

TEMA EM DESTAQUE

AValiação da Formação de Professores: Uma Perspectiva Psicossocial

CLARILZA PRADO DE SOUSA
LÚCIA P. S. VILLAS BÔAS

RESUMO

Com o suporte da teoria das representações sociais, este artigo pretende discutir a relevância de uma análise psicossocial da formação e avaliação docentes entendendo-a como um processo que não envolve somente o domínio de conhecimentos e habilidades de uma determinada área, mas que requer a compreensão dos processos de constituição da identidade profissional, da produção de sua subjetividade, das relações que o professor desenvolve com o outro e com os diferentes outros que participam da sua formação.

AValiação • Formação de Professores • Psicologia Social •
Representações Sociais

EVALUATION OF TEACHER TRAINING: A PSYCHOSOCIAL PERSPECTIVE

CLARILZA PRADO DE SOUSA
LÚCIA P. S. VILLAS BÔAS

ABSTRACT

With the support of social representation theory, this article intends to discuss the importance of psychosocial analysis of teacher formation and teacher evaluation, apprehended as a process that involves not only the mastery of skills and knowledge in a specific area, but also the understanding of the processes of making a professional identity, the production of its subjectivity, and relations that teachers develop with the other and with a range of others who take part in their training.

EVALUATION • TEACHER EDUCATION • SOCIAL PSYCHOLOGY • SOCIAL REPRESENTATIONS

AS AVALIAÇÕES DOS SISTEMAS EDUCATIVOS e das instituições de ensino superior – IES – realizadas no contexto brasileiro têm pretendido mediar a relação entre as demandas da sociedade e o controle das possibilidades de acesso a uma educação de qualidade.

A análise do percurso histórico dessas avaliações realizada por Fávero (1977, 1991), Buarque (1986), Martins (1989), Dias Sobrinho (2003), Lima (2005), Marback Neto (2007) e Santos (2008) permite identificar como esse papel mediador foi utilizado na proposição de reformas institucionais e na redefinição de políticas públicas, contribuindo tanto para reforçar os padrões em vigor como para alterar os rumos da educação superior no contexto brasileiro.

Tais estudos evidenciaram ainda como a função avaliativa de diagnóstico, necessária ao ensino superior, tem sido utilizada como uma forma de mediar as atividades de controle social transferindo para a sociedade e para a IES a responsabilidade pela melhoria da qualidade do ensino. A avaliação foi, portanto, durante sua trajetória histórica, construindo um tipo de *rationalia* que, por um lado, definiu os critérios de julgamento pelos quais a sociedade devia analisar o ensino superior e, por outro, manteve o controle sobre o que os diferentes governos conceituavam como competência, acesso e qualidade.

Atualmente, a avaliação do ensino superior é regida pela Lei n. 10.861 de 14 de abril de 2004 que estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes –, uma estratégia de análise que envolve dez dimensões relacionadas à política e gestão acadêmica, administrativa e financeira das IES, tendo como referência a missão a

que se propõe a instituição. A estratégia avaliativa proposta envolve ainda autoavaliação institucional e avaliação externa.

Integrando o Sinaes, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade¹ – tem o objetivo de avaliar a qualidade da formação oferecida pelos cursos de graduação por meio de provas padronizadas e comparativas realizadas no início e no final do curso. São provas que procuram definir os domínios cognitivos a serem alcançados pelos estudantes de determinado curso. Tais resultados e, sobretudo, sua divulgação pública reforçam em muito o impacto sobre os perfis dos profissionais a serem formados em determinada área. Ou seja, tais processos avaliativos, ao estimularem e esculpirem políticas de formação, terminam por definir orientações curriculares na medida em que a priorização pela avaliação de determinadas dimensões e determinados temas contribui para a criação de tendências curriculares, prioridades de ensino e critérios de julgamento do estudante, estabelecendo, finalmente, concepções de qualidade profissional. Conforme pontua Sousa:

O aspecto a ser problematizado não é a pertinência de se desenvolverem processos sistemáticos de avaliação dos profissionais da educação, mas, sim, suas finalidades e, em consequência, o uso a ser feito de seus resultados. Além disso, é fundamental que se considere a avaliação dos profissionais da educação como um dos elementos integrantes da avaliação da escola, analisando-se o trabalho escolar de modo articulado com as políticas educacionais implementadas. Desse modo, impõe-se a sistematização de procedimentos de avaliação de diferentes instâncias dos sistemas educacionais e não, apenas, dos profissionais das escolas e de seus alunos. (2008, p. 89)

Os resultados dessas avaliações e os inúmeros estudos que identificam a importância do professor, dos gestores escolares e dos coordenadores pedagógicos na produção de um ensino de qualidade têm induzido à elaboração de políticas de formação, baseada na crença de que a formação, como fator isolado, poderia levar à modificação do ensino e à melhoria do desempenho do aluno. Nesse contexto, surgem os programas de avaliação dos docentes em exercício, ou de ingresso no magistério, com o claro propósito de estabelecer políticas de controle de desempenho.

Em que pese a importância desses processos avaliativos, baseados no domínio cognitivo dos conteúdos a serem desenvolvidos nos cursos de formação, enfatiza-se aqui que a formação do professor e, conseqüentemente, sua avaliação, têm especificidades que provas que definem domínios estritamente cognitivos não alcançam. Não se rejeita um processo avaliativo que analise domínios cognitivos a serem desenvolvidos nos cursos de formação. Considera-se somente que a análise da formação deve contemplar a compreensão do sujeito estudante – futuro professor – de

¹ A respeito, ver <<http://www.inep.gov.br/superior/enade/default.asp>>.

forma menos segmentada. Tal proposição se insere em uma perspectiva psicossocial de avaliação dos processos de formação do professor tendo em vista a elaboração de indicadores preditivos de seu desempenho futuro.

PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DO PROFESSOR EM UMA PERSPECTIVA PSICOSSOCIAL

Propõe-se aqui a diferenciação, na avaliação do professor, de dois processos: um que trataria da avaliação do professor em formação – em uma IES, em programas de formação continuada de Secretarias de Educação, do Ministério da Educação etc. – e outro, referente à avaliação do professor em exercício.

Para desenvolver uma boa atuação, o professor em exercício, circunscrito a contextos muitas vezes adversos e quase sempre distintos daqueles apresentados durante sua formação, irá exercitar um conjunto de habilidades de modo a articular seus conhecimentos com as condições que lhe são apresentadas. O melhor desempenho será apresentado não necessariamente pelo professor que domina o maior espectro de conteúdos, mas por aquele que, em determinada circunstância, consegue articulá-los a outras variáveis de modo a obter os melhores desempenhos possíveis de seus alunos.

A avaliação do professor em exercício não pode, portanto, ser analisada considerando-se apenas o desempenho do aluno uma vez que este depende de variáveis relacionadas ao contexto, à escola, à família, à formação dos pais, ao nível socioeconômico, conforme evidenciado nos relatórios do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb² – e da Provinha Brasil.³

Nestes termos, o foco da avaliação do professor em exercício deve estar nas articulações que ele estabelece com sua prática e na relação entre o seu desempenho e o contexto. Uma avaliação nesta perspectiva permite orientar melhor o processo de tomada de decisão e o aperfeiçoamento de práticas, funções primordiais de uma avaliação educacional, afastando-se assim de processos meramente classificatórios.

Tal perspectiva, em nossos trabalhos, vem sendo definida como psicossocial porque compreende o sujeito-professor como socialmente constituído e construtor de sua realidade, encontrando suporte na teoria das representações sociais,⁴ conforme desenvolvida, sobretudo, por Moscovici (1986) e por Jodelet (1989), e nas proposições teóricas de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), André e Placco (2007), Tedesco (2008), Tenti Fanfani (2007, 2008) e Gatti (2010), para citar alguns autores.

Nesse sentido, a avaliação do professor em formação considerada em uma perspectiva psicossocial não envolve somente o domínio cognitivo de uma área de conhecimento, mas requer a compreensão dos processos de constituição da identidade profissional, da produção de sua

² O Saeb, conforme estabelecido pela Portaria n. 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb – e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc.

³ Criada em 2008, a Provinha Brasil constitui-se um instrumento de avaliação que visa a possibilitar a realização de um diagnóstico do nível de alfabetização das crianças das redes públicas de ensino, após um ano de escolaridade. Dessa forma, a prova é aplicada aos alunos matriculados no segundo ano de escolarização, no início e no final do ano letivo.

⁴ Entendidas por Moscovici (1978, p. 28) como um “[...] corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social”, as representações se constituem como um tipo de conhecimento socialmente elaborado e partilhado com o objetivo prático de contribuir para a construção de uma realidade comum a um dado conjunto social.

subjetividade, das relações que o professor desenvolve com o outro e com os diferentes outros que participam da produção de sua formação. Considera-se que esses processos devem ser levados em conta durante a formação do professor e suas análises evidenciam a qualidade a ser esperada do seu desempenho futuro.

Durante sua formação, os estudantes vão adquirindo o domínio de conteúdos, mas vão também construindo representações plenas de imagens e atitudes em relação ao ensino, ao aluno, à sua futura profissão docente. Tais representações funcionam como filtros seletivos que modificam e reorientam os conhecimentos que estão sendo construídos (KARAVAS, 1995; KARAVAS, DROSSOU, 2010). Assim, o foco da avaliação no processo de formação, e mesmo em seus resultados, deve incluir, em uma perspectiva psicossocial, as condições subjetivas em que está sendo produzida essa formação considerando-se as expectativas e possibilidades de transformação de como esses futuros professores pensam e realizam suas práticas. Com esse enfoque, a avaliação poderia sugerir decisões com vistas a orientar a revisão de processos e condições durante a formação na medida em que é essencial identificar como estudantes, futuros professores, integram os novos conhecimentos ministrados no curso com sua trajetória de vida, como ele se reconhece como professor, como está construindo sua identidade profissional, crenças e valores aos quais ele apresenta forte adesão e que irão orientar sua prática profissional.

Ao distinguir esses dois tipos de avaliação – formação e exercício –, não se pretende, evidentemente, assinalar que, na avaliação do professor em exercício, não se deva também considerar a dimensão subjetiva e sua atuação. O que se reafirma, com essa distinção, é que a avaliação do professor, como de resto toda avaliação educacional, implica selecionar focos e eleger indicadores.

Nesses termos, a distinção procura somente intensificar a opção pela inclusão de uma categoria de indicadores que amplie a possibilidade futura de intervenção, de tomada de decisão e, portanto, de ação possível sobre o desempenho esperado.

Durante o exercício profissional, a avaliação subsidia as atividades de gestão da escola e do sistema de ensino tendo, como sentido, compreender as inter-relações dos conhecimentos, habilidades e atitudes do professor com o contexto em que exercita sua prática. Enquanto que, durante a formação, a avaliação deve oferecer subsídios a IES de modo a permitir modificar e/ou aperfeiçoar a gestão do currículo, mas, sobretudo, deve oferecer alternativas que permitam ressignificar a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes dos estudantes – futuros professores. A questão, nesse caso, é levar o futuro professor a refletir e analisar sua trajetória e melhorar seu desempenho acadêmico, tornando-o preditivo da melhoria de sua atuação futura.

Nesse sentido, tanto no contexto de formação, como no de exercício, a função da avaliação não se encerra na identificação daquilo que vai bem e daquilo que vai mal, mas, sim, tem a função de gerar alternativas, de testar hipóteses e favorecer a produção de repertórios de ação propositiva de mudanças, isso porque a avaliação, quando voltada para a compreensão dos processos que estão produzindo determinados resultados, tem a possibilidade de fornecer maior número de alternativas para o desenvolvimento de ações de intervenção.

As avaliações atualmente realizadas nas IES, por meio do Enade, com os estudantes em formação, futuros professores, não têm sido suficientes para subsidiar processos de mudança. Enquanto um censo avaliativo, o Enade descreve e classifica rendimentos, analisa qualidade da formação oferecida nas IES, mas não é gerador de alternativas de ação.

Em estudo realizado pela Comissão Permanente de Autoavaliação – CPA – da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP –, procurou-se levar os resultados do Enade para análise com os professores, coordenadores e diretores de faculdades.⁵ A análise realizada envolveu a comparação dos resultados obtidos pelos estudantes com a matriz da prova e os planos de ensino dos professores do curso. Acredita-se que o trabalho propiciou aos professores dos cursos uma boa interpretação dos resultados obtidos. Contudo, é preciso admitir que, apesar do grande esforço realizado, não se obteve significativa ampliação da compreensão do desempenho dos estudantes, do ensino oferecido, além daquele já obtido com os resultados gerais da prova.

Nesse sentido, entendida a importância do Enade e considerando-se os limites de suas possibilidades, que estão bem expressos em seus objetivos que é o de diagnosticar a qualidade e a equidade do ensino superior desenvolvido no país, seria necessário realizar um estudo que gerasse alternativas de ação significativa de modo a subsidiar a priorização do processo de tomada de decisão nas IES por meio de processos avaliativos que busquem compreender como e em quais condições tais desempenhos são produzidos.

A avaliação de formação, que privilegia prioritariamente a dimensão cognitiva e não analisa o contexto e, portanto, a situação em que o desempenho se revela, não é característica somente do Enade, mas também do Documento para Consulta Pública acerca dos Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério da Educação (MEC)⁶ que descreve um conjunto de conhecimentos básicos baseado em sete temas gerais e nove temas específicos, além dos temas gerais para os professores de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e Naturais, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos.⁷ Apresenta-se, no quadro a seguir, os temas gerais sugeridos:

⁵ A respeito, ver Relatório 2007/2008, elaborado sob coordenação da Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/cpa/>>.

⁶ Disponível em: <<http://www.sbem.com.br/files/matriz.pdf>>.

⁷ No Estado de São Paulo, a Secretaria Estadual de Educação na gestão de Paulo Renato dos Santos realizou e divulgou a avaliação de professores da educação básica. Encontrava-se, também, em consulta pública uma iniciativa do Ministério da Educação proposta pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad, de avaliação de professores. A respeito, ver: <<http://consultaexame-docente.inep.gov.br/index/login>>.

QUADRO 1

TEMAS SUGERIDOS PELO INEP/MEC PARA O EXAME NACIONAL DE INGRESSO NA CARREIRA DOCENTE

1. Direito à educação

- Identificar os direitos estabelecidos na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - a serem garantidos por cada ator envolvido com a questão educacional;
- Reconhecer os papéis e atribuições das diferentes esferas de governo e instituições em relação à educação brasileira, de acordo com a Constituição Federal e a LDB;
- Identificar os direitos estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - a serem garantidos por cada ator envolvido com a questão educacional;
- Reconhecer os papéis e atribuições das diferentes esferas de governo e instituições em relação às crianças e adolescentes, de acordo com o ECA;
- Conhecer o processo histórico que deu origem à atual configuração do direito à educação no País;
- Relacionar a legislação educacional vigente com o trabalho da escola e do professor em sala de aula.

2. Políticas educacionais vigentes

- Conhecer o desenho e as características de políticas educacionais vigentes no nível nacional, tais como: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb -, Prova Brasil e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb;
- Reconhecer os papéis e atribuições das diferentes esferas de governo e instituições em relação às políticas educacionais vigentes no País;
- Relacionar as políticas educacionais vigentes com o trabalho da escola e do professor em sala de aula.

3. Processo de desenvolvimento humano e aprendizagem

- Conhecer os principais conceitos e teorias do desenvolvimento humano nos seus aspectos físico, cognitivo, linguístico, social, emocional e moral;
- Identificar etapas e variações do desenvolvimento dos alunos, de acordo com as principais teorias do desenvolvimento humano;
- Reconhecer as formas pelas quais o desenvolvimento dos alunos, nos seus diversos aspectos, afeta sua aprendizagem;
- Reconhecer as formas pelas quais os fatores escolares e extraescolares afetam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

4. Planejamento pedagógico

- Conhecer os tipos, as funções e os componentes do planejamento pedagógico;
- Conhecer as funções, os componentes e elementos que caracterizam um currículo;
- Conhecer as características e componentes de uma sequência didática;
- Reconhecer as relações entre a proposta curricular, a sequência didática e o projeto político-pedagógico.

5. Estratégias, abordagens, atividades e recursos pedagógicos

- Identificar estratégias, abordagens e atividades adequadas à faixa etária e ao estágio de desenvolvimento dos alunos;
- Identificar estratégias, abordagens e atividades adequadas a alcançar determinados objetivos de aprendizagem;
- Identificar rotinas pedagógicas adequadas à faixa etária e ao estágio de desenvolvimento dos alunos;
- Identificar formas adequadas de organização do espaço pedagógico de acordo com os objetivos de aprendizagem;
- Conhecer procedimentos de escolha dos livros didáticos a serem utilizados;
- Identificar formas adequadas de utilização de recursos didáticos diversos, de acordo com os objetivos de aprendizagem;
- Identificar formas adequadas de utilização de recursos tecnológicos e audiovisuais, tais como o computador, a Internet e os vídeos.

6. Avaliação pedagógica

- Conhecer os tipos, as funções e os instrumentos de avaliação pedagógica;
- Identificar estratégias de avaliação adequadas de acordo com a situação de ensino e os objetivos de aprendizagem;
- Utilizar dados de avaliações em larga escala para tomar decisões pedagógicas.

7. Adaptações curriculares para o atendimento de alunos com necessidades especiais

- Conhecer os tipos e níveis de adaptações curriculares passíveis de serem adotadas para atender alunos com necessidades especiais;
- Identificar as adaptações curriculares adequadas para atender alunos com determinadas necessidades especiais.

Embora essa relação temática evidencie aspectos necessários ao ingresso na carreira docente com visível ênfase na valorização do pedagógico ao mostrar que não basta apenas o professor dominar o conteúdo de sua área de especialidade (História, Língua Portuguesa, Matemática etc.), mas que é preciso ter o conhecimento pedagógico que permite ao docente contextualizar de onde ele fala, para quem ele fala e com quem ele fala, importa notar que o aspecto subjetivo não está contemplado revelando, mais uma vez, uma compreensão da formação do professor em uma perspectiva segmentada do sujeito e, de certa forma, “simplista” ao considerar que apenas o domínio do conteúdo produzirá alterações no desempenho docente. Como bem assinala Gatti:

O que se observa, nas políticas educacionais que pretendem desencadear processos de mudança em cognições e práticas, é que elas esposam, em geral, a concepção de que oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, mudanças em posturas e formas de agir se produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos. (2010, p. 4)

A análise do trabalho docente além de contemplar os saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos deve considerar também a importância dos aspectos subjetivos, experienciais, que, neste caso, não são complementares, mas nucleares. Em outros termos, as avaliações continuam a desconsiderar tanto o sujeito que se forma, como as condições em que ele se forma e a produção de sua profissionalização⁸, entendida aqui como um processo de articulação que o sujeito estabelece com a profissão, com os conhecimentos da área de educação e, de forma complementar, como os processos que atuam em uma dinâmica social – valores, representações – de modo a orientar o funcionamento de sua formação.

Esses processos construídos pelo professor, que vão dar sentido e orientação à sua prática, podem ser definidos, segundo Tardif (2002), como saberes do trabalho docente e que estão ligados

...organicamente à pessoa do trabalhador e ao seu trabalho, àquilo que ele é e faz, mas também ao que foi e fez, a fim de evitar desvios em direção a concepções que não levem em conta sua incorporação num processo de trabalho, dando ênfase à socialização na profissão docente e ao domínio contextualizado da atividade de ensinar. (p. 17)

Os saberes que estruturam a profissionalização docente, específicos da atuação do professor, a serem analisados durante a formação envolvem, em uma perspectiva psicossocial, a compreensão da tríade “sujeito individual” – “sujeito social” – “objeto” (MOSCOVICI, 1978,

⁸ Para Barbier (1998), a profissionalização se constitui hoje como um campo de práticas dirigido por uma intenção, que se realiza no contexto da formação. Ainda segundo o autor, a intenção que dirige a produção e transformação de competência são características individuais e coletivas, não dissociáveis, e que se manifestam em uma situação como uma atividade realizada pelo sujeito e situada socialmente.

1986; DOISE, 2002), compreensão esta que perpassa as articulações que o sujeito realiza com suas experiências, em sua trajetória de vida, com o objeto de sua ação, trata-se, portanto, da organicidade que confere ao processo de construção social de sua profissão. São os elementos que estabelecem a inter-relação desta tríade e que definem a construção do sujeito que devem ser considerados nos processos de formação.

Reconhece-se que uma das dificuldades que talvez explique a pouca preocupação com tais elementos seja o de como avaliá-los. Realmente, a avaliação de tais saberes exige a utilização de uma estrutura teórica e a realização de pesquisas qualitativas para o desenvolvimento de um instrumental adequado que dê conta desses aspectos subjetivos.

A FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR COMO OBJETO DE ANÁLISE

A formação do professor e a análise dos saberes da docência vêm sendo discutida por vários autores. Reconhece-se os esforços de Schon (1983), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Gatti (1992), Nóvoa (1995), Saviani (1996), Gauthier et al. (1998), Pimenta (1999), Tavares (2002), Placco (2005), André (2006), Marcelo (2009), dentre outros, para identificar a complexidade que envolve esta formação.

Analisando as propostas apresentadas por Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Saviani (1996), Gauthier et al. (1998) e Pimenta (1999), Cunha (2004) oferece uma categorização ampla que permite identificar todos os aspectos que vêm sendo priorizados no momento:

QUADRO 2
CATEGORIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES OU DOS PROFESSORES

TARDIF, LESSARD E LAHAYE (1991)	PIMENTA (1999)	GAUTHIER ET AL. (1998)	SAVIANI (1996)
1. saberes da formação profissional 2. saberes das disciplinas 3. saberes curriculares 4. saberes da experiência	1. saberes da experiência 2. saberes do conhecimento 3. saberes pedagógicos	1. saberes disciplinares 2. saberes curriculares 3. saberes das Ciências da Educação 4. saberes da tradição pedagógica 5. saberes experienciais 6. saberes da ação pedagógica	1. saber atitudinal 2. saber crítico-contextual 3. saber específico 4. saber pedagógico 5. saber didático-curricular

Fonte: Cunha (2004).

A observação do quadro acima, proposto pela autora, revela que, no âmbito da formação, há uma concentração em saberes que deveriam abranger os conteúdos pedagógicos e as áreas específicas, os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, os procedimentos didáticos das áreas de conteúdo e os relativos aos contextos

gerais e específicos. Saviani (1996), entre os autores citados, é o único que assinala o saber atitudinal.

Embora não se questione a importância da dimensão cognitiva, considera-se que a inobservância das dimensões afetivas, sociais, atitudinais que permitem analisar o sujeito em seu processo de formação profissional e no contexto de suas experiências vividas gera, como afirma Tedesco (2008), uma desigualdade social quando ações políticas, desconhecendo o sujeito da ação educativa, em contextos sociais de grande pobreza, propõem políticas de massa sem a preocupação com o sujeito que irá executá-la. Nas palavras do autor:

Reconocer la importancia de la dimensión subjetiva de los fenómenos sociales plantea nuevos problemas a la teoría y a la acción política. Las políticas sociales destinadas a enfrentar los problemas asociados a la pobreza suelen ser políticas de masa, con escasas o nulas posibilidades de personalización. Sólo en contextos donde la pobreza afecta a sectores reducidos de población y donde existe una relativa abundancia de recursos, parece posible plantearse la posibilidad de personalizar las estrategias de intervención. En situaciones donde es preciso atender contingentes muy numerosos con pocos recursos, la tentación por ignorar la dimensión subjetiva del problema es muy fuerte. Sin embargo, nadie puede suponer, bajo el pretexto de la necesidad de atender necesidades masivas, que la subjetividad es menos necesaria en los servicios destinados a sectores de bajos recursos que en los servicios para población de altos recursos. (TEDESCO, 2008, p. 6)

Ao tratar da dimensão psicossocial dos processos de formação do professor indaga-se, também, que tipo de sujeitos as mudanças econômicas, políticas e culturais do contexto atual estão produzindo. Tenti Fanfani (2008) assinala que o processo de globalização tem provocado uma “erosão social”, aprofundando a ausência de sentido, anulando perspectivas a longo prazo e arraigando visões individualistas e fundamentalistas. Estas visões moldam uma sociedade que se concentra no presente e com ruptura com o passado conflitando com a profissão do educador cuja proposta constitutiva é a preparação para o futuro e a construção do futuro cidadão a partir de um saber acumulado pelas gerações de onde advém a importância de atuar sobre processos constituidores do sujeito durante a formação, processos estes que têm sido desconsiderados na maioria dos estudos da área de educação e de formação do professor.

Esta é uma das questões básicas para a qual a perspectiva psicossocial pode contribuir por meio de uma abordagem multirreferenciada de modo a compreender como avaliar tais processos durante a formação docente e, conseqüentemente, atuar sobre eles. Nesse sentido, é preciso

avançar na construção de uma proposta avaliativa que permita analisar o professor no contexto de sua experiência vivida, de sua prática e de seu projeto de futuro, favorecendo a compreensão das relações entre teoria e prática nos currículos dos cursos de formação docente de modo a oferecer uma alternativa para avaliação da formação que ultrapasse uma visão predominantemente cognitiva de análise.

Uma proposta de avaliação que incorpore a dimensão psicossocial permite evidenciar uma compreensão de sujeito que se constitui socialmente e é constituído a partir dos contextos sociais que vivencia. A partir dos níveis de análise propostos por Doise (2002), por exemplo, é possível a analisar a articulação do sujeito individual, com suas experiências e trajetórias, do sujeito social, com as dinâmicas sociais, com as inter-relações posicionais, ideológicas, valorativas e representacionais presentes nestas dinâmicas. Somente considerando o sujeito é que se poderá dar sentido ao vago discurso existente na área educacional sobre a relação teoria e prática. Trata-se de uma aposta e de um desafio ou, conforme expressão de Charlot (2006), de uma “aposta epistemológica”.

Os estudos que vem sendo desenvolvidos no âmbito do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação (CIERS-ed)⁹ do Departamento de Pesquisas Educacionais (DPE) da Fundação Carlos Chagas (FCC)¹⁰ têm pretendido analisar como estudantes dos cursos de pedagogia e de licenciaturas, futuros professores, estão se construindo como sujeitos a partir dos processos de alteridade e de profissionalização que conduzem à ação educativa, o que passa pela compreensão de como esses universitários interpretam a sua formação, o seu futuro trabalho e pelo entendimento de como os cursos de formação docente, por meio de seus currículos, estão construindo seu espaço social formativo.

Trata-se, portanto, de estudos dos processos psicossociais da construção da profissionalização dos estudantes dos cursos de pedagogia e licenciaturas tendo em vista a elaboração de indicadores e de uma proposta de avaliação da formação do professor.

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO APORTE TEÓRICO PARA ANÁLISE DOS PROCESSOS PSICOSSOCIAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE

A teoria das representações sociais não é único aporte que permite uma análise psicossocial da formação de professores e que possibilita a formulação de uma proposta de avaliação da formação para além de seu aspecto de mensuração. Trata-se, no entanto, da vertente teórica que vem sido desenvolvida nos estudos do CIERS-ed/DPE/FCC justamente com a perspectiva de constituir processos de avaliação que considere a comple-

⁹ <http://www.fcc.org.br/pesquisa/ciers.html>.

¹⁰ Trata-se do Programa de Pesquisa, coordenado pela Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa, *Representações sociais de estudantes de educação e de licenciatura sobre o trabalho do docente* desenvolvido por uma rede internacional de pesquisadores, sob o tema da profissionalização. A pesquisa, realizada de forma longitudinal, iniciou-se em 2006 com cerca de 3000 estudantes dos primeiros anos de diferentes licenciaturas do Brasil, da Argentina e de Portugal. A respeito ver Sousa, Pardal e Villas Bôas (2009) e Sousa e Villas Bôas (2011).

xidade da ação humana e que permita, aos gestores, tomarem decisões para o aperfeiçoamento das práticas e da formação.

É preciso ressaltar que o terreno no qual as representações sociais surgem e se firmam é o espaço social. As representações sociais podem permitir a adaptação do indivíduo, a partir de uma ação ou comunicação sobre o cotidiano, objetivando o saber que, por sua vez, retorna ao senso comum provocando processos de modificação de sua ação em seu ambiente. Portanto, estudar as representações sociais permite conhecer as contradições que o indivíduo, ou o grupo, quer ajustar. Elas são constituídas por meio da capacidade representacional do sujeito que é, ao mesmo tempo, psicológico e social e, também, por meio dos processos de comunicação e das práticas sociais.

Dessa forma, a compreensão do sentido destas funções leva a crer que a teoria das representações sociais, ou o conjunto organizado de proposições que compõem o campo das representações sociais, possibilitará desvelar o pensamento e os comportamentos dos futuros professores, assim como fornecerá subsídios para um novo direcionamento do esforço docente.

É a representação social que um indivíduo compartilha com seu grupo, sua percepção a respeito do movimento de transformação de sua realidade, suas dificuldades pressentidas e esboçadas, que merecem uma análise sistemática para que, sendo entendidas, dar bases aos educadores para buscarem uma transformação em sua ação formativa. Para resumir essa abordagem, faz-se referência a Marková:

Moscovici tem expressado, com frequência, a ideia de que a Teoria das Representações Sociais definem e delimitam o campo da psicologia social e que a psicologia social deveria se tornar a antropologia da cultura moderna. Primeiramente, os fenômenos sociais humanos são sempre fenômenos em transformação e, desta forma, o conceito de mudança social é fundamental em psicologia social. Diferentemente de qualquer outra teoria de psicologia social o conceito de mudança social é central à teoria das Representações Sociais. Segundo, e em decorrência do primeiro, a Teoria das Representações Sociais fornecem bases epistemológicas para o estudo de mudança social e para coerência conceitual da psicologia social fragmentada como ela existe hoje. Terceiro, quase todos os fenômenos em psicologia social se referem à comunicação simbólica, conhecimento popular e ação social. Esses fenômenos têm uma dupla orientação. Eles estão imbricados na cultura e na história e, portanto, têm uma tendência em direção à estabilidade. Ao mesmo tempo, eles se mantêm vivos através de atividades, tensões e conflitos de grupos e indivíduos que se apropriam, inovam e criam novos fenômenos. (2008, p. 234, tradução nossa)

Opondo-se ao conceito predominante na psicologia, que reduzia o papel do sujeito a uma posição de passividade segundo a qual o conhecimento é produto de um processo intra-individual, em que o social intervém de forma secundária, a teoria das representações sociais dá ênfase ao papel ativo e criativo do sujeito social que se constrói na relação com a sociedade.

Para Moscovici (1978, 1986), em realidade, é na vida com os outros que pensamento, sentimento e motivação humanos se desenvolvem. Nesse sentido, a psicologia social, utilizando-se de seus próprios métodos, deve se tornar um tipo de antropologia da cultura moderna. Tal definição de objeto necessita superar a clivagem tradicional entre, de um lado, análises oriundas da psicologia e centradas no indivíduo e, de outro, análises econômicas e sociológicas que abordam a sociedade. Esses dois tipos de análises, apesar das tensões existentes entre elas, devem se manter ligadas uma a outra.

A realidade das relações entre o individual e o social necessita de modelos ternários fazendo intervir o outro na construção desta realidade. As negociações com o outro, com outros indivíduos e grupos, se desenvolvem, ao mesmo tempo, dos dois lados. Daí a importância das representações sociais constituindo uma parte importante da realidade social. Trata-se de uma possibilidade de estudo do devir encontrada pela psicologia social.

O estudo das representações sociais necessita que se coloquem, em relação, os sistemas cognitivos complexos do indivíduo com os meta-sistemas de relações simbólicas que caracterizam uma sociedade: vemos funcionar dois sistemas cognitivos, um que processa associações, inclusões, discriminações, deduções, quer dizer, o sistema operatório, e outro que controla, verifica e seleciona com a ajuda de regras, sejam estas lógicas ou não; trata-se de um tipo de meta-sistema que retrabalha a matéria produzida pelo primeiro (MOSCOVICI, 1978). O autor incumbem precisamente os psicólogos sociais de estudar as relações entre essas regulações societais e os funcionamentos cognitivos para responder à seguinte questão: quais sistemas de comunicação característicos de uma sociedade atualizam, ou favorecem, quais funcionamentos cognitivos e em quais contextos específicos?

A educação, quando marcada por um enfoque da psicologia demasiado individualista, sem a compreensão do significado que têm as regulações societais na constituição do sujeito, possibilita uma ilusão da compreensão de um sujeito que poderia existir sem a sociedade ou, como afirma Moscovici (1986), uma espécie de Adão que sofre apenas influências sociais, não se constituindo socialmente.

Os estudos psicossociais estabelecem uma visão ternária em interação e mediação constante, qual seja: sujeito individual – sujeito social – objeto. Para Lautier (2001), é justamente esta interação que,

embora dificulte o trabalho analítico, impede que se tenha a tentação de analisar o comportamento de um estudante ou de um professor, somente em uma perspectiva psicológica ou unicamente sociológica.

Essa interação e mediação constante é, em uma perspectiva psicossocial, o processo pelo qual se constrói a realidade, se estruturam os saberes e se permite “questionar a separação entre o individual e o coletivo, contestar a separação entre o psíquico e o social nos campos essenciais da vida humana” (MOSCOVICI, 1986, p. 26).

A construção da realidade, fruto desta mediação que caracteriza a natureza social de processos interpessoais e, inclusive, dos intra-individuais, evidencia que: a. não existe algo como um conhecimento “liberto” produzido por um sujeito “livre” do outro, da história e da pertença; b. que o sujeito comum pode ser sujeito do conhecimento e saber bem sobre o que fala; c. que história e suas estruturas não existem independentemente dos sujeitos (JOVCHELOVITCH, 2008). Nesse sentido, a análise da formação docente centra-se tanto na compreensão desses processos de mediação, quanto na compreensão de como eles se realizam no contexto da formação e no pensamento do estudante, futuro professor, sobre o seu trabalho.

Esses aspectos nos levam às seguintes questões: Como os estudantes fazem uso da informação que recebem nos cursos de educação (pedagogia e licenciaturas) para compreender a profissão docente? Como articulam as informações transmitidas pela ciência da educação com suas experiências? Como os estudantes, futuros professores, constroem os saberes que irão orientar sua conduta?

Em função das experiências, da ideologia, de seus valores e mesmo de seu sistema conceitual, os sujeitos selecionam, organizam e legitimam, em seu grupo, as informações que recebem em seus cursos. Assim, conhecer os saberes que orientam os estudantes, futuros professores, implica compreender que todos saberes são “expressivos”, representam mundos subjetivos, intersubjetivos e objetivos, tríades constituídas no cotidiano e que “projetam identidades, valores e modos de vida em campos sociais” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 260), mais ainda, “...estudar saberes significa estudar o conjunto de práticas, relações e contextos concretos em que o saber, enquanto ação social ocorre” (p. 261).

Estes saberes, caracterizados pela dependência do “quem fala”, do “como se fala”, do “do que se fala”, do “por que se fala” e do “para quem se fala” (JODELET, 1989; JOVCHELOVITCH, 2008) evidenciam contextos e condições distintas de produção dos saberes e, como tais, têm sido o foco de estudo de vários autores da psicologia social como, por exemplo, Moscovici (1978, 1986), Farr (1987), Jodelet (1989), dentre outros.

As representações sociais de estudantes dos cursos de educação (pedagogia e licenciatura) sobre o trabalho docente permitem desvelar como estes compreendem e explicam o sentido desse trabalho, os fato-

res que conduzem a um bom desempenho, o padrão de alteridade que constitui sua relação com o aluno, os vínculos que mantém com sua futura profissão, a definição de sua identidade social, as expectativas que têm em relação ao futuro profissional e os saberes que os constituem enquanto professor.

Considerando que as representações sociais possibilitam a formação de todos os sistemas de saber e expressam mundos subjetivos, intersubjetivos e objetivos (JOVCHELOVITCH, 2008), reconhecer como estas expressões se transformam de um grupo para outro, de um contexto para outro, é fundamental para a compreensão de como o conhecimento científico, veiculado nos cursos de educação (pedagogia e licenciatura), se transformam em saberes da docência, em representações sociais da docência, de modo a orientar a atuação dos estudantes, futuros professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As possibilidades de análises psicossociais da formação e do exercício da docência contribuem para a melhoria de seus processos avaliativos e permitem identificar como as condições institucionais, econômicas, sociais, materiais e políticas, sendo intrínsecas ao processo de formação do conhecimento e também dando forma à sua estrutura interna (JOVCHELOVITCH, 2008), concorrem para construção da profissionalização docente. Enfrentar essa questão é fundamental para evitar que o professor seja visto como agente quase isolado na obtenção de um ensino que contemple equidade e qualidade.

Evidentemente que, com isso, não se desconsidera a necessidade de uma formação docente que inclua os conteúdos objetivos do currículo, bem como as melhorias nas condições estruturais, salariais, de apoio e de regulação do exercício da docência. O que se pretende enfatizar é que, para além desses importantes aspectos, deve-se também conhecer como o futuro professor pensa a sua profissão de modo a propor ações que o levem a aperfeiçoar seu trabalho. E, nesse sentido, a perspectiva psicossocial surge como uma abordagem diferencial para a compreensão da formação e do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. *Uma década de pesquisas sobre formação de professores*. 1993-2003. 2006. Mimeografado.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de; PLACCO, Vera M. N. de. Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisas em psicologia da educação. *Contrapontos*, Itajaí, v. 7, p. 339-346, maio/ago. 2007.
- BARBIER, Jean-Marie. Voies nouvelles de la professionnalisation. In: SYMPOSIUM DU RÉSEAU DE RECHERCHES ET FORMATION (REF), sept. 1998, Toulouse.
- BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. *Orientações gerais para o roteiro de autoavaliação das instituições*. Brasília, Inep, 2004.

- BUARQUE, Cristovam. *Uma ideia de universidade*. Brasília: Universidade de Brasília, 1986.
- CHARLOT, Bernard. A Pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, p.7-18, n. 31, jan./abr. 2006.
- CUNHA, M. I. Globalização, educação e formação docente. *Educação e Linguagem*, São Paulo, n. 9, p. 99-116, jan./jun. 2004.
- DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.
- DOISE, Willem. Da psicologia social à psicologia societal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 18, n. 1, p. 27-35, jan./abr. 2002.
- FARR, R. M. The Science of mental life: a social psychological perspective. *Bulletin of the Psychological Society*, n. 40, p. 1-17, 1987.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *Da universidade modernizada à universidade disciplinada*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *Universidade brasileira em busca de sua identidade*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- GAUTIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GATTI, Bernardete A. A Formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 14, n. 28, p. 39-47, jul. 1992.
- _____. Avaliação de professores: comentários a partir do texto de Charlotte Danielson. In: SEMINÁRIO: AVALIAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA AGENDA EM DISCUSSÃO, 24 maio 2010, Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro.
- JODELET, Denise. Representations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, Denise (Org.). *Les Représentations sociales*. Paris: PUF, 1989. p. 31-61.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. *Os Contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- KARAVAS, Evdokia. Understanding the gap between teachers' theories and their classroom practices: an investigation of teachers' attitudes towards error correction and their classroom error correction behavior. *English Language Teacher Education and Development (ELTED)*, v. 1, p.17-19, spring 1995. Disponível em: <<http://www.elted.net/issues/volume-1/index.html>>. Acesso em: maio 2012.
- KARAVAS, Evdokia; DROSSOU, Maria. *Are student teachers' beliefs amenable to chance? A study of EFL student teachers' beliefs before and after teaching practice*. Athens: Faculty of English Studies University of Athens. Disponível em: <<http://my.enl.auth.gr/gala/ppts/Karavas-Drossou.ppt>>. Acesso em: 22 jun. 2010.
- LAUTIER, Nicole. Les Enjeux de l'apprentissage de l'histoire. *Perspectives Documentaires en Éducation*, Paris, n. 53, p. 61-68, 2001.
- LIMA, Licínio C.; AFONSO, Almerindo Janela. *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Afrontamento, 2005. (Biblioteca de Ciências Sociais)
- MARBACK NETO, Guilherme. *Avaliação: instrumento de gestão universitária*. Vila Velha: Hoper, 2007.
- MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.
- MARKOVÁ, Ivana. *Dialogicidade e representações sociais*. São Paulo: Vozes, 2008.
- MARTINS, Benedito Carlos. *Ensino superior brasileiro*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006.
- MOSCOVICI, Serge. L'Ère des representations sociales. In: DOISE, W. (Org.). *L'Étude des representations sociales*. Neuchatel-Paris: Delachaux et Niestlé, 1986. p. 34-80.
- _____. *A Representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

PIMENTA, S. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PLACCO, Vera Maria de Nigro Souza. Professor universitário e as dimensões da formação do professor: contrapontos a uma prática estabelecida. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 14, n. 26, p. 151-154, 2005.

SANTOS, B. S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

SANTOS, Maria Inês. *Avaliação externa da educação superior*. 2009. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Para uma história da educação latino-americana*. Campinas: Autores Associados, 1996.

SCHÖN, D. *The Reflective practioner*. Londres: Temple Smith, 1983.

SGUISSARDI, V.; SILVA JUNIOR, J. R. *Educação superior: análise e perspectivas de pesquisa*. São Paulo: Xamã, 2001.

SOUSA, C. P.; PARDAL, L. A.; VILLAS BÔAS, L. P. S. (Org.). *Representações sociais sobre o trabalho docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009.

SOUSA, C. P.; VILLAS BÔAS, L. P. S. A Teoria das representações sociais e o estudo do trabalho docente: os desafios de uma pesquisa em rede. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 271-286, maio/jago. 2011.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação e carreira do magistério: premiar o mérito? *Retratos da escola*. Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 81-93, jan./dez. 2008.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TAVARES, M. R. *Auto-estima: o que pensam os professores?* 2002. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

TEDESCO, J. C. Son posibles las políticas de subjetividad? In: TENTI FANFANI, Emilio (Comp.). *Nuevos temas em la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008. p. 53-64.

TENTI FANFANI, Emilio. Consideraciones sociologicas sobre profesionalización docente. *Educación & Sociedad*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-353, maio/jago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: maio 2012.

_____. (Comp.) Introducción: Mirar la escuela desde afuera. In: _____. *Nuevos temas em la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008. p. 11-26.

CLARILZA PRADO DE SOUSA

Pesquisadora do CIERS-ed da Fundação Carlos Chagas e professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP
csousa@fcc.org.br

LÚCIA P. S. VILLAS BÔAS

Pesquiadora do CIERS-ed da Fundação Carlos Chagas e professora da Universidade Metodista de São Paulo
lboas@fcc.org.br

Recebido em: JUNHO 2012 | aprovado para publicação em: JULHO 2012