



Roteiro

E-ISSN: 2177-6059

editora@unoesc.edu.br

Universidade do Oeste de Santa Catarina
Brasil

Bezerra Machado, Laeda; Cordeiro Gomes, Viviane
FORMAÇÃO NA LICENCIATURA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES
Roteiro, vol. 40, núm. 1, enero-junio, 2015, pp. 79-100
Universidade do Oeste de Santa Catarina
Joaçaba, SC, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351961414005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

FORMAÇÃO NA LICENCIATURA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES

Laeda Bezerra Machado*
Viviane Cordeiro Gomes**

Resumo: As representações sociais de formação na licenciatura construídas por estudantes de uma instituição pública federal são o objeto de discussão deste artigo, resulta de uma pesquisa qualitativa desenvolvida com estudantes de cursos de licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em Recife. Realizamos dois grupos focais, dos quais participaram estudantes das áreas de Ciências Humanas, Exatas e Saúde. Os resultados apontaram representações sociais centradas em alguns pontos, a saber: descoberta do aluno como sujeito de saber e lugar da aprendizagem técnica ou transposição do conteúdo específico, instrumentalização do docente. Admitimos que as representações sociais evidenciadas neste artigo possam contribuir para se (re) pensar o processo formativo dos futuros professores da educação básica.

Palavras-chave: Representações sociais. Estudantes. Licenciaturas.

Degree in education: social representations of students

Abstract: Social representations constructed by training on undergraduate students from a public institution is the subject of this article. Results of a qualitative survey of students in undergraduate programs at the Federal University of Pernambuco (UFPE), Recife. We conducted two focus groups, the students who participated in the areas of Humanities, Exact and Health. The results showed centric social representation in some spots, namely: the discovery of the student as an individual with knowledge and technical learning or place of transposition of specific content, instrumentalization of

* Doutora em Educação; Professora vinculada ao Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional e Programa de Pós-graduação em Educação Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica da Universidade Federal de Pernambuco; Av. Professor Moraes Rego, n. 1235, Cidade Universitária, Recife, Pernambuco; laeda01@gmail.com

** Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco; Gestora escolar em Educação Profissional do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); vivianegcordeiro@gmail.com

teaching. Admit that social representations made in this article may contribute to (re) formation process for prospective teachers of basic education thinking.

Keywords: *Social representations. Students. Undergraduate.*

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, há décadas se discute a formação do professor da educação básica, em uma demonstração de insatisfação para com os modelos formativos vigentes. No entanto, do amplo e continuado debate, não têm emergido propostas suficientemente robustas que ultrapassem o nível de recomendações sobre a necessidade de “sólida formação dos educadores”, “integração de teoria e prática” e “interdisciplinaridade”. A formação de professores continua a conviver com um antigo dilema, a dicotomia entre o específico e o pedagógico. No momento atual, em razão dos problemas relacionados às aprendizagens escolares em nossa sociedade, avoluma-se a preocupação com os cursos de licenciatura, seja quanto às estruturas institucionais que os abrigam seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos. Foi no cenário do debate em torno da formação nos cursos de licenciatura que se inseriu a pesquisa da qual decorre este artigo, que aborda as representações sociais de formação na licenciatura construídas por estudantes, vinculados a variados cursos de uma instituição pública federal.

Entendemos formação em licenciatura como aquela destinada à compreensão do fenômeno educacional, que focaliza os fundamentos sócio-filosóficos, históricos, psicológicos, políticos e didáticos desse fenômeno. Uma que formação vai além da ênfase na dimensão técnica, pois, articulada aos conhecimentos específicos, deve proporcionar ao futuro professor ampla compreensão do fenômeno educacional e condições para que o licenciando vá construindo sua profissionalidade.

A aproximação com o campo da formação de professores nas licenciaturas nos leva a inferir que estudos mostrando como os futuros professores representam seu próprio curso podem colaborar e incentivar instituições formadoras a terem novos pontos de partida para discutir, avaliar, e repensar seus projetos formativo-pedagógicos.

Frente à crescente produção brasileira no campo da formação de professores, iniciamos o levantamento dessa produção científica com o estudo de Brzezinski e Garrido (2001), que analisaram 70 trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) n. 08, Formação de Professores, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (Anped). O mapeamento das autoras retratou a diversidade de enfoques, a fundamentação teórica e metodológica dos estudos, bem como revelou a preocupação com a melhoria da formação inicial do docente nas licenciaturas. O estado do

conhecimento produzido pelas autoras revelou a dicotomia existente entre a formação específica e pedagógica e a necessidade de sua reconfiguração com base em uma nova concepção de profissionalização docente.

Tomando como ponto de partida o trabalho de Brzezinski e Garrido, fizemos um balanço das comunicações orais apresentadas nas Reuniões Anuais da Anped na primeira década dos anos 2000. Privilegiamos essa década porque, além de complementar o trabalho de Brzezinski e Garrido, constitui um período de consolidação das novas regulamentações em torno da formação de professores preconizadas pela LDB (1996) e posteriormente DCNs (2002). Foram contemplados os trabalhos apresentados nos grupos de Didática e Formação de Professores, espaços que concentram a formação nos cursos de licenciatura.

Da produção dessa década localizamos um total de 385 comunicações, sendo 148 no GT de Didática e 237 no GT de Formação de Professores. Selecionamos para estudo aqueles trabalhos relacionados à formação pedagógica nos cursos de licenciatura e os que utilizaram a Teoria das Representações Sociais para estudar essa formação. Atendendo a esses critérios, chegamos a um total de 26 trabalhos, 16 no GT de Formação de Professores e dez no GT de Didática. Da leitura desses textos, depreendemos quatro eixos temáticos que sintetizam a produção dessa década, a saber: Currículo e formação pedagógica nas licenciaturas; Práticas inovadoras na formação das licenciaturas; Estado do conhecimento em formação de professores e Representações sociais e formação de professores. Embora estejam separadas, essas categorias guardam relações entre si.

Acerca do eixo Currículo e formação pedagógica nas licenciaturas, agrupamos os trabalhos de Amaral e Oliveira (2008); Oliveira (2006); Melo (2002); Costa, Bittencourt e Meyer (2002); Fonseca (2001); Prudente e Mendes (2010); Berbel e Navas (2001). Esses estudos manifestam preocupação com questões oriundas do tecnicismo, papel das disciplinas pedagógicas, expressão da legislação nos projetos dos cursos e adequação dos cursos às demandas da educação básica, enfatizando o lugar dos conteúdos específicos e pedagógicos na formação dos licenciandos. No conjunto dos trabalhos, há uma crítica ao currículo dos cursos que se apresenta na contramão das demandas da sociedade do conhecimento.

Práticas inovadoras na formação das licenciaturas, segundo eixo, agregam trabalhos, como os de Giesta (2000); Melo (2001); Luis e Santiago (2001) e D'Ávila (2010), os quais relacionados à Formação de Professores e à Prática Profissional. Eles analisam os processos formativos dos futuros professores, enfatizando a desarticulação teoria/prática, as práticas de avaliação e a abordagem geral dos conteúdos peda-

gógicos nos cursos de licenciatura. Ressaltam a importância de uma maior articulação entre teoria e prática profissional nas licenciaturas, a fim de que possam, como futuros professores, desenvolver uma prática docente fundada em bases científicas e não empiristas. Destacaram-se nesse eixo experiências significativas vividas pelos estudantes no processo formativo: estágio processual, concepções e experiências de pesquisa acumuladas por concluintes e valor da pesquisa-ação para a melhoria da formação.

As pesquisas denominadas Estado do Conhecimento em Formação de Professores de Penna e Knoblauch (2005); Andrade (2007); Manzano (2008) e Prada, Vieira e Longarezi (2009) retratam o que se pesquisou no campo da formação de professores em diferentes momentos e veículos de publicação. Os trabalhos analisaram teses e dissertações, trabalhos apresentados nas RAs da Anped e artigos publicados na Revista Brasileira de Educação. Revelaram como temáticas mais presentes na produção identidade e profissionalização docente e que despontam de maneira discreta investigações relacionadas a condições de trabalho, organização sindical e carreira docente, questões de gênero, etnia e competências.

Ao eixo denominado Representações Sociais e Formação de Professores vincularam-se os trabalhos de Shimizu et al. (2008); Lima, Fernandes e Gonçalves (2008); Saraiva (2007), Abdalla (2009); Saraiva e Fereenc (2010) e Ribeiro (2008). Os manuscritos analisaram as representações sociais, identidade e trabalho docente, escolha pelo curso de Pedagogia, aprendizagem docente em cursos universitários e representações de estudantes de licenciatura para com o ensino universitário.

No levantamento bibliográfico sobre o tema não foram localizados trabalhos cuja preocupação fosse semelhante ao que nos propomos, ou seja, analisar a formação feita na licenciatura na perspectiva das representações sociais construídas por estudantes.

2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Foi Moscovici (1978) quem primeiro falou de representações sociais. Para o autor, representações são teorias do senso comum elaboradas coletivamente nas interações sociais dos sujeitos entre si e com a realidade. As representações constituem um modo de conhecimento diferenciado do conhecimento científico, mas tão legítimo como ele, dada a sua importância na orientação da vida social (JODELET, 2001). Machado (2003) afirma que as representações sociais dizem respeito à “construção da realidade” dos sujeitos sociais mediante inumeráveis episódios cotidianos de in-

teração social, criadas quando o sujeito quer tornar algo não familiar em conhecido, incorporando-o aos seus universos consensuais.

Em termos gerais, podemos dizer que as representações sociais são saberes construídos e sustentados por um sujeito e sua comunidade, esses saberes do senso comum orientam suas práticas e condutas em relação aos outros e ao mundo.

A Teoria das Representações Sociais desdobra-se em três correntes teóricas complementares: uma corrente mais tradicional, original, liderada por Denise Jodelet em Paris; outra na perspectiva sociológica, societal, desenvolvida por Willem Doise, em Genebra; e uma terceira que enfatiza a dimensão sociocognitiva, estrutural das representações, que tem J. C. Abric, em Aix-en-Provence, como seu principal representante (SÁ, 1998). A pesquisa que originou a este artigo adotou a vertente original da teoria que sustenta dois pontos fundamentais: indissociabilidade sujeito/objeto e valorização do senso comum.

Conforme Moscovici (1978), a indissociabilidade sujeito/objeto é fundamento de base para a construção das representações sociais. O sujeito, ao representar, atua sobre o objeto, não apenas o reproduz. As interações do sujeito com os objetos e com outros sujeitos na realidade determinam a construção/elaboração de suas representações do mundo e das coisas que lhes são significativas. A comunicação social media e favorece essas elaborações.

A comunicação, segundo Jodelet (2001), ganha lugar de destaque na teoria. É a ferramenta que permite a construção de um universo consensual e de pertença ao sujeito. “A comunicação social, sob seus aspectos interindividuais, institucionais e midiáticos, aparece como condição de possibilidade e de determinação das representações e do pensamento sociais.” (JODELET, 2001 p. 29).

A valorização do senso comum, que originalmente era um conhecimento desvalorizado, ganhou destaque no trabalho de Moscovici (1978). Ele mostra como os sujeitos tomam para si os conhecimentos científicos em um processo de recriação e articulação que gera ações, comportamentos que vão conduzindo as relações entre as pessoas de um grupo. Jodelet (2001) completa afirmando que as representações sociais são criadas a partir da necessidade humana de buscar diferentes formas para explicar a realidade. São símbolos recriados pelos sujeitos, elaborados a partir da sua relação com o mundo. Jovchelovitch (1995, p. 81) complementa dizendo: “[...] uma estratégia desenvolvida por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente.”

Vale salientar, entretanto, que nem todo conhecimento do senso comum pode ser denominado representação social, uma vez que o objeto¹ de representação

social, segundo Santos e Almeida (2005, p. 22), “[...] deve ser polímorfo, isto é, passível de assumir formas diferentes para cada contexto social e, ao mesmo tempo, ter relevância cultural para o grupo.”

Não obstante, a relevância cultural do objeto pode ser identificada por meio das conversações e outras manifestações do sujeito na sociedade. Moscovici afirma que “[...] pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação.” (2010, p. 41). Assim, as manifestações das representações sociais ocorrem por meio das palavras e da interação social. A esse respeito, o autor afirma:

O que estamos sugerindo, pois, é que pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam. (MOSCOVICI, 2010, p. 45).

As representações estão intimamente vinculadas à comunicação, são geradas nas situações e relações sociais e mobilizam a atividade cognitiva dos sujeitos para compreender o mundo, são saberes construídos e compartilhados nas relações sociais permeados pela comunicação. Moscovici (2010) nos remete a pensar que, com a evolução das ciências e a velocidade da circulação das informações, é cada vez mais necessário explicar a realidade, tornar os conhecimentos acessíveis. Contudo, ele aponta a dificuldade em se transformarem palavras, ideias ou objetos não familiares, em algo familiar, de fácil compreensão. Para o autor, essas representações são construídas de modo interdependente por meio da objetivação e ancoragem.

Quanto à *objetivação*, refere-se ao processo de materialização do objeto abstrato, ou seja, “[...] arte de transformar uma representação na realidade da representação; transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra.” (MOSCOVICI, 2010, p. 71). A objetivação permite comparar algo que não conhecemos a uma coisa, pessoa ou conceito que nos é familiar. É a ligação de uma palavra a uma imagem em um processo de seleção. Segundo o autor, nem todas as palavras podem ser ligadas a imagens, pois estas precisam estar integradas a um padrão de núcleo figurativo, definido como um complexo de imagens selecionadas e legitimadas pela sociedade mediante suas crenças e referências culturais. Nesse sentido, ao incorporar e aceitar essas palavras, elas passam a ser utilizadas com maior frequência pela sociedade, tornando-se populares e reais, ou seja, passam a representar um objeto, antes desconhecido, não familiar. Eis o que afirma Moscovici (2005, p. 73): “[...] não somente se fala dele, mas ele passa a ser usado, em várias situações sociais, como um meio de compreender outros e a si mesmo, de escolher e decidir.”

A ancoragem transforma um objeto não familiar em algo conhecido. Uma operação mental faz com que o objeto se ajuste e se integre a categorias comuns incorporando suas características. O ato de ancorar não é um ato neutro, implica necessariamente um julgamento, uma avaliação. Para Moscovici (2010, p. 61), “[...] ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa.” Assim, a classificação consiste em pegar o objeto, confinar a um conjunto de comportamentos e regras que ditam o que é e o que não é permitido em relação a todos os sujeitos pertencentes a determinado grupo. Jodelet (2001) diz que a ancoragem está estruturada sob três condições: atribuição de sentido, instrumentalização do saber e enraizamento no sistema do pensamento. Para a autora, ao atribuir sentido ao objeto, assegura-se o enraizamento do objeto em uma rede de significações já construídas. A instrumentalização do saber permite conferir um valor funcional à representação, naturalizando-a de forma a compreender a realidade. O enraizamento do sistema de pensamento vincula definitivamente o objeto ao sistema de pensamento, tornando-o tangível e familiar.

Em síntese, a objetivação e a ancoragem possuem características distintas, todavia, como processos simultâneos se complementam. Neste artigo, ao se analisar as representações sociais da formação feita pelos estudantes nos cursos de licenciatura, foi buscado evidenciar o mais objetivado e ancorado nessas representações.

3 METODOLOGIA

Adotamos a abordagem qualitativa da pesquisa. Essa abordagem se tornou própria para o estudo porque lida com os universos de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que distingue sua pertinência para estudos apoiados na Teoria das Representações sociais. O campo de pesquisa foi o Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), localizado em Recife, PE. A instituição abriga 19 cursos de licenciaturas. A escolha do campo decorreu da expressividade do CE que já completou 60 anos de tradição na formação de professores das diversas licenciaturas e constitui o maior centro de formação de professores do Estado de Pernambuco.

4 O GRUPO PARTICIPANTE

Participaram da pesquisa que originou a este artigo 185 estudantes matriculados no primeiro semestre de 2012 em 16 cursos de licenciatura,² oferecidos pelo CE. O grupo participante foi escolhido a partir dos seguintes critérios: contemplar es-

tudantes das diversas áreas científicas; envolver alunos de diferentes turnos; estudantes com e sem experiência profissional e que estivessem matriculados em diferentes períodos do curso.

5 PROCEDIMENTOS DE COLETA

Utilizamos dois procedimentos para identificar as representações sociais de formação pedagógica dos estudantes: associação livre de palavras e grupo focal.

A associação livre de palavras é uma técnica projetiva que procura acessar conteúdos mais espontâneos acerca de um objeto, fato ou evento, geralmente, mascarados nas produções discursivas. No caso deste trabalho, a associação livre consistiu em solicitar aos participantes que registrassem em formulário próprio, de forma livre e imediata, as cinco primeiras palavras que lhes viessem à lembrança mediante apresentação do estímulo indutor: *formação na licenciatura*.

O grupo focal em pesquisa caracteriza-se como “[...] um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, objeto de pesquisa, a partir da sua experiência pessoal.” (POWELL; SINGLE apud GATTI, 2005, p. 7). O uso dos grupos focais pressupõe que os sujeitos possuam algumas características em comum e vivência com o tema a ser discutido, a fim de possibilitar a discussão da questão levantada de forma interativa de modo a apreender os elementos que estão ancorados nas suas representações.

Em virtude das representações serem compartilhadas e, considerando a possibilidade interativa propiciada pelo grupo focal, ele foi utilizado como um suporte para melhor identificar as representações sociais de formação pedagógica dos estudantes dos cursos de licenciaturas.

Como o objetivo maior do grupo focal foi identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de determinado assunto, produto ou atividade, tornou-se pertinente o seu uso para compreender como as representações sociais da formação pedagógica dos estudantes são partilhadas entre os grupos de diferentes áreas.

Foram realizados dois grupos focais, um com alunos das áreas de Saúde e Exatas e outro com alunos da área das Humanas. Reunimos os estudantes das áreas de Saúde e Exatas por ser menor o número de cursos e alunos dessas áreas. Gatti (2005) alerta para se compor os grupos focais com um número médio mínimo de 6 a 10 participantes.

O primeiro grupo focal foi realizado com oito estudantes das áreas de saúde e exatas. O grupo foi formado por cinco participantes vinculados aos cursos de Enfermagem, Ciências Biológicas, Matemática e Física. O segundo grupo focal contou com a participação de dez estudantes de Expressão Gráfica, Letras, História, Filosofia, Artes Visuais e Música.

Com esses grupos menores realizamos duas sessões interativas, cuja condução foi feita pelo moderador (uma das pesquisadoras) com base na questão mobilizadora: *como vocês veem a formação pedagógica a que têm acesso no Centro de Educação?*

6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para a análise das evocações livres, adotamos a análise de conteúdo de Bardin (2010). Foram construídos cinco campos semânticos com as palavras mais evocadas e explorados pela modalidade lexical proposta pela autora. Esses campos semânticos reuniram um conjunto de palavras com conteúdo representacional similar.

Os depoimentos resultantes dos grupos focais foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo temática que, segundo Bardin (2010), consiste na descoberta dos núcleos de sentido da comunicação.

Após leitura exaustiva das transcrições dos dois grupos focais, assim como escuta e visualização cautelosa das gravações em áudio, construímos a categorização dos elementos contidos nas comunicações dos sujeitos. Categorias são reconhecidas como grandes enunciados que acolhem um número variável de temas ou subcategorias, as quais se agrupam de acordo com a proximidade de sentidos e vínculos demandados pelo objeto em estudo.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os campos semânticos decorrentes da associação livre, embora não tenham sido detalhados e objetos de discussão neste artigo, evidenciaram um misto na representação de formação em licenciatura que, por um lado, é positiva e desperta nos estudantes o sentimento de profissionalidade docente, e, por outro, centra-se na falta de envolvimento dos professores, desarticulação teoria-prática, deficiências e limites gerais dos cursos.

Os resultados apreendidos com os campos semânticos foram fundamentais para o desenvolvimento dos grupos focais, pois permitiram uma maior compreensão des-

sas representações evidenciando elementos dessa teia simbólica. Nos limites deste artigo exploramos os resultados dos grupos focais, especialmente, a categoria central decorrente do debate nesses grupos: *representações sociais de formação na licenciatura*.

A referida categoria foi organizada em torno de três unidades de sentido, a saber: *Formação Técnica e Didática; Práticas nas Escolas Públicas e Privadas e Importância da Formação Pedagógica para o exercício da docência*.

Formação Técnica e Didática refere-se à formação como espaço de aprendizagem das técnicas de ensino, recursos didáticos e formas de relacionamento com o aluno. Os estudantes admitiram que as disciplinas pedagógicas auxiliam a analisar o contexto no qual a escola e os alunos estão inseridos, fazendo com que encontrem meios para lidar com as suas dificuldades e deficiências. Mesmo que parte dos estudantes das áreas da Saúde e Exatas tenha destacado que algumas disciplinas precisam estar mais alinhadas à realidade de escolas públicas e privadas, de maneira geral eles reconheceram o valor da formação técnica e didática na licenciatura. Afirmaram:

[...] a gente aprende mais a lidar com o aluno, a gente aprende a didática [...] Porque você chega e o menino não tá fazendo o exercício, aí você diz: Sai! Mas o menino não está fazendo por quê motivo? Ele tá bem? [...] Não se eu não tivesse passado por aqui era só Sai! Sai [...] (AUD1M3ºMat.)³ (informação verbal).

[...] minha formação pedagógica é, eu diria, que ela tá completa uma vez que eu venho pra este centro, acho que sem ele ela não estaria completa não [...] A minha área de Biologia ela me faz ensinar de um modo mais, pra pessoas que quase que de igual pra igual pra mim. (AUD1F8ºCiên.Bio.) (informação verbal).

Uma representação social de formação na licenciatura que se evidenciou no material recolhido foi o reconhecimento do aluno como um sujeito que aprende. Nos depoimentos dos futuros professores, esse pareceu um elemento novo: o professor deve reconhecer o aluno como gente, algo que não existe na formação de bacharel.

Dias-da-Silva et al. (2008) sugerem que as disciplinas pedagógicas sejam atualizadas e contemplem diferentes dimensões da preparação pedagógica dos licenciandos, considerando aspectos políticos e legais do sistema educacional, a adolescência na contemporaneidade, metodologias de ensino e o próprio trabalho docente. Essas novas tendências teriam seu embasamento nas teorias educacionais que há tempos são exploradas e estão relacionadas às questões que permeiam o cotidiano escolar, provocando, como aponta Charlot (2000), o desejo de aprender, uma vez que aquilo que se aprende tem sentido e permite uma relação do futuro professor consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

A representação social de formação na licenciatura como forma de instrumentalizar e oferecer subsídios teóricos e metodológicos para aplicarem aos conhecimentos específicos é marcante para os participantes do segundo grupo focal, com alunos da área das Humanas. Ela ficou mais evidenciada entre estudantes que estão nos períodos mais avançados, os quais vivenciaram um currículo que prioriza três anos consecutivos de formação específica seguidos de um ano de formação pedagógica.

Essa representação tem um forte componente instrumental, isto é, domínio das técnicas de ensino, organização burocrática do planejamento e das aulas nas suas áreas específicas. Assim se posicionaram os estudantes:

O que vai diferenciar a licenciatura do bacharelado [...] no meu caso que sou de Letras, estudar bem as escolas literárias, estudar todo o Barroco, todo o Arcadismo e tal, só que depois a gente vai vir pra cá pra poder aprender como isso vai ser feito nossa prática [...] E é aquela velha questão, uma pessoa que sabe muito do assunto não necessariamente é um bom professor [...] Eu acho que é isso que o CE quer fazer na nossa formação. (AUD2F7°Let.) (informação verbal).

[...] A gente tem o conhecimento técnico e a gente vai tentar aqui ver como é que a gente faz esse canal pra ensinar alguma coisa, enfim. (AUD2M8°His.) (informação verbal).

Ao se analisarem os posicionamentos dos estudantes dos dois grupos focais, percebemos que há uma perspectiva de mudança nas representações sociais dos estudantes das licenciaturas vinculados ao novo perfil curricular,⁴ para os quais as disciplinas pedagógicas estão sendo cursadas concomitantemente às específicas. O novo formato, conforme estabelece a Resolução do CNE n. 1/2002, procura garantir aos estudantes uma maior conexão de saberes, considera a prática como componente curricular e sugere que a formação propicie “[...] um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar.” (BRASIL, 2002, p. 9). Sinais dessa mudança despontam em algumas falas dos estudantes do grupo de Saúde e Exatas, diferentemente do grupo das Humanas, entre os quais permanece arraigada a velha dicotomia teoria e prática, bacharelado e licenciatura. Afirmaram esses estudantes:

[...] aqui a gente encontrou a cadeira de prática, a cadeira de outros professores que mostrava que aluno também é humano, sabe, ficava melhor porque a gente já entendia [...] Foi dando argumentos pra você conversar com os alunos e um pouco de técnica também [...] Algumas cadeiras foi me dando elementos que eu não tinha antes [...] A professora trouxe a história da tábua rasa, que o aluno não é uma tábua rasa. (AUD1F8°Ciê. Bio.) (informação verbal).

A gente tem que retroceder às vezes, baixar um pouquinho a guarda pra que a gente mesmo tenha o crescimento pessoal [...] Instigar o aluno. Cabe a gente fazer um planejamento que faça ele buscar isso. (AUD1M3°Fis.) (informação verbal).

Entretanto, ressaltamos que a mudança ainda é discreta e está ocorrendo no processo, uma vez que são décadas de predomínio de um modelo, além do que o currículo prescrito por si só é insuficiente para tornar efetiva alguma mudança. A despeito da legislação, a desarticulação nas instituições universitárias é comum, poucos são os projetos interdisciplinares postos em prática, assim como são raros os docentes de ensino superior que quebraram os paradigmas, buscando a interface dos conteúdos teóricos, a realidade social e cultural do aluno.

O segundo núcleo relacionado às representações sociais de formação na licenciatura diz respeito a *Práticas na Escola Pública e Privada*. Nas representações sociais dos estudantes essa formação vincula-se aos subsídios que oferece a prática dos professores em escolas públicas e particulares. São representações que diferem entre si. O grupo dos estudantes de Saúde e Exatas focou em seus relatos as questões sociais da realidade brasileira e suas interferências no modo de ver os alunos da educação básica, os motivos e necessidades da educação em suas vidas e, conseqüentemente, a postura profissional do professor nos diferentes contextos. O grupo das Humanas enfatizou as condições profissionais dos professores, as situações de precarização a que estão submetidos no exercício da profissão na rede pública e em escolas particulares.

Para os estudantes de Saúde e Exatas, a formação na licenciatura os auxilia a adequarem a sua prática à instituição a que estão inseridos e a exercerem seu trabalho com qualidade, independente do tipo de escola, buscando sempre envolver o aluno no processo de aprendizagem. Os alunos vinculados a essas áreas colocaram:

Ele vai ter que entender esse contexto social, não vai ser fácil pra ele entender esse contexto social e alguns professores vão te dar uma luz. Aqui eu tenho a noção que realmente existe o contexto de cada um, então eu aprendo. Eu tenho a noção de que eu tenho que respeitar esse contexto [...] (AUD1M3°Fis.) (informação verbal).

[...] porque é muito fácil você nascer em um contexto social onde você tem uma condição econômica boa, estudar a vida inteira em colégio particular, aí vem fazer o curso superior na universidade, paga licenciatura, aí é jogado lá num colégio público. É muito fácil pra você chegar lá e criticar. *Ah! Passei tanto tempo estudando pra chegar aqui e os meninos não querem nada*. Ele não entende o contexto que aqueles meninos estão: eles não querem nada, então, também não vou ensinar.

Aqui no CE a gente compreende melhor isto. (AUD1F3ºEnf.2) (informação verbal).

As representações sociais são construídas pelos sujeitos em suas relações cotidianas na comunicação/interação e atribuem significados às suas ações. Nesse sentido, os estudantes nos revelam a importância da formação na licenciatura quando inserem a educação no contexto social, uma vez que para eles a docência exige uma formação humana e qualificada que considere o sujeito em sua plenitude. Gatti e Barretto (2009) corroboram nesse sentido. Segundo elas, a formação nas licenciaturas deve manter relação direta com a prática docente, sendo importante a fundamentação teórica para o embasamento das práticas, além do incentivo à reflexão crítica do docente sobre a realidade, de forma a contextualizá-las e relacioná-las com as questões sociais.

Os estudantes da área das Humanas afirmaram que a licenciatura os ajuda na compreensão dos procedimentos e direcionamentos vigentes em escolas públicas e particulares. A partir dela, procuram articular os conhecimentos às propostas filosóficas e pedagógicas das escolas e, em alguns casos, como disse a aluna de Letras, a formação proporciona maiores condições para “[...] reivindicar alguns direitos que a gente às vezes não sabe nem que tem.” (AUD2F7ºLet.) (informação verbal). Outros estudantes dessa área comentaram:

Na escola particular você não tem liberdade em sala e na escola pública você tem total liberdade [...] Agora, na escola particular, a maioria das experiências que eu tive aqui de relatos de pessoas é que você é preso, você não pode ensinar isso, você não pode ensinar aquilo [...] Eu acredito que alguma coisa vá me ajudar a ter jogo de cintura, que eu vou ter lá na hora. (AUD2M8ºHist.) (informação verbal).

[...] Na minha Prática de Ensino I, observação em sala de aula, então na aula de Artes na escola pública, escola municipal, eu observei a situação que já tinham sido discutidas em aulas aqui no CE. (AUD2F7ºArt. Vis.) (informação verbal).

Como já mencionamos, as representações sociais se formam por meio da comunicação entre os indivíduos e a realidade social, são construídas, conforme Moscovici (1978), mediante dois processos fundamentais: objetivação e ancoragem. A objetivação, segundo o autor, transfere a ciência para o domínio do ser, enquanto a ancoragem ou amarração a delimita ao domínio do fazer, o devidamente ancorado é que vai orientar a prática e as ações dos sujeitos.

A partir das trocas, vivências e até reproduzindo o que escutam sobre as instituições escolares, os estudantes revelam ter objetivado a escola pública como es-

paço de liberdade e autonomia docente, ao passo que a escola privada está objetivada na ausência de mais liberdade e autonomia profissional, no professor preso, amarrado às normas institucionais. Assim, esses estudantes, já ao iniciarem no exercício profissional, direcionam as suas práticas docentes a partir dessas representações, conforme ilustrado nos relatos anteriores.

O último eixo relaciona-se à *importância* atribuída a essa formação em licenciatura. Esse valor vai sendo construído pelos futuros professores à medida que eles próprios vão avaliando suas visões e práticas sobre a educação, anteriores ao ingresso no CE e após a sua permanência neste. Percebemos que, na maioria dos casos, elas se modificam ou se aperfeiçoam conforme avançam no processo formativo. O trecho a seguir ilustra o que pensa um dos estudantes sobre essa formação:

É, no começo eu enxergava, tinha a visão que era algo secundário à atividade aqui no CE, mas aí com o passar do tempo é que realmente eu pude me conscientizar assim da importância das disciplinas que são estudadas aqui. Então, enquanto eu tava só tendo acesso às disciplinas do meu curso, eu enxergava apenas de maneira focada, então eu preciso ser bom nisso e mais nada [...] Aqui no CE eu tive a oportunidade de ter acesso a coisas que eu não pude vivenciar no meu curso. (AUD2M10ºMús.) (informação verbal).

Os estudantes compararam o CE aos seus centros de origem e afirmaram que ele é bem diferenciado, mesmo estando na mesma universidade. Reconheceram que nos outros centros muitos dos seus professores não cursaram licenciatura, apenas bacharelado, mestrado e doutorado. Ressaltaram que, em muitos casos, não há uma preocupação com a aprendizagem do aluno, seus conhecimentos prévios, potencialidades e fragilidades, algo bem diferente do que encontram na licenciatura.

Mesmo admitindo a importância da licenciatura, os estudantes da área das Humanas ponderaram sobre a possibilidade de diminuir a carga horária de algumas disciplinas. Reiteraram que há muita repetição de conteúdos entre elas. Afirmaram:

Eu acho que assim [...] O CE deveria melhorar, tem algumas coisas aqui que deveriam ser mudadas, melhoradas [...] Tipo [...] A carga horária talvez pudesse ser menor, concordo, têm algumas cadeiras de 60h poderia ter 40h, por exemplo. (AUD2F7ºLet.) (informação verbal).

[...] pra gente é imprescindível que tenha essas cadeiras do CE. Agora como eu disse, concordo com ele que algumas cadeiras deveriam ter uma carga horária um pouco menor, talvez de 60h pra 40h, mas é imprescindível que a gente também tenha. (AUD2F5ºFil.) (informação verbal).

[...] Totalmente justo essa questão da repetição dos assuntos nas disciplinas, enfim. Também teve assuntos que eu vi nas disciplinas de Fundamentos da Educação, que agora eu escutei de novo em Políticas e que eu estudei em Avaliação da Aprendizagem e em Didática e também nas práticas lá no CAC. Nas quatro disciplinas de metodologia [...] Repetindo, repetindo, repetindo [...] Talvez fazendo essa reunião e definindo de novo essas ementas, definindo de novo esses programas [...] equiparar os dois lados. (AUD2M7ºExp.Gráf.) (informação verbal).

No relato do estudante de Expressão Gráfica há uma proposição para a melhoria e diminuição da repetição de conteúdos nas disciplinas de cunho pedagógico e também nas de práticas de ensino. Segundo ele, é preciso que se proceda a um estudo e reordenamento das ementas das disciplinas, proporcionando uma melhor distribuição dos conteúdos. Isso evitaria, de acordo com o participante, sentimentos do tipo “estou perdendo o meu tempo”.

Foi ressaltada pelos estudantes a necessidade de uma melhor comunicação e afinamento entre os centros específicos e o CE, entre os próprios professores deste último. Essa articulação é fundamental para que se possa desenvolver um projeto pedagógico mais afinado com os interesses e a formação integral dos futuros professores a trabalharem com nossas crianças e adolescentes. Conforme Gatti (2010), a forte tradição disciplinar que carregamos leva as entidades profissionais e científicas a resistirem à busca de soluções interdisciplinares para o currículo nas licenciaturas. Outros países, conforme a autora, têm investido nesse aspecto.

O isolamento entre os centros e suas disciplinas e as disputas internas a respeito da importância de cada área tem natureza histórica, a qual está muito presente nas representações dos professores e é transmitida pelos grupos de docentes e estudantes por meio da comunicação, experiências e relações que estabelecem entre si. Conforme Dias-da-Silva (2005, p. 389), a postura dos bacharéis tem a marca da “[...] ineficácia dos conteúdos tecnicistas a que foram submetidos em suas graduações, que produziu o rótulo *perfumaria* para as disciplinas pedagógicas.”

O desprestígio para com as disciplinas oferecidas pelo CE, bem como o próprio ofício de ensinar foram relatados pelos estudantes de Saúde e Exatas, quando se referiram ao modo como seus professores e colegas se reportam à licenciatura. Eles fizeram os seguintes comentários:

[...] a questão também dos professores influencia muito porque muitos professores tentam tirar a gente da licenciatura: “pô! Muda pra bacharelado!” [...] “Hum! Licenciatura, ser professor, podia tá lá pesquisando, podia tá com o meu laboratório construído, o professor lá me ajudando, ia construir um projeto [...]”

Porque eu não sei como é nos outros departamentos. Mas pra física você conseguir um mestrado na Física em si, você sendo licenciado [...] é difícil. (AUD1M3°Fís.) (informação verbal).

Eles desestimulam tanto que um professor daqui da federal chegou pra mim pra dizer: “[...] *olhe eu sinto muito lhe dizer, mas a Federal não está procurando formar licenciado. Professores não [...] Ela quer pesquisador e acabou-se. Pelo menos pra área da gente ela quer pesquisador e acabou-se. Não adianta você fazer isso*”. (AUD1F3°Enf.2) (informação verbal).

O discurso se torna ainda mais forte e assume um tom maior de desvalorização para os estudantes das licenciaturas quando esses professores bacharéis afirmam não ter tido necessidade de licenciatura para assumirem a função docente. Essa formação não fez ou faz falta a esses professores. O que dizem seus professores foi comentado pelos estudantes:

E eu acho que muitos professores da gente se sentem autossuficientes porque pensam: “[...] *ah, eu sou bacharel e tô aqui dando aula! Então, pra que formar um licenciado se eu não fui pro CE? Eu pude estudar todas as minhas disciplinas sem perder tempo*”. (AUD1M3°Fís.) (informação verbal).

Diante dos relatos dos estudantes, percebemos que todo o esforço de articulação e superação da dicotomia pedagógico/específico tem esbarrado na própria universidade. Dessa forma, questionamos: como o aluno poderá valorizar a formação pedagógica se esta é tão depreciada por seus próprios professores? As posturas depreciativas fortalecem e reforçam a construção da representação da licenciatura como desnecessária, uma “perfumaria” para a ampliação do currículo do estudante. Eis o depoimento de um estudante: “[...] as cadeiras de licenciatura são apenas preenchimento de currículo. Para ficar mais bonitinho, pra ter mais carga horária e pra no fim da formação você ter uma coisa a mais no seu currículo.” (AUD1F3°Enf.1) (informação verbal).

Apesar de muitos estudantes e professores terem compartilhado essa representação, alguns têm superado a desvalorização e o desestímulo de seus professores e evidenciado a importância das licenciaturas. Depreendemos que são as próprias posturas desses professores em seus centros específicos que os estudantes rejeitam por se sentirem, em alguns momentos, desrespeitados e não acolhidos enquanto sujeitos possuidores de saberes prévios. Como já mencionado nos relatos anteriores, tais posturas contribuem para que superem a desvalorização e percebam a licenciatura como algo importante para a sua construção profissional. Atrelado a isso, a troca de conhecimentos e vivências que ocorrem em sala de aula entre alunos de cursos e perí-

odos diferentes, tendo muito deles já vivenciado a prática docente, também reforça a importância do que é construído nas disciplinas pedagógicas.

É por meio dessas relações e da comunicação entre os sujeitos que um novo conteúdo representacional de formação pedagógica vem sendo construído, podendo essa visão de formação pedagógica ser considerada um avanço. Anos atrás, Fonseca (2001) mostrava com sua pesquisa uma representação dos alunos do Curso de História centrada no domínio dos conteúdos específicos, sendo as disciplinas pedagógicas desnecessárias à formação; esta pesquisa mostra outra forma de ver e explicar as licenciaturas.

Pelo exposto, podemos dizer que o foco da representação social da licenciatura para os estudantes das áreas de Saúde e Exatas está situado no contexto relacional professor-aluno-realidade. Por outro lado, para os estudantes das humanidades a licenciatura está centrada na aprendizagem técnica, na possibilidade de ensinar a fazer a transposição didática do conteúdo específico (planejamento-metodologia), além de permitir o acesso ao debate histórico-político educacional.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa discutida neste artigo apresentam os sentidos atribuídos aos cursos de licenciatura pelos estudantes. Eles revelam uma representação social, um sentido compartilhado centrado em questões didáticas e metodológicas. Contudo, já parece incorporada a essas representações a possibilidade de ampliação dos conhecimentos mais gerais da educação. Elas indicam que os futuros professores têm noção do contexto das lutas políticas pela busca da valorização profissional que têm pela frente, bem como reconhecem no aluno um sujeito que aprende.

Segundo Moscovici (2010), as representações sociais são estruturas dinâmicas e complexas, fruto de um conjunto de relações e comportamentos que surgem e desaparecem. Elas se ancoram em sistemas de crenças, valores, tradições e imagens do mundo a partir de um pensamento preexistente, tornando possível a mobilização de elementos novos que se juntam aos já existentes, somando-as ou transformando-as.

Identificamos elementos novos que se baseiam nessa representação e nos levam a afirmar que há uma produção de novos significados positivos para a licenciatura. Eles sugerem uma mudança, ainda que inicial, nas representações sociais de estudantes, sendo mais visível essa modificação para aqueles que ingressaram mais recentemente nesses cursos.

Por fim, admitimos que o estudo contribui para pensarmos a formação de professores, sua influência na prática dos futuros docentes da educação básica à medida que revela os aspectos desse objeto, o qual durante décadas tem sido foco de várias pesquisas no âmbito educacional.

Sinalizamos, com os resultados da investigação relatada neste artigo, para a necessidade de se construírem canais mais efetivos de comunicação entre os cursos, de maneira a articular o específico e o pedagógico, tão defendidos e, ao mesmo, tempo tão distantes. Persiste, embora com menor intensidade, em sua essência, o tradicional esquema (*três mais um*) de formação de professores, ao qual se referia Scheibe (1983). No início da década de 1980 a autora afirmava: “[...] sobre uma base substancial de conteúdo específico, acrescenta-se uma ‘complementação pedagógica’ e a desintegração entre estas duas áreas continua a existir.” Parte do estudo expresso neste artigo mostra que o quadro pouco se modificou ao longo dessas três décadas. As dificuldades, sobretudo de articulação teoria e prática, reclamadas pelos estudantes, expressam contradições, conflitos, ambiguidades e tensões no campo da formação docente.

Notas explicativas

¹ Objeto pode ser tanto uma pessoa quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria pode ser tanto real quanto imaginária ou mítica (JODELET, 2001, p. 22).

² Os alunos estavam matriculados nos Cursos de licenciatura em Artes Cênicas, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Dança, Educação Física, Enfermagem, Expressão Gráfica, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música e Química.

³ Para preservar a identidade dos participantes dos grupos focais, utilizamos a seguinte codificação: as letras maiúsculas AUD (significam áudio); números ordinais 1º e 2º para designar se foi participante do primeiro ou segundo grupo focal que realizamos; letras maiúsculas M ou F referentes ao gênero do participante; números ordinais diversos indicando o período no qual o participante está cursando na UFPE seguido da abreviação do nome do curso em que estava matriculado.

⁴ Na UFPE está em vigor desde 2010 uma nova matriz curricular que procura integrar a formação pedagógica do licenciando aos estudos específicos desde o início do curso.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B. Representações profissionais sobre o trabalho docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2011.

AMARAL, D. P. do; OLIVEIRA, R. J. de. Formação de professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro: a retórica do discurso do licenciando sobre a formação pedagógica. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2011.

ANDRADE, R. R. M. de. Pesquisas sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 90 e 2000. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BERBEL, N.; NAVAS, A. A Dimensão Pedagógica da Avaliação da Aprendizagem em cursos de licenciatura. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm)>. Acesso em: 18 mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2011.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-998. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, 2001.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COSTA, J. F.; BITTENCOURT, J.; MEYER, L. M. Problemática do Bacharelado e da Licenciatura: o sentido da pesquisa e da formação para a docência. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2011.

D'ÁVILA, C. A constituição da profissionalidade docente em cursos de licenciatura. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2011.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. et al. A reestruturação das licenciaturas: alguns princípios, propostas e (pré)condições institucionais. **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 23, p. 15-37, jan./abr. 2008. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=189117303002>>. Acesso em: 03 mar. 2012.

FONSECA, S. G. A formação do professor de história no Brasil: novas diretrizes, velhos problemas. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2011.

GATTI, B. A. ; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 mar. 2010.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2005.

GIESTA, N. C. Professores de licenciaturas: concepções sobre aprender. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2011.

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

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P. A; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em Representações Sociais**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIMA, R de C. P.; FERNANDES, M. C. da S. G.; GONÇALVES, M. F. C. Representações sociais de alunas de pedagogia sobre o trabalho docente: estágio e experiência. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2011.

LUIS, S. B.; SANTIAGO, M. E. Formação docente e avaliação: um olhar sobre a prática profissional de professores e suas experiências formativas. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2011.

MACHADO, L. B. **O que é construtivismo?** Estudo de representações sociais com professores da cidade do Recife. 2003. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

MANZANO, C. S. A formação de professores na Revista Brasileira de Educação (1995-2005): uma breve análise. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2011.

MELO, M. M. de O. A construção do saber docente: entre a formação e o trabalho. REUNIÃO ANUAL DA Anped, 25., 2002, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2011.

MELO, M. M. de O. A influência da dispersão da pedagogia no currículo dos cursos de licenciaturas e a construção do saber docente. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2011.

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

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2005.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2006.

PENNA, M. G. de O.; KNOBLAUCH, A. Formação de professores em resumos de teses e dissertações e o acúmulo do conhecimento. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2011.

PRADA, L. E. A.; VIEIRA; V. M. de O.; LONGAREZI, A. M. Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2011.

PRUDENTE, P. L. G.; MENDES, C. L. O currículo de formação dos cursos de educação física: novas rupturas ou antigas continuidades? REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2011.

RIBEIRO, M. L. O ensino universitário: um olhar sobre as representações de estudantes das licenciaturas. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2011.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro. Ed. UERJ, 1998.

SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, L. M. (org.). **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Recife: Ed. UFPE/UFAL, 2005.

SARAIVA, A. C. L. C.; FERRENC, A. V. F. A escolha profissional do curso de pedagogia: análise das representações sociais de discentes. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2011.

SARAIVA, A. C. L. C. Representações Sociais da aprendizagem docente por professores universitários. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2011.

SCHEIBE, L. A Formação Pedagógica do Professor Licenciado – Contexto Histórico. **Perspectiva**, Florianópolis: CED, v. 1, p. 31-45, ago./dez. 1983.

SHIMIZU, A. de M. et al. Representações Sociais sobre identidade e trabalho docente: a formação inicial em foco. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2011.

Recebido em: 21 de fevereiro de 2015

Aceito em: 20 de abril de 2015