

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIDADE A RESPEITO DOS SABERES DISCIPLINARES

Cristina Souza de Macedo¹
cris-macedo@hotmail.com
CPII

Helenice Maia² - UNESA
helemaia@uol.com.br
UNESA

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi investigar, analisar e comparar as representações sociais de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental a respeito dos conhecimentos de conteúdos específicos que devem abordar junto a seus alunos. O referencial teórico adotado foi a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, e a tipologia de saberes docentes de Maurice Tardif. Para coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 10 professoras de escolas públicas do município do Rio de Janeiro e 12 da Rede Federal. Como técnica de análise dos dados utilizamos Análise de Conteúdo de Lawrence Bardin. Após análise percebemos que em relação à objetivação, as professoras aparentemente suplementam os conhecimentos didático-pedagógicos, aferindo-lhe maior importância, mesmo afirmando que os saberes disciplinares são importantes. Quanto à ancoragem, três metáforas condensam os significados atribuídos aos saberes disciplinares: “bagagemzinha” e “mochilinha”, arrastadas desde a educação básica, tornando-se “bola de neve”, pois as dificuldades que sentem em desenvolvê-los persistem no exercício do magistério. As professoras formadas em Pedagogia se queixam da falta dos conteúdos específicos; as formadas em outras Licenciaturas, dos conteúdos didático-pedagógicos. As professoras afirmam que sua formação inicial foi marcada pela dissociação entre teoria e prática e estágios que não faziam essa articulação. A disciplina indicada como mais difícil é Matemática: o “calcanhar de Aquiles”, seguida por Ciências. As docentes apontam possibilidades para resolução dos problemas da formação na Educação Básica, na formação inicial e continuada ou nas Licenciaturas, mas também falam ser uma utopia achar que nossa educação “vai dar conta” de resolvê-los.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá - UNESA, (ex-bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES). Professora de Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Colégio Pedro II. E-mail: cris-macedo@hotmail.com.

² Doutora em Educação Escolar pela UFRJ. Pós-doutora em Psicologia da Educação (PUC-SP) e em Representações Sociais, Subjetividade e Educação (FCC). Professora Adjunta do PPGE da Universidade Estácio de Sá. Pesquisadora Colaboradora do CIERS-Ed/Cátedra Unesco. Email: helemaia@uol.com.br.

Palavras-Chave: Representações Sociais. Formação Docente. Saberes Disciplinares. Professores do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental.

1. INTRODUÇÃO

Desde a década de 1980 vêm se destacando no Brasil estudos sobre a formação docente. Pesquisadores como Scheibe e Aguiar (1999), Gatti (2010; 2013-2014; 2014), Gatti, Barreto e André (2011), Scheibe e Durlí (2011), Libâneo (2015), entre outros, mostraram que as licenciaturas continuam arraigadas a uma proposta tradicional de formação³ que não considera aspectos importantes para o trabalho do professor, tais como as especificidades dos saberes docentes, o caráter subjetivo e as formas de organização deste trabalho.

As mudanças ocorridas nos cursos de Pedagogia advindas sob a forma de diretrizes curriculares (BRASIL, 2002; 2006; 2015) têm enfatizado aspectos relativos à prática docente deixando em segundo plano os conteúdos que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental- EF deverão trabalhar junto aos seus alunos. Em diferentes cursos oferecidos em nível superior, o que se verifica são programas que focalizam o conhecimento pedagógico restrito a um conhecimento teórico genérico e o conteúdo disciplinar restrito às suas metodologias de ensino. Libâneo (2015) aponta as características presentes ainda hoje nesses cursos, afirmando que na formação do professor polivalente⁴ para a etapa inicial da Educação Básica:

[...] é frequente a predominância do aspecto metodológico das disciplinas sobre os conteúdos. Nesse caso, o sentido de pedagógico se limita a um conhecimento teórico genérico e o conhecimento disciplinar se restringe à metodologia do ensino das disciplinas [...] aos futuros professores não são ensinados os conteúdos do currículo do Ensino Fundamental. (LIBÂNEO, 2015, p. 630-631, grifo nosso).

Sabemos que o trabalho docente não é fácil, envolve a relação com o outro, o conhecimento a respeito de como o outro aprende, vários tipos de saberes, saberes de formação, da experiência, culturais, do contexto social da sua clientela conforme exposto nos trabalhos desenvolvidos por David Gauthier, Lee Shulman e Maurice Tardif.

Nesta direção, voltamos o olhar ao estudo dos saberes disciplinares apropriados por professores polivalentes tendo como fio condutor a Teoria das Representações Sociais elaborada por Serge Moscovici (2003, p. 21) definida como “um sistema de valores, ideias e práticas” e no caso do estudo das representações sociais em educação se adequa ao momento de crise em que se encontra a profissão docente e o seu prestígio.

Nos dirigimos também à tipologia desenvolvida por Maurice Tardif (2008, p. 38), que define os saberes disciplinares como aqueles transmitidos “nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores.”

³ Na abordagem tradicional, a formação docente é um processo de aprendizagem do ofício de ensinar, realizado por meio de tentativas por parte dos professores em formação, evidenciando a cisão entre a teoria e a prática, sendo a prática elemento fundamental para adquirir o ofício de professor (SACRISTÁN; PÉREZ-GÓMEZ 1998).

⁴ Lima (2007 apud CRUZ; NETO, 2012, p. 387) considera que “o professor polivalente seria um sujeito capaz de apropriar-se e articular os conhecimentos básicos das diferentes áreas do conhecimento que compõem atualmente a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvendo um trabalho interdisciplinar”. Para essa pesquisadora, portanto, a polivalência estaria associada a uma atuação interdisciplinar.

Temos, portanto, como objetivo de pesquisa, investigar e analisar as representações sociais de saberes disciplinares de professores dos anos iniciais do EF que atuam em escolas da rede pública (municipal e federal) do Rio de Janeiro.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Procurando começar um processo de profissionalização e reconhecimento favorável à profissão docente, desfazendo a ideia da vocação, vários pesquisadores se interessaram em identificar e sistematizar os saberes incitados pelos professores.

Analisando as obras de Gauthier, Shulman, e Tardif, percebe-se que esses pesquisadores apontavam variações e diferenças nas reformas propostas nos diferentes países, mas como podemos observar na Tabela 1, sinalizavam também objetivos e princípios comuns em relação à concepções e tipologias de saberes docentes.

Quadro 1 – Classificação tipológica dos saberes docentes de Gauthier, Shulman e Tardif

Gauthier	Shulman	Tardif
Saber disciplinar	Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada	Saberes da formação profissional
Saber curricular	Conhecimento pedagógico da matéria	Saberes disciplinares
Saber das ciências da Educação	Conhecimento curricular	Saberes curriculares
Saber da tradição pedagógica		Saberes da experiência
Saber da experiência		
Saber da ação pedagógica		

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base no quadro de Almeida e Biajone, (2007).

A respeito desses saberes focalizaremos nesse trabalho os estudos de Maurice Tardif, por ser este o mais utilizado em pesquisas brasileiras, conforme expôs André (2009). Para Tardif (2008) os saberes dos professores são originários de diferentes fontes e com os quais estabelecem diferentes relações, e de acordo com a classificação tipológica, disposta acima, este autor explicita que: os *saberes da formação profissional* são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores; os *saberes disciplinares*, aqueles que se integram na prática docente por meio da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas nos cursos de formação; os *saberes curriculares*, os que se referem aos objetivos, conteúdos, métodos que os professores devem aprender a aplicar e os *saberes da experiência*, os que se desenvolvem no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio.

Consideramos que há um possível diálogo entre a tipologia proposta por Tardif (2008) e a Teoria das Representações Sociais - TRS, elaborada por Moscovici ([1978], 2012), pois para Tardif (2008), o saber docente não é aquilo que se pensa ou se faz a partir das representações de ordem pessoal, mas é um saber relacionado com o cenário do trabalho educativo e seus atores e que se estabelece inserido em uma sociedade.

A TRS originalmente introduzida por Moscovici com sua pesquisa sobre a representação social da psicanálise, realizada na década de 1950, sendo marco inaugural a publicação do livro *La Psycanalyse, son image et son public* na França em 1961, desdobra-se em três principais correntes, complementares e não incompatíveis entre si, na medida em que se originam da matriz inaugurada por Moscovici, sendo elas a perspectiva processual - culturalista, na qual o teórico tem em Denise Jodelet (2001) sua principal colaboradora, a

abordagem societal ou escola de Genebra que foi desenvolvida por Willem Doise e possui uma perspectiva mais sociológica e a Teoria do Núcleo Central ou escola aixoise cujo líder é Jean-Claude Abric com uma abordagem estrutural que se organiza em um sistema central e um sistema periférico.

Escolhemos para nossa pesquisa a perspectiva processual, pois a percebemos mais próxima ao objetivo e necessidades deste projeto, conforme Sá (1998, p. 78) “porque queremos dar conta de uma maneira maximamente compreensiva da representação de um dado objeto por um dado conjunto social” e porque “estaremos nos ocupando explicitamente de uma modalidade de saber gerada através da comunicação na vida cotidiana, com a finalidade prática de orientar os comportamentos em situações sociais concretas” (idem, p. 68).

Para Moscovici (2003a, p. 54), a “finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade”. O teórico citado acima mostra que a investigação das representações se dá com base em dois processos fundamentais definidos como ancoragem e objetivação. O primeiro destes mecanismos – ancoragem – busca ancorar ideias desconhecidas reduzindo-as a categorias e imagens comuns, por exemplo, quando uma pessoa religiosa busca relacionar uma nova teoria ou um comportamento estranho em uma escala religiosa de valores, é o processo pelo qual transforma-se algo estranho e perturbador “em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (MOSCOVICI, 2003a, p. 61). Ancorar seria então “classificar e dar nome a alguma coisa”, processo que parece ficar melhor esclarecido quando Moscovici (2003a, p. 61) comenta a pesquisa realizada por Jodelet, cuja menção reproduzimos a seguir:

É quase como que ancorar um bote perdido em um dos boxes (pontos sinalizadores) de nosso espaço social. Assim, para os aldeões do estudo de Denise Jodelet, os doentes mentais colocados em seu meio pela associação médica foram imediatamente julgados por padrões convencionais e comparados a idiotas, vagabundos, epiléticos, [...] No momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é reajustado para que se enquadre nela. Se a classificação, assim obtida, é geralmente aceita, então qualquer opinião que se relacione com a categoria irá se relacionar também com o objeto ou com a ideia. Por exemplo, a ideia dos aldeões mencionados acima sobre os idiotas, vagabundos e epiléticos, foi transferida, sem modificação, aos doentes mentais.

O segundo processo é a objetivação que parte dessas ideias estranhas ou novas teorias, tendo como finalidade objetiva-las, ou seja, “transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico” (MOSCOVICI, 2003a, p. 61). É como se existisse, segundo Moscovici (2003a), um olho em nossa mente, frente aos nossos olhos físicos, passando por um processo em que se torna possível visualizar as coisas primeiro partindo da nossa esfera particular, do que nos é possível comparar e interpretar para, num segundo momento, reproduzir essas coisas entre o que podemos ver e tocar, e, assim sendo, controlar. Para Moscovici (2003a, p. 71-72) objetivar é “reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância. Temos apenas de comparar Deus com um pai e o que era invisível, instantaneamente se torna visível em nossas mentes”. Em síntese, “a objetivação transfere a ciência para o domínio do ser e a ancoragem a delimita no do fazer para contornar o impedimento de comunicação” (MOSCOVICI, ([1978]2012, p. 156).

A análise desses processos, conforme Alves-Mazzotti (2008), é a contribuição mais valorosa de Moscovici, pois torna possível a compreensão de como o sistema cognitivo interfere no social e vice-versa.

3. METODOLOGIA

A pesquisa conduzida é qualitativa por acreditarmos na possibilidade que esta tem em produzir conhecimentos de maneira alternativa em relação aos “modelos de ciência propostos pelas ciências naturais” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 10) e assentada no paradigma construtivista-social, pois se adapta ao objetivo do foco desse estudo que é identificar as ações dos indivíduos inseridos em seu mundo social e interpretar essas ações (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998). Encontramos grande familiaridade na metodologia adotada nas pesquisas feitas a respeito dos saberes docentes em Tardif (2008), pois este autor “empreendeu-se no campo de pesquisa, partindo de uma perspectiva qualitativa, realizada através de entrevistas semi-estruturadas onde os sujeitos pesquisados estavam envolvidos diretamente no Ensino, sendo professores, pesquisadores em educação” (FLORÊNCIO, 2012, p. 18).

O quantitativo de 30 professores foi idealizado em função da disponibilidade dos professores e poderia ser reduzido ou aumentado, considerando que “o número de sujeitos é definido a posteriori, em função de um “ponto de redundância” entre as respostas” (LINCOLN; GUBA, 1985 apud ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 33). Verificamos, conforme a realização das entrevistas, que havíamos chegado ao “ponto de redundância” e com a 22ª entrevista, demos por finalizada a coleta de dados. Participaram, portanto, 22 sujeitos, sendo 12 professoras do colégio da Rede Federal e 10 da Rede Municipal.

A escolha de escolas de duas administrações públicas de ensino distintas se deu devido a nossa intenção de verificar como se dá a representação dos saberes disciplinares por parte dos professores desses dois tipos de instituição, ambas localizadas no município do Rio de Janeiro.

Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário relativo à caracterização dos respondentes, contendo itens sobre idade, formação, tempo no magistério e nos anos iniciais do EF, disciplinas que leciona e se havia preferência por alguma das disciplinas lecionadas. Em seguida, foram realizadas as entrevistas individuais semidiretivas seguindo um roteiro.

Os dados coletados por meio das entrevistas foram analisados em seu conteúdo conforme proposto por Bardin (2016), técnica de análise recorrente em pesquisas sobre representação social (SÁ, 1998) por possibilitar melhor identificação do latente nos discursos. É uma técnica que reúne um conjunto de instrumentos cada vez mais sutis e em permanente aperfeiçoamento aplicável a “discursos” que podem ter conteúdos e continentes bastante diversificados.

4. DISCUSSÕES A RESPEITO DA TEMÁTICA

Diversas pesquisas (MELLO, 2000; FAUSTINO, 2011; ROCHA, 2013; LOPES e VAZ, 2014; GATTI, 2010, 2013-2014; MAIA, 2012), indicam que a maior parte dos cursos superiores não dá continuidade ao desenvolvimento dos conteúdos aprendidos na Educação Básica e que os professores da Educação Básica, dos quais focalizamos os professores dos anos iniciais do EF, deverão ensinar aos seus alunos. A esse respeito, Mello (2000) aponta que muitos alunos, futuros professores, saem da Educação Básica para as licenciaturas do Ensino Superior sem domínio pleno e nem ao menos satisfatório das competências previstas para egressos dessa etapa da educação e refazer esse percurso é ponto nevrálgico para que se

consiga reverter a qualidade da educação como um todo, sobretudo da própria Educação Básica.

Com relação aos saberes disciplinares, pesquisa desenvolvida por Maia (2012) mostrou a superficialidade com que os conteúdos específicos (saberes disciplinares) são abordados durante a formação inicial, evidenciada pelas dificuldades que os professores têm para dar aula.

A pesquisa realizada por Lopes e Vaz (2014) a respeito da formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do EF mostrou que uma das professoras não se percebia sendo preparada para trabalhar com os diversos campos dos conhecimentos abrangidos nessa etapa de escolarização no curso de licenciatura em Matemática, mas para ser um matemático.

Os professores que fizeram formação continuada e lecionavam Matemática nos anos iniciais do EF que participaram de pesquisa realizada por Faustino (2011) disseram que dominavam mais os conteúdos matemáticos a serem ensinados do que os que não fizeram. Porém, ao analisar os dados coletados por meio de quatro blocos de conteúdos (Números e operações, Espaço e Forma, Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação) a autora não identificou uma diferença significativa entre os dois grupos levando-a a afirmar que “as ações de formação continuada das quais os professores participaram pouco contribuíram para a construção do conhecimento disciplinar e pedagógico” (FAUSTINO, 2011, p. 158).

Rocha (2013) identificou a falta de articulação entre saberes disciplinares e conteúdos pedagógicos nos cursos de formação em Pedagogia, o que já havia sido registrado por Gatti (2010). Diante dos resultados sobre os conhecimentos de Ciências e seu ensino para alunos dos primeiros anos do EF por parte dos professores, Rocha (2013) evidenciou a necessidade de ampliação da carga horária das disciplinas relacionadas ao conteúdo de Ciências nos cursos de Pedagogia e da revalorização do curso Normal de nível médio.

Considerando a pesquisa de Gatti (2010) sobre no currículo de Pedagogia ser apenas 7,5% dedicado aos conteúdos a serem ensinados nos anos iniciais do EF e que para Tardif (2008) o saber profissional não é homogêneo e se compõe de diferentes e diversas experiências inclusive fora do ambiente acadêmico, que encontramos amparo para o objeto dessa pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação a como os diferentes saberes disciplinares foram abordados durante a formação inicial dos professores que atuam nos anos iniciais do EF verificamos que suas formações foram diferentes. Um grupo disse que os conteúdos não foram abordados na formação inicial, seja no curso Normal ou no de Pedagogia e ainda que o que levam para as licenciaturas é o que aprenderam enquanto alunas da Educação Básica, sendo essa formação carregada de problemas. Porém, percebemos que as professoras valorizam mais a formação em nível médio, afirmando ser “mais forte” que o curso de Pedagogia. Apenas uma professora disse ter o privilégio de uma formação em Pedagogia na qual os conteúdos foram trabalhados.

Ficou evidenciado que a formação inicial ficou limitada a um conhecimento teórico distante da sala de aula mantendo a dicotomia na relação teoria e prática.

A metáfora “correr atrás” foi utilizada por uma professora para explicar como faz para resolver os problemas da formação a respeito dos conteúdos específicos e a metodologia. As professoras do colégio da Rede Federal apontaram ainda poder contar com coordenadores de área para resolver possíveis dificuldades.

O desconhecimento dos conteúdos específicos vai sendo “carregado” por elas desde a

Educação Básica, numa “mochilinha” que as acompanham e que é difícil se desfazer dela. A “bagazinha” pode aumentar, porque consideram ser uma utopia acreditar que a formação inicial dará conta de formar o professor, uma vez que dificuldades das etapas anteriores foram se transformando numa “bola de neve”. Portanto, suas dificuldades se referem àquela que tiveram na sua trajetória acadêmica e não no desenvolvimento profissional.

Nessa pesquisa, tínhamos algumas hipóteses, dentre elas que futuros professores podiam pouco saber a respeito dos conhecimentos específicos a serem ensinados, que foi ratificada.

Em um universo de 22 docentes entrevistadas, 21 falam da importância do conhecimento dos conteúdos específicos, de “dominar de certa forma aquele conteúdo” e “saber passar”. Na formação desse professor “polivalente”, “generalista” o que parece faltar é que ao estarem formados, sejam sujeitos conhecedores dos conteúdos específicos básicos das mais diferentes áreas do conhecimento com que vão trabalhar e que sejam capazes de articulá-los.

No que se refere às dificuldades que os professores têm em relação aos saberes disciplinares, identificamos ser a Matemática a disciplina mais difícil de ensinar, são “o calcanhar de Aquiles de todo mundo”, “o grande terror” e “um calo na vida dos estudantes”.

O conteúdo de Ciências vem seguido ao de Matemática. As disciplinas oriundas das Ciências Humanas são as mais fáceis, sendo Língua Portuguesa a indicada como a de maior facilidade dentre elas. As professoras formadas em Pedagogia se queixam da falta dos conteúdos específicos; as formadas em outras Licenciaturas, dos conteúdos didático-pedagógicos, o que nos faz lembrar da permanência do modelo “3+1” em ambos os cursos.

Esta realidade parece ser diferente na escola municipal e no colégio federal, sendo a primeira apontada como mais problemática devido à indisciplina, clientela, falta de material pedagógico, falta de acompanhamento específico e compromisso da família com a aprendizagem da criança, enquanto as professoras da Rede Federal contam com coordenadores de área, além do Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP) e do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

Quanto às representações sociais de saberes disciplinares – conteúdos específicos – encontramos alguns indícios sobre sua objetivação e possível ancoragem. Conforme Moscovici ([1978], 2012), o processo de objetivação significa transformar algo abstrato em concreto, ou seja, transpassar o que está na mente para o mundo físico, concreto, representar um conceito em forma de uma imagem. Já o processo de ancoragem quer dizer ancorar ideias estranhas, desconhecidas a categorias comuns, seria como classificar e dar nome a alguma coisa.

De acordo com Jodelet (2001), sendo as representações a reestruturação de um dado objeto ocasionando intervenções em relação a valores, com implicações pessoais ou coletivas, o processo de objetivação pode produzir três tipos de efeitos na condição dos conteúdos que estejam sendo representados: distorção, suplementação e subtração. Em nossa pesquisa, percebemos que as professoras parecem suplementar os conhecimentos didático-pedagógicos, conferindo-lhe maior importância, mesmo afirmando que os saberes disciplinares são importantes. ou seja, ao suplementar, as professoras dão atributos e conotação que não são específicas do objeto e isso é decorrente do que elas investem nesse objeto de acordo com seu próprio imaginário. Os conhecimentos apontados por elas como de maior relevância no trabalho docente são o conhecimento do desenvolvimento infantil, da infância, do contexto em que vivem as crianças para as quais lecionam, mas consideram também que a falta de conhecimento dos conteúdos específicos por parte do professor pode interferir em como estes são trabalhados.

Quanto à ancoragem, três metáforas condensam os significados atribuídos aos saberes disciplinares e podemos perceber isso através da comparação dos saberes disciplinares à: “bagagemzinha”, “mochilinha”, que são arrastadas desde a educação básica, afirmando ser aqueles um grande problema se avolumando e se tornando uma “bola de neve” pois as dificuldades que sentem em desenvolvê-los persistem no exercício do magistério, o que nos leva cogitar que estas metáforas condensam o significado de saberes disciplinares.

Evidenciamos com essa pesquisa que as professoras consideram o conhecimento dos conteúdos importante, porém valorizam mais os conhecimentos didático-pedagógicos, afirmando a importância do conhecimento da clientela, da contextualização à realidade dos alunos, o conhecimento da infância e o desenvolvimento de cada faixa etária.

Os estudos sobre os programas de formação e certificação docentes no Brasil mostram que há escasso espaço nas grades curriculares dedicados a respeito dos diferentes campos de conhecimento e concluímos que a revisão dos conhecimentos disciplinares na formação inicial dos professores para os anos iniciais de escolaridade é algo a ser repensado e discutido. Percebemos também a relevância de uma real articulação entre os esses saberes disciplinares e os conteúdos pedagógicos para que os professores dos anos iniciais possam desenvolver seu trabalho em suas salas de aula com seus alunos de maneira eficiente e eficaz.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2016.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>. Acesso em: 28 ago. 2016. DOI [10.15603/1982-8993/ml.v1n1p18-43](https://doi.org/10.15603/1982-8993/ml.v1n1p18-43)

_____; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago/dez 2009 Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/sumario/exibir/1>. Acesso em: 17 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de 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. Portal MEC. Brasília: MEC/CNE/CP 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 17 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Portal MEC. Brasília: MEC/CNE/CP 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 14 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Portal MEC. Brasília: MEC/CNE/CP 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 17 abr. 2016.

CRUZ, S. P. S.; NETO, J. B. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17 n. 50 mai/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a08.pdf>. Acesso em: 16 out. 2016.

DUVEEN, G. O poder das ideias. In: MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 7-28.

FAUSTINO, M. P. **Ações de formação continuada de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Presidente Prudente (SP) e saberes docentes**. 2011.

- 203 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Tecnologia) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2011. Disponível em: http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/99808/faustino_mp_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 02 jun. 2016.
- FLORÊNCIO, R. Maurice Tardif e a construção de uma epistemologia da prática docente. In: UGGIONI, J. (Org.). **Saberes docentes**. São Paulo: Iglu, 2012, p. 13-28.
- GATTI, B. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2016.
- _____. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2013/2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 17 mar. 2016.
- _____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2016.
- _____; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2016.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.
- JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr/jun. 2015. <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n2/2175-6236-edreal-46132.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2016.
- LOPES, A. R. L. V. L.; VAZ HALANA, G. B. V. O movimento de formação docente no ensino de Geometria nos anos iniciais. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1003-1025, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n4/04.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2016.
- MAIA, H. Saberes e disciplinas na formação inicial. In: CAVALCANTE, M. A. S. et al. (Orgs). **Formação docente em contextos de mudança**. Maceió: Ufal, 2012, p.129-144.
- MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2016. DOI 10.1590/S0102-8839200000100012
- MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- _____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- ROCHA, M. B. **A formação dos saberes sobre Ciências e seu ensino: trajetórias de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2013. 250f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000905804&fd=y>. Acesso em: 05 jun. 2016.
- SÁ, C.P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.
- SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de Pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 220-238, dez.1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a12v2068.pdf>. Acesso em: 20 abril, 2016. DOI 10.1590/S0101-73301999000300012
- SCHEIBE, L.; DURLI, Z. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em foco**, Belo Horizonte, v. 14, n. 17, p. 79-109, jul. 2011. Disponível em: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/104/139>. Acesso em: 17 mar. 2016.
- SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível em: http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf. Acesso em:

17 mar. 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.