

ARTIGO**A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E SEU CARÁTER INTERATIVO & REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SABERES DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA PESQUISA NECESSÁRIA**Rossiene Santos Sarlo¹**RESUMO**

A melhoria da qualidade da educação básica, tema prioritário no atual cenário educacional brasileiro, nos conduz necessariamente à reflexão sobre a formação dos professores que nela atuam. Embora não se possa atribuir somente aos docentes a responsabilidade pela qualidade da educação, concordamos com Tardif (2002, p. 33) que “os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins”, o que os coloca em uma posição privilegiada para enfrentar os desafios relacionados ao aumento do nível de escolarização da população brasileira. Os saberes pedagógicos são os que nutrirão uma ação pedagógica significativa que corresponde a identidade do profissional da educação, saberes que caracterizam o ofício docente. Esses saberes são provenientes da ciência da Pedagogia que segundo Mazzotti (2001) é uma ciência prática, por isso empírica, flexível e plástica. Ainda hoje predomina nos professores universitários, mesmo nos que atuam nas licenciaturas um desconhecimento das bases científicas do processo de ensino e de aprendizagem pelo qual são e serão responsáveis.

Palavras-chave: Saberes pedagógicos. Formação de Professores. Representação Social. Ofício Docente.

ABSTRAT

Improving the quality of basic education, a priority issue in the current Brazilian educational scenario, necessarily leads us to reflect on the training of teachers who work in it. Although we can not assign responsibility only to teachers for quality education, we agree with Tardif (2002, p. 33) that "teachers occupy a strategic position within the complex relationships that unite contemporary societies the knowledge they produce and mobilize for different purposes ", which puts them in a position to meet the challenges related to the increased level of schooling of the population. The pedagogical knowledge are the ones who nurture meaningful pedagogical action that matches the identity of professional education, knowledge that characterize the teaching office. Such knowledge from the science of pedagogy which according Mazzotti (2001).

Keywords: Pedagogical Knowledge. Teacher Training. Social Representation. Faculty office.

¹ Pedagoga, Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade Estácio de Sá de Vila Velha/ES, Doutoranda em Educação na UNESA/RJ.

A melhoria da qualidade da educação básica, tema prioritário no atual cenário educacional brasileiro, nos conduz necessariamente à reflexão sobre a formação dos professores que nela atuam. Embora não se possa atribuir somente aos docentes a responsabilidade pela qualidade da educação, concordamos com Tardif (2002, p. 33) que “os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins”, o que os coloca em uma posição privilegiada para enfrentar os desafios relacionados ao aumento do nível de escolarização da população brasileira.

No entanto, o que as pesquisas têm nos mostrado é que os cursos das instituições de ensino superior não têm conseguido formar professores para o ambiente de trabalho com as exigências e implicações que esse ambiente exige (GATTI, 2012). A escola é um lugar de vivências significativas, que se movem de maneira flexível, plástica, um espaço-tempo rico de saberes diversificados, de situações que não se repetem na mesma ordem nem com a mesma lógica. Por isso, cada vez mais pesquisadores e gestores no Brasil, e também em outros países se preocupam em investigar o descompasso entre a formação de professores e que ocorre no seu trabalho nas escolas.

Analisando a trajetória da formação docente, Scheibe (1983) observa que as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras durante todo o seu crescimento e evolução assumiram muito mais o preparo de especialistas nas disciplinas literárias e científicas do que a formação para o magistério secundário, relegando à área pedagógica, cerne da identidade e da profissionalidade docente, a uma posição subalterna. Este problema, que remonta à década de 1930, quando foram criados esses cursos, está estreitamente vinculado à adoção do modelo “3+1”, assim denominado por compreender três anos dedicados aos conteúdos específicos da área do conhecimento, aos quais se acoplava mais um ano de formação pedagógica para habilitação à docência. A criação das Faculdades de Educação em 1939, que surgiram como a provável solução para este problema, assumiram o mesmo modelo.

Apesar das reiteradas críticas feitas pelos educadores a este modelo ao longo de suas muitas décadas de vigência, ele parece contar com a aceitação da maioria dos professores universitários que atuam nas disciplinas pertencentes às áreas específicas, pautados na crença de que “*quem sabe, automaticamente, sabe ensinar*” (LEITE, RAMOS, 2007, p. 31, grifo das autoras). Para Cunha (2006, p. 20) isto se explica pelo fato de que o professor universitário “se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho [por exemplo, médicos como professores de biologia, engenheiros lecionando matemática, advogados ensinando português]. A ideia de que ‘quem sabe fazer, sabe ensinar’ deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes”. Na contramão dessa crença, se situam os docentes das licenciaturas envolvidos com a formação pedagógica dos futuros professores, que convivem com a dificuldade de transformar os licenciandos em professores em um ano.

Em 1996, com a publicação da Lei Nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) alterações significativas foram propostas para formação de professores (BRASIL, 1996). Entre estas destacam-se a exigência de nível superior para todos os professores da educação básica, elevando o status profissional dos professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, e o estabelecimento de uma configuração específica para os cursos de licenciatura, distinguindo-os dos bacharelados e livrando formação pedagógica de sua histórica posição de “apêndice”. Em consonância com esta prescrição legal, algumas faculdades que trabalham com a formação de professores vêm tentando implantar mudanças nas estruturas curriculares dos seus cursos de licenciatura. No entanto, tal processo não ocorre sem dissensos, pois não é fácil romper com o modelo “3 + 1”, uma tradição que tem hoje mais de setenta anos. A persistência desse modelo, ainda que com novas roupagens, levou Aguiar e Sheibe (2010) a destacarem, entre os desafios a serem enfrentados pelo novo Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020), a necessidade de sua superação. Outros desafios apontados por essas autoras, e por inúmeras pesquisas sobre a formação de professores, como o distanciamento entre teoria e prática e a prevalência da formação teórica nas áreas específicas sobre a prática, também estão diretamente vinculados ao esquema 3+1 (ALVES-MAZZOTTI, 2011).

As Diretrizes tratam da formação de professores que atuarão nos diferentes níveis e modalidades da educação básica e estabelecem alguns princípios norteadores dessa formação para o exercício profissional específico, que considerem, de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento. Assumindo a proposta de Schon(1983) afirmam que a aprendizagem “deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (BRASIL, MEC/CNE, 2002). As Diretrizes orientam, ainda, que o diálogo entre teoria e prática deve permear toda a formação, o que indica que a qualidade da formação inicial e do desenvolvimento profissional dos professores está estreitamente vinculada à preparação dos profissionais que atuam como formadores, seu domínio conceitual e prático do ensino e seu envolvimento e compromisso com a formação de educadores. A expectativa provocada pelas Diretrizes é que os professores responsáveis pela formação possuam alto nível de conhecimento e experiência adquiridos em pesquisas e na docência no nível superior, com participação em processos de formulação, desenvolvimento e avaliação de programas de formação de professores. Ou seja, a preparação dos formadores deve ser uma decorrência de seu próprio investimento e de seu compromisso com a formação inicial e continuada dos futuros professores (GATTI, BARRETO, 2009, p. 257).

Para Gatti e Barreto (2009), a forte tradição disciplinar que marca a identidade docente dos formadores e dos formandos os leva a se dedicarem mais à sua área específica de conhecimento do que às demandas gerais da escola básica. No entanto, a formação dos professores para atuarem na educação básica terá que partir da prática e agregar a esta os conhecimentos necessários, selecionados como valiosos, “em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes”.

Avanços significativos foram verificados nos últimos anos, no que diz respeito à maior integração das políticas de formação docente, com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica. A necessidade de formar 600 mil professores com qualificação adequada para a demanda, com uma abertura inicial de 331 mil vagas, dando prioridade aos cursos de Pedagogia e às licenciaturas de disciplinas para as quais faltam professores, como Física, Química, Matemática, Biologia e Artes, é uma excelente iniciativa. Mas como se dará essa formação? Será enfatizada a importância da formação pedagógica para o exercício da docência? Vale lembrar que o saber docente é essencialmente heterogêneo e, como afirma Tardif (2002, p. 54), “essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes; ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação”.

Tais considerações trazem para o centro do debate a qualificação docente dos professores universitários, condição indispensável para a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis, Esta preocupação tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores, como Cunha (2006, 2007, 2010, 2012), Pimenta (2002, 2011, 2012), Franco (2012) e Almeida (2012) entre outros. E parece haver consenso entre esses autores de que, apesar de ser o lócus da formação de professores para atuar na educação básica, a universidade continua a ter como exigência privilegiada para os seus docentes, o domínio dos saberes especializados, descuidando-se da competência didático pedagógica, dos saberes pedagógicos que dão identidade à profissão docente.

Além disso, como afirmam Gatti e Barreto, (2009) as instituições de ensino superior oferecem licenciaturas sem ter claro o perfil do profissional que pretendem formar. Os currículos ainda não estão focando as questões ligadas ao campo da prática profissional, os fundamentos metodológicos e as formas de trabalhar em sala de aula. A ênfase está nos conhecimentos da área disciplinar em detrimento dos conhecimentos pedagógicos, podendo-se afirmar que, no modelo universitário brasileiro, as licenciaturas continuam ocupando lugar secundário. Essas autoras acrescentam que se estabeleceu na universidade uma hierarquia na qual atividades

de pesquisa e pós-graduação são as mais priorizadas, enquanto a formação de professores é relegada a um segundo plano, sem prestígio acadêmico. Segundo Cunha (2006) a concepção que ainda se tem, da docência como 'dom', também ajuda a desprestigiar os conhecimentos pedagógicos.

Apesar do grande número de pesquisas como as revistas por Schulman, Martin, Gauthier, e outras que proliferam sobre a questão dos saberes do professor, o significado dessa noção não está bem claro. Como indaga Tardif (2002, p. 298):

Os práticos do ensino desenvolvem e/ou produzem realmente "saberes" oriundos de sua prática? [...] Trata-se realmente de "saberes"? Não seriam crenças, certezas não fundadas, ou *habitus* no sentido de Bourdieu, esquemas de ação de pensamento interiorizados no âmbito da socialização profissional ou mesmo durante a história escolar ou familiar dos professores? (grifo do autor).

Tardif (2002) salienta que o verdadeiro reconhecimento da profissão do professor deve ser acompanhada de transformações nas relações que os professores, como grupo, mantém com outros grupos e com as instâncias que definem o seu trabalho e os conhecimentos da escola. "O que está em jogo com essa questão é a *identidade profissional tanto dos professores quanto dos formadores universitários*. A concepção do saber profissional tem repercussões diretas na identidade dos profissionais (TARDIF, 2002, p. 301, grifo do autor)". Tais interrogações sobre a questão do saber profissional dos professores está no centro das reformas atuais e levantam problemas que ainda estão longe de serem resolvidos. As reformas da formação e da profissão docente oscilam entre três modelos que dão identidade ao professor: tecnólogo, reflexivo e do ator social.

A docência universitária se explica pelo seu caráter interativo, pois como afirma Tardif (2002), ensinar é desenvolver programas de interações com os alunos buscando efetivar determinados objetivos formativos que envolvem aprendizagem e conhecimentos específicos, científicos, mas também, valores, atitudes, formas de ser e de se relacionar.

Pelas leituras feitas e pela prática vivida é possível afirmar que a formação oferecida pelas Instituições de Ensino Superior (IES) é ainda, predominantemente, de caráter

abstrato, excessivamente genérico. O professor não pode ter domínio somente do conteúdo da sua área de especialização, o que fica evidenciado nas discussões apresentadas pelos diversos autores, pesquisadores e estudiosos da formação docente. Ainda se faz necessária uma formação que contemple os conhecimentos didático-pedagógicos, rompendo com a dicotomia entre teoria e prática, para que o professor possa refletir e saber como responder às situações cotidianas que acontecem nos espaços educativos, nos espaços institucionalizados de ensinar e aprender. Pois, “dos docentes universitários costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência, e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática” (CUNHA, 2006, p. 21). Dessa forma, contando com a maturidade do universitário para responder adequadamente as exigências da aprendizagem nesse nível e tendo como pressuposto o paradigma tradicional, “não se registra, historicamente, uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos” (CUNHA, 2006, p. 21-22). Essa visão, como afirma Santos (2002, p 34), “apesar de apresentar sinais de crise, é, ainda hoje, o paradigma dominante”.

No entanto encontramos defensores da ideia de que o “saber docente” objetiva focalizar as relações do professor com os saberes específicos de suas disciplinas, o saber que domina para poder ensinar e os saberes que ensina, mediados e criados pelos saberes que advêm de sua prática, que passam a ser de suma importância para configurar sua identidade e competência profissional como docentes. Entre os defensores de tal ideia podemos citar: Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Perrenoud (1993, 1999, 2000, 2001); Therrien (1996); Tardif (1999, 2002); Tardif, Lessard (2011); Pimenta (2002, 2006); Pimenta, Anastasiou (2002); Pimenta, Lima (2004); Pimenta, Almeida (2011); Cunha (2006, 2007, 2010, 2012); Cunha, Soares (2010); Cunha, Broilo (2012); Veiga, Viana (2012); Veiga, Silva (2010); Veiga (2004) entre outros.

Concordamos com Gauthier (2006, p. 34) quando afirma que:

Os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino. Não poderá haver profissionalização para o ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os

saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor (grifo nosso).

Os saberes pedagógicos são os que nutrirão uma ação pedagógica significativa que corresponde a identidade do profissional da educação. Esses saberes são provenientes da ciência da Pedagogia que segundo Mazzotti (2001) é uma ciência prática, por isso empírica, flexível e plástica.

No entanto, as leituras e estudos feitos apontam que ainda hoje predomina nos professores universitários, mesmo nos que atuam nas licenciaturas um desconhecimento das bases científicas do processo de ensino e de aprendizagem pelo qual serão responsáveis. (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 26)

Além disso, tem sido observado como nos relata Alves-Mazzotti (2009), que professores formados nas áreas específicas, como matemática, física, química, biologia, história, professores com licenciatura plena, tendem a desqualificar os saberes pedagógicos, considerados inúteis, tanto no que se refere às teorias da educação, como às didáticas.

Diante de tais constatações, entendemos ser importante investigar como os docentes universitários, formadores dos professores que atuarão na Educação Básica e os formandos das licenciaturas das diversas áreas de conhecimento representam os saberes pedagógicos.

Para tanto utilizar a Teoria das Representações sociais pode contribuir para desvelar, revelar a representação dos saberes pedagógicos, saberes esses que dão identidade ao professor e a proposta é adotar a abordagem das *Representações Sociais* que se refere à noção introduzida por Serge Moscovici, em 1961, e complementada por Jean Claude Abric (1994, 2003). Esta abordagem tem sido apontada como um caminho promissor para investigar os sistemas de referência utilizados para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana (ALVES-MAZZOTTI, 2008). Por suas relações com as práticas e as identidades sociais, bem como por seus aspectos simbólicos, as representações

sociais constituem um valioso instrumental para a compreensão das questões focalizadas neste estudo.

Acreditamos que investigar as representações sociais dos saberes da formação pedagógica de alunos e professores das licenciaturas plenas das áreas de conhecimento específicas da Educação Básica, pode contribuir para uma formação mais qualificada.

Concordamos com Moscovici (2012) quando afirma que:

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

Como afirma Alves-Mazzotti (2010) a teoria da representação social é uma psicossociologia do conhecimento segundo e acrescenta que se trata de: uma produção mental social elaborada pelo sujeito e que se distingue de opiniões e atitudes.

Assim, representar uma coisa, um objeto, um saber, não é apenas repeti-lo, reproduzi-lo, fragmentá-lo ou desdobrá-lo, é reconstituir, modificar, recriar. Para Moscovici (2012) a comunicação que é estabelecida entre o conceito e a percepção, onde conceito e percepção se interpenetram, transformam é que dá materialidade as abstrações, já que se pode agir com elas. “Uma vez fixadas, as constelações intelectuais nos fazem esquecer que são nossa obra, que têm um começo e terão um fim, cuja existência no exterior leva a marca da passagem pelo interior do psiquismo individual e social” (MOSCOVICI, 2012, p. 54).

Para qualificar uma representação como social não é preciso definir quem a produziu, segundo Moscovici (2010, p 71, grifo do autor) “é melhor destacar a que função corresponde do que as circunstâncias e as entidades que reflete. A função é própria ao social, na medida em que a representação contribui *exclusivamente* aos

processos de *formação das condutas e orientação das comunicações sociais*". Isso a difere da função da ciência e da ideologia, a ciência busca controlar a natureza ou falar a verdade sobre a mesma e a ideologia se esforça para fornecer para o grupo as ações como um sistema geral de objetivos ou justificativas.

No entanto, Moscovici afirma que:

[...] Por um lado, a representação substitui a ciência, por outro, a constitui (ou a reconstitui) a partir das relações sociais implicadas; por um lado, então, através dela uma ciência agrega um duplo, uma sombra do corpo da sociedade, e por outro lado ela se desdobra no que está fora do círculo e dentro do círculo das transações e interesses frequentes da sociedade (2010, p. 73).

Assim, segundo Moscovici (2010, p. 74) dar forma as interações sociais, resolver problemas e "fornecer um modelo para a conduta constituem motivos poderosos para edificar uma representação, nela transvazar o conteúdo de uma ciência, de uma ideologia etc."

REFERÊNCIAS:

ABRIC, I. C. **Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes.** Tradução: Pedro Humberto Faria Campos In: CAMPOS, Pedro Humberto F; LOUREIRO, Marcos Corrêa da S. *Representações Sociais e Práticas Educativas.* Goiânia: Editora da UCG, p. 37-57, 2003.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais.** São Paulo: Cortez, 2012.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Projeto: Desprofissionalização e saberes docentes: representações de professores do ensino fundamental e de alunos e professores de cursos de Pedagogia** (2009)

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; FUMES, Neiza de Lourdes F.; AGUIAR, Wanda Maria Jungueira de. (orgs.). **Estudos sobre a atividade docente: aspectos teóricos metodológicos em questão.** São Paulo: EDUC; EDUFAL, 2010.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; MAIA, Helenice; SILVA, Edith Magalhães da; RIBEIRO, Vanessa. **Nível de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental sobre o trabalho docente**, 2009..

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação**. Revista Múltiplas Leituras. v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008. <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1169> [acesso em 17 mai. 2011].

_____. **A construção das representações de professores do ensino fundamental sobre o trabalho docente: uma análise psicossocial**. Educação e Cultura Contemporânea. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá. V. 7, n. 15 (jul./dez.), p. 11-27, 2 sem., 2010.

_____. **Representações de Identidade Docente: uma contribuição para a formulação de políticas**. In: Revista Ensaio: aval. pol. públ., Rio de Janeiro, v. 15, p. 579-594, out./dez., 2007.

_____. Representações da identidade profissional docente. Pesquisa apoiada pelo CNPq. In: MOREIRA, A. S. P.; CMARGO, B. C. **Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2007.

_____. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: **Itinerários de pesquisa: Abordagens qualitativas em Sociologia da Educação**. ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília; VILELA, Rita Amélia Teixeira (org.). Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: **Psicologia da Educação**, São Paulo, nº 14/15, p. 17-38 1º e 2º semestre de 2002.

_____. Representações Sociais: Desenvolvimentos Atuais e Aplicações à Educação. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Linguagens espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000, p. 57-73

_____. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar., p. 60-78, 1994.

_____. Trabalho, formação e saberes docentes. In **Formação docente em contextos de mudanças**. In CAVALCANTE, M.A.S. et al. Maceió: EdUFAL, 2012, p. 55-73

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Leis ordinárias. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>

_____. **MEC/CNE, 2002**. RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002.

<http://www.graduacao.univasf.edu.br/atividadefisica/arquivos/Resolucao%20CNE.CP%201.2002.pdf>. Disponível em 16 de nov. 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. (org.). **Qualidade da graduação**: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Araraquara, SP: Jungueira&Marin; 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. (org.). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. , SP: Jungueira&Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa. In: CUNHA, Maria Isabel da. (org.). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. , SP: Jungueira&Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010, p. 19-34.

CUNHA, Maria Isabel da. A educação superior e o campo da pedagógica universitária: legitimidades e desafios. In: CUNHA, Maria Isabel da. (org.). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. SP: Jungueira&Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010, p. 59-81.

CUNHA, Maria Isabel da. (org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempo neoliberais**. Araraquara, SP: Jungueira&Marin; 2008

CUNHA, Maria Isabel da. A universidade: Desafios Políticos e Epistemológicos. In: CUNHA, Maria Isabel da. (org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempo neoliberais**. Araraquara, SP: Jungueira&Marin; 2008, p. 13-29.

CUNHA, Maria Isabel da. (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. 1ª reimpressão. Campinas, SP: Papirus, 2007.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GAUTHIER, Clermont et. al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2.ed. Ijuí: RS: Editora: Unijuí, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. **O início da carreira docente no Brasil: formas de entrada, primeiras experiências profissionais e políticas educacionais**. III Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserción Profesional a La Docencia. Santiago do Chile, 29 de febrero – 2 de Marzo de 2012. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 423-442, maio/ago. 2012.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina et. al. **Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. Estudos & Pesquisas educacionais. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 1, maio de 2010, p. 95 a 138.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (coord.). **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina et alii. **Formação de Professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, *ISSN 2238-4170*

out.-dez. 2008. <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Disponível em 06 de set. 2012.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Docência universitária: análise de uma experiência de formação na universidade do Porto. In: CUNHA, Maria Isabel da. (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. 1ª reimpressão. Campinas, SP: Papyrus, 2007, p. 27- 42.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Estatuto de Cientificidade da Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido. (coord.) **Pedagogia: ciência da educação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 7. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (org.). **Pedagogia Universitária: caminhos para formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (org.). **Pesquisa em Educação: Alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. 2. ed., **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: SP: Papyrus, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHEIBE, Leda. **A Formação Pedagógica do Professor Licenciado** – Contexto Histórico. *Perspectiva*; r. CED. Florianópolis. 1(1),31-45. Ago./dez. 1983 – 31-45. [PDF] [A Formação Pedagógica do Professor Licenciado - Contexto ... - Ufsc](http://www.journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/.../7647) www.journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/.../7647. Disponível em 22 de set. 2012.

_____. A formação de professores no Brasil: a herança histórica. In: **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> 17 nov. 2012.

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