



# O Olhar das Representações Sociais Sobre a Identidade Docente em Formação<sup>1</sup>

Erika dos Reis Gusmão Andrade

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## Resumo

Esse artigo tem a intenção de contribuir para uma reflexão sobre a formação docente a partir da compreensão da construção da sua identidade nos processos formativos. Para tanto, usamos o referencial das Representações Sociais como forma de nos aproximarmos desse construto simbólico, de tão difícil apreensão. Oferecemos como iniciador de discussão, nossas reflexões sobre as concepções dos professores sobre o fazer, o saber e o saber do fazer, a partir da função de resistência das representações sociais sobre o aprender e o ensinar por tais sujeitos constituídos.

Palavras-chave: Formação de Professores, Representações Sociais, Identidade Docente

## Abstract

This paper aims to offer a contribution to the discussions about the process of teacher professional development based on the building of teachers' identities during their educational process. In order to approach such a difficult symbolic construct we applied the references of the Social Representations Theory. We offer our reflections about the teachers' conceptions of *faire* (doing), *savoir* (knowing) and *savoir faire* (knowing how to do), from the function of resistance of the social representations on learning and teaching presented by such constituted subjects.

Keywords: Teacher Professional Development, Social Representations, Teacher Identity



Entender como se constitui a identidade docente tem sido tarefa de muitos pesquisadores que se dedicam à reflexão sobre a formação de professores nas mais diversas esferas de suas atuações, desde o ensino fundamental até a docência no ensino superior, sem deixar de lado as preocupações com a educação infantil.

Para nos aproximarmos do tema será preciso levar em consideração seu caráter multifacetado e sua complexidade. As características e o modo de ser da profissão, seus contextos de atuação e produção, as necessidades pelas quais se configuram as formas de ser e atuar dos professores e que lhes impõe desafios e novas condutas e formas de compreender seu ser e fazer profissional. Também se faz, levarmos em conta os desafios contemporâneos que se colocam a educação como um todo, e a função do professor em particular.

Refletirmos sobre o papel da educação na sociedade que se reorganiza sob a perspectiva da globalização e, conseqüentemente, sobre o papel do professor frente a esses desafios, também se torna necessário para uma melhor compreensão do contexto de produção de uma identidade docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Os desafios que se colocam a educação envolvem a redefinição dos papéis da informação e do conhecimento, e suas funções, no fazer do professor; a reflexão sobre as condições humanas de vida e trabalho nesta organização social globalizada e sobre as novas formas de organização do trabalho e da empregabilidade. Esses desafios envolvem a escola e o professor pois, esta é a instituição à qual tem sido atribuída a função de formadora de cidadãos socialmente integrados e capazes de adaptar-se as novas formas de organização dos espaços de trabalho e atuação dos indivíduos.

A educação, enquanto reflexo, retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. Nas formas pelas quais se concretiza, define e vai construindo a sociedade que se quer. Por isso, os modelos pelos quais é praticada dizem de suas finalidades (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 97-98).

Quanto à relação entre informação e conhecimento e sua redefinição conceitual seria importante levantarmos algumas preocupações. Esse novo modelo social tem considerado o ensino de qualidade como aquele capaz de transmitir um número cada vez maior de informações, confundindo-as



com o conhecimento em si. Essa perspectiva deixa a escola e o professor, em uma posição de imensa desvantagem em relação aos meios de comunicação, como a televisão e a internet, pois jamais serão capazes de superar a rapidez com que estes podem transmitir novas informações. Mais ainda, reconfigura a identidade do docente para a de um monitor das novas tecnologias, que têm entrado nas instituições de ensino sem, no entanto, uma dimensão pedagógica de seu uso em favor da melhoria da qualidade educativa. Além do mais, ao se confundir informações com conhecimento, e a função de docente com a de monitor, se destitui dos professores e dos alunos a condição de sujeitos e produtores do conhecimento, considerando conhecimento como uma elaboração ativa e crítica das informações recebidas, articulando-as a seu uso cotidiano e teórico.

Nessa perspectiva, temos assistido a um empobrecimento da aprendizagem, uma fratura na constituição da cognição de professores e alunos, a partir de uma profusão de cursos de formação aligeirados, destinados a um ensino com base na transmissão de informações, sem a preocupação com a transformação de tais informações em conhecimentos, função primeira da instituição educativa, apropriando-se do saber de seu fazer e construindo um pensar reflexivo sobre esse fazer (BODIÃO, 1999).

Essa perspectiva da instrução tem permeado também os cursos de formação de professores ao se multiplicarem profusamente devido as possibilidades abertas com as novas exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394 de 1996 e do Decreto Federal 2207 de 1997, que estimulam essa demanda quando apontam para a necessidade da formação pedagógica para a docência e exigem uma titulação maior para os professores destes cursos.

Entendemos ser esta uma reflexão complexa que demanda várias frentes de análise, não sendo, portanto, tarefa individual, mas um trabalho que exige que os pesquisadores na área articulem seus pensamentos para que possamos encontrar alternativas para a questão. Apresentaremos aqui a nossa contribuição à temática, como forma de colaborar para seu entendimento.

Neste nosso trabalho, apresentaremos reflexões feitas a partir de nossa pesquisa com professores da rede pública de ensino, participantes do curso de formação para professores (Pró – Básica) da rede na Região Metropolitana de Natal-RN (ANDRADE, 2003a). Buscamos compreender as representações sociais (MOSCOVICI, 1978) destes professores sobre o processo de ensino-



aprendizagem, para compreendermos como o curso de formação poderia estar possibilitando modificações em suas formas e compreender e atuar.

As representações sociais seriam um sistema de interpretação da realidade, organizando as relações do indivíduo com o mundo e orientando as suas condutas e comportamentos no meio social. O indivíduo constrói e se apropria dos objetos constituídos socialmente; assim, as representações sociais “[...] são abordadas ao mesmo tempo como o produto e o processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento, e de elaboração psicológica e social desta realidade” (JODELET, 1989, p. 37).

Entendemos ser a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 1989) um referencial a partir do qual podemos compreender como se constróem os objetos simbólicos como este com o qual estamos lidando. Compreender as relações entre a prática constituída de tais professores e as novas construções teóricas advindas do processo formativo, nos possibilita refletir sobre os encaminhamentos teórico/metodológicos do mesmo, abrindo espaço para uma análise mais profunda de sua contribuição para a melhoria das práticas de tais professores e para a constituição de suas identidades docentes. Entendendo a identidade como um processo complexo e em constante movimento no confronto entre as exigências do fazer profissional e as concepções constituídas sobre tal fazer (REY, 1997).

97

O sujeito precisa encontrar formas de se relacionar e agir que se coadunem com a organização de sua subjetividade individual, mas que também não se choquem com as relações que estabelece em seu contexto social. Um processo constante de trocas simbólicas que constitui a característica histórica da subjetividade, na qual o sujeito se constrói e constrói o meio simultaneamente. Desta forma, elimina-se a dicotomia entre o externo e o interno, tomando-os como constituintes de um único processo de apreensão e compreensão do mundo, onde o modo de olhá-lo, o modo como este se apresenta ao indivíduo e quais significados lhe são dados, serão definidores da ação.

[...] la subjetividad es la constitución de la psique en el sujeto individual, e integra también los procesos y estados característicos a este sujeto en cada uno de sus momentos de acción social, los cuales son inseparábeles del sentido que dichos momentos tendrán para él (REY, 1997, p. 107).

Poderemos dizer, então, que a subjetividade é componente da construção das representações sociais, pois, é esta, uma forma de conhecimento



que possibilita o entendimento do mundo e a ação dos sujeitos sobre o mundo. Esse reconhecer (entendimento e prática) são alicerçados na organização entre velhos e novos conteúdos, velhas e novas informações. O processo representativo se dá de forma individual e social, num movimento de trocas intra e interindividual, através da integração dos sujeitos aos diversos grupos de pertença nos quais ele é um igual e um diferente ao mesmo tempo. Conforma-se assim, sua identidade, construto que se modifica ao longo da vida do sujeito a partir das suas diversas, maleáveis e até contraditórias vivências, mas tendo sempre uma coerência interna.

Então, a forma como cada sujeito (especificamente e em relação ao lugar social que está ocupando) organiza esse material, ou seja, a forma subjetiva em que se dá essa organização, é parte ativa na construção de uma representação. Assim, o estudo de uma representação social, dessa forma específica de conhecimento, deve buscar a compreensão dos processos intra e interindividual que estão acontecendo ao mesmo tempo em determinado contexto histórico e social (ANDRADE, 2003a, p. 64).

98 Para procedermos a nossa pesquisa (ANDRADE, 2003a) sobre as representações sociais do processo de ensino-aprendizagem dos professores nos utilizamos de um arcabouço plurimetodológico que incluiu técnicas associativas (associação livre de palavras, ABRIC, 1994) e projetivas – Procedimento de Classificações Múltiplas – (ROAZZI, 1995) com categorizações e freqüências simples, análise multidimensionais (MSA e SSA), análise dos conteúdos das falas livres dos participantes (BARDIN, 1978), e observações diretas nas salas de aula dos professores envolvidos.

Das projeções feitas pelos professores em suas categorizações, encontramos uma representação social bifacetada, articulada sobre uma visão dicotômica do processo de ensinar e aprender, de um lado os conteúdos e seus processos de aprendizagem e de outro os modelos didático-metodológicos do ensinar; do ser professor; da relação entre professor e alunos e, dos produtos da docência. Esse bifacetamento das representações destes professores nos apresentam **dois modelos de docência**, o *magistra-mater* e o *magistra-magister* (BARBOSA, 2002), **dois papéis para o exercício da docência**, o de professor e o de aluno, e **duas perspectivas de produto da docência** como responsabilidade do professor, o sucesso e o fracasso. Essas três categorias definidoras das representações sociais destes



professores estão sempre amparadas pelas **condições da docência**, como determinantes estruturais de seu fazer, embasando um discurso da justificação do não fazer, quando diante do fracasso na aprendizagem dos alunos, colocando-se como vítimas do “sistema” injusto e cruel.

Além do bifacetamento das representações sociais, encontramos também marcas dos sistemas discursivos amplos sobre as concepções do ensinar e do aprender, constituindo-as. Fenômeno identificado por Wagner (1998) como uma função da própria representação social de popularização das teorias científicas, fragmentando-as, reconstruindo-as para que caibam dentro dos referentes dos sujeitos nesse processo envolvidos. Assim, essas teorias passam a justificar e a gerar as idéias, decisões e tomadas de posições do grupo, possibilitando os processos de ancoragem e objetivação das mesmas pelos sujeitos.

A objetivação é a materialização, a concretização, daquilo que ainda não pertencia ao campo de significados dos sujeitos. Já a ancoragem, seria o segundo processo principal, mediante a qual “[...] a sociedade converte o objeto social, num instrumento de que ela pode dispor, e esse objeto é colocado numa escala de preferência nas relações sociais existentes” (MOSCOVICI, 1978, p. 172). Enquanto a objetivação transforma um objeto estranho em algo familiar, possível de ser entendido e nomeado, ou seja, ao estranhar o novo lhe atribui uma imagem que possibilite a aproximação do mesmo (MOSCOVICI, 2003); a amarração (ancoragem) o inclui num quadro de referência tornando-o parte de uma rede de significados, tornando possível seu uso, sua contribuição para as práticas. Desta forma,

[...] não existe uma realidade objetiva a priori, mas sim que toda realidade é representada, que dizer, reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história, do seu contexto social e ideológico que o cerca (ABRIC, 1989, p. 27).

Ao analisarmos a primeira categoria que se apresentou, **exercício da docência**, identificamos dois modelos do ser do professor, o *magistra-mater*, articulado as concepções tradicionais do papel do professor de detentor de um saber que será transmitido ao aluno, que nada sabe, calcada numa relação que aproxima o papel do professor do de mãe, confundindo assim, os espaços da instituição educativa com o da família. Esse modelo de docência identifica-se com os modelos pedagógicos inspirados na pedagogia do



exemplo (Grécia e Roma antigas) e na pedagogia da colaboração (advento do cristianismo), nos quais teremos o exemplo do mestre como condutor da relação entre o que ensina e o que aprende, constituído uma relação pedagógica baseada na formação do caráter, mais ainda, com estreitos vínculos afetivos (CAMBI, 1999).

O segundo modelo de docência, *magistra-magister*, se articula ao caráter epistemológico do fazer docente, levando em conta a função do conhecimento em seu fazer e em seu saber sobre o fazer. Aqui, vemos uma representação social sobre o ensinar e o aprender que aglutina a competência técnica e os aspectos instrumentais da prática pedagógica, na qual o professor é o que sabe fazer e o aluno, aquele que recebe o que o professor faz. Essa perspectiva se coaduna com os modelos pedagógicos ciceronianos, calcado na maestria do professor como possibilitador de um processo pedagógico que permita ensinar tudo a todos. Outra influência que detectamos neste modelo é a da pedagogia materialista, século XVII, que já recebe a influência do pensamento científico, laico, onde o homem terreno é o centro do processo pedagógico, no qual já se encontra o desvinculamento das relações afetivas.

100

Na segunda categoria que emergiu das categorizações dos sujeitos, **papéis para o exercício da docência**, vem a tona as representações sobre como a relação com quem aprende deve ser estabelecida dentro do processo pedagógico. Por um lado, aparece o antagonismo entre o que ensina e o que aprende, numa relação marcada pela transmissão/recepção, que se reproduz nas práticas dos professores, mas que, por sua vez, foram aprendidas e apropriadas como o fazer correto, tanto nos cursos de formação pelos quais passaram, embasados em concepções pedagógicas que se conduzem a partir da autoridade do mestre, na razão objetiva do saber científico, no rigor metodológico e controle instrumental para obter-se o êxito na busca da inserção social adequada do indivíduo capaz de adaptar-se as mudanças que fossem necessárias, como nos exemplos de professores que foram tendo no decorrer de suas experiências como alunos. Exemplos esses, tão fortes para a construção de um modelo e de uma identidade do ser professor e na constituição de suas representações sobre esse fazer, quanto as concepções teóricas aprendidas nos cursos de capacitação e formação.

Tais concepções apresentam marcas de modelos pedagógicos de diferentes épocas da história da educação. A relação dicotômica entre mestre e aluno aparece em várias épocas, como na pedagogia do exemplo (na



Grécia e Roma antigas e na Idade Média), o uso do racionalismo objetivo nos desloca para a pedagogia materialista e para a pedagogia como ciência, fruto da laicização do pensamento e da estabilização ciência como novo paradigma do conhecimento, e até na pedagogia social dos séculos XVIII e XIX, como caminho da cidadania através da inserção social adaptativa dos sujeitos (CAMBI, 1999).

De outro lado, dentro desta mesma categoria, temos um modelo de relação com o discente que tem por base a interação e a cooperação entre seus membros, professores e alunos, compreendendo tal relação sob uma perspectiva de construção conjunta, de troca de aprendizagens para elaboração de novos conhecimentos. Detectamos que esse modelo de relação está para os professores participantes de nosso trabalho, como um modelo ideal a ser atingido. Um ideal que buscam e que têm a esperança de alcançar a partir da formação que estão recebendo. Esse modelo se origina nas discussões feitas sobre a prática pedagógica, nos cursos de capacitação e formação que têm freqüentado, com base nas teorias interacionistas sobre a aprendizagem, principalmente com base em Piaget e Vygotsky.

Na terceira categoria por nós identificada, **produto da docência**, a dicotomia consiste na articulação entre os resultados da docência e os responsáveis por estes resultados. O sucesso do processo de ensino-aprendizagem é responsabilidade das condições dadas para que este se realize. O fracasso, muito mais vezes encontrado, é fruto da incompetência, pouca formação ou inadequação das ações dos professores. Essa perspectiva unilateral de responsabilização do professor pelo fracasso educativo, tem gerado um aumento na baixa estima sócio-emocional destes, provocando uma imobilização dos mesmos em superar as dificuldades encontradas a partir de uma reflexão sobre o contexto em que se insere sua prática e as possibilidades e impossibilidade que lhes são atribuídas.

Trabalhar com formação de professores não pode significar apenas abarrotá-los de novos conhecimentos acerca do seu fazer, tão pouco apenas fazê-los refletir sua prática através dos olhos da teoria, por mais que isso seja importante. É preciso também retomar com esses sujeitos, a reflexão sobre o seu papel social, resgatando sua auto estima e [...] fazendo isso amorosamente, não desvendando apenas as impossibilidades e erros contidos em sua prática, mas acentuando também as possibilidades e acertos do seu fazer. [...] torna-se impossível a mudança quando os sujeitos que devem ser seu motor,



estão imobilizados pela certeza da incapacidade profissional que lhes foi atribuída e, depois de tanto ouvida, incorporada como mandato (ANDRADE, 2003a, p. 106-107).

Desta forma, o fracasso de seu fazer passa a ser atribuído ao seu não saber fazer, e todas as investidas para a melhoria da qualidade da aprendizagem (políticas de capacitação e formação, reformas curriculares e propostas de organização metodológicas) corroboram com esta perspectiva de compreensão da realidade educativa, quando se centram na formação e qualificação profissional dos professores com base no saber fazer dos mesmos. Esta ótica de compreensão da relação de ensino aprendizagem tem suas origens quando do advento da pedagogia como ciência (saber fazer), na pedagogia social do fim do século XIX (saber como fazer) com a perspectiva de equalização social, e a pedagogia social do século XX, que se baseou na eficiência instrumental e racionalidade produtiva para redimensionar a prática pedagógica numa perspectiva do planejamento para a eficiência (o fazer do saber).

Assim construídas as representações sociais destes professores sobre o processo de ensino-aprendizagem, sempre de forma bifaceta e dicotômica, compreendemos que a identidade do ser professor se localiza entre a *magistra-mater* e a *magistra-magister*, entre o que ainda se é, e o que lhes é proposto como ideal, sendo a primeira fruto de suas aprendizagens, práticas e teóricas, deste ser, e a segunda o que lhes é proposto como ideal a ser atingido. No movimento representacional de apropriação do novo acomodando-o ao antigo, esses professores tiram o que lhes é mais ameaçador das novas idéias que lhes são apresentadas. No caso do nosso estudo, todas as idéias referentes à destituição do "poder" instituído ao professor a partir de sua função, fazendo-o se aproximar do lugar do aluno, como também aprendiz nesse processo, são colocadas num limbo. Esse isolamento de tais características é próprio do representar, se apropriar do novo fragmentando-o, tornando-o inteligível, aceitável e, principalmente, não ameaçador.

Tem-se assim, um processo de ancoragem, tornando inteligível para esses professores os novos modelos de ensinar e aprender, e com isso um novo modelo do que é ser professor. Assim, a identidade de tais professores é, por eles e para eles, posta em evidência, no entanto, constatamos nas observações, uma enorme dificuldade destes professores em ser, no fazer, o professor que se queriam no pensar. Denota-se, portanto, a não objetivação desse novo ser no fazer.



Ao tentarmos compreender esta grande dificuldade de objetivar modelos já identificados e compreendidos como ideais, chegamos a uma outra característica das representações sociais que é a de saber articulada com a de orientação das condutas. Esse novo saber precisa compor o quadro cognitivo a partir das trocas sociais, fazer e saber indissociavelmente. Na linguagem pedagógica, articulação da reflexão e com a práticas, tornando as novas idéias em guias de ação.

Essa articulação entre a ancoragem e a objetivação, se torna mais lenta devido a uma outra função das representações sociais: a resistência (BAUER, 1994). A função da resistência ocorre justamente quando há perigo para a identidade coletiva. Assim o fato dos professores excluírem do campo representacional sobre o seu ser e o seu fazer, aquilo que rompe com o que é desse ser e desse fazer (concepções mais antigas), possibilitando a ancoragem, mas constituindo uma imunização cultural, impedindo que a identidade já estabelecida se rompa, causando danos ao grupo, é em si um processo de resistência. Sendo assim, as representações sociais, são guias de ação e influenciadores de nosso pensar, mas também se constituem em nossos limites, estruturando a nossa cognição e nosso comportamento, nos fazendo resistir ao novo, às mudanças. Por isso os professores ancoram, mas não objetivam.

Parece assim, então, impossível mudar as práticas e condutas de tais professores. Mas isso não é verdadeiro. A resistência existe como forma de proteção grupal, como barreira a modismos que possam interferir letalmente para a identidade coletiva. Tem-se um processo de multiplicação da imagem, difundindo-a em vários contextos, um processo de imunização cultural, enquanto o grupo se apropria do novo e o integra a sua rede cognitiva.

O efeito da resistência é a diversidade do domínio público, á medida em que novas idéias são acomodadas de forma específica. Em relação ao processo histórico, os efeitos da resistência constituem-se em um processo de realimentação para o contexto de produção do conhecimento (BAUER, 1994, p. 234-235).

Sendo assim um processo de reconstrução da identidade e de proteção do grupo, a resistência pode favorecer a objetivação, pois sinaliza ao grupo a necessidade de mudanças em seus guias de ação. Neste caso, através de processos de formação continuada, na qual seria possível a articulação reflexiva e crítica entre a prática instituída e novos referentes teóricos seria possível o objetivar novas condutas e formas de pensar a realidade (fazer pedagógico) e abrir espaços para a reformulação identitária dos docentes.



Concordamos com Nóvoa (1992) quando diz que a formulação da identidade docente se articula no tripé do desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento institucional, possibilitando uma reconstrução das experiências vividas e assim, a mudança. Isso só é possível a partir de um trabalho coletivo, numa perspectiva continuada de formação, na qual o enfrentamento da racionalidade técnica possibilite aos docentes instrumentos para lidar com as características inerentes a sua profissão, sejam elas: imprevisibilidade, singularidade, incerteza, novidades, dilemas, conflitos e instabilidade (CONTRERAS, 1997). Na construção deste processo identitário são necessárias a adesão aos princípios, valores inerentes ao projeto que se quer implementar; a ação demarcada pelas decisões tomadas em prol deste novo projeto e que demandam posições pessoais e profissionais; e a autoconsciência produzida a partir da reflexão-ação-reflexão.

Sendo assim, é o espaço de formação inicial que desencadeia todo o processo. Este deve ser um lugar de produção e ressignificação dos saberes que envolvem a formação dos professores, aglutinando-os aos conhecimentos para o seu fazer exigidos. Gerando-se uma visão de totalidade, tomando consciência das raízes das práticas instituídas, dos seus desdobramentos e implicações, das suas origens. Possibilita-se então, a crítica e avaliação da prática reconstruindo-a, superando a perspectiva de meras competências, que embute em seu conceito a polissemia fluida que é geradora de desvalorização dos saberes e dos conhecimentos necessários ao fazer docente.

## Nota

<sup>1</sup> Trabalho parcialmente apresentado no XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino ocorrido em Curitiba em ago. 2004.

## Referências

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In PAREDES MOREIRA, Antônia Silva (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998.

ABRIC, Jean Claude. L'étude expérimentale des représentations sociales. In: JODELET, Denise. (Ed.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.



\_\_\_\_\_. *Méthodologie de recueil des représentations sociales*. In: ABRIC, Jean. Claude (Org.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão. **O fazer e o saber docente: a representação social do processo de ensino-aprendizagem**. 2003a, 181f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003a.

ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão. **O saber, o fazer e o saber do fazer docente: as representações sociais como resistência**. In CARVALHO, Maria do Rosário; PASSEGGI, Maria da Conceição; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. **Representações sociais: teoria e pesquisa**. (Org.). Mossoró, RN: Fundação Vingt-Un Rosado, 2003b.

ANDRADE, Maria Amélia. de. **A identidade como representação e a representação como identidade**. In: PAREDES MOREIRA, Antônia Silva. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. Goiânia: AB Editora, 1998.

BARBOSA, Tatiana Mabel. **Ressignificação de gênero e da prática docente: aspectos discursivos, cognitivos e representacionais na voz da mulher-professora**. 2002. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1988.

BAUER, Martin. **A popularização da ciência como imunização cultural: a função da resistência das Representações Sociais**. In: JOVCHENLOVITH, Sandra; GUARESCH, Pedrinho. (Org.) **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

BODIÃO, Idebaldo. **Sobre o cotidiano das classes de tele-ensino de uma escola da rede pública estadual do Ceará**. 1999. 215f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

CAMBI, Francisco. **História da pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de. **As Representações Sociais na mediação do processo de ensino-aprendizagem**. In CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima.; PASSEGGI, Maria da Conceição. DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. **Representações sociais: teoria e pesquisa**. (Org.). Mossoró: Fundação Vingt-un Rosado, 2003.

CONTRERAS, José. **La autonomia del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.



JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, Denise. **Les représentations sociales**. Paris, PUF: 1989.

\_\_\_\_\_. **As representações sociais**. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **Psychologia sociale**. Paris: Press Universitaires de France, 1984.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge; HEWESTONE, Miles. De la science au sens commun. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. (Coord.). Os professores e sua formação. In: NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

REY, Fernando. **Epistemologia cualitativa y subjetividad**. São Paulo: EDUC, 1997.

ROAZZI, Antonio. Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: procedimento de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos multidimensionais. **Cadernos de Psicologia**, São Paulo, v.1, n. 1, p. 1-27, jan./jun., 1995.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-Gênese e características das representações sociais. In: PAREDES MOREIRA, Antônia. **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. Goiânia: AB Editora, 1998.

---

Erika dos Reis Gusmão Andrade  
Professora de Monografia do Departamento de Educação da UFRN  
End. Rua: Dom Joaquim de Almeida, 2076, 502/D, Lagoa Nova  
Natal/RN 59056-140  
E-Mail: ergandrade@ufrnet.br

---

Recebido 08 nov. 2004

Aceito 29 nov. 2004