visão recorrente de considerar processos representacionais puramente como fenômenos mentais cognitivos, desligados de circunstâncias sociais mais amplas, intrínsecas aos seus processos de constituição. Ela corrobora o pensamento cunhado por Moscovici (2012) de que para o homem e para a mulher pensarem e construírem conceitos precisam do social, caso contrário pensariam apenas pelo aspecto que ele chamou de *perceptivo individual* e estariam reduzidos a um animal. O referido pesquisador destaca que o sujeito se interessa por um objeto quando é afetado por ele e, nesse processo, já estão abarcadas outras questões vinculadas não somente ao cognitivo.

Dessa forma, pode-se elencar algumas características intrínsecas das representações que vão clarear a noção de que ela é tecida nos processos psicossociais: 1. A representação quase nunca se estabelece como verdade, porque existem muitas sobre o mesmo objeto; 2. ela não está dissociada dos processos humanos e sociais; 3. toda representação é tanto psicológica como social; 4. a representação não é estática, mas abarca sempre a (re)construção. A base dessa (re)construção são as inter-relações sujeito-outro-objeto (JOVCHELOVITCH, 2011), como na figura 03:

Figura 03 – Base da produção do conhecimento



Fonte: Representação da autora

Percebe-se que a representação ilustrada na figura 03 contradiz a noção de sujeito surgida da modernidade, que concebe o conhecimento dissociado do sujeito. Para Jovchelovitch (2011, p. 70),

⁹ Vê o sujeito como membro de uma coletividade que age e vive de acordo com as normas da mesma, sem a possibilidade de mudança.

A representação é uma construção ativa de atores sociais. Ela expressa, em seu modo de produção, em seus elementos constitutivos e em suas consequências na vida social, a complexidade das interrelações entre mundos interno e externo, entre sujeitos individuais e as coletividades às quais eles pertencem, entre estruturas psíquicas e realidades sociais. O trabalho da representação é multifacetado e se move incessantemente do individual ao social e do social ao individual [...].

Segundo a autora, o desenvolvimento dos saberes é social, ou seja, a lógica dos sistemas de conhecimento é conferida pela sociedade. Por outro lado, as formações sociais produzem diferentes formas de conhecimento social, por isso, é preciso entender que as estruturas psíquicas são alteradas a partir das mudanças das condições sociais e vice-versa. Como diz Moscovici (2012, p. 71) “[...] Qualificar a representação de social significa optar pela hipótese segundo a qual é produzida e engendrada coletivamente”. O sujeito das representações sociais é um sujeito que tem funções psicológicas e de relações entre o individual e o social. Jovchelovitch concorda com essa ideia quando pensa a relevância do sujeito no processo de construção de uma representação social: “a teoria das representações sociais surgiu em uma atmosfera intelectual em que era necessário reafirmar a importância do sujeito” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 86). Essa também é uma ideia que o difere do pensamento durkheimiano e que coloca o sujeito como centro na representação social. A Teoria das Representações Sociais deve, então, ser entendida como uma vertente teórica sobre os novos saberes produzidos e acomodados nas interações sociais.

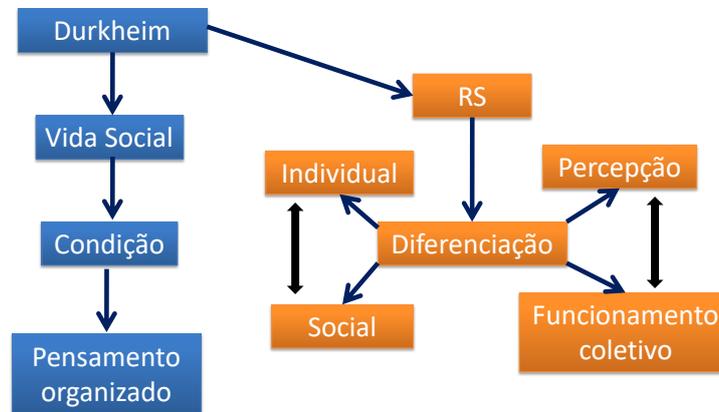
Essa é a primeira prerrogativa que qualifica a incompletude do conceito da “*grande teoria*”, quando o seu criador a denomina de “*o conceito que escapa*” ou “*o objeto perdido*”. Segundo Ornellas (2007, p. 152), a obra de Moscovici

[...] aponta para a dificuldade de conceituar as representações sociais, admitindo que se, por um lado, o fenômeno é passível de observação e de identificação, por outro, o conceito, por sua complexidade, requer um tempo de maturação para que a definição seja construída de modo consistente.

A autora destaca a possibilidade de observar o fenômeno social, ao mesmo tempo em que ressalta a complexidade da conceituação das representações sociais. Refuta a ideia de que é tão simples que parece ser possível a constatação da verdade. O fenômeno psicossocial é complexo demais para que se possa enxergar os sentidos nos processos da sua totalidade. Para Moscovici (2012), que anos depois aponta para o conceito da TRS como (re)encontrado, a dificuldade em apreender o conceito se deve entre outros aspectos, à sua posição no

entrecruzamento entre conceitos sociológicos e psicológicos. Tento expor um pouco essa questão na figura 04:

Figura 04 – Derivação e diferenciação das RS



Fonte: Representação da autora

A representação gráfica esquematiza que, na perspectiva das representações sociais, a produção e a comunicação do conhecimento, além de serem paradoxais, são dinâmicas e visam a atender as necessidades dos sujeitos sociais, orientando e justificando as suas práticas, sem a pretensão de tornar estáticas as suas ações. É possível notar que o objetivo das representações sociais transcende a disciplinaridade, pois considera o social, o cultural, o psicológico. A Teoria das Representações Sociais é um campo interdisciplinar porque abarca questões de diversas áreas como a sociologia, a psicologia, a antropologia, a história, a linguagem, deixando de pertencer a uma área restrita. Sendo assim, as Representações Sociais

[...] são uma teoria que oferece um conjunto de conceitos articulados que buscam explicar como os saberes sociais são produzidos e transformados em processos de comunicação e interação social. Elas são um fenômeno que se refere a um conjunto de regularidades empíricas compreendendo as ideias, os valores e as práticas de comunidades humanas sobre objetos sociais específicos, bem como, sobre processos sociais e comunicativos que os produzem e reproduzem (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 87).

Assim, a representação social apresenta-se mais uma vez em um paradoxo. Se inscreve ao mesmo tempo como teoria e fenômeno, porque busca explicar o que ela mesma produz. Jovchelovitch (2011) chega a postular que a representação social é a fenomenologia da vida cotidiana, pois escuta como sujeito, comunidade e instituições produzem saberes, tal como ocorre ao caso específico desta pesquisa que se dedica a investigar se o potencial formativo da

pós-graduação *lato sensu* pode favorecer a produção de conhecimento a partir da interação social. A pesquisa abarca o sujeito, a comunidade acadêmica que se propõe a investigar e a instituição formativa, nesse caso, não se dissocia de referenciais, pensamentos, ações e relações do sujeito.

Para Banchs (2011), as representações sociais são o próprio o pensamento social, seus conteúdos e suas relações com a construção mental da realidade. Essa construção é realizada na interação dos membros de um determinado grupo social que nos garante uma identidade social e dá sentido ao nosso modo de vida. Para a mesma autora, as representações são sociais porque se produzem na interação entre os indivíduos, cujas vidas estão em processo permanente de constituição.

Os conceitos expostos acima derivam da concepção de Moscovici (1976, p. 181) que apresenta as representações sociais como “[...] um conjunto de conceitos, proposições e explicações originados na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum”. Posto isso, é importante salientar que para teoria das representações sociais, o conhecimento é instrumento para entender o curso da vida cotidiana.

Essa prerrogativa vai além do que Sá (1996) elencou como focos das representações sociais. Para Sá (1996), do ponto de vista epistêmico, as representações sociais enfatizam os processos cognitivos; do ponto de vista psicodinâmico, os mecanismos intrapsíquicos e motivacionais; e, enfim, do ponto de vista social, analisam os processos de pertencimento e participação social e cultural do sujeito. É preciso acrescentar a este rol que as representações sociais, na condição de forma de saber, se apresentam como modelizações do objeto. Ainda há que se considerar o caráter afetivo da representação social. Spink (1995, p. 120), ressalta que “As representações são também uma expressão da realidade intra-individual, uma exteriorização do afeto”, por isso, se constituem como estruturas que podem criar e transformar a realidade social. Portanto, as representações sociais precisam ser estudadas pela articulação dos elementos afetivos, mentais, sociais, pela integração cognição – linguagem – comunicação (JODELET, 1998), pois esses elementos afetam as representações sociais e as realidades sobre as quais elas interveem.

As representações sociais, como fenômenos cognitivos, envolvem experiências, práticas, modelos de comportamento com implicações afetivas e normativas, transmitidas pela comunicação social (JODELET, 2001). A partir das representações sociais, pode-se perceber a ideia que um determinado grupo faz de um objeto a favor de criar um mecanismo de

mudança das práticas. Isso é possível graças ao caráter de comunicação presente nas representações sociais. A comunicação é um vetor de transmissão da linguagem, portadora de representação, que incide sobre os aspectos estruturais e formais do pensamento social (JODELET, 2001). Nesse caso, perceber de que maneira as professoras entendem a pós-graduação *lato sensu*, as implicações do curso na produção de conhecimento e como essa formação reverbera nos discursos sobre as práticas pedagógicas significa conceder a esses sujeitos a possibilidade de perceber que eles são produtores, autores, criadores do seus cotidianos formativos e profissionais.

Portanto, o estudo das representações sociais na área educacional constitui-se muito relevante, pois “[...] oferece uma contribuição significativa para se pensar sobre os conhecimentos que orientam tanto o processo educativo, sua estrutura, seus mecanismos e suas leis quanto à forma de pensar e agir dos atores envolvidos nesse processo [...]” (PINTO, 2009, p. 32-33). Por esse motivo, a representação social deve ser entendida como instrumento justificatório e, ao mesmo tempo, condutor de práticas sociais.

Nessa feita, a Teoria das Representações Sociais faz-se rito ao se colocar em oposição à visão de ciência moderna, inaugurando e proporcionando discussões férteis entre objetividade e subjetividade e quebra da dicotomia sujeito-objeto. Ao mesmo tempo, por possibilitar ao sujeito fazer a passagem entre a reprodução e a produção de conhecimento docente. A representação dá vez ao sujeito para criar e mostrar sua produção, sem haver necessidade da demonstração de verdade exigida na ciência moderna. Assim, a Teoria das Representações Sociais defende não haver verdade ao se tratar da complexidade do fenômeno social.

Nesse sentido, Chaib (2015) entende as representações sociais como uma teoria do conhecimento com grande potencial para explicar os processos de ensino, aprendizagem e formação. “A aprendizagem não é mais um ato privado; é um senso comum partilhado, difuso, e ancorado por meios formais (educação) e mediado por meios não formais (mídias sociais) de aquisição de conhecimento” (CHAIB, 2005, p. 363-364). Assim, para além das instituições e institucionalizações do conhecimento, podemos pensar as dimensões, as funções e as relações que o sujeito estabelece com o conhecimento pela via das representações sociais.

Após tentar conceituar a referida teoria e defender que se trata de uma forma de produção do conhecimento, é imprescindível discutir também as vias pelas quais essa produção transpassa e que justificam sua importância nos debates contemporâneos. Dessa forma, no tocante às Representações Sociais, três processos serão abordados nas próximas seções: a subjetividade e a relação dialógica que a mesma possibilita tecer com o objeto de

conhecimento; a estrutura das representações sociais e, por fim, os processos de objetivação e ancoragem que dimensionam a produção do conhecimento.

2.1 Subjetividade e o tripé da relação com o saber

Já defendi que, na perspectiva das representações sociais, o processo de produção de conhecimento é social e considera o campo da subjetividade. Para Prado Filho e Martins (2007, p. 16), “[...] a subjetividade é resultado e efeito das relações de saber/poder e remete a sujeitos diversos que não o sujeito universal da razão, da cognição, ou da consciência, nem sujeito autônomo, livre, ator ou agente”. É possível notar na fala dos autores a formulação do conceito de subjetividade a partir de uma perspectiva histórica, política e cultural. Em algumas abordagens conceituais do conhecimento, desconsidera-se a subjetividade, uma vez que esta supostamente seria um entrave epistemológico à produção do conhecimento por obliterar a objetividade necessária para descobrir o objeto desejado (PRADO FILHO e MATINS, 2007). Essas noções foram amplamente criticadas por Moscovici (2005), quando justificou que essa forma de pensar gera a proliferação de antíteses entre sujeito e objeto, qualidade e quantidade, razão e afeto.

Portanto, a Teoria das Representações Sociais demarca o espaço da subjetividade que precisa ser considerada na produção do conhecimento. Cabe lembrar que a referida teoria não despreza a ideia de objetividade, pois objetividade e subjetividade se constituem, em vez de polaridades, categorias interdependentes. Ao afirmar que o sujeito transforma a si mesmo, enquanto transforma a realidade, Moscovici (2005) denota como a Teoria das Representações Sociais concebe a subjetividade:

Ele o cria transformando-se a si mesmo em um fato da sociedade. E quando pensa, recria suas próprias criações, percorre uma vez mais o caminho já percorrido, reconstrói o percurso. E então ele o conhece realmente, de uma forma plena e verdadeira. Temos aí uma maneira familiar de sugerir o modo particular como se produzem tais realidades. O que significa certamente afirmar que os fatos ou os fenômenos psíquicos que a psicologia estuda são não só produzidos pelo homem, mas também subjetivos. Isso significa destituí-los de sua realidade, mostrando outros melhores, mais sólidos ou físicos. Trata-se apenas de uma definição da realidade que é trazida ao centro de nossa atenção e de nosso discurso (MOSCOVICI, 2005, p.15).

O pesquisador, ao escutar o social, escuta como seus sujeitos se constituem e o constitui. Nesse sentido, “[...] a subjetividade é uma dimensão deste sujeito, assim como a objetividade que, a partir das relações vivenciadas, se faz construtora de experiências afetivas

e reflexivas, capaz de produzir significados singulares e coletivos” (MAHEIRIE, 2002, p. 31). Essa discussão nos faz perceber o quanto o sujeito moscoviciano não se centra na dicotomia, na divisão, mas se constitui da complexidade dos opostos. A partir das suas vivências, o sujeito produz significações e atitudes singulares frente ao objeto coletivo, o que Maheirie (2002) denominou de humanização da objetividade do mundo. Então, a relação traçada com o fenômeno/objeto não se dá de forma unilateral e unívoca, como esboçado na figura a seguir, em que sujeito e objeto são concebidos como entidades dissociadas.

Figura 05 – Relação sujeito-objeto da modernidade



Fonte: Representação da autora

Essa imagem vai de encontro à epistemologia das Representações Sociais que pensa as duas estruturas numa relação dialógica.

Em contra aos conhecedores monológicos e solipsistas das epistemologias tradicionais, sejam eles individuais mente/cérebros ou coletivos, o conhecedor em uma teoria dialogicamente baseada de conhecimento é o Alter-Ego. Portanto, uma teoria dialogicamente baseada de conhecimento requer que o Alter-Ego e o objeto do conhecimento sejam o ponto de partida do inquérito. (MARKOVÁ, 2006, p. 207)

Ao conceber essa relação sob outra ótica, a Teoria das Representações Sociais postula outra maneira de perceber o sujeito e o fenômeno/objeto, não mais são vistos de forma estática, como postulava Durkheim, mas se influenciam mutuamente, inclusive por causa da presença do Outro neste processo. Segundo Marková (2006, p. 233), “O Alter-Ego-Objeto é a unidade dinâmica do conhecimento social, e as relações dentro desta unidade são simultaneamente e sequencialmente dinâmicas”. De acordo com essa noção, não há como entender tais elementos de maneira dissociada ou estática, pois não há objeto sem sujeito, ou sujeito sem a presença do outro. O conhecimento é produzido dialogicamente¹⁰ no seio das

¹⁰ “Como teoria do conhecimento social, a dialogicidade baseada na teoria das representações sociais pressupõe que o pensamento social e a linguagem são fenômenos em ritmo de mudança, e que os tipos diferentes de conhecimentos sócias coexistem na comunicação” (MARKOVÁ, 2006, p. 15).

inúmeras relações entre o Alter-Ego-Objeto. Assim, é derrubada a fronteira da unilateralidade, e, a princípio, a figura 06 se modificaria no sentido de mostrar a relação, mas ainda de maneira dialética¹¹.

Figura 06 – Relação unívoca do sujeito-objeto

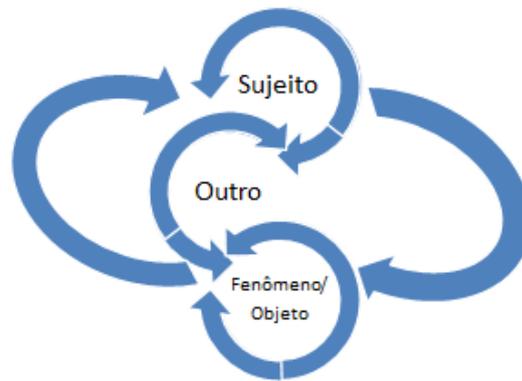


Fonte: Representação da autora

A representação da figura 06 reconhece os três elementos na produção do conhecimento, porém, é como se apenas o sujeito implicasse e determinasse o objeto, a partir da mediação do Outro, estabelecendo caminhos restritos para a produção do conhecimento. Para Marková (2006), os diálogos são constituídos de tipos diferentes de Alter-Ego (isto é, Eu-grupo, grupo-cultura, Eu-você) e sua relação com o objeto. Por outro lado, ao conceber a tríade Eu – Outro – Objeto, não apenas se modificam as implicações entre esses elementos, mas se ampliam os caminhos percorridos para a produção do conhecimento, eliminando a ideia de que só existe uma forma correta de ensinar e aprender, o que acaba por colocar o sujeito no lugar de protagonista do seu processo formativo.

Figura 07 – Relação dialógica da produção do conhecimento

¹¹ Contraposição e contradição de ideias, princípios teóricos ou fenômenos empíricos. Sugere diálogo, porém as ideias distintas não estão imbricadas.



Fonte: Representação da autora

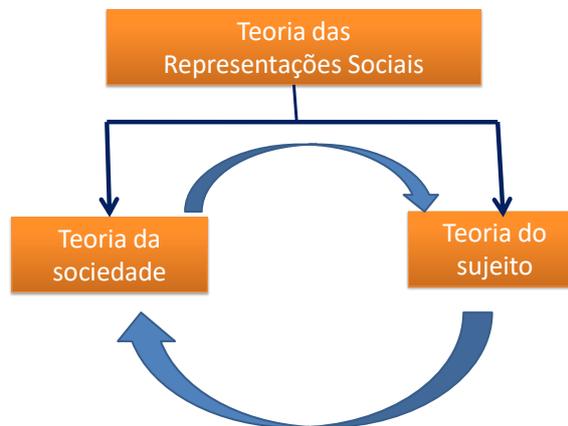
Portanto, os elementos dialogam entre si, não há direção ou ordem estipulada para o ensinar e o aprender, não há uma única forma de produzir conhecimento. Quem vai estabelecer a ordem é o sujeito e a sua relação com o objeto. A noção de sujeito, por sua vez, está ligada ao caráter social da subjetividade¹² (JODELET, 2015), que considera as condições históricas, políticas, culturais e econômicas. Para Souza e Novaes (2013, p. 25), “O sujeito social moscoviciano não se reduz ao ideal liberal de indivíduo (tão presente na clínica psicológica) nem às estruturais explicações sociais à teoria marxiana e dela derivadas”. As autoras se embasam em Spink (1993) para explicar que esse sujeito não é apenas produto das determinações sociais, como previu Durkheim, nem produtor independente de representações. O sujeito se resguarda nesta implicação.

O sujeito, portanto, não é visto como indivíduo, sozinho, isolado, mas eminentemente social. Uma vez que interioriza o social e se apropria das suas representações, se coloca como produtor destas (JODELET, 2015). Logo, os hábitos, identidades e tradições, bem como, os afetos e atitudes “penetram os sistemas de conhecimento e lhes permitem representar de uma só vez mundos objetivos, subjetivos e intersubjetivos” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 88). A ideia de subjetividade, na Teoria das Representações Sociais, perpassa os processos de apropriação do social pelo sujeito, elementos afetivos e identitários que delineiam sua constituição e contribuem para a produção de seu conhecimento. O social, por sua vez, é constituído de vários outros sujeitos que dão elementos para que a engrenagem possa girar. Assim, as representações abarcam “[...] tanto indivíduos que estão inseridos em e são

¹²“Essa concepção é menos conhecida pelos psicólogos sociais, tendo sido desenvolvida por filósofos como Deleuze e Guattari (1980) ou Foucault (2001a, 2001b), que estabelecem um elo entre a questão da subjetividade e a da submissão e da sujeição. Eles insistem no fato de que a subjetividade assume, no devir histórico, formas e figuras de acordo com as condições sociais” (JODELET, 2015, p. 320).

influenciados pelas redes e contextos sociais quanto os coletivos de natureza diversa (grupos, comunidades, conjuntos definidos por uma categoria social)” (JODELET, 2009, p. 683).

Figura 08 – Implicação sujeito-sociedade



Fonte: Representação da autora

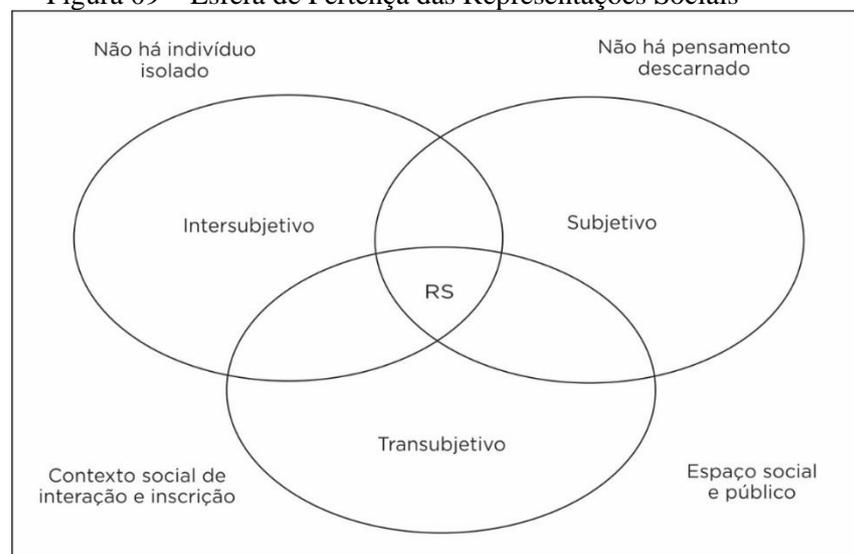
A figura 08 intenciona retratar como a Teoria das Representações Sociais percebe o sujeito, a sociedade, e a implicação destes para a produção de conhecimento. Logo, por considerar o todo, não desprestigia as partes, e, ao considerar as partes, não a dissocia do seu contexto sócio-cultural, como afirma Jovchelovitch:

Este duplo compromisso – com o social e com o individual – está presente no início mesmo da teoria e pode ser visto na ênfase dada, por um lado, à dimensão simbólica das representações que expressa visões particulares do mundo, identidades e imaginações específicas e, por outro lado, na dimensão social das representações, em que o poder da realidade social de enquadrar nosso pensamento individual adquire a força de um ambiente simbólico. (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 90-91).

Esse duplo diálogo entre o individual e o social que, por vezes, parece se constituir uma ambiguidade é o que dá forma, consistência, à produção de representações sociais. Sujeito e sociedade, um entrecruzando o outro, ainda que sejam instâncias dissociadas, não podem ser independentes, porque se influenciam mutuamente. Ao falar de construção/constituição de representações sociais, não há como restringi-las aos modos psíquicos apenas. É preciso considerar como este social – normas, cultura, convenções, modos de comunicação – afetam o sujeito, e vice versa. Afeto e percepção influenciam os modos de pensar e de fazer do sujeito, conforme discutimos até aqui, é um sujeito social.

Jodelet (2015) destaca que o sujeito é ao mesmo tempo “[...] social e socializado, localmente situado em contextos concretos de vida e de trabalho, se apropria das representações que circulam no espaço comum e contribui para sua elaboração” (p. 323). De acordo com a autora, o sujeito está situado em um espaço público que se traduz num contexto social de interação, mas ao mesmo tempo de inscrição, no qual não está isolado e possui sempre suas intencionalidades. Nesse sentido, expõe três esferas de pertença das representações sociais (ver figura 09), as quais sinalizam o papel do Outro na tríade dialógica do Alter-Ego-Objeto: a da subjetividade, que corresponde às experiências e seus significados e aos saberes construídos, diz respeito à apropriação do sujeito, suas experiências e histórias de vida; da intersubjetividade que retrata as interações compartilhadas nos grupos sociais, são os diálogos, as trocas, os acordos e divergências; e a da transsubjetividade que remete às ideias, aos conhecimentos, valores e às práticas de indivíduos/grupo da mesma esfera social.

Figura 09 – Esfera de Pertença das Representações Sociais



Fonte: JODELET (2015)

A análise de Jodelet (2009) nos permite situar o lugar do sujeito no seio das representações sociais e como, a partir da sua interação com o objeto, com outro, com o social, ele se torna produtor de conhecimento. Nesse caso, é necessário pensar o papel que o objeto tem no processo de produção de conhecimento. O objeto é concebido a partir do olhar do sujeito. “A representação social é sempre uma representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto terão uma incidência sobre o que ela é” (JODELET, 1993, p. 9). Portanto, o objeto “é” a partir do olhar do sujeito, da sua incidência e implicação. Para Marková (2006), nenhuma teoria do conhecimento pode ignorar o objeto. Igualmente, Jodelet (1993, p. 5) postulou que:

De fato, representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual o sujeito relaciona-se com um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa, uma coisa, um evento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria etc.; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas sempre requerer um objeto. Não há representação sem objeto.

As defesas das autoras são convergentes, não apenas quando se trata da imprescindibilidade do objeto na produção do conhecimento para perspectiva das representações sociais, como também no sentido de que o seu significado é atribuído pelo sujeito. Destarte, dentro da perspectiva das representações sociais, os objetos não se desintegram do Alter-Ego, não têm significado fora dessa relação, porque implicam e são implicados por ela. Portanto, “[...] são concebidos como sendo transitórios” (MARKOVÁ, 2006, p. 225), principalmente se considerarmos a complexidade do fenômeno social.

Ainda sobre a integração com o objeto, é preciso destacar o afeto nessa relação. Jovchelovitch (2011) ressalta que, para conhecer, deve haver desejo de saber. Para produzir conhecimento, o professor cria vínculo com o objeto, o que dá a entender como os processos afetivos são tão importantes quanto os cognitivos e sociais. Por outro lado, ao conceber o produtor de conhecimento como um sujeito social, não podemos desprezar o Outro dessa equação. Jovchelovitch (2011) também faz menção ao Outro, destacando sua importância, o que diverge do pensamento cartesiano: “Desde a teoria do Eu e do Mim de Mead, passando pela teoria do inconsciente de Freud, até a teoria do sujeito barrado de Lacan, todas elas identificaram a presença do Outro no coração do Eu” (p. 52). Também Jodelet (2009) ressalta o papel do Outro:

Reconhecer a existência de um sujeito não implica supor nele um estado de solipsismo. Os modelos de interiorização dos quais o parâmetro é o *habitus*

de Bourdieu, o da psicanálise e as diferentes concepções sociais da relação com o outro (Jodelet, 2003) interiorizaram o outro no sujeito (p. 693).

Mesmo nas teorias que estudam a individualidade do sujeito, a presença do Outro se traduz como partícipe da sua constituição. Assim, o processo de produção de conhecimento, fundamentado na Teoria das Representações Sociais, envolve “[...] sujeitos em relação a outros sujeitos e a ação comunicativa que circunscreve e configura suas relações na medida em que se engajam no processo de dar sentido a um objeto [...]” (JOVCHELOVITCH, 2011). Essa perspectiva nega o conhecimento como reprodução individual e descontextualizada e o coloca como produto criativo da ação do sujeito.

Para alguns autores¹³, a superação dessas fronteiras epistemológicas representou ao mesmo tempo inovação no campo da Psicologia Social e reunificação das ideias propostas pelas Ciências Sociais.

Na psicologia, uma virada descrita por Markus e Zajonc (1987) foi ao encontro do ponto de vista defendido desde 1961 por Moscovici. Com o declínio do behaviorismo e as “revoluções” do “new-look” nos anos 70, e do cognitivismo nos anos 80, o paradigma “estímulo-resposta” (S—R) é progressivamente enriquecido. Em um primeiro momento, o sujeito — denominado organismo— é integrado no esquema original como instância mediadora entre o estímulo e a resposta, o que se traduz no esquema S—O—R. Num segundo momento, com a consideração das estruturas mentais, as representações, estados psicológicos internos correspondentes a uma construção cognitiva ativa do meio, tributária de fatores individuais e sociais, assumem um papel criador no processo de elaboração da conduta (JODELET, 1993, p. 6).

Analisando sob a perspectiva do Campo Pedagógico¹⁴, é possível defender que toda prática denota uma maneira de conceber o objeto, o conhecimento, o processo de ensino-aprendizagem, enfim, o sujeito. Portanto, trazer essa discussão para o campo da Pedagogia é reafirmar que existem diversificadas formas de aprender e ensinar e que não há como limitar a aprendizagem à um único campo disciplinar.

O surgimento de novas tecnologias de aprendizagem, as relações de poder estabelecidas entre diferentes grupos sociais e a crescente globalização da cultura e da educação transformam a aprendizagem em um ato de comunicação interpessoal. Espera-se que os seres humanos aprendam ao longo de suas vidas, a qualquer momento e por meio de métodos muito diversos e em diferentes contextos (CHAIB, 2015, p. 363).

¹³Moscovici (2001); Jodelet (1993); Chaib (2015).

¹⁴ “Implica a existência de um conjunto de práticas e saberes minimamente articulados em torno de princípios, objetivos ou outros elementos comuns” (RIBEIRO, 1999, p. 185).

Os sujeitos aprendem conforme a sua história, individualidade, cultura, contexto social, maturidade psicológica, acesso aos meios de comunicação, entre outros tantos aspectos que constituem o sujeito. Diante disso, há duas questões que precisam ser amadurecidas: como as instituições de ensino consideram os elementos citados e como percebemos o espaço da aprendizagem/produção de conhecimento.

A partir das experiências como professora do Ensino superior e da Educação Básica, percebo o distanciamento que, por vezes, há entre a formação de professores e as práticas docentes. É possível que esse distanciamento deva-se a uma disparidade entre o discurso e a prática: enfatiza-se a informação, às vezes resumida e precária. Por outro lado, despreza-se a socialização das experiências, negando, com isso, a relação entre o sujeito, o objeto e o outro. *Pari passu*, existe uma certa supervalorização da “formação”, entendida muito mais como certificação, do que com as próprias práticas formativas. “O aluno é cada vez mais visto como um consumidor e a educação, como um produto de consumo; portanto, o despertar do behaviorismo é considerado como um recurso de mediação eficiente [...]” (CHAIB, 2015, p. 362). Essa eficiência se resguarda na ideia de transmissão e reprodução de informações na troca desmedida por fichas simbólicas que concedem títulos ao professor, mas quase nunca o capacitam para atuarem proficuamente na profissão.

Para Not (1991), o sujeito dessa concepção é um “sujeito assujeitado” e “[...] esses métodos se inserem num projeto de hétero-estruturação do conhecimento, semelhante, nisso, àquele em que se incluem os métodos tradicionais. Não obstante, a tentativa de transmissão dos conteúdos pelo mestre dá lugar a uma obrigação de construção pelo aluno” (p. 63). Assim, o estímulo se traduz em valorização profissional baseada, geralmente, em aumento salarial pouco significativo, e a resposta se configura como professores especializados, mas sem motivação, porque as informações recebidas não dão conta da complexidade da realidade docente.

A outra questão diz respeito aos espaços de produção de conhecimento. Ora, se o conhecimento é concebido de maneira dialógica, com bases fincadas na relação Alter-Ego-Objeto, o espaço da sua produção não se restringe ao espaço institucionalizado. “A crescente atenção dedicada à aprendizagem de adultos, bem como ao surgimento da aprendizagem ao longo da vida, enfatizou a importância de considerar a aquisição do conhecimento como um produto da aprendizagem formal, informal e não formal” (CHAIB, 2015, p. 365). Os diferentes espaços por onde o sujeito transita possibilitam que representações sejam construídas e que práticas sejam tecidas a partir delas. Nesse sentido, podemos concordar com Jodelet (1993), uma vez que a autora afirma a representação como forma legítima de

conhecimento, e ainda com Chaib (2015), que defende a Teoria das Representações Sociais como uma teoria do ensino-aprendizagem.

Apondo aqui apenas uma possibilidade que contradiz as teorias dominantes do conhecimento, pelo viés da relação que se estabelece entre sujeito social e objeto do conhecimento. “A tarefa da representação não é apenas social na sua formação e epistêmica na produção do conhecimento sobre o objeto-mundo; ela é também regulada pela dinâmica do desejo e a economia da psique, que estão subordinadas à processos inconscientes” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 63). Por conseguinte, o conhecimento é produzido na instância relacional entre Sujeito-Objeto-Outro, não necessariamente nesta ordem, mas nesta unidade. “se desintegrarmos esta unidade em seus constituintes e se o tratarmos separadamente, nós estamos regredindo à epistemologia tradicional” (MARKOVÁ, 2006, p. 210).

2.2 Dimensões das representações sociais

As representações sociais designam um conjunto de fenômenos sociais partilhados pelos sujeitos de determinado grupo social e, concomitantemente, se configuram como presentificação desses fenômenos. Por isso, ao tomar como referência, nesta investigação, a Teoria das Representações Sociais, é cabível questionar: o que estou tornando presente? Este questionamento permeia a discussão deste estudo, uma vez que Moscovici (2012) preocupa-se com a vida cotidiana e suas múltiplas complexidades, ou seja, o autor chama atenção para a apreensão do dinamismo do cotidiano dos sujeitos que interagem nas diversas redes e relações sociais. E, essas redes e relações sociais, por sua vez, tornam-se o cerne das discussões no âmbito da teoria das representações sociais.

Existem várias ciências que estudam a maneira pela qual as pessoas lidam com o conhecimento, o distribuem e o representam. Contudo, o estudo de como e por que as pessoas compartilham conhecimento e, assim, constituem sua realidade comum, de como elas transformam ideias em prática – numa palavra, o poder das ideias – é problema específico da psicologia social (MOSCOVICI, 1990, p. 164).

Ao defender as representações sociais como uma forma de produção de conhecimento pelo sujeito, pontuo os fins e os meios pelos quais o conhecimento se produz. Informação, imagem e atitude são meios e ao mesmo tempo, produtos, mesmo sendo estes inacabados e passíveis de refabricação, da produção, da comunicação e da transformação social. Essas dimensões compõem a estrutura das representações sociais no sentido de clarificar a sua relação

com os sistemas de saber. Sendo representação e sendo social, ela abarca a função simbólica, o sujeito, a comunicação, seu poder de construção do real, em uma inscrição que vai da informação à atitude. Segundo Lagache (2012), a representação social consegue possibilitar a transição entre o conceito teórico abstrato para a análise do objeto real e complexo, através das suas dimensões propostas por Moscovici (1978):

Atitude – configura-se como uma dimensão em que a representação social fornece a orientação global para a ação, favorável ou desfavorável, em relação ao objeto da representação; Informação – corresponde à sistematização dos conhecimentos que o grupo tem sobre o objeto; Campo da representação ou imagem – é a idéia ou imagem associada a um conteúdo selecionado e preciso sobre o objeto, fornecendo-lhe uma unidade a partir da organização dos conteúdos (PINTO, 2015, p. 55).

Sem considerar a ordem na qual as dimensões foram expostas na citação, a informação tem função de sistematização dos conhecimentos sobre um determinado objeto. “Ao representar, entrelaça-se um conjunto de conhecimentos advindos de informações do contexto sociocultural [...]” (FERREIRA, 2015, p. 23), essas informações são advindas dos espaços comunitários, família, trabalho, igreja; da escolarização ou profissionalização, a exemplo, do conhecimento científico. Esse arcabouço de informações permite ao sujeito tornar concreto um determinado objeto, a partir da construção de imagem que ele faz do objeto. Ferreira (2015) destaca que, para Moscovici (1978), a qualidade e o tipo da informação sobre o objeto, bem como, interesse que o sujeito possui pelo objeto, influencia diretamente na formação da representação. Destarte, fica claro o quanto a relação que o sujeito estabelece com o saber torna-se elemento indispensável para a ocorrência da produção de conhecimento.

A imagem, por sua vez, permite materializar o objeto que parece estar distante da realidade do sujeito, por isso constitui a ideia que se faz desse objeto associada a um conteúdo selecionado e preciso sobre ele. Para Ferreira (2015), as imagens são “[...] elaborações constituintes do pensamento e, como tal, são construídas no universo mental, sobrepondo-se, alterando-se e transformando-se constantemente” (p. 21). Em se tratando de conhecimento na perspectiva das representações sociais, este é considerado como processo dinâmico, mutável, portanto, as imagens constituídas sobre determinados objetos vão sendo repensadas, refeitas, revistas, enquanto o sujeito se informa e/ou vivencia situações referentes a determinado objeto.

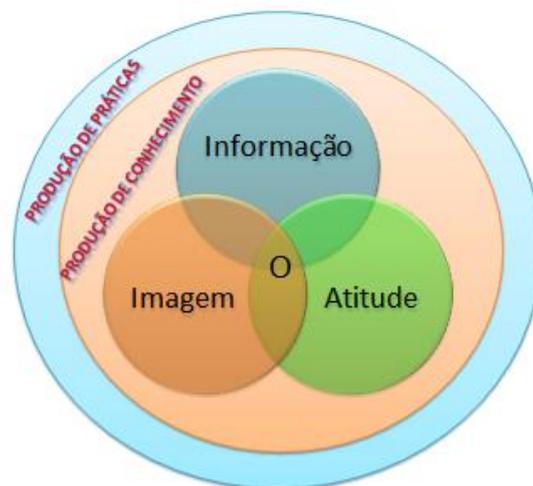
É importante salientar que “As manifestações da imagem são sempre produções do sujeito [...] que implicam a revelação do objeto ao próprio sujeito” (FERREIRA, 2015, p. 23), porém a própria condição de sujeitos sociais modula essas produções, fazendo com que não se

distanciem da cultura, convenções, modos de vida. As imagens acabam retratando a compreensão e os sentidos que este sujeito constrói a partir desses elementos. Já a atitude, são as práticas estabelecidas a partir da informação e da imagem.

Esse sujeito pensador e criativo possui predisposição para responder em atitudes, positivas ou negativas, com orientação constituída a partir de avaliações a priori. A constituição da atitude refere-se às experiências subjetivas, fruto de processos comparativos decorrentes da interação social” (FERREIRA, 2015, p. 25).

Configura-se na dimensão em que as representações sociais fornecem a orientação para a ação. Dessa forma, a produção do conhecimento pressupõe a produção de práticas.

Figura 10 – Enodamento das dimensões das RSs



Fonte: Representação da autora

Como exposto na figura 10, as dimensões das representações sociais não se encontram dissociadas. Pelo contrário, não há construção de representação se uma das partes for omitida. Não há atitude frente ao objeto se o sujeito não se apropriar deste nem estabelecer relação com ele, tampouco há como tornar concreto um objeto (dimensão imagética), se não tiver um arcabouço de informações sistematizadas sobre ele. Em resumo, não há produção de conhecimento ou produção de representações sociais se esse nó for desfeito, porque produção de conhecimento ultrapassa a repetição, pressupõe seleção e organização de conhecimento sobre determinado objeto, construção de conceito real sobre o mesmo, tornando-o concreto, e, produção de práticas a partir do que foi conhecido.

Nesse sentido, o processo de transição entre a imagem e a atitude se constitui um rito, no qual o sujeito passa da representação especular para o próprio ato, a própria ação. Informações geram imagens que influenciam na tomada de posição do sujeito frente ao objeto de conhecimento.

2.3 Construtores das representações sociais

Os processos de objetivação e ancoragem se configuram como construtores de representações sociais. Ora, se tomo aqui a defesa de que são as Representações Sociais uma teoria do conhecimento ou uma possibilidade de pensar a teoria do ensino-aprendizagem, é preciso expor os processos pelos quais o conhecimento se constitui.

[...] qualquer forma de aprendizagem supõe uma forma *a priori* de conhecimento de senso comum do objeto de aprendizagem. Por meio dos processos de objetivação e ancoragem, as representações sociais desempenham um papel central ao direcionar e condicionar a aprendizagem humana (CHAIB, 2015, p. 370).

São esses processos que permitem ao sujeito nomear o objeto, torná-lo familiar, classificá-lo. É só a partir disso que o sujeito/comunidade toma ações práticas com relação ao objeto. Antes conhece, se apropria, julga, afeta e é afetado por ele. É esse movimento que estabelece às representações sociais o caráter justificador e orientador de práticas. Pode-se notar que a objetivação e a ancoragem são processos indissociáveis na teoria das representações. Objetivação, na concepção de Moscovici (2012, p. 260) “[...] designa a passagem dos conceitos e das ideias para os esquemas ou as imagens concretas”. É tornar real um conteúdo conceitual, é dar materialidade à imagem, ou seja, é tornar concreto o objeto que está no campo das abstrações. Ferreira (2015) sintetiza o conceito de objetivação como “A materialização de informações externas em elementos da sua realidade interna, e vice-versa” (p. 27). Ou seja, por meio da objetivação o sujeito refaz significações e dá materialidade aos seus esquemas conceituais.

Jodelet (1993) destaca que o processo de objetivação é decomposto em três fases: “construção seletiva – esquematização estruturante – naturalização” (p. 18). Pinto (2015) expõe as características de cada uma dessas fases: a construção seletiva consiste em selecionar elementos novos de um objeto/ fenômeno, de acordo com o conhecimento social já existente; a esquematização estruturante é responsável pela transformação desses elementos novos em um esquema figurativo mental, é a sistematização, síntese e condensação das novas

informações com as vivências e aprendizagens anteriores; por fim, a naturalização é a própria representação, é a transformação de novas informações em conhecimento.

Dessa forma, “o objeto estranho ao sujeito e ao seu grupo se torna familiar, palpável pela sua materialização. Ele, o objeto, se torna apreendido por esquemas figurativos inerentes a materialização do conceito. Logo, passa a existir permuta entre conceito e objeto” (PINTO, 2015, p. 59). Por isso, o papel da experiência é tão relevante no processo de aprendizagem. O sujeito precisa de possibilidades procedimentais ligadas ao que já conhece para tornar um conceito concreto.

Mas, a aprendizagem não se configura apenas dentro desse processo. Para ocorrer, de fato, a objetivação precisa estar imbricada na ancoragem. Para Alves-Mazzotti (2000), na objetivação, a intervenção dos processos sociais se dá no agenciamento dos conhecimentos relativos ao objeto da representação – levando-se em consideração o acesso diferenciado às informações, e o sistema de valores do grupo social – e, na ancoragem, essa intervenção se traduz na significação e na utilidade que lhe são conferidos. Pode-se, então, inferir que a ancorar é classificar, categorizar, nomear, como explicita Moscovici (2007, p. 63):

Classificar algo significa que nós o confinamos a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é, ou não é permitido, em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe (...). Categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher uma relação positiva ou negativa com ele.

Nesse sentido, a ancoragem está no campo atitudinal, “[...] serve à instrumentalização do saber, conferindo-lhe um valor funcional para interpretação e gestão do ambiente, e então se situa em continuidade com a objetivação” (JODELET, 1993, p. 18). Conforme exponho na figura 11:

Figura 11 – Construtores das representações sociais



Fonte: Representação da autora

Assim, a produção do conhecimento segue um percurso cíclico que vai do conceito à atitude, da nomeação à tomada de posição frente à realidade. Nessa perspectiva, me inclino a concordar com Chaib (2015, p. 370), quando ele aponta a necessidade de considerar as representações sociais no campo pedagógico:

[...] representações sociais devem ter uma posição muito mais evidente no discurso pedagógico sobre o ensino e a aprendizagem. Uma parte maior da pesquisa educacional deve ser consagrada ao estudo dos processos psicossociais de ensino e de aprendizagem. Há demanda de métodos alternativos para o ensino e a aprendizagem das crianças não somente por parte de instituições de formação de professores.

A consideração dessa teoria no campo pedagógico permite entender o conteúdo do pensamento, bem como os conceitos e procedimentos relacionados a determinados objetos, ao passo que se ocupa das condições sociais de produção, comunicação e fins do conhecimento. Contudo, ressalto que, enquanto docentes, mais que pensar métodos alternativos, é necessário refletir sobre esses métodos, entender que concepções se manifestam nas práticas que realizamos, teorizá-las, conceder-lhes formas, criar novas possibilidades de ensinar e de aprender no *lato sensu*, com vistas à criação do saber e do conhecimento.

A emancipação da Teoria das Representações Sociais abriu portas e janelas para escutar esta criação na perspectiva de que “*pensar que a gente cessa*” é uma lógica cartesiana. Considerando que esta fala, advinda de Manoel de Barros, exposta na página 44,

autentica a pulsão de morte do sujeito quando o humano munido pela pulsão de vida não cessa de não se inscrever na busca do objeto de conhecimento.

3 POR ONDE ANDEI: OS CAMINHOS DA PESQUISA



O passageiro, Carlo Barboza

*“[...] que a importância de uma coisa
não se mede com fita métrica
nem com balanças
nem barômetros.
Que a importância de uma coisa
há que ser medida
pelo encantamento que a
coisa produza em nós”
(Manoel de Barros)*

Este capítulo apresenta a metodologia de investigação utilizada para apreender o objeto de estudo delimitado: a pós-graduação *lato sensu* e a produção do conhecimento docente. Durante a construção do objeto desta pesquisa, muitas questões foram suscitadas, principalmente no que diz respeito ao método instituído pela ciência moderna, baseado na demonstração/prova de algo que se deseja instituir como única verdade. Para além de

delimitar métodos na tentativa de reunir dados para comprovar a importância do objeto em questão, aqui estão descritos os percursos por onde caminhei, como passageira de uma viagem que carrega consigo o desejo de aprender, de retirar véus na tentativa de apreender representações sociais. Foi o desejo de entender as causas da busca da pós-graduação *lato sensu* pelo sujeito que me causou encantamento. Foi o desejo de olhá-la com os olhos do afeto – olhos de pesquisadora – que delineou o mapa dos lugares por onde precisei trilhar para enxergar outros horizontes além dos quais via como estudante, professora e coordenadora pedagógica de cursos de especialização.

Nessa via, é como se tentasse enxergar as outras faces de um cubo, tal qual destaca Cerezer (2003, p. 1) “[...] é como se olhássemos um cubo, que tem seis faces, como sabemos, mas só podemos, de um determinado lugar, ver três faces, é necessário que nos desloquemos para que vejamos todas as faces”. Sair do lugar que ocupava para ver de outra perspectiva, e, desse modo, tomar outras posições frente ao objeto de conhecimento.

Como este estudo está centrado nas bases da pesquisa social, não é possível, e nem se fosse, se constituir como verdade absoluta, pois aqui está em voga a subjetividade do sujeito, que é histórico, social e mutável. Assim, a fala do seguinte autor elucida o debate:

A intenção prefigurada busca esclarecer as estruturas subjacentes dos sentidos humanos em toda a sua complexidade [...], a partir do material disponível e já formado biológica e culturalmente, que constitui o ponto de chegada e o ponto de partida de toda formação do senso científico ou epistemológico do presente instante da história humana em sua prévia condição natural e em sua saga cultural aberta no tempo da incerteza e da indeterminação (GALEFFI, 2009, p. 18).

Desse modo, são os sentidos humanos e sociais, bem como a sua complexidade que entram em cena nesta pesquisa científica. Por isso, não há como precisar verdades absolutas, uma vez que os achados desta pesquisa são provisórios. Na contemporaneidade, vivemos o advento do reconhecimento não de uma verdade, mas de semi-verdades, outros saberes, da ordem do sujeito, da subjetividade, que não se pode constatar conforme pressupostos da ciência moderna. A cientificidade não pode ser reduzida apenas a uma forma de conhecer, pois contém diversas maneiras concretas e potenciais de realização (MINAYO, 1999).

Segundo Galeffi (2009), não se trata de desprezar a ciência positivista, contrapor ou fazer apologias a este ou aquele método, “[...] e sim de investigar radicalmente a natureza do conhecimento humano, o que nunca pode garantir nenhum alcance definitivo, porque é uma produção humana” (GALEFFI, 2009, p. 19). E sendo uma produção humana, não há possibilidade de descartar a si mesmo enquanto pesquisador. Por isso, é necessário refletir,

antes de tudo, sobre o laço entre sujeito e objeto na tentativa de tornar familiar o que ainda parece estranho, obscurecido. Isso só é possível se o pesquisador desnaturalizar a sua maneira de olhar (VELHO, 1978) e dialogar com o objeto, exercitando a dialética entre a amálgama com o objeto e o distanciamento deste.

Os pressupostos epistemológicos aqui delineados não têm a intenção de desprezar o rigor em prol da subjetividade, mas de fazer emergir os afetos, os conhecimentos, os significados e os sentidos atribuídos pelos sujeitos desta investigação sobre o objeto em questão. Interessa analisar como/se estes sujeitos modificam a sua prática docente a partir das representações sociais sobre a pós-graduação *lato sensu*, revelando a fomentação ou não da produção de conhecimento na pós-graduação *lato sensu*.

Sobre o referido objeto de estudo, ainda é preciso salientar que tendo fundamentos teóricos e metodológicos da Teoria Das Representações Sociais se constitui como fenômeno social. Para Sá (1998), fenômeno e objeto não são termos equivalentes. Os objetos são simplificações, recortes feitos para definir as finalidades da pesquisa científica, uma vez que “Os fenômenos de representação social são caracteristicamente construídos no que Moscovici chamou universos consensuais de pensamento. Os objetos de pesquisa que deles derivam são tipicamente uma elaboração do universo reificado da ciência” (SÁ, 1998, p. 22). Porém, ao contrário de como pensa o autor, esses objetos são difusos, multifacetados e fugidios, pois dizem respeito ao sujeito que é efêmero, contraditório, incompleto. Mesmo reduzindo o fenômeno, os achados da pesquisa estarão sempre na ordem da incompletude.

Para Spink (1995), na perspectiva psicossocial, o real objeto de estudo das representações sociais é a atividade de reinterpretação contínua dos processos de elaboração das representações dos sujeitos nos contextos em que estão inseridos, pois o pensamento e as ações dos sujeitos se modificam diante da presentificação da realidade. Portanto, a necessidade de balizar o objeto de pesquisa se faz, a meu ver, muito mais pelo sentido de facilitar a delimitação dos elementos relacionados ao trabalho teórico e metodológico da pesquisa que vai especificar e relacionar objetivos, problemática, método, instrumentos de coleta de dados, sujeitos, lócus, opções de análise dos dados recolhidos. Assim, delimitar o objeto é entendê-lo, artifício fundamental que possibilita a compreensão dos processos representacionais e a maneira como eles definem um sistema de saber (JOVCHELOVITCH, 2011).

A delimitação do objeto e dos outros elementos de uma pesquisa é imprescindível para garantir o rigor do estudo. Para Galeffi (2009), pensar rigorosamente é compreender a flexibilidade. Ou seja, o rigor aqui descrito não se confunde com engessamento, mas com a

responsabilidade de delimitar o objeto e de interpretar os dados com a seriedade necessária para apontar caminhos possíveis de transformação da realidade instaurada. Nesse sentido, no processo de construção de uma pesquisa em representações sociais, alguns preceitos são enumerados por Sá (1996): preocupar-se com a delimitação e enunciação do objeto da representação; decidir sobre os sujeitos; e, por fim, pensar o quanto do ‘contexto sócio-cultural’ será levado em consideração para esclarecer a formação e a manutenção da representação. Esses pontos destacados pelo autor são muito relevantes, pois, ao tomar esses cuidados, o pesquisador correrá menos riscos de faltar com rigor à pesquisa, favorecendo, desse modo, a viabilidade da investigação.

A partir dessa perspectiva, demarco o diálogo entre a abordagem qualitativa e a Teoria das Representações Sociais como opção metodológica que norteará a coleta e análise de dados desta investigação. A pesquisa qualitativa segundo Bauer et al (2008, p. 23), “[...] lida com interpretações das realidades sociais [...]”. Flick (2009, p. 23), por sua vez, destaca que:

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento.

Os autores comungam de ideias ao citarem a interpretação e a reflexão como processo de produção de conhecimento na perspectiva da pesquisa qualitativa. Como método de pesquisa, foi utilizado o estudo de caso, considerando que este é uma possibilidade de análise mais adequada para responder às questões norteadoras de uma pesquisa em contexto real. O estudo de caso é um método de pesquisa que pode contribuir nos estudos dos fenômenos individuais, sociais, organizacionais e políticos (YIN, 2010). Conforme este autor,

A necessidade diferenciada dos estudos de caso surge do desejo de entender os fenômenos sociais complexos. Em resumo, o método de estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos (YIN, 2010, p. 24).

Assim posto, um estudo de caso é um método empírico que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto cotidiano, especialmente, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Ludke (1986) destaca que os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura

investigar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo.

Considerando que esta pesquisa está fundamentada nas bases da Teoria das Representações Sociais, o que proponho é não apenas identificar o conteúdo da representação, mas analisar quem é o sujeito, de onde ele fala, baseado em que ele fala e com qual efeito. Dessa forma, ao apreender as representações sociais não deixamos de perceber o papel do sujeito neste processo de constituição. Esse diálogo é construído entre o social e o individual.

Minayo (1999, p. 25) destaca essa dialética no que diz respeito aos significados:

[...] considera como parte integrante da totalidade, devendo ser compreendidos e interpretados tanto no nível das representações sociais como das determinações essenciais. Sob esse enfoque, não se entende a ação humana independentemente do significado que lhe é atribuído pelo autor, mas também não se identifica essa ação com a interpretação que o autor social lhe reserva.

No estudo das representações sociais é preciso articulação entre os elementos afetivos, mentais e sociais, pela integração cognição – linguagem – comunicação, porque estes elementos afetam as representações e as realidades sobre as quais elas intervêm (JODELET, 1998). Nesse sentido, considerando que o sujeito é sempre uma entidade social (SPINK, 1995), é possível estudar muitos para entender a diversidade ao passo que aprofundamos o olhar para buscar perceber a relação representação – cognição – afeto na elaboração das representações sociais.

Portanto, a pesquisa em Representações Sociais se configura dentro de um espaço dialógico entre o plano epistemológico e o plano empírico. No primeiro, considera a comunicação social e a triangulação Sujeito-Outro-Objeto; no segundo, nos permite, enquanto pesquisadores, associar dispositivos metodológicos específicos e formas particulares de tratar os achados de uma pesquisa (JODELET, 2011). Logo, demarcar outros espaços e perspectivas desse objeto, os sujeitos, seu contexto histórico-espaco-temporal, os instrumentos utilizados para apreender as representações sociais e o dispositivo analítico para entender o que está por trás delas é imprescindível para delinear a seriedade e a validade de uma pesquisa nessa área.

3.1 *Sou um sujeito cheio de recantos*¹⁵: Um Estudo do tipo Estado da Arte sobre a pós-graduação no Brasil

¹⁵ Da obra “Livro sobre nada”, Manoel de Barros.

Recanto quer dizer lugar afastado, onde alguém esconde algo, menos à vista. Tornar possível uma pesquisa é, antes de mais nada, buscar, nos recônditos, as suas configurações, seus preceitos e referências. No percurso de delimitação do objeto deste estudo, foi preciso buscar o que para mim parecia desconhecido, e até mesmo ignorado, posto que, muitas vezes, quando imaginamos um objeto e desejamos aprofundar o conhecimento sobre ele, ignoramos que outros percursos já foram percorridos anteriormente. Portanto, a necessidade de levantar as produções realizadas sobre o tema proposto foi imprescindível. Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 39),

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Identificar esses elementos trazidos pelas autoras permitiu traçar um caminho mais seguro por onde deveríamos trilhar no que diz respeito ao recorte do objeto, às opções teóricas e metodológicas. Nesse sentido, foi realizado, em duas plataformas nacionais, um levantamento das produções realizadas, no Brasil, que se aproximam do objeto de estudo desta investigação – a pós-graduação *lato sensu* e a produção do conhecimento docente – a fim de constituir uma ideia geral do que vem sendo produzido nesta área de formação continuada. Como aponta Romanowski e Ens (2006, p. 41), a pesquisa do tipo estado da arte é “[...]uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes”.

Para realização desse levantamento, alguns procedimentos¹⁶ foram seguidos. A priori, foi necessário definir os descritores que direcionaram a pesquisa, a saber: **Formação docente na pós-graduação *lato sensu*; Produção do conhecimento docente na formação continuada; Produção do conhecimento docente no exercício da profissão; Representações Sociais sobre a formação na pós-graduação *lato sensu*; Sentidos e significados da pós-graduação *lato sensu*.** Fez-se necessário, também, demarcar o período, neste caso, de 2000 a 2015, posto que defino, na fundamentação teórica deste escrito, o século XXI como espaço-temporal de investigação sobre pós-graduação *lato sensu*. Tendo como base esses critérios, foi realizada uma consulta no banco de dados da CAPES – Coordenação

¹⁶ Romanowski (2002, p.15-16).

de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior e do portal da BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses. Assim, foram estabelecidos critérios de seleção das produções e o levantamento de teses e dissertações catalogadas. O material coletado foi lido e analisado a fim de conhecer seu o tema, problema, objetivos, método e conclusões.

A síntese do relatório do referido levantamento está exposta nesta seção e revela as tendências das produções anteriormente realizadas nesta área de estudo. As tabelas com os respectivos títulos e outras credenciais se encontram no apêndice A deste trabalho.

A partir do primeiro descritor, **Formação docente na pós-graduação *lato sensu***, foram encontradas sete produções. Destas, cinco no banco de dados da BDTD, todas dissertações de Mestrado; e duas produções no banco de dados da CAPES, uma tese de Doutorado e uma dissertação. No geral, as produções discutem sobre a pós-graduação *lato sensu* como dispositivo de formação docente continuada. Questionam a regulamentação desta modalidade de formação e validam sua importância para o aprofundamento de temas referentes ao que pretende discutir, destacando a necessidade de esses cursos assumirem novas posturas frente às reais demandas da sociedade. Ainda foi encontrada uma pesquisa sobre formação docente e o ambiente virtual de aprendizagem.

Referente ao segundo e ao terceiro descritor, **Produção do conhecimento docente na formação continuada e Produção do conhecimento docente no exercício da profissão**, foram encontradas três produções, sendo duas de Mestrado, na plataforma da BDTD; e uma de Doutorado, na plataforma da CAPES. As pesquisas versam sobre os saberes docentes e consideram o professor como sujeito da sua prática. Apenas um dos estudos cita a pós-graduação *lato sensu* como locus da formação continuada, ainda assim, não como objeto de estudo, mas como resultado encontrado a partir da pesquisa empírica. Os recortes dos objetos de pesquisa se configuram no contexto da formação inicial e da formação em serviço.

O quarto descritor, **Representações sociais sobre a formação na pós-graduação *lato sensu***, permitiu encontrar dois trabalhos no banco de dados da CAPES. Ambos tratam da representação social sobre a pós-graduação na modalidade do Ensino à Distância. Um possui enfoque no ensino, inclusive seus sujeitos são os professores e não os alunos do *lato sensu*; e o outro tem um enfoque na contextualização, porém não deixa claro se o *locus* foi a pós-graduação em educação.

Por fim, os **Sentidos e significados da pós-graduação *lato sensu*** se configurou como o último descritor e possibilitou encontrar quatro pesquisas na plataforma da CAPES, sendo dois vinculados a programas de Mestrado Acadêmico – área de Ciências Contábeis e Enfermagem, respectivamente; um ao Programa de mestrado Profissional na área de Ciências

e Matemática; e um Doutorado na área de Educação. Os trabalhos versam sobre os motivos que levam um profissional a buscar a formação no *lato sensu*, além de discutir as percepções de coordenadores e docentes desses cursos. Com exceção do trabalho da área de saúde, as pesquisas se referem à pós-graduação na modalidade de Educação à Distância.

É importante destacar algumas aproximações e distanciamentos entre as pesquisas encontradas e o objeto de estudo desta pesquisa. As aproximações se materializam principalmente no que tange à formação docente continuada em nível de especialização, sua regulamentação, sua importância e a necessidade de atender às demandas sociais e profissionais. Os distanciamentos se ancoram nas modalidades da formação; na produção de conhecimento baseada na perspectiva dos saberes docentes; nos sujeitos da pesquisa, e o enfoque no ensino, bem como na área conhecimento.

Após a apresentação deste panorama, é possível inferir que o objeto desta pesquisa ganhou maior subsídio para buscar respostas, embora parciais sobre a pós-graduação *lato sensu*, no âmbito da formação, produção de conhecimentos e práticas docentes. Além disso, seus enlaçamentos configuram um ineditismo da pesquisa, visto que as publicações nesta área não abordarem o mesmo corpus aqui definido. Ainda assim, cabe ressaltar que os trabalhos garimpados clarificaram referências interessantes sobre o objeto, contribuindo com a fundamentação teórica deste estudo. Assim, foi possível elencar alguns pontos que validam a importância desta pesquisa, referenciada em Romanowski e Ens (2006) quando citam que a pesquisa do tipo estado da arte favorece uma organização que mostra a integração e a configuração emergentes, as diversas perspectivas de pesquisas, os estudos recorrentes, bem como as lacunas e as contradições de um objeto. Ao pensar a pós-graduação *lato sensu* na modalidade presencial, fazendo seu enlace com a produção do conhecimento e com as práticas docentes, à luz da Teoria das Representações Sociais e, analisando os dados pela via da análise do discurso, configurei um estudo que poderá trazer contribuições importantes para o fértil campo de discussão da formação docente.

3.2 “Os outros: O melhor de mim sou eles”¹⁷ – os sujeitos que representam

No caso deste estudo, ao analisar as representações sociais de alunas-professoras sobre a pós-graduação *lato sensu*, visando investigar a produção do conhecimento e identificar os sentidos e os significados que orientam e justificam o fazer no cotidiano do exercício da

¹⁷ Da obra “Livro sobre nada”, Manoel de Barros.

docência, delineia-se um caminho, uma trajetória que transita entre o social ao individual. O ponto de partida será determinado pelo grupo social, mas o ponto de chegada será os sentidos e os significados atribuídos pelo sujeito que, ao elaborar e se posicionar frente às representações sociais, não faz cópia, não reproduz, porque possui um manejo próprio, singular.

Nesta perspectiva, ao pensar sobre os sujeitos da pesquisa, ratificamos que estes são partícipes de situações sociais e culturais, mas que possuem também uma história pessoal, marcada por singularidades. Segundo Sá (1998), a definição dos sujeitos possibilita refletir sobre as manifestações discursivas e atitudinais por meio das quais serão investigados os processos e o produto da representação. Sendo assim, “não é um indivíduo isolado que é tomado em consideração, mas sim as respostas individuais enquanto manifestações de tendências do grupo de pertença ou de afiliação na qual os indivíduos participam” (JODELET, 1984, p. 36). Moscovici (2012, p. 33) também expõe questões relacionadas à escolha dos sujeitos, quando ressalta: “fatores como idade, sexo, classe social, profissão, grau de instrução [...] interferem nas respostas”. Destarte, os sujeitos que participaram desta cena social foram em número de nove alunas-professoras. São licenciadas nas diversas áreas do conhecimento que cursaram a sua primeira especialização, na modalidade presencial, entre março de 2015 e agosto de 2016, em Psicopedagogia¹⁸ e atuam em escolas públicas ou privadas, no âmbito da Educação Básica. Os sujeitos residem e trabalham no município de Feira de Santana-BA. As alunas-professoras tem idade entre 23 e 45 anos, o tempo de exercício da docência varia entre 01 e 12 anos. A tabela, a seguir, apresenta um panorama geral do grupo dos sujeitos:

Quadro 1 – Perfil Biográfico das alunas-professoras

Sujeito	Idade	Formação no Magistério	Formação inicial Superior	Ano de conclusão	Rede	Tempo de Docência
Aluna-professora A	25 anos	Não	Licenciatura em Pedagogia	2014	Pública	Não informado
Aluna-professora B	33 anos	Sim	Licenciatura em Pedagogia	2012	Privada	12 anos
Aluna-professora C	45 anos	Sim	Licenciatura em Letras Vernáculas	2005	Privada	11 anos
Aluna-professora D	25 anos	Não	Licenciatura em Letras com Língua Inglesa	2014	Privada	3 anos e 6 meses
Aluna-professora E	23 anos	Não	Licenciatura em Pedagogia	2014	Privada	3 anos

¹⁸ A escolha pelo curso de Psicopedagogia se deu por perceber que a demanda de matrícula dessa especialização abarca uma variedade de formações iniciais e de atuações docentes.

Aluna-professora F	35 anos	Não	Licenciatura em Pedagogia	2010	Pública e Privada	8 anos
Aluna-professora G	28 anos	Não	Licenciatura em Pedagogia	2015	Privada	4 anos
Aluna-professora H	31 anos	Não	Licenciatura em Letras	2008	Privada	11 anos
Aluna-professora I	23 anos	Não	Licenciatura em Pedagogia	2014	Privada	1 ano

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados expostos nos questionários de perfil.

Todos os sujeitos foram selecionados a partir do desejo de participar da pesquisa, uma vez que esta foi apresentada à turma do referido curso, ressaltando os critérios necessários para a participação, entre eles, a atuação em sala de aula e a participação nos encontros propostos pela pesquisa. Assim, as referidas alunas-professoras se disponibilizaram para a construção da tessitura deste estudo que se constituiu a partir do diálogo entre os conhecimentos teóricos e as representações sociais por elas expressadas em seus escritos, falas e produções artísticas.

3.3 “Aonde não estou, as palavras me acham”¹⁹: o contexto da pesquisa

O locus da pesquisa dá forma ao contexto da representação, constituindo-se espaço fundante para que o problema a ser investigado faça sentido. Sobre esta questão, Spink (1995, p. 121) acrescenta que sem o contexto, “[...] não poderíamos compreender as construções que dele emanam e nesse processo o transformam”. Ou seja, sem contexto não há produção de representação social, pois na perspectiva psicossocial, o real objeto de estudo é a atividade de reinterpretação contínua dos processos de elaboração das representações no contexto em que vivem os sujeitos. Segundo Jovchelovitch (2011, p. 37),

[...] Diferentes pessoas, em diferentes contextos e tempos, produzem diferentes visões, símbolos e narrativas sobre o que é real, e é apenas através da compreensão do sentido que podemos entender como diferentes representações se relacionam entre si e quais suas consequências no mundo real.

Portanto, o contexto é intertextual, compreende desde o texto sócio-histórico, ou seja, as construções sociais que alimentam nossa subjetividade, até o próprio discurso, versões funcionais constituintes de nossas relações sociais (SPINK, 1995). Assim, a definição do *locus* considera as condições históricas e sociais dos sujeitos, revelando em que perspectiva

¹⁹ Da obra “Livro sobre nada”, Manoel de Barros.

eles se aproximam e/ou se distanciam, visto que os contextos citados são apenas alguns espaços em comum vivenciados pelos sujeitos da pesquisa.

São muitos os atributos que caracterizam um sujeito e que nem sempre são particularizados por todos os sujeitos do grupo investigado. Como supracitado, a pós-graduação *lato sensu* se constitui um contexto social no qual os sujeitos buscam formação, e, para tanto, trazem saberes distintos oriundos de outros espaços de pertencimento: escola, família, universidade, igreja, trabalho, entre outros.

[...] Formas diferentes são capazes de coexistir no mesmo contexto, no mesmo grupo social ou no mesmo indivíduo. Sujeitos fazem uso de uma forma ou de outra de saber, dependendo das circunstâncias particulares em que eles se encontram e dos interesses particulares que possuem em determinado tempo e lugar. A polifasia cognitiva refere-se pois, a um estado em que diferentes tipos de saber, possuindo diferentes racionalidades, vivem lado a lado no mesmo indivíduo ou coletivo” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 125).

Logo, os saberes compartilhados em outros espaços e por outros agentes servirão de base para a construção e o compartilhamento de outras formas de saber dentro de um determinado grupo social. Contudo, esses compartilhamentos e construções só são possíveis através da comunicação. Segundo Jovchelovitch (2011, p. 74), “processos de comunicação situam sujeitos sociais em uma relação concreta, amarrada ao contexto social, cultural e histórico em que elas se encontram e ativamente (re)produzem. Por meio desses processos comunicativos é que elas produzem os meios simbólicos para construir uma representação específica de um objeto [...]”. Dessa forma, o estabelecimento do *locus* é imprescindível para consolidar a pesquisa em representação social.

No caso específico desta pesquisa, o locus foi uma unidade de pós-graduação vinculado à iniciativa privada, localizado na cidade de Feira de Santana – BA. No referido núcleo, são oferecidos cursos presenciais de pós-graduação *lato sensu* nas áreas de Educação, Ambiental, Negócios e Saúde. Desde 2006, já foram certificados quase dois mil alunos, sendo 70% destes na área de Educação. Esta é a maior demanda do Núcleo desde a sua abertura.

A clientela é formada por alunos graduados nas diferentes áreas de conhecimento, oriundos de instituições públicas e privadas, nas modalidades presenciais e à distância. A maioria dos alunos já atua no mercado de trabalho. Os cursos acontecem um final de semana por mês – sexta (das 18h às 22h); sábado (das 7:30h às 18h) e domingos (das 7:30h às 13h), de acordo com calendário previamente estabelecido. A cada mês, ocorre aula de um componente curricular de 40h; ou parte de um componente, no caso dos de 80h. A carga-

horária dos cursos varia entre 440h e 720h, correspondendo ao que regulamenta a Resolução 01/2007, no seu artigo 5º:

Os cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização, têm duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, nestas não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso (BRASIL, 2007).

O currículo do curso escolhido como locus – Psicopedagogia: Clínica, Institucional e Hospitalar – comporta uma carga-horária de 720 horas, destas, metade são componentes teóricos, e a outra metade abrange componentes práticos, estágio e orientações para a elaboração do TCC – Trabalho de Conclusão de Curso. As alunas-professoras estão vinculadas à turma de número vinte, cujo ingresso ocorreu em março de 2015 e a conclusão em agosto de 2016. A escolha por esse curso se deu por perceber que ele é um dos mais procurados no Núcleo, abarcando docentes de diversas licenciaturas e modalidades da Educação Básica. Em dez anos de funcionamento da referida instituição, foram abertas vinte duas turmas, com mais de 900 alunos matriculados neste período. Dessas matrículas, cerca de 97% são de professores licenciados²⁰.

O curso de Psicopedagogia proposto pelo Núcleo está vinculado à área de Educação, e possui no seu projeto os seguintes objetivos:

Qualificar para atuação na área de educação; Fornecer ferramentas para realização de avaliações psicopedagógicas no campo preventivo e curativo das dificuldades de aprendizagem; Compreender as origens (cognitiva, neurológica, linguística, emocional e psicossocial) das dificuldades de aprendizagem; Diagnosticar as dificuldades, distúrbios e desvios de aprendizagem, entendendo os graus de interferência desses fatores no processo de ensino-aprendizagem; Realizar intervenções psicopedagógicas em sujeitos, projetos pedagógicos ou metodologias (Ementa do curso de Psicopedagogia).

A partir dos objetivos elencados, é possível inferir que as dificuldades de aprendizagem, diagnóstico e intervenção para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem são o foco principal do curso. Este obedece às diretrizes da ABPP – Associação Brasileira de Psicopedagogia – que caracteriza esse campo do seguinte modo:

[...] uma área de conhecimento e pesquisa na atuação interdisciplinar, voltada para os processos de ensino-aprendizagem, que integra o diagnóstico e a intervenção em situações que envolvam esses processos no plano

²⁰ Fonte: Projeto administrativo-pedagógico do Núcleo de Pós-graduação.

individual, grupal e institucional. Considera a análise do contexto em que se desenvolve o processo de aprendizagem; a leitura dos problemas que emergem da e na interação social voltada para o sujeito que aprende; busca compreender os fatores que intervêm nos problemas, discriminando o particular e o geral, o específico e o universal, na busca de alternativas de ação para uma mudança significativa nas posturas frente ao ensinar e ao aprender [...] (ABPP, 2014, s.p).

Portanto, o curso volta, prioritariamente, à atenção aos processos de ensino e aprendizagem, analisando os contextos, compreendendo os entraves, planejando atividades efetivas de intervenção e busca de soluções. É pertinente destacar que o curso habilita em três áreas distintas, formando um especialista e não um docente. A área clínica que se ocupa do atendimento psicopedagógico individualizado de diagnóstico e intervenções. A institucional, que tem maior foco no desenvolvimento de aprendizagem e processos grupais; e a hospitalar que trabalha em conjunto com o pedagogo hospitalar, em classes e/ou brinquedotecas hospitalares, no sentido de auxiliar os sujeitos que, por motivos de saúde e/ou afastamento do cotidiano (família, escola, comunidade), desenvolvem dificuldades de aprendizagem. Possibilita, também, conforme justificativa do projeto do curso, “ampliar a visão cognitiva do professor, aperfeiçoando-o sobre o tipo de dificuldade, necessidade, carência e intervenção que o aluno precisa” (PP, 2012). Além de proporcionar discussões aprofundadas sobre os aspectos psicológicos, afetivos, neurológicos e sociais da aprendizagem, os quais a escola e o professor não podem deixar de lado.

É neste cenário formativo que estão os sujeitos desta pesquisa, um curso cuja principal intenção é entender os processos de ensinar e aprender, condição *sine qua non* para a escola e objeto das práticas educativas.

3.4 “Não use o traço acostumado”²¹: Dispositivos de coleta de dados e suas possibilidades

Durante o processo de pesquisa, ao delimitar objeto, sujeitos e contexto é possível focar as condições históricas e sociais condizentes a esses elementos. Ao reconhecer a representação como uma forma de saber, precisamos escutar, no âmbito de uma investigação, a sua referencialidade, a sua natureza intersubjetiva e interativa, as suas dimensões afetivas, expressivas e intencionais. Essa descoberta só parece possível a partir da escolha dos dispositivos de coleta e de análise dos dados.

²¹ Da obra “Livro sobre nada”, Manoel de Barros.

Sá (1998) utiliza a tese de Jodelet (1986, p. 29) para exemplificar que “[...] as decisões quanto ao objeto/sujeito e contexto desembocassem em definições quanto aos métodos e técnicas a empregar [...]”. Assim feito, nesta pesquisa, fez-se também necessário pensar nos dispositivos de coleta de dados, utilizados em diferentes momentos para investigar os ritos de passagem estabelecidos a partir do ingresso na pós-graduação *lato sensu* e a saída do curso, a saber: TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras; rodas dialógicas e a pintura em tela. Vale ressaltar que foi aplicado um questionário de perfil para traçar um retrato do grupo de sujeitos. Este, entretanto, possibilitou a elaboração do quadro da página 77-78, fornecendo informações sobre a formação, o tempo de serviço, a atuação profissional, ente outros aspectos que ajudaram a compor o contexto dos sujeitos nas sínteses sobre suas representações.

A escolha por dispositivos tão diferentes se funda nas ideias de Bauer e Gaskell (2008), quando ressaltam que a pesquisa em representações sociais exige procedimentos metodológicos diversificados, pois um único procedimento pode ser incapaz de apreender a dinâmica e a estrutura das representações. Desse modo, os elementos recolhidos durante o processo de pesquisa, posteriormente foram triangulados, a fim de possibilitar um maior repertório de dados a respeito das representações sociais sobre a pós-graduação *lato sensu*.

A seleção dos referidos dispositivos contemplou, em diferentes modos, os objetivos propostos no escopo desta pesquisa, revelando indícios diversos sobre o objeto, correspondentes tanto ao grupo produtor das representações sociais quanto aos sujeitos individuais que orientam e justificam as suas práticas a partir dessas representações. Nesse sentido, a quantidade e o formato das informações sobre o objeto, os meios pelos quais chegam aos sujeitos, o grau de interesse e a necessidade são variáveis que afetam o conteúdo e a estrutura da representação (SÁ, 1998). A escuta desses dados, o tratamento e a triangulação contribuíram para desvendar as representações sociais sobre a pós-graduação *lato sensu* e suas implicações nas práticas docentes.

Ademais, possibilitaram perceber em que elementos estas representações estão objetivadas e ancoradas, como afirmou Jovchelovitch (2011, p. 35), “[...] a representação é um processo simbólico imbricado em arranjos institucionais, na ação social, na dinâmica ativa da vida social, onde grupos e comunidades humanas se encontram, se comunicam e se confrontam”. Foi necessário buscar conhecer os saberes construídos nos diversos espaços formativos e profissionais dos professores sobre a pós-graduação *lato sensu*, percebendo como esta influencia a construção e produção do conhecimento docente, de onde falam os sujeitos, para apreender como estas representações se constituem sociais.

3.4.1 Técnica de Associação Livre de Palavras - TALP

O primeiro dispositivo de coleta de informações utilizado, a TALP, técnica de evocação defendida por Abric (1994), teve como objetivo perceber as recorrências simbolizadas pelos sujeitos, ou seja, em que campo semântico se inscrevem os sujeitos desta pesquisa em relação à pós-graduação *lato sensu*. A priori, desejo ressaltar que este autor estuda a vertente estrutural das representações sociais, mas as suas discussões e intervenções, principalmente metodológicas, podem contribuir com as pesquisas apoiadas na abordagem processual, pois, “[...] vários pesquisadores têm se dedicado ao estudo dos aspectos metodológicos que buscam consolidar os preceitos da teoria formulada por Serge Moscovici” (OLIVEIRA et al, 2003, s/p).

Assim, a Técnica de Associação Livre de Palavras ou evocação permite aos sujeitos expressarem o que pensam sobre determinado assunto. Ribeiro e Araújo (2009, p. 67) defendem que esta “é uma técnica projetiva que consiste em solicitar aos participantes que escrevam os substantivos, adjetivos, verbos e expressões sinônimas de um determinado termo indutor” (RIBEIRO; ARAÚJO, 2009, p.67). Nesse sentido, a Técnica de Associação Livre surge como um instrumento capaz de auxiliar na pesquisa, pois permite, muitas vezes, a evocação de elementos mais difíceis de serem simbolizados pela via de outras técnicas discursivas. Segundo Oliveira *et al* (1998, s/p), “No campo das representações sociais a técnica de evocação livre consiste em pedir ao indivíduo que produza todas as palavras ou expressões que possa imaginar a partir de um ou mais termos indutores”. Assim, essa técnica permitiu aos sujeitos expressarem o que pensam sobre a pós-graduação *lato sensu* no início da formação de especialista.

O ajuste do uso da técnica fica por conta do pesquisador, que deverá considerar o objeto e os objetivos da pesquisa (OLIVEIRA et al., 1998). A minha intenção, nas aplicações da técnica, foi solicitar a escrita de três palavras a partir de quatro expressões indutoras, a saber: **Pós-Graduação Lato Sensu, Ser Especialista, Produção de conhecimento docente, e Pós-Graduação Lato Sensu e a relação com suas práticas docentes**. Após a escrita das palavras, os sujeitos circularam a palavra que consideraram mais importante, justificando esta escolha. Os dados coletados a partir deste instrumento foram sintetizados para verificar as recorrências de respostas apresentadas pelos sujeitos.

3.4.2 Rodas Dialógicas

Após aplicação da TALP, foram realizadas, entre outubro de 2015 e fevereiro de 2016, as rodas dialógicas, ainda na perspectiva de escutar o grupo de sujeitos. É interessante ressaltar que essas rodas, inspiradas nas ideias básicas de sociabilidade, formatividade e dialogicidade, não se constituíram em um espaço fechado no qual o dentro e fora eram instâncias dissociadas, sua topografia possibilitava o movimento, o diálogo, a criação, como uma roda pontilhada, com furos e segue a dinâmica dos sujeitos participantes.

A sociabilidade compreende os momentos de encontro do grupo que na simbolização de uma e de todas as alunas-professoras, expressou as representações sociais do grupo. A roda dialógica mostrou que um sujeito ou um grupo pode utilizar formas diversas de refletir sobre determinado objeto. Segundo Moscovici (2012, p. 261), “É esse fenômeno que a psicologia social tem o dever de estudar e não um pensamento individual”, é o pensamento que se faz e refaz no conflito, no embate, no concílio e na escuta ao outro.

A ideia da formatividade se constitui por não ser a roda dialógica apenas um espaço de coleta de dados de uma pesquisa sobre determinado objeto, e sim um espaço de troca de informações, experiências, saberes e afetos. Este último proporcionado não só pelo encontro com o outro, mas, também, por cada dispositivo utilizado nas motivações dos diálogos, planejados para afetar o sujeito, de maneira a incitá-lo a compartilhar com o grupo suas representações, memórias, sentimentos e ações. Não houve um engessamento entre as perguntas do pesquisador e as respostas dos sujeitos, como em uma entrevista grupal convencional, ambos se comunicavam, utilizando diversificadas linguagens, ao passo que iam reconstruindo seus conceitos e representações sobre o tema em questão. A formatividade colocou o grupo em uma posição dinâmica, na qual os sujeitos se constituem em criadores e comunicadores de representação.

Já a dialogicidade se pauta na perspectiva da abordagem dialógica das representações sociais. Segundo Marková (2006, p. 124),

[...] o diálogo é uma comunicação na qual os coautores disputam, brigam com as ideias e negociam suas antinomias em pensamento. No diálogo, os participantes se confirmam como coautores e confirmam também suas participações nas realidades sociais.

Para a autora, onde há diálogo, há atividade humana: “As palavras desejam ser ouvidas e, similarmente, as ideias – como eventos vivos – querem também ser entendidas e respondidas pelos outros, de acordo com suas perspectivas” (MARKOVÁ, 2006, p. 53). Neste sentido, a roda se constituiu como um momento de partilha/reelaboração de saberes sobre o que se pensa, vive e faz, e, possibilitou, aos sujeitos, sair da posição de passividade e instaurar

a troca de experiências, para além de expor suas vivências, foram capazes de classificá-las e reelaborá-las. Assim, os componentes se amalgamaram, dialogicamente, na condição de sujeitos sociais, que partilham sentidos, conceitos, valores, ideias, práticas.

Dessa maneira, as representações do grupo emergem na comunicação entre os pares. Jodelet (2015, p. 321) ressalta que

Os processos comunicativos podem apreender o modo como, por meio da socialização, da educação, das trocas sociais e do compartilhamento de experiências, os sujeitos vão construir sua identidade e sua realidade comum [...].

Então, as rodas dialógicas permitiram perceber a sincronicidade emergente da interação social; observar como os sujeitos constroem suas imagens e posicionamentos frente ao grupo e como isso pode interferir no desenvolvimento cognitivo, afetivo e identitário dos sujeitos que o constituem.

Ao propor a roda dialógica, como procedimento metodológico, parto do princípio de que “[...] a dialogicidade é mais do que aquele encontro concreto do Alter-Ego” (MARKOVÁ, 2006, p. 135), ou seja, se estabelece no encontro desse par com o objeto de conhecimento, configurando-se em um processo inerente ao sujeito.

Nós podemos pressupor ainda que a dialogicidade – capacidade de conceber, criar e comunicar sobre as realidades sociais em termos de diversidade – foi implantada na mente humana durante a filogenia e a história sociocultural. Portanto, ela é tão parte da natureza humana quanto são os universais biológicos e cognitivos. É a dialogicidade que possibilita que os encontros concretos aconteçam, sejam interrompidos ou desfeitos e voltem a existir. (MARKOVÁ, 2006, p. 135).

Dialogicidade é a capacidade do sujeito de criar e comunicar o objeto de conhecimento, no encontro com o outro. Assim, a roda não visou apenas recolher dados sobre a pós-graduação *lato sensu*, mas objetivou discuti-la, fomentando o pensamento dos sujeitos sobre os seus fundamentos, propósitos e importância. Sobre o seu papel do curso no processo formativo e suas implicações para o exercício da sua profissão. Discutir na roda a formação, a produção de conhecimento e as práticas docentes significou reconhecer as interdependências do sujeito-grupo, em um processo comunicativo que se ocupou da existência humana comunicativa. Acreditei que essa capacidade comunicativa iria permitir emergir novas representações capazes de justificar e orientar as ações do grupo social.

Embora seja uma modalidade de escuta grupal, a roda dialógica não se aproxima do conceito de grupo focal²², pois mesmo sendo composta por um social, não se enquadra nos moldes da entrevista grupal, principalmente, porque a formação é uma condição *sine qua non* no processo, necessitando de um planejamento pedagógico prévio, no qual estejam aliados objetivos, tema de discussão, procedimentos (um dispositivo de som, imagem e objeto que motiva e direciona a discussão), recursos. Além disso, há que se considerar o lugar do pesquisador, cujo papel é mediar o trabalho no sentido de planejar, direcionar o diálogo, expor conceitos para serem discutidos, questionar sobre as informações expostas no sentido de provocar reflexões, do que de fazer perguntas relacionadas ao que se deseja saber. Nesse movimento, a necessidade de um roteiro de investigação não é desprezada, ela está descrita no planejamento, mas há maior liberdade e flexibilidade para incitar o diálogo sobre o assunto em debate.

Esta é outra diferença entre a roda dialógica e o grupo focal. A roda é pensada sempre a partir de um tema – geralmente baseado nas palavras-chave referentes ao objeto da investigação. Então, ela não se constitui apenas como um dispositivo de coleta de dados, mas como um espaço formativo, no qual a socialização das vivências e dos conceitos é o principal objetivo tanto para o pesquisador quanto para os sujeitos. Sendo assim, “O sujeito da pesquisa não é objeto, é um sujeito que pensa, sente, fala e escuta” (ORNELLAS, 2011, p. 28), tem interesse em participar do processo, não apenas por colaborar com a pesquisa, mas por considerar que pode aprender e ensinar com o outro, estabelecendo, assim, um diálogo com os pares.

Ao avaliarem os encontros realizados nas rodas, os sujeitos registraram a importância dos momentos como espaço formativo para pensar a pós-graduação *lato sensu* e a formação, revelando algumas tessituras significativas para a constituição das rodas dialógicas. Neste sentido, os sujeitos destacaram: *“Foi muito significativo trocar experiências, recordar, discutir a motivação que nos traz à formação. O espaço lúdico e acolhedor tornou possível um ambiente produtivo e descontraído. Aprendi coisas novas que serão fundamentais para minha contínua formação”* (Registro da I roda dialógica); *“Troca de experiências, aprendizado, reflexão e novas amizades. Momento rico e muito descontraído. Levarei essa vivência comigo para enriquecer meu trabalho e minha vida pessoal”* (Registro da II roda dialógica); *“Os diálogos foram muito importantes e significativos. Ajudaram-me a pensar*

²² Definido por Gaskel (2008) como um exemplo da unidade social mínima em operação, ou seja, os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo ao invés de se fundamentarem na perspectiva individual.

sobre a minha formação de especialista e como essa formação contribui para a minha prática docente” (Registro da III roda dialógica).

É possível perceber nos registros o quanto a troca de experiências e a reflexão sobre suas trajetórias no *lato sensu* e em outras demandas formativas puderam ser evocadas durante as rodas dialógicas. A partir das avaliações das alunas-professoras, foi possível repensar os construtos discutidos na tese, além de possibilitar a ressignificação da próxima etapa do trabalho de pesquisa.

Nessa perspectiva, podemos concordar com Marková (2006, p. 56) quando fala que “Onde existe diálogo, existe atividade humana. As palavras desejam ser ouvidas e, similarmente, as ideias – como eventos vivos – querem também ser entendidas e respondidas pelos outros”. Assim, não é apenas o pesquisador que se interessa pelas respostas ou se preocupa em fazer perguntas, porque o próprio devir da roda vai traçando o curso do diálogo, envolvendo o interesse de cada um dos participantes.

Ao pesquisador, cabe mediar o “movimento contínuo de perceber – refletir – agir – modificar, em que os participantes podem se reconhecer como condutores de sua ação e da sua própria possibilidade [...]” (SAMPAIO et al., 2014, p.1301). Desse modo, destaco que as rodas de diálogo possibilitaram a evocação e o registro de falas emblemáticas sobre fatos, ideias, concepções e afetos importantes para o grupo de alunas-professoras, no que diz respeito à pós-graduação *lato sensu*.

Embora se trate de um dispositivo para a escuta do grupo, não defendo aqui a perspectiva de padronização ou homogeneização dos discursos. A roda de diálogo foi um espaço no qual as diferenças foram compartilhadas em favor de perceber em que elementos as representações sociais da pós-graduação *lato sensu* estão objetivadas e ancoradas.

Após este exercício de teorizar e refletir sobre a roda dialógica, me deterei em relatar os processos metodológicos utilizados. No caso específico desta pesquisa, foram realizadas três rodas – três momentos distintos e complementares – com duração aproximada de duas horas cada. Foram socializados e debatidos fatos, experiências, vivências e expectativas sobre a pós-graduação *lato sensu*, a produção de conhecimento docente e as suas implicações na prática pedagógica.

Cada encontro teve um tema específico, a partir dos eixos a saber: 1. *Formação e form-atividade: ritos, vivências e sentidos da pós-graduação lato sensu*; 2. *Conhecimento: o brinquedo mais genial do mundo?*; 3. *Ser/tornar-se professora: representações do vir a ser*. Como já citado anteriormente, cada encontro teve um dispositivo de som, imagem ou jogo que auxiliou na motivação da discussão proposta.

Os sujeitos receberam, previamente, um convite (Apêndice D) com as datas especificadas, para que pudessem se programar. Foi sugerido que usassem roupas confortáveis, para que pudessem ter maior mobilidade já que a roda se fez com o grupo disposto em círculo interceptado, sentado ao chão. Os dispositivos ficaram dispostos no centro da roda. A pesquisadora fez a mediação com proposições previamente organizadas, bem como a partir das falas/discussões dos sujeitos. As rodas foram gravadas.

Fotografia 2 – I Roda dialógica, Outubro, 2015



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Fotografia 3 – III Roda dialógica, Março, 2016



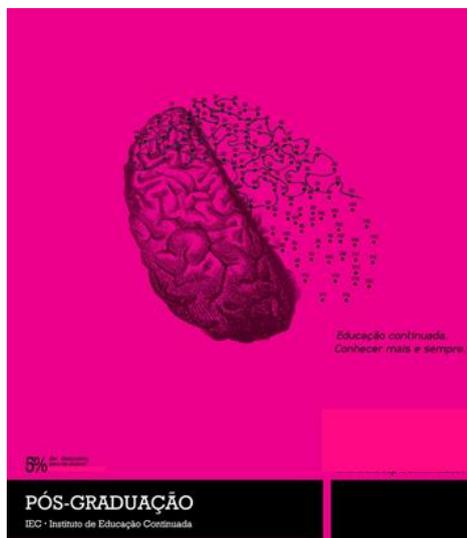
Fonte: Arquivo pessoal da autora

É importante ressaltar que a roda dialógica se propõe dentro de uma rotina estabelecida desde a recepção dos sujeitos, passando pela organização da roda e até a avaliação do trabalho (Apêndice E), realizada de forma escrita, na qual as alunas-professoras deveriam registrar o que foi significativo para elas nos diálogos tecidos sobre o referido tema.

No primeiro encontro, cujo tema e consigna para a discussão foi: *Form-ação e form-atividade: ritos, vivências e sentidos da pós-graduação lato sensu*, as alunas-professoras foram recepcionadas ao som da música: “Cio da Terra” (Milton Nascimento e Chico Buarque, 1977). A letra da música também fez parte da motivação da discussão tecendo uma alusão à formação e à Formatividade, uma vez que expressa o processo de criação. Neste encontro, a proposta de trabalho foi apresentada e realizamos os combinados, em favor de regular as relações dos sujeitos com o conhecimento, as atividades propostas, e entre os pares.

Após a construção dos combinados, foi solicitado que as alunas-professoras analisassem os panfletos publicitários²³ de divulgação de determinadas pós-graduações *lato sensu* que estavam no centro da roda. Dei um tempo de cinco minutos para a análise. Durante esse tempo, elas podiam manipulá-los caso achassem necessário. Eram panfletos de diferentes instituições²⁴ e modalidades de ensino, escolhidos de maneira aleatória, mas que, para mim, chamavam atenção pelos slogans referentes ao crescimento, à quantidade de conhecimento, ao caráter contínuo do processo de conhecer, às demandas do mercado, ao custo-benefício, ao convite aos desafios, entre outros.

Figura 12 – Panfletos utilizados na I Roda Dialógica



²³ Os panfletos foram ampliados e impressos em folha A3.

²⁴ Foram preservados os nomes das instituições, para evitar influência nas escolhas dos sujeitos.



A opção por panfletos publicitários se deu pela possibilidade de perceber como a representação vem sendo comunicada ao grupo e que representações eram construídas a partir disso. Moscovici (2012, p. 394), descreve sobre a propaganda e a construção de representação:

A organização das mensagens comunicadas visa, no decorrer de uma campanha de propaganda, construir uma representação do objeto conforme as exigências da unidade do campo social [...]. A formação da representação é um dos aspectos fundamentais da propaganda. Efetivamente, se um grupo deseja ou deve agir como tal, como sujeito, sobre o real, é necessário que o represente como o seu real.

Assim posto, as escolhas dos sujeitos puderam sinalizar como estes representam e quais significados atribuem à pós-graduação, apontando as expectativas e prioridades para o ingresso em um curso de especialização. Cabe ressaltar que mesmo definida como manipulação, a propaganda é expressão de um grupo social (MOSCOVICI, 2012).

Moscovici (2012) afirma ainda que a propaganda tem duas funções: a reguladora, “[...] traduzida pela afirmação e procura do reestabelecimento da identidade do grupo, exprimindo sua qualidade de sujeito liberado das contradições que ameaçam seu equilíbrio e sua ação” (p. 393); e a organizadora que está diretamente ligada à transformação do campo social. É nesse paradoxo²⁵ que a representação social é disseminada e/ou modificada a partir das mídias de comunicação. Em decorrência disso, a propaganda influencia a organização cognitiva, e porque não dizer afetiva de um grupo social, já que pode regular e organizar as condutas do mesmo. Então, o uso desse dispositivo motivou o grupo a expressar como percebe a pós-graduação *lato sensu* e como conduz a sua ação a partir disso.

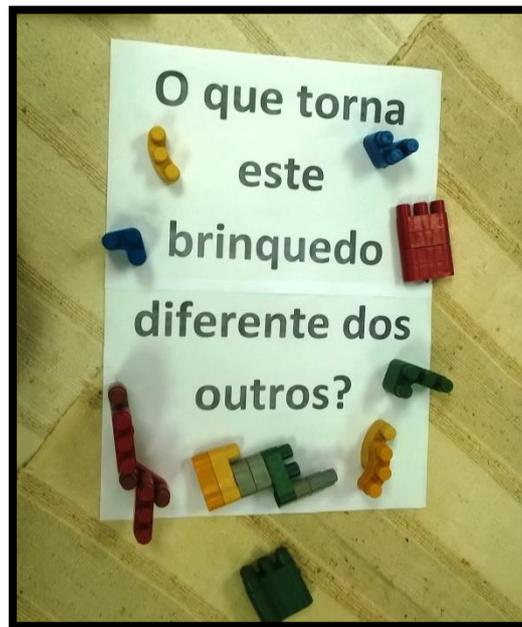
Nesse sentido, o diálogo sobre a forma, formação e formatividade foi travado a partir do que chamava atenção, de maneira geral, nos panfletos publicitários; o tipo de formação evidenciado nos panfletos publicitários apresentados; as opções de escolha; o panfleto que

²⁵ “A propaganda é definida ao mesmo tempo como “manipulação” (instrumentação) e como expressão do grupo” (MOSCOVICI, 2012, p. 397).

exerce maior influência positiva e negativa; as buscas e objetivos da pós-graduação *lato sensu*; o significado e a mobilização da pós-graduação *lato sensu* na vida pessoal, social e profissional de cada um, entre outras questões ligadas ao tema. Assim, para além de evidenciar a natureza do objeto e do problema que se presentifica na escolha a partir do veículo de publicidade, foi interessante perceber os conflitos que estes causaram nos sujeitos, os quais descrevo mais a diante.

Realizado no mês seguinte, o segundo encontro intitulado: “*Conhecimento: o brinquedo mais genial do mundo*”, pretendeu discutir a produção do conhecimento docente. Baseada no tema, a roda foi formada ao redor de peças de brinquedos de encaixe de variadas cores, formas e tamanhos, e da inscrição que dizia: “*O que torna esse brinquedo diferente?*” Após a formação da roda, as alunas-professoras escutaram a leitura do texto “*Por que o lego é o brinquedo mais genial do mundo?*” do livro “*O mundo de Sofia*” (GAARDER, 1995, p. 56).

Fotografia 4 – Dispositivo para discussão do tema da II Roda Dialógica, Novembro, 2015.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A problematização se iniciou a partir da leitura do texto, na tentativa de perceber se as alunas professoras conheciam o brinquedo, se já haviam brincado com ele, se achavam legal, e por que ele é considerado um brinquedo diferente. Após esse diálogo, solicitei que as alunas-professoras brincassem livremente, enquanto continuamos conversando sobre o tema,

o brinquedo e suas experiências com ele. Para essa atividade, tivemos um tempo de vinte e cinco minutos.

Depois da socialização dessas montagens, elas foram desafiadas a representar, com as peças do brinquedo, a produção do conhecimento e socializar com o grupo. Para a segunda montagem, tiveram aproximadamente quinze minutos. Por ser livre e dinâmica, a roda permitiu que o diálogo fosse contínuo. Mesmo quando manipulavam as peças do brinquedo, as alunas-professoras relatavam suas experiências, seus medos, dificuldades. O silêncio, às vezes, resguardava o círculo, mas logo era quebrado na busca de uma peça específica ou do relato de uma ansiedade.

Dessa forma, essa roda foi se desdobrando em torno do conceito de conhecimento; da equidade das representações; da possibilidade montar coisas tão diferentes usando o mesmo brinquedo; da relação do brinquedo com a produção de conhecimento; da produção do conhecimento com a pós-graduação *lato sensu* (Se há? Quem produz? Em que momento? De que forma? Para que? Há mudanças? Com que frequência?); da percepção enquanto produtora de conhecimento (Quando? De que forma? O que contribui para isso? O que se traduz como empecilho para a esse processo?); as reverberações nas práticas docentes.

Com o tema “*Ser/torna-se professora: representações do vir a ser*”, foi formada, em torno da réplica da obra “*Fortune Telling*” (MAGRITTE, 1937), a terceira e última roda, na qual as alunas-professoras foram recepcionadas ao som da poesia “*A verdade dividida*”, de Carlos Drummond de Andrade, na intenção de discutir sobre como cada uma se constitui professora a partir do *lato sensu*, construindo, assim, suas verdades.

Figura 13 – Fortune Telling, Magritte, 1937



A primeira atividade era contemplar as obras, durante cinco minutos, sem tentar interpretá-las, mas no sentido de desvelar o que e de que forma elas nos fazem sentir, que afetos foram desencadeados ao ouvir o poema e olhar a imagem. Depois desse diálogo, começamos a traçar algumas conjecturas sobre a profissão docente e a mobilização para ingressarem em um curso de especialização. Assim, foi questionado se elas conseguiam fazer alguma alusão à pós-graduação, a produção de conhecimento e suas implicações na prática docente. Essas alusões possibilitaram muitos diálogos sobre a relação Pós-graduação *Lato sensu* – Produção de conhecimento – Prática docente.

Na avaliação das alunas-professoras, alguns trechos já compartilhados anteriormente, elas validam o espaço de diálogo proporcionado pelas rodas como um espaço formativo, de troca de experiência e aprendizagem. Para mim, como pesquisadora-mediadora dos diálogos, o uso das rodas apontou uma possibilidade de partilhar/produzir respostas, ainda que incompletas para o objeto em estudo, visto que as representações sociais se afirmam com hábito idiossincrático entre o individual e cultural (MOSCOVICI, 2012), que traz, portanto, o pensamento dialógico como pilar principal para fomentar a escuta aos diferentes saberes de um grupo social.

3.4.3 Pintar e representar

Os dois instrumentos para coleta e produção de dados citados anteriormente se configuraram como arcabouço para a apreensão das representações sociais das alunas-professoras sobre a pós-graduação *lato sensu*, a produção do conhecimento neste espaço e as suas implicações nos discursos sobre o fazer docente. Todavia, a pesquisa não se destinou somente a essas apreensões, mas em perceber como cada sujeito elabora essas informações e tecem as mudanças no seu fazer docente. Sousa e Novaes (2013, p. 12.551) ao tratar de representação social e subjetividade, ressaltam que “a ideia de constituição de si por meio da interação com o outro evidencia a necessidade de reconhecimento das dimensões de afeto, sentido, significado e valor na produção do conhecimento”. Para as autoras, a presença do outro indica que a constituição da subjetividade não se realiza na neutralidade de sentido e de valor. Portanto, provavelmente, as alunas-professoras não reagiram diretamente a determinadas atitudes, mas às significações cognitivas e afetivas que elas conferiram a essas atitudes.

São precisamente tais significações, construídas na relação subjetiva que Moscovici define como representações sociais. A subjetividade, produzida por conjuntos de significações e resultado das interações e mediações, é um fator central que irá orientar comportamentos e relações com os outros e com o mundo (SOUSA E NOVAES, 2013, p. 12.551).

Para Jovchelovitch (2011, p. 63),

A tarefa da representação não é apenas social em sua formação e epistêmica na produção do conhecimento sobre o objeto-mundo; ela é também regulada pela dinâmica do desejo e a economia da psique, questões subordinadas à processos inconscientes.

Por isso uma representação é sempre social, porque é cambiante entre o desejo do sujeito e as imposições/normas sociais. Com base nesta discussão, o último procedimento de coleta de dados usado foi a pintura em tela, como tentativa de apropriação das construções do sujeito sobre as ideias partilhadas do grupo, ou seja, sobre as representações sociais da pós-graduação *lato sensu*. Quais os significados e os sentidos dessa modalidade de formação para as mudanças no discurso sobre o fazer dos docentes? Neste caso, o diálogo teve como centralidade a identidade²⁶ docente e não mais tanto a pertença ao grupo pesquisado.

Dessa forma, foi solicitada, aos sujeitos, a produção de uma pintura em tela que representasse o significado da pós-graduação *lato sensu* no âmbito de suas práticas docentes. O grupo teve cerca de duas horas para realização dessa atividade que, ao final do processo, foi socializada. Utilizando essa técnica, pretendeu-se obter mais uma fonte de informação que expressasse como as alunas-professoras simbolizam as representações sociais, pois a pintura é uma possibilidade do sujeito expressar os seus valores, significados e significantes, suas crenças em relação a determinado objeto. Bauer e Gaskel (2008, p. 322) destacam que as imagens diferem-se da linguagem verbal, “[...] tanto na linguagem escrita, como na falada, os signos aparecem sequencialmente. Nas imagens, contudo, os signos estão presentes simultaneamente. Suas relações sintagmáticas são espaciais e não temporais”. Ou seja, a pintura permite ao pesquisador obter uma visão mais ampla e simultânea do objeto.

A imagem, na perspectiva das representações sociais, reforça o próprio conceito, bem como enfatiza o caráter das suas funções – informação, imagem e atitude – e dos seus processos – objetivação e ancoragem. Para Moscovici (2003, p. 46), “A representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia à uma imagem”. Assim, considerando a imagem como

²⁶ Identidade entendida aqui como algo em construção. Na perspectiva psicossocial, a identidade decorre de interações recíprocas entre os sujeitos, os outros e a sociedade. A consciência social que o sujeito alcança de si mesmo é uma construção representativa do eu, relacionada com os outros e a sociedade, é uma atualização, em nível individual, de certo número de componentes sociais (SEIDMANN et al., 2012).

um processo de elaboração simbólica das representações do sujeito, o colocamos como produtor de sentido. “As imagens são espécies de sensações mentais, de impressões que os objetos e as pessoas deixam em nosso cérebro” (MOSCOVICI, 1978, p. 47), portanto, é uma forma de expressão do que vimos, experienciamos e conhecemos. O uso da pintura como expressão do sujeito

[...] é diretamente influenciado pelas experiências, memórias e por elementos constituintes do imaginário. Sua realização exige grande esforço de abstração, a partir da socialização e da comunicação, na tentativa de fixar, em um suporte físico, exteriorizado, fragmentos de percepções e experiências do mundo. (FERREIRA, 2015, p. 34).

A pintura foi aplicada quando as alunas-professoras se encontravam na fase final desse percurso formativo, prestes a concluírem o quadro de componentes curriculares do curso, faltando apenas a produção do trabalho de conclusão (TCC). Possuíam, portanto, um certo repertório de valores e sentidos que podiam atribuir à pós-graduação *lato sensu* e às suas formas de produzir a docência na Educação Básica. Então, utilizando essa técnica, pretendeu-se obter mais uma fonte de informação que expressasse a representação social da aluna-professora, considerando ser uma possibilidade do sujeito expressar, através do traçado e das cores, a sua inscrição subjetiva.

Tendo em vista que a imagem é composta por representações sociais que os sujeitos elaboram no contato com os fenômenos e objetos sociais, com outros indivíduos e com suas experiências (ARRUDA e SOUSA, 2013), foram disponibilizadas telas de diferentes tamanhos e formas para que as alunas-professoras pudessem escolher, além de lápis, borracha, pincéis de diversos tamanhos e tintas acrílicas de cores variadas (primárias e secundárias), para que, com esses materiais, representassem a pós-graduação *lato sensu*, a produção do conhecimento e a prática docente, a partir da consigna: “*Represente, na tela, a imagem que retrata, para você, o tornar-se professora após a sua inserção na pós-graduação lato sensu*”.

Embora a imagem seja carregada de significados e significantes, nem sempre demonstra o que significa autonomamente (BAUER E GASKEL, 2008). Por esse motivo, foi solicitado que os sujeitos atribuíssem um título e escrevessem, com poucas letras, algo que pudesse esclarecer sobre os traços e cores demarcadas no espaço da tela. Essas orientações vieram descritas em uma folha (Apêndice F), contendo espaço para que cada sujeito pudesse discorrer sucintamente sobre a sua obra, explicitando o elemento mais importante, os personagens da cena, com destaque para o personagem principal, as ações que retratam a ideia pintada. Esse procedimento fora tomado por considerar que as imagens são sempre

polifônicas, portanto, interpretadas a partir das crenças, concepções e afetos de quem as analisa, e a escrita pôde oferecer a possibilidade de fidedignidade ao processo da análise de dados. Como o ato de compreender as diversas formas com as quais os sujeitos expressam a realidade é uma preocupação desta pesquisa, traços, rabiscos, cores e letras possibilitaram uma construção analítica sobre as representações sociais das alunas-professoras.

3.5 “[...] o livro está de cabeça para baixo... estou deslendo”: a análise dos dados

No percurso da coleta e produção de dados, é importante ter clareza de que surgiram divergências, pois os sujeitos, embora pertencentes ao mesmo grupo, são singulares. Para Spink (1995), é essa práxis que dá a funcionalidade das representações sociais na orientação social. Portanto, a elaboração das representações é afetiva, cognitiva e diz respeito às ações cotidianas. Visto dessa forma, a análise dos dados não se torna algo pragmático, porque se faz um processo além da descrição e interpretação dos dados, abarcando a análise, a síntese e demonstração dos possíveis resultados a partir das dimensões da tese. As dimensões permitem a abstração e a generalização, uma combinação entre discursos individuais e modos de pensar do grupo.

Para tanto, a análise do discurso de vertente francesa serviu de fonte para que este processo ocorresse. A Análise do Discurso tem suas bases estruturais fundadas em três campos da epistemologia: a Linguística, o Materialismo Histórico Dialético e a Psicanálise. Integradas, deixam de ser campos distintos e passam a ser um ramo de estudos da própria prática discursiva.

Bauer e Gaskel (2008, p. 255) acrescentam, ainda, que:

os analistas do discurso, ao mesmo tempo em que examinam a maneira como a linguagem é empregada, devem também estar sensíveis àquilo que não é dito – aos silêncios. Isso, por sua vez, exige uma consciência aprimorada das tendências e contextos sociais, políticos e culturais aos quais os textos se referem.

Assim, a fala, o silêncio, a pausa, o gesto, as repetições precisam ser considerados. Porém, o pesquisador deve estar atento à realidade social, organizacional e política que permeiam o contexto analisado. Para Pêcheux (2006), não se descobre o “real” e, sim, depara-se com ele. Nesse encontro, o pesquisador envolve-se com inúmeras possibilidades de saber

que representam conhecimentos a gerir e a transmitir socialmente. Portanto, atribui-se sentido sem perder de vista o que foi dito pelos sujeitos.

Sá (1998) e Spink (1995) ao tratarem sobre a pesquisa em representação social defendem o uso da análise do discurso como possibilidade de ir além da identificação da representação, aprofundando-se sobre os processos de objetivação e ancoragem que a constitui. Segundo Spink (1995), o trabalho de interpretação dos dados inicia-se com a transcrição, seguida da leitura flutuante que intercala a escuta do material gravado com o material escrito. Para a autora, este é um momento que permite a emergência dos investimentos afetivos e o pesquisador deverá estar atento a três questões básicas: a percepção da variação, “versões contraditórias que emergem no discurso e que são indicadores valiosos sobre a forma como o discurso se orienta para a ação” (SPINK, 1995, p. 130); os detalhes sutis, silêncios, pausas, lapsos, hesitações; e, por fim, mas não menos importante a retórica, ou seja, como se dá a argumentação.

Após esses passos, é preciso retomar os objetivos da pesquisa, bem como o objeto da representação, a fim de mapear o discurso a partir das dimensões internas das representações. Como a abordagem utilizada por Spink (1995) é a estrutural, a autora sugere a construção de mapas para ordenar o discurso, fazendo uma síntese das escutas dos procedimentos de coleta de informações. A referida autora justifica que é no exercício de “transportar estas associações para um gráfico, pontuando as relações entre elementos cognitivos, as práticas e os investimentos afetivos” (SPINK, 1995, p. 133) que podemos entender como as estruturas mentais são formadas e desencadeadoras de práticas sociais.

Essa argumentação sobre os procedimentos de análise endossa a escolha da análise do discurso para a apreciação das falas dos sujeitos, uma vez que as representações sociais escutam o objeto a partir dos fenômenos sociais, numa continuidade entre individual e social, inconsciente e ideologia, identidade e alteridade. Nesta pesquisa, as informações recolhidas foram tratadas e descritas, revelando os atos, escritos e falas dos sujeitos, realizando o processo de objetivação. Nesse sentido, a cada dispositivo proposto, foram feitas análises e sínteses, dentro de cada unidade teórica – Pós-graduação *lato sensu*, Formação e Formatividade e Produção do conhecimento docente – no sentido de escutar as representações sociais sobre o objeto em questão. Posteriormente, os dados foram triangulados e interpretados, desvendando a escuta do que está subjacente. Intentou-se perceber as ancoragens sobre a pós-graduação *lato sensu*, a produção do conhecimento docente e suas implicações nos discursos sobre as práticas docentes.

Assim, a primeira etapa da análise se constituiu da leitura e exploração do material simbolizado na TALP. A priori, esse material foi analisado de maneira individual, transcrevendo os verbetes escritos e os destacados por cada sujeito, bem como suas justificativas no que tange às escolhas dos destaques das palavras mais importantes para cada sujeito. Seguindo a perspectiva proposta por Spink (1995), os dados foram sintetizados em um quadro no qual foi possível perceber as recorrências, variações e contradições expostas por cada sujeito e pelo grupo como um todo.

A segunda etapa, referente à análise do material coletado e produzido nas rodas dialógicas, constituiu-se em três fases, tomando como base, a realização de três encontros de escuta grupal. Em cada uma dessas fases, os diálogos foram transcritos e, em seguida, realizada uma leitura flutuante, no sentido de escutar a gravação acompanhando a transcrição antes realizada. É importante destacar que na análise dos dados deste dispositivo, foi necessário recorrer aos recursos utilizados durante as rodas dialógicas (panfletos publicitários utilizados da I Roda Dialógica, por exemplo) e/ou aos materiais de registro (como fotografias que registraram a maneira pela qual os sujeitos representaram o conhecimento). Ou seja, realizar apenas uma escuta dos diálogos não foi suficiente para abarcar tantas informações pertinentes sobre o objeto em questão. Foi preciso contrapor as falas com as representações presentificadas e/ou com os materiais que mobilizaram os discursos, para, a partir de uma análise comparativa, perceber os silêncios, as pausas, contradições, hesitações, confrontos e a construção de saberes dos sujeitos. Como no primeiro dispositivo, os dados recolhidos e produzidos foram mapeados em um quadro.

A terceira fase se ocupou de analisar as pinturas em tela e seus respectivos textos verbais. Assim, foram realizadas análises descritivas e projetivas que permitiram perceber como os sujeitos constituem o discurso sobre as próprias práticas docentes a partir da formação em nível de pós-graduação *lato sensu*. Os dados foram mapeados considerando dois eventos: a representação iconográfica - os personagens, as cores, a disposição dos desenhos na tela, os símbolos utilizados; e a representação literal – descrição e nomeação referente à imagem produzida.

A síntese desses dados permitiu entender como essas representações foram sendo construídas ao longo do curso de especialização, uma vez que esses sujeitos foram escutados não apenas em momentos pontuais e estanques, mas ao longo do percurso formativo. Foi possível perceber as representações sociais das alunas-professoras sobre a pós-graduação *lato sensu* tanto no início e quanto no final do curso, ou seja, nos dois ritos: o de iniciação e o de finalização. Cabe ressaltar que os dispositivos de coleta e produção de dados foram

diversificados, buscando atender a objetivos específicos da investigação. Assim, interessou-me compreender como cada uma percebia, pensava vivenciar esta etapa formativa, inferindo sobre porque pensam e agem de determinadas formas e como, após terem vivenciado esse rito formativo, enunciam sobre suas práticas docentes.

A seguir, apresento a síntese que descreve os dados apontados por cada sujeito²⁷ e que embasaram a discussão sobre as marcas interpretativas, percebendo em que se ancoram as nomeações atribuídas à pós-graduação *lato sensu*. Nas referidas sínteses, foram agregadas informações que constam nos questionários de perfil, a fim de demarcar brevemente o contexto e a trajetória de cada sujeito. Os quadros apontados nas fases de análise se encontram nos apêndices I e J desta tese.

3.5.1 Aluna-professora A: *Formação é ousadia*

Vinte e cinco anos, solteira, seus pais cursaram até o Ensino Fundamental. Ela é Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana e professora da rede municipal de Camaçari. Decidiu fazer uma pós-graduação pelo desejo de continuar estudando, pesquisando e produzindo conhecimento. A escolha pelo curso de Psicopedagogia se deu por estar atuando em sala de aula e encontrar muitas crianças com dificuldades de aprendizagem.

Durante a aplicação da TALP, a aluna-professora A destacou as palavras *ampliação – foco – prática – reflexão*, revelando justificativas relacionadas à ampliação do conhecimento, aprofundamento em um determinado tema e a possibilidade de reflexão e interfaces entre o que aprende na pós-graduação e o que vivencia na prática docente.

O clima propiciado pelas rodas dialógicas permitiu que a aluna-professora falasse de crescimento, necessidade e, mais uma vez, da relação teoria-prática. A pirâmide foi a sua representação para o conhecimento, apontando o lugar que pode alcançar a partir de cada rito vivenciado. Já sua pintura, nomeada de “Expandindo o olhar”, representa, outra vez, a reflexão como elemento fundante e a questão da expansão do olhar – o que reforça a sua ideia primeira de ampliação, escrita na TALP. Ao descrever sua pintura, enfatiza: “Aprendi a olhar minhas ações, as ações e necessidades do outro, com outras cores, sair do básico preto e branco e ousar outros tons” (Trecho extraído do texto sobre a pintura em tela). Seu discurso demarca uma perspectiva de ousar, uma ousadia que parece ter se construído não apenas pela obtenção do título de especialista, mas ao longo dos meses em que se deu o curso, nas

²⁷ Aqui foram exibidas sínteses de sete dos nove sujeitos, considerando a participação em pelo menos dois dos dispositivos de coleta de dados. As sínteses completas se encontram nos apêndices.

relações no âmbito da pós-graduação e do cotidiano da sala de aula da Educação Básica, nas leituras realizadas, no convívio com seus pares.

3.5.2 Aluna-professora C: Caminhos que se fazem ao caminhar

A aluna-professora tem 45 anos, filha de pai semi-analfabeto e mãe com o Ensino Fundamental incompleto. Formou-se em Magistério e depois em Licenciatura em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana. A entrada na pós-graduação se deu pela vontade de compreender o processo de aprendizagem e aprender sobre as dificuldades de aprendizagem. Já a escolha pelo curso de Psicopedagogia, justifica-se por sua identificação com questões relacionadas à aprendizagem.

No início do curso, a aluna-professora representava a pós-graduação a partir das palavras *específico - aprofundado – construção – ressignificação*, revelando a necessidade de aprimorar seus conhecimentos, visando melhorias nas práticas educativas; ela destaca o papel do estudo na consolidação da formação; e objetiva uma prática docente de excelência.

Suas falas durante as rodas dialógicas se caracterizam pela diferenciação. Ela relatou o quanto são diversos os focos nos diferentes espaços de formação (escola, curso técnico, graduação e pós-graduação), demarca a insuficiência da graduação para dar conta das necessidades profissionais e como a pós-graduação proporciona um olhar diferenciado, possível a partir da relação que se tece com os conteúdos trabalhados. Contudo, deixa claro que a produção do conhecimento nestes espaços é uma construção pessoal e profissional de cada sujeito. Outro ponto muito significativo, porém contraditório, é a questão da certificação. Para ela, a certificação é algo sem tanto valor, se comparada às experiências vivenciadas, por outro lado, embora valde que a pós-graduação é uma demanda pessoal, diz se incomodar com as cobranças sociais no que se refere à ascensão da carreira.

A sua pintura, simples e com poucas cores, revela as possibilidades da pós-graduação: “A pós-graduação serviu para abrir caminhos” (Trecho escrito no texto sobre a Pintura em tela). Diferente da TALP, em que apontou a questão do aprofundamento, na pintura, representou a ampliação. Nesse trânsito, percebe-se que ampliar não significa conhecer tudo, e sim perceber a existência de entraves, angústia, barreiras, necessidades a serem traspostas a partir de outros caminhos, outros espaços formativos, que talvez, como a graduação, a pós-graduação também não é capaz de “dar conta”.

3.5.3 Aluna-professora D: um novo olhar

A aluna-professora D tem 25 anos, licenciada em Letras com Inglês pela Universidade Estadual de Feira de Santana, buscou um curso de especialização objetivando aprender mais e, assim, melhorar a sua prática docente. A deliberação pelo curso de Psicopedagogia se deu tendo em vista buscar subsídios para sua profissão: ela é professora de Língua Inglesa para crianças em uma escola da rede privada.

Durante a aplicação da TALP, a aluna-professora D ressaltou as seguintes palavras: *continuação – aprofundar – aplicar – analisar*. Suas justificativas giram em torno de que a pós-graduação aprofunda o conhecimento adquirido na universidade, propicia aplicar, na prática docente, os conhecimentos aprofundados, bem como tornar real o que estava no campo das ideias, encontrando, assim, significado para os conhecimentos.

Nas interações durante as rodas dialógicas, as intervenções da aluna-professora iam sempre na direção de negar o título atribuído a partir da conclusão da especialização e da não identificação com o conhecimento institucionalizado, a pós-graduação *lato sensu* foi muito mais uma deliberação profissional. Contudo, acredita que formação tem a ver com o desejo e com a implicação do sujeito. Com o passar do tempo e no amadurecer do processo formativo, a aluna-professora D já falava na importância de conhecer diferentes realidades e sobre o valor do curso de pós para a sua prática docente.

Essa mudança foi retratada pela sua pintura nomeada de “Um novo olhar”. O título parece traduzir o quanto o seu olhar se modificou, tornou-se novo a partir da sua inserção no *lato sensu*. A aluna-professora já não mais fala de aplicação, mas de interpretação, abertura, diferenças, ressaltando que essas características modificam também a forma de conceber e de produzir a profissão docente.

3.5.4 Aluna-professora E: a prática como premissa

A aluna-professora E tem 23 anos, solteira, seu pai possui o Ensino Fundamental incompleto, e sua mãe, o Ensino Médio. Formou-se em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana e atua como professora de Educação Infantil em uma escola da rede privada. A aluna-professora E não deixou claro a sua motivação em fazer um curso de pós-graduação *lato sensu*, apenas o porquê da sua escolha pelo curso de Psicopedagogia: “Interesse em conhecer sobre os aspectos que envolvem essa área educacional” (Questionário de perfil, 2015).

Ao iniciar o curso, a aluna-professora demarcou a pós-graduação *lato sensu* como *especialização – ciência – experiência – ressignificação*. Suas justificativas denotam um conhecimento posto em prática, visto que, durante a graduação, ainda não estava inserida no

espaço da escola, portanto, um saber-fazer com conhecimento de causa. Ela demarca também que a pós-graduação possibilita a ciência de como atuar na situação de maneira a prevenir e intervir de forma relevante, vivenciando situações para adquirir experiência, pois esta torna práticos os conhecimentos adquiridos. Nesse sentido, para ela, a pós-graduação *lato sensu* é uma possibilidade de ressignificar a visão sobre educação, formação e comportamento do aluno.

Nos diálogos proporcionados pelas rodas, as falas dessa aluna-professora convergem para essa ressignificação. O tempo inteiro ela exemplifica as maneiras pelas quais agia antes de adentrar o espaço da pós-graduação e as atitudes tomadas a partir do que aprendeu no decorrer do curso. A aluna-professora fala das novidades trazidas pelos professores da pós-graduação *lato sensu*, novidades não no sentido de conhecimento novo, e sim de maneiras novas no modo refletir e conceber esse conhecimento. Coloca, então, a especialização como um acesso, uma ponte que permite olhar o aluno e os colegas de profissão de outra perspectiva. Fala da pós-graduação como uma imposição social, mesmo ressaltando o desejo pessoal.

Na pintura em tela, nomeada: “Olhar mundial”, assim como durante uma das rodas dialógicas, a aluna-professora E escreve sobre a aliança entre a pós-graduação e a prática docente, bem como sobre o inacabamento do conhecimento. Foi interessante perceber que a representação construída por este sujeito não se modificou, foi se aprimorando à medida que vivenciava a formação, como se as suas expectativas iniciais fossem sendo confirmadas à medida em que o processo ia acontecendo.

3.5.5 Aluna-professora H: o outro como premissa

A aluna-professora H 31 anos, filha de pais com escolaridade completa na Educação Básica, formada em Licenciatura em Letras pela Faculdade de Tecnologia e Ciências, e professora da rede privada de ensino. Buscou na pós-graduação conhecimento específico e embasamento teórico para sua prática docente. A escolha pela Psicopedagogia se deu na intenção de compreender a formação e o contexto do sujeito a fim de intervir no seu processo de aprendizagem.

Na TALP, suas palavras em destaque foram: *formação – domínio – contínuo – assimilação*. A aluna-professora H destaca que a pós-graduação é um processo de formação continuada que permite ao sujeito possuir um certo domínio sobre o que se faz para transmitir com segurança. Fala do conhecimento como algo inacabado e da possibilidade de relacionar o que estuda, vivenciando a prática docente.

Nas rodas dialógicas, as falas da aluna-professora H foram marcantes. Ela relatou o quanto a especialização foi um processo de realização pessoal e ressaltou também a demanda profissional, justificando que é do chão da escola que parte essa necessidade formativa. Além disso, destacou que o certificado atesta a profissão, uma categoria, mas ele terá seu devido valor a depender da competência do seu portador. Defende o espaço da pós-graduação como lugar da fundamentação teórica, em interface com as vivências da prática, e, coloca o outro sempre como premissa da sua formação e da sua profissão. Suas falas demarcam a ajuda, a generosidade e a doação.

Na pintura, o sentido não é diferente, a figura do outro é nitidamente representada, é como se ela, a partir da pós-graduação, tivesse o poder de transmitir ao outro o seu saber. É possível perceber, desde a aplicação da TALP, o quanto o outro tem posição demarcada para esta aluna-professora que fala de transmissão, de comprometimento e ajuda.

3.5.6 Aluna-professora I: da realização ao crescimento profissional

Aluna professora I: 23 anos, filha de pais com escolaridade incompleta na Educação Básica, formada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Decidiu fazer uma pós-graduação pela oportunidade de estar em formação continuada, especializar-se em algum curso que estivesse ligado à sua graduação e, conseqüentemente, à sala de aula. Escolheu o curso de Psicopedagogia para conhecer mais sobre processos de ensino-aprendizagem ligados à crianças e adolescentes.

Na TALP, a aluna-professora expressa a pós-graduação como *conhecimento – realização – construção – aprendizagem*. Ela justifica que ninguém pode tirar o nosso conhecimento e que nunca imaginou fazer pós-graduação. Além disso, concebe a prática como a propulsora de uma aprendizagem significativa.

Já na pintura em tela, ao retratar um espiral, expressa crescimento, não dissociação de saberes, alargamento da compreensão de mundo e de educação, justificando que o conhecimento é infinito, os ritos são findáveis. Com a experiência no *lato sensu*, a aluna-professora parece se deslocar da posição de realização, de deslumbre, para a posição de crescimento pessoal e profissional, demarcando a formação como possibilidade de todos, e que se desenvolve a partir do desejo e do esforço de cada um.

3.5.7 Aluna-professora G: Clarificando a prática

A aluna-professora G tem 28 anos, casada, filha de pais com escolaridade completa no Ensino Médio, graduou-se em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci e é professora em uma escola da rede privada. A motivação para fazer pós-graduação veio da necessidade de agregar conhecimentos e de enriquecer seu currículo. A escolha pelo curso de Psicopedagogia se deu por ser uma área muito ampla, que permitiria trabalhar em vários setores.

Reflexão – ação – avaliação – aprendizagem foram as palavras evocadas durante a TALP, e se justificavam pela pós-graduação ajudar na reflexão da prática, na possibilidade de intervir, acolher e desenvolver sujeitos, seja na aprendizagem individual ou coletiva. Os termos evocados revelam uma amálgama à experiência profissional, permitindo inferir que os processos formativos no espaço da especialização deste sujeito estão imbricados aos da profissão.

Na tela, a pintura retrata uma luz acesa, clara, sobre um fundo vermelho muito vivo. A tela chama atenção, assim como o texto escrito sobre a mesma. Demarca que a pós-graduação *lato sensu* clareou a prática, constituindo um olhar diferenciado, proporcionando a constituição de uma profissional de qualidade. Ao final da pesquisa, não há mais indícios de outras possibilidades de atuação fora da docência, revelando uma mudança na representação anterior.

3.5.8 Enodando fala, traço e letra: triangulação dos dados

A partir dessas sínteses, fica mais claro perceber as recorrências, as singularidades, as divergências apresentadas por cada sujeito e no comparativo do grupo como um todo. Analisando caso a caso, foi possível perceber três movimentos, segundo os quais é possível agrupar os sujeitos conforme as modificações ou não na sua forma de conceber a pós-graduação *lato sensu* em seu começo e ao finalizar, a saber: *permanência, mudança e alternância*.

A *permanência* demarca que os sujeitos ao concluírem a pós-graduação *lato sensu* reafirmam as representações evocadas no início do curso; a *mudança* indica que, ao longo do processo de aprendizagem proporcionada pelo *lato sensu*, os sujeitos foram tecendo outras formas de ver, desconstruindo algumas ideias e valores que permeavam suas representações no início do curso; por fim, a *alternância*, permite perceber que mesmo o sujeito reafirmando sua representação anterior, expressa ideias bem antagônicas que contrapõem a representação expressada, como se ressaltasse consequências para as ideias construídas ao longo do percurso.

As sínteses permitiram perceber que os sujeitos, ao falarem de pós-graduação *lato sensu*, formação e produção de conhecimento docente, falam de *continuidade, conhecimento, acerto, crescimento, status, estudo, especialistas, possibilidade, outro, ressignificação, angústia, lacuna, identidade profissional, pirâmide, espiral, aliança, acesso, caminho, olhar, ampliação*. Essas nomeações permitiram elaborar as marcas descritivas desta pesquisa, a saber: *Continuidade; Negar o Status ou certificar o ofício; Desejo de passe; Estudo: um ato responsável; Conhecimento: Fazer certo?; Identidade profissional; Conhecimento incessante; Possibilidade de (Des)construir; O outro na partilha; Compreender: ato de angústia; Pirâmide: a (in)capacidade de chegar ao ápice; Chave: acesso permitido; Olhar multicolorido; Espiral: a infinitude do objeto*.

Após analisar essas nomeações, confrontando as informações encontradas em cada um dos dispositivos utilizados, foi possível perceber que as representações sociais desses sujeitos se encontram ancoradas em *Experiência, Autoformação e Professoralidade*, classificações que compõem o âmago da Representatividade Pedagógica, conforme disposição no quadro a seguir, o qual objetiva sistematizar as representações dos sujeitos da pesquisa, a partir das unidades teóricas.

Quadro 2 – Síntese das marcas objetivadas e ancoradas da tese

UNIDADES TEÓRICAS DE ANÁLISE		FONTES	MARCAS DESCRITIVAS - OBJETIVAÇÕES	MARCAS ANALÍTICAS - ANCORAGENS	TESE
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	Pós-Graduação Lato Sensu	TALP Rodas Dialógicas Pintura	Continuidade	Professoralidade	REPRESENTATIVIDADE PEDAGÓGICA
		Rodas Dialógicas	Negar o Status ou certificar o ofício	Professoralidade Autoformação	
		Rodas Dialógicas Pintura	Desejo de passe	Professoralidade Autoformação Experiência	
		TALP Dialógicas Pintura	Estudo: um ato responsável	Professoralidade Autoformação Experiência	
		TALP Rodas Dialógicas e	Conhecimento: Fazer certo?	Professoralidade Autoformação Experiência	
		Rodas Dialógicas Pintura	Identidade profissional	Professoralidade Experiência Autoformação	
		TALP Rodas Dialógicas Pintura	Conhecimento incessante	Professoralidade Experiência Autoformação	
		TALP Rodas	Possibilitar (Des)construir	Professoralidade	

Produção de conhecimento docente	Dialógicas Pintura	O outro na partilha	Experiência
			Professoralidade
			Experiência
			Professoralidade
			Experiência
			Autoformação
	TALP Rodas Dialógicas Pintura	Compreender: ato de angústia	Professoralidade
			Autoformação
			Experiência
			Professoralidade
		Chave: acesso permitido	Autoformação
			Professoralidade
			Autoformação
			Experiência
TALP Pintura	Ampliando o olhar	Professoralidade	
		Autoformação	
	Espiral: a infinitude do objeto	Experiência	
		Professoralidade	

Fonte: Elaboração própria da autora, a partir da fundamentação teórica e sua relação com os dados coletados empiricamente.

O quadro apresenta as unidades teóricas de análise e suas relações com as marcas descritivas – objetivações – e com as marcas analíticas – ancoragens –, revelando uma síntese das representações sociais apreendidas durante o processo de pesquisa, bem como os instrumentos que possibilitaram essa apreensão, na busca de encontrar os elementos componentes da representatividade pedagógica. Esta se apresenta como materialização dos achados da pesquisa, tendo em vista responder, em parte, o problema antes delimitado, cuja análise será realizada nos capítulos seguintes.

Quando se fala em análise, a subjetividade é convidada a aderir e, se podemos afirmar isso, cabe falar do sujeito que além de ser subjetivado, é sujeito constituído pela falta. Nessa lógica, pode-se dizer que a análise aqui expressa não é desprovida de falta, uma vez que me constituo como pesquisadora, sujeito do desejo.



Um novo Olhar, aluna-professora D, 2016

4. OBJETIVAÇÕES SOBRE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*, FORMAÇÃO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO DOCENTE

*“A porta da verdade estava aberta
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.
Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só conseguia o perfil de meia verdade.
[...]
Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era perfeitamente bela.
E era preciso optar. Cada um optou
conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia”.*
(Drummond)

Neste estudo, especificamente neste capítulo, em que discuto as unidades teóricas de análise, teço relações com as representações sociais dos sujeitos da pesquisa, demarco o rito de dialogar com verdades distintas, a verdade da ciência e a verdade do senso comum. Tenho quase convicção de que elas não se opõem, uma não deixa de estar na outra. Por mais que haja campo de disputa de poder, ambas têm a sua beleza, a sua possível certeza. A possibilidade da aproximação é reconhecida pelo olhar de quem lê com o olho semelhante ao

da tela “Um novo olhar”, cujas cores variadas e estilização sugerem a dinâmica de traços em movimento. O olho é apenas um, porém, as formas de ver podem ser diversas. Pode soar estranho para quem vê por uma única perspectiva, mas para quem se abre a novos olhares, poderá vislumbrar outras possibilidades de discutir a pós-graduação *lato sensu*, a formação e a produção de conhecimento docente.

A nossa vida é marcada por períodos e demarcada por ritos. Ritos estes que confirmam cada vivência – nascimento, entrada na escola, adolescência, entrada na faculdade, união, obtenção de alguns títulos, entre outros – de acordo com a tradição e com a cultura da sociedade em que vivemos, e nos dão possibilidades de aguçar novos olhares. Não é difícil entender como o conjunto de ritos, também chamado de rituais, é carregado de significados para os sujeitos que vivenciam cada um desses momentos (batizado, casamento, iniciação no Candomblé, baile de debutantes, formatura, entre outros).

Para a filosofia, *rito* significa “Técnica mágica ou religiosa que visa a obter sobre as forças naturais um controle que as técnicas racionais não podem oferecer, ou a obter a manutenção ou conservação de alguma garantia de salvação em relação a essas forças” (ABBAGNANO, 2007, p.1017). A definição parece se misturar com a ideia de cerimônias sagradas, mas essa aproximação só é posta em 1912, por Émile Durkheim, quando o autor conceitua *rito* como prática relativa às coisas sagradas (ABBAGNANO, 2007).

Embora a noção de *rito* esteja muito associada a cerimônias geralmente religiosas, o dicionário da língua portuguesa amplia um pouco o seu sentido, quando o conceitua como: “1. Conjunto de regras e cerimônias praticadas numa religião; 2. Qualquer processo de caráter sagrado ou simbólico, capaz de estabelecer e desenvolver costumes; 3. Cerimônia que segue preceitos estabelecidos” (HOUAISS, 2004, p. 649). Neste caso, refere-se também a certas circunstâncias sociais. A palavra *rito* também é tratada no dicionário como *rito de passagem* e se refere a “[...] ritual que permite o acesso de um indivíduo de um grupo a outro” (HOUAISS, 2004, p. 649). Segundo DaMatta (2000), Arnold Van Gennep, em 1909, inaugurou a análise sociológica dos ritos e, em sua obra *Les Rites de Passage*, tratou o rito como uma forma de expressão da dinâmica social. Nesse caso, os ritos podem demarcar a identidade e a pertença do sujeito a determinado grupo, mas podem reafirmar práticas de exclusão social.

Esta última perspectiva é também defendida por McLaren (1992), cuja definição de ritual designa um episódio político relacionado ao capital cultural que, na sociedade ocidental, visa a reproduzir a ideologia dos grupos sociais dominantes. Segundo o autor, “as categorias de ideologia, cultura, ritual e o simbólico devem competir com as categorias da esfera

econômica e de classe para se entender a dominação e as lutas dos dias atuais” (MCLAREN, 1992, p. 31). A ideia do autor aponta a presença de rituais na sociedade contemporânea.

Do mesmo modo, Foucault, ao tratar dos sistemas do discurso, defende que os *rituais* estão ligados ao sistema de restrição. “A forma mais superficial e mais visível desses sistemas de restrição é constituída pelo que se pode agrupar sob o nome de ritual; o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinados tipos de enunciados) [...]” (1999, p. 38). Assim, os rituais moldam os comportamentos, a fala, as singularidades e o preestabelecimento de papéis. Por esse motivo, a eles são atribuídos, muitas vezes, o valor coercitivo, conforme afirma o próprio Foucault (1999, p. 39): “[...] fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção”.

Pode-se pensar então que muito além de cerimônias simbólicas, os rituais se constituem emblematicamente como processos sociais, educacionais e, dessa forma, eminentemente políticos. Nesse ponto, tanto McLaren (1992) quanto Foucault (1999), se utilizam da educação para exemplificar o manejo dos seus postulados. O primeiro caracteriza a escola, a sala de aula e o currículo como responsáveis pela reprodução da estrutura social. O segundo, ainda que não centre as suas discussões na escola e sim nas produções discursivas, cita a educação como massa de manobra para a reprodução. Segundo ele, “Todo sistema educacional é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1999, p. 44). Portanto, o sistema de ensino, para ele, nada mais é do que a ritualização da palavra, acompanhada pela qualificação e fixação de papéis sociais.

Nesta investigação, a pós-graduação *lato sensu* conforma um objeto de estudo, cuja perspectiva enfatiza seu caráter ritualístico, o que pode levar alguns a questionarem: onde estaria o rito no *corpus* desta pesquisa? Geralmente não há iniciação, não há cerimônia que simbolize o momento, como a aprovação no vestibular, apenas um processo de matrícula para iniciar e a entrega de trabalho de conclusão de curso para marcar o término do processo. Porém, esta modalidade de formação instaura a condição do sujeito como especialista em uma área específica, pertencente a determinado grupo de profissionais que possuem conhecimentos específicos e são submetidos a códigos deontológicos próprios deste grupo, ou seja, se constitui como um meio de distribuição e de apropriação do discurso com todos os seus saberes e poderes (FOUCAULT, 1999). “Nestes, encontramos esquemas cuidadosamente

ordenados, elaborados ao longo do tempo e, exatamente por esse motivo, sugestivos. É por isso que contém uma significação” (MOSCOVICI, 2005, p. 32).

Para a Teoria das Representações Sociais de Moscovici, o conceito de rito não está ligado às cerimônias e/ou protocolos religiosos ou sociais, mas à organização, às ações e à comunicação estabelecida entre os sujeitos, cuja força pode, inclusive, preservar o elo entre eles. Moscovici (2005) defende ainda que o ritual é uma forma de colocar em prática mitos e crenças partilhadas por grupos sociais; é uma tentativa de estruturação da maneira como as pessoas entendem o cotidiano social. Para o autor, o rito se constitui na comunicação intersubjetiva. “A esfera de intersubjetividade remete às situações que, em um dado contexto, contribuem para o estabelecimento de representações elaboradas na interação entre os sujeitos” (JODELET, 2009, p. 697). Assim, o rito é a possibilidade de encontro com o outro (MOSCOVICI, 2005), são as interações dialógicas decorrentes da transmissão de informações, dos consensos e dissensos sobre um dado objeto, da construção de saberes, da dinâmica da criação e recriação de significados e sentidos. Essa perspectiva de rito parece se confundir com a própria produção de conhecimento, na medida em que o sujeito social é também singular, constitui seu grupo social e é constituído por ele, é capaz de representar um objeto sem fazer cópia, mesmo que se baseie nas ideias do seu grupo de pertencimento. Por outro lado, o rito permite aproximar o sujeito de um determinado grupo social, fixando a sua imagem em um símbolo (MOSCOVICI, 2005), o que garante a sua adesão a determinado prestígio e relações.

Embora o rito demarque espaços sociais, visto por essa perspectiva não é estático, mas dinâmico, porque acompanha o movimento da comunicação social. Por este motivo, anoro esta atividade formativa em dois períodos: dois ritos não manifestos que apontam o ingresso na pós-graduação *lato sensu* e a saída do curso, na busca de perceber como os sujeitos pensam e produzem a profissão nos dois momentos, se há produção de conhecimento ou reprodução de discursos e, principalmente, se há implicações no discurso sobre o fazer docente.

Os sujeitos nomeiam a pós-graduação *lato sensu* como um rito de passagem que garante a *continuidade* da profissão docente. Ao analisar os panfletos publicitários, durante uma das rodas dialógicas, os participantes indicaram que o crescimento, a aprendizagem constante e a necessidade de buscar respostas para a realidade educativa motivam a formação, como exposto por um deles:

Eu escolheria você nunca parou de crescer. Porque eu tenho uma ideia assim... De que... Eu não sou algo que tem, enfim... Você nunca para de crescer. Então, por mais que eu tenha pós nisso, pós naquilo, eu posso

continuar crescendo, eu posso fazer muito mais, porque eu não tenho um limite de dizer pronto, cresceu, parou, acabou! Então, isso me dá a ideia de que eu posso, sempre, está crescendo, sempre continuando. (I Roda Dialógica, 24/10/2015).

A *continuidade* exposta pela aluna-professora manifesta o desejo de continuar os estudos no sentido de não estagnar, de buscar respostas para a prática cotidiana. O excerto abaixo traduz bem este sentido, quando expõe que a formação foi sendo conquistada a partir da percepção de ascensão profissional e social.

E a gente percebe que essa formação... Eu voltei agora, quando concluí o curso técnico em magistério, a alegria das pessoas próximas à mim. “Ah, que bom, você conseguiu”. Então, é como se aquilo ali, a minha formação tivesse parado ali. [...] Então, naquele momento ali eu podia até pensar que eu concluí ali, que agora eu iria para a prática da sala de aula. Mas, existiu certo tempo em que eu precisei voltar a fazer os cursinhos, porque eu precisava fazer uma graduação, né? E aí a graduação veio, foi concluída, foi cumprida. A partir da graduação, e eu percebi, mais uma vez, que era preciso continuar, e aí agora... (I Roda Dialógica, 24/10/2015).

A fala denota os ritos da formação docente vivenciados pela aluna-professora: curso técnico de Magistério, graduação em Licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais²⁸ e pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia. Cada momento dessa formação compreende a sua inclusão em um determinado grupo profissional e social e lhe confere conhecimentos, saberes e poderes próprios de cada espaço profissional que a compõe. O sujeito narra as necessidades que o levou a buscar outros espaços formativos e o incessante desejo de continuar buscando conhecimento.

Ao pensar a pós-graduação *lato sensu* a partir da perspectiva dos ritos, entendidos como inserção em determinado grupo social, se faz necessário considerar algumas questões desse contexto. Medeiros (2010, p. 12) ressalta que

A pós-graduação *lato sensu* no Brasil se consolida no contexto do amplo movimento de internalização da economia, iniciado no governo do Presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961) e institucionalizado com os governos militares (1964-1985), no âmbito da expansão privada da educação superior, respondendo aos anseios sociais por graus mais elevados de ensino, impulsionada pela necessidade de profissionais com qualificação e titulação docente mais elevada.

²⁸ O curso de Pedagogia com habilitação em Séries Iniciais visava Qualificar professores das séries iniciais do ensino fundamental, em exercício, em escolas do sistema público de ensino da micro-região de Feira de Santana e outros municípios do estado. (Fonte: http://www1.uefs.br/ensino_fundamental/objetivos.html).

A partir desse escrito, pode-se refletir que esse segmento de ensino emerge de uma necessidade de mercado, cuja qualificação passa a ser representada pela titulação acadêmica. Ainda nos dias atuais, esses cursos se caracterizam pela formação técnica-profissional e, na maioria das vezes, desprezam-se questões subjacentes à formação que garantem ao profissional conhecer a sua profissão, refletir sobre o seu fazer, desenvolver seu processo criativo para transformar a sua prática.

O próprio conceito do Ministério da Educação para os cursos de especialização se faz restrito quando indica que tem “[...] usualmente um objetivo técnico-profissional específico, não abrangendo o campo total do saber em que se insere a especialidade” (BRASIL, 2008a). O conceito parece replicar a ideia do neotecnicismo que preza pela quantidade e alcance de resultados sem dar brechas à reflexão dos processos que guiam tanto a formação, quanto a prática docente. Por sua vez, em nosso experimento, ficou evidente, durante a aplicação da TALP, que a visão sobre pós-graduação *lato sensu* está atrelada à ideia de *continuidade*, enquanto progressão técnica do processo formativo iniciado na graduação: “Iremos aprofundar o conhecimento adquirido na universidade de forma mais intensa, por isso é uma continuação” (Trecho da justificativa da TALP). É notório, no trecho, o quanto o sujeito valoriza o aprofundamento dos conhecimentos construídos durante a graduação.

Para Cunha (1974), a pós-graduação *lato sensu* abarca uma função técnica, de necessidade de mercado, que visava atender ao Ensino Superior, principalmente; e uma função social que desloca o valor econômico e simbólico da graduação para a pós-graduação. Destarte, reforça as ideias das fichas simbólicas e dos sistemas peritos, defendidas por Giddens (1991). Para o autor, as fichas simbólicas podem “[...] significar meios de intercâmbio que podem ser "circulados" sem ter em vista as características específicas dos indivíduos ou grupos que lidam com eles em qualquer conjuntura particular [...]” (GIDDENS, 1991, p. 25). Já os sistemas peritos são “[...] sistemas de excelência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas dos ambientes material e social em que vivemos hoje”. Logo, existe um jogo que reforça o valor econômico, atribuído pelo mercado aos profissionais especializados; e um valor simbólico que diz respeito à certificação, ao título que reforça a competência técnica de determinados sujeitos.

A propósito dessa relação ambígua com os títulos, as alunas-professoras deram indícios de que se relacionam com a objetivação nomeada de *Negar o status ou certificar o ofício*. Nas rodas dialógicas, foi manifestado o pouco valor concedido à certificação, valorizando muito mais as questões referentes à aprendizagem.

Aí eu comparo aquela frase: “não é apenas porque o mercado exige, é pelo que eu quero ser”. Então, a certificação é pelo o que o mercado exige. Porque se eu quiser clinicar, eu tenho que ter. Então, a certificação vai por aquela exigência do mercado. Mas, não pelo que eu quero ser. O certificado, como eu disse, não é porque eu quero *status*. O conhecimento, aquela aprendizagem, né? Os frutos que eu colhi naquela pós é que são o meu certificado (I Roda Dialógica, 24/10/2015).

Na fala acima, além da abnegação do certificado, o status também é desprezado como algo sem importância. Ainda com relação à certificação, elas destacam a responsabilidade como simbolização da pós-graduação *lato sensu*, quando dizem que o certificado significa maior compromisso com a formação e com a atuação profissional. Essa responsabilidade permitiu elencar outra objetivação nomeada de *Estudo: um ato responsável*, ilustrada pelas falas abaixo:

Não é o certificado que nos torna especialistas. Somos nós que nos tornamos especialistas! (I Roda Dialógica, 24/10/2015).

Com a fala de vocês aí, assim, eu parei agora. Vou me tornar especialista. Não é o certificado que vai me tornar especialista. Porque se eu faço um relatório de diagnóstico com erros ortográficos, eu mesmo assinando e tal, você tem essa tal deficiência... Imagine? Ali só é o certificado. Não fui eu que me tornei especialista, né? (I Roda Dialógica, 24/10/2015).

As alunas-professoras questionam o mérito do certificado sem o devido compromisso com a aprendizagem, relatando o quanto a certificação desobrigada pode se tornar um entrave no fazer profissional, inclusive para a classe de especialistas, no geral. Uma delas expõe, na TALP, que ser especialista é se dedicar ao foco de uma determinada área, estudar as partes de um todo.

Além dessas questões, a *negação ao status* de especialista foi recorrente. Mais uma vez, as alunas-professoras ressaltaram a aprendizagem como premissa para a melhoria das práticas docentes e para a formação *lato sensu*. Ao se referir ao panfleto publicitário citado, cujo texto anunciava: “Não apenas porque o mercado exige, mas é pelo que eu quero ser”, uma delas declarou:

Eu escolheria esse aqui, não é apenas porque o mercado exige, mas porque eu quero ser. Eu nunca fui daquela pessoa que sempre ficou ligando para título, sabe? Mestrado, Doutorado... Pra mim, o mais importante é eu descobrir aquilo que eu mais gosto, aquilo que eu quero compreender, Educação é uma delas. Então, por isso que eu estou fazendo a pós-graduação. Depois, eu quero me aprofundar mais na área para puder ajudar os meus alunos (I Roda Dialógica, 24/10/2015).

É perceptível nesta e em outras tantas falas o quanto as exigências da prática docente se materializam na necessidade da formação, amalgamando exigências profissionais às exigências pessoais. Por vezes, o sujeito está tão imerso na docência que já a internaliza como parte integrante de sua vida pessoal. Daí, as alunas-professoras nomearem o desejo/ a mobilização para fazer uma pós-graduação *lato sensu* quase sempre como pessoal. A nomeação *Desejo de passe* é uma objetivação importante visto que ele é um dos elementos que vai delinear o sentido atribuído à pós-graduação *lato sensu*. Nesse sentido, as alunas-professoras expõem:

[...] Eu vim de lá para aqui. Por conta que eu estava na sala de aula que eu escolhi psicopedagogia. Eu não imaginava que eu faria psicopedagogia, que eu escolheria outro campo. Mas, por conta que eu estava lá é que eu senti a necessidade, eu vi que não dava certo, que eu não aprendi daquele jeito, que eu não fazia daquele jeito, eu falei: eu preciso fazer alguma coisa porque eu estou me sentindo... (risos). E aí foi que veio assim: não, psicopedagogia para quem está em sala de aula, eu acho que vai te ajudar muito (I Roda Dialógica, 24/10/2015).

A instituição lá não me cobrou especialização, nem nada... Mas assim, as inquietações de sala de aula, ao longo desse tempo, né? Algumas coisas que eu percebia e que na prática de professor eu não conseguia alcançar. Então, eu lembrava a todo instante que, na verdade, eu nunca quis sair do chão da sala de aula [...]. Eu sempre preservei isso, né? Mas assim, a necessidade de estar direcionando atividades pedagógicas, e de ter esse olhar diferenciado, de compreender, de ter algo a mais para conseguir interagir na minha prática (I Roda Dialógica, 24/10/2015).

Percebe-se que a escolha do curso, bem como a mobilização pelo *lato sensu*, nestas falas, surge da prática pedagógica. As alunas-professoras buscam subsídios para melhor intervir no processo de ensino e aprendizagem. Em outro excerto, essa ideia também é ressaltada, porém, nomeada como uma demanda profissional, diferente das anteriores que defendem uma mobilização pessoal.

Então, quando eu comecei a prática mesmo em sala de aula eu comecei a me interessar e a buscar sozinha. Aí a minha chefe me mandou fazer o curso de Psicopedagogia, porque ela queria me trocar, me tirar de sala de aula, me colocar em outro setor, porque eu estava lendo muito sobre essas outras coisas, tipo, como o cérebro funciona, essas coisas [...] (I Roda Dialógica, 24/10/2015).

Porque eu fazia... minhas aulas eram diferentes, o meu planejamento era diferente. Então, ela via isso, entendeu? Aí ela mandou eu fazer o curso de psicopedagogia, quando eu cheguei aqui, eu vi que tudo que era tratado aqui era aquilo que eu estava lendo nos livros. Então, eu me senti mais em casa. Aí eu agora, já estou pensando em fazer mais outras coisas, para aprofundar mais ainda o meu conhecimento sobre o assunto. Mas, assim, a princípio eu

não iria fazer nenhuma pós-graduação, porque eu lendo sozinha [...] (I Roda Dialógica, 24/10/2015).

É possível observar então que a mobilização e o *Desejo de passe*, por si só, na maioria dos casos, evidenciam uma demanda profissional e também uma exigência social, ainda que quase todos os sujeitos digam que é um investimento pessoal. Parece haver, nas justificativas, um certo receio em expor que fazer uma pós-graduação tem a ver com elevação de status social e, às vezes, econômico.

Então, eu acho que é muito pessoal. Não porque o mercado exige, o trabalho exige, porque onde eu estou, na escola pública, até então não me exigiram nada. Não cobraram assim de mim, né? Eu vezes eu me acho até solta, na escola... Não, pró, pode fazer o que a senhora quiser. Eu acho que se eu não tivesse uma formação com compromisso, eu poderia chegar lá e passar, assim, tome a tabuada e largar os meninos lá. Porque, eu me sinto solta. Então, eu acho que é pessoal, o compromisso com o meu trabalho, e eu acho que é isso que me incentiva. Isso que me fez ingressar numa pós e continuar (I Roda Dialógica, 24/10/2015).

Pra mim é pessoal e profissional, porque por eu ser muito curiosa e eu sempre gostei muito de estudar, desde pequena eu tive a influência do meu avô que era muito estudioso, sabe? (I Roda Dialógica, 24/10/2015).

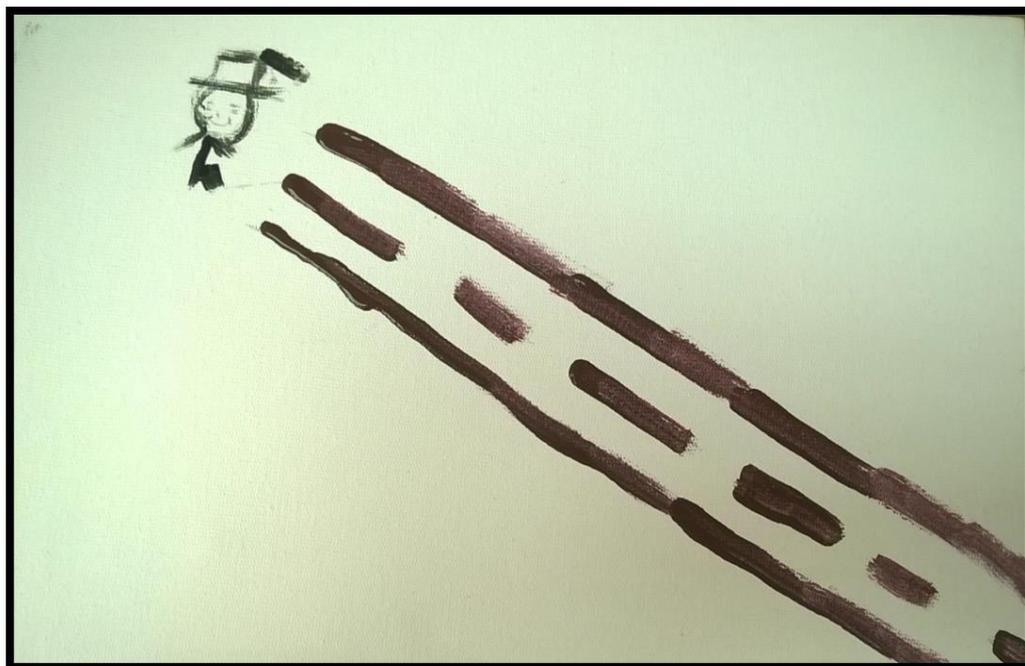
Então, essa questão pessoal é muito forte, e a questão social também. Porque a gente acaba sendo cobrado. Você só tem a graduação? Então, assim, antigamente era ter o Ensino Médio, né? Antigamente você tinha que ter o Ensino Médio. Poxa, o cara é do primário, está lá no ginásio, não era formado, né? Aí depois a graduação, hoje em dia a especialização já é pouco porque tem o mestrado, tem o doutorado... (I Roda Dialógica, 24/10/2015).

Então, tem essa questão que a gente, por mais que queria dizer: não, eu não me importo, eu me importo, né? Eu não me importo com aquela questão social em relação ao casamento. Não casou ainda? Quando casa, mas não teve filhos? Isso aí não, mas, essa questão de... Da especialização, eu precisava dessa resposta pra mim e para a sociedade (I Roda Dialógica, 24/10/2015).

Embora exista uma manifestação de que o ingresso na pós-graduação *lato sensu* parte de um desejo pessoal das alunas-professoras, existe uma necessidade profissional e um caráter social latente que impulsiona a formação. Por outro lado, as questões relacionadas ao desejo, à certificação e ao status, diga-se de passagem diversas vezes negado, geradas pelo curso, podem fazer pensar o quanto existe uma idealização da profissão docente, na questão do fazer e do formar-se por amor, o que de certa forma, bordejando uma desvalorização do trabalho docente.

Em contraponto, uma das pinturas mostra a escalada do sujeito por outros caminhos, revelando o quanto, independente da motivação, a pós-graduação pode favorecer a aprendizagem do professor. Na inscrição da pintura abaixo, a aluna professora-escreveu: “*A pós-graduação lato sensu serviu para abrir caminhos que me levaram a (re)pensar a minha prática docente*” (Trecho escrito sobre a pintura).

Figura 14 – Caminhos, Aluna-professora C, 2016
Pintura em tela



A imagem acima retrata a pintura produzida pelo sujeito, nomeada de “Caminhos”. Observa-se uma pista pela qual o desejo de passe já começa a se vislumbrar na medida em que o sujeito se posiciona próximo à trajetória percorrida. Após a feitura do desenho, o sujeito expressa sua posição subjetiva no seguinte discurso:

[...] Houve uma ampliação do meu olhar em sala de aula. Contudo, em determinado momento, senti-me angustiada, pois o nosso sistema educacional ainda está longe de se abrir para novas propostas, muitas vezes apresentadas na pós-graduação. Dessa forma, em alguns momentos sinto-me podada! (Trecho escrito sobre a pintura).

Para esse sujeito, a trajetória descrita na tela abriu caminhos, sem secção, foi processualmente acontecendo. Uma trajetória pressupõe movimento, dinamismo. Por outro lado, o sujeito representado de capelo e sorridente demarca o alcance de um objetivo desejado e a importância da pós-graduação como espaço simbólico em que se adquire o saber; pode

também revelar não apenas um desejo pessoal, mas o status adquirido pela especialização. Contudo, foram perceptíveis, os entraves que desviam a trilha, quando se fala de “poda”, justificando que a formação conquistada ao longo da especialização não encontra possibilidade de aplicação na sala de aula, porque representa a ordem do muito em relação ao contexto escolar. O sujeito fala também de angústia que, para o senso comum pode parecer algo negativo, sintomático, mas representa uma mobilização de continuidade, de busca de novas possibilidades de fazer. Talvez a busca pela pós-graduação represente a resposta para uma angústia e, conseqüentemente, a mobilização de outras tantas.

Ao tecer essas considerações, é possível pensar sobre como estes sujeitos encaram a pós-graduação *lato sensu*, que sentidos atribuem a ela, o que garante a sua cisão entre o interesse (des)obrigado pela certificação, o que abona um caráter de formação pontual e desinteressada, e o compromisso com a sua formação que visa aliar teoria e prática na busca de produzir conhecimentos acerca do fazer profissional. É certo que o sujeito não é o único responsável pelo caráter da formação em nível de especialização. Como em toda e qualquer modalidade de ensino, as instituições possuem características e dinâmicas próprias que vão contribuir ou não para a formação desses sujeitos. Dentre elas podemos citar: o compromisso com a formação e a observância das normas e diretrizes estabelecidas pelos órgãos vigentes (carga-horária, titulação de professores, produção de trabalho de conclusão de curso, entre outros).

Kretzmann e Behrens (2010, p. 191) destacam, ainda, outro fator que interfere na formação desses especialistas:

Numa perspectiva mais formativa, alguns professores tem buscado os cursos de pós-graduação, ou seja, de especialização, [...] para realizarem a sua formação continuada. Cabe esclarecer que alguns professores são forçados a buscar estas modalidades de ensino, preocupados em manter o emprego diante das atuais exigências legais propostas pelo Estado.

Todos esses requisitos vão delinear o rito de passagem demarcado pela pós-graduação *lato sensu*. Contudo, cada sujeito vai simbolizar esse processo de acordo com a realidade que para ele se instaura. DaMatta (2000) destaca a ideia de liminaridade para explicar que embora o rito se constitua como uma alocação social, cada sujeito o vivencia de maneira singular. Para ele, “o que caracteriza a fase liminar dos ritos de passagem é a experiência da individualidade vivida não como privacidade ou relaxamento de certas regras (pois o neófito está sempre sujeito a inúmeras regras), mas como um período intenso de isolamento e de

autonomia do grupo” (DAMATTA, 2000, p. 17). Não significa dizer que o sujeito está, por isso, desconectado de determinado grupo, pelo contrário, é regido pela subjetividade que o constitui.

Nesse sentido, embora o rito da pós-graduação *lato sensu* tenha sido vivido por todas, na mesma instituição, no mesmo período, curso e com os mesmos professores, como citou uma das alunas-professoras, cada uma vivenciou de acordo com as suas experiências, desejos, representações e necessidades. É preciso retomar a objetivação *Estudo: um ato responsável*, para entender o que torna o sujeito diferente é ele mesmo: “Para a produção de conhecimento o estudo é um fator extremamente importante. Conhecer, pesquisar, estudar, aprimorar-se...” (Trecho da justificativa da TALP).

A palavra *estudo* foi muito recorrente nas evocações. As justificativas relacionam ser especialista com pesquisa, aprimoramento e construção de conhecimento: “Para ser um especialista faz-se necessário pesquisar e conhecer sobre o objeto de estudo, saber mais sobre aquilo que lhe inquieta – Construção – aprimoramento do conhecimento” (Trecho da justificativa da TALP); “Ser especialista seria se dedicar ao foco de uma determinada área, estudar as partes de um todo” (Trecho da justificativa da TALP).

Dessa forma, sem desconsiderar as exigências, as instituições, as concepções, é o sujeito que dá sentido às suas travessias, às suas passagens. A formação na pós-graduação *lato sensu* não se constituirá apenas de aulas, técnicas, modelos, certificações ou outorgas a determinados grupos sociais, com seus fazeres e poderes, mas sim, de estudo e de um trabalho de reflexividade sobre as práticas e reconstrução da sua identidade pessoal (NÓVOA, 1992) e profissional.

4.1 Ritos que demarcam a Pós-graduação *lato sensu* no século XXI

Conforme já expressado, é possível afirmar que uma boa parte da pós-graduação *lato sensu* nasce de uma dinâmica de mercado que preza pela quantidade e pela certificação. Sua expansão, pelo menos no que diz respeito à área de educação, culmina com a entrada do capital estrangeiro no Brasil, nas décadas de 50 e 60, e permanece dentro dessa política até os dias atuais. De lá para cá, muitas foram as tentativas de regulação e normatização que se equilibram na corda bamba entre atender ao caráter da formação elitista e suprir as necessidades da sociedade industrial.

Para pensar sobre esse equilíbrio, faz-se necessário analisar algumas normatizações deste século, estabelecidas pelo Ministério da Educação. A resolução nº 01, de 3 de abril de

2001, do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior, é a primeira tentativa de normatizar a pós-graduação *lato sensu*, no período aqui demarcado. Vale ressaltar que esta resolução estabelece também normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *strictu sensu*.

No seu artigo 6º, a Resolução expõe que: “Os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos por instituições de ensino superior ou por instituições especialmente credenciadas para atuarem nesse nível educacional independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento [...]”. Segundo Fonseca (2004, p. 117),

[...] a Resolução nº 1, de 2001, foi elaborada com base no espírito de flexibilização do ensino superior. É bastante sucinta e flexível. Define parâmetros mínimos centrados nos seguintes elementos: oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, independentemente de autorização, reconhecimento, e renovação de reconhecimento; inclusão na categoria de cursos *lato sensu* cursos designados como MBA (Master Business Administration) ou equivalentes; supervisão dos órgãos competentes a ser efetuada por ocasião do recredenciamento da instituição; duração mínima de 360 horas; frequência de 75%; corpo docente constituído necessariamente por, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) de professores portadores de título de mestre ou de doutor, obtido em programa de pós-graduação *stricto sensu* reconhecido; oferta aberta a portadores de diploma de curso superior.

É perceptível que nos artigos seguintes ficam estabelecidas as questões relacionadas à carga-horária, corpo docente, supervisão dos cursos quando houver recredenciamento da instituição de ensino e certificação. Para Fonseca (2004), essa Resolução incentiva a oferta de cursos sem padrões mínimos de qualidade, além de incentivar a expansão do setor privado que vai moldando novas especializações para atender à dinâmica do mercado. Sobre essa questão, Gaeta (2007) ressaltava que o Estado é incumbido de regular, controlar e normatizar o funcionamento das instituições de Ensino Superior, porém, “[...] no que se refere ao curso *lato sensu* esta função é quase inexistente, estando este nível de ensino entregue a praticamente às leis de mercado” (GAETA, 2007, p. 66).

Corroborando com esta ideia, Fonseca ainda ressaltava que:

Em nível de legislação reguladora, há uma flexibilidade e imprecisão de categorias e uma política de desregulação do ensino superior. Se, a partir daí, houve um crescimento desordenado e uma oferta sem qualidade, isso foi auxiliado, num primeiro plano, pela própria política de ensino superior, aquecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), ao flexibilizar as normas de funcionamento desse nível de ensino. Assim, o campo educacional pôde, à exceção das universidades que dispõem de autonomia, interpretar a legislação da forma que lhe fosse mais apropriada, gerando,

entre outras conseqüências, irregularidades e queda de qualidade (2004, p. 179).

A fim de amenizar essa falta e, com base no “elevado número de denúncias apresentadas quanto ao descumprimento das normas atinentes aos cursos de pós-graduação *lato sensu*” (PORTARIA 1.180/04), em 2004, o Ministério da Educação baixa uma portaria designando uma Comissão Especial de Acompanhamento e Verificação, ligada à Secretaria de Educação Superior – SESU e ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Segundo esta portaria, a comissão incumbir-se-á de:

[...] acompanhar e verificar a exatidão do cumprimento das disposições estabelecidas na Resolução CES/CNE nº 1, de 3 de abril de 2001, quanto aos cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos por instituições de ensino superior ou por instituições especialmente credenciadas para atuarem nesse nível educacional, nas modalidades presencial e a distância, bem como oferecer sugestões de procedimentos que possibilitem o aprimoramento das ações de supervisão destes cursos (PORTARIA 1.180/04, Art. 1º).

Essas ações visavam desde à avaliação dos projetos dos cursos até a visita *in loco*, se necessário, para revalidar ou desativar os cursos. Esse processo seria realizado mediante cadastro nacional obrigatório, relatórios de comprovação das observâncias previstas na Resolução 01/2001, cadastro de novos cursos ou modificações, no que diz respeito à carga-horária, corpo docente, denominação e disciplinas.

Segundo parágrafo único do artigo 3º, “As irregularidades referenciadas no *caput*, bem como o descumprimento desta Portaria, serão registradas no cadastro da instituição junto ao MEC, e serão consideradas nos processos de avaliação para o recredenciamento da instituição, bem como nos processos de autorização e reconhecimento de seus cursos superiores” (PORTARIA 1.180/04, Art. 3º). Nota-se, neste parágrafo, que a medida punitiva para a confirmação de irregularidades ultrapassa à pós-graduação *lato sensu*, atinge a instituição de ensino como um todo.

Por outro lado, a adequação proposta pela portaria está muito mais enquadrada na concepção dos cursos do que na regulação dos mesmos (FONSECA, 2004), conforme ficou estabelecido na proposta de projeto pedagógico, na qual,

Todos os itens referem-se praticamente à concepção de pós-graduação. Nesse sentido, há uma ingerência do Ministério ao definir a concepção e elementos-referência da pós-graduação. É papel do Ministério definir políticas. Não haveria um conflito de instância de concepção e de regulação? Ora, se o espírito da Comissão é a supervisão dos cursos, como pode dar-se a

superposição com base em roteiros predefinidos de projetos pedagógicos? (FONSECA, 2004, p. 181).

Para a autora, o que estaria em voga é o funcionamento dos cursos, o cumprimento das normas e a qualidade por eles oferecida, não a concepção que cada um tem sobre formação a nível de especialização. Embora esta portaria visasse um acompanhamento mais sistemático dos cursos na modalidade *lato sensu*, alguns dos seus artigos foram revogados pela portaria 328/2005, que continua a prever o cadastro e os prazos destes para que as instituições de ensino informem ao órgão responsável sobre os seus cursos de especialização:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), o Cadastro de Cursos de pós-graduação *Lato Sensu* ministrados por Instituições de Educação Superior ou por instituições especialmente credenciadas.

Art. 2º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* deverão ser cadastrados junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, no prazo de 60 dias, a contar da data de sua criação.

§ 1º Excepcionalmente, os cursos de pós-graduação *lato sensu*, que já estão em funcionamento, deverão ser cadastrados até 30 de abril de 2005;

§ 2º Serão considerados irregulares os cursos que não constarem do cadastro de pós-graduação *lato sensu*, respeitado o prazo estabelecido no § 1º deste artigo;

§ 3º Decorrido o prazo mencionado no *caput*, as informações constantes do Cadastro de que trata esta Portaria constituirão, para todos os fins legais, a base de dados oficial do Ministério da Educação, em relação aos cursos de pós-graduação *lato sensu* e estarão disponíveis para acesso público (PORTARIA 328/05, arts. 1º e 2º).

Esta portaria continua a fornecer plena autonomia às instituições de ensino que ficam obrigadas apenas a cadastrar seus cursos, tornando-os públicos. Além disso, institui uma secretaria que se responsabilize pela gestão do cadastro desses cursos: “Art. 4º A Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior – DEAES, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, é o órgão gestor do cadastro, podendo, para tanto, estabelecer as normas e os procedimentos operacionais e as formas de divulgação dos dados e informações” (PORTARIA 328/05, art 4º). A portaria ainda continua a prever o descredenciamento, caso as instituições credenciadas para oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* não responderem ao cadastro eletrônico ou concedam informações falsas (PORTARIA 328/05). Em resumo, extingue-se qualquer possibilidade de fiscalização com relação às normas estabelecidas pela Resolução 01/2001.

É perceptível, então, que embora haja uma tentativa de controle dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, a portaria 328/2005 dissolve a comissão de supervisão instituída pela portaria anterior, a quem caberia realizar uma fiscalização mais efetiva junto às instituições.

Para Pilat (2006, p. 13-14),

Os cursos de especialização não estão submetidos à avaliação sistemática como os programas de pós-graduação *stricto sensu*, em parte porque foram concebidos e consolidados historicamente como atividades acadêmicas que possuem grande mutabilidade, dinamicidade e temporalidade. Indiretamente são contemplados na avaliação das condições de ensino dos cursos de graduação, mas também podem ser um dos aspectos da avaliação institucional interna e externa.

Percebe-se que a regulação da pós-graduação *lato sensu* enfrenta mais uma corda bamba entre o que está ligado à pós-graduação *stricto sensu* e o que está vinculado aos cursos de graduação, o que gera um descrédito no que diz respeito à validação e à confiabilidade deste nível de ensino. Além disso, vai se construindo um fosso entre as duas modalidades de pós-graduação – a *lato* e a *stricto sensu* (GAETA, 2007), uma vez que, uma visa atender tecnicamente às demandas do mercado de trabalho, sem geralmente se preocupar com atividades de pesquisa e extensão, por exemplo, e, a outra, salvo exceção dos mestrados profissionais, busca centrar-se na formação do pesquisador e na produção do conhecimento. Medeiros (2010, p. 138) endossa a afirmativa ao expor que, “[...] à pós-graduação *lato sensu*, caberia o atendimento exclusivo das necessidades de pessoal qualificado pelo mercado de trabalho, enquanto que a *stricto sensu* responderia pela formação de docentes para o ensino superior”.

Sem muito avançar nas ideias de regulamentação, seis anos após a publicação da Resolução 01/2001, que instituiu as normas de funcionamento para os cursos de pós-graduação no Brasil, é publicada, em junho de 2007, a Resolução 01 que estabelece normas para a pós-graduação em nível de especialização, em vigor até os dias atuais, e concede certa autonomia às instituições de ensino, ao institucionalizar que:

Art. 1º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos por instituições de educação superior devidamente credenciadas independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, e devem atender ao disposto nesta Resolução.

§ 1º Incluem-se na categoria de curso de pós-graduação *lato sensu* aqueles cuja equivalência se ajuste aos termos desta Resolução. [...]

§ 3º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* são abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação ou demais cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino.

É possível notar, primeiramente, que como na Resolução anterior, apenas em virtude do credenciamento, a instituição de ensino fica suscetível à avaliação da pós-graduação *lato sensu*. “Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, por área, ficam sujeitos à avaliação dos órgãos competentes a ser efetuada por ocasião do credenciamento da instituição” (CNE 01/07, Art. 2º). Assim, não há exigência de autorização e reconhecimento, apenas o fornecimento de informações referentes a esses cursos, quando solicitadas pelo órgão coordenador do Censo do Ensino Superior (CNE 01/07).

Outro ponto a considerar é que para além do diploma de graduação, a instituição de ensino é responsável por estabelecer as exigências em acordo com o conteúdo prescrito nesta Resolução, a saber: O corpo docente deverá ser constituído por 50% de professores que apresentem titulação de mestre ou de doutor obtida em programa de pós-graduação *stricto sensu* reconhecido pelo Ministério da Educação; devem ter duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas; elaboração individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso; aproveitamento segundo os critérios de avaliação previamente estabelecidos pela instituição de ensino e 75% (setenta e cinco por cento) de frequência obrigatória (CNE 01/07).

Existe ainda um documento datado de julho de 2014 que intenciona regular esses cursos, em forma de projeto de resolução, para instituir diretrizes nacionais aos cursos de Pós-graduação *Lato Sensu*. O texto já passou por audiência pública, em 4 de agosto de 2014 e aguarda a consolidação e produção da nova versão para ser votado e encaminhado ao ministro da educação. Este escrito prevê mudanças significativas no que se refere à regulamentação da pós-graduação *lato sensu*, principalmente no tocante ao credenciamento de instituições, do projeto pedagógico e do aproveitamento de estudos.

Com relação ao credenciamento, não será exigido apenas que as instituições de ensino sejam devidamente credenciadas. Terão de oferecer somente cursos na mesma área de conhecimento dos seus cursos de graduação e possuir conceito institucional igual ou maior que quatro. Além disso, diferente da legislação em vigor, o currículo deverá ter carga-horária de quatrocentos e cinquenta horas, sendo trezentos e sessenta horas de atividades efetivas comprovadas em seus planos de curso. Essas horas deverão ser ministradas por “[...] corpo docente, devidamente identificado, documentado e qualificado, permitindo-se a repetição do mesmo docente, no máximo, em até 1/3 (um terço) da carga-horária total do curso” (CNE, 2014). Desse quadro, 75% deverá fazer parte do quadro efetivo da instituição, admitindo-se professores colaboradores e/ou visitantes, se credenciados para atuarem na pós-graduação *stricto sensu*. A proposta ainda demarca que 75% do corpo docente deverá ter título de

mestrado ou doutorado, diferindo-se da resolução em vigor que admite 50% do quadro para docentes especialistas.

No que diz respeito ao aproveitamento de estudos, está prevista a certificação de especialização para alunos da pós-graduação *stricto sensu* que não defender a dissertação ou tese, ressaltando algumas condições de integralização de créditos, aprovação em exame de qualificação e regulamento do *stricto sensu*. Existe neste documento uma tentativa de controle, mas parecem ainda incipientes as propostas que apontam para a garantia de qualidade, uma vez que, sem querer defender a fidedignidade das políticas de avaliação do Estado, continuam a vigorar as velhas premissas do credenciamento e/ou reconhecimento dos cursos de graduação e dos programas de mestrado e doutorado. Não há, ainda, sensibilidade para pensar as finalidades da pós-graduação *lato sensu*, principalmente no que tange à formação continuada de docentes, com todas as especificidades relacionadas à teoria e prática, à produção do conhecimento numa perspectiva profissional e experiencial.

Ferry (2008, p. 17) concorda com o que foi exposto quando cita que

Los modelos de la formación docente y suas aplicaciones continúan regidos por las normas del mundo escolar: la formación se define casi siempre em términos de programas, de años de escolaridad y de obtención de diplomas. Esto, que es válido para a formación inicial, también lo es para la formación permanente, la que, donde existe, a menudo se concibe como complemento de la formación inicial, ya sea en la escuela el docente ejerce o em um centro de formación.

As tentativas de organizar, avaliar e regulamentar a pós-graduação *lato sensu* estão centradas basicamente no que se refere à certificação, com um discurso vazio de qualidade que se traduz em cargas-horárias, titulação do quadro de formadores, vinculação desses à Instituição de Ensino, número de alunos matriculados por curso, entre outras questões que visam controlar as informações, apenas. Infelizmente, a qualidade ainda não é pensada a partir dos objetivos previstos para cada curso, se esses objetivos estão sendo resguardados, se há de fato cumprimento das normas estabelecidas.

Diante do exposto, se faz importante pensar sobre o crédito atribuído à pós-graduação *lato sensu* em educação, muitas vezes situada no entre-lugar da graduação e da pós-graduação *stricto sensu*. O processo de profissionalização e de construção da identidade profissional do professor perpassa pelo saber especializado (MENIN, 2009), indício da relevância dos cursos de especialização. Oliveira (1995, p. 22) defende que “O ensino superior tornou-se, indubitavelmente, mais especializado, sendo a pós-graduação a etapa voltada para

proporcionar formação especializada. O currículo dos cursos de graduação cada vez mais tem se voltado para a formação básica, generalista”. Para o autor, os cursos de graduação têm um foco mais amplo no que diz respeito às necessidades da profissão, principalmente após o fim das habilitações, o que induz à necessidade de se especializar na área de atuação profissional.

Não é por acaso que

[...] as corporações de trabalhadores e organizações empregadoras tem visto nessa modalidade de educação, uma alternativa eficiente para se reconhecer o domínio de uma especialidade ou de atualização dos profissionais das mais diversas áreas técnicas e acadêmicas, desvinculada da perspectiva de acesso à pós-graduação *stricto sensu* e do engajamento nas estruturas acadêmicas da pesquisa científica e do ensino. Acrescente-se o caráter temporário, versátil, dinâmico e de agilidade na resposta a necessidades específicas, o que permite a esses cursos serem vistos como instrumentos não apenas de formação como também de disseminação do conhecimento por organizações, estudiosos e profissionais (PILATI, 2006, p. 11).

O autor defende a disseminação do conhecimento como característica desta modalidade de formação continuada, o que permite aos sujeitos se atualizarem e conviverem com as mudanças a nível prático e teórico. De acordo com as falas dos sujeitos que nomeiam a pós-graduação *lato sensu* como conhecimento e possibilidade de certeza no fazer cotidiano docente, pude elencar a objetivação *Conhecimento: Fazer certo?*. As alunas-professoras citam que a pós-graduação garante a possibilidade de fazer corretamente o trabalho, mas quando, na mediação da roda, foram confrontados se havia certezas possíveis no trabalho docente, explicaram:

Quando eu falo do fazer certo, não é que exista uma fórmula perfeita para todos os casos. Porque a gente já vem aprendendo que existem as múltiplas inteligências, dentro da Pedagogia a gente percebe que o aluno e o seu contexto é muito subjetivo. Mas, o fazer certo é a gente ter a segurança de que a gente está, digamos, naquele caso, com conhecimento de causa, porque eu sei como agir com essa especialidade (I Roda Dialógica, 24/10/2015).

É você ter conhecimento daquilo que você está fazendo, você não está fazendo ali, pura e aleatoriamente, você não está jogando... Você tem um fundamento, um conhecimento, você está seguro daquilo. Então, quando ela coloca o fazer certo é isso, e que traz resultados. Aí a gente consegue ver, ainda mais, que deu certo. Quando a gente vê o resultado (I Roda Dialógica, 24/10/2015).

Nesta objetivação, fica claro como o conhecimento pode ressignificar as práticas e atualizar as leituras em prol das melhorias do trabalho docente:

Eu sei porque isso está acontecendo, eu conheço esse contexto. E eu conheço, por exemplo, um teórico que fala sobre isso, eu sempre fundamento com quem fala disso, entendeu? Mas, se eu não tenho conhecimento? (I Roda Dialógica, 24/10/2015).

Muitas coisas nessa área, às vezes, é muito no achismo. O achismo de um, o achismo de outro. E a gente, que quer fazer a coisa funcionar mesmo, se levar muito a sério seu trabalho, você quer colocar o pé no chão, e fazer da forma que é certa. E a pós, está bem dando isso pra nós, né? A fundamentação, os princípios do conhecimento que vai nos colocar, com os pés no chão, para agir de forma consciente. Não, isso aqui é isso aqui, e eu vou agir dessa forma, porque é a melhor forma de agir [...] (I Roda Dialógica, 24/10/2015).

A fala expressa a possibilidade de segurança proporcionada pela formação no *lato sensu* e o quanto a teoria pode fundamentar e transformar o fazer em uma prática consciente, consubstanciada. Na TALP, os sujeitos também categorizam o *conhecimento* como representação sobre a pós-graduação *lato sensu*, desde a forma como elas o conceituam até a sua relação com as práticas docentes. Elas relacionam a pós-graduação *lato sensu* ao conhecimento, justificando que: “*O conhecimento é o mais importante para mim, pois ninguém pode nos tirar, é o que adquirimos para sempre*” ou ainda: “*É um processo de aquisição de conhecimento por meio da formação continuada*”. Pode-se perceber que as alunas-professoras validam a pós-graduação *lato sensu* enquanto espaço formativo no qual se “adquire” conhecimentos, não ficando explícito aí se este conhecimento se relaciona com a produção de novas formas de praticar a docência.

Essa e as outras objetivações expostas até aqui, caracterizam a pós-graduação *lato sensu* como espaço de formação teórico-prático de professores, conforme afirma Pilati (2006, p. 21) “[...] serão fundamentais na atualização de docentes do Ensino Médio, Fundamental e Infantil, bem como, serão indispensáveis no aprofundamento dos conhecimentos [...]”. Para além das necessidades do mercado e das exigências vazias do Estado, é acima de tudo um espaço de produção de conhecimento, visto que o professor é autor e produtor da sua prática profissional.

Dessa forma, mesmo diante do quadro de normatizações falíveis, equívocos, propostas vagas, irregularidades, não há como desconsiderar a importância desta para o processo de formação de professores.

A especialização em nível de pós-graduação, presencial ou à distância, tem sido vista como espaço privilegiado para a concretização da mediação pedagógica entre a informação a oferecer e a aprendizagem autônoma de construção do conhecimento pelos graduados e profissionais. Isso é, não mais se baseia na simples transmissão de informação, mas também na

necessidade de reconstrução e de reformulação do conhecimento e da tecnologia (PILATI, 2006, p. 24).

Portanto, reforço a necessidade de uma maior regulação dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, reiterando o seu caráter dinâmico, a necessidade de fomento à pesquisa e a possibilidade de escutar a necessidade do sujeito formativo como autor do seu processo de aprendizado. Talvez um caminho para isso seja rever a formatação disciplinar dos cursos, repensar as atividades e os tempos intercalados, mas acima de tudo, amadurecer as concepções referentes à formação, rumo à produção do conhecimento.

4.2 Form-ação e Form-atividade: ritos, vivências e sentidos

Conceituar a formação parece ser uma ação desnecessária, visto que muitos autores já o fizeram e o seu conceito parece estar tão claro que, por diversas vezes, nos ofusca o olhar. Nesta trajetória, foi necessário expandir o olhar para conhecer novas verdades, refutar algumas e fazer opções diante do meu desejo e da minha miopia. Esse processo exigiu o esforço de desfazer-me para conhecer melhor, virar-me do avesso, buscar outras formas de ver, ir me formando à medida que leio, escrevo, apago, tento fazer e refazer, construir e reconstruir até chegar à aproximação do conceito que pretendo dar sentido. Cada tentativa de conceituação traz consigo uma base epistemológica que justifica determinadas concepções e práticas relacionadas a ela. Nesta subseção, serão tecidas algumas considerações sobre o construto *formação* tomando como base a teoria da formatividade (PAREYSON, 1993), traçando uma possível relação com a epistemologia das práticas formativas (HONORÉ, 1980) e da teoria da formação (FERRY, 2008).

De acordo com a teoria da formatividade, “Formar significa aqui fazer, inventando ao mesmo tempo o ‘modo de fazer’, ou seja, ‘realizar’ só procedendo por ensaio em relação ao resultado” (PAREYSON, 1993, p.12-13). É executar, produzir, inventar, figurar, descobrir. A formatividade está no campo da atividade humana, “[...] indicando em cada operação do homem aquele caráter formativo pelo qual ela é produção e invenção no sentido esclarecido” (PAREYSON, 1993, p. 12). Assim, para o autor, o caráter formativo está vinculado à atividade criativa do sujeito. Por menor que seja a atividade humana, ou a necessidade de pulsões cognitivas, afetivas e/ou sociais, o sujeito cria formas. Ou seja, cada maneira de operar na vida cotidiana resulta em um modo de fazer, logo, todas as atividades humanas envolvem a produção de formas.

Antes de prosseguir na tentativa de elucidar conceitos de formação, é relevante expor o significado do conceito de forma defendido nesta pesquisa, uma vez que inúmeras possibilidades conceituais podem definir este termo, tornando-o, às vezes, ambíguo ou vazio, sobretudo quando comparado com “matéria” ou “conteúdo”, pois pode ser confundido com formalismo ou conteudismo. O significado defendido aqui se diferencia de algo estático, com sentido de similaridade, mas se aproxima das ideias de Pareyson (1993, p. 9):

[...] a forma como organismo, que goza de vida própria e tem sua própria legalidade intrínseca: Totalidade irrepitível em sua singularidade, independente em sua autonomia, exemplar em seu valor, fechada e aberta ao mesmo tempo, finita e ao mesmo tempo encerrando um infinito, perfeita na harmonia e unidade de sua lei de coerência, inteira na adequação recíproca entre as partes e o todo. [...] resultante de um processo de formação, pois a forma não pode ser vista como tal se não se vê no ato de concluir e ao mesmo tempo incluir o movimento de produção que lhe dá nascimento.

É possível perceber a forma relacionada aos processos de autoria do sujeito, algo que exprime suas singularidades, mas que sombreia as marcas do contexto e dos sujeitos com quem convive. A criação de formas pressupõe um processo de formação que embasa o seu fazer cotidiano.

Ferry (2008) expõe dois sentidos usuais para a palavra formação que considera errôneos. No primeiro, a formação diz respeito a dispositivos; no segundo consiste na implementação de conteúdos de aprendizagem – para, a partir deles, mostrar também que o conceito se relaciona com a forma:

Entonces ¿Qué es la formación? Es algo que tiene relación con la forma. Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. [...] La formación es entonces completamente diferente de la enseñanza y del aprendizaje. O sea que la enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pueden ser soportes de la formación, pero la formación, su dinámica, este desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo (FERRY, 2008, p. 53-54).

Formar-se não está no campo do ensino e da aprendizagem ou dos métodos exigidos para que estes processos ocorram. O processo de ensinar e aprender, bem como os dispositivos para isso estão contidos na formação, mas esta não se reduz a eles. Para o autor, formar-se é adquirir uma forma, um manejo para exercer a profissão. Honoré (1980) apresenta um conceito que se aproxima do exposto acima quando afirma que a formação é um processo que vai da experiência

à sua elucidação, aprofundamento, confronto, a fim de repensar o desenvolvimento da realidade profissional e pessoal.

De acordo com este conceito, podemos pensar que a formação está diretamente ligada às formas de produção da profissão docente, porque é a própria formação que poderá subsidiar as condições para o sujeito exercer as suas práticas profissionais, visto que essa ligação formação-profissão pressupõe uma certa representação do trabalho e da profissão, da concepção que norteará o seu exercício, ou seja, pressupõe conhecimentos pessoais e profissionais. Para Pareyson (1993), a formação é um fazer e um aperfeiçoar, e a prática revela a própria formação. Ou seja, ao buscar a melhor forma para desempenhar determinada atividade, o sujeito está no processo de desenvolvimento pessoal, desenvolvimento este que orienta sua posição profissional.

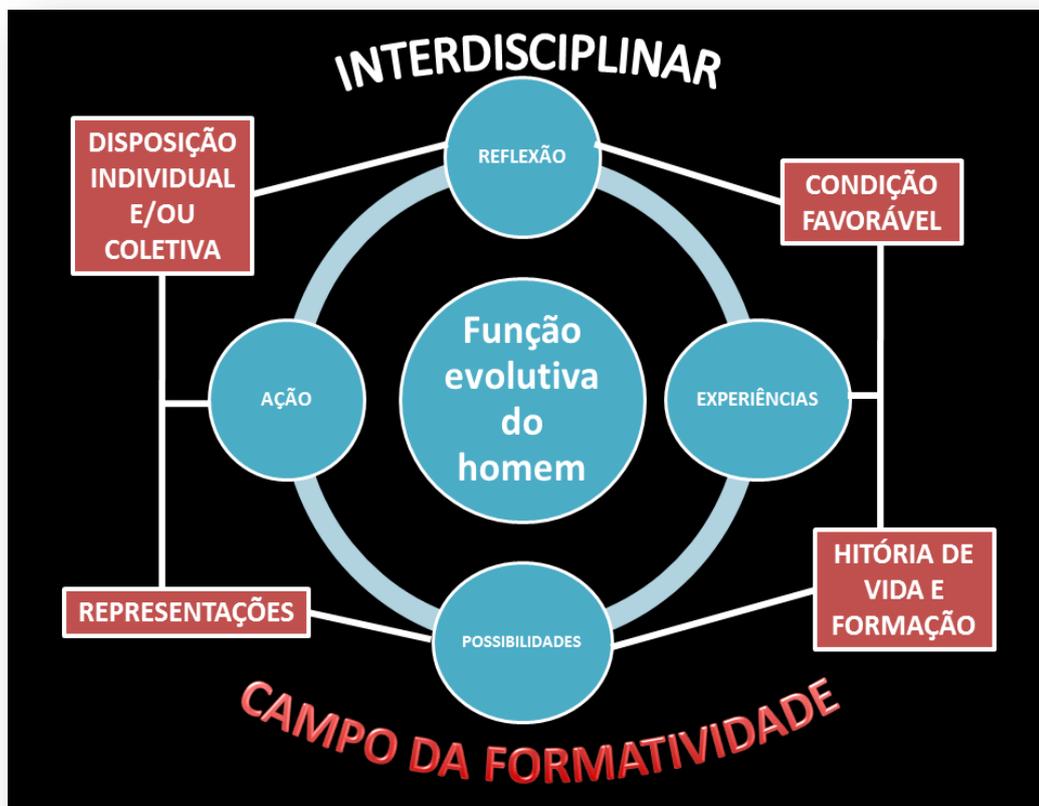
Essa maneira de produzir formas foi denominada por Pareyson (1993) como formatividade. “[...] é o modo de o homem lidar com o mundo, portanto, incluem-se aí o campo da moral, do pensamento e da arte” (PAREYSON, 1993, p. 10). O autor projeta essa teoria para analisar a estética na perspectiva da arte, porém, são conceitos que coadunam com a concepção de formação defendida neste trabalho, pois para ele, todo homem produz formas significativas no decorrer da sua existência. Além disso, defende que vida e arte não podem ser pensadas de maneira dissociadas. Embora tratemos da institucionalização da formação, é importante destacar que ela não é pontual e estática, mas é parte da vida humana e “Es importante ver la formación de esta manera: como la dinámica de un desarrollo personal” (FERRY, 2008, p. 54).

As ideias de Honoré (1980) coadunam com esta perspectiva. Para ele, a formatividade é o conjunto de fatos relativos à formação. Esta, por sua vez, diz respeito à função evolutiva do homem. “Es importante señalar que com el concepto de formatividad designamos el “campo”, cuyo reconocimiento se deriva de la reflexión sobre la experiencia de actividades que son del orden de la formación” (HONORÉ, 1980, p. 125-126). A reflexão sobre a experiência das ações formativas gera o campo da formatividade. Este campo engloba a formação, no sentido de evolução, de descobertas e possibilidades de fazer a reflexão tornar-se ação. Logo, “La formatividad es una dimensión del fenómeno humano, recortado sobre el fondo de todas las actividades del hombre, de todos os hechos que se relacionan con la función “formación”” (HONORÉ, 1980, p. 126). Está, portanto, relacionada à experiência.

Na perspectiva de Honoré (1980), a formatividade também é conceituada como o caráter formativo, como uma condição favorável, uma disposição individual ou coletiva que favorece o processo da formação. Nesse sentido, a formatividade “Es um lugar de las teorías posibles de la formación” (HONORÉ, 1980, p. 127) ou “se exerce no campo específico de outras atividades,

sem todavia subordinar-se às suas leis e intenções, mas antes sobrepondo-se a elas com o próprio intuito exclusivamente formativo [...]” (PAREYSON, 1993, p. 44). Ou seja, é um campo interdisciplinar que engloba o sujeito, sua história individual e social, e que integra os seus aspectos orgânicos, psíquicos, cognitivos, afetivos e sociais.

Figura 15 – Campo da Formatividade



Fonte: Representação da autora

Como exposto na figura 15, “La formación se manifiesta por un conjunto de fenómenos que constituyen el campo de la formatividad. La actividad que se ejerce en el campo de la formatividad, que tiene por objeto la función-formación, la llamaremos actividad formativa. No corresponde necesariamente a las descripciones conocidas de la formación” (HONORÉ, 1980, p. 44). As palavras do autor diferenciam o conceito formatividade do conceito de formação, embora estejam fortemente ligadas, a formação designa práticas, e a formatividade são os fatos e sentidos que concernem à formação.

Os sujeitos da pesquisa conceituam a formação como algo ligado à subjetividade, quando citam que podem participar do mesmo espaço formativo, mas cada um desenvolve uma

aprendizagem e uma prática diferente, o que nos faz pensar em uma representação ligada à *Identidade profissional*, tal como foi enunciado em uma das rodas:

Eu acho que é algo muito pessoal. E está ligado muito à identidade. A gente pode frequentar a mesma universidade, a mesma sala, mas a minha formação é de uma maneira e a dela já é de outra, há subjetividade. Está ligado a isso. Eu queria encontrar uma palavra assim para definir (III Roda Dialógica, 04/03/2016).

Tem que ter um equilíbrio nisso aí para que você não seja só aquele profissional bom, que tenha aquela forma mesmo. Você sair um pouquinho daquilo ali você já fica sem saber muito o que fazer. Porque foi aquilo que você recebeu, foi aquilo que você recebeu enquanto formação. Então, tem que haver um certo equilíbrio nesse momento (III Roda Dialógica, 04/03/2016).

As duas alunas-professoras discutem sobre a formação, argumentando que tal processo não é algo pronto e acabado, capaz de ser reproduzido em massa na profissão docente. Além disso, destacam o quanto a reverberação dessa formação depende de cada um que dela se propõe a participar. Mesmo sem se dar conta, o conceito de *formatividade* é evocado em alguns momentos da discussão.

No contexto da pós-graduação *lato sensu* (atividade formativa), a formação ocorre quando são geradas implicações práticas no desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito, enquanto que a formatividade envolve as mobilizações, as disposições e condições para aprender, as representações, as aprendizagens anteriores, os afetos, as relações que o sujeito tece com o objeto e com o outro, e as possibilidades práticas que poderão ser constituídas.

Ainda sobre formatividade, Correia e Matos (1996) destacam que é o sentido estratégico da formação. “[...] está intimamente relacionado com a transformação que ela pode promover dos elementos da rede e da natureza dos seus vínculos” (CORREIA E MATOS, 1996, p. 341). A formatividade ocorre quando existe possibilidade de mudança nas práticas e nas relações que ela favorece. Ela é responsável pelas transformações do/no sujeito que não modifica apenas as práticas, mas os modos de encarar os valores, as concepções da vida cotidiana.

É possível perceber que os posicionamentos dos autores convergem para o sentido do desenvolvimento humano. Embora tratem aparentemente de áreas distintas, concebem a formatividade como campo de produção do humano, ao mesmo tempo em que se traduz como espaço de produção de conhecimento, e, é por isso, um espaço singular do sujeito. Dessa forma, para além dos tempos e espaços determinados para aprender, o sujeito cresce, reflete, produz formas, forma-se e transforma-se.

Diante dessas discussões, parece um equívoco o objeto desta pesquisa, delimitado a partir de uma atividade formativa denominada pós-graduação *lato sensu* que tem tempo e espaço determinado para acontecer. Este espaço se constitui para Honoré (1980) como uma formação institucionalizada: “La cuestión de la institucionalización de la formación está evidentemente ligada a la de los objetivos y a la de los métodos”. Por isso, a priori pode parecer equivocado. Porém, se pensarmos o quanto de “bagagem” o sujeito traz consigo, a ressonância dessa atividade formativa na vida de cada um e de todos, as reflexões que são ou não revertidas em práticas profissionais, teremos aí um uma atmosfera formativa que compõe o campo da formatividade.

Os sujeitos da pesquisa defendem a institucionalização uma vez que ela permite sistematizar o conhecimento, aproximá-lo da prática, ressignificá-lo, mesmo sabendo o quanto este conhecimento é inacabado. Diante disso, ressalto a objetivação *conhecimento incessante* que destaca o conhecimento inacabado e as possibilidades de o sujeito produzir formas de acordo com os seus desejos e necessidades. Uma das alunas-professoras destaca essa prerrogativa:

Pra mim, conhecimento é uma coisa que não se esgota. A gente pode até chegar a fazer um pós-doutorado, mas acho que sempre coisas novas vão estar vindo para a gente conhecer, né? É... Uma graduação, apenas, talvez, talvez não. Acredito que não dá conta de formar você enquanto um bom profissional. E aí, parte a necessidade, tem que partir de cada pessoa. Tem pessoas que terminam a graduação, e se acomodam naquele emprego, e para ela está bom. Mas tem gente que tem aquela necessidade de buscar mais, de aprender mais, e... Eu acho que seja isso (III Roda Dialógica, 04/03/2016).

Embora a fala ressalte o inacabamento do conhecimento e a importância dos espaços formativos como possibilidade de aprofundamento e construção, é possível perceber a valorização da institucionalização, ainda mais intensificada no destaque abaixo, quando é colocada como uma cobrança social.

Temos que pensar que além do querer, temos uma sociedade que nos obriga a muita coisa. Por mais que você queira, você escolheu a docência, mas aí você se encontra em uma sociedade que só, mesmo que você só queira ser graduada, não é o suficiente, porque exige se você veio de uma universidade pública ou particular, exige se você estudou em escola pública ou particular. Exige se você tem já uma pós. E quando você bota um currículo, perguntam: você está fazendo uma pós, uma especialização? São coisas que já vão exigindo, cada vez mais, de você. E a questão: ah, tem mais títulos, mas talvez não seja bom profissional, tem uma certa imposição que é a questão da imposição da sociedade, porque assim, eu fiz, eu gosto, eu que escolhi. Mas, a gente sabe que se ficar só com a graduação não vai adiantar (III Roda Dialógica, 04/03/2016).

A fala apresenta a defesa da institucionalização, talvez porque a nossa escolarização se constrói numa perspectiva positivista, elitista e reprodutivista de conhecimento, profissão e sociedade. Contudo, igualmente ao discurso anterior, externaliza o quanto o envolvimento do sujeito garante a formação. Já na TALP, os sujeitos também colocam que o conhecimento vai se formando na institucionalização, denominada por um deles como vida acadêmica: “[...] conhecimento é algo inacabado, ocorre de forma contínua na vida acadêmica docente” (TALP). A fala é incisiva com relação ao espaço delimitado para o professor aprender.

Se tomarmos como base também a defesa de Pareyson (1993), quando trata da institucionalização, é possível verificar que para ele a formação institucionalizada é um movimento acabado, mas a “sua totalidade resulta de uma conclusão e, por conseguinte, exige ser considerada não como um fechamento de uma realidade estática e imóvel, mas como a abertura de um infinito que se faz inteiro reconhecendo-se em uma forma” (PAREYSON, 1993, p. 217). Segundo o autor, o mais importante são as possibilidades proporcionadas pela formação institucionalizada, são as intenções que o sujeito tem, e as construções tecidas perante o processo formativo.

[...] a intenção formativa se define como adoção da matéria, e a escolha da matéria se efetiva como nascimento da intenção formativa [...]. Há uma colaboração entre a matéria e a intenção formativa, dado que ambas dão e recebem ao mesmo tempo: a intenção formativa faz valer a próprias exigências só através das resistências da matéria e estas assumem uma vocação formal apenas quando se abrem àquelas para defini-las, acolhê-las e estimulá-las (PAREYSON, 1993, p. 47/49).

A intenção formativa lapida desde a escolha da matéria – assumida neste contexto como curso de especialização – até os objetivos da formação, porque estes, mesmo sendo preestabelecidos, viram apenas possibilidades diante do desejo do sujeito. O sujeito busca uma atividade formativa, mas terá uma formação profícua se ampliar e desenvolver seus horizontes nos campos de estudos institucionalizados pelos programas. É o sujeito que “[...] deve fazer jorrar outras tantas possibilidades para o seu processo de formação” (PAREYSON, 1993, p. 48). Assim, a pós-graduação *lato sensu* é apenas a figuração de uma dada matéria, o que lhe concede diferencial, enquanto processo formativo, é a intenção, a energia e a produção do sujeito. E é exatamente aí que os objetivos da pesquisa se ancoram, no desejo de apreender se há produção de conhecimento decorrente desta modalidade de formação, ou seja, se as “intenções das matérias” ou os tais “conteúdos” das “disciplinas” – componentes curriculares – reverberam nas práticas docentes? Há de fato “formação”?

Para responder a este questionamento, se faz necessário retomar o estudo do conceito de formação que vai muito além do que está elencado nos documentos oficiais do Ministério da Educação, a saber:

[...] é uma necessidade intrínseca para os profissionais de educação escolar e faz parte do processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos. A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais (REFERENCIAIS NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1998, p. 70).

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas [...], a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM NÍVEL SUPERIOR E PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA, 2015, p. 3).

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional [...] (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM NÍVEL SUPERIOR E PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA, 2015, p. 3).

Os conceitos procedem. Contudo, se apresentam demasiadamente com caráter normativo, principalmente, se atentarmos ao contexto atual da formação de professores no nosso país. Pode haver um investimento na formação e até uma exigência desta para o ingresso no mercado de trabalho, mas nem sempre existe um campo de negociação entre formação e singularidade do sujeito. Nesse sentido, é possível que a pós-graduação *lato sensu* promova uma formação externa ao sujeito. Institucionalmente ele é presente, passará pelo rito de especializar-se, mas não é capaz de produzir relação com o saber.

Trazer para a pesquisa, durante uma das rodas dialógicas, o Lego, fez o grupo de sujeitos refletir sobre o conhecimento e o seu papel de sujeito frente a ele. Ao possibilitar brincar livremente com as peças, elas foram relatando as possibilidades que o brinquedo proporcionava, enquanto discutíamos as possíveis relações entre o conhecimento e a formação em nível *lato sensu*. Os discursos expõem, neste momento, exemplos corriqueiros, mas que vão se enlaçando na *Possibilidade de (des)construir*:

Ele lhe dá mil e uma possibilidades de você brincar. Ao mesmo tempo em que você pode fazer uma casinha de bonecas, você está lá na sua pista de corrida, e você constrói um dinossauro, e você constrói um brinquedo. Então, ele dá mil e uma possibilidades. E eu acho que isso que torna diferente (II Roda Dialógica, 28/11/2015).

Ele é livre para você criar, né? E quando eu brinco com o meu filho, eu deixo ele inventar. No início, ele aprendeu pelo menos a encaixar as pecinhas, aí eu: ê, que legal, encaixou! O vermelho com o verde. Aí eu mostrava para ele as diferenças das cores (II Roda Dialógica, 28/11/2015).

Além das possibilidades de montar e desmontar, os sujeitos ressaltam outras formas de aprender suscitadas pelo brinquedo, além das possibilidades de interpretar e representar um objeto.

- Um prédio. Uma indústria, sei lá o quê... (risos). Eu primeiro achei que era um castelo.
- Eu também (II Roda Dialógica, 28/11/2015).

Em outro momento se evidencia o medo da mudança e o apego a verdades já consolidadas. As alunas-professoras não se sentiram confortáveis em desfazer suas criações para iniciar outras possibilidades.

Olha, eu confesso que eu fico triste pelo robozinho... Que eu já peguei com ele... Já desenvolvi assim um afeto (II Roda Dialógica, 28/11/2015).

Jesus... A gente pega os daqui... (Se referendo as peças ainda não utilizadas) (II Roda Dialógica, 28/11/2015).

Eu criei. Porque, assim, começou sem identificação e depois se tornou uma carreta. Isso é produção do conhecimento (II Roda Dialógica, 28/11/2015).

A identificação com um objeto, para o sujeito, possibilita a criação, e, antes de mais nada, ele defende que sua criação é uma produção de conhecimento, tal qual defendo neste estudo. Outro chega a permitir que sejam utilizadas outras peças para não desmontar o que já estava posto e havia lhe demandado tanta energia e trabalho. É perceptível como, mesmo entendendo a produção do conhecimento e a formação como uma produção própria, muitas vezes, expomos um conhecimento externo que não pode ser revisto, ressignificado, pois já está posto, consolidado. Essa atitude fragiliza o ato formativo, visto que ele não atinge objetivos, se o sujeito participar por imposição, se não se abrir às mudanças, nem acreditar na reconstrução, se não for ele, o sujeito do processo.

Os achados na TALP e nas pinturas dão contornos um pouco diferentes dos diálogos durante as rodas. A palavra ressignificação foi muito recorrente na Técnica de Evocação Livre, mostrando o quanto a pós-graduação pode ser instrumento de ressignificação de práticas. Em uma das justificativas, o sujeito expõe:

Destaco a ressignificação, pois acredito que quando nos especializamos ou nos aprofundamos em algum estudo ligado à área da nossa graduação, saímos do nível mais alargado para o nível mais afinado do conhecimento. Podendo assim, estabelecer relação e ressignificar o que já conhecíamos com o que agora passamos a aprender (Trecho da justificativa da TALP).

A justificativa revela a possibilidade de desconstrução do conhecimento e de produção de novas aprendizagens, justificando assim a necessidade da formação para a mudança nas práticas docentes.

Segundo Villas Bôas (2008. p. 4),

Ainda que generalizações sejam imprudentes, considerando-se as transformações que estão ocorrendo no mundo do trabalho, a formação continuada é, atualmente, uma necessidade para todas as profissões. Mas o é por razões distintas, pois me parece temerário trazer a lógica de mercado para o âmbito educacional sob risco de compreendermos a formação continuada de professores como capacitação de competências para adequar um produto a um mercado competitivo. A formação continuada focada no professor deve estimular que esse profissional torne-se autor de sua própria formação e, nesse sentido, ela não deve consistir numa tentativa de supressão das lacunas da formação inicial e nem numa “obrigação” a mais para o professor.

A autora faz críticas ao processo mercadológico e mercantilista que às vezes parece suprimir a real necessidade formativa do professor. Mercadológico, porque muitas vezes a formação continuada é oferecida de maneira negligenciada e descomprometida; e mercantilista porque é imposta e visa uma dinâmica de mercado que tem a intenção de forjar a autonomia docente com intenção de “robotizá-lo” a reproduzir o que está posto socialmente. Pareyson (1993), ainda contrariando as perspectivas trazidas pelos documentos oficiais, defende a formação como processo de descoberta e construção do sujeito, quando postula que formar tem relação com o fazer e o refazer:

É preciso, sobretudo, recordar que o fazer é verdadeiramente um formar somente quando não se limita a executar algo já idealizado ou realizar um projeto já estabelecido ou aplicar uma técnica já predisposta ou a submeter-se a regras já fixadas[...]. Formar, portanto, significa fazer, mas um fazer tal

que, ao fazer, ao mesmo tempo inventa o modo de fazer. Trata-se de um fazer que, ao fazer, sem que o modo de fazer esteja de antemão determinado e imposto, de sorte que bastaria aplicá-lo para fazer bem: é mister encontrá-lo fazendo, e só fazendo se pode chegar a descobri-lo” (PAREYSON, 1993, p. 59).

Para os autores, ainda que a primeira seja mais direta em defender que a formação se faz importante no campo profissional docente, é necessário pensar as especificidades da formação para não cairmos na grande celeuma da produção de uma dicotomia entre saber e vida prática, tornando o sujeito, objeto da sua própria formação.

No caso específico da pós-graduação *lato sensu*, atribui-se como causas desse problema tanto questões de ordem institucional quanto do próprio sujeito. De como instituição e sujeito concebem a formação: como algo normativo ou como experiência que proporciona produção de saber. Por outro lado, a formação pretendida na pós-graduação *lato sensu* é um trabalho de intervenção vinculado a uma práxis, entre interior e exterior, sujeito e objeto, entre o individual e social, no qual o papel do formador se materializa na imprevisibilidade, portanto, na necessidade de recriação constante. Não há certezas de como/se os sujeitos estão sendo formados, pois esses dados estão ligados à sua formatividade, uma vez que o conteúdo da atividade formativa é a própria pessoa do professor, suas experiências, seus pensamentos, costumes, sentimento de pertença à profissão, afetos, crenças e aspirações. Por mais que os processos tentem forjar essa perspectiva, não há como negar que o envolvimento do sujeito faz toda a diferença no resultado alcançado.

Neste ínterim, é preciso ressaltar que embora a formação seja um mecanismo do sujeito e/ ou responsabilidade de si mesmo, ele não se forma sozinho, as mediações são diversas. Ferry (2008) aponta que existe uma fantasia de que é responsabilidade do formador formar o indivíduo, outra fantasia dita que o indivíduo se forma sozinho, por seus próprios meios. Uma formação não se recebe, se constrói com leituras, práticas, relações entre sujeitos, erros e tentativas de acertos. Como no excerto a seguir, no qual podemos traçar uma analogia entre a relação dos parâmetros e diretrizes determinadas no contexto da formação e o papel determinante do sujeito: “[...] a presença de leis específicas ou de fins estabelecidos não basta de per si para predeterminar o resultado ou para regular o curso da operação, nem exime da necessidade de proceder por tentativas” (PAREYSON, 1993, p. 62), uma vez que o formar é individual a sua regra, ela norteia, mas não determina. Logo, os preceitos científicos e normativos dão subsídios para a produção de conhecimento, mas não determinam que o sujeito fará diferente ou tornar-se-á profissionalizado.

Sendo assim, a formação não corresponde apenas à práticas e/ou situações que ocorrem em nível *lato sensu* ou em qualquer outra modalidade, embora para acontecer necessite de condições de lugar e de tempo. Mas sim, há atividades que possuem relevâncias sociais e políticas para o sujeito e se relacionam diretamente à realidade deste. Pode-se então, defini-la como um processo que engloba a experiência, a elucidação, o aprofundamento, o confronto, a construção de conceito e o reconhecimento do outro como par recíproco.

Diante do exposto, o outro é parte do processo de formação. Isso ficou evidente no discurso dos sujeitos, quando expõem o papel do *outro da partilha*. Por vezes esse outro é colocado como colaborador, geralmente destacado pela figura do professor da pós-graduação:

Muitas coisas os professores abordam, e tem coisas que eles trazem apenas para complementar. Porque ele percebe aqui que nós somos de diversas áreas de atuação. Por exemplo, a pró Daniele trouxe um livro, e desse livro ela sugeriu que a gente lesse um livro, mas ele era mais voltado para a área de linguagem [...]. Mas eu não busquei. Já o outro que ela me indicou, sobre consciência fonológica, eu fui atrás. Eu falei, esse pra mim... (II Roda Dialógica, 28/11/2015).

Agradecer muito a ela. Porque os professores daqui, eles são muito generosos (II Roda Dialógica, 28/11/2015).

Por isso que até hoje, todos os professores que passaram por aqui, eles deixam leituras para a gente complementar. O professor José Eduardo ele me abriu muito a mente dessa última vez. Porque ele falou assim: que naquele momento do raciocínio lógico eu estava sendo muito exigente, de querer saber coisas que ele... Ele falou assim: não vou lhe dar resposta não. Vá ler. Vá pesquisar. Então, ele me deu várias sugestões de leituras e eu estou buscando... (I Roda Dialógica, 24/10/2015).

É possível perceber o outro aí como mediador formativo que indica leituras, tira dúvidas, compartilha conhecimento, questiona, problematiza e incentiva. É possível que essas qualidades possam delinear um professor mais equacionado com as necessidades e com os desejos do sujeito que se forma. Por outro lado, o outro é colocado pelos sujeitos como empecilho para o conhecimento, em determinadas situações:

[...] não adianta a gente buscar conhecimento, se fundamentar, realizar um trabalho com a criança se não tem um apoio da família. Lá eu vejo... Quando Kati trouxe o relato dela de escola pública, como eu falei na escola particular não está tão distante não. Porque, se você ver... (II Roda Dialógica, 28/11/2015).

Você falando isso me fez lembrar o desafio que eu tenho, como a minha experiência é no setor público, né? E uma pessoa que se formou agora, sem experiência, que está cheia de ideias, eu vou trabalhar assim e assado com os

meus alunos... Encarar um grupo que já está cansado daquilo. Que eu sou sonhadora, que eu sou idealista... [...] Eu acho que é o desafio grande que eu enfrento (II Roda Dialógica, 28/11/2015).

É perceptível, nas falas, o quanto o outro, configurado acima como responsável pelo aluno e colega de trabalho pode interferir nas construções formativas e na forma de atuação profissional do professor que pode ser moldada pela necessidade, pelo desejo, pela exigência e até pela postura que o outro demonstra ter. O outro ainda é destacado como partícipe da partilha do conhecimento, por quem e para quem os sujeitos desejam formar-se. A pintura a seguir ressalta, como o sujeito pode refletir o seu saber na partilha com o outro.

Figura 16 – Conhecimento, Aluna-professora H, 2016
Pintura em tela



c

om lâmpada na cabeça, representando as ideias e um monte de pessoas de diferentes formações e contextos familiares. Eu acredito que depois dessa formação na pós-graduação, tudo que aprendi na área que estou estudando que é a Psicopedagogia, eu quero ajudar as pessoas [...] quero contribuir com a comunidade onde estou, a escola que eu trabalho [...].

O desenho mostra a representação de si própria, vestida, com uma lâmpada na cabeça com expressão de alegria, um livro em cada mão. Ao lado do sujeito representado, um carrinho onde se observa vários livros e, abaixo, a palavra conhecimento. Ao seu derredor, dezessete

outros desordenados, sem carteira, possuindo apenas um livro nas mãos, sendo que os menores não possuem o objeto. Assim, a formação é concebida como uma troca de conhecimentos e experiências que vão sendo reconstruídos, revistos e reaproveitados. O fundo da tela não está pintado, apenas contornado de amarelo e adentra o contorno em certa medida, pelo lado direito e pelo lado esquerdo da tela.

Por outro lado, a análise projetiva que pôde ser feita, revela uma sala de aula, em que um grande outro está em destaque como se a luz do conhecimento tivesse um lugar definido e que os livros complementam, estando ocupado pelas duas mãos, como pelo objeto móvel que os transportam. A tela mostra os alunos com livros, possivelmente distribuídos, com expressões variadas: alegria, curiosidade, decepção, dúvida, possivelmente, à espera da transmissão. Quando ela os desenha nus, talvez, possamos dizer que a veste dos corpos possa ser o próprio conhecimento a ser transmitido. De um modo geral, não há troca, a professora se destaca e não há interação. Enquanto pesquisadora, penso: professora completa, expressada em ideias, conhecimento e livros, sem fazer relação entre cognição, afeto e social. Na pós-graduação só há cognição? De acordo com os resultados encontrados, é óbvio que a cognição é um elemento significativo, porém, existe uma relação dela com outros aspectos de constituição do sujeito e do objeto de conhecimento.

O próprio texto escrito sobre o desenho coloca o sujeito especialista como aquele que pode ajudar, o mais capacitado. Porém, é necessário refletir sobre como essa ajuda ocorre, que estratégias são desencadeadas e com que efeito interage e impacta com/no Outro, uma vez que é uma simbiose entre o sujeito e a prática, uma relação que vai sendo construída na tríade sujeito-outro-objeto. A formação é a emergência da condensação entre os fragmentos particulares da experiência do sujeito com as contradições postas por sua relação com o objeto. Para Honoré (1980), somente o sujeito é capaz de sintetizar essas entidades e utilizar ativamente os momentos passivos de sua experiência e observar passivamente a sua atividade e dos demais, refletir sobre elas, até que essa reflexão torna-se ato, e assim, sucessivamente. Portanto, não há como a professora, mesmo diante da certificação de pós-graduada, se colocar no lugar do Eu o tempo inteiro. Para vivenciar a produção de conhecimento necessitará trocar de lugar, ver de outras perspectivas, tornar-se o outro, tecer relação com o objeto de conhecimento.

As representações das alunas-professoras evocam esse processo um tanto quanto ligado à angústia, quando citam que desejam compreender sempre mais na tentativa encontrar respostas para os problemas do cotidiano da profissão. Uma delas cita que estava com problemas em relação à atividade de casa e resolveu a situação com convicção, até que um dos professores colocou uma questão que lhe trouxe desequilíbrio perante a forma anteriormente materializada.

Aí ele falou: mas isso pode afastá-lo, também. Afastar a família. Aí eu já me atentei de tentar fazer de outra forma, né? Não consegui, foi um ponto que me deixou muito angustiada. [...]. Resolvi o problema do menino, consegui fazer a atividade de casa. E levar a atividade de casa pronta. Mas, eu descobri aqui que eu distancio a família (II Roda Dialógica, 28/11/2015).

São essas contradições do objeto a serem compreendidas que angustiam os sujeitos e os fazem talvez refletir sobre outras formas de realizar uma atividade, formas que nem sempre estão como respostas prontas e acabadas nos livros ou nos discursos. Muitas vezes essas práticas vão se revelando no próprio fazer docente, conforme citou um dos sujeitos:

Porque assim, quando eu fico angustiada, eu tento resolver aquilo. E para resolver eu tenho que buscar maneiras diferentes de lidar com aquela situação. E aí eu vou produzir conhecimento, e aí eu vou refletir com a minha prática, e eu vou buscar uma coisa diferente. Então, eu acho que motiva, né? Até um certo ponto (II Roda Dialógica, 28/11/2015).

A fala revela que é na experiência que se apoia a busca por soluções, de outras formas. O ato de se inquietar, refletir sobre, construir novas formas é por si só um ato formativo, demonstrando assim que *o compreender é um ato de angústia*.

Correia e Matos (1996, p. 342) defendem que:

O dispositivo de formação não é, nestas circunstâncias, apenas produtor de competências que se acumulariam a outras já existentes. Ele é gerador de disposições formativas, isto é, de disposições que não só facilitam a apropriação de novas competências mas que também são geradoras de transformações nos mapas cognitivos onde estas competências se integram já não de uma forma cumulativa, mas estruturante e interrogativa.

Ou seja, os processos formativos visam fazer o sujeito se angustiar, pensar, refletir, criar estratégias de intervenção, e não apenas acumular conhecimento que não farão parte do repertório de produção da sua profissão docente. Além disso, a formação deve assegurar a construção de um “símbolo social” (CORREIA e MATOS, 1996) que possa reconhecer a legitimidade dessa profissão. Para tanto, esse processo precisa permitir a conceituação das práticas como espaço social e político de produção de representações sobre o trabalho docente. Uma possibilidade diz respeito a alguns tabus que precisam ser dissolvidos: a) que deve existir sempre uma autoridade pedagógica que valide a aprendizagem do sujeito; b) o próprio contexto de trabalho deve ser visto não só como espaço técnico, mas social e político; c) o contexto de trabalho é o local de experimentação e reflexão do que é produzido e não um mero espaço de

reprodução; d) a visão de que a experiência está relacionada apenas à prática; e) a formação de adultos condicionada nas mesmas perspectivas da formação de crianças.

A questão da autoridade pedagógica remonta às bases positivistas da escola tradicional, perspectiva que permeia muitas práticas formativas ainda na contemporaneidade, na qual o formador é detentor do conhecimento, e os “formandos” meros reprodutores. O que esperar de professores formados nesta perspectiva? Que façam o mesmo com seus alunos e nem sempre consigam ultrapassar a linha imaginária que separa o discurso da prática, como afirma Nóvoa (1999, p. 18) “[...]o modo como eles constroem uma idéia de profissão docente que, muitas vezes, não corresponde à intencionalidade declarada”. É como se existisse uma barreira quase intransponível na produção da docência, que está vinculada a um discurso vazio e a uma prática reprodutivista. Em contraponto, o próprio Nóvoa (1999, p. 18) destaca caminhos: “[...] encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência”. Posicionar-se como sujeito da sua formação, tendo clareza do que se busca ao formar-se e ao ensinar. Para isso, o formador não tem o papel de dizer o “como” ou apontar o que é falha ou acerto, mas sim, como destaca Ferry (2008), permitir ao sujeito encontrar a sua forma, transformar-se a partir da sua própria dinâmica e desenvolvimento.

Ao emitir essa fala, o professor vai construindo a consciência de que também o seu espaço de trabalho é local de formação técnica, social e política. É de lá que emergem os dilemas da educação e é para lá que se deve buscar as soluções para estes enfrentamentos. Além disso, o contexto de trabalho “[...] é um referente estável à planificação de práticas formativas, mas antes um espaço de intervenção estratégica da formação” (CORREIA; MATOS, 1996, p. 345), ou seja, as disposições formativas estão relacionadas às práticas profissionais que são, a todo tempo, (re)visitadas, (re)interpretadas e (re)feitas, produzindo assim, uma significância de via dupla, formação-produção da profissão docente. Sendo assim, a realidade torna-se imprescindível para a consolidação dos processos formativos do sujeito. Sobre isso, Ferry (2008, p. 71) afirma que

El docente tiene que trabajar com una realidad compleja y tiene que hacerse una representación de esta realidad que sea lo más exacta posible. Tiene entonces que analizar la situación e analizar las prácticas que va a aplicar y solo de esta manera podrá hacer las adquisiciones convenientes y buscar las experiencias formadoras.

O autor propõe uma compreensão da realidade profissional para que haja mudanças nas formas de exercer o trabalho docente, considerando seu contexto sócio-político, desmembrando, dessa forma, o conceito de formação dos processos de reprodução de conceitos. Ademais, a

formação é um processo de transformação em contato com a realidade sob responsabilidade do sujeito que se forma.

As duas questões levantadas por Ferry (2008) e Correia e Matos (1996) remetem ao clichê de que experiência é sinônimo de prática. Decerto, tais categorias podem até se aproximar, mas não se tratam da mesma coisa. Conforme exposto no escopo deste trabalho, Honoré (1980) tenta delinear seus conceitos ao postular que a prática é o ponto de partida da experiência. A experiência, por sua vez, está dividida entre a apropriação e a sua produção, entre o vivido e o significado atribuído. “Existe ruptura entre la experiencia llamada vivida y las producciones del pensamiento científico” (HONORÉ, 1980, p. 35). A experiência, neste sentido, promove um diálogo entre objetividade e subjetividade, porque não se restringe apenas ao que o sujeito vive, mas à reflexão dessas vivências, à construção de conceitos, às tomadas de decisão frente a elas e às transformações possibilitadas a partir dessas construções.

Dessa forma,

[...] a experiência vivida remete sempre a uma situação local concreta; ela é uma forma de apreensão do mundo pelas significações que ali investe; ela comporta elementos emocionais que remetem às subjetividades particulares; ela é abordada em sua expressão e sua conscientização através de códigos e categorias de natureza social; ela é frequentemente, analisada a partir do reencontro intersubjetivo implicando uma base de saberes e de significações comuns; ela reclama a autenticação pelos outros; ela tem função prática na vida cotidiana, remetendo ao mundo de existência dos sujeitos em sua realidade concreta e viva (JODELET, 2005, p. 44-45).

Para Jodelet (2005), a experiência vivida só se torna conhecimento quando é realizada à conscientização do vivido relacionado às condutas, às teorias, e podem ser revertidas, assim, em novas práticas. Nessa perspectiva, a experiência é o ponto de partida e de chegada da aprendizagem (PLACCO; SOUZA, 2006). Para Ferry (2008), a experiência só é considerada formadora quando há um balanço reflexivo, quando essa prática é posta em cheque, desvelando suas dúvidas e incertezas, buscando aportes teóricos, relacionando com outras práticas, no intuito de (re)construir outras formas de fazer.

Por fim, cabe ressaltar que a formação pensada para os adultos profissionais difere do modelo praticado com os alunos na escola básica. “Ahora bien, el mismo desarrollo que se produjo el edificio de la educación se dio en el campo de la educación profesional de adultos, la que veces reprodujo los modelos y prácticas que em parte heredó de la escuela” (FERRY, 2008, p. 18). A herança das nossas experiências formativas da Educação Básica povoa tanto o nosso

fazer profissional quanto os nossos processos formativos. É comum que o professor tenha comportamentos similares ao aluno que foi e que os próprios formadores reproduzam comportamentos da época em que a escola possuía uma relativa estabilidade, assim, “Siempre se corre el riesgo de aplicar dispositivos prefabricados e inoperantes” (FERRY, 2008, p. 18). Como consequência, temos uma escola desinteressante e distante da realidade social contemporânea.

A formação docente, seja inicial seja continuada, deve reconhecer que o sujeito é um adulto trabalhador, e mais, está em formação para ser formador. Está é outra peculiaridade dessa classe. Baseado nesta ideia é preciso estruturar uma formação

[...] abierta a la diversidad de situaciones personales e ritmos de aprendizaje; una estructura que permite establecer una continuidad entre las situaciones de la vida profesional y la situación de formación. La adquisición de saberes y capacidades prácticas (savoir-faire) puede articularse según los problemas que la propia experiencia mostro a cada sujeto em formación [...]”. (FERRY, 2008, p. 19).

É necessário, então, promover uma ampla autonomia das formas e ensinar ao professor essas possibilidades, pois muitas vezes lhe falta embasamento e experiência autônoma e criativa. “No se trata de adquirir conocimientos para cambiar simplemente su nivel de conocimientos, se trata de asimilar conocimientos para adquirir capacidades para ejercer tal o cual profesión” (FERRY, 2008, p. 60). Placco e Souza (2006) concordam com a ideia de Ferry (2008, p. 19) quando ressaltam que “A aprendizagem do adulto resulta da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas”. Segundo as autoras, existem algumas características da aprendizagem do adulto que precisam ser levadas em consideração no ato formativo, são elas: a experiência que está relacionada à implicação e escolha deliberada; o significativo; o proposital; e a deliberação. Então, o objeto precisa fazer sentido, mobilizar interesses e expectativas, deve estar ligado à alguma necessidade do sujeito, mas sobretudo “[...] decorre de uma escolha deliberada de participar ou não de dado processo” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 19).

Isso significa que a formação não deve estar a favor apenas do acúmulo de informações, pois mobiliza pensamento e ação. Sendo assim, envolve o cognitivo, o físico, o social e o afetivo. Formar está intimamente ligado à produção de formas, como defende Pareyson (1993, p. 21): “Em suma, o operar, seja qual for a atividade que nele se especifica, sempre implica aquele processo de produção e invenção em que consiste o formar, e todas as obras [...] são formas, dotadas de independência e exemplaridade”. Logo, qualquer prática docente bem sucedida indica uma forma singular, ao mesmo tempo em que serve de acervo para basear outras práticas, nesse caso, independência e exemplaridade são elementos do mesmo processo.

Nesse sentido, formação se aproxima de construção/mutação de representação, envolve percepção, embate, produção, envolve, principalmente, a relação com o outro e com o saber.

4.3. Quando o professor produz conhecimento... mesmo sem se dar conta

Quando analisamos as práticas docentes, vemos nestas sempre um conjunto de ideias orientando-as; verdades ou meias verdades que direcionam o fazer docente. Mesmo quando o professor não se dá conta dessas ideias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes na sua prática (WEISZ, 1999). E mesmo que não haja essa consciência, o professor ensina e espera que seu aluno aprenda. Nesse ínterim, existe um processo de produção de práticas que pode se reverter em produção de conhecimento se esse sujeito se apropriar das concepções para fundamentá-las.

As discussões sobre a produção de conhecimento abordam desde a formação docente até o discurso da ciência moderna²⁹, produzida como a única verdade que busca modelar as práticas formativas e escolares, bem como o estatuto do saber e os processos de autoria do sujeito produtor de significados. Iniciemos com a formação e veremos como existe um enlaçamento com as outras questões elencadas.

Segundo Nóvoa (1999, p. 14),

Um dos domínios ao qual os especialistas internacionais dedicam mais atenção é a formação inicial e continuada de professores. As medidas propostas insistem nos sistemas de “acreditação” (no caso da formação inicial) e nas lógicas de avaliação (no caso da formação continuada, arrastando uma concepção escolarizada da formação de professores). Consolida-se um “mercado da formação”, ao mesmo tempo que se vai perdendo o sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais.

Esta realidade é cada vez mais comum e coloca o professor como um reproduzidor de práticas que busca sempre a “aplicação” da teoria, mas que geralmente não consegue alcançar o resultado esperado porque não aprendeu a lidar com seu próprio processo autoral de reflexão e criação de possibilidades capazes de solucionar os entraves reais do cotidiano docente. E, mesmo se vendo diante deste dilema, o professor clama por uma autoridade pedagógica que lhe diga como se deve fazer.

²⁹Segundo Rouanet (1993), o que chamamos de modernização, os filósofos do séc. XVIII chamavam de iluminismo: uma tentativa de transformação de sociedades arcaicas em sociedades regidas pela razão. Nota-se, dessa forma, que o conhecimento era tido como verdade absoluta e a escola como transmissora e reprodutora dessas verdades.

Em pesquisa realizada por Gatti, Barretto e André (2011), sobre formação docente, são expostos dados que apontam existir, nos Estados, órgãos comprometidos com formação continuada – coordenadorias ou gerências – responsáveis por pensar os seus currículos e programas. Com relação aos tipos de ações, são “[...] ofertados pelas próprias secretarias de Educação ou decorrentes de contratos firmados com instituições universitárias, institutos de pesquisa ou instituições privadas” (GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 198). Ainda na mesma pesquisa, são destacados alguns programas governamentais considerados como ações de formação continuada que se pautam em temas relativos ao “como ensinar”, que segundo as autoras, são os mais solicitados pelos professores. O grande problema pode ser pensado a partir da premissa do “como fazer”, que parece subordinar a teoria a práticas vazias de repetição.

O que prevalece aí é uma concepção transmissiva, materializada na formação. Tal concepção faz com que o professor perceba a si próprio como precedente à competência, acreditando que essa é alcançada pelo outro “mais competente”. Essa perspectiva pode restringir a formação a momentos pontuais e esporádicos de estudos de temas soltos, sem conceder voz e desejo ao sujeito, configurando-se, dessa forma, como ação meramente tecnicista e limitada. Placco e Batista (2007, p. 26) discordam dessa perspectiva, quando afirmam que a formação é:

Um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando a viver a docência em toda sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo.

As autoras defendem a atividade formativa sistematizada que coloque o sujeito ensinante e aprendente como produtor de conhecimento das práticas docentes. Nesse sentido, Nóvoa (1999, p. 18) ressalta que: “[...] a questão essencial não é organizar mais cursos ou atribuir mais créditos de formação. O que faz falta é integrar estas dimensões no cotidiano da profissão docente, fazendo com que elas sejam parte essencial da definição de cada um como professor/a”. Para tanto, o autor propõe que as formações deem ênfase à reflexão e à teorização da própria prática do professor, deixando de ser menos moeda de troca que vende o engodo da valorização do trabalho docente.

A profissionalização dos professores está dependente da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental. Por isso, é natural que os momentos-fortes de produção de um discurso científico em educação sejam, também, momentos-fortes de afirmação profissional dos professores. Todavia, estes momentos contêm igualmente os germes de uma desvalorização da profissão, uma vez que provocam a “deslegitimação” dos professores como produtores de saberes e investem novos grupos de especialistas que se assumem como “autoridades científicas” no campo educativo. O entendimento deste paradoxo parece-me essencial para compreender alguns dos dilemas actuais da profissão docente (NÓVOA, 1999, p. 19).

Nessa perspectiva, o autor defende uma formação pautada na produção do conhecimento docente, na contramão da instrumentalização esvaziada. Ao se apropriar desse percurso formativo, o professor ganhará valorização, não porque participa das formações impostas, mas porque sabe o quanto elas poderão contribuir para o seu crescimento profissional.

Por outro lado, elaborar reflexões e se colocar como produtor de conhecimento não é algo simples para quem foi formado na perspectiva da reprodução. Embora já tenhamos grandes avanços no que diz respeito à quebra da hegemonia da ciência moderna, reguladora dos processos educativos, até os dias atuais, as nossas instituições ainda estão presas a suas formas de conceber o conhecimento e suas formas de produção.

Segundo Marková (2006, p. 29), “O conceito do conhecimento na filosofia europeia e na ciência tem sido determinado pela busca – historicamente e culturalmente estabelecida – da estabilidade e da certeza”, é um modelo totalitário, pois nega todas as outras formas de saber que não se baseiam pelos mesmos princípios e rigores epistemológicos e metodológicos. Dessa maneira, conhecimento é quantificação, mensuração, classificação. O que não pode ser medido é desprezado, vira exceção, e assim, a complexidade fica reduzida à mera especialidade e, a autoria restrita ao sujeito falante, o produtor. Ainda sobre esta questão, Marková (2006, p. 29-30) aponta que:

No século 17, Descartes (1628/1911), em suas regras para a direção da mente, apontou que a ciência tem que se basear somente no conhecimento certo e evidente. [...] o objetivo da teoria do conhecimento é a busca da verdade, da certeza, dos universais imutáveis, dos princípios indubitáveis, que devem ser descobertos pela mente do indivíduo. A preocupação epistemológica de Descartes acabaria descobrindo um método confiável, que verificaria a validade do conhecimento baseado em evidências.

A partir do exposto acima, é possível afirmar que a história do conhecimento remonta às bases afirmativas da validade científica, que se constitui a partir da comprovação, da prescrição

de certezas e da estabilidade. Moscovici (2012) defende que o pensamento científico, baseado em instrumentos experimentais matemáticos eram completamente justificáveis para o universo físico, mas gera tremendos desconfortos psicossociais quando tratamos do universo social. Ao pensar a constituição da realidade social a partir do reconhecimento da relação objetividade-subjetividade, a Teoria das Representações Sociais se ocupa do espaço imaterial, representacional, simbólico, psíquico, e lida com realidades concretas e sociais. Parece paradoxal, ainda mais quando percebemos que para Moscovici, a ciência faz o sujeito perder a individualidade (MOSCOVICI, 2012). Diante dessa afirmação, muitos devem se perguntar: se a representação é social, não é ela que tira a individualidade do sujeito? Para Moscovici (2012), é através da ciência que observamos e conhecemos a partir do olhar do outro. E é isso, que poderá obliterar o sujeito, visto que a ciência exclui o senso comum, mas tira dele materiais para criar seus objetos. Ou seja, exclui o cotidiano, a realidade e, conseqüentemente, o sujeito.

Ao obliterar o sujeito, institui-se um fosso entre o discurso e realidade, sujeito e objeto, saber e sentido, entre professor, aluno e formação. O professor é autor de quê? De nada, enquanto não reconhecermos que a produção de conhecimento não se define apenas à produção de pesquisas em/sobre educação, “mas também por uma certa relação que se estabelece entre as práticas e as políticas no campo da educação” (CHARLOT, 2006, p. 9). Para que haja esse entendimento, há que se ultrapassar a noção de empoderamento dos discursos.

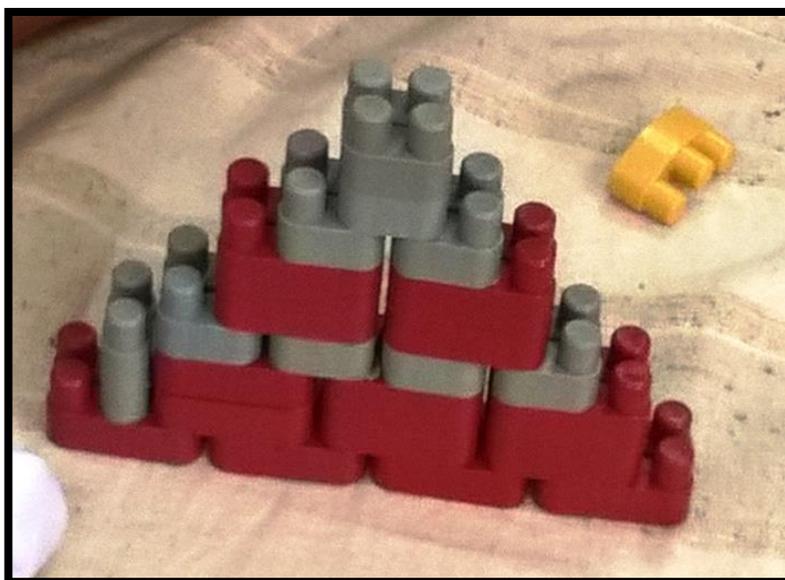
Segundo Moscovici (2012, p. 54), “Há muito tempo que as convicções sobre as quais se funda a cultura científica perderam o caráter de enunciados formulados teoricamente, aos poucos se tornaram aspectos do mundo tal qual o percebemos”. Para o autor, o conhecimento se constrói a partir das necessidades do sujeito, portanto, perpassa as explicações de artigos, livros e conferência, posto que é impossível apreender suas linguagens, reproduzir seus conteúdos, confrontá-las com experiências se o objeto não estiver no campo do interesse do sujeito. Fora dele, são como regras a controlar suas ações ou receituários desconectados do que se vivencia na realidade.

As razões expostas acima apontam um pouco sobre as causas da falência do paradigma dominante da verdade absoluta. O aprofundamento do conhecimento é um fator determinante que permite perceber até mesmo a fragilidade da fundamentação do mesmo, e funda uma nova configuração para a concepção de ciência na contemporaneidade. Uma concepção que começa a pensar o processo de autoria do sujeito. Para tanto, é preciso reconhecer a dialogicidade dos fenômenos de comunicação e tensão entre sujeitos e grupos (MARKOVÁ, 2006), permitir, ensinar, vivenciar as relações com o saber.

Nessa perspectiva, os sujeitos desta pesquisa representam o conhecimento como aporte de implicação prática, que se configura como possibilidade de ascensão social e profissional. Essas representações permitiram elucidar categorias nomeadas de: *Pirâmide: a (in)capacidade de chegar ao ápice; Chave: acesso permitido; Olhar multicolorido; Espiral: a infinitude do objeto.*

Ao representar uma pirâmide, um dos sujeitos expressa a busca incessante para chegar ao ápice, ao final, e, diante das discussões na roda, se dá conta de que processo de produção do conhecimento é incessante e que só se materializa de fato a partir do desejo do sujeito:

Fotografia 5 – Pirâmide – Representação do sujeito sobre a produção do conhecimento
II Roda Dialógica, Novembro, 2015



O meu, assim, é uma pirâmide. Representa pra mim a construção do conhecimento. Por quê? Porque você tem que colocar primeiro à base, e a pirâmide não pode ficar somente na base. Ela tem que ter várias camadas para que se chegue, né? Ao ápice... E aí, acho que é essa minha representação do conhecimento. [...] Eu não sei nem qual é o ápice. Quanto mais você busca o conhecimento, algo novo aparece para você buscar... Mais uma camada a se botar... (II Roda Dialógica, 28/11/2015).

Eu vou dar minha opinião: é assim, nem todos gostam de buscar. Porque em minhas vivências, com muitos tipos de pessoas, eu já vi dos que tem essa ânsia do querer, e aqueles que não se importam... Aquele que talvez, nem prioridade tem. Mas, eu acho que nessa área que a gente tá, que a gente até pelo fato de lidar com pessoas, lidar com casos e casos, a gente sente a vontade de buscar. Até porque o saber te equilibra. Nos põe no chão. A gente

sabe caminhar. Quando a gente conhece algo a gente consegue chegar a um objetivo, realizar coisas... E até ter a realização e satisfação pessoal do saber, do querer, do aprender... Mas, nem todos têm essa vontade. Eu já percebi! Até no nosso meio educacional... (II Roda Dialógica, 28/11/2015).

Pirâmide é uma estrutura em que as suas superfícies convergem para um único ponto. O primeiro trecho faz jus à essa definição, aponta a produção de conhecimento institucionalizado, como blocos sentenciados e uniformemente compostos, como o objetivo de se chegar ao ápice. Por outro lado, os dois trechos são categóricos ao dizer que essa produção do conhecimento só se efetiva se o sujeito for afetado pelo desejo de buscar o conhecimento, de ter implicações com ele. O que coaduna com as ideias de Charlot (1996), que apresenta duas definições de saber, a primeira vincula-se ao conjunto de imagens, julgamentos e expectativas que se referem ao sentido e à função social do saber, à situação e aprendizagem. Já a segunda, avança no que diz respeito à relação do sujeito com este saber: “Uma relação de sentido, e portanto de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber” (CHARLOT et al., 1992 apud CHARLOT, 1996, p. 49). O autor coloca em jogo os sentidos e os valores atribuídos pelo professor à sua realidade, coloca-o como produtor de conhecimento na relação que ele estabelece na tríade teoria – realidade – processos de saber. É nítida a participação indispensável da teoria em qualquer processo de construção de conhecimento, mas é antes de tudo, a participação do sujeito, como ser social que vai delinear este fazer.

Moscovici (2012) destaca que o sujeito é uma espécie de cientista amador, na medida em que se habilita a tomar atitudes frente à realidade, demonstrando, com isso, os valores que ele possui. O sujeito é capaz de fazer esse processo, porque alia teorias (competência enciclopédica) aos fragmentos dos diálogos sociais – leituras, expressões, lembranças e experiências anteriores. Uma atividade formativa não se constitui apenas de informações que são transmitidas, mas de uma reflexão e conexão com outros saberes que regularizam o fluxo de produção de conhecimento.

Os sujeitos da pesquisa deixaram isso claro quando representaram a produção do conhecimento como uma chave, categoria que nomeei de *Chave: acesso permitido*. Eles relatam que todos, mesmo tendo a mesma aula, o mesmo professor, não produzem resultados idênticos, visto que os contextos e experiências anteriores se diferenciam.

Cada um tem uma visão. Apesar de ter o mesmo conhecimento básico ali, né? Mas, cada um desenvolve uma visão. Porque é muito subjetivo a construção do conhecimento, porque têm as vivências, as experiências extras sala de aula que ele vai associar com aquilo para produzir o seu conhecimento. Uma coisa foi aquela dinâmica do livro, da literatura infantil,

como cada um teve a sua visão. Apesar de ter tido a mesma base, a mesma orientação da pró, mas cada um olhou por dentro de uma vertente (II Roda Dialógica, 28/11/2015).

O acesso à atividade formativa foi propiciado a todos, porém, as construções se moldam a partir de escolhas, desejos, conhecimentos prévios, experiências, ou seja, elementos que constituem a representação de cada um.

Temos o mesmo ponto de partida: oh, vocês tem que sair daqui e chegar a tal lugar. [...] Se vamos sair daqui e chegar até o shopping, cada um vai fazer o caminho que quiser. Eu posso ir por aqui reto que é mais perto, outro pode ir por ali, ir por aquela rua de trás que é mais perto... O objetivo da dinâmica do livro, tinha o ponto de partida e o ponto de chegada que era socializar, agora, o caminho, a visão, é diferente, cada um faz a sua (II Roda Dialógica, 28/11/2015).

Esses compartilhamentos me fizeram pensar sobre a nossa possível incapacidade de reproduzir verdades, por mais igual que façamos,

Nenhuma noção vem com o modo de usar, nenhuma experiência apresenta-se com o método, e quando as recebe, o indivíduo as usa como bem entende. O importante é poder integrá-los num esquema coerente do real ou passar para uma linguagem que permita falar daquilo que o mundo fala (MOSCOVICI, 2012, p. 51).

Assim, os professores podem transpor os conhecimentos adquiridos na pós-graduação *lato sensu*, adequando a outros saberes já existentes e construindo suas próprias representações sobre um determinado objeto, ou seja, manejo que se adéque à sua realidade. Afinal, para que serve um conhecimento, se não servir para modificar a realidade? Não adianta tentar adequar o conhecimento alheio à sua realidade, essa fórmula quase nunca se apresenta com eficácia, porque o conhecimento depende do contexto para ser produzido. A relação do saber é tecida dentro de uma subjetividade, uma comunidade e uma cultura (JOVCHELOVITCH, 2011). Além disso, o conhecimento é uma produção do sujeito, que tem relação direta com seus afetos, e não pode ser concebido como uma racionalidade pura, desumanizante, objetiva e impessoal.

Como afirmou um dos sujeitos, ao relatar como os conhecimentos tecidos na pós-graduação *lato sensu* puderam reelaborar o seu olhar sobre a prática docente, sobre o que aprenderam anteriormente, em outros espaços formativos, como citado no exemplo abaixo e em diversos momentos:

Não, ajuda. Porque às vezes eu fazia de uma forma, e depois da discussão aqui eu vi que poderia melhorar. Ou estar mais atenta. Porque depois da pós eu comecei a perceber que eu estava deixando muita coisa passar. Apesar dele já ter me chamado atenção, mas tinha outros comportamentos dele que eu estava deixando passar. Tipo assim, a importância dessa questão que a gente trabalhou, os estágios de Piaget, Vigotski, foi logo a primeira matéria que eu participei (II Roda Dialógica, 28/11/2015).

O relato faz menção ao modo como o conhecimento científico ganha contornos nas mãos do sujeito, como este influencia e é influenciado no contexto da prática docente, como o sujeito vai construindo saberes e orientando suas práticas, produzindo, dessa forma, seu conhecimento. É interessante perceber que conhecer, na perspectiva da aluna-professora, a faz perceber as causas, intenções e consequências da sua prática.

Muitos dos desenhos simbolizaram a constituição de um *Olhar multicolorido* a partir da pós-graduação *lato sensu*, demonstrando a validação deste espaço formativo para a abertura de outras formas de conhecer, que inclui a revisão do olhar condicionado.

Figura 17 - O novo olhar, Aluna-professora D, 2016
Pintura em tela



Na figura acima, o sujeito pinta, sobre um fundo verde, um olho de cílios longos, contornado por duas cores: preto e amarelo. A pupila, fixa, ganha destaque sobre o colorido exuberante da íris. A novidade, expressa inclusive no título da obra, parece estar na diversidade das cores utilizadas para contornar o desenho, representada pelo oposto claro e escuro; e também

pelo movimento proporcionado pelo azul, verde, amarelo, branco e rosa, que adentram uma às outras, formando novas cores.

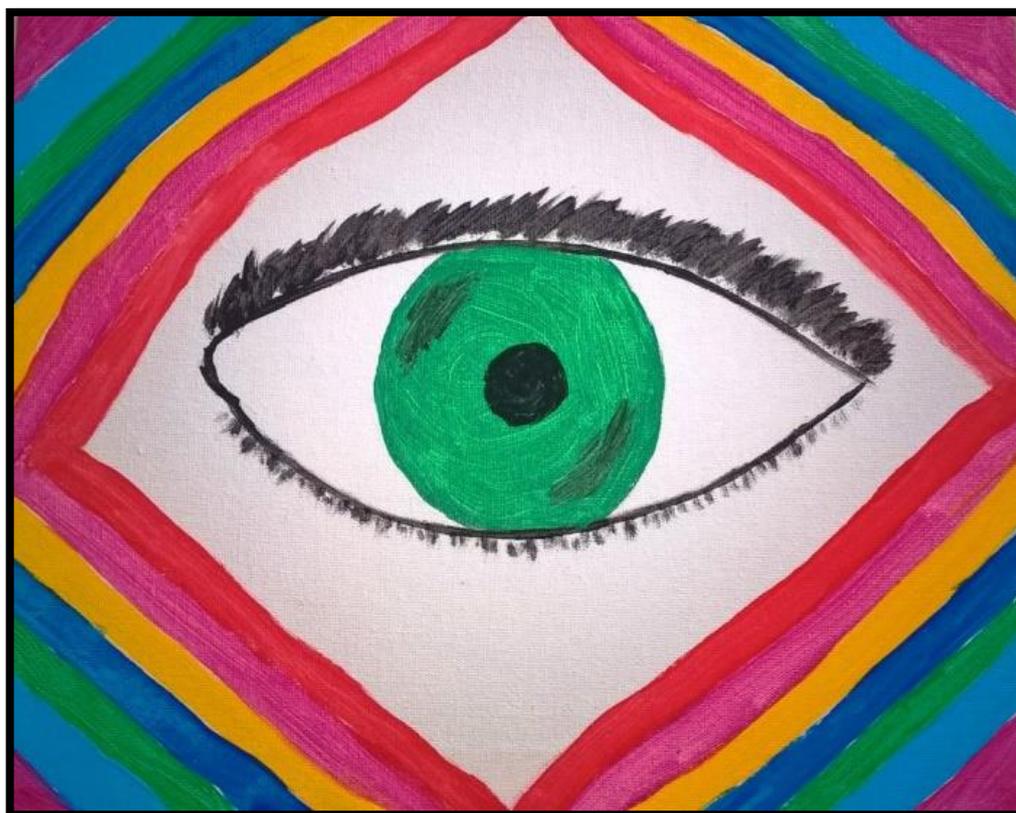
No texto sobre o desenho, o sujeito descreve:

Acredito que cada interpretação que um indivíduo faz do mundo ao seu redor é válido para a construção de um todo. Entretanto, muitos de nós ainda nos encontramos fechados para uma segunda opinião, uma segunda verdade, ou um segundo olhar. Ou seja, nosso olhar está condicionado a captar uma só cor. Se mudarmos o nosso olhar, expondo-o a diferentes cores, ou seja, respeitando as diferenças de cada indivíduo, nosso olhar será mais rico, assim como a prática educacional.

A possibilidade de conhecer e reconhecer outras cores, é capaz de tornar o sujeito mais aberto e, conseqüentemente, mais propício a construir conhecimento. As cores que parecem querer se misturar revelam o quanto existem saberes diferentes que precisam estar enredados para o sentido do objeto se revelar.

Outra pintura também é simbolizada por cores, desta vez, do lado de fora do olho verde e com cílios curtos, retratado sobre o fundo branco da tela. As cores, vermelho, rosa, amarelo, azul escuro, verde, azul claro e novamente o rosa, contornam a imagem do olho, com linhas quase assimétricas, sob forma de losângulo.

Figura 18 - Expandindo o olhar, Aluna-professora A, 2016



Pintura em tela

A projeção dessa imagem revela um olhar que parece se descortinar entre o conjunto de cores, e, enquanto se descortina, vai revelando as diferenças nos tons e no traçado de cada uma das linhas. Mesmo a expressão mostrando um olhar fixo, o jogo de cores que circunda o olho, parece retratar outras visões. O texto escrito sobre ela denota essa expansão:

Após ingressar na pós-graduação, desenvolvendo discussões, construindo novos conhecimentos e reflexões pessoais e da prática em sala de aula, expandi meu olhar para outros pontos. Aprendi a olhar minhas ações, as ações e necessidade do outro com outras cores, sair do básico preto e branco e ousar outros tons (Trecho escrito após aplicação da Pintura).

A partir da descrição do sujeito, é possível perceber o quanto a pós-graduação ampliou seu olhar no que diz respeito à sua prática docente, o quanto, a partir da sua inserção nesta atividade formativa, se percebeu como produtora de conhecimento enquanto docente que foi aprendendo a refletir, a escutar a si mesma e aos outros, e a ousar, produzir novas formas de saber. Assim, os sujeitos falam de ver novas cores, sair do convencional e vão dando nome ao que para elas é o conhecimento e a capacidade de produzi-lo. Por outro lado, o conhecimento

é inacabado e foi representado pelos sujeitos como aliança e espiral, o que pressupõe inacabamento e coletividade.

Fotografia 06 – Espiral, representação do sujeito sobre a produção do conhecimento
II Roda Dialógica, 28/11/2015



Fotografia 07 – Aliança, representação do sujeito sobre a produção do conhecimento
II Roda Dialógica, 28/11/2015



O meu foi a espiral de Piaget, né? É... Nessa perspectiva de que a gente nunca para de aprender. A gente vai chegar, no meu caso acredito que ficarei velha e estarei buscando coisas novas, mais conhecimentos, e uma pergunta que me move é sempre o porquê... Eu nunca fico satisfeita com uma sentença, uma ideia, porque sempre vem acompanhada do porquê daquilo. E esse porque é que move a gente a continuar buscando conhecimento (II Roda Dialógica, 28/11/2015).

É interessante a lógica do espiral que gira em torno de um eixo e se afasta ou se aproxima segundo objetivo específico. A descrição do sujeito diz de espiral que apenas vai num só sentido, o do crescimento. Diferente da perspectiva posta, outro sujeito fala de construção e desconstrução:

Constrói ali. Muitas vezes, quando a gente está aprendendo a gente volta e desconstrói um preconceito, ou um pré-conhecimento de algo, desconstrói porque não é daquele jeito, para construir novamente a partir de uma nova perspectiva... Então, muitas vezes a gente tem que desconstruir o que a gente achava que sabia, para então criar um novo conhecimento (II Roda Dialógica, 28/11/2015).

O primeiro excerto relata o inacabamento do conhecimento, supondo que ele vai sendo conclamado a partir de uma necessidade do sujeito. Já o segundo, coloca o conhecimento como elemento que o tempo inteiro vai sendo ressignificado a partir dos contextos, eventos, vivências e sentidos da relação sujeito-outro-objeto. Outro sujeito também aborda essas características na pintura:

Figura 19 – Espiral de saberes, Aluna-professora I, 2016
Pintura em tela



A pintura revela um espiral de cores variadas (dois tons de azul, verde e nude) que se revezam para continuar o traçado do desenho. Não há como saber se o espiral foi iniciado de dentro pra fora ou ao contrário, apenas uma das pontas já aparece bem junto da borda da tela, como se não desejasse se findar. Enquanto o espiral é pintado diretamente no fundo branco da tela, seu contorno é colorido de amarelo.

O sujeito afirma que:

O desenho da espiral representa o crescimento dos meus saberes, vivências e conhecimentos desde a graduação até a pós-graduação lato sensu. As cores diferenciadas, e uma ligada à outra, significa dizer que meus saberes e conhecimentos adquiridos não estão dissociados, e sim imbricados. [...] (Trecho escrito após aplicação da Pintura).

A partir da análise da pintura e do texto, é possível perceber que a aluna-professora desejou expressar a sua construção de conhecimento ao longo dos seus percursos formativos, demarcando cada rito por uma cor. A continuidade é demarcada pela ligação que se tece ao terminar um tom e iniciar o outro. É chegada uma hora em que o azul de tom mais forte, se repete, sendo que ele inicia e termina o desenho do espiral. A repetição de cores pode incidir que o conhecimento não é estanque ou finito, mas pode ser recriado, ressignificado,

retomando outros contextos ou instâncias formativas. Parece que o sujeito reafirma que o conhecimento presente na pós-graduação não é novidade, já foi apreendido em outro momento, porém, as experiências são outras, o contexto se modifica e, quem sabe o foco exigido, fará do sujeito que se forma, apreendê-lo de outra maneira e com outras significações.

Em um dado momento da roda dialógica, um sujeito expressa que o conhecimento não é mobilizado apenas no ambiente institucionalizado:

O conhecimento não tem fim. Mas, mesmo que a gente não queira buscar o novo, se a gente não buscar o conhecimento, o conhecimento chega até a gente. É uma coisa que surge, é uma nova tecnologia, é uma forma de conhecimento que chega até nossos cotidianos, nosso dia-a-dia, e de qualquer faixa etária, independente de qualquer lugar ou região. E ele não tem início nem tem fim, você não sabe exatamente onde começa e onde termina. É o ciclo, a gente não sabe onde começa nem termina. Aí eu pensei no círculo por conta disso. Porque é uma aliança que a gente tem com o conhecimento, que é aquilo que a gente leva para a nossa vida. A gente não pode dizer assim: eu comecei quando eu entrei na escola, não. Não precisa, necessariamente, está o conhecimento, apenas, na escola (II Roda Dialógica, 28/11/2015).

É interessante como a aluna-professora vai desmistificando a ideia de conhecimento enquanto conhecimento escolar, científico, e, ao contrário, coloca-o como parte da vida, vindo de encontro às prescrições e certezas citadas anteriormente. Na continuidade da fala, ela compara o círculo/aliança com a roda que faz diariamente com seus alunos da Educação Infantil:

Na Educação Infantil é um dos momentos que eles mais partilham, socializam é o momento da roda, que está todo mundo olhando um para o outro, e aí começa a contar sobre o final de semana... Ah, eu aprendi isso, pró. Eu queria fazer meu nome. Eu aprendi a fazer o número 1. Aí começa aquela delícia, aquela partilha [...]. E é engraçado que um vai corrigindo o outro sem eu nem precisar falar nada. É muito engraçado, vai um corrigindo o outro sem precisar dizer assim “ah pró, fulano está fora da roda. Fulano está na minha frente, chega pra trás” (II Roda Dialógica, 28/11/2015).

Nessa fala também se evidencia o quanto o outro é partícipe ativo da nossa construção do conhecimento. Quando ela diz que as crianças se corrigem, partilham, demonstra que não necessariamente aprendemos com quem teoricamente sabe mais, mas com os pares. Essas falas apontam uma via de acesso para reconhecer o saber do professor como forma de conhecimento construído e constituído e reconhecer as representações sociais que são tecidas no contexto no qual exerce a docência, uma vez que as representações sociais são uma forma

de conhecimento particular da sociedade e irredutível à qualquer outra forma de conhecimento (MOSCOVICI, 2012). E, como forma de conhecimento as representações sociais justificam e orientam as práticas dos sujeitos. Isso quer dizer que elas pressupõem ações, práticas que são engendradas coletivamente.

Nesse sentido, para Moscovici (2012), cabe à ciência controlar a natureza e falar a “verdade” sobre ela, ao contrário, cabe à representação social orientar as práticas e ao sujeito fazer a passagem que é a necessidade de provocar comportamentos ou visões socialmente adaptadas ao estado dos conhecimentos sobre o real. “A representação, ao permitir a tradução de vários conflitos normativos, materiais, sociais, enraíza o material científico no ambiente ampliado de cada um” (MOSCOVICI, 2012, p. 73). Então, existe aí uma adaptação da ciência que ao penetrar o cerne na sociedade produz uma nova realidade para o sujeito, visto que permite a ele resolver problemas, dar forma a suas interações sociais e fornecer um modelo para as condutas dentro do grupo.

[...] a representação é a ‘preparação para a ação’, não só porque guia os comportamentos, mas sobretudo porque remodela e reconstitui os elementos do ambiente no qual o comportamento deve acontecer. Ela possibilita dar sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações na qual está ligado ao objeto, fornecendo, ao mesmo tempo, as noções, as teorias e o fundo de observações que tornam essas relações possíveis e eficazes (MOSCOVICI, 2012, p. 46).

É desta forma que as representações, como forma de saber prático (JODELET), se diferem da ciência moderna que visa profanar uma única verdade, mas não a nega, a reconhece como uma forma de saber. Para Moscovici (2012), o social e o científico obedecem a regras e tem interesses específicos, contudo, a presença da ciência na sociedade influencia a visão da realidade.

A representação, ao permitir a tradução de vários conflitos normativos, materiais, sociais, enraíza o material científico no ambiente ampliado de cada um. Ao mesmo tempo, motiva e facilita a transposição dos conceitos e das teorias reputadas esotéricas para o plano do conhecimento imediato e mutável e, por isso, se tornam instrumentos de comunicação. Por um lado, a representação substitui a ciência, por outro, a constitui (ou a reconstitui) a partir das relações sociais implicadas (MOSCOVICI, 2012, p. 73).

A representação permite que a relação entre sujeito e objeto se estreite, fazendo com que eles se aproximem, se influenciem, pela existência de um terceiro elemento no processo de produção do conhecimento, o Outro. Assim, essa relação ganha conotação política e

valorativa, e mais, valida a produção de conhecimento como forma de pensar as implicações práticas. Segundo Jovchelovitch (2012, p. 35), “Na base de todos os saberes, seja ele conhecimento do EU ou conhecimento do objeto-mundo, está presente o trabalho de representação”, ou seja, o simbólico permeia as formas de saber e de produzir saberes, o que significa que representar não é reproduzir, mas fazer emergir da relação eu-outro-objeto, a produção de significados, de significantes e de sentidos e a criação de realidades. Isso acontece mesmo quando tratamos de representação social, visto que, o social está em constante conexão com o sujeito e com as formas de saber.

Reconhecendo que existem saberes diferentes, Jovchelovich (2011, p. 23) ressalta que “a coexistência de saberes respondem à necessidades e funções diferentes”, e como o ambiente da escola e da sala de aula é extremamente complexo, o professor precisa lançar mão de um grande arcabouço de conhecimento para dar conta das necessidades que emergem naquele espaço. Marková (2006) também defende que o conhecimento é proposto como um fenômeno dialógico, no qual suas existências físicas, psicológicas, biológicas e sociais são existências comunicativas. Assim, ao tentarmos conceituar o conhecimento, é possível perceber que ele ultrapassa as diversas áreas e disciplinas, embora muitas delas tentem o fazer, ele transcende os seus limites e as suas racionalidades, se relacionando com o sujeito e seus contextos.

Neste caso, o saber encontra-se amalgamado à epistemologia e à identidade (CHARLOT, 1996). A epistemologia está ligada à apropriação do saber, à construção de sentido e à condução de circunstâncias reais; enquanto que a identidade, enraizada no sujeito, questiona os modelos e as expectativas do saber. Isso posto, faz relação com o que se encontra no início desta escritura, não há fazer que não retrate uma relação com o conhecimento.

Essa perspectiva contraria as barreiras do discurso científico moderno que diz respeito ao domínio da história tradicional das ideias (FOUCAULT, 1999), nas quais estão opostos o acontecimento e a criação; a série e a unidade; a regularidade e a originalidade; e a possibilidade e significação. Assim, “[...] diferentes formas de saber podem coexistir, desempenhando diferentes funções e respondendo à diferentes necessidades na vida de comunidades”. O saber não é disciplinar, compartimentalizado, o saber é plural e contextualizado.

A essa altura, é importante ressaltar que a atividade formativa analisada neste estudo preza pela especialização, pela certificação de sujeitos que ao se especializarem ganham autoridade sobre determinado discurso profissional e social. Então, cabe questionar: Será que os cursos de *pós-graduação lato sensu*, configurados como especialização, nos moldes em que estão formatados, dão conta de considerar a realidade e as necessidades dos docentes que os buscam?

A resposta para esta questão talvez não seja tão simples, mas é possível refletir sobre algumas possibilidades. Primeiro, é bom lembrar que a disciplina é a base desses cursos e é pela instituição do que é objeto da disciplina que a lógica da cientificidade moderna opera. O segundo quesito trata da organização das disciplinas. Para Foucault (1999, p. 30), “[...] uma disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e instrumentos: tudo isso constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele [...]”. Percebe-se que a base da disciplina é a formatação e, o sujeito, muitas vezes, submete-se a conhecê-la sem sequer questioná-la.

Isso não quer dizer que no âmago da disciplina não haja erros, falhas. Contudo, para Foucault (1999), estes erros são repelidos para fora de suas margens. Eis aqui o terceiro ponto de reflexão, o erro só pode acontecer no interior de uma prática definida, no caso da disciplina, tudo que não é demonstrado como verdade, as experiências imediatas, os temas imaginários, as crenças, as próprias representações, o afeto, são marginalizados, são considerados como teratologia do saber (FOUCAULT, 1999), deformidades que não podem ser demonstradas e por isso, lhe negam o direito de se mostrarem.

Essa forma de pensar traz consequências desastrosas no processo de reconhecimento de como os valores do sujeito interferem no objeto. E ao mesmo tempo em que o professor precisa se distanciar do seu objeto para conhecê-lo, ele precisa se aproximar do mesmo para considerar que este objeto possui especificidades.

Partindo desse pressuposto, colocamos o professor como sujeito do seu processo de aprender e de ensinar, como produtor de sentidos baseados em sua realidade histórica, implicado em produzir conhecimento para a superação dos problemas que se instauram na sua realidade, tomando por base as teorias referentes. É um jogo dialético/dialógico que parte do avesso do que propõe a ciência moderna, parte da teorização das práticas, e assim aproxima o par em prol de uma formação/educação mais referendada nos sujeitos que ensinam e aprendem.

Isso tem a ver com um dos pilares proposto por Santos (2005), quando ele cita que todo conhecimento científico deve se constituir em senso comum. “O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e secularizante” (SANTOS, 2005, p. 22). Mais que isso, o senso comum é transparente, igualitário, indisciplinar, foge ao método, ocupa-se de causas e efeitos. E aí está um sinal de alerta, não é substituindo o estatuto da ciência moderna pelo saber do senso comum que resolveremos as questões referentes ao saber e à construção do conhecimento.

Segundo Charlot (1996, p. 50),

A relação com a escola e com o saber é uma relação de sentido engendrada e alimentada pelos móveis que se enraízam na vida individual e social, mas é também relação com um saber que a criança, para se formar, deve apropriar-se de maneira eficaz. Se a teoria esquece que a relação com o saber lança suas raízes no social, ela sucumbe à ingenuidade meritocrática.

Parece paradoxal, mas não é instituindo outra forma de saber como verdade que conseguiremos erradicar nossos problemas formativos e escolares. Para Marková (2006, p. 198),

Durante sua carreira acadêmica, Moscovici tem argumentado que o conhecimento de senso comum e o conhecimento científico são essencialmente diferentes, mas, ainda assim, tipos complementares de conhecimento. Eles estão baseados em tipos diferentes de racionalidade. Através da história e da cultura, o conhecimento científico e o de senso comum têm desenvolvido, cada um deles, seu tipo específico de lógica e de métodos diferentes de pensamento. Consequentemente, estes dois tipos de conhecimento, o conhecimento científico e o conhecimento de senso comum são irredutíveis entre si, e um não pode substituir o outro.

É preciso ir além, aprender a reconhecer formas diferentes de saber e de fazer. Logo, o método é definido a partir das escolhas do sujeito, com base nas suas concepções, nos seus valores, nos seus saberes e, a partir dessa fusão, é possível produzir conhecimento.

Kretzmann e Behrens (2010, p. 186) postulam que neste momento de transição “torna-se indispensável os professores e os alunos assumirem o papel de produtores do conhecimento mais críticos, criativos, autônomos e transformadores da realidade”. Portanto, faz-se necessário repensar o como ensinar, os formatos e objetivos dos cursos propostos, já que a pós-graduação *lato sensu*, configurada como modalidade de formação continuada torna-se “fator decisivo para a realização de uma nova prática pedagógica nas instituições de diferentes níveis” (KRETZMANN E BEHRENS, 2010, p. 187). Porque esses professores atuarão nos diversos espaços da docência e estando em atuação, produzem a profissão no cotidiano do seu fazer. É preciso agora levá-los a perceber que podem produzir conhecimento a partir desse cotidiano, colocando o sujeito como base e finalidade da construção de conhecimento.

Dessa forma, a Teoria das Representações Sociais se apresenta como uma possibilidade de conceber o conhecimento, uma vez que se propõe a perceber o professor, seu trabalho, sua formação, seus saberes, seus contextos, a partir da sua própria ótica. Segundo Ornellas (2009, p. 120),

A representação social é um conhecimento do senso comum e é formada em razão do cotidiano do sujeito. É uma abordagem que se encontra hoje no centro de um debate interdisciplinar, na medida em que se tenta nomear, fazer relações entre as construções simbólicas com a realidade social e dirige seu olhar epistêmico para entender como essa realidade constrói a leitura dos símbolos presentes no nosso cotidiano.

Desse modo, a autora descreve a produção do conhecimento a partir do que/como o sujeito conhece, se apropria e transforma a sua realidade. Não é um conhecimento distante, produzido fora dos seus parâmetros, o qual lhe cabe apenas reproduzir, mas ser partícipe do processo de produção.

[...] o saber é um ato que depende de quem sabe, desde onde e quando alguém sabe, o que, por que, para que alguém sabe. O saber é, portanto, uma forma heterogênea e maleável, cuja a racionalidade e lógica não se definem por uma norma transcendental, mas em uma relação ao contexto social, psicológico e cultural de uma comunidade (JOVCHELOVITCH, 2011, P. 209).

Destarte, o professor forma e se forma constituído em diversas fontes de conhecimento e nesse processo vai criando o seu próprio manejo de saber-fazer. Seu ato de conhecer depende do que ele já sabe, do que vivencia, das necessidades exigidas no devir da sua docência. Assim posto, é possível pensar o quanto a formação em nível de pós-graduação *lato sensu* pode proporcionar essa produção, uma vez que esta é um espaço institucionalizado que garante a troca e a transmissão dos saberes da ciência, ao passo que é espaço de partilha e problematização de experiências profissionais e formativas. Nessa troca, poderá o sujeito enredar tais aspectos, representando-os à sua maneira, adequando-os à sua realidade, para assim transformá-la, e, nesse percurso, terá construído conhecimento acerca da sua própria profissão.

Assim, “As representações são conjuntos dinâmicos, seu estatuto sendo o da produção de comportamentos e de relações com o ambiente, da ação que modifica uns e outros, e não a reprodução de comportamentos, como relação a um dado estímulo externo” (MOSCOVICI, 2012, p. 47). Representar, conhecer e tornar significativo são elementos que simultaneamente ocorrem quando o professor percebe que pode sair da condição de reproduzidor de “métodos” e criar formas no processo de ensinar e aprender.



PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO, PRODUÇÃO DA PROFISSÃO – RELAÇÃO QUE SE ANCORA NA CONTINUIDADE

*“Eu sou um professor em formação
e estou pensando a formação de professores;
estou pesquisando a via da interdisciplinaridade
e sou um nômade do pensamento;
estou querendo pensar a educação
como experiência propositiva de formas
diferentes de existir e estou virado do avesso”
(PEREIRA, 2013, p. 49))*

Refletir sobre conceitos, escutar professoras que constroem a formação e a profissão, traçar um diálogo entre conhecimento científico e senso comum foram desafios não apenas acadêmicos, mas pessoais. Na trajetória de buscar evidências em que a tese pudesse estar

ancorada, fui me sentindo como o autor da epígrafe acima: virada do avesso. Também na condição de professora em formação, pensei sobre minhas próprias representações, meu processo de aprender e produzir a docência como experiência propositiva de formas, buscando constituir a minha representatividade pedagógica. Conforme defende Santos (2005), todo conhecimento é autoconhecimento.

As marcas descritivas inscritas no capítulo anterior, entrelaçadas com as ideias teóricas ali apresentadas, permitiram construir um diálogo entre conhecimento científico e conhecimento do sensu comum. Simbolizam as formas com as quais a pós-graduação *lato sensu* e a produção do conhecimento docente fora nomeada. Elas expressam as representações sociais de alunas-professoras sobre este nível de formação, reveladas durante a aplicação dos dispositivos de coleta e produção de dados, categorizadas nesta pesquisa do seguinte modo:

Continuidade;

Negar o Status ou certificar o ofício;

Desejo de passe;

Estudo: um ato responsável;

Conhecimento: Fazer certo?;

Identidade profissional;

Conhecimento incessante;

Possibilidade de (Des)construir;

O outro na partilha;

Compreender: ato de angústia;

Pirâmide: a (in)capacidade de chegar ao ápice;

Chave: acesso permitido;

Olhar multicolorido;

Espiral: a infinitude do objeto.

A partir da evocação na TALP, do diálogo nas rodas e da produção da pintura, mais que simbolizar suas representações, os sujeitos atribuíram sentido ao objeto, concedendo-lhe caráter valorativo. Demarcaram como classificam a pós-graduação *lato sensu* e a produção do conhecimento docente, demonstrando o modo e porque agem de determinadas formas. Diante disso, é importante ressaltar que as representações sociais das alunas-professoras sobre a pós-graduação *lato sensu* e a produção do conhecimento docente estão ancoradas em *Autoformação, Experiência e Professoralidade*. Estas classificações compõem o campo da *representatividade pedagógica*.

A configuração da produção de conhecimento no cenário nacional se reporta, na maioria dos casos, a um conceito restrito de conhecimento, ao considerar que essa produção ocorre de maneira fechada, quase que indiscriminadamente nos programas de mestrado e doutorado. Constitui-se uma concepção de que apenas a pesquisa e a produção acadêmico-científica/publicação se apresentam como tal atividade. Esse pressuposto, muitas vezes, nega a dialogicidade do conhecimento e visa a reproduzir o discurso que preza pela padronização e objetividade da produção científica. Não há aqui a intenção de desconsiderar a necessidade dessa prática, mas de validar a produção de conhecimento que se constitui no cotidiano da escola, pelas mãos do professor que lida com a complexidade e que, embasado nas nossas produções, produzem a profissão no seu cotidiano.

Diferente dessa perspectiva, o que se percebe, muitas vezes, é um fazer reprodutivista que coloca o professor e o aluno como seres passivos diante de verdades que interessam a uma minoria. Segundo Nóvoa (1999, 16),

A pobreza atual das práticas pedagógicas, fechadas numa concepção curricular rígida e pautadas pelo ritmo de livros e materiais escolares concebidos por grandes empresas, é a outra face do excesso do discurso científico-educacional, tal como ele se produz nas comunidades acadêmicas e nas instituições de ensino superior.

Uma possibilidade de superação deste problema se dá pelo caminho da formação docente, mas uma formação que ofereça ao professor a compreensão de que o seu locus é campo privilegiado de produção de conhecimento, e que ele o faz a cada prática que (re)inventa. Jovchelovich (2011, p. 42) defende que a “[...] produção de saberes pode ir além da ideia de conhecimento como uma formação unitária e homogênea, adquirida quando comunidades e sujeitos individuais atingem o topo de uma escala progressiva de desenvolvimento”. Assim, a formação e a produção de conhecimento são processos contínuos e porque não dizer onipresentes, acontecem sempre e independente de limites sociais e geográficos. Além disso, ocorrem de maneira indissociada, não há formação sem produção de conhecimento e vice-versa; não há produção da profissão docente sem produção de formas e sem reflexão sobre como essas ocorrem.

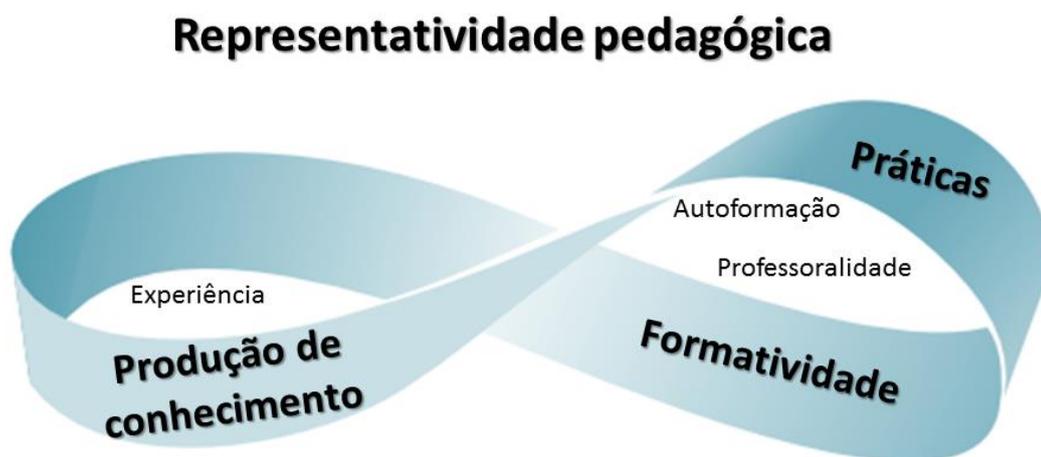
Conforme Pareyson (1993, p. 25),

Ao se colocar e resolver um problema, ao deduzir de um princípio as conseqüências, ao efetuar uma demonstração qualquer, ao encadear raciocínios em um todo sistemático, é preciso realizar e executar movimentos de pensamento, e com o ato de invenção descobrir

aqueles que a razão impõe no caso determinado, e formular expressamente os pensamentos. Tanto o pensamento como a ação, portanto, exigem força produtiva e capacidade inventiva, pois as operações especulativas e práticas são constituídas por uma atividade formativa que no campo específico executa e produz as obras ao mesmo tempo em que inventa o modo como se devem fazer.

Considerar a prática docente ao mesmo tempo como produtora e resultado da formação significa reconhecer que a profissão docente se constitui em um esforço intelectual teórico-prático de invenção e produção de formas. Nesse sentido, é a prática docente que conclama a formação, que necessita de formação, ao mesmo tempo em que se doa como base experimental de discussões formativas que podem garantir ou não a produção do conhecimento e, conseqüentemente, a produção de novas formas/práticas. Nessa perspectiva, já não é mais possível saber onde começa e termina a formação, a prática e a produção de conhecimento, porque são processos condensados no âmago da representatividade pedagógica.

Figura 20 – Representatividade Pedagógica



Fonte: Representação da autora

Para representar essa ideia, me aproprio da Fita de Moebius³⁰, representação gráfica de infinidade que aparenta ter dois lados, porém, possui apenas um, no qual não é possível

³⁰ Uma fita retangular efetuada meia volta sobre ela mesma. Deve o seu nome a August Ferdinand Moebius, que a estudou em 1858. (ORNELLAS, 2008, p. 83).

perceber o seu início ou final. A imagem da fita alude ao fazer e ao pensar, ao formar e ao produzir a profissão docente.

Toda operação humana é sempre ou especulativa ou prática ou formativa, mas, seja qual for a sua especificação, é sempre ao mesmo tempo tanto pensamento como moralidade e formatividade. Uma operação não se determina a não ser especificando uma atividade entre as outras, mas não pode fazê-lo a não ser concentrando em si mesma todas as outras simultaneamente. Em toda operação existe, ao mesmo tempo, especificação de uma atividade e concentração de todas as atividades: Esta é a estrutura do operar, em que especificação e concentração das atividades vão *pari passu*, de tal sorte que uma não pode andar sem a outra (PAREYSON, 1993, p. 24).

Para o autor, o saber e o fazer são elementos indissociados, não há saber se a partir dele não for gerada uma ação, uma atitude, uma prática. Então, não há como existir formação sem prática e vice versa, ou prática sem produção de conhecimento. Se alguma dessas atividades se extingue, o processo da formatividade não ocorre e, conseqüentemente, a representatividade pedagógica não se materializa. Nessa perspectiva, a escola também é espaço de produção de conhecimento, porque se constitui como espaço de aprendizagem. Logo, a pós-graduação *lato sensu* pode fomentar essa postura do professor, pois sendo um curso que visa formar especialistas, pode apontar para a problematização da realidade docente. Além disso, o curso de especialização pode se configurar em um espaço no qual o professor possa estar em contato com diferentes pares, com diversas formas de representar o objeto de conhecimento.

Para Jovchelovich (2011), a forma representacional é ligada à lógica do “eu”, das relações e dos contextos sociais. O sujeito conhece a partir da sua realidade, para então produzir formas de superação das suas limitações e necessidade. Essa capacidade existe graças à função simbólica que não permite que atribuamos o estatuto de verdade absoluta e/ou a possibilidade de reprodução à representação, porque cada sujeito simboliza a sua maneira. Dessa forma,

As variações das formas representacionais colocam profundas e desafiadoras questões para a teorização do que constitui o conhecimento e, em particular, sobre como os saberes de determinados subgrupos e comunidades é justaposto a ideias dominantes sobre o que é conhecimento ou o que dele deriva ser (JOVCHELOVICH, 2011, p. 42).

Ou seja, Moscovici explicou, por meio da Teoria das Representações Sociais, a diferença entre as formas de saber e os manejos pelos quais estas se transformam, a partir da função simbólica e seu poder de construção do real. A partir dessa perspectiva, entendo que o real

pressupõe a atmosfera da representatividade pedagógica, na qual a subjetividade habita, porque, neste espaço, o sujeito não se encontra só. Segundo Souza e Novaes (2013), o estudo da subjetividade permite ao professor se conhecer, reconhecendo os outros do contexto da sua docência. Para as referidas autoras, “O professor organiza e desenvolve seu trabalho por meio desses diferentes outros que o formam e o ensinam a ver o outro aluno como meta e objetivo de sua docência” (SOUZA E NOVAES, 2013, p. 29). Reconhecer esses outros e suas formas de saber se constitui numa possibilidade do professor entender o quanto pode e como pode intervir no processo formativo, e, ao fazê-lo, produz conhecimento, na perspectiva de lançar mão de diversificadas práticas. Dessa forma,

[...] o fenômeno da representação é tanto simbólico como social, indo muito além da idéia de uma cópia do mundo, produzida por um pensador solitário. A representação é social porque a criança humana não pode se construir como alguém que sente e pensa sem a participação de outros seres humanos; e é simbólica porque ela usa símbolos arbitrários para dar sentido ao objeto-mundo. O simples fato de que o mesmo objeto possa significar coisas diferentes e representar aspirações diferentes destrói a ideia de representação como cópia (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 22).

Esse fato também faz com que o professor seja um produtor de conhecimento, porque visto como sujeito contemporâneo, embora esteja carregado das arbitrariedades que a ciência lhe impõe, ele aprende e produz neste espaço social. Pareyson (1993) utiliza outros argumentos, porém não diverge das ideias expostas por Moscovici e outros teóricos das representações sociais. Defende que uma representação pode ser considerada como conhecimento do objeto por grupos sociais, isto é, como algo coletivo e, ao mesmo tempo, singular, posto que cada sujeito social o interpela à sua maneira. Isso dá a ele um caráter infinito de formas. É possível, assim, falar de uma representação social do objeto que orienta e justifica as práticas dos sujeitos sociais, ao mesmo tempo em que permite uma multiplicidade de posturas tomadas frente a esse objeto, visto que a execução de uma atividade não pode ser unificada e/ou arbitrária. Pois sempre é um sujeito concreto quem, do seu ponto de vista, procura captar e dar vida à ação como ele mesmo o quer (PAREYSON, 1993).

Nesse sentido, entram em jogo as percepções e os afetos. Ornellas (2012, p. 260) destaca que “a representação social opera também com o inconsciente, o afeto e o estilo”, principalmente porque o sujeito produz uma imagem sobre o objeto, tornando-o familiar. A partir dessa familiarização, toma uma atitude frente ao mesmo, revelando, assim, como esse objeto o afeta e que estilo se resguarda nos seus atos. Segundo Jovchelovitch (2011), embora

epistemologicamente a representação tenha função cognitiva, não se pode negar as suas funções emocionais e sociais, visto que o próprio sujeito não se constitui apenas como ser cognoscente. São essas funções que conferem às representações sociais a possibilidade de transformação dos sentidos e das ações. Para Moscovici (2012, p. 52),

[...] os indivíduos, no dia-a-dia, não são unicamente máquinas passivas que obedecem a máquinas, registrando memórias e reagindo à estímulos externos [...]. Ao contrário, possuem o frescor da imaginação e o desejo de dar sentido à sociedade e ao universo.

Os estímulos e as memórias influenciam o sujeito, mas não estão sozinhos nesta função, sujeitos sociais buscam uma forma ou outra de saber dependendo das exigências do ambiente social e da configuração psicossocial de um campo.

Na esteira dessa discussão, Moscovici (2011, p. 28) defende que

A representação social é um corpo organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças ao quais os homens tornam a realidade física e social inteligível, se inserem em um grupo ou relação cotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação.

O que está em jogo são coisas opostas que se encontram e se complementam, no processo subjetivo, estas formas coexistem em vez de se excluírem.

Souza e Novaes (2013) nos convidam a compreender a subjetividade do professor, tendo a perspectiva psicossocial como base, para que possamos entender a relevância do contexto na atividade docente. “Procuramos, portanto, entendê-lo enquanto sujeito constituído na relação com os diferentes outros que se articulam em sua formação e seu exercício em uma determinada escola, em uma dada sociedade” (SOUZA; NOVAES, 2013, p. 29). Não há como pensar a formação, a produção de conhecimento e o fazer docente sem considerar os elementos desse contexto.

Assim posto, os sujeitos desta pesquisa são fruto do social, mas possuem singularidades que os diferenciam uns dos outros, e, nesse movimento, constituem uma diversidade pela infinidade de experiências, conceitos e possibilidades de criação – são sujeitos psicossociais. Cada uma das especialistas que compõem a cena desta investigação representa uma pluralidade, inscreve-se em um dado contexto sócio-histórico, ao passo que aprende e produz a profissão à sua maneira singular.

Diante dessas considerações, pensar o construto *representatividade pedagógica* é pensar como esse professor constitui, a partir da formação, sua própria autoria, como é

possível, ancorado na *autoformação*, na *experiência* e na *professoralidade*, escrever seu próprio nome, sua própria letra, com intenção de intervir, de forma coerente e fundamentada, nas práticas cotidianas.

Possuir uma representatividade pedagógica é constituir um estilo, uma forma singular que agrega uma infinidade de outras tantas, no exercício da docência. Segundo Ornellas e Magalhães (2012, p. 253), “[...] o estilo é apreender o domínio de um certo código para o seu saber-fazer. O ensinar e o aprender trazem um estilo que é do sujeito, que não faz cópia ou decreto do outro [...]”. Para além das normatizações da profissão docente, o professor cria sua forma, constrói saberes, pensa intervenções. Portanto, o conceito de estilo não anula as funções inerentes à profissão docente, pelo contrário, as potencializam ao considerar que “o estilo é como se fosse uma arte, uma criação e não uma repetição” (ORNELLAS, 2012, p. 131).

Para exemplificar a constituição do estilo, destaco a ideia de Soligo (2015, p. 33) que apresenta algumas questões essenciais na docência:

A concepção de ensino e aprendizagem do professor e o seu nível de conhecimento profissional; A crença do aluno na sua própria capacidade de aprender; O contexto em que as situações de ensino e aprendizagem acontecem; O contrato didático; A relação professor-aluno; O planejamento prévio do trabalho pedagógico; As condições que favorecem o engajamento dos alunos; A intervenção pedagógica; A gestão da sala de aula; A relação da família com a aprendizagem dos alunos e com a proposta pedagógica.

Os pontos destacados pela autora são indispensáveis para o fazer docente, todavia, são as formas de lidar com essas questões que vão constituir o estilo de cada professor. O estilo, por sua vez, denotará a sua representatividade pedagógica. Significa dizer que é na produção da profissão e nas relações que o sujeito tece com a sua formação que a representatividade se materializa. Ao falar de *continuidade*, *conhecimento*, *acerto*, *crescimento*, *negação de status*, *estudo*, *possibilidade*, *do lugar do outro*, *de angústia*, *de lacuna*, *identidade profissional*, *pirâmide*, *espiral*, *acesso e ampliação do olhar*, os sujeitos demarcam o espaço da *experiência*, da *autoformação* e da *professoralidade* no seu processo de profissionalização.

5.1 Experiência: O *savoir-faire* docente

Os dados coletados e produzidos nesta pesquisa evidenciam a busca da pós-graduação *lato sensu* como subsídio teórico para as práticas docentes. Neste ítem, analiso as

representações ancoradas em *Experiência*, expondo como os sujeitos percebem e vivenciam a relação teoria e prática, como essas concepções vão delineando o fazer docente e bordejando a produção de conhecimento no solo da profissão. As ideias se contrapõem, colocando a relação teoria-prática em diversos patamares conceituais que vão da dicotomia à produção de sentidos. Para Villas Bôas (2017), a acepção que refere a experiência à relação teoria-prática se constitui um dos problemas de conceituação, visto que costuma-se seccionar os dois elementos. Segundo Larrosa (2015, p. 15),

Costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação teoria e prática. Se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par teoria/prática remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica.

O autor trata essa diferenciação a partir do conceito de reflexão sobre a prática, e é exatamente essa reflexão que nos permite vivenciar as situações que nos acontecem, é o exercício do refletir que nos permite experimentar.

O verbete experiência pode significar muitas coisas diferentes: conhecimento avançado, vastidão de informação, método experimental. Larrosa (2015) difere a experiência desses conceitos, ressaltando que obter informação sobre determinado objeto não é necessariamente vivenciá-lo. O autor destaca o conceito de experiência ligado ao que “nos passa” ou “nos acontece”, e desfaz a confusão que se costuma fazer entre as palavras informação, conhecimento e aprendizagem, defendendo que o conhecimento não se restringe à informação, à aprendizagem, à apreensão e ao processamento dessas informações.

Essa discussão nos remete à produção de conhecimento pensada a partir da Teoria das Representações Sociais, na qual a informação tem papel fundante, mas não restritiva. Se o sujeito não fomentar atitudes a partir da informação e da imagem, não há produção de conhecimento, não há aprendizagem, porque não há relação com o saber. Sobre essa relação, os sujeitos destacam que a pós-graduação *lato sensu*, por si só, não subsidia a produção do conhecimento docente:

- Ela só, a pós, eu acho que não vai responder. Mas a relação que a gente faz com nossa prática, com a nossa experiência, na formação que a gente tem nela. Então, é um conjunto...

- Ela, por si só, não.

- Como um professor na aula passada falou: são partes, e as partes têm que estar funcionando juntas. Você tem que estar interligando elas, para que tenha aquele resultado. Então, não é só a pós que vai nos dar esse resultado,

é o nosso empenho pessoal, é a nossa reflexão na prática, é o voltar, vamos fazer novamente... Eu creio que seja isso aí.

- Eu acredito assim, pra mim, atualmente, ela vai me dar um direcionamento, não que eu esteja vagando, sem saber o que fazer, como... Mas, assim, eu preciso da pós-graduação porque eu passo pela pós-graduação, e eu venho percebendo que ela vai... a cada disciplina que eu conquisto, ela vai me dando um direcionamento, ela vai, sabe... (I Roda Dialógica, 24/10/2015).

Embora o diálogo apresentado exponha, em algumas falas, a experiência como sinônimo de prática, demarca que é a reflexão sobre as vivências em sala de aula, como aluna e como professora, que delineiam a aprendizagem, revelando o quanto a especialização pode ser impotente quando não estabelece relações com as práticas docentes. Uma sem a outra é vazio, é furo, pois, onde não há produção de formas, não há aprendizagem.

La formación no se constituirá progresivamente más que por el estudio paciente y asiduo de experiencias provisionalmente llamadas 'experiencias de formación'. La práctica es un punto de partida em la experiencia, y el concepto es un resultado. Pero existe coordinación, y veremos que la reflexión, como práctica del concepto, es una base de la experiencia de teorización. (HONORÉ, 1980, p. 35).

De acordo com o autor, a formação parte da prática para a teorização, para a construção de conceito. Não se traduz como reprodução de concepções e teorias que não passam de tentativas falidas de aplicação prática. Mais que isso, as experiências de formação são produzidas pela socialização, reflexão, apropriação e pela produção de novas práticas docentes.

As falas, a seguir, traduzem a ideia do autor, quando expõem que foi a necessidade da prática que impulsionou a busca pela pós-graduação *lato sensu*, uma pós-graduação que pudesse proporcionar prerrogativas de reflexão para a melhoria das práticas em sala de aula:

- Eu vim de lá para aqui. Por conta que eu estava na sala de aula que eu escolhi psicopedagogia. Eu não imaginava que eu faria psicopedagogia, que eu escolheria outro campo. Mas, por conta que eu estava lá e que eu senti a necessidade, eu vi que não dava certo, que eu não aprendi daquele jeito, que eu não fazia daquele jeito, eu falei: eu preciso fazer alguma coisa porque eu estou me sentindo... (risos). E aí foi que veio assim: não, psicopedagogia para quem está em sala de aula, eu acho que vai te ajudar muito (I Roda Dialógica, 24/10/2015).

- Eu busco, especificamente essa que estou fazendo agora, é... a minha melhoria, em prática, na sala de aula. Porque assim, a gente viu a teoria, a gente fundamentou o conhecimento, o desenvolvimento, o raciocínio lógico da criança, do adolescente. E eu senti essa necessidade, de conhecer mais a fundo, como o aluno aprende, porque é que ele não aprende, o que é que acontece porque ele não aprende. Isso me levou a querer melhorar, aprofundar o conhecimento e relacionar com minha prática. Então, acho que

isso me motivou a estudar e a conhecer muito mais além daquilo que eu conheci na universidade (I Roda Dialógica, 24/10/2015).

Na primeira fala, a aluna-professora expressa o dilema de ensinar aos seus alunos da mesma maneira que aprendeu, anos atrás, na escola básica, provavelmente, da mesma maneira que fora ensinada na formação inicial. Contudo, a forma proposta pelos alunos revela que há algo distinto, mudado, e é preciso buscar aprender, constituir outras posições, entender outras questões, para ressignificar o trabalho já realizado. Já o segundo depoimento expõe a necessidade de conhecer melhor como se organiza a aprendizagem do sujeito. Demarca que o embasamento teórico sobre os processos de aprendizagem poderão subsidiar as práticas em sala de aula, pois entendendo como o aluno aprende ou identificando as possíveis causas da não aprendizagem, há possibilidade de constituir novas/outras estratégias de intervenção neste processo.

Por outro lado, é interessante ressaltar que muitos processos formativos se encaminham para reprodução de verdades historicamente construídas. Desse modo, nem sempre os sujeitos percebem a necessidade de exercitar reflexão da própria prática como dispositivo formativo para entender as falhas e criar novas possibilidades de ensinar e aprender. Larrosa (2015) demarca outros fatores que aguçam essa questão, tais como: excesso de trabalho, pouco tempo, acúmulo de informações, formação vista como reciclagem e cursos de atualização/capacitação. Por mais que os sujeitos desta pesquisa indiquem que a prática impulsiona a busca da atividade formativa, ou apontem para a relação teoria-prática, para a importância da experiência no processo formativo, ainda há um forte resquício da cisão entre o saber teórico e o fazer prático, revelando uma ambivalência que circunda o conceito da experiência. O diálogo abaixo revela essa prerrogativa quando o sujeito cita que um dos traumas que ela vive, no contexto formativo, é causado pela relação teoria e prática:

Mediador:

- [...] Porque a gente sabe que o processo de formação, não é só um processo prazeroso. Ele nem sempre é prazeroso, né? Ele dói, ele dá trabalho, né? E....

- Causa traumas...

Mediador:

- Causa traumas... (Risos). E que tipo de traumas?

Sujeitos falam ao mesmo tempo.

- Mas às vezes essa parte dói muito. Quando a gente está fazendo TCC...

- Ou quando a gente quer tentar conseguir fazer uma coisa, mas aquela coisa não dá certo, e isso me angustia muito, isso me deixa muito nervosa. Me causa trauma. Eu não consigo fazer nada. Aí eu vou começar tudo de novo. Eu sinto isso muito, na relação teoria e prática, esses são os traumas. (I Roda Dialógica, 24/10/2015).

A última fala parece resguardar uma separação entre teoria e prática, a qual é capaz de frustrar quando não há possibilidade de adequação prática para a teoria apreendida nos espaços institucionalizados, como expõe Villas Bôas (2017, p. 4-5), “[...] seria quase que uma desqualificação da teoria como estranha, ou mesmo um óbice, a própria ideia de experiência, como revela a frase tantas vezes dita: “Na prática, a teoria é outra””. Essa frase foi demarcada durante a roda dialógica e revela não apenas como os sujeitos concebem a experiência, mas como eles foram/são formados. Além das consequências para si próprio, ficou explícito, nas falas, o quanto a organização da escola atual, não favorece essa relação.

Eu acho que essa questão de colocar em prática isso, às vezes, ... eu acho que o que a gente estuda, muitas vezes, aqui em Psicopedagogia a gente não tem espaço para fazer na sala de aula. A escola está muito ultrapassada, eu vejo isso. O currículo é organizado, a questão do tempo. A gente não respeita a criança, eu acho. Então, muitas vezes, na teoria é tudo lindo, tudo muito bonito, mas na hora do vamos ver, na prática, o sistema educacional brasileiro é muito ultrapassado, tipo assim. Então, a gente sabe o que fazer, mas, não encontra espaço para realizar. E eu sinto pena das crianças. (III Roda Dialógica, 04/03/2016).

É perceptível, neste relato, o quanto a relação teoria-prática é concebida como algo que está fora do sujeito, como algo que pertence ao espaço da escola, de responsabilidade do sistema de ensino. Segundo Larrosa (2015, p. 16), “Tudo isso é suficientemente conhecido, posto que nas últimas décadas o campo pedagógico tem estado separado entre os chamados técnicos e os chamados críticos [...]”. É como se o professor pudesse ser um móvel que acompanha o movimento instituído e não consegue, por esse motivo, tecer essa relação. Em outro momento da roda dialógica, o sujeito apontou a questão do investimento como um dos fatores que poderia favorecer a relação teoria-prática:

- Agora tem muitos estudos voltados para o sujeito e a subjetividade. Tem muitas escolas do Brasil que trabalham com isso. A escola em Nova York, esqueci o nome da escola, mas que trabalha... Lá tem uma escola de criatividade para criança, mas a criança lida, através da arte, aprende todas as outras matérias. Então, é uma coisa bem diferente. E também na escola..., vou falar do Brasil, porque a escola do mundo... É um professor para um aluno. Agora, isso demanda o quê? Investimento e dinheiro porque é um processo mais caro. Eu estava lendo um livro sobre isso. Na Escola Criativa tem várias coisas, assim, diferentes, que está acontecendo lá fora, mas que você vê que é verdade porque funciona. Você vê o resultado e você tenta,

também, entrar na área de psicopedagogia, né? Dá para ver, dá para associar, mas quando chega na hora de colocar em prática... Ainda bem que tudo mudou, porque a gente vive ainda num sistema construído há muitos anos atrás. As crianças mudaram, o nível de informação que as crianças recebem antes da minha idade, então. Muita coisa muda, mas o padrão da escola continua a mesma coisa. As teorias vão mudando em relação à Educação. Mas, quando você tem que aplicar você vê que não encontra um espaço para aplicar. (III Roda Dialógica, 04/03/2016).

Noto, na fala, o quanto a aplicabilidade é premissa, para os sujeitos, quando se trata da relação-teoria. Ao expor que as mudanças e os avanços ocorrem apenas no campo da teoria, a aluna-professora parece sugerir mais uma ideia de transposição didática³¹ que de reflexão teórica sobre a prática, que está na ordem da experiência. Isso também ficou explícito na justificativa da TALP, quando o sujeito evoca a experiência como representação da produção do conhecimento docente: “O professor precisa vivenciar situações a fim de que ele consiga adquirir experiência. Esta experiência muitas vezes torna práticos os conhecimentos adquiridos” (Trecho da justificativa da TALP).

A perspectiva explicitada pelo sujeito coloca a experiência como algo adquirido e que pode tornar prático algo que está no campo do conceito. Mais uma vez, o conceito de experiência está ligado à aquisição de informação e não à produção de sentidos. Outras justificativas se assemelham a esta quando a produção do conhecimento está relacionada à aplicação: “Conhecimento é saber aplicar, é prática, é tornar real o que até então estava no campo das ideias” (Trecho da justificativa da TALP). Bem certo que o processo de produção de conhecimento, baseado na Teoria das Representações Sociais, parte da necessidade de tornar familiar aquilo que antes estava no campo das ideias, porém, a intenção não se finda na aplicabilidade e sim na orientação de atitudes.

Segundo Alves-Mazzotti (2015, p. 84), “a experiência vivida pode fazer emergir novos sentidos, ajudando a compreender suplementações em processos de objetivação”. Para a Teoria das Representações Sociais, a noção de experiência, nos usos científicos e populares, é polissêmica e ambígua (JODELET, 2005). A “[...] a noção de experiência constitui um enriquecimento ou um alargamento da relação com o mundo. Podemos perceber, em geral, duas dimensões: uma dimensão de conhecimento e uma que é da ordem do experimentado, da implicação psicológica do sujeito” (JODELET, 2005, p. 26). Para a autora, experimentação e vivência são duas coisas distintas. A própria relação que o sujeito tece com o mundo dos objetos

³¹ “Designa o conjunto de transformações sofridas pelos conteúdos culturais para a formalização do processo de escolarização, da elaboração dos programas às escolhas do professor em sala de aula. Na cadeia de transposição didática, os conhecimentos são transformados pelo professor, porque isso é indispensável para ensiná-los e avaliá-los” (ENCICLOPÉDIA DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 2006, p. 362).

lhe sugere um arcabouço infinito de informações que lhe servem de base para tratar as informações surgidas. Contudo, o campo da informação, por si só, não garante a aprendizagem do vivido porque não comporta os aspectos criativos e imaginários da relação com o outro e com a ordem social (JODELET, 2005). Há a informação, mas falta a constituição de uma imagem e de uma atitude perante o objeto, como já exposto no segundo capítulo desta pesquisa. São esses construtos – informação, imagem e atitude – que garantem ao sujeito social não fazer cópia e repetição, e que, por sua vez, garantem às representações sociais o não engessamento do conhecimento.

Esse pressuposto foi expresso em uma das pinturas, intitulada o “Olhar Mundial”, conforme se nota a seguir:

Figura 21 – Olhar Mundial, Aluna-professora E, 2016
Pintura em tela



A tela mostra uma das faces do planeta terra, com dois continentes e dois polos. Saindo do canto esquerdo, uma luneta que incide um olho de cor esverdeada sobre o planeta. Ao redor

dessas representações, pontos de interrogação, exclamação e reticências se misturam em cores variadas.

Sobre a pintura, o sujeito expressou:

O curso de pós-graduação torna-se uma aliança com a prática docente, facilitando a mediação. Através da aquisição de conhecimentos, é possível formar um profissional com um olhar mais atento, uma visão de mundo, onde dúvidas irão aparecer, certezas e verdades serão construídas e o conhecimento nunca terá fim (Trecho escrito após aplicação da Pintura).

Com base nos traços, cores e letras, é possível inferir que o planeta Terra é o objeto de conhecimento, o olho é o sujeito que busca conhecer, e a luneta é a mediação que se instala entre o sujeito e o objeto. “O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos” (LARROSA, 2015, p. 30). Na representação do sujeito, a experiência de olhar pela luneta, aumentando o grau de visão e modificando a perspectiva do olhar, permite vivenciar, julgar, fazer, adquirir poder e desejar conhecer, ou seja, ser tocado pelo objeto do conhecimento.

Os sinais de pontuação sugerem a dimensão ambivalente que constitui o conhecimento, o ato de conhecer: causa espanto e admiração, mas produz dúvidas, ou seja, o que move o sujeito a querer conhecer ainda mais, revelando o caráter infinito do conhecimento. Ao pontuar estas letras, a aluna-professora demarca como a pós-graduação pode ser um dispositivo para entender o quanto somos sujeitos da dúvida, da busca, ressaltando que, quanto mais conhecemos, mais a necessidade de saber será acionada. Esse movimento não permite um olhar cego, que só enxerga a frente, como se usasse antolhos. Ao contrário, permite ver os lados, aumentando o campo de visão, e, ainda que vise a especialização, nos permite ver com profundidade.

Nesse sentido, é na interação entre sujeito e mundo que a experiência acontece, sendo elaborada, interpretada e simbolizada de maneira ímpar por aquele. Segundo Pinto (2009, p. 24), “O senso comum das elaborações mentais, decorrentes das interações dos grupos sociais, é fundamental para entender a racionalidade das ações individuais e coletivas dos sujeitos”. Nessa perspectiva, “[...] o conhecimento é um sistema de representações simbólicas organicamente ligadas à psicologia social dos contextos e produtivamente inter-relacionadas a um modo de vida e a sua cultura” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 209). Portanto, não há apenas uma forma de conhecer, mas muitas, que são definidas pelas formas de relacionamento e organização cultural. Moscovici (2012) explica as organizações de atitudes e a colocação de valores do sujeito dentro da sociedade, quando postula que o sujeito

[...] não reproduz conhecimento armazenado na ciência, destinado a aí permanecer, mas retrabalha como lhe é conveniente, conforme seus meios e os materiais encontrados. Ele participa da homeostasia sutil, da cadeia de operações segundo os quais as descobertas científicas transformam seu meio e se transformam, e, assim fazendo, engendram as condições de sua própria realização e renovação. Além disso, o pano de fundo é uma mudança historicamente decisiva da gênese de nosso senso comum, que não é a transmissão de ideias e a difusão de átomos de ciência ou de informações que observamos, mas o movimento durante o qual são socializadas (MOSCOVICI, 2012, p. 25).

A representatividade pedagógica se constitui a partir dessa noção de troca, de socialização e de construção de saberes a partir dos conhecimentos adquiridos. Quando os sujeitos falam de “aplicabilidade”, “falta de investimento”, falam da perspectiva externa, falam da informação, contudo, não fazem referência ao vivido, não se implicam como sujeitos partícipes, mas sim como reprodutores da ordem que está posta. Ordem que eles criticam e não se sentem aptos a transformar, porque ainda não entenderam que a experiência vai além do que eles sabem sobre o objeto, ou seja, está no campo do vivido. Larrosa (2015, p. 18) ressalta que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. É essa relação que fazemos com o mundo, com o conhecimento, com a atividade formativa – aqui caracterizada como pós-graduação *lato sensu* - com a profissão, que vai garantir ou não que as experiências aconteçam.

Assim, somente há experiência se, de um lado, a ação do sujeito sobre o mundo é uma ação de transformação, seguida de mudanças concretas que ele comprova, e, de outro, se o sujeito estabelece, por meio da reflexão, uma relação entre sua ação e as mudanças comprovadas como tais. Ou seja, não se trata de apenas agir sobre o ambiente ou de comprovar a ação do mundo sobre si mesmo uma vez que, para que a experiência se estabeleça, é preciso uma conexão entre essas duas coisas (VILLAS BÓAS, 2017, p. 6).

A experiência acontece mediante este imbricamento do sujeito com o mundo, no seu compromisso com a transformação, a partir da reflexão do vivido. Em outras palavras, “O objeto está inscrito num contexto ativo, movediço, pois é parcialmente concebido pela pessoa ou pela coletividade como prolongamento de seu comportamento e, para eles, só existe como função dos meios e dos métodos que permitem conhecê-lo” (MOSCOVICI, 2012, p. 45). A realidade profissional de cada aluna-professora difere, e, apenas a conhece, cada uma que a vivencia. Para cada sujeito, essa realidade docente se torna objeto que precisa ser investigado, refletido e transformado a partir de meios próprios de mudança de atitude. Para a Teoria das Representações

Sociais, o conhecimento não faz distinção entre sujeito, objeto e universo exterior, porque tudo isso é parte do sujeito social.

Por outro lado, a dimensão do vivido comporta os aspectos afetivos que estão ligados mais à subjetividade e à constituição da identidade, bem como aos aspectos cognitivos, permitindo ao sujeito construir a realidade segundo as formas concedidas pelo social. É essa simbiose que permite aos sujeitos compartilhem saberes comuns sem perder de vista suas singularidades na atribuição de sentidos. A relação teoria e prática só se constitui quando o sujeito se percebe como ator do processo de ensino e aprendizagem, quando entende que não irá encontrar respostas prontas para seus problemas cotidianos, e sim embasamento para refletir sobre esses problemas e elucubrar possíveis soluções.

Os sujeitos expõem o quanto já se avançou em relação a isso, contudo, ainda estamos presos a formas pelas quais fomos escolarizados e formados ao longo do tempo. Soma-se a isso a própria sociedade que cobra do professor posturas muitas vezes não reflexivas, conforme descrição abaixo:

Sem contar aquilo que está enraizado em nós mesmos, do tempo que nós fomos criados, como nós fomos alfabetizados. Mesmo não querendo [...] e eu vejo que hoje, depois dessa especialização, desse curso, com a pós e posteriormente com o mestrado, quem sabe, com a profissão, a gente se encontra a frente. Porém, aquele a frente que você está preso ao passado. Uma imagem que postam direto no face: os caras postaram uma imagem da cadeira, no caso as correntes, que quem faz as correntes somos nós mesmos. Derruba já, rapidíssimo. Então, é isso que acaba acontecendo, a gente... Estamos acorrentados, talvez, ao nosso próprio pé, porque a gente quer ir, mas tem aquela situação ali de buscar perceber novos estudos para pôr em prática, e aquela corrente continua em você... O professor em sala de aula, o problema é seu. Então, mesmo que, na minha sala é uma rodinha, eu faço da minha maneira, é a minha didática, é a minha forma, é a minha prática. Mas, mesmo assim, tem que seguir aquela... De tal em tal hora é um lanche. Então, é essa questão, a gente está buscando ir para a frente, um passo para frente, um passo para trás. Eu ainda sinto assim, porque a gente não pode chegar. Porque tem até pais que perguntam: cadê a cartilha? (III Roda Dialógica, 04/03/2016).

Embora aponte os problemas que circundam a formação e as maneiras pelas quais ela é constituída, a aluna-professora mostra, na fala, que está implicada com a sua prática, no sentido de fazer à sua maneira, sem reprodução, mesmo diante das cobranças institucionalizadas histórico e socialmente. Se o professor não tiver uma formação que possibilite fundamentos teóricos, partilha e teorização de experiências, será difícil “se desacorrentar” dessas amarras que fazem parte da história formativa. Segundo Correia e Mattos (1996, p. 333-334), “[...] As transformações sofridas pelo campo da formação de adultos apelam para o desenvolvimento de

práticas reflexivas construídas na crítica a uma racionalidade cognitivo/instrumental construída em torno dos conceitos de programas, objetivos e estratégias de formação”. É preciso centrar-se mais nas experiências e nas produções, e a partir delas, formar. “Es en el esclarecimiento de la experiencia de cada uno, cuando es una cuestión de formación para él, donde surgirán nuevas formulaciones capaces de esclarecer lo que puede fazer de relaciones entre las diversas prácticas y pensamientos” (HONORÉ, 1980, p. 21). A citação do autor aponta para o reconhecimento de que outras práticas e pensamentos surgem das experiências. As alunas-professoras expõem essa ideia quando falam de como a pós-graduação pode implicar nas práticas cotidianas.

É essa partilha de experiência que, junto com outros elementos, produz a formação, e consequentemente, a profissão, considerando que não é apenas na pós-graduação que a formação acontece, mas nos diversos espaços vivenciados pelo sujeito, nas relações que tecem com os conhecimentos propostos no âmbito da especialização. É certo que a teoria é indispensável, e o caminho da teorização das práticas se apresenta como uma perspectiva bem interessante nesses casos. Essa teorização é revelada na fala de um dos sujeitos quando afirma que a teoria dá segurança ao trabalho docente:

- Como a maioria de nós está em sala de aula, né? E está tendo essas vivências diárias, a gente, como eu falei no nosso outro encontro, antes a gente fazia assim, mais na prática, fazendo no achismo, na tentativa e erro, e agora, a gente tem a teoria, a gente diz assim: não, é assim porque... de forma fundamentada, tal teórico diz isso, de acordo com aquele outro teórico, aquele outro educador, é assim. Vamos, agora pôr os pés no chão para fazer. A teoria ela nos ajuda nessa prática, de forma segura, mais convicta. (II Roda Dialógica, 28/11/2015).

- A relação teoria-prática? É desafiador. Porque a cada dia é um desafio dizer pra mim, assim, hoje eu vou fazer o que para lidar com esse aluno? E não poderia ser uma coisa solta, né? Deveria ter um fundamento para isso... Aí tinha que ter alguma coisa para fazer. Tinha que ter a questão... [...] eu estou buscando uma base, que de certa forma é uma garantia de que eu posso agir dessa forma, porque a gente viu com tal autor naquela matéria como a gente pode fazer, como influencia, a importância (II Roda Dialógica, 28/11/2015).

No diálogo acima, as aluna-professoras são bem incisivas ao falarem de vivências quando tratam do processo formativo e profissional. Villas Bôas (2017, p. 11) demarca a necessidade da experiência para o fomento de novas formas do fazer profissional docente:

Realça-se aqui não apenas a capacidade de refletir sobre o que acontece com o sujeito no próprio fazer profissional, na e pela atividade, mas o fato mesmo de que essa experiência deva ter um impacto na melhoria de competências e

habilidades desse mesmo fazer. Ou seja, a experiência é identificada como algo que se vive e que é acessível à própria pessoa que a vive, como uma espécie de saber acumulado que pode ser aberto à novas possibilidades de ação.

É essa experiência informada e sentida que permite ao professor, fazer e justificar sua ação a partir da fundamentação teórica e refletir sobre ela com base na sua prática cotidiana, produzindo novos conhecimentos. Esse movimento poderá propiciar novas possibilidades de fazer docência. Essa perspectiva é defendida por Ferry (2008, p. 55) quando postula que:

[...] pero esta experiência nova a ser formadora para el, solo lo será si en un momento dado, y en un tiempo dado, trabaja sobre si mesmo. Pensar, tener una reflexión sobre lo que se há hecho, buscar otras maneras para hacer..., eso quiere decir el trabajo para si mismo.

A experiência só se constitui ato formativo quando é analisada, refletida, e, a partir dela, criam-se possibilidades de produzir novas formas. A experiência precisa ser aprofundada, buscando o seu melhor foco, sua verificação, uma elaboração sistemática. Na fala abaixo, fica explícito o quanto as aprendizagens constituídas no âmbito da pós-graduação *lato sensu* se traduzem em atitudes mais coerentes e seguras:

Eu passei a ficar mais atenta ao comportamento dele, principalmente pra minha atitude, na minha prática pedagógica. Porque não adiantava, também, eu estar atenta para a atitude, para a relação dele, para as atitudes dele e não mudar a minha. Aí eu comecei, no caso, eu mudei a historinha depois de uma aula que eu disse como é que eu posso trazer, porque ver que ele está lá e deixar e só chamar, venha, e ir até e ele não vinha... Aí eu fiz: vamos ver se ele está prestando atenção, e eu contei essa história, onde o chapeuzinho vermelho foi... (II Roda Dialógica, 28/11/2015).

É notável o quanto os discursos sobre as práticas das aluna-professora foram lapidados após a sua inserção no *lato sensu*. Não apenas no que se refere à tentativa de mudar as atitudes do seu aluno, mas em ter um olhar sensível para a sua própria postura em relação à criança e às formas pelas quais poderia intervir no seu aprendizado, revelando o quanto tanto a atividade formativa como prática profissional se constituem como lugar de experienciar.

Pareyson (1993) defende que a experiência precisa ter caráter concreto ou especulativo ao mesmo tempo, pois, “[...] faz surgir os seus próprios problemas unicamente do contexto vivo da experiência convenientemente interrogada, especulativo enquanto se fixa como propósito de definir o valor, o significado, o fundamento, a possibilidade da experiência mesma” (PAREYSON, 1993, p. 19). É possível perceber aqui também o quanto a experiência

se relaciona com a vivência. A noção tomada por Jodelet (2005) e Pareyson (1993) tem bases na fenomenologia³² do conhecimento. Então, relacionando esses conceitos com a dimensão da formação docente, é possível dizer que para a experiência se converter em objeto de formação se faz necessário partir de problemas concretos da prática do professor, para que diante dela, busque soluções embasadas em reflexões teóricas e/ou vivências anteriores. Para Ferry (2008, p. 56),

La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquel que la lleva a cabo, salvo si encuentra los medios de volver, de rever lo que há hecho, de hacer un balance reflexivo. Reflexionar es al mismo tempo reflejar y tratar de comprender, y em esse momento sé hay formación. Entoces sólo hay formación cuando uno puede tener um tempo y um espacio para este trabajo sobre sí mismo.

Ou seja, não é a institucionalização da formação que garante que ela ocorra. O tempo e o espaço é do sujeito da formação que necessita refletir suas experiências, buscando aprimorar e construir novas formas de produzir a profissão docente. A reflexão vai de encontro à reprodução, diminuindo, assim, a possibilidade de frustração visto que a tal aplicabilidade teórica não dá conta da complexidade da atividade docente: as práticas são sempre singulares, estão na ordem do vivido, do sentido.

[...] o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece [...] trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal (LARROSA, 2015, p. 32).

O processo de reflexão é uma ação de produção de sentido sobre a prática, sobre o cotidiano, sobre a atividade formativa. O ato reflexivo é singular ao sujeito, porque cada experiência é vivenciada de um modo particular e, conseqüentemente, ações são desencadeadas a partir desta reflexão:

³² “As coisas são ‘para’ as pessoas, não como realidades físicas em si, mas como objetos ‘intencionais’ da consciência humana cuja atividade elas motivam. Não são os elos de causalidade que constituem a relação do homem com a natureza; mas as ‘relações fenomenológicas’. Isto quer dizer que as coisas não se definem para o sujeito por suas propriedades físicas, mas por seus aspectos vividos, com seus predicados de valor e ação. Elas só são ‘para ele’ na medida em que ele as percebe com o sentido que elas têm para sua vida concreta. O que supõe a atitude natural é prática, uma vez que o real só tem sentido em suas relações com o sujeito concreto na sua vida efetiva. A prática vivida no mesmo mundo faz com que as subjetividades interajam e se influenciam: as pessoas se determinam umas às outras ao se fazerem compreender” (JODELET, 2005, p. 35).

[...] pode-se afirmar que é impossível fazê-las sem que ao fazê-las se invente o modo de fazê-la. Seja qual for a atividade que se pense em exercer, sempre se trata de colocar problemas, constituindo-os originalmente dos dados informes da experiência, e de encontrar, descobrir, ou melhor, inventar as soluções desses problemas. Sempre se trata de concluir e levar a cabo operações, ou seja, de produzir, realizando, efetivando, executando e de concluir o movimento de invenção em uma obra que se esboça e se constrói com base numa lei interna de organização. Sempre se trata de fazer, inventando ao mesmo tempo o modo de fazer, de sorte que a execução seja a aplicação da regra individual da obra no próprio ato que é a sua descoberta, e a obra “saia bem feita” enquanto, no fazê-la, se encontrou o modo como se deve fazer (PAREYSON, 1993, P. 21)

Desta forma, ao constituir uma determinada prática na intenção de resolver algum problema referente à sua sala de aula, o professor, baseado em suas experiências prévias e fundamentado em bases teóricas, encontra formas de resolução de problemas, produz conhecimento, porque produz formas de lidar com a realidade cotidiana. Nesse movimento, vai produzindo a profissão. Algumas falas das alunas-professoras se aproximam um pouco dessa questão:

Porque assim, tudo que é dito aqui, começando pelos estágios de Piaget na questão das idades das crianças... E aí, trabalhando com Educação Infantil eu vejo isso... Cada final de semana que eu estou aqui eu digo: eu vejo isso nas crianças. Nossa! E quando não é com as crianças, é numa reunião de coordenação, é na atitude de uma outra professora, na atitude de uma colega de trabalho... (II Roda Dialógica, 28/11/2015).

Quando a gente estudou a relação familiar também já foi algo novo para mim. Aí já despertou o meu olhar para a questão familiar daquela criança. Foi aí que conversando, eu chamei a escola, depois daquela matéria eu chamei a coordenadora pra fazer um atendimento particular. Mande o aviso, a mãe compareceu. E aí eu questionei como era o comportamento dele em casa, como se dava o processo de ensino e aprendizagem dele em casa. Como fazia as atividades... Aí falei com ela em sala como era a resistência dele em não querer fazer, que eu vejo as atividades dele quando volta e a gente sabe quando é a criança que faz e quando é a criança que não fez. Porque, se na sala ele não quer pegar nem um papel para riscar, em casa ele vai trazer tudo pronto, assim. Ou é na sala o problema? Ou a gente estava vendo que não era ele que estava fazendo. E aí eu chamei a mãe para conversar, e aí tudo isso vai fazendo com base no que ela falou [...] (II Roda Dialógica, 28/11/2015).

É notório também, nessas falas, que o conhecimento construído na pós-graduação *lato sensu* se torna fundamento para repensar as práticas docentes, e como essas práticas são basilares para a construção desse conhecimento, no âmbito da pós-graduação *lato sensu*. Isso indica o quanto esses processos estão interligados no âmago da experiência, seja ela formativa seja profissional, porque à essa altura não há mais distinção entre as duas coisas, pois já se encontram

no campo da vivência. Assim, informação e ação não conseguem se dissociar, produzindo, assim, novos conhecimentos, os quais posteriormente, serão acionados, ressignificados, para dar conta de outras demandas.

Diante dessas discussões, um conceito de formação pode ser ressaltado:

Em um sentido análogo, la formación puede ser concebida como una actividad por la cual se busca, com el outro, las condiciones para que um saber recibido del exterior, luego interiorizado, puede ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nova forma, enriquecido, com o significado em uma nova atividade” (HONORÉ, 1980, p. 20).

Essa relação exposta por Honoré (1980) foi demarcada, durante as rodas dialógicas, pelos sujeitos, quando citam as possibilidades que a formação no *lato sensu* tem proporcionado.

Vejam os diálogos abaixo:

- A cada aula, uma nova descoberta.
- E assim, hoje, quando eu olho para o meu aluno, eu vejo ele com determinada dificuldade. Eu já botei no horário diferenciado, assim, no sentido de que aquele que está precisando de ajuda, precisa ser olhado por completo.
- Eu, antes, só olhava assim: esse menino é respondão. Esse menino obedece. Olhava só o problema! Agora não, o aluno indisciplinado, vou buscando o histórico, o que será que está acontecendo? Está acontecendo alguma coisa em casa? Aí ele já vai pesquisar, vai saber, o caso de uma aluna que nasceu e que o pai foi buscar saber no lugar dela. Voltou para trabalhar agora, então você já vê a criança mais a fundo, aquele problema ali. O problema aqui na frente você vai procurar chegar na raiz. Não é mais só um olhar superficial.
- Você começa a exercitar seu olhar aberto. Porque, às vezes, você olhava ali: ah, tudo bem, tipo... E aí, você começa a ter um olhar mais atento, né? Mais sensível, e você pode descobrir mais algum ponto em que você consegue construir um combinado com ele. E pelo menos você sai da sala, vamos fazer a atividade. E ele vai fazendo aos poucos, se adaptando ao ritmo da escola, né? Se aproximando da professora e se desenvolve. Então, esse olhar é muito importante. Eu acho que a pós está me proporcionando isso. (III Roda Dialógica, 04/03/2016).

A partir das falas, pode-se inferir o quanto a pós-graduação *lato sensu* tem de característica proposicional. Não é possível saber como/se ela é vivenciada da mesma maneira por todos os alunos, porque o que define esse pré-requisito é a experiência que cada um tece.

Diante do exposto, as representações sociais ancoradas na experiência estão imbricadas na relação teoria-prática, ainda que essa relação seja de contraposição ou de dialogicidade. São construtos recorrentes e que parecem preocupar os sujeitos que falam sobre aplicar, levar, pegar, fundamentar, transitar, fazer ponte. A palavra que usam para traduzir o

construto delimita experiências anteriores, ao passo que delinea as ações formativas e profissionais.

5.2 Autoformação:

A priori, é preciso ressaltar que essa dimensão concebe o ato de formar-se amalgamado com o campo da subjetividade, considerando que o professor não se forma apenas a partir do que lhe é proporcionado na atividade formativa, mas, sobretudo, nas relações que tece entre ela e as necessidades e demandas emergentes das práticas pessoais e profissionais.

A autoformação está, nesta pesquisa, baseada nos diálogos, escritos e rabiscos dos sujeitos, ligada à questão do estudo e do aprofundamento teórico, necessários para tornar-se um professor especialista:

Porque em um final de semana a quantidade de informações que a gente precisa ter sobre aquela matéria está muito além do que três dias: uma noite, um dia inteiro e uma manhã (I Roda Dialógica, 24/10/15).

Dois dias. A gente precisa continuar lendo... Porque quando a gente tiver esse título de especialista, as pessoas vão cobrar de você, que você fale e haja como um especialista. E se você não tiver aquela bagagem? (I Roda Dialógica, 24/10/15).

Os sujeitos fazem uma análise da quantidade de dias propostos pela pós-graduação *lato sensu*, comparando-os com a quantidade de conteúdos disponibilizados por cada um dos componentes curriculares, bem como a importância de possuir um certo domínio perante estes temas para que possam ser de fato especialistas. Assim, ao passo que contrapõem a especialização apenas como uma forma de possuir mais títulos, reforçam o empoderamento que este título traz, e, portanto, devem buscar o aprofundamento dos estudos no sentido de “*fazer jus*” ao título que receberão.

De certa forma, as alunas-professoras demarcam, em suas falas, a subjetividade como parte essencial da formação. Nesse sentido, a questão da autoformação se constitui a partir da tomada de consciência de que a formação está no campo pessoal, o que por outro lado, permite ao sujeito optar sobre o que deve/precisa conhecer.

Conforme a Enciclopédia da Pedagogia Universitária (2006, p. 351), a autoformação docente é um “processo que contempla os professores como responsáveis por sua própria formação, na medida em que desenvolve ações ativas conscientemente e mantém o controle

sobre seu processo”. Considerando a aprendizagem do adulto, é ele que deseja e delibera formar-se (PLACCO E SOUZA, 2006). Nesse sentido, o sujeito compromete-se com a formação, na medida em que está implicado com ela, entende sua necessidade e compreende que esta faz parte do seu desenvolvimento profissional³³.

Assim, a autoformação se constitui em uma ancoragem, uma vez que os sujeitos revelam que não há possibilidade de se formar especialista em uma área sem dedicar-se a ela fora do espaço institucionalizado. Marcelo Garcia (2009, p. 7) destaca que o desenvolvimento profissional sofre diversificadas influências. Para o referido autor, o desenvolvimento profissional,

É uma construção do *eu* profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional.

Por diversas vezes, as alunas-professoras ressaltam que se o professor não estiver implicado com a formação, apenas conquistará o título, mas não produzirá conhecimentos necessários à sua prática docente, profissional. No diálogo abaixo, destacam que a formação só se constitui pela busca do sujeito:

- Pela busca, que eles conhecem, vão atrás...
- Certamente a autoformação desses profissionais são para além dos títulos, né?
- Hoje ele está aposentado, mas quem teve a oportunidade de ser aluno de Jerônimo? Nossa! Ele só tinha a graduação, mas era um grande mestre [...]
- Um filme que a gente pode relacionar, assim, eu já gosto desse filme, é Matilda. Que os pais proíbem de ela ir para a escola, e ela quer aprender. O que ela faz? Ela foge, todos os dias, no mesmo horário, e se recolhe. Durante essa semana, eu vou ler dez livros. E ela vai fazendo isso por vários meses. E quando ela questiona o pai de que aquilo que ela está fazendo é errado, ela usa termos jurídicos, ela diz qual vai ser a sentença do pai, ela diz que ele vai perder a guarda dela. [...] Ele fica espantado: onde é que você aprendeu isso? Então, é autoformação. Ela não podia ir para a escola, ela se formou sozinha. Então, ela aprendeu a ler e escrever, leu livros de várias áreas, jurídicas, medicinais e tal. Ela auto se formou. Então, se a gente tem essa disciplina, esse desejo, a gente auto se forma. Os títulos são méritos para o mercado, né? (I Roda Dialógica, 24/10/15).

³³ “Nos últimos tempos, tem-se vindo a considerar o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 7) .

A divergência entre formação e titulação é colocada em destaque mais uma vez, quando citam que para ser um bom professor não é necessário ter títulos, ou que os títulos são meras exigências do mercado. Para Pineau (s.d, p. 01):

Mais que em função de uma matéria, de um meio ou de um modo particular de aprendizagem, abordamos a autoformação numa perspectiva de autonomização educativa, segundo uma problemática de poder, definindo-a formalmente como a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação.

Dessa forma, é necessário construir uma autonomia frente à atividade formativa institucionalizada. É essa autonomia que concede ao sujeito o poder de escolher e deliberar o quê, para quê, por que e como aprender.

Um contraponto sobre a perspectiva da autoformação é destacado por uma das alunas-professoras, quando ela cita que essa questão é relativa. Segundo ela, para o sujeito aprender, existe algum tipo de mediação externa:

Não é uma questão só de auto se formar... É meio que contraditório porque está buscando, você vai ler livros, você vai ter pessoas que estão te ajudando também... (I Roda Dialógica, 24/10/15).

A fala da aluna-professora contrapõe certa proximidade entre o conceito de autoformação e a aprendizagem baseada na epistemologia inatista³⁴. No seu destaque, ela faz questão de negar essa proximidade ressaltando que a formação se faz possível a partir de contatos com fatos, pessoas ou recursos didáticos, destacando o papel da mediação. Pineau (1988), trata desse jogo entre determinismos internos e externos quando se refere à própria gênese da autoformação. Para ele,

O nascimento desta força de autoformação foi, e é ainda, contestada por muitos, em função da sua própria falta de acabamento e das concepções fixistas ou evolutivas do decurso da vida. É por isso que o estudo do seu desenvolvimento está tão pouco avançado. Entre a negação desta força pelos defensores dos determinismos externos e sua afirmação consistente pelos partidários do determinismo interno, constituído de maneira quase mágica, as investigações sobre a autonomização dentro e através das dependências, abrem uma terceira via. Neste movimento, esta força fortalecer-se-ia utilizando as forças das quais depende, primeiro em reação-reflexo, depois em reflexão-ação (PINEAU, 1988, p. 02).

³⁴ Doutrina que defende haver no homem conhecimentos e princípios inatos, desprezando assim, o papel da experiência.

Independente da via pela qual se aprende, se forma, o sujeito tem papel fundamental no processo. É ele que reflete as influências internas e que age sobre as influências do seu meio. E essa atividade não é mecânica e reprodutiva, mas deliberada. O próprio Pineau (1988, p. 02) destaca que existe sempre uma função em ação, porque o sujeito nunca é evidente:

É sempre atravessada e questionada por dois tipos de pluralidade: uma pluralidade sincrônica de trocas incessantes dos seus múltiplos componentes internos e externos e uma pluralidade diacrônica dos diferentes momentos, das diferentes fases da transformação do ser.

O autor sugere a troca, a interação como possibilidade de formação. As mediações dos meios interno e externo provocam o sujeito a produzir conhecimento sobre o objeto. Os sujeitos da pesquisa também destacam o quanto a pós-graduação *lato sensu* enreda e provoca outras maneiras de aprender, para além dos dias de aula. Isso revela, mais uma vez, o papel da mediação.

Eu vou dar um exemplo do que a gente está falando, que realmente é um conjunto, e com a pós-graduação você é estimulado a ler mais. Você lê mais. A gente tem lido muito mais. Por exemplo, cada professor que passa aqui deixa sugestões de leituras. E a gente corre atrás. Depois, quando Sheila deu a sugestão do livro de Alícia – A inteligência aprisionada, aí me despertou muita curiosidade, eu fui e comprei o livro e comecei a ler. Mudou minha visão do que é comportamento humano, do aluno. Por exemplo, tem um pai que o ano todo ele me cobrou que o filho dele não estava lendo e escrevendo bem. Ele lê e escreve com dificuldade. Mas é um menino que não tem dificuldade para aprender, ele é um garoto inteligente. Mas, ele escreve de forma desleixada e é uma leitura, também, desleixada, desmotivada. Depois do livro de Alicia, onde havia um capítulo do livro que fala que o aluno encara a educação, como os pais deles encaram a educação... A forma como a família encara a educação, valoriza ou não, ele será bom aluno ou não. Às vezes ele não tem problema nenhum, mas a família não dá valor à educação. (II Roda Dialógica, 28/11/15).

Quando o sujeito fala que a pós-graduação *lato sensu* exige mais leituras ou que os professores sempre recomendam muitas leituras, traz em seu bojo o conceito de Heteroformação Docente. Este processo “se organiza e se desenvolve por agentes externos, especialistas, sem que seja levado em conta o comprometimento dos professores com as ações formativas postas em andamento” (DICIONÁRIO DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 2006, p. 352). Não há certezas da implicação do sujeito neste processo e é esta implicação que fará toda diferença à sua aprendizagem. A leitura foi indicada para todos os alunos, porém, certamente nem todos se interessaram em realizá-la. Foi a partir da leitura do livro e das

aprendizagens proporcionadas por esta atividade, que a aluna-professora fez intervenções diante do problema enfrentado:

E gibi? Ah, não. Eu falei: bota ele para ler. Ah, mas ele não gosta de ler. E vocês, gostam de ler? É... eu leio pouco, a mãe também falou: eu leio muito pouco. Ah, a gente lê a bíblia. Porque eles são religiosos. Sim, calma, mas essa leitura é uma leitura imposta pra ele ou é uma leitura... Não, a gente não lê com ele. Cada um lê o seu. Então, o problema da família está aí. O problema do menino está aí. Ninguém valoriza o estudar e o aprender dentro de casa. O aprender para ele é uma obrigação. Como ele vai ser bom aluno? Então, já me deu uma outra perspectiva quando eu li, e o que me proporcionou isso foi a pós. Se eu não tivesse na pós eu nunca teria tido conhecido esse livro, essa publicação. E fez toda diferença no meu trabalho (II Roda Dialógica, 28/11/15).

Provocada pela professora da pós-graduação, o sujeito mobiliza ações autoformativas para além do espaço/tempo previsto da pós-graduação *lato sensu*. Busca aprofundar teorias, vivenciar experiências formativas profissionais fundamentadas, percebendo, assim, que os problemas do cotidiano docente são um campo fértil de descobertas autoformativas. Houve, neste sentido, uma mediação didática³⁵ por parte da professora da pós-graduação que se preocupou em subsidiar indicativos de referenciais teóricos, sendo o outro na relação sujeito-objeto. Contudo, houve interesse, deliberação e desejo por parte da aluna-professora em buscar respostas para questões do seu cotidiano, tangenciando, dessa forma, os temas gerais de um componente curricular obrigatório dado por agentes externos nesse caso, a referida professora, para a criação de novas formas de lidar com o problema real que lhe inquietara.

Diante desses exemplos, é necessário recorrer, mais uma vez, a Pineau (s.d, p. 2), para pensar como se articula o processo de formação do sujeito:

Esta forma aparece com o indivíduo e, nesta fase, é antes de mais nada o produto do encontro de elementos de dois outros indivíduos, num meio ambiente viável. É, portanto o resultado conjunto da hetero e da ecoformação. Mas a partir deste aparecimento entra em jogo um terceiro termo, o próprio indivíduo formado. [...]. Por mais frágil e dependente dos outros e do meio ambiente físico que seja este terceiro termo, ele constitui, no entanto, o ponto de partida, o suporte permanente e cada vez mais ativo das fases ulteriores de desenvolvimento: nasceu uma força de autoformação.

³⁵ “Consiste, pois, em ajudar uma outra pessoa (ou conjunto de pessoas) no processo de reconhecimento, por exemplo, das características físicas ou sociais dos objetos de conhecimento, selecionando-os e organizando-os. A mediação *didática*, por assim dizer, consiste em estabelecer as condições ideais à ativação do processo de aprendizagem” (D’ÁVILA, 2008, p. 20).

Para o autor, a formação ocorre dentro de um processo tripolar: autoformação, heteroformação e ecoformação compõem a cena formativa. A heteroformação, conceito já descrito acima, engloba os meios culturais e sociais; a ecoformação é composta por elementos físicos e simbólicos que influenciam tanto as culturas quanto o imaginário (responsável por dar sentido às vivências do sujeito); já a autoformação é parte da subjetividade e tem a ver com os modos pelos quais o sujeito (re)conhece/(re)produz e toma posicionamentos frente às influências hetero e ecoformativas.

Retomando os trechos das rodas dialógicas expostos anteriormente, se, ao contrário, a aluna-professora não aprofundasse as leituras referentes a esse componente, se não estabelecesse uma relação entre os conhecimentos deste componente e sua prática profissional, se ficasse limitada aos três dias de aula, talvez não tivesse êxito na resolução do problema proposto. O que fez o diferencial no processo de aprendizagem da aluna-professora foram os seus conhecimentos prévios e as suas representações sobre o objeto, a sistematização dos conteúdos, a seleção de outras leituras para o aprofundamento do objeto de estudo proposto pelo componente curricular e a relação com a prática docente. Isso posto, posso dizer que a informação foi apropriada na pós-graduação *lato sensu*, a imagem foi sendo constituída neste espaço e na relação com a prática, e a atitude foi remontada a partir desse movimento de (re)apropriação do objeto.

É inegável, que muito desse objeto já era conhecido por esta aluna-professora. Os conhecimentos construídos durante a sua escolarização, na formação inicial, e na própria prática profissional, constituindo, dessa forma, um arcabouço de representações. Mas, a beleza do conhecimento está em poder ressignificar o olhar, mudar o foco, ampliar a forma de ver e agir. É isso que nos faz produzir conhecimento, é isso que nos faz produzir a profissão. Para Nóvoa (s.d, p.13),

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

As alunas-professoras reforçam muito essa ideia de que o espaço/tempo da pós-graduação é restrito, que são necessários outros movimentos para produzir conhecimento:

Eu já cataloguei no meu computador as pastinhas com cada matéria e o material de psicopedagogia daquela matéria. Para eu recorrer sempre. Então,

apesar da gente ter uma aula no mês, mas eu busco, na medida do possível, ler todos os dias sobre aquilo, revisar. É... pego os materiais, até nas férias vou ver se consigo fazer minha apostila com todo material, de todo o curso, até aqui. Então, essas leituras diárias ou semanais, é ainda produção de conhecimento daquela aula que aconteceu. Aí quando vem a próxima, aí a gente vai agregando esses conhecimentos. Não pode ficar só naquele final de semana (II Roda Dialógica, 28/11/15).

O estudo³⁶, apontado na fala acima, é considerado como atitude preponderante nesse processo de produção de conhecimento, uma vez que foi uma dimensão bastante recorrente principalmente nos instrumentos da TALP e das Rodas Dialógicas. Esse elemento mostra o quanto a implicação com o objeto proposto pode ser dispositivo de mudança nas práticas, revelando, assim, que a implicação do sujeito com o objeto não se dá apenas na atividade formativa institucionalizada, acontece, sobretudo, no envolvimento e aprofundamento individual que o sujeito tece com ele, constituindo, assim, para os sujeitos desta pesquisa, um processo autoformativo.

Essas leituras... Porque assim, os professores todos falam, um final de semana a gente não absorve a matéria toda. Então, eu vou deixar aqui tal livro, tal livro e tal livro. Ai eu, pessoalmente, eu corro atrás. Eu já estou fazendo o meu acervo em casa. Compro livro, se não der, se o orçamento estiver apertado aquele mês eu tento ver se baixo livro gratuito na internet (II Roda Dialógica, 28/11/15).

É perceptível, na fala acima, o quanto a figura do professor é importante como mobilizador de ações autoformativas. Aquele que dá indicativo de leitura e/ou que subsidia modelos práticos de estratégias pedagógicas, como na fala descrita a seguir. Todavia, é necessário pensar na ambivalência dessas atribuições: estará o professor sendo representado como um mediador pedagógico que utiliza estratégias diversificadas ou como uma autoridade pedagógica que, por ter titulação, diz o que a aluna-professora deve fazer?

Um sujeito explicita como faz a relação entre a pós-graduação e a prática docente, bem como se utiliza dos modelos docentes que tem no *lato sensu*:

E eu acho assim, eu falo por mim, porque eu estou em prática em sala de aula. Eu acho que eu não tenho jeito de produzir só aqui, né, naquele final de semana... Durante minha semana toda me passa e eu vejo, e quando eu venho aqui me passa na minha cabeça: ah, por isso que aconteceu aquilo com aquele aluno. Ah, por isso que ele é assim, por isso que ele é assado. E na sala... Quando eu estou planejando me vem muitas coisas. Ah, eu poderia fazer desse jeito como a pró... É... Adaptar para ver se eu consigo fazer em

³⁶ Já citado anteriormente como representação social sobre a pós-graduação *lato sensu*, se ancora na autoformação.

sala de aula e tal. Então, eu acho que eu não tenho como produzir só aqui e ficar aquilo ali (II Roda Dialógica, 28/11/15).

O discurso aponta para o sentido de que a pós-graduação *lato sensu* é uma oportunidade que a aluna-professora tem de teorizar/ressignificar suas práticas. À medida que vivencia o espaço da pós-graduação, vai construindo relações com suas práticas; ao passo que pensa/planeja suas práticas vai recorrendo às discussões tecidas no âmbito dos componentes curriculares do curso. Por outro lado, a fala deixa explícito um “fazer como” que pode ser um indicativo, mesmo que “adaptado”, de reprodução de práticas de “um outro mais capacitado”, contradizendo, assim, a perspectiva autoformativa que coloca o sujeito como autor de sentidos, significados e representações. O que negaria a perspectiva da produção de conhecimento docente trazida neste trabalho.

Contudo, não podemos negar que, como professores, nos constituímos de um repertório de “boas estratégias” (aquelas que assim consideramos), provenientes de espaços/atividades formativas formais ou informais, ao longo da nossa vida, escolarização, formação e profissão. Esse repertório é acionado e recriado quase sempre na produção da profissão, porque é algo que nos constitui como sujeito professor, mas também como objeto de investigação da prática, quando refletimos o fazer.

A autoformação nas suas fases últimas corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos este poder - tonar-se sujeito -. Mas é também aplicá-lo a si mesmo: tonar-se objeto de formação para si mesmo. Esta dupla operação desdobra o indivíduo num sujeito e num objeto de um tipo muito particular, que podemos denominar de auto-referencial. Este desdobramento alarga, clarifica e aumenta as capacidades de autonomização do interstício, do intervalo, da interface entre a hetero e a ecoformação que é, ao princípio, o indivíduo (PINEAU, s.d, p. 02).

A perspectiva defendida pelo autor está epistemologicamente ligada à abordagem (auto)biográfica³⁷, a qual considera as histórias de vida como possibilidade de pesquisa-formação (ALVES-MAZZOTTI, 2015), e, do mesmo modo, contribui para pensar o lugar da autonomia e da subjetividade do sujeito no processo de formação.

Porém, nem sempre as atividades formativas se colocam como possibilidade de reflexão e produção de conhecimento docente. Em outro momento, essa informação é contradita, demonstrando certa ambivalência no que diz respeito à importância da pós-

³⁷ Investiga “[...] a docência, a formação e a vida dos professores, apontando um movimento mais subjetivo e humanizado de pesquisar a profissão docente. Essa abordagem tem permitido apreender e discutir questões sobre percursos formativos, condições do trabalho docente e cotidiano escolar [...]” (MAZZOTTI, 2015, p. 82).

graduação *lato sensu*, no processo de formação docente. Nesse sentido, um dos sujeitos destaca:

É... Eu gosto de coisas assim, mais práticas, sabe? Não aquele blá, blá, blá e você não ver nada na prática. Eu detesto. Então, eu gosto muito de educação informal. Antes de me formar eu estava trabalhando numa escola, ensinando inglês para crianças, aí eu comecei dentro da prática, eu comecei a ler livros para melhorar a minha prática na sala de aula. Então, fui lendo vários livros de múltiplas inteligências, estilos de aprendizagem, li tudo. História da Educação... Eu nunca li um livro de História da Educação na Universidade, porque eu nunca... Não tinha nenhum interesse também, né, naquela época... (I Roda Dialógica, 24/10/15).

Nota-se que, mais uma vez, interesse e necessidade geram o desejo de formar-se, o que independe da institucionalização. Isso ocorre, muitas vezes, por conta da forma com a qual os conteúdos são abordados durante as atividades formativas, com caráter de normatização do que é certo e/ou errado, sem relação com os desejos de quem ensina e aprende. Vilela (2008, p. 11) caracteriza essa prática como fundamentalismo pedagógico:

Daí para a queda, numa espécie de fundamentalismo pedagógico, é um passo. O professorado, pouco a pouco, deixa de se perguntar pelo que pode fazer, pelo que sabe fazer, pelo que consegue fazer e, em lugar disso, pergunta pelo que é que deve fazer. Pouco a pouco transfere o poder de decisão e orientação para uma instância exterior a si. Fabrica uma transcendência a quem se põe a seguir. Agrega teorias, experiências de outros, palestras, leituras, programas, planos, e com tudo isso inventa uma bíblia imaginária para seguir.

Se a pós-graduação *lato sensu* se configura como espaço de reprodução, a autoformação dificilmente será uma possibilidade de aprender, e, a representação jamais considerada como forma de relação entre sujeito-objeto e orientação de condutas. Para Kaes (1973 apud Pineau s.d.), a autoformação extravasa as estratificações sociais e educativas tradicionais. Para entender a autoformação, é necessário reconhecer as teorias das formas e as ciências emergentes da autonomização, reconhecimento também necessário para entender as representações sociais.

Outro aspecto que demarca a inscrição dessa marca analítica no campo empírico foi o desejo. Embora falem de paixão e até vocação, denotando tanto formação quanto profissão como um dom, os sujeitos dizem que não há implicação quando não há prazer naquilo que se busca.

A formação de um profissional vai ter muito... A relação dele com a área que ele está. Muitas vezes, é uma pessoa que está ali, fazendo aquilo, mas não

tem motivação, vocação, paixão. Não tem o prazer, né? Às vezes, faz como uma imposição de alguém (III Roda Dialógica, 04/03/2016).

Para além dos adjetivos usados, o sujeito retrata a importância do prazer e do desejo de se nutrir de algo. São essas características que fazem o professor querer mais, buscar, formar-se, autoformar-se. Porém, se a profissão, neste caso e em muitos outros, a profissão docente é vista como “vocação”, não há necessidade de investimentos afetivos no campo formativo, uma vez que o sujeito já é professor a priori, não precisa construir uma trajetória profissional, não precisa conhecer, produzir-se professor. A perspectiva do vocacionado prioriza a ecoformação apenas, negando, dessa maneira, a autoformação.

A produção da profissão só é possível quando se tem a convicção, e, neste caso, a convicção mesmo, de que não nascemos professores, nos fazemos professores pela via da formação e da prática, que relacionadas como experiências formativas, se configuram em processos autoformativos, visto que “a autoformação nas suas fases últimas corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos este poder - tonar-se sujeito” (PINEAU, 1988, p. 02). Isso, como citado pelos sujeitos dessa pesquisa, só é possível se houver desejo de ir além, exposto, também, no excerto abaixo:

É... Porque, assim, como Indira falou, ele buscou vários títulos, mas não abriu a porta. Deixou ela entre aberta. Então, foi entrando somente aquilo que foi proposto no momento da pós, mas ele não buscou além daquilo, né? Como no encontro passado, é... A gente recebe o título, mas quem nos dá o título de especialista somos nós. Então, acho que, por isso, que existem muitas pessoas com títulos, mas não se envolvem, não buscam... (III Roda Dialógica, 04/03/2016).

Diante das análises realizadas, é possível elencar três motivos para o não envolvimento com a formação: a falta de compromisso, a ideia da vocação e a crença na aprendizagem por reprodução. A falta de compromisso atrapalha o processo autoformativo, uma vez que não denota o envolvimento e a deliberação do sujeito em aprender. Conforme fala recorrente dos sujeitos da pesquisa, se o sujeito não se envolve com a sua formação, ele não se constituirá um especialista na área escolhida, terá apenas o título.

Em uma das escritas da TALP, destaca-se a palavra “aprofundado” fazendo relação com a consigna “Ser especialista”. A justificativa busca esclarecer, para a aluna-professora, que ser especialista é aprofundar-se em algo, em determinada área, e não apenas seguir o protocolo de obter mais um título: “Aprofundado é a palavra mais importante porque penso no especialista como um profissional que se aprofunda em determinado objeto de estudo ou em uma área” (Trecho da justificativa da TALP). Dentre as três palavras escritas estão:

“Específico” e “Preparado”, porém, ao destacar a palavra ligada ao aprofundamento, o sujeito demarca o lugar de quem se implica, aprofunda-se. Muitos terão contato com os mesmos objetos, as mesmas atividades e receberão o mesmo certificado, mas nem todos aprofundarão seus estudos e modificarão sua atitude frente ao objeto de conhecimento.

Em outra evocação, embora o sujeito tenha escrito as palavras “estudo, observação e ação”, destacou a última delas. A justificativa se relaciona com o mote da atitude frente ao objeto de conhecimento: “Ação, pois poderei intervir, acolher e desenvolver os sujeitos sociais que passarem por mim”. (Trecho da justificativa da TALP). É possível notar o quanto a noção da atitude frente ao objeto demarca o espaço da pós-graduação *lato sensu*, mostrando, assim, como a perspectiva das representações sociais pode ser considerada quando falamos de produção de conhecimento. Todavia, produzir está no campo da subjetividade: criar, inventar, autorizar-se são caminhos que se fazem ao caminhar, são opções que demarcam o enlace do sujeito com o objeto, e a presença de ações autoformativas dão indícios de como esse enlace acontece.

Com certa oposição, uma outra justificativa demarca o lugar da transmissão como produto da pós-graduação *lato sensu*: “Ter domínio daquilo que se faz para transmitir com segurança” (Trecho da justificativa da TALP). Ao destacar a palavra “domínio”, o sujeito justifica a importância da pós-graduação como instrumento de reprodução, o que anula, neste caso, o papel do sujeito na sua relação com o objeto de conhecimento; ou reafirma a necessidade de ter fundamentação para o exercício profissional.

Por outro lado, a visão do vocacionado, de certa maneira, anula a necessidade da formação, ao conceber a ação docente como um dom. Não há o que aprender. O que fazer e como fazer são da ordem do sujeito, e ele segue o curso do fazer docente pela reprodução. A representação social sobre a profissão docente ancorada na vocação já foi identificada por diversos autores³⁸. Esta visão restrita sobre a profissão docente nega a necessidade de especializar-se no sentido de conhecer, de produzir conhecimento e de produzir práticas. Mais uma vez, o fantasma da certificação paira sobre o fazer docente, quando este forma-se para cumprir com exigências sociais e trabalhistas neoliberais.

Ainda é preciso discernir o compromisso da implicação. Muitas vezes, o sujeito tem compromisso com a sua aprendizagem, mas não consegue se desvincular da postura reprodutivista com a qual foi formado ao longo da sua vida. Nesse sentido, não consegue se implicar com a sua formação de maneira a fazer relação teoria-prática, pensar sob outras

³⁸ Placco et al (2009); Martins, Abdalla e Rodrigues (2009), entre outros.

perspectivas, buscando novas formas de produzir a profissão. De acordo com Pineau (1988), autoformação é, principalmente, para os indivíduos socialmente dominados uma luta árdua pela sobrevivência, porque estes limitam nas possibilidades de formar-se. Portanto, a crença na aprendizagem por reprodução é outro fator que pode anular o processo autoformativo, uma vez que ele não se dá apenas quando o sujeito se mostra comprometido.

Algumas palavras evocadas e/ou justificativas expostas durante a TALP sugerem a dicotomia teoria e prática: “Aprendizagem é a mais importante pois só na prática é que temos uma aprendizagem significativa” (Trecho da justificativa da TALP). A maneira pela qual a aluna-professora se refere à prática, dá a entender que ela por si só bastaria para efetivar aprendizagens no campo da docência. “Esse sentido corrente da experiência, paradoxalmente, daria, à prática, os atributos sociais da teoria” (VILLAS BÔAS, 2017, p. 5). A justificativa parece demarcar a supremacia da prática sobre a teoria, contrariando a ideia anterior, mas ainda demarcando a anulação do processo autoformativo. Nesse sentido, ações autoformativas se configuram a partir da noção de experiência vivida, deliberação e reflexão do sujeito sobre a sua prática. É um movimento no qual teoria e/ou prática não se sobrepõem, mas caminham lado a lado.

5.3 Professoralidade

A priori, é preciso ressaltar que esta marca analítica - professoralidade - está fortemente ligada às duas primeiras já apresentadas, uma vez que é constituída a partir dos diversos espaços/recursos/experiências formativas e profissionais do sujeito, e, que, na perspectiva discutida até aqui o ato de formar-se se encontra no campo da subjetividade. Então, as representações ancoradas em *professoralidade* mostram como as alunas-professoras constituem a profissão, desvelando o quanto essa produção encontra-se atrelada às suas histórias de vida, escolarização, às suas representações e experiências com/na formação.

Pereira (2013, p. 53) relaciona a professoralidade com as marcas produzidas pelos sujeitos, “[...] ela é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva”. Para o autor, a professoralidade é uma marca que regula as opções epistemológicas que ajustam as formas de ver/conceber/representar o mundo, é um jeito de ser e de fazer a profissão, no campo individual e coletivo.

Bolzan (2006, p. 03), por sua vez, entende a professoralidade

[...] como um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente.

Para a autora, a reflexão sobre como o professor ensina, como ele aprende e como ele se formou/forma é elemento crucial na constituição da sua professoralidade. É a reflexão que permite ao professor avaliar seu contexto, suas ações, suas aprendizagens. Segundo Mazzoti (2015, p. 84),

Ao relacionar narrativas subjetivas a categorias mais amplas, consideramos ser possível, sem destituir a narrativa subjetiva de sua natureza idiográfica, mostrar que ela não se reduz a essa dimensão, explicitando, por meio das representações sociais, a mediação entre o individual e o social.

Neste caso, a autora defende a história como elemento importante na formação das representações sociais. Villas Boas (2010) também defende a historicidade das representações articulando os conhecimentos da experiência do sujeito com os constituídos historicamente. Assim, ao compreender os porquês da necessidade de se formar, o professor estará muito mais consciente da sua produção de conhecimento. Isso se evidenciou na pesquisa, quando, durante as rodas dialógicas, as alunas-professoras relataram o quanto os conhecimentos adquiridos ao longo dos seus processos formativos vão delineando sua produção de conhecimento:

Eu faço a relação com o novo. Na graduação, é... a gente entrou por uma porta, colheu o que a gente tinha de colher dela, e vem mais uma porta a ser aberta: a pós-graduação. Assim, a gente vai sempre buscando novos conhecimentos, né? Descobrir novas portas a serem abertas, deslocadas dos lugares... (III Roda Dialógica, 12/03/2016)

Então, pra mim é linda a poesia... Vai para além da coisa técnica, porque eu penso em mim, antes de iniciar a minha vida acadêmica, e depois. Outra pessoa, totalmente diferente. Outro olhar. Outra subjetividade. Então, pra mim, conhecimento é vida... (I Roda Dialógica, 24/10/15).

Percebe-se, na primeira fala, a analogia do conhecimento como portas abertas, e, ainda, cada rito formativo institucionalmente demarcado, social e profissionalmente, como possibilidade de descobrir coisas novas, conhecer. Os dois trechos demarcam, de maneira clara, a institucionalização da formação, e, portanto, a importância da pós-graduação *lato sensu* neste processo. Embora fale de novas portas, de outros lugares, de conhecimento como vida, e de como esses processos formativos podem implicar na vida dos sujeitos, as falas não

dão pistas se há um entendimento de que a formação possa acontecer fora dos espaços institucionalizados. Contudo, revela o quanto esses processos formativos podem ressignificar o sujeito e suas aprendizagens. Segundo Pereira (2013, p. 21),

[...] não é pelo simples fato de passar por um curso de formação (seja uma licenciatura, seja magistério) que alguém vem a ser professor. Não é, igualmente, pelo fato de ser contratado por uma escola ou universidade e, com o aval da instituição, vir a exercer a carreira docente que alguém se torna professor.

Para o autor, existem outros elementos importantes que compõem a constituição da profissão, o processo de produção de si mesmo. As expressões dos sujeitos sejam evocadas, escritas ou pintadas, demarcam a institucionalização como referência de apreensão, ampliação ou aprofundamento de saber.

Algumas escritas, nas justificativas da TALP, também sugerem a questão da ampliação do conhecimento da formação inicial proporcionado pela pós-graduação *lato sensu*. Palavras como: “ampliação”, “específico” e “aprofundamento”, embora não tenham recorrências, merecem ser consideradas:

É importante ampliar o conhecimento inicial e focar no estudo para o desenvolvimento de sua potencialidade específica (Trecho da justificativa da TALP).

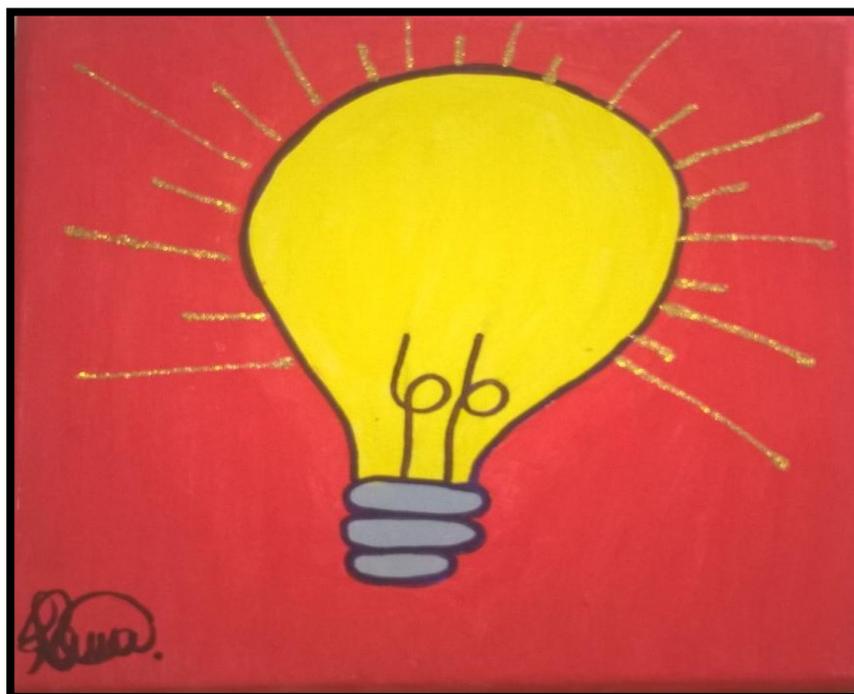
Destaco a palavra específico, pois penso na pós-graduação como uma fase em que deixamos de lado o geral, o conhecimento alargado e nos especificamos, nos aprimoramos num determinado estudo (Trecho da justificativa da TALP).

[...] ressignificação, porque acredito que quando nos especializamos ou aprofundamos em algum estudo ligado à área da nossa graduação [...] podemos estabelecer relação e ressignificar o que já conhecíamos com o que agora passamos a conhecer (Trecho da justificativa da TALP).

Diante das escritas, o foco na especificidade parece indicar que o conhecimento proporcionado na pós-graduação *lato sensu* se aprofunda em um conteúdo, ultrapassa a generalização da formação inicial, é como se as alunas-professoras buscassem ali uma falta que não foi tamponada durante a formação inicial. Além disso, a questão da ressignificação, palavra muito recorrente na TALP, dá pistas para pensar o quanto os conhecimentos podem ser repensados, aprimorados, revistos em favor de atender as necessidades do professor em formação. Isso se evidenciou também na pintura “Espiral de Saberes”, exposta na página 148. Quando sujeito fala da relação que pode ser estabelecida com outros saberes, aponta tanto para as oportunidades formativas anteriores, como para os espaços profissionais. É como se,

agora, na pós-graduação *lato sensu*, a aluna-professora estivesse se instrumentalizando, munindo-se de saberes específicos da profissão, enquanto que a formação inicial proporcionou as bases mais gerais necessárias para adentrar o campo profissional. Essa proposição ficou muito evidenciada pela tela a seguir (também utilizada como abertura deste capítulo):

Figura 22 – Luz para o meu caminho, Aluna-professora G, 2016
Pintura em tela



A pintura exibe uma lâmpada amarela, com contornos pretos, que parece iluminar com seus raios dourados. O desenho da lâmpada ganha mais destaque sobre o fundo vermelho vivo no qual foi pintada, e parece ganhar maior significado quando nos damos conta do título: *Luz para o meu caminho*. No texto que se refere à imagem, o sujeito descreve:

Quando eu iniciei a pós-graduação, eu não tinha ideia da proporção que isso ia causar em minha sala de aula. Foi como uma lâmpada que clareou a minha prática e fez com que o meu olhar se tornasse diferenciado para os meus educandos. Muita coisa da graduação passou a fazer sentido de uma maneira diferenciada, e hoje me sinto segura, pois cada vez mais me torno uma profissional de qualidade (Trecho escrito após aplicação da Pintura).

O sujeito coloca a pós-graduação como peça fundamental para a qualidade do seu trabalho docente. O texto revela que o sujeito não esperava tantos resultados frente à atividade

formativa, suas experiências foram demarcado uma ressignificação de olhar para a formação, para a prática e, conseqüentemente, para a relação entre ambas. Diante do exposto, fico a me perguntar: pode a pós-graduação *lato sensu* dar conta dessa qualidade tão desejada? A responsável por essa ressignificação foi a pós-graduação ou a relação que o sujeito teceu com a pós-graduação?

Sobre isso, Pereira (2013, p. 50), defende que “a formação acadêmica vai, em última instância, instrumentalizá-lo, podendo legitimar e institucionalizar a sua escolha”. Com exceção de duas alunas-professoras, que fizeram o curso do magistério e que já atuavam como professoras, todas as outras só iniciaram a docência após terem entrado ou saído da universidade, como exposto em um dos textos da pintura “Espiral de saberes”, já exposta na outra seção, no qual o sujeito expõe que a pós-graduação proporcionou um alargamento da sua compreensão de mundo e de Educação. A aluna-professora demarca os ritos, mas confere ao conhecimento o status de inacabamento. Ser e estar aluna e professora representa, para esse sujeito, um diferencial no seu processo formativo, pois permitiu vivenciar a atividade formativa de um outro lugar, diferente da formação inicial, pois, ao cursar a graduação, a aluna-professora não vivenciava a experiência efetiva da docência.

Considerando a demarcação dos espaços institucionalizados, em um outro momento, os sujeitos também falam de aceitação a novas aprendizagens quando adentram a pós-graduação *lato sensu*.

- Para mim significa é... Aceitar... Não é aceitar, é quando você deixar a porta aberta, deixar que algo entre dentro de você, é meio que aceitar outras coisas que você, até então, não tinha visto. Você começa a entender e procurar as coisas, e levar consigo.

- É... Se você não abrir, a porta vai estar lá entre aberta. E vai vir, aos poucos, uma parte daquilo que está lá fora. Então, você vai receber aos poucos... Cabe a você, como ela disse, se abrir todo para ver se vai aceitar isso, ou se vai fechar. Pode ter essa possibilidade.

Mediador: Mas vocês, ao saírem da graduação, vocês já tinham aberto uma porta, né? E vocês já são professoras, já eram antes de...

- Já estava assim, em aberta... Aí quando escolheu fazer a pós...

Mediador: É... E assim, se vocês já eram professoras, né? Antes... Qual a necessidade de uma nova busca? Que porta é essa? Porque vocês já eram professoras. Vocês já exerciam a função e já eram habilitadas para...

- Eu acho que é, não sei se a palavra é lacunas... Algo que a gente sentiu necessidade, que a graduação não pôde contemplar, né, ao todo. E aí, vem a necessidade de buscar mais. No meu caso foi assim, eu senti necessidade...

- [...] Foi uma escolha nossa estar aqui, a porta daqui vai estar sempre aberta, né? A gente escolhe estar ou não estar, se nós escolhemos estar é porque tem alguma coisa a oferecer, e o que nós aprendemos aqui, estamos livres para sair daqui com todo o conhecimento adquirido e levar para a nossa prática. Então, assim, a parte da nuvem entrando é a questão: o dia está bonito lá fora, mas para você conhecer o dia, você tem que deixar entrar, abrir a porta e mesmo que a porta não esteja aberta, você pode ir lá e abrir, dependendo de você. Então, a gente está aqui para buscar o conhecimento e a gente está aqui na nossa porta, a porta do nosso conhecimento, tanto para trazer o que a gente sabe, o que a gente constrói a cada dia na nossa rotina, no nosso trabalho de cada dia, como aquilo que a gente já trouxe da graduação, e o conhecimento a gente vai aprender aqui. Então, a gente está dentro dessas paredes, podemos pegar todo conhecimento, né? E ver como pode ser aplicado, não é que seja uma teoria, tudo lindo, não. Mas, vamos pegar essa teoria e relacionar com a nossa prática e levar lá para fora, como a imagem, a porta aberta. A gente pode ter esse livre acesso. Transitar, fazer essa ponte (III Roda Dialógica, 12/03/2016).

Ao falarem da busca pela pós-graduação, mesmo já possuindo habilitação para a docência, os sujeitos ressaltam lacunas e necessidades que parecem surgir no devir da profissão. Ao contrário das primeiras simbolizações, mais especificamente essa última, apesar de ainda validar o espaço institucionalizado da pós-graduação *lato sensu*, começa a indiciar relações do conhecimento que buscam na especialização com o cotidiano da vida e da profissão, e não apenas com os conhecimentos construídos durante a formação inicial. É essa busca que faz o sujeito perceber as lacunas no seu processo formativo e profissional. Por outro lado, há um certo desprezo pelas práticas enquanto conhecimento válido, quando cita que é nas paredes da pós-graduação que pode ter acesso ao conhecimento. Pereira (2013) ressalta que quando se lê um livro ou se assiste a uma palestra, insere-se em um ato político, muitas vezes, o sujeito afeta e é afetado por essas interações, e esse afeto gera novas aprendizagens. A prática docente também se inclui neste rol de possibilidades.

O diálogo exposto revela que o professor, muitas vezes, ainda não se percebe enquanto produtor do seu conhecimento docente. Fundamentação, qualificação e transformação de práticas constituem a professoralidade porque são possibilidades que o professor tem de continuar aprendendo.

Assim, a valorização da formação como meio de propiciar um caminho de qualificação do trabalho docente, implica a possibilidade de aproximar as teorias apropriadas da prática exercida, produzindo um novo nível de compreensão que corresponde a uma transformação da prática, mesmo que isso ocorra prospectivamente. A possibilidade de continuar aprendendo e aperfeiçoando a abordagem didático-pedagógica utilizada favorece a visão otimista que os docentes podem ter de sua profissão e, conseqüentemente, de si mesmos (BOLZAN e ISAIA, 2006, p. 491)

O excerto das autoras, bem como os discursos das alunas-professoras, mostram uma simbiose entre o saber institucionalizado e o saber da prática. Para os sujeitos, esse saber da prática, significa, prioritariamente, “aplicação”, mas vai sendo repensado na perspectiva da relação saber prático e saber institucionalizado. Por outro lado, as transições de posições conceituais, percebidas durante a pesquisa, são aceitáveis dentro da concepção da professoralidade, visto que reconhece o sujeito como multável e em constante processo de construção dos seus conhecimentos e das suas formas de pensar e fazer a docência.

Bolzan (2006) cita que a professoralidade também se constitui quando o professor entende os modelos teóricos e epistemológicos que fundamentam a sua atuação. Um dos trechos escritos na TALP ressalta essa premissa: *“Os conhecimentos obtidos na pós-graduação estão ressignificando minha visão sobre a educação, formação e comportamento do aluno. Isso tem me ajudado a desenvolver uma sensibilidade mais aguçada na fala, no ouvir e no olhar”* (Trecho da justificativa da TALP). É possível perceber a partir do fragmento descrito, que a produção de conhecimento não se restringe aos aspectos cognitivos, o sujeito que aprende muda as concepções, os valores, os comportamentos.

Mesmo algumas iniciativas no sentido de discutir o caráter e as concepções de Didática, de Prática Pedagógica e de Prática de Ensino, a meu ver, acabam por reduzir-se a elucubrações em torno de conteúdos programáticos, elencos de atividades e dinâmicas institucionais. [...] Não é uma simples questão de método ou conteúdo. [...] Não se trata simplesmente de trabalhar em torno de teorias e organizar uma nova proposta metodológica ou curricular [...] (PEREIRA, 2013, p. 48).

O autor destaca que é preciso compreender como o sujeito entende as teorias e se constitui dentro das práticas, de que maneira elabora seus conhecimentos e ações. A produção de conhecimento docente é permeada por esta condição. Por esse motivo, o espaço da pós-graduação *lato sensu* pode ser importante, subsidiando reflexões, apontando outras possíveis teorias e, acima de tudo, permitindo que o professor faça a sua escolha. Esse processo, além de subsidiar as práticas, vai delineando outras necessidades inerentes à profissão docente que apontam para o inacabamento da formação.

Eu morava numa cidadezinha, então lá eu não tinha muita oportunidade de fazer cursos assim. Mas, como eu trabalhava para a rede Pitágoras, então, eles fazem cursos de formação e oficinas o ano inteiro. E eu estava em todas, para continuar aprendendo, né? E agora, que eu moro em Feira, aí graças a Deus deu certo fazer a pós-graduação. E já pretendo terminar essa e fazer

outra... Fazer neuropsicologia que me encantou, na aula de professor Félix, e depois o mestrado. Continuar estudando... (I Roda Dialógica, 24/10/15)

[...] E eu disse para ela, olhe: eu pretendo continuar meus estudos sempre. Até quando eu puder, né? Esse é o meu desejo. Eu não quero acumular especializações. Já pensou? Ser especialista. [...] Mas, nesse meu regresso, da turma 16 que agora é 20, eu fui percebendo que a especialização em psicopedagogia, querendo ou não, não para dizer que tem várias especializações, mas já percebo a necessidade de um complemento. Bem nem comecei a dar uns passinhos, e complemento com outras especializações para conseguir me amparar. Agora, eu compreendo a conversa de algumas colegas que fizeram neuro (I Roda Dialógica, 24/10/15).

Mais uma vez, os ritos formativos aparecem como marcos de possibilidade de construção das aprendizagens inerentes à docência. A oportunidade de fazer a pós-graduação *lato sensu* e a necessidade que esta suscita de outros saberes especializados, ou ainda, galgar outras perspectivas formativas, demonstram como o conhecimento é fugaz, é complexo e inacabado. São essas características que interferem no conhecimento docente/profissional e que inquietam o professor a buscar constituir novos saberes. Ainda sobre essa questão, os sujeitos expuseram, no diálogo abaixo, suas impressões sobre o inacabamento da formação:

- A minha graduação eu não passei por tanta coisa em relação à Educação, à não aprender como a aprendizagem acontece, o que acontece com o cérebro de uma criança quando ela está aprendendo. Eu não vi nada disso. Foi buscando, em seminários e aqui também que eu comecei a entender melhor para aprimorar a minha prática. Ela é só um começo. Aí vem a pós-graduação, o mestrado... Isso vai aprofundar mais aquilo que lhe é de interesse.

Mediador: Mas as lacunas sempre vão existir.

- Ou não...

- A gente não vai saber de tudo.

- Eu acho que é isso que vai manter a gente abrindo mais portas...

- É...

- É a escolha, a decisão de buscar o novo, não ficar com aquela vaidade da graduação e pronto. Acabou e pronto. Vai encerrar ali porque está suficiente.

- Mas tem gente se forma e fecha a porta. Até se aposenta só com aquela verdade, com aquela porta ali.

- No caso, não está 100% pronto, né?

- Mas eu acho que o 100% não existe...

(III Roda Dialógica, 12/03/2016).

A discussão divergiu sobre a possibilidade ou não da prontidão profissional. Algumas falas tangenciam para a afirmativa de que as certificações podem garantir a prontidão, levando a entender que quantos mais títulos o sujeito possuir, maior o seu saber profissional. A formação, nesta perspectiva, é colocada fora do sujeito e dependente dos cursos que possui.

Essa é uma representação ainda recorrente dentro das nossas instituições, e, segundo Pereira (2008, p. 6),

As palavras não valem mais por elas mesmas, soltas em um discurso autoral, mas, de outra maneira, valem pelo que lhes foi atribuído como valor e significado em um determinado campo de prática (a Academia, neste caso). Vai-se produzindo, pela repetição e pelo alinhamento teórico, certo sulco na língua, condicionando a compreensão. As palavras e expressões passam a ter o sentido concedido por uma espécie de vocabulário ou glossário. Essa isotopia fabrica um sistema de significação quase estereotipado, um tipo de “legião de iniciados” que se alinha e pensa parecido e repete o mesmo conjunto de postulados.

Como ressaltado pelo autor, não é academia que vai garantir a formação, e, nem essa formação vai conceder ao sujeito oportunidade de estar pronto, cem por cento, como citado no diálogo. Para além das atividades e oportunidades formativas, o sujeito precisa estar disponível, desejar formar-se, e principalmente entender que a formação é da ordem da sua subjetividade, como citado em outros momentos pelos sujeitos quando ressaltam que a responsabilidade é primordial no processo formativo.

É de uma responsabilidade tremenda. Muito grande. E assim, a gente tem que tomar cuidado porque não é só adquirir o título... Porque se a gente não despertar, a especialização é um final de semana por mês, né? Aí a gente naquele final de semana a gente se envolve com os conhecimentos da especialização, aí passou daquele final de semana, pronto, vai se envolver com trabalho, com casa, com filho, enfim... E aí, eu fico me perguntando: eu vou adquirir o título. E será que eu tenho a bagagem suficiente para carregar esse título? Isso pra mim sabe... Eu fico me perguntando constantemente (I Roda Dialógica, 24/10/15).

A relação que o sujeito tece com a formação é fator primordial na constituição da sua formatividade e professoralidade, como expôs uma das alunas-professoras, ao falar do imbricamento do sujeito com a formação, para que, de fato, haja produção de conhecimento.

Aqui, a instituição faz a parte dela, né? Oferece os cursos, a estrutura da melhor forma possível de agradar os alunos e tudo. Mas, cabe a gente decidir se vai deixar essa porta aberta ou vai abrir mais. Se a gente vai explorar os professores, buscar mais, ou se vai se contentar e se conformar com o que qualquer professor chegar e der isso e isso e acabou. Se a gente buscar estudar e pesquisar mais e dizer não professor, isso e isso, e isso... (III Roda Dialógica, 12/03/2016).

Em outro diálogo, pode-se averiguar mais uma vez este apontamento:

- E, às vezes, escolhe uma pós que não se identifica, só para ter um título.

- Exige lá, se você quer trabalhar, exige... Tem que apresentar lá o certificado, o título, o curso e tudo que você for fazer para ter colocado no currículo.
- Você percebe, às vezes, que essa pessoa fez e deixou o diploma lá.
- Ou, às vezes, também está aqui, mas a questão é que está aqui, mas não busca fora, faz apenas o que é de obrigação. E aí, de verdade, para a sua carreira profissional, você acaba se desenvolvendo mal. E isso é o que eu percebo, o que eu vejo nas discussões de sala de aula. Que pra quem está em prática, fazer a relação aqui do curso, aqui das matérias, é muito mais fácil do que para quem não está em sala de aula. As nossas colegas, mesmo, estavam fazendo o curso desde que começou, mas tinham coisas que na sala de aula pareciam, assim, aéreas [...].

Os excertos revelam indícios da constituição da sua formatividade, apontando como as alunas-professoras colocam esta modalidade de atividade formativa como condição imprescindível para o crescimento profissional, mostra, principalmente, como elas entendem a necessidade de estarem implicadas no processo formativo. Por vezes, criticam a possibilidade de obtenção de um título sem ter a devida competência para assumi-lo, fato que também aparece nas justificativas da TALP, quando escrevem que [...] *“Para ser um especialista, faz-se necessário pesquisa e conhecer sobre o objeto de estudo, saber mais sobre aquilo que lhe inquieta. É construção, aprimoramento do conhecimento”*. O aprimoramento, para os sujeitos, parece estar relacionado à condição da prática, do exercício da docência, que, aliado à formação institucionalizada, possibilita ao professor produzir conhecimento ao passo que produz a profissão.

Assim, o processo de construção e de tessitura da aprendizagem docente implica no exercício continuado da professoralidade, através da qual é possível a apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres referentes à docência (BOLZAN e ISAIA, 2006). São conhecimentos que, muitas vezes, acontecem bem antes da entrada na docência. São marcas trazidas pelos sujeitos, implicando no modo agir. Como o exemplo da aluna-professora que fala da importância do seu avô para a constituição da profissional que é hoje:

Meu avô é uma referência, assim, pra mim, de pessoa estudiosa. E eu me lembro que quando eu ia para a casa do meu avô, com seis anos de idade, quando eu chegava lá, ele estava sentado na varanda da casa dele, numa mesa de mármore que ele mesmo fez, lendo dicionário. E eu chegava, sentava num banquinho, e ficava só escutando ele me ensinar as coisas. E foi por causa dele que eu fiz Letras com Inglês, porque eu comecei a aprender inglês com ele, porque ele me ensinava. [...] Me contava muitas histórias... Então, foi pelo meu avô. Ele foi meu primeiro professor. Porque ele me instigava a gostar de leitura. Me dava algumas coisa pra eu ler; pra quando eu fosse embora, lesse, e quando voltasse ele conversava comigo, [...] ele era uma referência pra mim (I Roda Dialógica, 24/10/15).

A fala não se refere à institucionalização, à profissão docente. Todavia, sinaliza como as marcas trazidas pelo sujeito fomenta sua postura docente, revelando que a personalidade caminha ao lado da professoralidade (PEREIRA, 2013).

Considero que o professor é um modo de ser de um sujeito que, tendo vivido um dado quadro existencial, se põe como sujeito educante, [...]. é uma diferença de si que ele acolhe. A formação acadêmica vai, em última estância instrumentalizá-lo, podendo legitimar e instrumentalizar a sua escolha (PEREIRA, 2013, p. 50).

A docência foi uma marca produzida na/por essa aluna-professora, desde a infância. Foi a diferença de si, descrita pela autora, que optou acolher e que vai ganhando contornos com a formação acadêmica. Não há como negar o quanto a representação desse avô foi significativa na sua opção formativa e profissional, que se pauta na busca, na leitura, na curiosidade.

Pertencemos à uma cultura, à uma família, a um tempo histórico, e esta pertença configura o conhecimento que construímos desde o início. [...] O sujeito do conhecimento não apenas pertence a um contexto multidimensional, mas é também o sujeito de um corpo cuja realidade não pode ser descartada (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 91).

Assim, a sua profissão docente não é produzida apenas pelo que o sujeito apreendeu na sua formação inicial, mas no enlace desses conhecimentos com suas trajetórias de vida, escola e profissão. Isso vai formando um arcabouço de representações que ele poderá lançar mão de acordo com a realidade instaurada. Essas representações, por sua vez, são sociais, porque durante toda a sua trajetória, os outros participaram da sua construção de saberes.

Segundo Duran (2011, p. 103), “As representações são historicamente construídas, dependem da memória, estão estreitamente vinculadas aos diferentes grupos socioeconômicos, culturais, étnicos e às diversas práticas sociais”. Então, mesmo o conhecimento produzido pelo sujeito individual, é necessário reconhecer que este possui um contexto sócio-histórico-cultural.

Para Sousa e Novaes (2013, p. 29),

Analisar o docente a partir dos diferentes outros que os constituem implicou compreender que a sua professoralidade envolve tanto os saberes, as habilidades, os conhecimentos, as disposições e os valores envolvidos no exercício da docência quanto a dinâmica das relações que se estabelece para constituir-se professor.

Bolzan e Isaia (2008, p. 492) comungam com essa ideia quando apontam que a formação do sujeito está relacionada com os contextos experienciados pelos sujeitos:

Estas se constituem na intrínseca relação entre trajetória pessoal, profissional e percurso formativo, compreendendo um processo sistemático, organizado e auto-reflexivo, que envolve os percursos que vão desde a formação inicial, abarcando o exercício continuado da docência nos diversos espaços institucionais [...].

Portanto, embora a pós-graduação *lato sensu* não determine que a formação ocorra, ela representa um espaço formativo institucional que instrumentaliza e sugere que é possível a produção do conhecimento do professor, a partir da reflexão e teorização das suas práticas docentes cotidianas. Este espaço, para as alunas-professoras, subsidia a produção do conhecimento, porque permite relacionar suas diferentes aprendizagens no coletivo de seus pares. E, mesmo que em alguns momentos a formação se apresente como algo engessado, as alunas-professoras já vislumbram a necessidade de estarem implicadas no processo formativo, percebendo que este começou muito antes da sua entrada na pós-graduação *lato sensu* e está longe de se concluir com a passagem desse rito.

Bolzan (2006, p. 493) endossa essa ideia ao tratar de como os contextos aos quais fazem parte os professores inferem nos seus modos de produção da profissão, quando defende que:

Neste sentido, a ênfase recai em ações autoformativas, desenvolvidas pelos docentes em suas relações interpessoais, envolvendo alunos, colegas, o contexto universitário no qual estão inseridos e a comunidade para a qual têm a responsabilidade social de contribuir. Logo, consideramos que as trajetórias pessoais e profissionais são fatores definidores dos modos de atuação do professor, revelando suas concepções sobre o seu fazer pedagógico.

Para a autora, as trajetórias de vida, escolarização, formação e profissão influenciam também nos percursos formativos do sujeito, denotando, dessa forma, que a profissão compõe o campo da Formatividade, mas não está sozinha neste meandro. As experiências do sujeito, as suas deliberações e disposições para aprender, as suas representações preenchem este espaço e vão se traduzindo em práticas. Destarte, é o processo autoformativo que vai ganhando forma e se traduzindo em aprendizagens.

O escritor Ítalo Calvino (1990), diz: “Eu falo, falo, mas quem me escuta retém somente as palavras que deseja”. É possível que a minha escuta das falas dos sujeitos e suas

análises tenham sido registradas aqui num esforço de analisar os discursos gestados na roda, na TALP e na pintura, sobre o dito e o dizer, o enunciado e a enunciação. Devo-lhes dizer que algumas falas possivelmente foram escutadas e escritas porque o desejo emerge reverberando-se em ato. Este ato foi possível porque encontrei portas entreabertas da realidade dos sujeitos e estes eram dois: o falante e o escutante. Então, pergunto: onde estava essa meia verdade? Parafraseando Drummond: esse rito pode revelar capricho, ilusão e miopia, visto que, como na epígrafe desta seção, me encontro pelo avesso no processo de investigar a formação docente no contexto da pós-graduação *lato sensu*.



Espiral de saberes, Aluna-professora I, 2016

FINDA-SE O RITO, NÃO A FORMAÇÃO...

*“A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
 Nesse ponto sou abastardo.
 Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.
 Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
 Que puxa válvula, que olha relógio,
 que compra pão às 6 da tarde,
 Que vai lá fora, que aponta lápis,
 que vê a uva etc. etc.
 Perdoai. Mas eu preciso ser Outros.
 Eu penso em renovar o homem usando borboletas.
 (Manoel de Barros)*

Rito, no sentido moscoviciano, é encontro com o Outro, é participação coletiva, é semelhança dissemelhante, é lembrança, é comunicação, é linguagem, é representação

(MOSCOVICI, 2005). Ao findar esta pesquisa, tenho a clareza de que o rito institucional do passe doutoral foi cumprido, todavia, o desejo e a necessidade de formar-me emergem ainda mais dentro de mim, porque formação é também encontro, com o outro, com o objeto de conhecimento, com a profissão.

Durante esses exatos três anos, encontrei-me de maneira tão intensa e visceral com esse meu objeto de pesquisa. Não por acaso, é o meu espaço de profissão e que num passado não tão distante foi a ponte formativa que me conduziu até aqui. Faz tempo e eu vivencio este lugar, antes na condição de aluna, como os sujeitos dessa pesquisa: aluna-professora na busca de um saber que pudesse fundamentar, instrumentalizar, qualificar as práticas docentes. Posteriormente, encontrei-me em posição oposta, no lugar de quem tinha o dever de proporcionar, no espaço do *lato sensu*, uma formação referenciada. Sendo coordenadora pedagógica e professora de cursos de especialização, esse sempre foi o meu compromisso político, acadêmico e profissional.

Porém, o rito do doutoramento me permitiu encontrar a pós-graduação *lato sensu*, principalmente no que tange à formação docente, em outro lugar: não mais no lugar da aluna-professora que trabalha a semana inteira, quarenta horas, e passa o final de semana assistindo aulas ansiando por um conhecimento sobre a profissão, e, muitas vezes, esperando respostas prontas para os dilemas vividos na sala de aula da Educação Básica; não mais a professora da pós graduação que planeja aulas com conteúdos imensos, pensando “um milhão” de formas de trabalhá-los em um curto espaço de tempo, e que ao executar percebe outras maneiras para fazer melhor da próxima vez. Mas da próxima vez são outros sujeitos, são outras experiências, aqueles se foram e apenas foi me dada um pouquíssimo tempo de encontro com esses sujeitos, o que me fez muitas vezes perguntar: Onde está a “continuada” da formação? Não mais a coordenadora pedagógica que busca montar um quadro referenciado de professores, que conversa com especialistas no sentido de melhorar o currículo dos componentes curriculares, que precisa estar atenta ao mercado de trabalho para pensar novos cursos; seguir normas institucionais; atender solicitações da Instituição de Ensino Superior; conferir documentação; escutar o aluno, o professor, resolver problemas de diversas ordens, entre outras tantas atribuições.

Nos últimos tempos, *precisei ser outras*, como apontou Manoel de Barros na epígrafe desta seção. Contemplei atentamente, refletindo sobre o vivido a partir do olhar dos três ofícios – a aluna, a professora e a coordenadora pedagógica – como se plainasse sobre o passado e o presente, e, como não me afastei as atividades profissionais para dar conta da pesquisa, meu olhar sobre os meus saberes e fazeres foi ainda mais *stricto* no que diz respeito

aos processos formativos. Dessa perspectiva, acompanhei de maneira muito particular aquela classe onde se encontravam os nove sujeitos que colaboraram com a pesquisa e que construíram comigo os estilos de falar e escutar sobre o objeto de estudo desta tese: a pós-graduação *lato sensu* e a produção do conhecimento docente.

Conhecer as representações sociais de alunas-professoras sobre pós-graduação *lato sensu* e suas implicações na produção do conhecimento docente, na intenção de revelar como este objeto tem sido tratado e quais as consequências dessa representação para as mudanças das práticas educativas escolares, fizeram desse espaço doutoral uma experiência. Uma experiência no sentido de passagem (LARROSA, 2015) – de encontro com a Teoria das Representações Sociais, com diversas concepções teórico-epistemológicas de formação, com o *sensu* comum, com os sujeitos da pesquisa, comigo mesma, com a minha própria formação, minha própria profissão. Um rito que possibilitou escutar outras formas de dizer, de ver e de conceber a formação e a produção do conhecimento docente.

Primeiro, gostaria de retomar a ideia de que a produção do conhecimento docente é proporcionada na relação tecida entre as práticas no cotidiano da escola e as trajetórias formativas, sejam institucionalizadas ou não. Produzir conhecimento, na perspectiva das Representações Sociais se difere de adquirir informações, uma vez que para este campo teórico conhecer é atribuir sentido. Conhecer é representar a informação, fazer conexões, atribuir-lhe juízo de valor, relacioná-la com conhecimentos preexistentes, é tomar uma atitude perante a realidade. Jovchelovitch (2009, p. 86) ressalta que “A Teoria das Representações Sociais deve ser entendida não apenas como uma psicologia social dos saberes, mas também como uma teoria sobre como novos saberes são produzidos e acomodados no tecido social” (p. 86). Conceber a produção de conhecimento docente neste sentido significa ver por perspectivas diversificadas, sem se deixar levar por referências hegemônicas.

Na perspectiva das representações sociais, consideramos que aprender uma relação social (*rapport social*) estabelece um tipo de comunicação entre o professor e o aluno e constitui uma relação didática triangular entre o aluno, o professor e o objeto de aprendizagem. Em um contexto educacional, a função das representações sociais é constituir uma relação consensual entre os atores envolvidos em um processo de aprendizagem. Essa relação é negociável e pode levar ao conflito ou ao consenso, dependendo da natureza do assunto a ser estudado. (CHAIB, 2015, p. 366).

Pensar o conhecimento desse modo nos faz entender que a formação não é algo instituído, institucionalizado, é parte do sujeito, é algo singular que se constitui na relação eu-outro-objeto. Assim, retomo a discussão que enquadra a pós-graduação *lato sensu* como uma

“modalidade de formação continuada” e mais uma vez questiono: onde está a continuação senão no sujeito? Os cursos de especialização têm tempo para começar e terminar, têm cronogramas a serem cumpridos, componentes curriculares a serem ministrados, frequências e aproveitamentos estabelecidos, *status* a ser condecorado, ela é uma, apenas uma experiência singular na trajetória do sujeito. Já este, que é certificado, especializado, continua apenas com seu título ou com seu arcabouço de conhecimentos que foi produzindo ao longo da sua formação. Neste sentido, a pós-graduação se configura como uma atividade formativa, um rito de passagem fundante na formação do sujeito; rito porque demarca encontro, e passagem porque poderá lhe possibilitar experiências significativas em sua formação.

Por outro lado, no cotidiano do trabalho com a pós-graduação *lato sensu*, uma diversidade de visões vai se engendrando a depender das necessidades dos sujeitos que vivenciam este rito. Talvez, por isso, vai se imprimindo uma aparente ambivalência entre a certificação descomprometida e o desejo de obter implicações na carreira profissional. Diferente da pós-graduação *stricto sensu*, os cursos de especialização têm o foco maior no fazer profissional e nem sempre se preocupam com “pensar sobre este fazer”, o que possivelmente não contribui para a transformação das práticas. Isso se intensifica considerando que muitos de nós fomos escolarizados e formados em uma perspectiva reprodutivista e, por mais que os processos criativos emergjam, por vezes, ainda contamos com algumas representações historicamente repetidas e descontextualizadas.

Observa-se que essa modalidade de atividade formativa vai sendo construída não apenas pela dinâmica do mercado de trabalho, ou pelas regras das resoluções insipientes do Ministério da Educação, ou pelas instituições que as oferecem, mas sobretudo, pelos sujeitos que a buscam, pelos desejos e necessidades que permeiam o fazer pessoal e profissional. Por entre representações, formações, políticas e práticas, existe um sujeito criativo, que pensa e produz a profissão e que nem sempre se dá conta de que, neste percurso, faz o rito de sair da condição de reprodutor de conhecimento, para ser criador do seu fazer.

Realizar esta passagem nem sempre é fácil, principalmente, quando somos educados na perspectiva da formatação, que nega o erro, outras formas de ver o objeto-mundo, o outro, o afeto, o social. É com esse sujeito que nos defrontamos geralmente, que não se tem a consciência e a confiança de que se pode transgredir, errar, transformar, criar. Que ainda não entende, embora, muitas vezes, professe que o fenômeno educacional é complexo e psicossocial. Quando o professor fizer esse rito, ele entenderá que a cognição não é a única instância no processo de produção de conhecimento, que todo conhecimento é um ato de

representação, e, somente poderá ser entendido se consideradas as relações sociais das quais retira a sua lógica e a racionalidade que contém.

Por conseguinte, o saber deve ser visto como plural e plástico (JOVCHELOVITCH, 2012), uma forma dinâmica e continuamente emergente, capaz de apresentar tantas racionalidades quantas são exigidas pela infinita variedade de situações socioculturais que caracteriza a experiência humana. Nessa perspectiva, como diz Moscovici (2012), a representação social é responsável por outros tipos de conhecimentos adaptados a outras necessidades, obedecendo a outros critérios, em um contexto social e afetivo específico. Ela é a preparação para a ação, porque remonta os comportamentos a partir desse contexto, com as informações e imagens que o sujeito possui de um dado objeto.

O professor enredado nesta atmosfera produz conhecimento buscando aquilo que dá coesão à sua prática, confronta as diversas teorias, repensa as experiências que deram certo ou não, põe em cheque as possibilidades escolhidas e as verifica, não através de instrumentos de medida, mas a partir de critérios definidos no planejamento, com a intensão formativa, avaliando o que já foi realizado e o que ainda há por fazer, refletindo sobre o que é preciso refutar e o que/ como ajustar, sabendo que a incerteza atormenta o seu saber-fazer.

A produção do conhecimento docente se traduz em colocar o professor como o “primeiro crítico de si mesmo”, como defende Pareyson (1993); ou como citado anteriormente por Moscovici (2012), como um cientista amador; o que não ocorre apenas quando ele está no espaço da formação institucionalizada ou apenas quando está em atuação profissional, o sujeito da formatividade envolve-se com a formação, investe na construção de formas de pensar e agir.

Destarte, no exercício da profissão, o professor é capaz de planejar, executar e refletir sobre a própria prática a fim de reconstruí-la. É possível que a pós-graduação *lato sensu* lhe dê subsídios para perceber que este movimento é plausível e é de responsabilidade e do seu desejo. Possibilite reflexões sobre a diversidade e a complexidade da prática educativa, de modo que o sujeito-professor vá construindo e reconstruindo objetos, relações e práticas. Isso nos faz pensar que toda forma de conhecimento pressupõe uma prática e um papel particular do sujeito que conhece, uma vez que o professor forma e se forma baseado em diversas fontes de conhecimento. Nesse processo, vai criando o seu próprio manejo de saber-fazer. Conforme Pereira (2013, p. 193):

À medida que o processo de formação de professores adquirir esse cunho, afastará de vez o fantasma da formação baseada exclusivamente no

desenvolvimento de habilidades, na aquisição de conteúdos, na incorporação de uma didática, na compra de uma identidade pronta e cristalizada que recapa a individualidade. A formação passa, então, a ser entendida como apropriação dos meios de construção de si [...].”

Nesse sentido, para haver produção de conhecimento, é necessário haver formatividade, ou seja, o formar não está restrito “[...] ao pensamento, raciocínios, sistemas e ações, virtudes, caracteres ou objetos” (PAREYSON, 1993, p. 29), às práticas, mas a formação de si mesmo.

Por outro lado, pensar as Representações Sociais para fundamentar esta pesquisa foi apostar na (im)possibilidade de desvelar o que está por detrás, encoberto no *lato sensu*, com vistas a encontrar a aleteia (verdade da realidade) sobre a produção do conhecimento advindo dessa “ação experiencial”. Essa aleteia permitiu constituir um viés da originalidade instaurada pelo senso comum – pertencer e amasiar uma semi-verdade que não pretende ser toda, mas incompleta, faltante. Esse objeto, se por um lado suscita incertezas e denegações, por outro, até aqui, tece uma possibilidade de falar tanto de forma, formar, formação, formatividade, sem referir-se à modelo, matriz, recipiente, molde, que é sempre o mesmo, não varia, é uniforme. Configura-se, portanto, como uma evocação à criação, feitura, modo, talhe, arte.

Ao retomar as questões elencadas no início deste estudo para perceber como as alunas-professoras expressam esses conceitos – Quais as representações sociais de alunas-professoras sobre a pós-graduação *lato sensu*? Estas representações sociais suscitam a produção do conhecimento e promovem a comunicação destes, orientando o fazer docente? Quais os sentidos, significantes e significados da pós-graduação *lato sensu* para a produção do conhecimento docente? Existem reverberações nos discursos sobre as práticas docentes, decorrentes dessa modalidade de formação e das representações sociais construídas na pós-graduação *lato sensu*? – percebo que existem contradições e retrocessos, contudo, os sujeitos desejam criar formas, fazer o rito entre a reprodução, presente nas trajetórias de escolarização e formação, e a produção de outras tantas maneiras de conceber os processos formativos, o conhecimento, as práticas, ou seja, a profissão docente.

Embora de forma ambivalente, é possível encontrar com esses significantes nas marcas das objetivações e das ancoragens dos escritos, das falas, e dos traços dos sujeitos, dos quais advém as representações sociais sobre a pós-graduação *lato sensu* e a produção do conhecimento docente. É notório o quanto os sujeitos valorizam a pós-graduação *lato sensu* como espaço de aprendizagem, produção de conhecimento e possibilidade de melhoria das práticas. Contudo,

ressaltam que o papel de cada um é imprescindível para que essas coisas aconteçam, revelando como a implicação está tão mais no âmbito do sujeito do que na atividade formativa proposta.

Rito de passagem tem relação com troca de lugar e posição. É certo que aqueles que passam pelo *lato sensu* obterão a mesma certificação, contudo, como exposto nas análises deste estudo, a passagem se faz diferente a depender de como o sujeito vivencia o processo formativo, como ele lida com os saberes referentes à especialização. Ao fazer uma análise das sínteses dos dados fornecidos pelos sujeitos, é possível entender que a maneira como cada uma delas representa a pós-graduação *lato sensu* e a produção do conhecimento docente, gera diferentes discursos sobre as práticas: umas falam de novos conhecimentos, reflexão, aprofundamento, um novo olhar; outras tem a prática como premissa, a pós como uma realização, um crescimento, uma ampliação; outras expressam a reprodução de saberes como partilha de conhecimento.

É possível que as práticas dos sujeitos se referenciem nos discursos que elas produzem sobre a formação e sobre as práticas docentes, uma vez que

As Representações Sociais atuam como facilitador sociocognitivo, integrando o que há de novo e o que é aceitável para todos os atores. São também importantes para orientar o processo de comunicação dentro do contexto de aprendizagem. Elas definem a conduta e os comportamentos dos atores. (CHAIB, 2015, p. 366).

Então, conhecer as formas representacionais que o sujeito faz de um objeto, poderá nos permitir entender as suas atitudes, porque agem de determinadas formas e de que maneira é possível construir novas representações para que haja transformações de práticas.

Nesse processo, foi interessante perceber, também, o movimento que os sujeitos fizeram no percurso da pós-graduação *lato sensu*, no sentido de atribuir um juízo de valor sobre esta atividade formativa, considerando “três” tempos: o ingresso no curso, no decorrer e na finalização (através da aplicação da TALP, rodas dialógicas e Pintura), revelando que a constituição das representações sociais ocorre no devir dos processos formativos. Este é mais um indício de que as representações sociais são, também, uma forma de conhecer. Analisando esse processo, foi possível agrupar os dados em três classes diferentes de representações, as quais denominei de *permanência*, *mudança* e *alternância*. Essa análise foi interessante para entender as posturas que os sujeitos tomaram, ao longo deste percurso, frente à atividade formativa, que, por sua vez, justificam e orientam suas práticas docentes, revelando que ações foram/são desencadeadas a partir da atividade formativa.

No que se refere à *permanência*, três dos sete³⁹ sujeitos analisados apresentaram a mesma representação no início e na conclusão da atividade formativa, revelando que as expectativas expressadas sobre a pós-graduação *lato sensu* foram alcançadas. Elas tinham uma ideia sobre o objeto, que foi ao longo do percurso se concretizando e subsidiando as ações frente às representações anteriormente construídas.

Na categoria referente à *mudança*, também foi possível agrupar três sujeitos que possuíam uma ideia anterior ao curso, mas foram remontadas ao longo do processo, apresentando elementos diferentes dos evocados no início do mesmo. Pode-se inferir então que à medida em que foram se apropriando de novas informações, participando das aulas, interagindo com outros sujeitos, fazendo o movimento pós-graduação-sala de aula da Educação Básica, começaram a ver sob outros ângulos e a conceberem outros conceitos sobre o objeto. Destarte, a partir da produção de novos conhecimentos há a probabilidade de mudanças de posturas tanto no que diz respeito à formação quanto às práticas docentes.

Já a *alternância*, observada apenas em um dos sujeitos, implica que houve alteração na representação, porém, foram apresentadas repetições vinculadas à ideia inicial, mostrando que o sujeito não mudou totalmente de concepção, todavia, acoplou uma certa relatividade na representação que possuía anteriormente.

A intenção da análise contínua não foi julgar ou comprovar a relevância da pós-graduação *lato sensu*, mas entender quais representações dos sujeitos antes da vivência neste espaço, e como a formação se constituiu em dispositivo para a construção de novas representações sociais. Os sujeitos a partir da sua inserção na especialização, passam a fazer parte de um novo/outro contexto social, tendo, assim, possibilidade de obter mais informações, realizar outras relações com os saberes acadêmicos, profissionais e pessoais, e contrapô-los com os esquemas construídos nos outros contextos dos quais fazem parte.

Após essa explanação, é chegada a hora de retomar os objetivos previstos no início desta pesquisa, a fim de reapresentar ao leitor as intenções que me moveram no sentido de buscar respostas ainda que parciais sobre o objeto de estudo. Tomei para mim a incumbência de discutir as maneiras pelas quais as representações sociais suscitam, na pós-graduação *lato sensu*, a produção do conhecimento, provocam a comunicação e tem implicações nos discursos sobre as práticas docentes. Dessa forma, busquei apreender as representações sociais de alunas-professoras sobre a pós-graduação *lato sensu* e suas implicações na produção do conhecimento e no discurso sobre as práticas docentes; Analisar os processos de objetivação e

³⁹ Com os quais foi possível realizar uma análise contínua.

ancoragem dessas representações sociais; e, Identificar de que modo *lato sensu* reinventa a produção do conhecimento e os discursos sobre as práticas docentes na escola.

Ao falar de pós-graduação *lato sensu* e produção de conhecimento docente, os sujeitos falam de *continuidade, conhecimento, acerto, crescimento, status, estudo, especialistas, possibilidade, outro, ressignificação, angústia, lacuna, identidade profissional, pirâmide, espiral, aliança, acesso, caminho, olhar, ampliação*. Foram muitas as nomeações. As expressões aqui descritas são recorrências observadas nos dados subsidiados pelos dispositivos de coleta, que compõem as representações sociais desse grupo de alunas-professoras. Essas nomeações indicam a passagem do determinado objeto de estudo da sua ideia abstrata (conceito) para esquemas concretos, tornando o objeto familiar, real. Para Moscovici (2012, p. 260), “a objetivação contribui para edificar o núcleo imageante da representação e, ao mesmo tempo, o que chamamos de realidade social”. Ou seja, ao nomear, os sujeitos tornaram a pós-graduação *lato sensu* e a produção do conhecimento docente algo real, próximo, naturalizado, legítimo.

Após essa feitura, foi preciso perceber onde se ancoravam essas representações, como se constituía a “rede de significações” (MOSCOVICI, 2012, p. 260) sobre o objeto em questão e como a partir daí os sujeitos constituem seus discursos sobre a prática. Assim, pôde-se compreender que as representações sociais sobre a pós-graduação *lato sensu* e a produção do conhecimento docente estão ancoradas na *Experiência*, na *autoformação* e na *professoralidade*.

As representações ancoradas na *Experiência* revelam como os sujeitos concebem a relação teoria-prática, demarcando que a pós-graduação *lato sensu* se configura como subsídio teórico para as práticas docentes. Essa relação foi apresentada de maneiras diversas pelo grupo, que ora expressa a experiência relacionada apenas à prática; ora se remete à reflexão como premissa desse construto, ou ainda, apresenta indícios da dicotomia teoria e prática. Foi perceptível o quanto as necessidades da sala de aula mobilizaram a busca pela pós-graduação, e que o formato da escola básica contemporânea não favorece a relação entre o discurso e o fazer. Esta última prerrogativa coloca a experiência como algo fora do sujeito e, às vezes, fora do seu campo de alcance, o que sugere um professor que possui títulos acumulados, mas fica à mercê do que pode aplicar ou reproduzir. Por outro lado, ficou demarcado que a experiência se constitui a partir da relação que o sujeito pode tecer com os seus saberes, sejam acadêmicos ou profissionais. É possível perceber a ambivalência que circunda a forma de conceber a experiência, o fato é que, independentemente dessa

concepção, os sujeitos consideram que o *lato sensu* proporcionou um novo olhar sobre o aluno, sobre a sala de aula, sobre as suas práticas e o seu próprio aprender.

A ancoragem na *Autoformação* mostra o quanto os sujeitos consideram a necessidade do estudo, da pesquisa e do compromisso pessoal para a constituição da formação, expondo desta forma, que não basta estar matriculado e frequentar a pós-graduação para tornar-se um especialista, e sim, implicar-se neste processo de aprender e ensinar, revelando a presença da subjetividade no ato de formar-se. Essa discussão traz à tona as questões relacionadas à mediação, pois, para os sujeitos, a pós-graduação se constitui uma mediação entre o conhecimento teórico e as práticas docentes na educação, pois, oportuniza outras formas de aprender, para além do curso de especialização. A certificação foi outro ponto levantado e merece nossa atenção. Os sujeitos afirmam que os títulos são necessidades de mercado e não um desejo e, por outro lado, não são os títulos os responsáveis por fazerem um bom professor, e sim o compromisso estabelecido com a sua formação e como trabalho exercido. É interessante perceber que a classificação “autoformação” sugere que a aprendizagem pode ocorrer em outros espaços, contudo, sem receber o título, o sujeito não será habilitado para determinadas funções. Essa negação sugere um enfraquecimento do movimento de profissionalização docente, indo de encontro aos processos de valorização profissional do professor, porque representa uma limitação ou dependência do título. Ficou claro, nesta marca analítica, o quanto o desejo é importante para o processo de aprender, por outro lado, a questão do vocacionado ainda é uma representação forte e se confunde com o gostar de fazer a profissão. Como consequência, alguns professores dizem ter o dom de ensinar e, por isso, nem sempre se comprometem com a formação, vão produzindo a docência com base na reprodução das práticas conhecidas, sem terem sequer entendimento daquilo que fazem, negando, desta maneira, a formação.

Por fim, as representações ancoradas na *professoralidade* vinculam a formação à pessoa do professor, às marcas construídas ao longo da sua vida, escola, formação e profissão. Além disso, demarca a produção de conhecimento como algo inacabado e inerente à sua atividade. É pertinente ressaltar: mesmo reconhecendo que a produção de conhecimento e a formação acontecem fora do espaço institucionalizado, os sujeitos validam a pós-graduação como lugar de ampliação e aprofundamento de saberes e, conseqüentemente, de transformação de práticas, defendendo, dessa forma, a especialização como espaço constituinte das suas professoralidades. Esta marca analítica delimita que as formas de produzir a profissão fornecem sugestões, bem como regras e estilos de agir, capazes de instituir entre as práticas docentes uma continuidade, ou seja, algo atestado pelas experiências

formativas. A prática docente é inimitável e imitável ao mesmo tempo, como processo acabado e o resultado alcançado é irrepitível (PAREYSON, 1993), porque cada sujeito que ensina e aprende, o faz de maneira diferente; porém, prática é movimento, delinea possibilidades, outras formas de fazer. Por outro lado, o fundamento teórico nos permite aprender conceitos, entender concepções, construir uma familiaridade que permitirá constituir práticas originais. Logo, para apreender a prática docente não basta participar de formações institucionalizadas; para aprender a ser professor, é preciso desejar e saber aprender a profissão; para ser professor, o sujeito aprende a tornar-se professor, aprende à formar-se professor, envolvendo-se nos processos formativos.

As ancoragens *Experiência, Autoformação e professoralidade* não estão dissociadas, uma parece se (con)fundir com a outra, é uma continuidade, sendo que não é possível saber onde uma termina e a outra começa. Assim sendo, defendo a tese de que a formação, a produção do conhecimento e as práticas docentes, é uma continuidade que se tece no âmago da representatividade pedagógica. Ao formar-se, ao praticar a profissão, o sujeito interpreta, toma decisões, faz nomeações, classifica, representa, age, produz conhecimento.

Essa representatividade tira o professor do lugar de “dador de aula” e o mobiliza para que se constitua sujeito que pensa, produz, age, avalia e argumenta sobre o processo de ensinar e aprender. “Desse modo, é possível afirmar que a construção do conhecimento pedagógico compartilhado pressupõe a constituição de uma rede de interações e mediações capaz de potencializar o processo de aprender a ser professor” (BOLZAN e ISAIA, 2006, p. 491). A aprendizagem da docência acontece na relação que o professor tece com as atividades formativas e com a sua prática profissional. Pereira (2013, p. 13) acrescenta que professor é “[...] o sujeito que se produz em uma prática de ensinar, de trabalhar na formação de outros sujeitos, em uma prática de educar [...]”, para ele, esse conceito se diferencia do de educador, um conceito bem mais generalista, uma vez que, educador é a pessoa que educa, não necessariamente, um profissional que se profissionaliza para ensinar.

Com base nessa discussão, o professor não é mais quem, por vocação, indicação ou falta de escolha, ensina. Ele conhece os processos de ensino e de aprendizagem; conhece os níveis de desenvolvimento e necessidade dos alunos (considerando idade/ano escolar); participa ativamente do currículo e do projeto da escola; sabe planejar e identifica as necessidades de cada objetivo/direito de aprendizagem, adequando-os às modalidades organizativas dos conteúdos propostos; tem clareza da sua avaliação. Ou seja, faz opções teóricas que fundamentam a sua prática. E, por isso, gere a sua profissão sem perder de vista

que formação, produção do conhecimento e práticas docentes são elementos indissociados na constituição da profissão.

Após essa discussão, é possível questionar: E como se chega a esse patamar? Depois de cursar um *lato sensu*? São as representações construídas ao longo das experiências formativas e profissionais do sujeito que vão lapidando os desejos, os valores, as formas de aprender, as suas implicações, as suas atitudes. A experiência na pós-graduação *lato sensu*, de acordo com esse estudo, não garante a transformação das práticas docentes, o que define posturas transformadoras é a implicação do sujeito para com esse processo formativo. É inegável que a pós-graduação *lato sensu* pode subsidiar referências, motivar propostas inovadoras, apontar possibilidades, contudo, jamais será a garantia de melhoria das práticas, se o sujeito não modificar as imagens constituídas acerca da docência, do aluno, da escola, do processo ensino-aprendizagem, do mundo, de si próprio... se não entender que a melhoria das práticas se inscreve na criação de formas de fazer a docência.

Os achados da pesquisa revelam o quanto a continuidade é ressaltada pelos sujeitos, que a expressam de maneiras diversas: como processo finito, contínuo, na representação da pirâmide, ou como algo inacabado e (in)certo, representado pelo espiral. Além disso, os processos de comunicação das representações sociais, no que tange à propaganda utilizada como dispositivo na I Roda Dialógica, parecem produzir a imagem da pós-graduação *lato sensu* relacionada muito mais a uma demanda pessoal, mas que, subliminarmente, sugere a demanda de mercado. Esse ponto foi muito contundente quando os sujeitos falaram sobre suas mobilizações para a escolha do curso: sempre a perspectiva se ancorava em uma demanda pessoal, contudo, seus discursos apontaram, por diversas vezes, ao atendimento de demandas profissionais e sociais. Embora o grupo tenha negado o valor da certificação, ressaltaram o pertencimento a uma classe diferenciada de profissionais e, por conta disso, precisavam se comprometer devidamente com a proposta formativa.

Não obstante, foi interessante perceber o quanto as representações sociais, por meio da subjetividade, da relação dialógica sujeito-outro-objeto, da sua própria estrutura e dos seus construtores são capazes de fomentar o conhecimento, como defende Jodelet (2009, p. 697):

Seu estudo permite acessar os significados que os sujeitos, individuais ou coletivos, atribuem a um objeto localizado no meio social e material, e examinar como os significados são articulados à sua sensibilidade, seus interesses, seus desejos, suas emoções e ao funcionamento cognitivo.

No decorrer da pesquisa não foram apenas percebidas falas, traços e letras sobre o objeto de estudo, esta se constituiu em uma possibilidade de escutar os desejos, as

necessidades, as histórias, as experiências formativas, os afetos, a produção da profissão dos sujeitos que desejaram compartilhar os seus saberes com o meu processo formativo. Essa é a beleza da teoria, do rito, do encontro, da passagem... Cada uma dessas alunas-professoras passou por mim, interagimos, conhecemos, deixamos marcas, construímos representações.

Até aqui, descrevi alguns poucos achados e posso parafrasear Manoel de Barros ao dizer que a maior riqueza de uma pesquisa são as descobertas (in)certas que ela ainda pode proporcionar, tanto ao pesquisador quanto ao leitor que deseja se aventurar em suas letras e construir outras representações a partir da sua leitura. Jovchelovitch (2009, p. 75) defende que “[...] não existe uma representação que possa apreender plenamente a realidade total de um objeto”, portanto, o que se encontra exposto nestas páginas não tem a pretensão de demonstrar, comprovar ou mensurar os achados sobre a questão levantada, e sim, de mostrar, pela via da subjetividade, como a pós-graduação é pensada e vem sendo construída por aqueles que buscam se especializar, revelando, neste desenrolar, os sentidos da formação, da produção do conhecimento docente e da constituição da profissão.

Nesse sentido, esta tese é uma teorização das práticas formativas de alunas-professoras na pós-graduação *lato sensu*; se traduz em uma investigação que busca defender o professor enquanto sujeito da sua formação, que produz conhecimento sobre a profissão e transforma o seu fazer diante das realidades presentificadas. São registros de como esses sujeitos pensam a pós-graduação *lato sensu*, que sentidos atribuem à ela, e como orientam o seu fazer formativo a partir disso.

Desse modo, os sujeitos expressaram que, a partir da sua passagem pelo *lato sensu*, puderam construir um saber mais fundamentado, um conhecimento para ser partilhado, com outras cores no olhar, outros modos de ver, e se percebem como um sujeito do inacabamento.

E, para não pôr um ponto final, cito Moscovici (2005), quando nega a conclusão e reafirma a fugacidade do seu discurso:

Não é necessária uma conclusão. Nada garante que amanhã ou depois tudo isso não seja taxado de ficção. Como se tratava de contribuir para o diálogo, não faço disso tampouco uma defesa a favor de uma causa pessoal [...]. Quanto ao futuro, não é tema desta conferência, mas sim das reflexões de vocês. (MOSCOVICI, 2005, p. 60).

As palavras do teórico assumem caráter de realidade e de humildade, apontam que a sua maneira de conceber o objeto é apenas uma, e que outras maneiras existem e podem ser sobressaltadas. Retratam um desejo de não terminar, como as possibilidades do conhecimento: infinitas... Ainda há muito por discutir, ainda há muito que explorar: as

possibilidades de conhecer as práticas dessas especialistas, como os seus discursos reverberam na prática cotidiana de produção da profissão, por exemplo. Em minha trajetória como professora e coordenadora de cursos de especialização, tenho estado atenta às questões a respeito de que maneira esses cursos reverberam nas práticas docentes, o que poderá se configurar em futuros investimentos na pesquisa.

A densidade desse estudo me fez pensar, na minha escrivinha, quando (in)concluía esta tese: é muito pouco deixá-la apenas disponível no banco de dados do PPGEduc/UNEB, faz-se preciso socializar com os professores, educadores, psicólogos e áreas afins. Assim, pode se constituir, como diz Manuel de Barros, uma borboleta que cumpre o seu rito de pousar em vários espaços, permanecer e alçar voos para outros. Para tanto, penso em transformá-la em livro para melhor propiciar acesso aos profissionais da área. Um outro desejo é buscar um pós-doutorado, com vistas a deixar mais claro os pontos sombrios que não foi possível clarear.

Sei que (in)concluir uma tese é escrever palavras que tropeçam, e nesse tropeço sinto um nó na garganta como se não quisesse parar a escrita, e sim continuar, como se tivesse mais algo a dizer. Essas últimas letras não têm pretensão de ser petulantes, mas tem algo da insânia da mulher professora pesquisadora que sabe que o *lato sensu* é faltante e, de tanto insurgir-se, parece que deseja perceber essa falta na busca do significante continuidade, ou trazer insumos para que a angústia seja um outro rito.

REFERÊNCIAS

*“Fronteira não é lugar de limite, mas sim, lugar de troca”
(Sarja, 2016)*

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRIC, J. C. **Pratiques Sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Histórias de vida de professores, formação e representações sociais: uma proposta de articulação. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 81-101, jan./abr. 2015

ARRUDA, Angela; SOUSA, Clarilza Prado. Brasil e escola brasileira: problematizando o imaginário e as representações sociais. In: ARRUDA, Angela; SOUSA, Clarilza Prado (Org). **Imaginário e representações sociais de universitários sobre o Brasil e a escola brasileira: um estudo construído com múltiplas possibilidades**. São Paulo: Annablume; Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 7-22.

BANCHS, Maria Auxiliadora. Imaginários, representações e memórias sociais. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo (Orgs). **Teorias das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitic, 2011. p. 225-260.

BARROS, Manoel. **Livro sobre nada**. 3. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Ed. Record, s.d.

BAUER. Martin W.; GASKELL. George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria De Aguiar. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**. Porto Alegre – RS, n. 3 (60), p. 489 – 501, Set./Dez. 2006.

_____. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.

BRASIL. MEC. CNE/CES. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>>. Acesso em: 05 de junho. 2014.

_____. MEC. CNE/CES. Parecer nº 1.180, de 06 de maio de 2004. Institui Comissão Especial de Acompanhamento e Verificação incumbida de acompanhar e verificar a exatidão do cumprimento das disposições estabelecidas na Resolução CES/CNE nº 1, de 3 de abril de 2001. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/61>>. Acesso em: 05 de junho. 2014.

_____. MEC. CNE/CES. Portaria nº 328, de 1º de fevereiro de 2005. Dispõe

sobre o Cadastro de Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e define as disposições para sua operacionalização. Brasília, DF, 2005. Disponível em:
<<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/60>>. Acesso em: 05 de junho. 2014.

_____. MEC. CNE/CES. Resolução nº 1, de 8 de junho de 2007. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização. Brasília, DF, 2007. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/download//superior/institucional/Resolucao_CES_CNE_10_41007.pdf>. Acesso em: 05 de junho. 2014.

_____. MEC. SESU. Especialização Lato sensu. Disponível em:
<<http://portal.mec.br/sesu/index.php?option=content&task=category§ionid=5&id=102&Itemid=296>>. Acesso em: 05 de junho. 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: DF, 1998.

_____. CNE. **Texto orientador para audiência pública sobre o marco regulatório dos cursos de pós-graduação lato sensu Especialização**. Institui as diretrizes nacionais para os cursos de Pós-graduação Lato sensu Especialização e dá outras providências. Brasília: DF, 2014.

_____. CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível superior e para formação continuada**. Define diretrizes para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e curso de segunda licenciatura) e para formação continuada. Brasília: DF, 2015.

BURNHAM, Terezinha Fróes. **Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem**: Implicações ético-políticas no limiar do século. Palestra apresentada na Conferência Internacional Desarrollo Humano, março de 1998, Barraquilla, Colômbia.

_____. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. **Em Aberto**. Brasília, ano 12. n. 58, abr./jun.1993. p. 3-13.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CEREZER, Cleon. Escuta do mal-estar na sala de aula – um ensaio sobre psicanálise e educação na atualidade. In: OUTEIRAL, Jose; CEREZER, Cleon. **O mal-estar na escola**. 2. ed., Rio de Janeiro: Revinter, 2005. p. 1-17

CHAIB, Mohamed. Representações sociais, subjetividade e aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**. v.45, n.156 p.358-372 abr./jun. 2015. Disponível em:
<<http://dx.doi.org/10.1590/198053143201>>. Acesso em: 17 de julho. 2016.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n.31, jan/abr, 2006. p. 7-18.

_____. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, n.º 97, maio, p. 47-63, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1996.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2008.

COSTA, Maria Cristina Castilho. **Sociologia: Introdução à ciência da sociedade**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel dos Santos. Contributos para uma epistemologia das práticas formativas: Análise de uma intervenção no domínio da saúde comunitária. In: SIMÕES, Antonio et al. (Orgs.). **Educação de adultos em Portugal: situação e perspectivas - actas das jornadas**. Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos em Portugal, 1996.

CUNHA, Luiz Antonio. A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. **Revista de administração de empresas**. SP, v. 14, n. 5, p. 66-70, set-out, 1974.

DAMATTA, Roberto. **Individualidade e Liminaridade**: Considerações sobre os ritos de passagem e a modernidade. Conferência Castro Faria, proferida no Museu Nacional/UF RJ, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdef/mana/v.6n1/1969.pdf>>. Acesso em 13 de junho. 2014.

D'ÁVILA, Cristina. **Decifra-me ou te devorarei**: o que pode o professor frente ao livro didático. Salvador: EDUNEB/EDUFBA, 2008.

DURAN, Marília Claret Geraes. **Representações sociais de professores em formação sobre profissão docente**. Relatório de estágio pós-doutoral. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/CIERS-Ed, 2009.

DURAN, Marília Claret Geraes; BAHIA, Norinês Panicacci. Biografias educativas: Contribuições teórico-metodológicas ao estudo das representações sociais. IN: SOUZA, Clarilza Prado [et al]. **Representações Sociais: estudos metodológicos em educação**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011. p. 85-108.

ENS, Romilda; Villas Bôas, Lucia Pintor; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs). **Espaços Educacionais: das políticas docentes à profissionalização**. Curitiba: PUC-PR, 2015.

FERREIRA, Sandra Lúcia. **Imagens de escola e as representações sociais**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Dirce Mendes da. Contribuições ao debate da pós-graduação lato sensu. **Revista Brasileira de Pós-graduação**. v. 1, n. 2, p. 173-182, nov. 2004.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 2008.

GAETA, M. C. D. **Formação docente para o ensino superior**: Uma inovação em cursos de lato sensu. 2007. 213 f. Tese (Doutorado em Educação, Currículo e Formação de Professores) - Universidade Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: GALEFFI, Dante; MACEDO, Roberto; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro**: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: Edufba, 2009. p. 13-73.

GAARDEN, Jostein. **O Mundo de Sofia**. 4. ed. São Paulo, Cia. das Letras, 1995.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. IN: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: Um manual prático. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 64-89.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza D. de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

HONORÉ, Bernard. **Para uma teoria de la formación**. Madrid: Narcea, 1980.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

JODELET, Denise. **Representação Social**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

_____. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA, Angela. **Representando a alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. A fecundidade múltipla da obra “A Psicanálise, sua imagem e seu público”. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo (Orgs). **Teorias das Representações Sociais**: 50 anos. Brasília: Technopolitic, 2011. p. 199-224.

_____. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (Org). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, p. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves Mazzotti. UFRJ - Faculdade de Educação, dez. 1993.

_____. Problemáticas psicossociais da abordagem da noção de sujeito. **Cadernos de pesquisa**. v. 45, n. 156, p. 314-327, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053143203>>. Acesso em: 26 de junho. 2016.

_____. Experiência e representações sociais. IN: MENIN, M. S. de S.; SHIMIZU, A. de M. (Orgs). **Experiência e Representação Social**: questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 131-156.

_____. Prefácio. IN: SOUZA, C. P. *et al* (Orgs.). **Representações sociais: estudos metodológicos em educação**. Curitiba/São Paulo: Champagnat/Fundação Carlos Chagas, 2011. P. 11-33.

_____. Representação social: fenômeno, conceito e teoria. In: MOSCOVICI, S. **Psicologia Social**. Paris: P.U.F, 1984. p. 31-61.

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 90-115.

_____. **Os contextos do saber: representações sociais, comunidade e cultura**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

KRETZANN, Caroline; BEHRENS, Marílida Aparecida. Formação continuada em curso de pós-graduação stricto sensu: desafio da produção do conhecimento. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marílida Aparecida. **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010.

LAGACHE, Daniel. Prefácio. In: MOSCOVICI, SERGE. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012. P. 9-13.

LAHLOU, Saadi. Difusão das representações sociais e inteligência coletiva distribuída. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo (Orgs). **Teorias das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitic, 2011. p. 59-100.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência; tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2015.

LIMA, Suzzana Alice. Representação Social: do conhecimento científico ao conhecimento comum emancipatório. In: ORNELLAS, M. L. S. **Representações Sociais e Educação: Letras Imagéticas**. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 145-162.

LIMA JR, Arnaud Soares. **Educação e contemporaneidade: contextos e singularidades**. Salvador: EDUFBA; EDUNEB, 2012.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei [et.al]. **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MADEIRA, Margot C. Os processos de objetivação e de ancoragem no estudo das representações sociais na escola. In: MENIN, M. S. de S.; SHIMIZU, A. de M. (Orgs). **Experiência e representações sociais: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. P. 201-212

MAGALHÃES, Poliana Marina M. De. S. **A escuta do saber- fazer do Coordenador Pedagógico pelo Professor: Um Estudo em Representação Social**. 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e Representações Sociais**: As dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARTINS, A. M.; ABDALLA, M. F. B.; RODRIGUES, M. A. Representações Sociais sobre o trabalho docente de estudantes de licenciatura: o início de percurso nas trajetórias de formação. In.: SOUSA, Clarilza Prado de; PARDAL, Luis António; VILLAS BÔAS, Lúcia P. S. **Representações sociais sobre o trabalho docente**. Portugal: Universidade de Aveiro, 2009. P. 75-90

MC LAREN, Peter. **Rituais na escola**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1992.

MEDEIROS, C. A. de. **Política de Pós-graduação lato sensu no Brasil**: configuração no período de 1964 a 1985. 2010. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MENIN. et al. Representação sobre o trabalho do professor: comparações entre Pedagogia e Licenciaturas, primeiro e último ano de formação. In: SOUSA, Clarilza Prado; PARDAL, Luis António; VILLAS BÔAS, Lúcia P. S. **Representações sociais sobre o trabalho docente**. Portugal: Universidade de Aveiro, 2009. P. 209-221.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6ª Ed., São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1999.

MOROSINI, Marília Costa et al. Enciclopédia de **Pedagogia** Universitária. **Glossário vol. 02. Brasília**, Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

_____. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). *As Representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 45-66.

_____. Sobre a subjetividade social. Tradução de Lilian Ulup. In: SÁ, C. **Memória, imaginário e representações sociais**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. P. 11-62.

_____. **Representações Sociais**: Investigações em Psicologia Social. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S (Org.). **Psychologie sociale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1990. P.

_____. **A Máquina de Fazer Deuses**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

NOVAES, Adelina. Metodologia Q: uma estratégia investigativa para o estudo das singularidades. IN: NOVAES, A.; VILLAS BOAS, L.; ENS, RT. **Formação e trabalho docente: relações pedagógicas e profissionalidade**. Curitiba: PUC-Press, 2016. p. 16-30

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n.1, p. 11-20, jan/jun, 1999.

_____. Formação de professores e profissão docente. In. NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional. 1992. p. 13-33

NOT, Louis. **As Pedagogias do Conhecimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1991.

OLIVEIRA, F.B. **Pós-Graduação: Educação e Mercado de Trabalho**. Campinas, SP: Papirus Editora, 1995.

OLIVEIRA, D. C. et al. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. IN: PAREDES, A. S. **Metodologia de estudo das representações sociais**. João Pessoa e Lisboa: Editora UBPB/Portugal, 2003. s/p

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso, imaginário e conhecimento**. Em aberto, Brasília, ano 14, n. 61, jan-mar. 1994. Disponível em:
<<http://www.rbed.inep.gov.br/index.php/emaberto/article>>. Acesso em: 21 jun. 2011.

ORNELLAS, Maria de Lourdes S. O real, o simbólico e o imaginário da docência da contemporaneidade. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.17, n°. 30, p. 81-88, jul/dez. 2008.

_____. **Afetos Manifestos em sala de aula**. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. A representação social da transferência do professor e do aluno na sala de aula. IN: NASCIMENTO, AD. ; HETKOWSKI, TM. (orgs). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Disponível em:
<<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-10.pdf>>. Acesso em 05 de janeiro. 2015.

_____. Escuta. In: ORNELLAS, M. L. S.; RADEL, D. (Org.). **Ficar na escola: Um furo no afeto**. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 136-140.

_____. Representação social do professor-sujeito: um estudo sobre seu endereço e adereço. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.18, n.32, p. 119-127, jul/dez. 2009.

_____. **Imagem do outro (e)ou imagem de si?** Salvador: Portolium, 2001.

_____. Representação Social do aluno sobre o afeto revelado na sala de aula e seu enlace com o processo de aprender. In: SOUSA, Clarilza Prado; PARDAL, Luis António; VILLAS BÔAS, Lúcia P. S. **Representações sociais sobre o trabalho docente**. Portugal: Universidade de Aveiro, 2009. p. 119-128.

_____. Representação Social do aluno na sala de aula e o estilo no aprender. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes S. (org.). **Escuta Clivada**: ancora saberes no entre-lugares. Salvador: Quarteto, 2010. P. 13-28.

_____. Os quatro discursos: histórico, universitário, mestre e analista. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes S. (org.). **Psicanálise e educação**: (im)passes subjetivos contemporâneos. Salvador: Quarteto, 2011. P. 21-34.

_____. Representação social do aluno na sala de aula e seu estilo no ato de aprender. **Educação & Linguagem** . v. 15, n. 25, p. 119-133, jan.-jun. ISSN Eletrônico: 2176-1043. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/3350/3082>>. Acesso em: 16 de agosto. 2016.

ORNELLAS, M. L. S.; MAGALHÃES, P. M. M. de S. Representações sociais sobre o afeto do aluno: um estilo no ensinar e aprender. In: PLACCO; VILLAS BÔAS; SOUSA. **Representações Sociais**: diálogos com a educação. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. P. 249-276.

ORNELLAS, M. L. S.; RADEL, D. **Violência na escola**: grito e silêncio. Salvador: EDUFBA, 2011.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da Professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

_____. Traços de fundamentalismo pedagógico na formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)**, n. 47/5 – 25 de noviembre de 2008. p. 1-12

PAREYSON, Luigi. **Estética**: Teoria da formatividade. Petrópolis: Vozes, 1993.

PÊCHEUX, M. **Análise do discurso**: Princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

PEIRANO, Mariza. **Rituais ontem e hoje**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

PILATI, Orlando. Especialização: falácia ou conhecimento aprofundado? **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 3, n. 5, p. 7-26, jun. 2006.

PINHEIRO, Marcus Tulio de Freitas; BURNHAM, Teresinha Fróes. **O conhecimento enquanto campo**: uma perspectiva de geração e difusão. Int. J. Knowl. Eng. Manage., ISSN 2316-6517, Florianópolis, v.2, n.4, p. 212-232, nov. 2013/fev. 2013.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

_____. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**.

Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 63-77.

_____. **A Autoformação no decurso da Vida**. CETRANS – Centro de Educação Transdisciplinar. S.d. Disponível em : <www.cetrans.com.br>. Acesso em: 03 de agosto. 2016

PINEAU, Gaston. **Temporalités en formation, vers de nouveaux synchroniseurs**, Paris: Anthropos, 2000.

PINTO, Ivany. As representações sociais no campo das polifonias entre afetividade e a educação. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.18, n. 32, p. 27-33, jul/dez. 2009.

_____. Um diálogo com o campo das representações sociais. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares (org). **Representações sociais e educação: letras imagéticas III** . Salvador: EDUFBA, 2015. p. 45-68

PLACCO, Vera Maria Nigro de S.; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan (orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de S; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas In: BRUNO. Eliane Bambini Gorgueira; et al.(Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2007. p. 22-35

PLACCO, Vera Maria Nigro de S. et al. Movimentos Identitários de professores: representações do trabalho docente. IN: SOUSA, Clarilza Prado de; PARDAL, Luis António; VILLAS BÔAS, Lúcia P. S. **Representações sociais sobre o trabalho docente**. Portugal: Universidade de Aveiro, 2009. p. 63-74.

PORTER, Eleanor H. Pollyanna. São Paulo: Editora Do Brasil, 1986.

PORTUGAL, Jussara Fraga. **“Quem é da roça é formiga!”: histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais**. 2013. 352 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2013.

RIBEIRO, M. L; ARAÚJO, Anna Virgínia. Representações sociais de estudantes de licenciatura sobre o Ensino Universitário. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 18, n. 32, p. 61-71, jul./dez. 2009.

ROUANET, S. P. Iluminismo e contra-iluminismo (sobre a modernidade e seu projeto inadabado). Textos de comunicação e cultura contemporânea. In: **fase**, n.25: p. 5-23. Salvador, 1993.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90.** 2002. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SÁ, Celso Pereira de. A teoria do núcleo central das representações sociais. In: **Núcleo Central das Representações Sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representação social.** Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SAMPAIO, Juliana et al. **Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano.** Interface: COMUNICAÇÃO, SAÚDE, EDUCAÇÃO, 2014, vol.18, p.1299-1311.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 3ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOLIGO, Rosaura. **Cartas pedagógicas sobre a docência.** São Paulo: GFK, 2015.

SOUSA, Clarilza Prado; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor; NOVAES, Adelina de Oliveira. Contribuições dos estudos de Representações sociais para a compreensão do trabalho docente. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo (Orgs). **Teorias das Representações Sociais: 50 anos.** Brasília: Technopolitic, 2011. p. 625-652.

SOUSA, Clarilza Prado de; PARDAL, Luis António; VILLAS BÔAS, Lúcia P. S. **Representações sociais sobre o trabalho docente.** Portugal: Universidade de Aveiro, 2009.

SOUSA, Clarilza Prado de. A escola como instituição pensante. In: MENIN, Maria Suzana e Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes (orgs.). **Experiência e representação social: Questões teóricas e metodológicas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 247-266.

_____; NOVAES, Adelina. **A Compreensão De Subjetividade Na Obra De Moscovi.** Anais do XI Congresso Nacional de Educação/ II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. PUC-PR, 2013. ISSN: **2176-1396.**

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais.** Rio de Janeiro: Vozes, 1995. P. 117-148.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ET AL. Pós-graduação: espaço de formação pedagógica de docentes para a educação superior. In: D'ÁVILA, C. M.; VEIGA, I. P. A.. **Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores.** Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 85-108.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. **A Aventura Sociológica.** Rio de Janeiro, Zahar, 1978, p. 121-132.

WARSCHAUER, Cecília. Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. In: **Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna.** Petrópolis: Vozes, 2004.

VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. **A formação do professor como ponto fundamental**. Fundação Carlos Chagas: Difusão de Ideias, outubro/2008. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/conteudos especiais/difusaoideias/pdf/entrevistaLucia.pdf>>. Acesso em: 10 de janeiro. 2015.

_____. **Brasil: ideia de diversidade e representações sociais**. São Paulo: Annablume, 2010.

WEISZ, Telma. Ideias, concepções e práticas que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo que ele não tenha consciência delas. In: WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana (Org.). **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo, Ática, 1999. p. 17-29.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, s.d. n° 68, Dezembro/99, p. 184-201. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a10v2068.pdf>>. Acesso em: 15 de março. 2016.

VILLAS BÔAS, L. Os desafios do conceito de experiência para pensar a profissionalização docente. **Revista Diálogo Educacional**, 2017 (no prelo).

YIN, Robert K. **Estudo de caso: Planejamento e Métodos**. 4ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CATÁLOGOS

Catálogo de Psicopedagogos do Estado da Bahia. Gestão 2011-2013. Associação Brasileira de Psicopedagogia – Seção Bahia, 2013-2014.

Apêndices

APÊNDICE A

Estado da arte da Pós-graduação *lato sensu* no Brasil

Quadro 3: I Descritor

Formação docente na pós-graduação <i>lato sensu</i>				
Ano	Área de conhecimento	Nível: Mestrado/ Doutorado	Instituição/ Região	Título
2003	Educação	Mestrado	Universidade Federal de Pernambuco	Formação de professores para a educação de jovens e adultos na pós-graduação <i>lato sensu</i> da UFPE
2004	Educação	Mestrado	Universidade Federal de Pernambuco	Pós-graduação <i>lato sensu</i> como formação continuada: um estudo da experiência de curso na UFPE
2007	Educação	Mestrado	Universidade Federal de Goiás	A especialização como espaço de formação continuada do professor de educação infantil em goiás
2012	Educação	Mestrado	Fundação Getúlio Vargas	Formação continuada: um estudo sobre fatores motivacionais e a participação de professores em cursos de especialização
2012	Educação	Doutorado	Universidade Federal De Goiás	Os cursos pos-graduação <i>lato sensu</i> em educação infantil na bahia: políticas e práticas da universidade pública
2012	Educação	Mestrado acadêmico em Educação	Pontifícia Universidade Católica Do Paraná	Paradigma inovador na formação para docência na sociedade em rede: o ambiente virtual de aprendizagem como recurso pedagógico
2013	Educação	Mestrado	Universidade Metodista de São Paulo	Saberes e práticas docentes em cursos de <i>lato sensu</i>

Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e do Portal BDTD, em março de 2016.

Quadro 4: II Descritor

Produção do conhecimento docente no exercício da profissão				
Ano	Área de conhecimento	Nível: Mestrado/ Doutorado	Instituição/ Região	Título
2005	Educação	Mestrado	Universidade Estadual de Campinas	Saberes e conhecimentos docentes: experiências da formação e experiências da profissão
2007	Educação	Mestrado	Universidade Estadual de Campinas	A produção de saberes e conhecimentos no cotidiano escolar: imagens de limites e possibilidades da ação educativa

Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e do Portal BDTD, em março de 2016.

Quadro 5: III Descritor

Produção do conhecimento docente formação continuada				
Ano	Área de conhecimento	Nível: Mestrado/ Doutorado	Instituição/ Região	Título
2005	Educação	Mestrado	Universidade Estadual de Campinas	Saberes e conhecimentos docentes: experiências da formação e experiências da profissão
2007	Educação	Mestrado	Universidade Estadual de Campinas	A produção de saberes e conhecimentos no cotidiano escolar: imagens de limites e possibilidades da ação educativa
2011	Educação	Doutorado	Universidade Federal De Uberlândia	Histórias de professoras e ensino de biologia no brasil: formação, saberes e práticas docentes

Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e do Portal BDTD, em março de 2016.

Quadro 6: IV Descritor

Representações sociais sobre a formação na pós-graduação <i>lato sensu</i>				
Ano	Área de conhecimento	Nível: Mestrado/ Doutorado	Instituição/ Região	Título
2011	Sociais e Humanidades	Mestrado Acadêmico em Letras e Ciências Humanas	Universidade Do Grande Rio. Duque De Caxias	As representações sociais sobre o ensinar de professores na formação continuada no ensino à distância
2011	Sociais e Humanidades	Mestrado acadêmico em gestão integrada do território	Universidade Vale Do Rio Doce.	Representações sociais da ead e contextualização do ensino de pos-graduação lato sensu a distância

Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e do Portal BDTD, em março de 2016.

Quadro 7: V Descritor

Sentidos e significados da pós-graduação <i>lato sensu</i>				
Ano	Área de conhecimento	Nível: Mestrado/ Doutorado	Instituição/ Região	Título
2011	Ciências Contábeis	Mestrado	Universidade Federal De Minas Gerais.	Variáveis que influenciam a escolha dos estudantes por cursos de pós-graduação lato sensu a distância na área de negócios.
2011	Enfermagem	Mestrado acadêmico em Enfermagem	Universidade Federal Do Rio De Janeiro	Os motivos do enfermeiro para a inserção em cursos lato sensu sob o olhar da complexidade
2012	Ensino de Ciências e Matemática	Mestrado profissional em ensino de Ciências e Matemática	Universidade Cruzeiro Do Sul.	Percepção dos alunos sobre a ead em um curso de pós-graduação lato sensu em gestão pública municipal
2012	Educação	Doutorado em educação escolar	Universidade Est.Paulista Júlio De Mesquita Filho	Educação especial e educação: percepções sobre a formação docente em nível de pós-graduação - ead - no Brasil e em Portugal

Fonte: Elaboração própria a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e do Portal BDTD, em março de 2016.

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
LINHA DE PESQUISA II – EDUCAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR
GEPPE(RS) – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E
REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Título da Pesquisa: RITOS DE PASSAGEM: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU E NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DOCENTE

Pesquisadora: Poliana Marina Mascarenhas de Santana Magalhães

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está convidada(o) a participar desta pesquisa. Ao aceitar, estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos para fins de análise. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda, de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

Todas as informações coletadas neste estudo serão estritamente confidenciais, portanto, não haverá necessidade de você se identificar, caso não deseje. Somente a pesquisadora terá acesso às suas informações e após o registro destas, o documento será arquivado por cinco anos e em seguida destruído.

Os riscos inerentes à realização da pesquisa são mínimos. Como um dos instrumentos se configura como rodas de conversa, instrumento que envolve todo o grupo de colaboradores, pode haver algum tipo de desconforto psicológico ao partilhar/expor suas experiências. No entanto, caso isso venha a ocorrer será prestada uma estrutura que restaure possíveis danos causados pela pesquisa.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa, deixando aqui a minha assinatura.

Feira de Santana, ____/____/2015.

APÊNDICE C



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
LINHA DE PESQUISA II – EDUCAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR
GEPPE(RS) – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E
REPRESENTAÇÃO SOCIAL**

**PERFIL BIOGRÁFICO DO ALUNO-PROFESSOR
COLABORADOR PARTICIPANTE DA PESQUISA - RITOS DE PASSAGEM:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU E SUA
IMPLICAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DOCENTE**

DADOS PESSOAIS

Nome _____

Idade: _____ SEXO: () M () F

Nascimento – Local: _____

Estado civil _____ Número de filhos _____

Endereço Residencial

Composição da Família:

Pai: _____

Escolaridade: _____ Profissão: _____

Mãe: _____

Escolaridade: _____ Profissão: _____

Irmãos: nº ()

Você autoriza que a sua identidade seja publicizada na escrita da tese () SIM () NÃO

DADOS PROFISSIONAIS

Formação: _____ Ano da Conclusão: _____

Instituição: _____

Modalidade: Presencial () Semi-presencial () À Distância ()

Curso de Pós-graduação: _____

Por que escolheu esse curso?

O que te motivou a fazer um curso de pós-graduação Lato sensu?

Fez ou faz outro curso de Pós-graduação Lato sensu? Qual(is)? Por quê?

() Sim () Não

Qual: _____

Modalidade: Presencial () Semi-presencial () À Distância ()

Justificativa _____

Acredita que a pós-graduação agrega valores à sua professoralidade? Em que sentido?

Fez o Curso de Magistério – Normal ()SIM () NÃO

Onde? _____

Tempo de exercício profissional na docência _____

Escola onde trabalha: _____

REDE: () Municipal () Estadual () Federal () Privada

Cidade: _____

Série: _____ Disciplina:

Carga horária de trabalho semanal / Turno de trabalho _____

Situação Trabalhista: Concursado () Prestador de Serviço () Selecionado ()

Outras experiências:

(Assinatura do Professor – Colaborador da Pesquisa)

APÊNDICE D



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
LINHA DE PESQUISA II – EDUCAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR
GEPPE(RS) – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Olá, gostaria de agradecer a sua contribuição nesta pesquisa sobre “Ritos de passagem: representações sociais de professoras sobre a pós-graduação lato sensu e a produção do conhecimento docente”, que pretende analisar as representações sociais de alunos-professores sobre a pós-graduação *lato sensu*, intencionando investigar a produção do conhecimento e identificar os sentidos e os significados que orientam e justificam as práticas docentes.

Leia as consignas abaixo. Faça uma associação livre e escreva ao lado de cada uma delas, três palavras que vem à sua cabeça. Em seguida, destaque a palavra mais importante para você e escreva o porquê.

Pós-Graduação *Lato Sensu*: _____, _____, _____

Ser Especialista: _____, _____, _____

Produção de conhecimento docente: _____, _____, _____

Pós-Graduação *Lato Sensu* e a relação com suas práticas docentes:

APÊNDICE E

Convite para a Roda Dialógica

“Ritos de passagem: representações sociais sobre a pós-graduação *lato sensu* e a produção do conhecimento docente”

CONVITE

Querida Colaboradora,

É chegado o momento de (com)partilhar nossas ideias, informações, impressões, representações, saberes e afetos com relação à pós-graduação *lato sensu*, a produção do conhecimento e as práticas docentes.

Como: Roda de discussão¹

Onde: Núcleo de pós-graduação Gastão Guimarães

Quando: às 14h

- **24 de outubro:** *“Formação e form-atividade: ritos, vivências e sentidos da pós-graduação lato sensu”*
- **28 de novembro:** *“Conhecimento: o brinquedo mais genial do mundo?”*
- **fevereiro de 2016:** *“Ser/torna-se professora: representações do vir a ser”*

Sua participação é imprescindível para o andamento desta pesquisa!
Obrigada pela sua disponibilidade.

APÊNDICE F
PLANEJAMENTO - RODA DE DIÁLOGOS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE



LINHA DE PESQUISA II – EDUCAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO
DO EDUCADOR
GEPPE(RS) – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO
E REPRESENTAÇÃO SOCIAL

PLANEJAMENTO - RODA DE DIÁLOGOS

Tema: Rito de passagem: A pós-graduação *lato sensu* e a produção do conhecimento docente

Objetivos:

- Apreender as representações sociais de alunos-professores sobre a pós-graduação *lato sensu* e suas implicações na produção do conhecimento e nas práticas docentes;
- Analisar os processos de objetivação e ancoragem das representações sociais sobre a pós-graduação *lato sensu* para a produção do conhecimento e exercício docente;
- Identificar, a partir das representações sociais evocadas, de que modo o rito de passagem *lato sensu* reinventa a produção do conhecimento e o estilo das práticas docentes na escola.

Período: De Outubro a Fevereiro de 2016.

Proposta:

- As rodas serão realizadas em três momentos distintos e complementares, sendo encontros de duas horas, onde serão discutidos os eixos referentes às palavras-chave dos objetivos da pesquisa;
 - Pós-graduação *lato sensu*
 - Produção do conhecimento docente
 - Implicações na prática pedagógica
- Cada encontro terá um tema específico, a partir dos eixos expostos acima, que norteará a discussão proposta;
- Cada encontro terá um dispositivo de som, imagem ou objeto que auxiliará na motivação da discussão proposta;
- Previamente, os sujeitos receberão um convite com as datas especificadas;
- Os sujeitos deverão usar roupas confortáveis;
- A roda se fará com o grupo disposto em círculo, sentado ao chão. Os dispositivos estarão dispostos no centro da roda. A pesquisadora fará a mediação com proposições previamente organizadas, bem como, de acordo com as falas/discussões dos sujeitos;

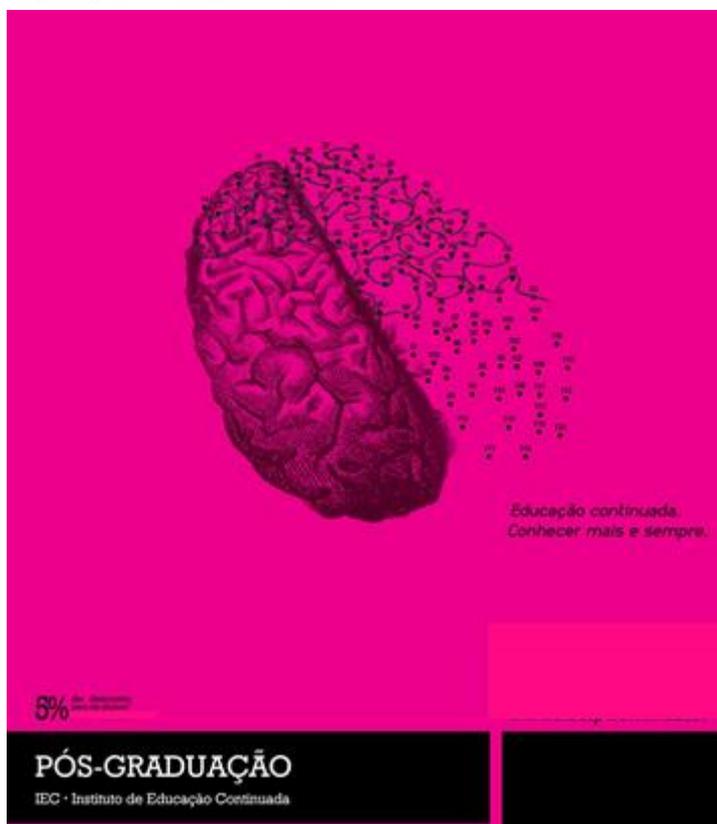
- As rodas serão gravadas.
-

Metodologia:

1. 24 de Outubro/15

TEMA: *“Form-ação e form-atividade: ritos, vivências e sentidos da pós-graduação lato sensu”*

- 1.1 Recepção aos sujeitos com a música: “Cio da Terra” (Milton Nascimento e Chico Buarque, 1977).
- 1.2 Momento “Entre o saber e o sabor”
- 1.3 Organização da roda
- 1.4 Apresentação da Proposta
- 1.5 Apresentação de quatro panfletos publicitários que divulgam determinada Pós-graduação *lato sensu*.





- 1.5.1 Diálogo sobre a forma, formação e formatividade - Roteiro previamente proposto⁴⁰
- O que chama atenção de maneira geral nos panfletos publicitários?
 - Que tipo de formação se evidencia nos panfletos publicitários apresentados?
 - Se esse fosse o momento de escolher a sua pós-graduação e essas fossem as suas opções de escolha, qual panfleto exerceria sobre você, maior influência?
 - Baseado na comunicação, qual você refutaria?
 - O que busca na pós-graduação lato sensu?
 - Acredita que ela é capaz de lhe proporcionar esses desejos?
 - O que significa, para a sua vida pessoal e profissional, ter o título de especialista? De que modo? Acredita que essa formação se constitui como um rito de passagem na sua vida?
 - O que lhe motivou a escolher o curso de pós-graduação lato sensu e a instituição onde cursa?
 - De que depende a qualidade da sua formação de especialista?
 - Isso é uma mobilização pessoal, profissional ou uma exigência social?
 - O que ocorrer...
- 1.5.2 Avaliação escrita da roda de diálogo– “Registre neste espaço o que foi significativo para você nos diálogos tecidos sobre *“Formação e form-atividade: ritos, vivências e sentidos da pós-graduação lato sensu”*”.

2. 28 de Novembro de 2015

TEMA: “Conhecimento: o brinquedo mais genial do mundo?”

- 2.1 – Recepção dos sujeitos – Leitura: “Por que o lego é o brinquedo mais genial do mundo?” do livro “O mundo de Sofia” (pag. 56).
- 2.2 - Formação da roda ao redor da pergunta colada no chão: “O que torna esse brinquedo diferente dos outros?”.
- 2.3 Questionar aos sujeitos se elas já brincaram de Lego, se acham legal, por que ele é considerado um brinquedo diferente?
- 2.4 Fornecer o Lego para que as colaboradoras brinquem e montem livremente; questionar sobre o que elas montaram;

⁴⁰ É importante salientar que o que vai direcionar a discussão são as falas dos sujeitos, o roteiro pretende apenas sistematizar a organicidade da roda.

2.5 Solicitar que elas montem algo que represente a produção de conhecimento e socializem com o grupo.

2.6 Roteiro previamente proposto para durante a socialização e discussão do tema:

- O que é conhecimento?
- Da equidade das representações;
- A possibilidade de montar coisas tão diferentes usando o mesmo brinquedo;
- É possível relacionar o brinquedo com a produção de conhecimento?
- Solicitar que expressem a relação da produção do conhecimento com a pós-graduação (Se há? Quem produz? Em que momento? De que forma? Para que? Há mudanças? Com que frequência?);
- Enquanto professora, você se percebe produtora de conhecimento? Quando? De que forma?... O que contribui para isso? O que se traduz como empecilho para a esse processo? ; Como isso reverbera nas práticas docentes?
- O que ocorrer...

2.6.1 Avaliação escrita da roda de diálogos: – “Registre neste espaço o que foi significativo para você nos diálogos tecidos sobre *“Conhecimento: O brinquedo mais genial do mundo”*”.

2.7 Momento “Entre o saber e o sabor”

3. Fevereiro de 2016

TEMA: “Ser/torna-se professora: representações do vir a ser”

3.1 Recepção aos colaboradores – som e poesia: “A verdade dividida”, de Carlos Drummond de Andrade.

3.2 Formação da roda em torno da réplica da obra “Fortune Telling” de Renè Magritte (1937) (disponível em <https://zettelmagazine.files.wordpress.com/2014/05/9447.jpg>)



3.3 Roteiro previamente proposto para durante a socialização e discussão do tema:

- Sobre o que sentem ao ouvir o poema e ao contemplar a imagem;

- Questionar que se elas já são professoras, qual necessidade move a busca pela especialização?
- Solicitar que os sujeitos analisem a imagem fazendo uma alusão à pós-graduação, a produção de conhecimento e suas implicações na prática docente;
- Questionar se o processo formativo possibilitado pela pós-graduação *lato sensu* tem influenciado nas suas práticas docentes? Em que medida? De que maneira?
- Confrontar a relação Pós-graduação Lato sensu – Prática docente e produção de conhecimento – prática docente.
- O que ocorrer

Recursos:

- Pasta L
- Folhas de ofício
- Programação
- Canetas
- Tapete, almofadas
- Lanche, toalha
- Panfletos impressos
- Poema em som: “A verdade dividida”
- Livro: O mundo de Sofia
- Lego
- Data show
- Caixa de som
- Notebook
- Lanches



APÊNDICE G
AVALIAÇÃO DAS RODAS DIALÓGICAS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
LINHA DE PESQUISA II – EDUCAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR
GEPPE(RS) – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Pesquisa: “Ritos de passagem: representações sociais de professoras sobre a pós-graduação lato sensu e a produção do conhecimento docente”

Pesquisadora: Poliana Marina Mascarenhas de Santana Magalhães

Colaboradora (Opcional): _____

AVALIAÇÃO I RODA DE DIÁLOGO:

“Formação e form-atividade: ritos, vivências e sentidos da pós-graduação lato sensu”

<p style="text-align: center;">Registre neste espaço o que foi significativo para você nos diálogos tecidos sobre <i>“Formação e form-atividade: ritos, vivências e sentidos da pós-graduação lato sensu”</i></p>

AVALIAÇÃO II RODA DE DIÁLOGO:

“Conhecimento: o brinquedo mais genial do mundo?”

<p style="text-align: center;">Registre neste espaço o que foi significativo para você nos diálogos tecidos sobre <i>“Conhecimento: O brinquedo mais genial do mundo”</i></p>

AVALIAÇÃO III RODA DE DIÁLOGO:
“Ser/torna-se professora: representações do vir a ser”

Registre neste espaço o que foi significativo para você nos diálogos tecidos sobre
“Ser/torna-se professora: representações do vir a ser”

Registre neste espaço o que foi significativo para você nos diálogos tecidos sobre <i>“Ser/torna-se professora: representações do vir a ser”</i>

APÊNDICE I

SÍNTESE INDIVIDUAL DE ANÁLISE/DISPOSITIVO DE COLETA DE DADOS

SUJEITO	TALP	RODA	PINTURA	
Aluna- professora A	Ampliação Continuidade Currículo Foco Especificidade Estudo Reflexão Prática Teoria Didática Reflexão Teoria	Continuação - processo Desejo Atividade que expressa a formação – como aluno e professor Mudança Traumas – relação teoria e prática Crescimento para a prática Fundamento Certificação é exigencia do mercado Não é o certificado que me torna especialista, sou eu que me torno Deliberação pessoal Possibilidade Piramide Viagem Relação pós-profissao Outro como entrave Verdade é relativa Novo A pós aguça o olhar	Novos conhecimentos Reflexão	Parece que a representação não se modificou
Aluna- professora B	-	ESCOLHA REFERÊNCIAS RESSIGNIFICAÇÃO DE CONHECIMENTOS INQUIETAÇÕES DO CHÃO DA SALA DE AULA ESCOLHAS DEGRAU QUE IMPULSIONA OUTRAS ATIVIDADES FORMATIVAS		
Aluna- professora C	Aprimoramento Extensão Específico Específico Aprofundado Preparado Construção Ensino	Diferentes focos nos espaços de formação Conhecimento Construção – pessoa e profissional Isenta da necessidade de certificação Demanda pessoal e	Repensar Ampliação	Antes: aprofundar Depois: ampliar

	Dedicação Ressignificação Relação Significado	social Novidade A graduação não dá conta Necessidade Relação com o saber Prazer A pós dá um olhar diferenciado		
Aluna- professora D	Continuação Curso Conhecimento Aprofundar Profissional Independente Saber Aplicar Pesquisar Focar Analisar Produzir	Não ligo pra título Desejo Conhecimento Institucionalização Formação é implicação Deliberação profissional Conhecer é individual e depende do contexto Importância de conhecer diferentes realidades Compreensão Inspiração A pós ajuda na prática	Novo olhar	Antes: aprofundar os conhecimentos para aplicar na prática docente. Depois: um novo olhar sobre o conhecimento e consequentemente sobre a prática docente
Aluna- professora E	Conhecimento Especialização Prática Entendimento Ciência Atuação Indispensável Experiência Reflexão Ressignificação Visão ampliada desconstrução	Imaginação Identificação Noção Inacabamento Novidade Círculo Caminho Acesso Diariamente no meu trabalho Outro como dificuldade Respeitar o conhecimento do outro Relação teoria-prática Ponte Buscar o novo Deliberação Imposição social A pós permitiu olhar o aluno de outras perspectivas	Aliança com a prática docente Conhecimento inacabado	Parece que a representação não se modificou – prática como premissa.
Aluna- professora F	Aprimoramento Pesquisa Estudo Atuação			
Aluna- professora G	Formação Prática Reflexão Estudo Observação Ação	Roda Ciência Outro como aliado	Impacto na sala de aula Sentido para os conhecimentos da graduação Segurança	Antes: reflexão Depois: sentidos para o conhecimento

	Estudo Pesquisa Avaliação Dedicação Conhecimento Aprendizagem			
Aluna- professora H	Especialização Formação Conhecimento Explicação Domínio Experiência Contínuo Mediação Saberes Assimilação Saberes Discernimento	Processo Realização pessoal Ajuda – generosidade - doação Fundamentação teórica Associação das vivências da prática com os conhecimentos da pós Certificado atesta a profissão Demanda pessoal e profissional Liberdade de criação Divisao Equilibrio Espiral Chave Cada um tem uma visao Referencial teórico Agregar Outro como foco	Compartilhamento Ajuda	Parece que a representação não se modificou – preocupação com a transmissão
Aluna- professora I	Conhecimento Etapa Realização Futuro Indecisão Realização Interação Aprendizagem Construção Cotidiano Alunos Aprendizagem		Espiral Crescimento Imbricamento	Antes: realização Depois: não trata mais disso, mas fala em crescimento

APÊNDICE J

SÍNTESE INDIVIDUAL DE ANÁLISE COMPARATIVA DA TALP E DA PINTURA EM TELA

SUJEITO	TALP	PINTURA
Aluna- professora A	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliação do conhecimento • Se aprofundar num determinado tema • Produção de conhecimento – reflexão da prática • Reflexão entre o eu vê na pós e a prática docente 	<p>Reflexões pessoais e da prática docente</p> <p>Expansão do olhar</p> <p>Ousar</p>
Aluna- professora C	<ul style="list-style-type: none"> • Aprimoramento do conhecimento existente visando melhoras na práticas educativas • Pesquisa e conhecimento sobre o objeto de estudo; • Estudo • Prática docente de excelência. 	<p>Abrir caminhos</p> <p>Repensar a prática docente</p> <p>Ampliação de olhar em sala de aula</p> <p>Angústia</p> <p>Propostas apresentadas na pós-graduação X sistema educacional</p> <p>Poda</p> <p>A prática educacional será mais “rica”, quando enxergamos outras verdades.</p> <p>Ver de outras perspectivas</p>
Aluna- professora D	<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundar o conhecimento adquirido na universidade • Aplicar na prática docente, os conhecimentos aprofundados • Tornar real o que estava no campo das ideias • Encontrar significado 	<p>A prática educacional será mais “rica”, quando enxergamos outras verdades.</p> <p>Ver de outras perspectivas</p>
Aluna- professora E	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento posto em prática • Saber-fazer com conhecimento de causa • Ciência de como atuar na situação de maneira a prevenir e intervir de forma relevante • Vivenciar situações para adquirir experiência • Experiência torna práticos os conhecimentos adquiridos • Ressignificação na visão sobre educação, formação e comportamento do aluno 	<p>Aliança com a prática docente</p> <p>Aquisição de novos conhecimentos</p> <p>Olhar mais atento</p> <p>Conhecimento infinito</p>
Aluna- professora G	<ul style="list-style-type: none"> • A PGLS ajuda na flexão da prática • Possibilidade de intervir, acolher e desenvolver sujeitos • Aprendizagem individual e coletiva 	<p>Clareou a prática</p> <p>Olhar diferenciado</p> <p>Ser uma profissional de qualidade</p>
Aluna- professora H	<ul style="list-style-type: none"> • Formação continuada • Domínio do que se faz para 	<p>Respaldo</p> <p>Transmitir o conhecimento</p>

Aluna-
professora I

- transmitir com segurança
- Conhecimento é inacabado
 - Produção do conhecimento é contínua
 - Relacionar o que estuda, vivenciando a prática docente
 - Ninguém tira nosso conhecimento
 - Nunca imaginou fazer pós-graduação
 - A prática proporciona uma aprendizagem significativa

Ajudar o outro

Crescimento de saberes
Saberes imbricados
Alargamento da compreensão de mundo e de educação
Conhecimento é infinito, os ritos são findáveis