



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

ISSN: 2318-0870

PUC-Campinas

Domingos, Silvio Duarte; Castro, Monica Rabello  
Representações sociais de professores formadores sobre a prática de professores da Educação Básica  
Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 22, núm. 2, 2017, Maio-Agosto, pp. 299-315  
PUC-Campinas

DOI: 10.24220/P1519-3993-20172202000010

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061714010>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://redalyc.org)

UABEM [redalyc.org](http://redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc  
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal  
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

## Representações sociais de professores formadores sobre a prática de professores da Educação Básica

### *Social representations of professors regarding the practice of the Basic Education teachers*

Silvio Duarte Domingos<sup>1</sup>

Monica Rabello Castro<sup>1</sup>

#### Resumo

A formação e a profissionalização do professor da escola regular são temáticas que vêm sendo bastante abordadas por pesquisadores em Educação, cujos estudos sobre a preparação dos futuros professores vêm contribuindo para a melhoria de sua formação. Este artigo focaliza uma pesquisa que teve como objetivo investigar as representações sociais que professores da graduação em Pedagogia têm acerca das práticas de professores da Educação Básica. Optou-se por utilizar a abordagem processual das representações sociais articulada à análise argumentativa como referencial teórico-metodológico. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, induções de metáforas e videogravações.

---

<sup>1</sup> Universidade Estácio de Sá, Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. Presidente Vargas, 642, Centro, 20071-001, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: S.D. DOMINGOS. E-mail: <silvio.duarte@gmail.com>.

Artigo elaborado a partir da dissertação de S.D. Domingos, intitulada "As representações sociais de professores de Pedagogia acerca das práticas profissionais de professores da Educação Básica". Universidade Estácio de Sá, 2016.



Participaram do estudo dez professores universitários de Pedagogia. Os resultados mostram indícios de transformação nas suas representações, devido a transformações em suas práticas profissionais, ocasionadas pela percepção da mudança no perfil dos alunos que têm ingressado na graduação. Suas representações sociais da prática do professor da Educação Básica estão objetivadas nos elementos: ensinar e aprender, dar atenção, pesquisa e estudo. Os sujeitos ancoram esses elementos nos sentidos de professor reflexivo e de uma prática dialógica. Esses sentidos são identificados em suas falas, pois são repetidos por eles, quase automaticamente, em situações em que são questionados. Nos processos de formação, veem-se como modelos de professores para a melhoria da formação na Educação Básica.

**Palavras-chave:** Docente universitário. Formação de professor. Prática docente. Representação social.

## Abstract

The training and professionalization of school teachers are themes that have become increasingly discussed by researchers in Education, whose studies about the preparation of the future teachers have contributed to improve their training. The aim of this article was to investigate the social representations that teachers, graduated in Pedagogy, have concerning the teacher practices in Basic Education. We decided to use the procedural approach of social representations combined with argumentative analysis as the theoretical-methodological framework. Data were collected through semi-structured interviews, inductions of metaphors and video recordings. Ten university professors of Pedagogy participated in the study. The results show signs of transformation in their representations due to the changes in their professional practices, caused by the perception of change in the profile of students who have been admitted to college. Their social representations of the teacher's practice of the basic education are focused on the following elements: teaching and learning, giving attention, researching and studying. These professors support these elements based on the reflective teaching and dialogical practice. These views are identified in their discourse, for they repeated them, almost automatically, in situations when they are asked. As for the training processes, these professors have become role models for the improvement of Basic Education.

**Keywords:** *University teacher. Teacher training. Teaching practices. Social representations.*

## Introdução

A formação e a profissionalização do professor da Educação Básica são temáticas que vêm sendo bastante abordadas por pesquisadores em educação (Aguilar, 2010; Bragança; Moreira, 2013; Lüdke; Boing, 2012; Masetto, 2012; Saviani, 2009; Tardif, 2002). O interesse nessa temática não se restringe apenas ao Brasil; é uma tendência internacional, pois também podem ser encontradas diversas pesquisas sobre o assunto em outros países (Day; Sammons; Gu, 2008; Labaree, 2004; Lessard, 2009; Nóvoa, 2002; Pacheco, 2003; Tagore, 2006).

Todas elas esclarecem a importância do estudo sobre a preparação de futuros professores, contribuindo para a melhoria de sua formação.

Para Tardif (2002), o professor é como um elo central entre os diversos sujeitos da educação, razão pela qual ele defende o estudo sobre sua formação. Libâneo (2007) percebe essa implicação direta no aprendizado do aluno na Educação Básica, alertando que a qualidade na formação dos alunos depende da formação de seus professores.

Em relação à formação e profissionalização docente no Brasil, Bragança e Moreira

(2013) apresentam seu percurso histórico e concluem ressaltando que a institucionalização da formação docente constitui uma etapa importante do processo de profissionalização e que essa formação “nasce atrelada à expansão do sistema de ensino e à própria organização da carreira docente” (p.57). Mesmo assim, as autoras indicam que ainda há professores que não possuem a habilitação mínima exigida por lei.

Os futuros professores que buscam formação, aparentemente, encontram outro problema: a falta de preparo para a prática profissional. Isso aparece nas análises de Lüdke e Boing (2012, p.430), para os quais a formação de professores nas universidades “sofre, de fato, uma carência no lado das práticas, estando essas instituições muito mais preocupadas com a formação no lado teórico”. Corroboram, assim, Gatti e Nunes (2009), que analisaram os currículos de 71 cursos de Pedagogia e tornaram explícito o desequilíbrio que ainda persiste entre as ofertas de teoria e prática. A pesquisadora mostrou que, das 3 200 horas prescritas para o curso de Pedagogia, apenas trezentas são dedicadas à prática do estágio, quadro que tem respaldo no Art. nº 65 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. O problema se intensifica devido à falta de articulação curricular entre as disciplinas, observa a autora. Quanto às disciplinas obrigatórias, 22,6% são referentes aos fundamentos teóricos da educação, e somente 0,6% ao ofício docente.

Outros autores destacam fragilidades na elaboração dos currículos dos cursos, como confusões acerca de conceituações e de incoerências entre as disciplinas que eles contemplam e a prática profissional do professor (Aguilar *et al.*, 2006; Franco; Libâneo; Pimenta, 2007; Gatti; Nunes, 2009; Macedo, 2006; Oliveira, 2007).

Atualmente, estudos têm abordado aspectos que envolvem os professores universitários (Altet; Paquay; Perrenoud, 2003; Labaree, 2009; Masetto, 2012; Veiga, 2006). Suas pesquisas abordam a questão da identidade docente, as fragilidades em sua formação e os desafios que enfrentam diariamente em relação ao trabalho, concluindo que essa profissão sofre grande desvalorização.

Pesquisas (Bolzan; Isaia; Maciel, 2013; Lima; Fernandes; Gonçalves, 2011; Reis, 2014) apontam que as trajetórias pessoais dos professores são fatores que definem seu modo de atuação profissional. Reis (2014) mostra que a pesquisa tem subsidiado mudanças das práticas na Educação Superior, o que as tem aproximado de uma abordagem mais teórica. Em seus estudos, indicou que o ensino do professor universitário de Pedagogia se diferencia do que ele representa como conhecimento necessário para a profissão. Segundo os sujeitos de sua análise – os professores do curso superior em Pedagogia –, o conhecimento ensinado na faculdade distancia-se do que ele acredita que seja necessário para o fazer prático de sua profissão, que se aprende no dia a dia como professor da Educação Básica.

A autora propôs uma análise das Representações Sociais (RS) de docentes de curso de Pedagogia acerca dos saberes sobre as práticas apreendidas em seu processo formativo e dos utilizados em suas práticas pedagógicas. Segundo a pesquisadora, as RS da prática dos docentes estão ancoradas na vivência da docência fora do contexto formativo, o que não desprivilegiaria, de acordo com os sujeitos de sua pesquisa, a formação pedagógica, mas coloca sobre a prática profissional a apreensão dos conhecimentos necessários para sua realização. Para ela, os

professores não reconhecem uma pedagogia própria de sua formação universitária e apartam e distanciam os conhecimentos obtidos em sua formação daqueles que de fato aplicam em sua prática.

Representações sociais, segundo Jodelet (1990, p.36), são “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. As representações sociais funcionam como referência para que um grupo possa se posicionar positivamente ou negativamente em relação aos objetos sociais. Elas regem as relações que os sujeitos estabelecem com o mundo e, com base nelas, os grupos tomam decisões. Portanto, influenciam diretamente as práticas dos sujeitos desse grupo.

As representações sociais se formam na sociedade e repercutem diretamente em seu comportamento, atitude e modo de agir. Conforme Moscovici (2003, p.53), elas “formam estruturas individuais de conhecimentos que informam e orientam os membros de um grupo social, em determinado tempo e espaço”. Para Alves-Mazzotti e Mazzotti (2010, p.127) “as práticas que ocorrem nas instituições escolares são condicionadas por crenças, valores, modelos e símbolos que nelas circulam e que a psicologia social chama de representações sociais”. Assim, o estudo das RS da prática dos docentes de ensino superior possibilita perceber como concebem a prática que será de seus alunos e por que fazem sua Pedagogia do jeito que fazem.

Isso vai ao encontro do trabalho de Altet *et al.* (2003), os quais assinalam que, para quem forma professores, duas são as principais competências necessárias: ajudá-los a construir competências profissionais e favorecer a análise

das práticas docentes. Segundo os autores, o formador de professores deve saber ligar a formação à prática do futuro profissional.

A proposta desta investigação foi investigar as representações sociais que professores da graduação em Pedagogia têm acerca das práticas de professores da Educação Básica. Isso se mostrou relevante, pois o docente é o agente central da formação de seu aluno, e seu olhar sobre a prática profissional desse aluno pode influenciar muito sobre a preparação deste para o mundo do trabalho.

A partir do cenário apresentado, este estudo tem como objetivo investigar as representações sociais dos professores do curso superior de Pedagogia acerca da prática profissional do docente da Educação Básica. Para acessar essas representações, foram selecionadas as seguintes questões: (1) quais as representações sociais que professores da graduação em Pedagogia têm das práticas dos professores da Educação Básica? (2) como as práticas de professores de Pedagogia se relacionam às representações sociais que têm das futuras práticas de seus alunos?

### **A articulação entre a abordagem processual das representações sociais e a análise retórica**

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi desenvolvida por Moscovici (2012) na França da década de 1960 e apresentada no livro “A psicanálise, sua imagem e seu público”, ícone de sua teoria. A partir daí, outros pesquisadores desenvolveram enfoques próprios para a TRS.

Este trabalho alinha-se à abordagem processual, tendo como referência Jodelet (1990), forte representante desse enfoque. De acordo com Rateau *et al.* (2012, p.8), “Sobre esta base teórica geral do processo de produção de

representações sociais, desenvolveu-se um campo de pesquisa amplo". As pesquisas sob esse enfoque priorizam os sentidos conduzidos nas comunicações que acontecem por meio da linguagem, por isso, estudar as culturas é um fator preponderante para o desenvolvimento de seus estudos.

A abordagem processual da TRS ajuda na leitura da realidade dos sujeitos, buscando o conhecimento no sentido comum utilizado pelos indivíduos em sua experiência compartilhada no cotidiano. Esses construtos, para Moscovici (1978), são forjados na interação social, quando os sujeitos sociais estão em contato com os discursos que circulam no espaço público, servindo de guias para a ação. Para estudá-los, a abordagem processual apresenta um esquema metodológico sequenciado em etapas, as quais permitem inferir sobre acontecimentos e práticas sociais e, sobretudo, compreender as relações que os indivíduos e os grupos mantêm e as que estes guardam com outros grupos. Por esse caminho, é possível perceber as representações que estão inscritas nas linguagens e nas práticas dos sujeitos em seus grupos.

O esquema sequenciado procura evidenciar a objetivação e a ancoragem, que são mecanismos que atuam simultaneamente no processo de formação de representações sociais. Normalmente, esses processos são descritos separadamente, visando à compreensão das estratégias cognitivas que são articuladas pelos grupos para construir representações. Moscovici (2011, p.70) esclarece que tal diferenciação tem por objetivo "facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões". Compartimentando as representações nessas duas fases de elaboração, é possível melhor conhecer esses processos.

No processo de objetivação, produz-se um efeito de apreensão, por concretização, de um novo conhecimento que antes se encontrava fluido, disperso e desorganizado. Na objetivação, o grupo 'materializa' essa nova informação, transformando-a em algo compreensível e possível de ser entendido e comunicado rapidamente.

A ancoragem é o processo complementar e simultâneo à objetivação. Ele ocorre quando um novo objeto é assimilado ao rol de conhecimentos já estabelecidos por um determinado grupo. A ancoragem se dá quando esse novo objeto se relaciona e se articula com outros objetos que já estão presentes no cotidiano social e em relação aos quais ela empresta as propriedades e acrescenta as suas próprias. Moscovici (2011, p.61) fornece a ilustração da ancoragem com a imagem de alguém que "ancora um bote perdido em um dos boxes de nosso espaço social". Ela também poderia ser compreendida como um "enraizamento", pois as representações, pela ancoragem, lançam raízes que permeiam o conjunto de informações preexistentes na consciência dos grupos sociais.

Para Jodelet (1990), a partir da relação entre os processos de objetivação e ancoragem é possível compreender como o sujeito confere significado ao objeto, como essa representação do novo se integra ao conjunto de representações existentes e orienta as práticas dos sujeitos. Por esses motivos o viés da abordagem processual permitiu compreender como os sujeitos professores de Pedagogia representam o objeto prática do professor da Educação Básica, por meio da percepção de como essas representações são objetivadas e de que maneira se ancoram nesse grupo.

O estudo das representações sociais permite entender a formação e o funcio-

namento dos sistemas referenciais que orientam a realidade cotidiana de pessoas e grupos. A esse respeito, Alves-Mazzotti (2008) destaca que as RS, por essa função de orientar condutas e práticas das pessoas nas sociedades, são importantes fontes de informação sobre as estruturas que interferem no processo educativo. O trabalho do professor, seja na Educação Básica ou na Educação Superior, ocorre por meio de sua ação pedagógica e tem por objetivo modificar condutas e hábitos, motivar a busca pelo conhecimento etc.

A ação pedagógica, para Castro e Frant (2011), compreende a fala do educador, o que vai ao encontro de Moscovici (2012, p.212), quando diz que “as formulações simbólicas não podem ser separadas do comportamento global e do pensamento, já que conhecer socialmente algo é falá-lo”. Para Moscovici (2012, p.416), a linguagem serve de suporte para a instrumentalização cognitiva de uma representação e, nesse momento, ocorre “a passagem da representação-expressão para a representação-instrumento”. Desse modo, a importância da linguagem para o estudo da RS é consensual entre os estudiosos dessa teoria.

Este estudo corrobora os autores que percebem na fala um processo de formação de pensamento (Castro; Frant, 2011; Ducrot, 1991; Perelman, 2007): para eles, quem fala para alguém também fala para si mesmo, em um processo de “deliberação íntima”. Nesse sentido, a linguagem funciona como um mecanismo formador e organizador do pensamento. A fala é, portanto, uma privilegiada base para estudos a partir da TRS, pois ela possibilita a compreensão dos processos de produção de significados.

Para Castro e Frant (2011, p.35), é no diálogo que “construímos objetos e os relacionamos a outros, numa contínua reorganização do conhecimento”. Por ser

também uma ferramenta de negociação desses significados, a linguagem é uma das vias por onde se expressam e se difundem os conhecimentos, as visões, os valores e as opiniões. Este trabalho ratifica Castro (2014, p.52), no sentido de que “as representações sociais não são apenas um conteúdo de pensamento ‘x’ ou ‘y’, mas uma forma de pensamento, que pressupõe uma organização específica”. Embora o conteúdo seja importante para a TRS, por si só, ele não permite o acesso a aspectos importantes das representações. Assim, pode-se concluir que fala é um mecanismo social de ação sobre o mundo concreto, exequível pelas relações entre o sujeito, o objeto e os outros.

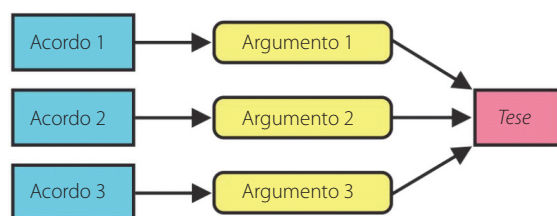
Buscou-se, por intermédio de uma análise retórica, evidenciar os esquemas engendrados pelos sujeitos participantes ao falarem de sua prática, pois elas não apenas revelam os conteúdos das representações sociais, mas também mostram sua elaboração e seu compartilhamento no seio social. Castro (2014, p.52) considera que “quando uma pessoa fala sobre suas concepções sobre determinado objeto social, ela o faz segundo estratégias retóricas”; para autora, apenas o conteúdo do que foi falado não evidencia “as condições que determinam as possibilidades de enunciação sobre algum objeto”. Desse modo, a partir de uma análise retórica, o pesquisador pode acessar elementos das representações contidos nos esquemas discursivos dos sujeitos.

As estratégias retóricas são operadas pela forma geral do pensamento humano: o silogismo. Trata-se de uma situação em que proposições ou premissas são colocadas por um orador e geram uma conclusão ou tese (Castro, 2014; Castro; Frant, 2011). As premissas também podem ser entendidas como acordos que o orador usa supondo que seu interlocutor as aceitará como verdades. A Figura 1, ajuda a



esclarecer como os argumentos relacionam as premissas/acordos à tese defendida.

O material colhido foi tratado para a organização argumentativa do discurso por meio do Modelo da Estratégia Argumentativa (MEA). Essa técnica de análise, proposta por Castro e Frant (2011), baseia-se na teoria da argumentação desenvolvida por Perelman (2007) e por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1992), para os quais os processos de argumentação no discurso buscam a adesão do outro. Castro



**Figura 1.** Esquema argumentativo.

Fonte: Elaboração própria (2016).

e Frant (2011), por meio do MEA, destacam os tipos de argumentos e os possíveis significados que produzem efeitos sobre o auditório. Para as autoras, os argumentos quase-lógicos têm a aparência de raciocínios formais, mas não têm a univocidade da linguagem matemática, por serem da linguagem corrente. Pela valorização da lógica formal no momento contemporâneo, esse tipo de argumento goza de prestígio no meio conversacional, por sua aproximação à linguagem científica. Os argumentos que se fundam sobre a estrutura do real, se apoiam nos conhecimentos em sentido comum utilizados na experiência cotidiana, na realidade dos sujeitos; como precisam ser aceitos pelo auditório, o falante propõe acordos pinçados na realidade que reconhece como verdadeira para esse auditório. Os argumentos que fundam a estrutura do real, estabelecem novas relações a partir de casos particulares. Abaixo, o Quadro 1 sintetiza o modo como os

**Quadro 1.** Quadro esquemático do modelo da estratégia argumentativa.

Argumentos quase-lógicos	
Contradição e incompatibilidade	Propõe-se ligação ou dissociação de ideias, a depender da intenção do interlocutor.
Identidade total ou parcial	Expressa-se por tautologias, regras de justiça, relações de reciprocidade e transitividade.
Argumentos que apelam para as relações matemáticas	Aparecem em relações da parte com o todo e inclusões da parte no todo, divisões do todo em suas partes e argumentos de comparação.
Relações de frequência	Expressos em probabilidades.
Argumentos fundados na estrutura do real	
Ligações de sucessão	Apresentam-se em relações de causa e efeito, meio e fim e argumentos pragmáticos.
Ligações de coexistência	Aparecem em relações entre pessoas e seus atos, discursos de autoridades e relações entre grupos e seus membros.
Argumentos que fundam a estrutura do real	
Fundamentos pelo caso particular	Surgem por meio de exemplos, ilustrações e relações entre modelos e antimodelos.
Analogias e metáforas	Comparações entre similitudes que aproximam elementos e figuras de linguagem que relacionam ideias.

Fonte: Elaboração própria (2016).



argumentos são organizados para fim de análise, segundo o MEA.

Todos os argumentos buscam estabelecer relações de solidariedade (ligação) ou contraposição (dissociação) entre termos, noções, práticas e ideias. Ao conectar ou dissociar noções, o orador busca a adesão ou a repulsa do auditório a um elemento específico. A análise dessas estratégias argumentativas engendradas durante as entrevistas permitiram evidenciar as RS veiculadas nas falas dos sujeitos participantes, professores de Pedagogia.

### Procedimentos Metodológicos

Este estudo se deu sob o paradigma construtivista social, que considera que os indivíduos procuram entender o mundo onde vivem e, nesse processo, constroem significados de suas experiências. Os pesquisadores sob esse paradigma buscam interpretar os significados que os outros atribuem às coisas no mundo. As pessoas produzem significados à medida que se engajam no mundo e o interpretam. Para Crotty (1998), esse engajamento ocorre quando os homens dão um sentido aos fenômenos, tendo como base suas perspectivas sociais e históricas. Diante das especificidades da pesquisa, a abordagem qualitativa tornou-se a mais indicada, uma vez que ela permite explorar e entender os significados sociais, cognitivos e culturais atribuídos aos fenômenos pelos sujeitos.

A pesquisa foi realizada em um curso superior de Licenciatura em Pedagogia, em uma universidade privada de Petrópolis, Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro. Nessa instituição, atualmente são oferecidos 17 cursos superiores presenciais, três dos quais de licenciatura. O curso de Licenciatura em Pedagogia tem duração de quatro anos e é

ofertado nesse *campus* desde 2005; atualmente, é oferecido nas modalidades presencial e à distância.

Foram sujeitos participantes desta pesquisa dez professores da modalidade presencial, sendo oito mulheres e dois homens. Trata-se de profissionais licenciados em distintas áreas: quatro professoras formadas em Pedagogia, duas em Letras, duas em Matemática, um professor formado em Biologia e um em Educação Física. Todos são mestres em suas respectivas áreas. As duas professoras formadas em Matemática e uma das professoras formadas em Português têm doutorado em Educação. Quanto à experiência profissional, uma das professoras, que é formada em Português, trabalha como docente há mais de 51 anos, dos quais 35 anos foram dedicados à Educação Básica e 16 anos a Licenciaturas em Pedagogia. O professor formado em Biologia tem sete anos de experiência docente em Licenciaturas em Pedagogia e nunca trabalhou na Educação Básica. Os demais professores têm entre 20 e 22 anos de experiência na Educação Básica e entre 10 e 13 anos de experiência docente em Licenciaturas em Pedagogia. Pode-se, portanto, caracterizar esse grupo como tendo formação compatível com as atribuições de um professor de ensino superior, segundo as novas metas da Lei de Diretrizes e Bases. Três deles ministram disciplinas em outros cursos da instituição, inclusive na modalidade de Ensino à Distância. Além disso, dois professores exercem outras profissões paralelas e trabalham em outras instituições. Nesse *Campus*, os principais trabalhos que realizam são: ensino de uma disciplina ou mais; lançamento de frequência e de conteúdos ministrados; elaboração, aplicação e correção de provas e preenchimento de fichas relacionadas às suas turmas.

Os dados foram coletados durante os meses de março a agosto de 2015 e contemplaram observação não participante, com registro em diários de campo, seguida de entrevistas individuais semiestruturadas e filmagens de aulas. As entrevistas foram realizadas individualmente, com um roteiro semiestruturado, para a geração de dados, que foram tratados com a utilização do MEA, tendo sempre a preocupação de articulá-la com a TRS. O roteiro de perguntas foi aplicado aos dez sujeitos participantes, com o objetivo de levantar as informações que tinham sobre o trabalho do professor da Educação Básica.

As entrevistas se deram da seguinte forma: os entrevistados responderam ao que foi perguntado; a cada resposta deu-se uma réplica por parte do entrevistador, para confrontar a primeira resposta dada; nas tréplicas, os entrevistados reforçaram suas respostas, engendrando esquemas retóricos mais sofisticados e produzindo novos dados. Ao final de cada entrevista, duas induções de metáfora foram aplicadas aos entrevistados: a primeira dizia respeito à prática do professor da Educação Básica, e a segunda, à sua própria prática; eles foram solicitados a explicar os motivos das escolhas de cada metáfora. Isso também gerou um material importante para a pesquisa, pois deu tangenciabilidade ao objeto existente na mente do entrevistado.

Em seguida, foram feitas filmagens de oito aulas completas, de duas professoras, com turmas distintas, que disponibilizaram esse acesso. Isso ocorreu ao longo de oito semanas para as professoras, cada qual em uma única turma e na mesma disciplina. Nas duas primeiras aulas as professoras estavam pouco à vontade com o equipamento de filmagem. As videograções ocorreram da seguinte forma: a câmera foi instalada sobre um tripé e localizada no

fundo da sala enquadrando todo o espaço, de modo a ouvir as falas dos indivíduos e ver a circulação das professoras pelo ambiente, suas expressões, gesticulações e interação com os alunos. Durante as filmagens, o pesquisador não ficou na sala de aula, tampouco quaisquer operadores; assim, o operador apenas entrava na sala quando finalizava a aula ou o espaço disponível nas fitas, que tinham duração de sessenta minutos. Como cada aula tinha a mesma duração, o operador precisou entrar na sala apenas uma vez por aula.

A partir daí, imagens e transcrições foram analisadas simultaneamente, aplicando-se o MEA para evidenciar as estratégias argumentativas. As falas das entrevistas foram confrontadas com as imagens dos vídeos, buscando-se uma triangulação de informações para compreender como as falas dos professores se relacionam à sua prática concreta. Por fim, os dados obtidos possibilitaram inferir as representações sociais de professores de Pedagogia acerca das práticas profissionais de professores da Educação Básica.

As análises, segundo o MEA, devem ser feitas em dez passos (Castro, 2014; Castro; Frant, 2011), leitura exaustiva do material escrito ou transcrito; constituição do *corpus* de análise, a partir dos objetivos da análise e da descrição das atividades em que os sujeitos estão engajados; localização das controvérsias e seus motivos; enunciação das teses do locutor, que nem sempre está explícita e, nesses casos deve ser escrita pelo próprio analista, com enunciados claros; busca dos argumentos utilizados para sustentar as teses; aplicação da tipologia de análise sobre os argumentos encontrados; montagem de esquemas referentes ao discurso; interpretação para verificar os sentidos das afirmativas representadas no esquema; busca

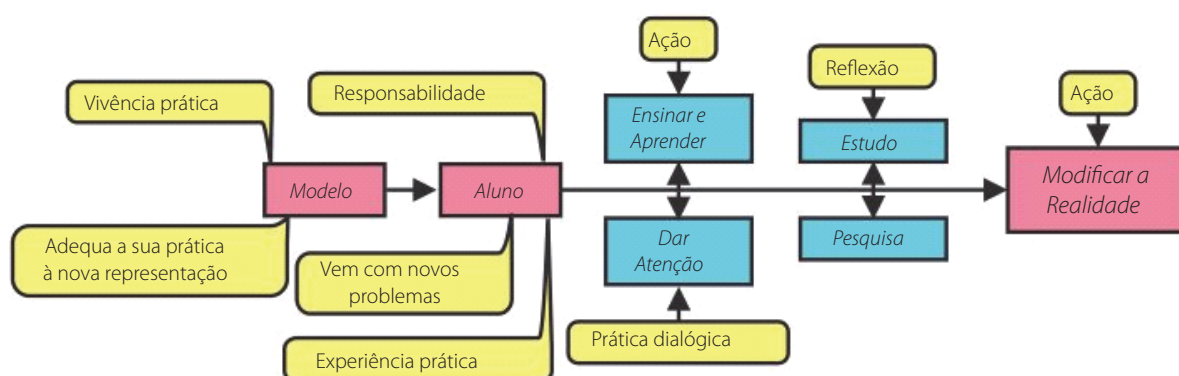
pelas evidências da interpretação nas próprias entrevistas; e submissão da análise a critérios de validação.

Ao final do processo de análise das entrevistas foi possível inferir as representações sociais do grupo pesquisado. Ao se comunicar, o indivíduo produz argumentos e, neles estão presentes referências que aludem as representações sociais formadas e compartilhadas em seu grupo social e, mesmo que um indivíduo se coloque divergente ao grupo em relação ao um tema, todos compartilham a mesma referência acerca do objeto re-presentado.

## Resultados e Discussão

As controvérsias que surgiram nas falas dos sujeitos participantes evidenciaram três caminhos argumentativos que organizam sua retórica e cujos elementos podem ser reunidos de acordo com as intenções dos entrevistados: (a) elementos que apontam indícios de representações sociais das práticas dos professores da Educação Básica por seus formadores: A argumentação dos professores

pesquisados permite compreender que os elementos “ensinar e aprender, dar atenção, pesquisa e estudo” fazem parte da prática dos profissionais da Educação Básica, pois tensionaram os argumentos dos sujeitos quando defenderam a ótica que têm do futuro trabalho de seus alunos; (b) elementos que os sujeitos participantes compreendem como relevantes para a formação e a prática do professor da Educação Básica: “experiência prática e responsabilidade” são os elementos que pareceram como mais relevantes para os sujeitos; (c) elementos que os sujeitos participantes percebem como importantes para a própria prática na formação de professores: As análises das estratégias argumentativas engendradas pelos sujeitos participantes revelaram que, em relação à sua própria prática, eles compreendem como fundamentais os elementos 'vivência prática e somos modelos'. É possível inferir que essas representações estão ancoradas em doutrinas educativas, com as quais os professores normalmente têm contato em suas formações, seja inicial ou continuada. Suas representações orientam as suas práticas, conforme ilustra abaixo a Figura 2.



**Figura 2.** Esquema ilustrativo das representações dos sujeitos participantes.

Fonte: Elaboração própria (2016).

No centro dessa rede de relações entre os sentidos encontra-se o professor de Pedagogia. Ele é o vértice de todos os sentidos e sua importância é tamanha que se descreve como “modelo” para seus alunos: *“nós aqui somos modelos, o que a gente faz serve de subsídio para que ele tenha uma nova prática lá fora”* (P9).

Para os sujeitos participantes, “ensinar e aprender” são uma prática importante do professor da Educação Básica. Como esses dois elementos traduzem a ideia de troca de conhecimentos e vivências entre professor e aluno, eles apareceram juntos, pois remetem ao conceito de prática dialógica. Esta, por sua vez, evoca a obra de Paulo Freire, escritor reconhecido no meio educativo como fonte de inspiração para o trabalho docente. Freire (1997, p.160) difunde que “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. Algumas das falas dos sujeitos parecem reproduzir a sua escrita: *“a gente trabalha com uma Pedagogia relacional, o professor ensina e aprende e o aluno aprende e ensina, Paulo Freire já dizia isso”* (P2).

Para Gadotti (2003), Paulo Freire insistia em uma escola de companheirismo e defendia uma Pedagogia do diálogo e das trocas, onde o professor assume uma postura relacional, dialógica, contextual e comunitária, 'ensinar e aprender' é uma prática dialógica que torna possível ao professor 'dar atenção' aos seus alunos. Isso sugere uma percepção total dos alunos, uma visão do todo e uma audição sensível do que dizem esses alunos, *“nisso de ouvir não é só a audição, é o todo daquela criança”* (P4). A prática da escuta sensível é aquela em que o professor percebe o aluno em seu contexto geral e, a partir daí, pode interagir com ele (Selli *et al.*, 2011). Para Selli *et al.* (2011, p.469), “a importância da escuta do professor

no cotidiano da sala de aula parece fundamental para que se estabeleçam relações entre os sujeitos da aprendizagem”.

O elemento 'dar atenção' surge como uma ação importante para o professor da Educação Básica: *“quando o aluno não está aprendendo a gente tem que se mobilizar”* (P9). Para os sujeitos participantes, após essa primeira ação, o docente deve buscar entender seu aluno e refletir sobre as condições observadas, *“escutar para pensar e ver a partir daquilo o que você vai fazer”* (P3). Morgado (2002) percebe que o foco no aluno e no que ele traz consigo é uma importante característica da Pedagogia Nova, a qual propõe que o professor o conheça e, na medida em que isso acontece, pode aproveitar a sua bagagem de informação e articulá-la com os conteúdos de ensino. Ela aponta que, enquanto na Pedagogia Tradicional o professor é reconhecido como autoridade máxima, na Pedagogia nova a diferença entre professor e aluno se dilui.

Para Arce (2001), diversas orientações do Ministério da Educação, inclusive para a formação docente, estão relacionadas à noção de professor reflexivo. Para a autora, as bases da formação docente no Brasil estão alicerçadas em obras como a de Schön (1987). A esse respeito, Lüdke (2001) salienta a ideia de que o professor pesquisador veio a rebote das concepções introduzidas por Schön (1987; 1997). Para ela, esse professor tem a pesquisa como recurso principal. Para os sujeitos, pesquisar possibilita essa reflexão. Nesse sentido, a 'pesquisa', como ato de prestígio científico, é uma das práticas que o professor de Pedagogia percebe como importante para o professor da Educação Básica: *“então você precisa ter esse olhar de pesquisa para saber quais são os fatores que interferem na aprendizagem de seus alunos”* (P7). Permite que ele se posi-

cione diante dos problemas que observa na Educação, especificamente no que se refere ao aprendizado de seu aluno. Contudo, a 'pesquisa' é um trabalho associado ao professor universitário, enquanto ao professor da Educação Básica é associado o ensino (Lüdke; Boing, 2004). O sentido que o termo pesquisa assume nas falas dos sujeitos é, portanto, diferente da concepção que se tem academicamente. Na graduação, o termo aparece fortemente associado à pesquisa que se faz na *Internet* para trabalhos curriculares.

Por esse motivo, outra prática se faz necessária a esse profissional: o aprendizado contínuo, que, por sua vez, é possibilitado pela formação continuada, sugerida pelo elemento 'estudo', que injeta cientificidade na prática da 'pesquisa': *"vão trabalhar com a formação continuada, porque é isso que vai gerar uma prática com subsídio na vida de vocês [...] a busca é eterna, essa fala não é minha é de Paulo Freire"* (P9). Verifica-se que a formação continuada é vista na literatura científica como uma possibilidade para que o professor da Educação Básica aproxime a produção acadêmica dos problemas relacionados ao nível educacional em que ele trabalha (Lüdke; Cruz; Boing, 2009; André, 2001).

As evidências nas falas e nas imagens videogravadas apontam vestígios da influência da obra de Karl Marx e Paulo Freire no processo de ancoragem das representações encontradas. A influência de Marx pode ser observada no sentido de práxis, implícito na ideia de ação-reflexão-ação, que se encontra enraizada na dinâmica das práticas dos sujeitos participantes. Karl Marx, a propósito, é um autor muito difundido na formação de professores (Alarcão, 2005; Nóvoa, 1997; Perrenoud, 2002; Schön, 2000). Também Freire é uma referência nos cursos de formação de professores, seja pela leitura de sua obra ou da de seus difusores,

que propõem a prática pedagógica do diálogo e da compreensão do outro (Costa, 1991; Demo, 2002; Gadotti, 2003; Grabauska; Bastos, 1998; Ribeiro, 2006; Scocuglia, 2005). É possível concluir que essa ancoragem deriva da segurança que os professores formadores percebem nessas doutrinas, já que são amplamente reconhecidas como verdades em sua área de trabalho. Elas são pontos de apoio confiáveis para que possam estabelecer suas práticas profissionais. Tais doutrinas completam sua identidade profissional e os colocam na sociedade, possibilitando uma ação confortável sobre o mundo.

Em relação às estratégias retóricas engendradas pelos sujeitos, Reboul (1984, 1998) aponta que *slogans* são eficazes na estratégia retórica. Na mesma direção, Alves-Mazzotti e Mazzotti (2010) percebem que tal estratégia está presente no discurso usual na educação. As falas abaixo exemplificam o sentido de ação-reflexão-ação evocado pelos sujeitos participantes e permitem perceber que o *slogan* 'professor reflexivo' parece orientar suas representações:

*Ele precisa o tempo todo ser um profissional que reflita sobre a própria prática, é a questão da práxis dele (P2). Mas precisa refletir sobre o que ele faz, aí vai conseguir fazer o trabalho dele com responsabilidade (P5). Não dá para separar a prática da teoria e nem o contrário, você age reflete e volta a agir, mas com responsabilidade (P7).*

Também foi possível perceber nas falas dos professores a noção de troca de conhecimentos e de uma 'pedagogia relacional', evocando o sentido de 'prática dialógica', *slogan* conhecido na área e que também objetiva as representações, conforme exemplificam as seguintes falas:

*A educação é uma troca, não é uma via de mão única (P1). A gente trabalha com uma Pedagogia relacional, o professor ensina e aprende e o aluno aprende e ensina (P3). Hoje a gente pensa que a educação é feita por um trabalho dialógico e não que um sabe mais e o outro sabe menos (P9).*

Essas falas dão saliência às representações veiculadas nas falas de todos os entrevistados e também apareceram nas práticas observadas nas imagens videogravadas. Durante aulas, as professoras solicitavam que os alunos expusessem seus pontos de vista e narrassem as experiências profissionais pessoais atreladas aos assuntos propostos para a discussão. Após as falas dos alunos, as professoras solicitavam que eles refletissem sobre o que acabaram de falar, propondo que repensassem a forma de fazer, a partir do que elas acreditavam ser o correto com base na literatura utilizada em suas disciplinas, como Alarcão (2005), Demo (2002), Gadotti (2003) e Nóvoa (1997). Apesar de tais doutrinas não serem novas na área da educação, algumas mudanças aconteceram nas práticas dos sujeitos e influenciaram suas representações sociais. Infere-se que essas mudanças, conforme as falas dos próprios sujeitos participantes e, também como aponta a literatura, sejam causadas pelo perfil do aluno que tem chegado às licenciaturas e, nesse caso, à formação em Pedagogia. Os professores formadores percebem que parte dos problemas que enfrentam durante a formação de professores para a Educação Básica tem origem na própria Educação Básica, conforme a discussão a seguir.

Duas décadas após a pesquisa de Magalhães, Maia e Alves-Mazzotti (1996), e oito anos após a pesquisa de Alves-Mazzotti (2008), mudanças foram constatadas nas percepções dos professores de Pedagogia acerca do

trabalho do docente da Educação Básica. Conforme esses pesquisadores, as representações evidenciadas giravam em torno do elemento central 'compromisso', para o professor da Pedagogia, e 'dedicação', para o professor da Educação Básica.

A primeira mudança diz respeito à percepção, do professor de Pedagogia, quanto aos problemas na formação do aluno da Educação Básica. A segunda refere-se à percepção de como os problemas relacionados à formação do professor na graduação em Pedagogia refletem no aluno. Essa situação evidencia reflexos da crise na profissão docente, denunciada desde a década de 1980 (Arroyo, 1985; Balzan; Paoli, 1988). A expansão do sistema público de ensino e a democratização do acesso à Educação Básica no Brasil não foram acompanhadas de investimentos financeiros correspondentes. Com esse alargamento e a consequente demanda por professores, multiplicaram-se indiscriminadamente o número de cursos de licenciaturas no país (Diniz-Pereira, 2011; Marques; Diniz-Pereira, 2002).

Essa expansão gerou uma grave crise na formação e na profissão docente, com profissionais mal pagos e precárias condições de trabalho. Somam-se a essa crise o crescente processo de perda de identidade do trabalho docente (Haguet, 1991; Hypolito, 1991; Kreütz, 1986) e o desmembramento, na formação superior, entre teoria e prática, o que foi possível perceber pela separação explícita entre a pesquisa e o ensino, e pela valorização da primeira em detrimento do segundo (Balzan, 1994).

Esses fatores até hoje vêm sendo muito discutidos e, somados, eles intensificaram a crise na formação e, consequentemente, na prática do professor da Educação Básica. Pesquisas de



Diniz-Pereira (1996, 2000, 2011) vêm relacionando essa crise à desprestigiada situação em que se encontram as licenciaturas no Brasil. Seus estudos revelam que os universitários aprovados nos cursos de maior prestígio não provêm da rede pública de ensino, não trabalham e têm pais que possuem escolaridade média ou superior. Já nas licenciaturas, apesar da heterogeneidade sociocultural dos alunos, estes apresentam uma trajetória escolar bem menos privilegiada. Conclui que são aqueles com menores condições sociais, econômicas e culturais que disputam as vagas em cursos de licenciatura. Para Diniz-Pereira (2011, p.43), “a origem sociocultural da maioria dos aprovados nos cursos com modalidade licenciatura era bem menos privilegiada que a dos alunos que optaram pelos cursos mais concorridos”.

Nesse sentido, os professores entrevistados relatam estarem surpresos com o nível educacional dos alunos que têm recebido na graduação em Pedagogia. Isso fica evidenciado em falas como: *“De uns tempos para cá o perfil do aluno mudou radicalmente, eles estão vindo com muitas dificuldades (P2). Eles vêm com muitos deficits da Educação Básica (P5). O que fere o curso é o baixo nível intelectual dos alunos que têm chegado aqui, de um tempo para cá (P10)”*.

Para os entrevistados, diversos fatores influenciaram negativamente na formação dos professores para o trabalho na Educação Básica, dentre os quais: a necessidade que os alunos têm de trabalhar, seu baixo nível social, cultural e econômico, e a falta de experiência prévia. Tais fatores geraram a necessidade de adaptação das práticas desses sujeitos a essa nova realidade percebida. Suas práticas estavam em desacordo com as representações que tinham do trabalho docente, que era de compromisso com o aluno, conforme apontado.

Os resultados sugerem que as transformações bruscas nas práticas desses sujeitos estão gerando uma alteração nas representações sociais que têm das práticas do professor da Educação Básica. Pesquisas realizadas no final do século passado e no início deste século (Alves-Mazzotti, 2008; Magalhães *et al.*, 1996) mostraram que essas representações giravam em torno de 'compromisso' e 'dedicação' e estavam ancoradas nos sentidos associados à maternidade, ao cuidado e à proteção. Os resultados aqui obtidos indicam que, devido às transformações bruscas nas práticas dos sujeitos, suas representações sociais acerca das práticas do professor da Educação Básica estão convergindo, conforme exposto na seguinte fala: *“Mas não aquele gostar do tipo eu amo criancinha, eles têm que entender que a gente está aqui para produzir conhecimento sobre a criança” (P1)*.

Para os sujeitos participantes, a fala do professor da Educação Básica deve ser fundamentada em estudos que comportem o prestígio científico. Suas representações parecem estar ancoradas nos sentidos de uma pedagogia relacional e de reflexão sobre a atuação docente, doutrinas que são amplamente aceitas na área da educação.

## Considerações Finais

Os diversos estudos realizados sobre a formação e a profissão docente em mais de vinte anos de investigação científica no Brasil não resolveram todas as lacunas encontradas entre a formação e a prática dos professores. Conforme os trabalhos levantados, esses problemas têm origem em fatores históricos, sociais, culturais e políticos, portanto são de aspectos multifacetados e dimensionados entre os indivíduos, sociedade e cultura. Por



esse motivo, a TRS, articulada à análise argumentativa, mostrou-se um campo privilegiado para se olhar o problema proposto para a investigação: as representações sociais das práticas profissionais de professores da Educação Básica por seus formadores, os professores do curso superior de Pedagogia.

Os resultados evidenciaram que a ampliação do acesso ao ensino superior pelos programas de política educacional brasileira (financiamento estudantil, oferecimento de bolsas e criação de cotas para estudantes oriundos de escolas públicas), somada ao aumento do número de vagas oferecidas pela Intituição de Ensino Superior em que a pesquisa foi realizada, intensificou a heterogeneidade dos alunos em diversos cursos. As licenciaturas são as mais acessadas por esse novo contingente de alunos, em especial aqueles historicamente excluídos desse nível de formação, vindos da escola pública, com baixo capital cultural e econômico e cujos pais não possuem formação média ou superior, conforme a literatura revista.

Para os professores que trabalham com a formação docente no curso de Pedagogia, isso representa um novo desafio. Suas práticas foram adaptadas a esses alunos, conforme os próprios sujeitos participantes. O maior dos desafios que se colocam é a permanência e o acesso efetivo ao conhecimento por esses alunos. Futuras pesquisas poderiam investigar os reflexos que as transformações nas representações e nas práticas dos professores da Pedagogia podem gerar nas práticas dos docentes da Educação Básica que estão sendo formados. Os resultados obtidos pelo estudo aqui empreendido podem contribuir com as pesquisas científicas sobre a formação e a profissão docente, e podem também contribuir para a formulação de políticas educacionais direcionadas à formação do professor no Ensino Superior.

## Colaboradores

Todos os autores contribuíram na concepção e desenho do estudo, análise de dados e redação final.

## Referências

- André, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n.113, p.51-64, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113>>. Acesso em: 21 dez. 2015.
- Aguiar, M.A.D.S. A política nacional de formação docente, o Programa escola de gestores e o trabalho docente. *Educar em Revista*, n.1, p.161-172, 2010. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/08.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2014.
- Aguiar, M.A.D.S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação & Sociedade*, v.27, n.96, p.819-842, 2006. Edição Especial.
- Alarcão, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2005.
- Altet, M.; Paquay, L.; Perrenoud, P. *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- Alves-Mazzotti, A.J. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de "dedicação". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.89, n.223, p.522-534, 2008.
- Alves-Mazzotti, A.J.; Mazzotti, T.B. Análise retórica na pesquisa em Representações Sociais. In: Alves-Mazzotti, A.J.; Fumes, N.L.F.; Aguiar, W.M.J. (Org.). *Estudos sobre a atividade docente: aspectos teóricos e metodológicos em questão*. São Paulo: EDUC, 2010. p.121-134.
- Arce, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, v.22, n.74, p.251-283, 2001.
- Arroyo, M.G. Quem de-forma o profissional do ensino? *Revista de Educação AEC*, v.14, n.58, p.7-15, 1985.
- Balzan, N.C. Ensino e pesquisa no ensino superior: uma relação mal resolvida? In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 7., 1994, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, 1994.
- Balzan, N.C.; Paoli, N.J. Licenciaturas: o discurso e a realidade. *Ciência e Cultura*, v.40, n.2, p. 147-151, 1988.
- Bolzan, D.P.V.; Isaia, S.M.A.; Maciel, A.M.R. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. *Revista Diálogo Educação*, v.13, n.38, p.49-68, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/di/v13n38/a03n38>>.

www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Mesa\_Redonda/Mesa\_Redonda/06\_47\_00\_A\_CONSTRUCAO\_DO\_CONHECIMENTO\_PEDAGOGICO\_COMPARTILHADO\_REFLEX.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2014.

Bragança, I.F.D.S.; Moreira, L.C.P. Formação e profissionalização docente no Brasil: instituições, práticas educativas e história. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v.5, n.9, p.43-62, 2013. Disponível em: <<https://grupopolifonia.files.wordpress.com/2015/11/2013pesquiseduca.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

Castro, C.R.D. *Fogueira das vaidades: a retórica na assistência à criança e ao adolescente*. Curitiba: APPRIS, 2014.

Castro, M.R.; Frant, J. B. *Modelo da estratégia argumentativa*. Curitiba: UFPR, 2011.

Costa, F.C.D. *Formação inicial de professores de educação física: problemas e perspectivas*. *Boletim SPEF*, n.1, p.21-34, 1991.

Crotty, M. *The foundations of social reserach: Meaning and perspective in the research process*. London: Sage, 1998.

Day, C.; Sammons, P.; Gu, Q. Combining qualitative and quantitative methodologies in research on teachers' lives, work, and effectiveness: From integration to synergy. *Educational Researcher*, v.37, n.6, p.330-342, 2008.

Demo, P. *Politicidade: razão humana*. Campinas: Papirus, 2002.

Diniz-Pereira, J.E. *Formação de professores nas licenciaturas: um estudo de caso sobre o curso de Ciências Biológicas da UFMG*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

Diniz-Pereira, J.E. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Diniz-Pereira, J.E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.92, n.230, p.34-51, 2011. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1355/449>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

Ducrot, O. *Dire et ne pas dire: Principes de sémantique linguistique*. Paris: Hermann, 1991.

Franco, M.A.S.; Libâneo, J.C.; Pimenta, S.G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, v.37, n.130, p.63-97, 2007.

Freire, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

Gadotti, M. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2003.

Gatti, B.A.; Nunes, M.M. *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

Grabauska, C.J.; Bastos, F.D.P.D. Investigação-ação educacional: possibilidades críticas e emancipatórias na prática educativa. In: Mion, R.A.; Saito, C.H. *Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores*. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 1998. p.9-20.

Haguette, A. Educação: bico, vocação ou profissão? *Educação & Sociedade*, São Paulo, v.12, n.38, p.109-121, 1991.

Jodelet, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: Jodelet, D. (Org.). *As Representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1990.

Kreütz, L. Magistério: vocação ou profissão? *Educação em Revista*, n.3, p.12-16, 1986.

Labaree, D. *The Trouble with Ed Schools*. New Haven: Yale University, 2004.

Labaree, D. What schools can't do: Understanding the chronic failure of American school reform. In: *Schools and Education in Modern Times: Historical Research*, 2009, Berne. *Doctoral Colloquium* Berne: University of Berne, 2009.

Lessard, C. O trabalho docente, a análise da actividade e papel dos sujeitos. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, ano 9, n.9, p.119-128, 2009.

Libâneo, J.C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Lima, R.D.C.P.; Fernandes, M.C.D.S.G.; Gonçalves, M.F.C. Representações sociais de alunas de Pedagogia sobre o trabalho docente: estágio e experiência. *Nuances: Estudos sobre Educação*, v.16, n.17, 2011.

Lüdke, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, v.22, n.74, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

Lüdke, M.; Boing, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, v.25, n.89, p.1159-1180, 2004.

Lüdke, M.; Boing, L.A. Do trabalho à formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, v.42, n.146, p.428-451, 2012.

Lüdke, M.; Cruz, G.B.D.; Boing, L.A. A pesquisa do professor da educação básica em questão. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.42, p.456-456, 2009.

Macedo, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.32, p.285, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2016.

Magalhães, E.M.M.; Maia, H.; Alves-Mazzotti, A.J. Representações sociais do trabalho docente por professores do curso de pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.77, n.186, p.318-345, 1996.

- Marques, C.A.; Diniz-Pereira, J.E. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. *Educação & Sociedade*, v.23, n.78, p.117-142, 2002.
- Masetto, M.T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2012.
- Morgado, M.A. Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes. 2. ed. São Paulo: Editora Summus, 2002.
- Moscovici, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- Moscovici, S. An essay on social representations and ethnic minorities. *Social Science Information*, v.50, n.3-4, p.442-461, 2011.
- Moscovici, S. *Psicanálise, sua imagem e seu público*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- Moscovici, S. *Representações sociais: investigações em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- Nóvoa, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. [S.l.]: Educa, 2002.
- Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- Oliveira, I.B.D. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educação em Revista*, n.29, p.83-100, 2007.
- Pacheco, J.A. Políticas educativas para o ensino superior na União Europeia: um olhar do lado português. *Educação & Sociedade*, v.24, n.82, p.17-36, 2003.
- Perelman, C. *O império retórico: retórica e argumentação*. Rio de Janeiro: J Vrin, 2007.
- Perelman, C.; Olbrechts-Tyteca, L. *Traité de l'argumentation*. Bruxelles: l'Université de Bruxelles, 1992.
- Perrenoud, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- Rateau, P. et al. *Teoria das representações sociais*. Rennes: PUR, 2012.
- Reboul, O. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- Reboul, O. *Le langage de l'éducation*. Paris: PUF, 1984.
- Reis, R.P.J. *Ser professor no ensino superior: representações sociais das práticas docentes por formadores do curso de Pedagogia*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2014.
- Ribeiro, M. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. *Educação & Sociedade*, v.27, n.94, p.155-178, 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 jan. 2016.
- Saviani, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.40, p.143-155, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2014.
- Scocuglia, A.C. As reflexões curriculares de Paulo Freire. *Revista Lusófona de Educação*, v.6, n.6, 2005.
- Schön, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- Schön, D. *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bas, 1987. Available from: <<https://ala.asn.au/wp-content/uploads/ajal/2010/JournalJuly2010.pdf#page=240>>. Cited: Dez. 28, 2015.
- Schön, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- Selli, M.S.; Remião, J.A.A.; AXT, M. A escuta como uma possibilidade de reflexão/ construção de uma prática pedagógica. In: Seminário Internacional de Educação, Docência nos Seus Múltiplos Espaços, Cachoeira do Sul, 16., 2011, Cachoeira do Sul. *Anais...* Cachoeira do Sul: Universidade Luterana do Brasil, 2011. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=tOUEQUOUUnWgC&pg=PA466&dq=pr%C3%A1tica+dial%C3%B3gica&hl=en&sa=X&ved=0ahUKewi7hbjsNLKAhVEKJAKHYIPDL8Q6AEIMjAB#v=onepage&q=pr%C3%A1tica%20dial%C3%B3gica&f=false>>. Acesso em: 20 dez. 2015.
- Tagore, P. *In our own voices: learning and teaching toward decolonisation*. Winnipeg: Larkuma, 2006.
- Tardif, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Veiga, I.P.A. Docência universitária na educação superior. In: Ristoff, D.; Sevegnani, P. (Org.). *Docência na educação superior*. Brasília: INEP, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate, v.5).

Recebido em 5/8/2015, reapresentado em 30/9/2016 e aprovado em 30/10/2016.

