

## **FORMATIVIDADE, PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO, PRODUÇÃO DA PROFISSÃO – A REPRESENTATIVIDADE PEDAGÓGICA**

Poliana Marina Mascarenhas de Santana Magalhães  
UNEB  
polianamms@gmail.com

### **RESUMO**

Este artigo intitulado Formatividade, produção de conhecimento, produção da profissão – a representatividade pedagógica, é um recorte da minha tese de doutoramento, realizada do âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, vinculado à Universidade do Estado da Bahia – UNEB, que objetivou apreender as representações sociais de alunas-professoras sobre a pós-graduação *lato sensu* e a produção do conhecimento docente, a fim de perceber como esses sujeitos produzem a profissão a partir da atividade formativa. Nesse sentido, a questão central que norteou a pesquisa emerge a partir do lugar e posição que ocupa a formação na pós-graduação *lato sensu* e a sua implicação na produção do conhecimento docente, e por consequência, sua implicação nas práticas pedagógicas.

O marco teórico se funda na teoria das representações sociais de abordagem processual, dialogando com outras abordagens neste campo, à exemplo da perspectiva dialógica. A formação é pensada sobre os aportes da Filosofia da Formatividade. Tecer relação entre a teoria das representações sociais, a formação e a produção do conhecimento docente, parece apontar caminhos para entender o que justifica e orienta as práticas docentes no cotidiano da escola. Portanto, conhecer as representações sociais de alunos-professores sobre a pós-graduação *lato sensu* e a produção de conhecimento docente poderá desvelar questões subjacentes ao aprender e ao fazer profissional que tem relação com o seu contexto e a sua subjetividade, uma vez que, a configuração da produção de conhecimento no cenário nacional, por vezes, nega a dialogicidade do conhecimento e visa reproduzir o discurso que preza pela padronização e objetividade da produção científica, se esquecendo de validar a produção de conhecimento no solo da escola, pelas mãos do professor que lida com a complexidade e que, embasado nestas teorias, produzem a profissão no seu cotidiano. Nessa perspectiva, podemos pensar que a formação está diretamente ligada às formas de produção da profissão docente, porque é a própria formação que poderá subsidiar as

condições para o sujeito exercer as suas práticas profissionais, visto que, essa ligação formação-profissão pressupõe uma certa representação do trabalho e da profissão, da concepção que norteará o seu exercício, ou seja, pressupõe conhecimentos pessoais e profissionais.

Nesse sentido, o diálogo entre os fundamentos teórico-metodológicos da teoria das representações sociais e a abordagem qualitativa da pesquisa, permitiu apreender os conhecimentos sobre os saberes partilhados pelos sujeitos no determinado contexto social. A pesquisa foi realizada em uma turma do curso de especialização em Psicopedagogia de um núcleo de pós-graduação ligado à iniciativa privada, situado no município de Feira de Santana-Bahia, o qual oferece cursos de pós-graduação *lato sensu* presenciais em diversas áreas do conhecimento. Foram escutadas oito alunas-professoras, com idade entre 23 a 35 anos, licenciadas em áreas diversas, que estão cursando a primeira pós-graduação *lato sensu* e que exercem a docência em escolas da rede pública e/ou privadas do mesmo município. Os instrumentos de coleta de dados foram a TALP – Técnica de associação livre de palavras e as rodas dialógicas. Após a coleta, os dados foram descritos e organizados a partir de informações recorrentes sobre o objeto de estudo, e posteriormente, interpretados à luz da análise do discurso de vertente francesa. Após análises, foi possível construir quatro categorias, as quais estão ancoradas as representações sociais das alunas-professoras sobre a pós-graduação *lato sensu* e a produção docente, a saber: *Professoralidade, autoformação, experiência e ludicidade*, classificações que compõem o campo da representatividade pedagógica.

A partir da evocação e do diálogo, mais que simbolizar suas representações, os sujeitos atribuíram sentido ao objeto, concedendo-lhes caráter valorativo, demonstrando como classificam a pós-graduação *lato sensu* e a produção do conhecimento docente, demonstrando como/porque agem de determinadas formas. As representações ancoradas em *Professoralidade* mostram como as alunas-professoras constituem a profissão. Desvelando o quanto a produção desta profissão encontra-se atrelada às suas histórias de vida e escolarização, às suas representações e experiências com/na formação. As representações ancoradas na *autoformação* revelam que não há possibilidade de formar-se especialista em uma área sem dedicar-se à ela fora do espaço institucionalizado, as alunas-professoras valorizam a prática docente como espaço formativo, que imbricada com a atividade formativa institucionalizada, possibilita a produção do conhecimento.

A *Experiência* compõe mais umas das categorias, e expõe como os sujeitos percebem e vivenciam a relação teoria e prática. Como essas concepções vão delineando o seu fazer docente e bordejando a produção de conhecimento no solo da profissão. Sobre essa relação, os sujeitos destacam que a pós-graduação *lato sensu*, por si só não subsidia a produção do conhecimento docente.

Por fim, as representações sociais ancoradas na *ludicidade* permitem perceber o quanto a relação com o professor da pós-graduação e com o objeto de estudo demandado no seu componente curricular podem influenciar no desejo e/ou angústia que permeiam o processo formativo.

Dessa forma, refletir conceitos, escutar professoras que produzem a formação e a profissão, traçar um diálogo entre conhecimento científico e senso comum foram desafios não apenas acadêmicos, mas pessoais. Na trajetória de buscar evidências aonde a minha tese pudesse estar ancorada, fui me sentindo virada do avesso, como professora em formação, pensando nas minhas próprias representações, no meu processo de aprender e produzir a docência como experiência propositiva de formas, buscando constituir a minha representatividade docente.

Pensar o construto *representatividade docente* é pensar como esse professor constitui, a partir da formação, sua própria autoria, como é possível, ancorado na *professoralidade*, na *experiência*, na *autoformação* e na *ludicidade* escrever seu próprio nome, sua própria letra, com intensão de intervir de forma coerente e fundamentada nas práticas cotidianas. Essa representatividade tira o professor do lugar de “dador de aula” e tenta colocá-lo enquanto sujeito que pensa, produz, age, avalia e argumenta sobre o processo de ensinar e aprender. Ele não é mais quem, por vocação, indicação ou falta de escolha, ensina. Ele conhece os processos de ensino e de aprendizagem; conhece os níveis de desenvolvimento e necessidade dos alunos (considerando idade/ano escolar); participa ativamente do currículo e do projeto da escola; sabe planejar e identifica as necessidades de cada objetivo/direito de aprendizagem, adequando-os às modalidades organizativas dos conteúdos propostos; tem clareza da sua avaliação. Ou seja, faz opções teóricas que fundamentam a sua prática. E, por isso, gere a sua profissão sem perder de vista que formação, produção do conhecimento e práticas docentes são elementos indissociados da produção da profissão.

**Palavras chave:** Pós-graduação *Lato Sensu*; Produção do conhecimento; Representatividade Pedagógica

*“Eu sou um professor em formação e estou pensando a formação de professores; estou pesquisando a via da interdisciplinaridade e sou um nômade do pensamento; estou querendo pensar a educação como experiência propositiva de formas diferentes de existir e estou virado do avesso”*  
(PEREIRA, 2013, p. 49)

## UMA PRODUÇÃO INICIAL

Este artigo intitulado *Formatividade, produção de conhecimento, produção da profissão* – a representatividade pedagógica, é um recorte da minha tese de doutoramento, realizada do âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, vinculado à Universidade do Estado da Bahia – UNEB, que discute sobre as representações sociais de alunas-professoras sobre a pós-graduação *lato sensu* e a produção do conhecimento docente.

A questão central que norteou o estudo emerge a partir do lugar e posição que ocupa a formação na pós-graduação *lato sensu* e a sua implicação na produção do conhecimento docente. Nesse sentido, este escrito apresenta dados de uma pesquisa que objetivou apreender as representações sociais sobre a pós-graduação *lato sensu* e a produção do conhecimento docente, com vistas a perceber como o professor percebe a formação e constitui, a partir dela, as suas práticas docentes.

O marco teórico se funda na teoria das representações sociais de abordagem processual - Moscovici (2001; 2012), Jodelet (2001), Jovchelovich (2011), Sousa (2005; 2009; 2011) - ainda que dialogue com outras abordagens neste campo - Marková (2006). A formação é pensada sobre os aportes da Filosofia da *Formatividade* de Pareyson (1993) e das concepções de Honoré (1980) e Ferry (2008).

O método trilhou os caminhos da pesquisa qualitativa que dialoga com a abordagem processual do campo das representações sociais. Para tanto, esta proposta de investigação, no que se refere à coleta de dados, buscou subsídios nas seguintes fontes de pesquisa: TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras e Rodas de diálogos. A pesquisa escutou oito alunas-professoras da pós-graduação *lato sensu*, que exercem a docência em instituições públicas e privadas no âmbito da Educação Básica. Os dados

revelados na pesquisa empírica foram categorizados e analisados à luz da análise do discurso de vertente francesa.

A partir da evocação e do diálogo, mais que simbolizar suas representações, os sujeitos atribuíram sentido ao objeto, concedendo-lhes caráter valorativo, demonstrando como classificam a pós-graduação *lato sensu* e a produção do conhecimento docente, demonstrando como/porque agem de determinadas formas.

## **PRODUZIR CONHECIMENTO, TEORIZAR PRÁTICAS**

Tecer relação entre a teoria das representações sociais, a formação e a produção do conhecimento docente, parece apontar caminhos para entender o que justifica e orienta as práticas docentes no cotidiano da escola. Para Sousa, Villas Boas e Novaes (2011), conhecer as representações sociais de professores levará ao aperfeiçoamento das práticas, porque ajudará a desvelar como estes percebem a formação e a profissão, em que fundamentos estas estão ancorados, para, a partir daí, serem capazes de transformar a realidade. Portanto, conhecer as representações sociais de alunos-professores sobre a pós-graduação *lato sensu* e a produção de conhecimento docente poderá desvelar questões subjacentes ao aprender e ao fazer profissional que tem relação com o seu contexto e a sua subjetividade.

Isso significa afirmar que, quando se toma o professor como ponto de partida e chegada da análise, a base teórico-metodológica utilizada deverá permitir a compreensão de saberes, valores e aptidões que constituem a especificidade do seu trabalho, bem como os processos envolvidos na construção social de si mesmo e de sua profissão, em um dado contexto (SOUZA, VILLAS BÔAS e NOVAES, 2011, p. 625).

Nesse sentido, concordo com Jodelet (2001), quando afirma que a representação social é produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento, juntamente com a elaboração psicológica e social dessa realidade. Portanto, a citação acima nos faz pensar que a teoria das representações sociais convida ao estudo da subjetividade do professor com vistas a ressignificar a formação e as práticas docentes.

A configuração da produção de conhecimento no cenário nacional, por vezes, nega a dialogicidade do conhecimento e visa reproduzir o discurso que preza pela padronização e objetividade da produção científica, se esquecendo de validar a produção de conhecimento

no solo da escola, pelas mãos do professor que lida com a complexidade e que, embasado nestas teorias, produzem a profissão no seu cotidiano.

Diferente dessa perspectiva, o que se percebe é um fazer reprodutivista que coloca tanto professor como aluno como seres passivos a verdades que interessam a uma minoria. Segundo Nóvoa (1999, 16),

A pobreza atual das práticas pedagógicas, fechadas numa concepção curricular rígida e pautadas pelo ritmo de livros e materiais escolares concebidos por grandes empresas, é a outra face do excesso do discurso científico-educacional, tal como ele se produz nas comunidades acadêmicas e nas instituições de ensino superior.

6

A superação deste problema não se dá por outro caminho que não seja a formação, mas uma formação que ofereça ao professor a compreensão de que o seu lócus é campo de produção de conhecimento, e que ele o faz a cada prática que (re)inventar. Jovchelovich (2011, p. 42) defende que a “[...] produção de saberes pode ir além da ideia de conhecimento como uma formação unitária e homogênea, adquirida quando comunidades e sujeitos individuais atingem o topo de uma escala progressiva de desenvolvimento”. Assim, a formação e a produção de conhecimento são processos contínuos e porque não dizer onipresentes, acontecem sempre e independente de limites sociais e geográficos. Além disso, ocorrem de maneira indissociada, não há formação sem produção de conhecimento e vice-versa; não há produção da profissão docente sem produção de formas e sem reflexão sobre com essas ocorrem.

De acordo com a teoria da formatividade, “Formar significa aqui fazer, inventando ao mesmo tempo o “modo de fazer”, ou seja, “realizar” só procedendo por ensaio em relação ao resultado” (PAREYSON, 1993, p. 12-13). É executar, produzir, inventar, figurar, descobrir. A formatividade está no campo da atividade humana, “[...] indicando em cada operação do homem aquele caráter formativo pelo qual ela é produção e invenção no sentido esclarecido” (PAREYSON, 1993, p. 12). Assim, para o autor, o caráter formativo está vinculado com a atividade criativa do sujeito. Por menor que seja a atividade humana, ou a necessidade de pulsões cognitivas, afetivas e/ou sociais, o sujeito cria formas.

De acordo com este conceito, podemos pensar que a formação está diretamente ligada às formas de produção da profissão docente, porque é a própria formação que poderá subsidiar as condições para o sujeito exercer as suas práticas profissionais, visto que, essa

ligação formação-profissão pressupõe uma certa representação do trabalho e da profissão, da concepção que norteará o seu exercício, ou seja, pressupõe conhecimentos pessoais e profissionais.

Para Honoré (1980), a formatividade é o conjunto de fatos relativos à formação. Esta por sua vez, diz respeito à função evolutiva do homem. “Es importante señalar que com el concepto de formatividad designamos el “campo”, cuyo reconocimiento se deriva de la reflexión sobre la experiencia de actividades que son del orden de la formación” (HONORÉ, 1980, p. 125-126). A reflexão sobre a experiência das ações formativas gera o campo da formatividade. Este campo engloba a formação, no sentido de evolução, de descobertas e possibilidades de fazer a reflexão tornar-se ação. Logo, “La formatividad es una dimensión del fenómeno humano, recortado sobre el fondo de todas las actividades del hombre, de todos os hechos que se relacionan con la función “formación” (HONORÉ, 1980, p. 126). Está, portanto, relacionada à experiência.

Na perspectiva de Honoré (1980), a formatividade também é conceituada como o caráter formativo, como uma condição favorável, uma disposição individual ou coletiva que favorece o processo da formação. Nesse sentido, a formatividade “Es un lugar de las teorías posibles de la formación” (HONORÉ, 1980, p. 127) ou “se ejerce no campo específico de otras actividades, sem todavía subordinar-se às suas leis e intenções, mas antes sobrepondo-se a elas com o próprio intuito exclusivamente formativo [...]” (PAREYSON, 1993, p. 44). Ou seja, é um campo interdisciplinar que engloba o sujeito, sua história individual e social, e que integra os seus aspectos orgânicos, psíquicos, cognitivos e afetivos.

Considerar a formação nesta perspectiva, também é reconhecer a prática docente ao mesmo tempo como produtora e resultado da formação, significa reconhecer que a profissão docente se constitui em um esforço intelectual teórico-prático de invenção e produção de formas. Nesse sentido, é a prática docente que conclama a formação, que necessita de formação, ao mesmo tempo em que se doa como base experimental de discussões formativas que podem ou não garantir a produção do conhecimento e conseqüentemente a produção de novas formas/ práticas. Destarte, já não é mais possível saber discernir onde começam e terminam a formação, a prática e a produção de conhecimento, porque estes já estão condensados no âmago da representatividade pedagógica.

Então, não há como existir formação sem prática e vice versa, ou prática sem produção de conhecimento. Se alguma dessas atividades se extingue, o processo da formatividade não ocorre e, conseqüentemente, a representatividade pedagógica não se materializa. A escola também é espaço de produção de conhecimento, porque se constitui como espaço de aprendizagem. Logo, a pós-graduação *lato sensu* pode fomentar essa postura do professor, pois sendo um curso que visa formar especialistas, pode apontar para a problematização da realidade docente. Além disso, o espaço da especialização leva o professor a estar em contato com diferentes pares, com diversas formas de conceber o conhecimento.

Dessa forma, o conceito de produção de conhecimento defendido aqui não poderia estar fundamentado em outra concepção que não fosse a das representações sociais, uma vez que estas são importantes na vida cotidiana, pois, não estamos isolados na sociedade. O mundo é cercado de objetos, pessoas, fatos, informações e ideias que nos servem de base para compreendê-lo, agir sobre ele e transformá-lo.

Nesta perspectiva, “[...] o conhecimento é um sistema de representações simbólicas organicamente ligadas à psicologia social dos contextos e produtivamente inter-relacionadas a um modo de vida e a sua cultura” (JOVCHELOVITCH, 2011, P. 209). Portanto, não há apenas uma forma de conhecer, mas muitas, que são definidas pelas formas de relacionamento e organização cultural. Moscovici (2012) tenta explicar as organizações de atitudes e a colocação de valores do sujeito dentro da sociedade. Para ele, a construção do conhecimento se realiza na simbiose entre teoria e os fragmentos de diálogos, leituras descontínuas, expressões ouvidas, conhecimentos prévios, lembranças e experiências. Assim, o sujeito

[...] não reproduz conhecimento armazenado na ciência, destinado a aí permanecer, mas retrabalha como lhe é conveniente, conforme seus meios e os materiais encontrados. Ele participa da homeostasia sutil, da cadeia de operações segundo os quais as descobertas científicas transformam seu meio e se transformam, e, assim fazendo, engendram as condições de sua própria realização e renovação. Além disso, o pano de fundo é uma mudança historicamente decisiva da gênese de nosso senso comum, que não é a transmissão de ideias e a difusão de átomos de ciência ou de informações que observamos, mas o movimento durante o qual são socializadas (MOSCOVICI, 2012, p. 25).

Esse excerto comprova que a teoria das representações sociais inaugura uma nova forma de ver a ciência, o senso comum, o sujeito e o social. Desse modo, o autor descreve a



produção do conhecimento a partir do que/como o sujeito conhece, se apropria e transforma a sua realidade. Não é um conhecimento distante, produzido fora dos seus parâmetros, o qual lhe cabe apenas reproduzir, mas ser partícipe do processo de produção.

[...] o saber é um ato que depende de quem sabe, desde onde e quando alguém sabe, o que, por que, para que alguém sabe. O saber é, portanto, uma forma heterogênea e maleável, cuja a racionalidade e lógica não se definem por uma norma transcendental, mas em uma relação ao contexto social, psicológico e cultural de uma comunidade (JOVCHELOVITCH, 2011, P. 209).

Assim, o professor forma e se forma baseado em diversas fontes de conhecimento e nesse processo vai criando o seu próprio manejo de saber-fazer. Seu ato de conhecer depende do que ele já sabe, do que vivencia, das necessidades exigidas no devir da sua docência.

Baseado nisso, é possível pensar o quanto a formação em nível de pós-graduação *lato sensu* poderá proporcionar essa produção, uma vez que esta é um espaço institucionalizado que garante a troca e a transmissão dos saberes da ciência, ao passo que, é espaço de partilha e problematização de experiências profissionais e formativas. Nessa troca, poderá o sujeito enredar tais aspectos, representando-os à sua maneira, adequando-os a sua realidade, para assim transformá-la, e, nesse percurso, terá construído conhecimento acerca da sua própria profissão. Em outras palavras, “O objeto está inscrito num contexto ativo, movediço, pois é parcialmente concebido pela pessoa ou pela coletividade como prolongamento de seu comportamento e, para eles, só existe como função dos meios e dos métodos que permitem conhecê-lo” (MOSCOVICI, 2012, p. 45). A realidade profissional de cada aluna-professora se difere, e, apenas a conhece, cada uma que a vivencia. Para cada sujeito, essa realidade docente torna-se objeto que precisa ser investigado, refletido e transformado a partir de meios próprios de mudança de atitude. Para a teoria das representações sociais, o conhecimento não faz distinção entre sujeito, objeto e universo exterior, porque tudo isso é parte do sujeito social.

Assim, “As representações são conjuntos dinâmicos, seu estatuto sendo o da produção de comportamentos e de relações com o ambiente, da ação que modifica uns e outros, e não a reprodução de comportamentos, como relação a um dado estímulo externo” (MOSCOVICI, 2012, p. 47). Representar, conhecer e tornar significativo são elementos que

simultaneamente ocorrem quando o professor percebe que pode sair da condição de reprodutor de “métodos” e criar formas no processo de ensinar e aprender.

Nesse sentido, para Moscovici (2012), cabe à ciência controlar a natureza e falar a “verdade” sobre ela, ao contrário, cabe à representação social orientar as práticas e ao sujeito fazer a passagem que é a necessidade de provocar comportamentos ou visões socialmente adaptadas ao estado dos conhecimentos sobre o real. “A representação, ao permitir a tradução de vários conflitos normativos, materiais, sociais, enraíza o material científico no ambiente ampliado de cada um” (MOSCOVICI, 2012, p. 73). Então, existe aí uma adaptação da ciência que ao penetrar o cerne na sociedade produz uma nova realidade para o sujeito, visto que permite a ele resolver problemas, dar forma à suas interações sociais e fornecer um modelo para as condutas dentro do grupo.

Reconhecendo que existem saberes diferentes, Jovchelovich (2011, p. 23) ressalta que “a coexistência de saberes respondem à necessidades e funções diferentes”, e como o ambiente da escola e da sala de aula é extremamente complexo, o professor precisa lançar mão de um grande arcabouço de conhecimento para dar conta das necessidades que emergem naquele espaço. Marková (2006) também defende que o conhecimento é proposto como um fenômeno dialógico, no qual suas existências físicas, psicológicas, biológicas e sociais são existências comunicativas. Assim, ao tentarmos conceituar o conhecimento, é possível perceber que ele ultrapassa as diversas áreas e disciplinas, embora muitas delas tentem o fazer, ele transcende os seus limites e as suas racionalidades, mas se relacionam com o sujeito e seus contextos.

Para Jovchelovich (2011), a forma representacional é ligada à lógica do “eu”, das relações e dos contextos sociais. O sujeito conhece a partir da sua realidade, e a partir dela produz formas de superação das suas limitações e necessidade. Essa capacidade existe graças à função simbólica que não permite que atribuamos o estatuto de verdade absoluta e/ou a possibilidade de reprodução à representação, porque cada sujeito simboliza da sua maneira.

Dessa forma,

As variações das formas representacionais colocam profundas e desafiadoras questões para a teorização do que constitui o conhecimento e, em particular, sobre como os saberes de determinados subgrupos e comunidades é justaposto a ideias dominantes sobre o que é conhecimento ou o que dele deriva ser (JOVCHELOVICH, 2011, p. 42).

Ou seja, Moscovici tentou a partir da teoria das representações sociais, explicar a diferença entre as formas de saber e os manejos pelos quais estas se transformam, a partir da função simbólica e seu poder de construção do real.

Em toda essa discussão, não podemos deixar de considerar a subjetividade composta nas representações sociais. Segundo Souza e Novaes (2013), o estudo da subjetividade permite ao professor se conhecer reconhecendo os outros do contexto da sua docência. “O professor organiza e desenvolve seu trabalho por meio desses diferentes outros que o formam e o ensinam a ver o outro aluno como meta e objetivo de sua docência” (SOUZA E NOVAES, 2013, p. 29). Reconhecer esses outros e suas formas de saber poderá fazer o professor entender o quanto pode e como pode intervir no processo formativo, e ao fazê-lo, produz conhecimento, na perspectiva de lançar mão de diversificadas práticas.

Dessa forma,

[...] o fenômeno da representação é tanto simbólico como social, indo muito além da idéia de uma cópia do mundo, produzida por um pensador solitário. A representação é social porque a criança humana não pode se construir como alguém que sente e pensa sem a participação de outros seres humanos; e é simbólica porque ela usa símbolos arbitrários para dar sentido ao objeto-mundo. O simples fato de que o mesmo objeto possa significar coisas diferentes e representar aspirações diferentes destrói a ideia de representação como cópia (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 22).

Esse fato também faz com que o professor seja um produtor de conhecimento, porque visto como sujeito contemporâneo, embora esteja carregado das arbitrariedades que a sociedade lhe impõe, ele aprende e produz neste espaço social.

Pertencemos à uma cultura, à uma família, a um tempo histórico, e esta pertença configura o conhecimento que construímos desde o início. [...] O sujeito do conhecimento não apenas pertence a um contexto multidimensional, mas é também o sujeito de um corpo cuja realidade não pode ser descartada (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 91).

Assim, a sua profissão docente não é produzida apenas pelo que apreendeu na sua formação inicial, mas no enlace desses conhecimentos com as suas trajetórias de vida, escola e profissão, que vão formando um arcabouço de representações que ele poderá

lançar mão de acordo com a realidade instaurada. Essas representações por sua vez, são sociais, porque durante toda a sua trajetória os outros participaram da sua construção de saberes.

Pareyson (1993) utiliza outros argumentos para explicar a produção de conhecimento, porém, não diverge das ideias expostas por Moscovici (2012) e outros teóricos das representações sociais, quando defende que uma representação pode ser considerada como conhecimento do objeto por grupos sociais, isto é, como algo coletivo e ao mesmo tempo singular, posto que, cada sujeito social interpela o objeto da sua maneira. Isso dá ao objeto um caráter infinito de formas. É possível, assim, falar de uma representação social do objeto que orienta e justifica as práticas dos sujeitos sociais, ao mesmo tempo em que permite uma multiplicidade de posturas tomadas frente à esse objeto, visto que a execução de uma atividade não pode ser unificada e/ou arbitrária. Pois sempre é um sujeito concreto quem, do seu ponto de vista, procura captar e dar vida à ação como ele mesmo o quer (PAREYSON, 1993).

Para Sousa e Novaes (2013, p. 29),

Analisar o docente a partir dos diferentes outros que os constituem implicou compreender que a sua professoralidade envolve tanto os saberes, as habilidades, os conhecimentos, as disposições e os valores envolvidos no exercício da docência quanto a dinâmica das relações que se estabelece para constituir-se professor.

E, se os outros participam, não é apenas o social que entra em cena junto com o cognitivo, mas também o aspecto afetivo. Segundo Jovchelovitch (2011), embora epistemologicamente, a representação tenha função cognitiva, não se pode negar as suas funções emocionais e sociais, visto que, o próprio sujeito não se constitui apenas como ser cognoscente. São essas funções que conferem às representações sociais a possibilidade de transformação dos sentidos e das ações. Para Moscovici (2012, p. 52), “[...] os indivíduos, no dia-a-dia, não são unicamente máquinas passivas que obedecem a máquinas, registrando memórias e reagindo à estímulos externos [...]. Ao contrário, possuem o frescor da imaginação e o desejo de dar sentido à sociedade e ao universo”. Os estímulos e as memórias influenciam o sujeito, mas não estão sozinhos nesta função, sujeitos sociais buscam uma forma ou outra de saber dependendo das exigências do ambiente social e da configuração psicossocial de um campo.

Levando em conta toda essa discussão, Moscovici (2001, p. 28) defende que “a representação social é um corpo organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças ao quais os homens tornam a realidade física e social inteligível, se inserem em um grupo ou relação quotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação”. O que está em jogo são coisas opostas que se encontram e se complementam, no processo subjetivo, estas formas coexistem em vez de se excluírem. Sousa e Novaes (2013) nos convidam a compreender a subjetividade do professor tomando a perspectiva psicossocial como base, para que possamos entender a relevância do contexto na atividade docente. “Procuramos, portanto, entendê-lo enquanto sujeito constituído na relação com os diferentes outros que se articulam em sua formação e seu exercício em uma determinada escola, em uma dada sociedade” (SOUZA; NOVAES, 2013, p. 29). Não há como pensar a formação, a produção de conhecimento e o fazer docente sem considerar os elementos desse contexto.

Assim posto, os sujeitos desta pesquisa são fruto do social, mas possuem singularidades que os diferenciam uns dos outros, e, nesse movimento, se constituem uma diversidade pela sua infinidade de experiências, conceitos e possibilidades de criação. Cada um dos especialistas que compõem a cena desta investigação representa uma pluralidade, um contexto sócio-histórico, ao passo que aprende e produz a profissão à sua maneira singular.

Pensar por esse ângulo nem sempre é fácil, principalmente, quando somos educados na perspectiva da formatação, que nega o erro, outras formas de ver o objeto-mundo, o outro, o afeto, o social... É com esse sujeito que nos deparamos geralmente, que não tem a consciência e a confiança de que pode transgredir, errar, transformar, criar. Que ainda não entende, embora muitas vezes professe que o fenômeno educacional é complexo e psicossocial.

Quando o professor fizer esse rito, ele entenderá que a cognição não é a única instância no processo de produção de conhecimento, que todo conhecimento é um ato de representação que somente poderá ser entendido se consideradas as relações sociais das quais retira a sua lógica e a racionalidade que contém. Por conseguinte, o saber deve ser visto como plural e plástico (JOVCHELOVITCH, 2012), uma forma dinâmica e continuamente emergente, capaz de apresentar tantas racionalidades quantas são exigidas pela infinita variedade de situações socioculturais que caracteriza a experiência humana.

Nessa perspectiva, como diz Moscovici (2012), a representação social é responsável por outros tipos de conhecimentos adaptados à outras necessidades, obedecendo a outros critérios, em um contexto social e afetivo específico. Ela é a preparação para a ação, porque remonta os comportamentos a partir desse contexto, com as informações e imagens que o sujeito possui de um dado objeto.

O professor imbuído nesta atmosfera produz conhecimento buscando aquilo que dá coesão à sua prática, confronta as diversas teorias, repensa as experiências que deram certo ou não, põe em cheque as possibilidades escolhidas e as verifica não através de instrumentos de medida, mas a partir de critérios definidos no planejamento, com a intenção formativa, avaliando a todo tempo o que já foi realizado e o que ainda há a fazer, refletindo sobre o que é preciso refutar e o que/ como corrigir. A produção do conhecimento docente se traduz em colocar o professor como o “primeiro crítico de si mesmo”, como defende Pareyson (1993), ou como citado anteriormente por Moscovici (2012), como um cientista amador; o que não ocorre apenas quando ele está no espaço da formação institucionalizada ou apenas quando está em atuação profissional, o sujeito da formatividade vive em formação, vive para construir formas de pensar e agir.

Desta maneira, no exercício da profissão, o professor é capaz de planejar, executar e refletir sobre a própria prática a fim de reconstruí-la. É possível que a pós-graduação *lato sensu* lhe dê subsídios para perceber que este movimento é plausível e é de responsabilidade e do desejo do professor, que ao refletir considera a diversidade e a complexidade, construindo e reconstruindo objetos, relações e práticas. Isso nos faz pensar que toda forma de conhecimento pressupõe uma prática e um papel particular do sujeito que conhece, uma vez que o professor forma e se forma baseado em diversas fontes de conhecimento e nesse processo vai criando o seu próprio manejo de saber-fazer. Assim, para haver produção de conhecimento, é necessário haver formatividade, ou seja, o formar não está restrito “[...] ao pensamento, raciocínios, sistemas e ações, virtudes, caracteres ou objetos” (PAREYSON, 1993, p. 29), às práticas, mas à formação de si mesmo.

## **A PRODUÇÃO DO MÉTODO**

O diálogo entre os fundamentos teórico-metodológicos da teoria das representações sociais e a abordagem qualitativa da pesquisa, permitiu apreender os conhecimentos sobre os saberes partilhados pelos sujeitos no determinado contexto social. A pesquisa foi realizada em uma turma do curso de especialização em

Psicopedagogia de um núcleo de pós-graduação ligado à iniciativa privada, situado no município de Feira de Santana-Bahia, o qual oferece cursos de pós-graduação *lato sensu* presenciais em diversas áreas do conhecimento. Foram escutadas oito alunas-professoras, com idade entre 23 a 35 anos, licenciadas em áreas diversas, que estão cursando a primeira pós-graduação *lato sensu* e que exercem a docência em escolas da rede pública e/ou privadas do mesmo município.

Os instrumentos de coleta de dados foram a TALP – Técnica de associação livre de palavras e as rodas dialógicas. Após a coleta, os dados foram descritos e organizados a partir de informações recorrentes sobre o objeto de estudo, e posteriormente, interpretados à luz da análise do discurso de vertente francesa. Sá (1998) e Spink (1995) defendem o uso da análise do discurso ao tratar sobre pesquisa em representação social, visto que, as pesquisas nesta área não devem prezar apenas pela identificação da representação, mas como aprofundamento sobre suas objetivações e ancoragens.

Após análises, foi possível construir quatro categorias, as quais estão ancoradas as representações sociais das alunas-professoras sobre a pós-graduação *lato sensu* e a produção docente, a saber: *Professoralidade, autoformação, experiência e ludicidade*, classificações que compõem o campo da representatividade pedagógica.

As representações ancoradas em *Professoralidade* mostram como as alunas-professoras constituem a profissão. Desvelando o quanto a produção desta profissão encontra-se atrelada às suas histórias de vida e escolarização, às suas representações e experiências com/na formação. Bolzan (2006, p. 03), entende a professoralidade

[...] como um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente.

Para a autora, a reflexão sobre como o professor ensina, como ele aprende e como ele se forma é elemento crucial na constituição da sua professoralidade. Ao compreender os porquês da necessidade de formar-se, o professor estará muito mais consciente da sua produção de conhecimento. Isso se evidenciou quando, durante as rodas dialógicas, as alunas-professoras relataram o quanto os conhecimentos adquiridos ao longo dos seus processos formativos vão delineando sua produção de conhecimento.

Eu faço a relação com o novo. Na graduação, é... a gente entrou por uma porta, colheu o que a gente tinha de colher dela, e vem mais uma porta a ser aberta, a pós-graduação e, assim, a gente vai sempre buscando novos conhecimentos, né? Descobrir novas portas a serem abertas, deslocadas dos lugares... (Trecho gravado durante Roda Dialógica).

Em um outro momento, os sujeitos falam de aceitação à novas aprendizagens quando adentram a pós-graduação *lato sensu*.

Para mim significa é... Aceitar... Não é aceitar, é quando você deixar a porta aberta, deixar que algo entre dentro de você, é meio que aceitar outras coisas que você, até então, não tinha visto. Você começa a entender e procurar as coisas, e levar consigo também (Trecho gravado durante Roda Dialógica).

Bolzan (2006, p. 03) cita que a professoralidade também se constitui quando o professor entende os modelos teóricos e epistemológicos que fundamentam a sua atuação. Por isso, o espaço da pos-graduação *lato sensu* pode ser importante, subsidiando essas reflexões, apontando outras possíveis teorias e acima de tudo, permitindo que o professor faça a sua escolha. Esse processo, além de subsidiar as práticas, vão delineando outras necessidades inerentes à profissão docente que apontam para o inacabamento da formação.

A relação que o sujeito tece com a formação é outro fator primordial na constituição da sua formatividade e professoralidade, como expôs uma das alunas professoras, ao falar do embricamento do sujeito com a formação, para que de fato, haja produção de conhecimento.

Aqui, a instituição faz a parte dela, né? Oferece os cursos, a estrutura da melhor forma possível de agradar os alunos e tudo. Mas, cabe a gente decidir se vai deixar essa porta aberta ou vai abrir mais. Se a gente vai explorar os professores, buscar mais, ou se vai se contentar e se conformar com o que qualquer professor chegar e der isso e isso e acabou. Se a gente buscar estudar e pesquisar mais e dizer não professor, isso e isso, e isso... (Trecho gravado durante Roda Dialógica).

A fala revela indícios da constituição da sua Formatividade, apontando como as alunas-professoras colocam esta modalidade de formação continuada como condição imprescindível para o crescimento profissional, mas mostra principalmente, como elas entendem a necessidade de estarem implicadas no processo formativo. Esse fato também



aparece nas justificativas da TALP, quando escrevem que [...] “*Para ser um especialista, faz-se necessário pesquisa e conhecer sobre o objeto de estudo, saber mais sobre aquilo que lhe inquieta. É construção, aprimoramento do conhecimento*”.

A segunda categoria também está ligada ao excerto acima. A *autoformação* se constitui em outra ancoragem, uma vez que os sujeitos revelam que não há possibilidade de formar-se especialista em uma área sem dedicar-se à ela fora do espaço institucionalizado, como exposto no excerto abaixo:

[...] Eu acho que eu não tenho jeito de produzir só aqui, né, naquele final de semana. [...] e quando eu venho aqui me passa na minha cabeça: ah, por isso que aconteceu aquilo com aquele aluno. Ah, por isso que ele é assim, por isso que ele é assado. E na sala... Quando eu estou planejando me vem muitas coisas. Ah, eu poderia fazer desse jeito como a pró... É... Adaptar para ver se eu consigo fazer em sala de aula e tal. Então, eu acho que eu não tenho como produzir só aqui e ficar aquilo ali. (Trecho gravado durante Roda Dialógica).

A aluna-professora valoriza a prática docente como espaço formativo, que imbricada com a atividade formativa institucionalizada, possibilita a produção do conhecimento.

Neste sentido, a ênfase recai em ações autoformativas, desenvolvidas pelos docentes em suas relações interpessoais, envolvendo alunos, colegas, o contexto universitário no qual estão inseridos e a comunidade para a qual têm a responsabilidade social de contribuir. Logo, consideramos que as trajetórias pessoais e profissionais são fatores definidores dos modos de atuação do professor, revelando suas concepções sobre o seu fazer pedagógico (BOLZAN, 2006, p 493).

Em outro momento, essa informação é contradita, demonstrando uma certa ambivalência no que diz respeito à importância da pós-graduação *lato sensu*, no processo de formação docente. Nesse sentido, um dos sujeitos destaca:

É... Eu gosto de coisas assim, mais práticas, sabe? Não aquele blá, blá, blá e você não ver nada na prática. Eu detesto. Então, eu gosto muito de educação informal. Antes de me formar eu estava trabalhando numa escola, ensinando inglês para crianças, aí eu comecei dentro da prática, eu comecei a ler livros para melhorar a minha prática na sala de aula. Então, fui lendo vários livros de múltiplas inteligências, estilos de aprendizagem, li tudo. História da Educação... Eu nunca li um livro de História da Educação na Universidade, porque eu nunca... Não tinha nenhum interesse também, né, naquela época... . (Trecho gravado durante Roda Dialógica).

Nota-se que, mais uma vez, interesse e necessidade geram o desejo de formar-se, o que independe da institucionalização. Isso ocorre, muitas vezes, por conta da forma com a qual os conteúdos são abordados durante as atividades formativas, com caráter de normatização do que é certo e/ou errado, sem relação com os desejos de quem ensina e aprende. Vilela (2008, p. 11) caracteriza essa prática como fundamentalismo pedagógico.

Daí para a queda, numa espécie de fundamentalismo pedagógico, é um passo. O professorado, pouco a pouco, deixa de se perguntar pelo que pode fazer, pelo que sabe fazer, pelo que consegue fazer e, em lugar disso, pergunta pelo que é que deve fazer. Pouco a pouco transfere o poder de decisão e orientação para uma instância exterior a si. Fabrica uma transcendência a quem se põe a seguir. Agrega teorias, experiências de outros, palestras, leituras, programas, planos, e com tudo isso inventa uma bíblia imaginária para seguir.

18

Se a pós-graduação *lato sensu* se configura como espaço de reprodução, a autoformação dificilmente será uma possibilidade de aprender, e, a representação jamais considerada como forma de relação entre sujeito-objeto e orientação de condutas.

Nesta pesquisa ficou claro como os sujeitos entendem o lugar e a posição da pós-graduação *lato sensu* na sua formatividade, como lugar que suscita a formação e não que a apresente de maneira pronta e acabada, pois não dá conta dessa responsabilidade que muitas vezes lhe é atribuída. Isso é relatado nas falas a seguir.

Porque em um final de semana a quantidade de informações que a gente precisa ter sobre aquela matéria está muito além do que três dias. Uma noite, um dia inteiro e uma manhã. (Trecho gravado durante Roda Dialógica).

Dois dias. A gente precisa continuar lendo... Porque quando a gente tiver esse título de especialista, as pessoas vão cobrar de você, que você fale e haja como um especialista. E se você não tiver aquela bagagem? . (Trecho gravado durante Roda Dialógica).

Os sujeitos demonstram aí como a pós-graduação *lato sensu* subsidia alguns saberes básicos que precisam ser aprofundados por cada um, e assim, essa e a dimensão anterior vão remontar na categoria *experiência*.

As representações ancoradas em *Experiência* expõe como os sujeitos percebem e vivenciam a relação teoria e prática. Como essas concepções vão delineando o seu fazer docente e bordejando a produção de conhecimento no solo da profissão. Sobre essa

relação, os sujeitos destacam que a pós-graduação *lato sensu*, por si só não subsidia a produção do conhecimento docente.

Ela só, a pós, eu acho que ela não vai responder. Mas a relação que a gente faz em nossa prática, com a nossa experiência, na formação que a gente tem nela. Então, é um conjunto. (Trecho gravado durante Roda Dialógica).

É a reflexão sobre as vivências em sala de aula como aluna e como professora que delinea a experiência. Uma sem a outra é vazio, é furo. Onde não há produção de formas, não há aprendizagem. De acordo com o Honoré (1980), a formação parte da prática para a teorização, para a construção de conceito. Não se traduz como reprodução de concepções e teorias que não passam de tentativas falidas de aplicação prática. Mais que isso, as experiências de formação são produzidas pela socialização, reflexão, apropriação e pela produção de novas práticas docentes. A fala abaixo traduz a prerrogativa do autor:

Eu vim de lá para aqui. Por conta que eu estava na sala de aula que eu escolhi psicopedagogia. Eu não imaginava que eu faria psicopedagogia, que eu escolheria outro campo. Mas, por conta que eu estava lá e que eu senti a necessidade, eu vi que não dava certo, que eu não aprendi daquele jeito, que eu não fazia daquele jeito, eu falei: eu preciso fazer alguma coisa porque eu estou me sentindo... (risos). E aí foi que veio assim: não, psicopedagogia para quem está em sala de aula, eu acho que vai te ajudar muito. (Trecho gravado durante Roda Dialógica).

É certo que a teoria é indispensável, mas quem sabe o caminho da teorização das práticas não se apresenta como uma perspectiva? Segundo Correia e Mattos (1996, p. 333-334), “[...] As transformações sofridas pelo campo da formação de adultos apelam para o desenvolvimento de práticas reflexivas construídas na crítica a uma racionalidade cognitivo/instrumental construída em torno dos conceitos de programas, objetivos e estratégias de formação”. É preciso centra-se mais nas experiências e nas produções, e a partir delas, formar. “Es en el esclarecimiento de la experiencia de cada uno, cuando es una cuestión de formación para él, donde surgirán nuevas formulaciones capaces de esclarecer lo que puede hacer de relaciones entre las diversas prácticas y pensamientos” (HONORÉ, 1980, p. 21). É essa partilha de experiência que, junto com outros elementos, produzem a formação.

Essa conduta é defendida por Ferry (2008, p. 55) quando postula que:

[...] pero esta experiencia no va a ser formadora para él, solo lo será si en un momento dado, y en un tiempo dado, trabaja sobre sí mismo. Pensar, tener una reflexión sobre lo que se ha hecho, buscar otras maneras para hacer..., eso quiere decir el trabajo para sí mismo.

A experiência só se constitui ato formativo quando é analisada, refletida, e, a partir dela, criam-se possibilidades de produzir novas formas. A experiência precisa ser aprofundada, buscando o seu melhor foco, sua verificação, uma elaboração sistemática.

Por fim, as representações sociais ancoradas na *ludicidade* permitem perceber o quanto a relação com o professor da pós-graduação e com o objeto de estudo demandado no seu componente curricular podem influenciar no desejo e/ou angústia que permeiam o processo formativo. As falas dos sujeitos convergem nesse sentido, quando expressam que:

É isso... Quando a gente vai falar com os professores sobre lúdico, não é brincar, bater papo e cantar música só, gente... (Trecho gravado durante Roda Dialógica).

Você pode trazer isso, mas não é só isso... (Trecho gravado durante Roda Dialógica).

O lúdico é você se envolver, é você trazer uma instigação, uma motivação, e isso é sempre possível com o conteúdo... (Trecho gravado durante Roda Dialógica).

As falas corroboram com Luckesi (2004, p. 02), quando ele cita que a ludicidade é

[...] uma experiência interna “de consciência”, “um estado de espírito”, como dizemos cotidianamente. [...] Ludicidade, a meu ver, é um fenômeno interno do sujeito, que possui manifestações no exterior. Assim, ludicidade foi e está sendo entendida por mim a partir do lugar interno do sujeito.

A partir do exposto acima, é possível apreender o quanto os professores mobilizam a ludicidade dos sujeitos da pesquisa, problematizando sobre os objetos de estudo, proporcionando ampliação de leituras, fomentando a pesquisa, relacionando o conteúdo trabalhado com ações cotidianas dos alunos, conforme cita uma das alunas professoras:

Você quer ver uma coisa, na aula do professor Félix, lembra quando ele falou como é que os números se comunicam? Ele estava dando uma teoria muito, muito complexa, mas ele fez o desenho de uma rodovia no quadro, eu não esqueço isso... E ele aqui, o carro passando por aqui e tal... Aqui é o neurônio se comunicando. Aí a gente: Oh! Que negócio fácil... Ele fez uma associação com o que a gente já conhecia. Ele podia pegar ali e encher o quadro... (Trecho gravado durante Roda Dialógica).

O relato diz da tentativa criativa utilizada pelo professor para levar os alunos a compreender um objeto que para muitos se constituía como novidade. A criatividade também é destacada por Luckesi (2004), como elemento constitutivo da ludicidade:

Não se faz criação científica, filosófica, artística ou literária a partir da exatidão, mas sim a partir das infinitas possibilidades. O acesso a conhecimentos novos e a novas possibilidades de criação não emergem do olhar restritivo, mas sim do olhar e da percepção ampliada. (LUCKESI, 2004, p.16)

A estratégia utilizada pelo professor foi uma possibilidade criativa acionada para tentar aproximar o objeto de estudo do cotidiano dos alunos. Essas e outras configurações de ludicidade fizeram as alunas-professoras relacionarem a ludicidade com os seus contextos profissionais, refletindo como as práticas pedagógicas podem enlevar a aprendizagem.

É possível perceber o quanto essas representações da pós-graduação *lato sensu* contribuem para pensar as práticas docentes de um outro lugar. Um lugar no qual, o sujeito toma posse do seu processo de aprender, de formar-se, de produzir o conhecimento e a profissão. Reconhecendo-se como sujeito desse processo, reconhece também o aluno como sujeito da sua aprendizagem, delineando novos contornos para a sua atuação profissional, constituindo assim a sua representatividade pedagógica.

## UMA PRODUÇÃO (IN)CONCLUSIVA

Refletir conceitos, escutar professoras que produzem a formação e a profissão, traçar um diálogo entre conhecimento científico e senso comum foram desafios não apenas acadêmicos, mas pessoais. Na trajetória de buscar evidências aonde a minha tese pudesse estar ancorada, fui me sentindo como o autor da epígrafe citada no início desta escritura, virada do avesso, como professora em formação, pensando nas minhas próprias

representações, no meu processo de aprender e produzir a docência como experiência propositiva de formas, buscando constituir a minha representatividade docente.

Pensar o construto *representatividade pedagógica* é pensar como esse professor constitui, a partir da formação, sua própria autoria, como é possível, ancorado na *professoralidade*, na *experiência*, na *autoformação* e na *ludicidade* escrever seu próprio nome, sua própria letra, com intensão de intervir de forma coerente e fundamentada nas práticas cotidianas. Essa representatividade tira o professor do lugar de “dador de aula” e tenta colocá-lo enquanto sujeito que pensa, produz, age, avalia e argumenta sobre o processo de ensinar e aprender.

Ele não é mais quem, por vocação, indicação ou falta de escolha, ensina. Ele conhece os processos de ensino e de aprendizagem; conhece os níveis de desenvolvimento e necessidade dos alunos (considerando idade/ano escolar); participa ativamente do currículo e do projeto da escola; sabe planejar e identifica as necessidades de cada objetivo/direito de aprendizagem, adequando-os às modalidades organizativas dos conteúdos propostos; tem clareza da sua avaliação. Ou seja, faz opções teóricas que fundamentam a sua prática. E, por isso, gere a sua profissão sem perder de vista que formação, produção do conhecimento e práticas docentes são elementos indissociados da produção da profissão.

## REFERÊNCIAS

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria De Aguiar Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. IN: **Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 489 – 501, Set./Dez. 2006.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel dos Santos. Contributos para uma epistemologia das práticas formativas: Análise de uma intervenção no domínio da saúde comunitária. In: SIMÕES, Antonio et al. (Orgs.). **Educação de adultos em Portugal: situação e perspectivas - actas das jornadas**. Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos em Portugal, 1996.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008.

HONORÉ, Bernard. **Para uma teoria de la formación**. Madrid: Narcea, 1980.

JODELET, Denise. **Representação Social**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JOVCHELOVICH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações sociais, comunidade e cultura. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

LUCKESI, Cipriano C. Estados de consciência e atividades lúdicas. IN: **Ludicidade: onde acontece?. Educação e Ludicidade** – Ensaios 03. Salvador, Ba: UFBA, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, GEPEL; Secretaria de Cultura e Turismo, 2004.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MOSCOVICI, S. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: **Representação Social**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, ni.1, p. 11-20, jan/jun, 1999.

PAREYSON, Luigi. **Estética**: Teoria da formatividade. Petrópolis: Vozes, 1993.

PEREIRA, Marcos Villela. Traços de fundamentalismo pedagógico na formação de professores. IN: **Revista Iberoamericana de Educación**. n.º 47/5 – noviembre de 2008.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representação social**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SOUSA, Clarilza Prado; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor; NOVAES, Adelina de Oliveira. Contribuições dos estudos de Representações sociais para a compreensão do trabalho docente. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo (Orgs). **Teorias das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitic, 2011.

\_\_\_\_\_.; NOVAES, Adelina. **A Compreensão De Subjetividade Na Obra De Moscovici**. Anais do XI Congresso Nacional de Educação/ II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. PUC-PR. ISSN: **2176-1396**.

SPINK. Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. IN: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.