

DAR AULA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DE CURSO DE PEDAGOGIA

MAIA, Helenice – UNESA
helemaia@uol.com.br

SILVA, Edith M.M.Magalhães da – UNESA
edithmagalhaes@hotmail.com

Área Temática: Teorias, Metodologias e Práticas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

O trabalho por ora apresentado constitui a primeira etapa de pesquisa que buscará indícios das Representações Sociais de dar aula elaboradas por alunos do último ano do curso de Pedagogia e que participaram da coleta de dados realizada pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-Ed), sob a responsabilidade da Universidade Estácio de Sá. O universo destes alunos não é composto somente por professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental e que buscam a formação docente devido a exigência da legislação em vigor, mas também por alunos que não têm experiência docente e/ou formação em nível médio. Na primeira etapa, esses alunos cursavam o primeiro e segundo período de licenciatura e responderam a um questionário composto de perguntas abertas e fechadas e teste de associação livre. O objetivo era conhecer como identificam os elementos constituintes da representação social de dar aula que se insere no escopo do trabalho docente e que definem sua especificidade profissional. A partir da palavra indutora “dar aula”, os participantes associavam três palavras que lhes viessem à mente quando aquela era mencionada. As palavras evocadas foram submetidas ao software EVOC, seguindo as orientações de Vergés, o que permitiu identificar os possíveis elementos do núcleo central e do sistema periférico da representação social de dar aula: aluno e ensinar. O resultado encontrado considerado amplo e pouco revelador, evidenciou a necessidade de aplicar o mesmo teste de livre associação aos alunos que hoje estão no último período do curso de Pedagogia. As representações obtidas, uma no início da formação e outra ao seu final serão comparadas a fim de verificar se houve alguma mudança em sua estrutura depois do aluno ter passado pela formação inicial. Em seguida, serão realizadas entrevistas semi-dirigidas com os alunos, momento em que será solicitado que o aluno justifique as palavras evocadas nos dois momentos diferentes. O estudo dos processos formadores de uma representação, objetivação e ancoragem, será realizado por meio da análise do conteúdo das entrevistas.

Palavras-chave: Dar aula; Representação social; Pedagogia.

Introdução

Ao ingressar como professora da disciplina de Metodologia do Ensino Básico no curso de Pedagogia numa Instituição de Ensino Superior em 2005, inúmeros desafios foram encontrados em relação ao trabalho docente.

Inicialmente, verificou-se que dois terços do universo dos alunos do curso em pauta era composto por professores que atuavam no Ensino Fundamental e que devido à exigência do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)¹ recorriam à graduação para adquirir a formação mínima para o exercício do magistério. Tal artigo estabelece criação dos Institutos Superiores de Educação, uma inovação no aspecto da formação dos profissionais da educação e, como afirma Saviani (2006, p. 218), “esses institutos manterão: cursos para formação de profissionais da educação básica, incluído o curso normal superior, para formar docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (inciso I); formação pedagógica para diplomados no ensino superior que queiram se dedicar à educação básica (inciso II); educação continuada para os profissionais da educação, de modo geral (inciso III)”.

Por conta da legislação, da pequena oferta de Institutos Superiores no atendimento a demanda e das exigências dos estabelecimentos de ensino em determinarem a permanência de seus professores com a comprovação de matrícula numa graduação que atendesse o artigo 62, intensificou-se a busca por matrícula nos cursos de Pedagogia, no início do séc. XXI. Na expectativa da formação docente, em nível superior, as salas de aula dos cursos de Pedagogia superlotaram, sendo que sua maioria era de professores que já atuavam no primeiro segmento do Ensino Fundamental, na rede pública ou privada.

Muito se discutiu a respeito do cumprimento da legislação que tornava obrigatório o nível superior como formação mínima de docentes para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental e que estabelecia o ano de 2007 para o cumprimento da exigência. A corrida aos cursos de Pedagogia visava a manutenção de empregos, uma vez que os professores acreditavam que os perderiam se não tivessem completado um curso superior.

¹ Lei Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96, Art. 62: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.

Os questionamentos dos alunos do curso de Pedagogia a respeito das mudanças na sua formação variavam em torno das mesmas perguntas:

Posso lecionar na Educação Básica tendo o curso de Pedagogia?

O curso Normal Superior oferece que tipo de habilitação?

O antigo Normal não vai acabar?

Posso brigar na justiça se uma escola não me contratar por eu não ter um curso superior mesmo para lecionar nas séries iniciais?

Estas dúvidas se justificavam por um tropeço na redação do Artigo 87 da Lei Diretrizes e Bases, que estabelece, no 4º parágrafo, que "até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço". Como a Década da Educação teve início em 1997, um ano após a promulgação da lei, 2007 aparecia como o ponto sem retorno e a partir do qual não mais seriam admitidos os que não tivessem concluído uma faculdade.

A obrigatoriedade parece ter interferido diretamente na formação e, conseqüentemente, na identidade profissional e no trabalho docente. Os professores tiveram seu trabalho afetado “pela globalização da economia, sobretudo do capital financeiro, o desemprego estrutural gerado pelo domínio das novas tecnologias, a imposição do modelo neoliberal como única via político social, a busca de competitividade justificando a exclusão e a desigualdade” (MIRANDA, 2008, p. 2). A crise da modernidade contribuiu para fomentar a crise de identidade das professoras, uma vez que ideologias, práticas e padrões que envolvem a construção psicossocial das identidades passaram a ser questionados no final do século XX, gerando crises de identidade e de papéis sociais.

Propulsora da construção da identidade profissional docente, a formação inicial das professoras é entendida como prioridade na educação brasileira e se refere à formação profissional. Entretanto, esta formação é insuficiente e distanciada da realidade da sala de aula, o que é registrado por Nunes (2001) ao discutir sobre profissão docente. Para a autora, é necessária uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. De acordo com sua argumentação, no período

compreendido entre 1980 e 1990, o foco dos trabalhos internacionais sobre esta temática se dirigia ao movimento da profissionalização do ensino e suas conseqüências para a questão do conhecimento dos professores, visando garantir a legitimidade da profissão. Nessa mesma época, no Brasil, a prática docente era enfatizada, buscando-se resgatar o papel do professor e ressaltar a importância da formação (desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente).

As discussões que se fazem em torno das necessidades formativas, desenvolvimento e saberes profissionais, Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia — que forma a especialista em nível superior — ou do Curso Normal — que forma a professora polivalente em nível médio — enfocam ora as disciplinas e os conteúdos a serem ensinados, ora as competências a serem desenvolvidas para que elas executem suas funções. Se, por um lado, as políticas públicas prevêm a implantação da escola única de formação, de outro, o movimento de entidades representativas de profissionais da educação defende a formação baseada na necessidade de um núcleo comum nacional, o que foi contemplado nas Diretrizes Curriculares. No entanto, as duas possibilidades comprometem a formação do profissional e descaracterizam os docentes e o seu trabalho (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

Therrien (1993 *apud* NUNES, 2001) considera que há uma dissociação entre formação e prática cotidiana. A formação não enfatiza a questão dos saberes que são mobilizados na prática, os saberes da experiência, que são transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo assim caracterizados como um saber original, que é central na competência profissional.

A formação inicial é ainda deficitária e distanciada da realidade do cotidiano escolar, contribuindo para a desvalorização do magistério e perda de prestígio social das professoras de educação básica.

Com relação ao trabalho docente, é consenso entre diferentes autores (*cf.* NÓVOA, 1991; FONSECA, 1997; JESUS, 1998; NUNES; LINHARES, 2001; CORTESÃO, 2002; LOPES, 2002; SAMPAIO; MARIN, 2004; OLIVEIRA, 2004; ACÁCCIO, 2005; TARDIF; LESSARD, 2007, entre outros), que o dia a dia das escolas e sua complexidade fornecem material relevante para compreender a realidade vivida pelas professoras, seus saberes e fazeres. Independente da abordagem, o objeto do trabalho docente são os alunos, seres humanos, com suas características

individuais, histórias de vida, ritmos, interesses e necessidades. O trabalho cotidiano do professor é um ato que engloba não apenas a prática pedagógica, mas também a estrutura organizacional, pressupostos, valores, condições de trabalho, opções didáticas, métodos, organização e âmbito das atividades, organização do tempo e do espaço, não sendo nem “simples nem previsível, mas complexo e enormemente influenciado pelas próprias decisões e ações desses atores” (TARDIF, 2001, p. 121).

Ao registrar sua preocupação com a profissão docente, Accácio (2005) mostra que desde os primeiros professores brasileiros no século XVI, o professor das séries iniciais é o profissional mais desprestigiado, seja pela desvalorização monetária do seu trabalho, seja pela indigência de locais onde o desenvolve, seja pelo abandono a que são deixados pelas autoridades.

As condições de formação e de trabalho dos professores, as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino são evidências da precarização do trabalho escolar. Para mostrá-las, Sampaio e Marin (2004) retroagem às décadas de 1970, para explicar como o agravamento das condições econômicas e deteriorização do sistema público de ensino repercutiram no funcionamento das escolas, e às de 80 e 90, para registrar que organismos internacionais de financiamento interferiram na escolarização e formação de professores e no redirecionamento curricular. Para as autoras, três aspectos devem ser levados em conta, quando se pretende estudar o tema: formação dos professores, salário e condições de trabalho.

No Brasil, o magistério foi submetido a um processo contínuo de desvalorização, em decorrência, principalmente, do baixo salário dos professores, da desprofissionalização (OLIVEIRA, 2004) e da precarização (MARIN; SAMPAIO, 2004) do trabalho docente. A questão salarial não é, no entanto, o único fator que contribui para o desprestígio da profissão no contexto brasileiro (*cf.* PERRENOUD, 1993; TARDIF, 2005). As condições de trabalho dos professores, o modo como o trabalho docente é feito na escola, as atribuições impostas pela gestão escolar, mudanças nos valores e políticas educacionais, são alguns dos fatores que influem nas expectativas e na motivação do docente para exercer ou não sua profissão (OLIVEIRA, 2004). Para Nóvoa (1999) a profissão docente foi reduzida a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Do seu ponto de vista, os estudos sobre trabalho docente devem levar

em conta diferentes aspectos da história do professor e considerar os saberes construídos pelos professores.

Ressalta-se que o trabalho docente, junto aos alunos, não está limitado à possibilidade de “saber ensinar”, “saber fazer” e ao “como fazer”, mas como também à articulação que se estabelece entre o domínio dos conhecimentos teóricos e dos conteúdos das diferentes áreas de conhecimento. Pensar em prática de ensino é pensar no professor não como mero reproduzidor de conhecimento encerrados nos livros didáticos ou nos “pacotes educacionais”, mas pensar no professor e nas práticas pedagógicas entendidas como um processo de aprendizagem. Esse processo pressupõe uma metodologia de ensino entendida como método de trabalho docente que enfatiza o eixo principal da prática de ensino (FREITAS, 1996).

As primeiras propostas para o curso de Pedagogia atribuiu o “estudo da forma de ensinar”, regulamentado primeiramente pelo Decreto-Lei nº 1.190/1939 definido como lugar de formação de “técnicos em educação”. Desde então, ao longo de sua história o curso é regulamentado por legislações que estabelecem objetivos, princípios, finalidades e priorizam o perfil do licenciado em Pedagogia. Nessa direção se destacam o Parecer CNE/CP nº 5/2005², Parecer CNE/CP nº 3/2006³ e Resolução CNE/CP nº 1/2006⁴, que regulamentam o Curso de Pedagogia nos dias atuais.

A Resolução e 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia em seus artigos 2º e 6º destacam:

Art. 2º - As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Art. 6º - A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial.

² Parecer CNE/CP nº 5/2005, de 13 de dezembro de 2005, publicado no Diário Oficial da União de 15/05/2006 (proposta para as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia)

³ Parecer CNE/CP nº 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006, publicado no Diário Oficial da União de 11/04/2006 (reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005)

⁴ Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, publicada no Diário Oficial da União de 16/05/2006 (institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura)

h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente.

Cabe, no entanto, ressaltar que cresce o número de alunos sem experiência docente e formação prévia para o exercício do magistério nos cursos de Pedagogia. Nesse sentido, é necessário diagnóstico e avaliação dos alunos, futuros professores para que se conheça como eles compreendem as imagens que estão construindo sobre o trabalho docente, quais suas expectativas ao final do curso, em relação à sua própria formação profissional e sua prática, e que caminhos teóricos construíram durante sua trajetória acadêmica. Neste escopo, se insere conhecer como identificam os elementos constituintes da representação social do trabalho do professor e que definem sua especificidade.

A representação social é, segundo JODELET (2001, p. 17), "uma modalidade de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social", sendo usualmente designado por senso comum. Devido à sua importância na vida social, é tão fundamental como o estudo do conhecimento científico, uma vez que são as representações dos indivíduos e dos grupos que regem as relações que estes estabelecem com os outros e com o mundo.

Numa perspectiva social torna-se cada vez mais importante um novo olhar sobre a forma como os indivíduos interagem uns com os outros e como constroem e partilham idéias, conceitos e conhecimentos, pelas suas implicações no modo de interpretar, compreender e enfrentar os problemas com que se deparam no cotidiano. Assim, o conhecimento da representação social que um indivíduo tem de um determinado objeto, constitui um modo de entender como ele interroga e interpreta os sinais da realidade que constrói num determinado domínio sobre esse mesmo objeto.

Segundo MOSCOVICI (1978, p.41) "as representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano". Conhecer e discutir as representações sociais pode contribuir para o desencadear das práticas educativas. É papel dos educadores compreender os sistemas de crenças que permeiam o processo ensino-aprendizagem, pois esse processo é eminentemente um conjunto de práticas sociais fundamentadas na cultura própria dos grupos. Das crenças se originam os modelos científicos, daí a necessidade de conhecê-las.

Dessa forma, a teoria das Representações Sociais é empregada nesta pesquisa por permitir a identificação dos sentidos atribuídos a dar aula pelos alunos do Curso de Pedagogia e ao mesmo tempo apontar constitutivos da representação correlacionados no percurso da graduação. Conhecer a representação social de dar aula pelos alunos do Curso de Pedagogia pode ampliar o espaço da discussão sobre cognição, processos e práticas educativas.

Desenvolvimento

Diante desse panorama, o presente estudo buscou os sentidos atribuídos a “dar aula” por alunos de primeiro e segundo período de Pedagogia. Trata-se de uma “investigação disciplinada” (GUBA, 1990 *apud* ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2000), o que caracteriza o paradigma construtivismo social, denominado nos dias atuais como construcionismo, o qual admite a intencionalidade dos atos humanos e o “mundo vivido” pelos sujeitos, privilegiando as percepções dos atores (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2000).

Parte-se do princípio que os dados da pesquisa qualitativa apresentam relevância subjetiva da ação social devendo-se levar em conta a sensibilidade e a intuição dos pesquisadores evitando a contaminação dos resultados em função de suas personalidades enquanto docentes do Curso de Pedagogia e seus valores (GOLDENBERG, 1997). Identificar e refletir sobre os instrumentos de pesquisa é fundamental para a objetividade e utilidade das investigações sociais.

O universo é composto por 281 sujeitos que participaram da 1ª etapa da coleta de dados do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-Ed)⁵, sob a responsabilidade da Universidade Estácio de Sá, quando cursavam o primeiro e o segundo período da graduação.

Foi aplicado um teste de livre associação composto de questões fechadas e abertas. As perguntas fechadas procuraram identificar o perfil do respondente e da escolha da profissão. A pergunta aberta se refere à associação realizada partir de três palavras indutoras “aluno”, “professor” e “dar aula”. Ao pronunciar cada uma destas palavras, foi solicitado ao respondente que escrevesse cinco palavras que lhes viessem à mente ao ouvi-las.

As palavras foram submetidas ao *software* EVOC seguindo orientação de VERGÈS (1994 *apud* SÁ, 2002). Esta técnica de análise permite identificar os possíveis elementos do núcleo

⁵ Centro sugerido por Moscovici para congregar os professores que trabalham na área da educação

central tendo em vista a frequência e a ordem média das evocações das palavras (TURA, 1998) e quantificar o número total de palavras evocadas, número de palavras evocadas diferentes e quantidade de palavras com maior hierarquia.⁶

A análise de resultados de uma pesquisa é um processo de extrema importância que envolve desde a organização do material coletado até a decisão do que vai ser transmitido aos outros e como deve ser planejado juntamente com os de coleta de dados. Assim, diante da complexidade e importância, foi utilizada a análise de conteúdo conforme proposto por Bardin, 1987. Nesta técnica admite-se por em evidência a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifestado na comunicação ou mensagem, através de contagem da frequência de determinados elementos (RIZINI;CASTRO;SARTOR, 1999).

O resultado encontrado foi considerado amplo e pouco revelador, uma vez que no núcleo central da representação de dar aula estavam as palavras ensino e aluno. Entende-se que evocadas por alunos de primeiro ano de Pedagogia parecem estar relacionadas aos alunos e à etapa de ensino. Recém saídos do Ensino Médio, os futuros professores não construíram, ainda, representação de dar aula, revelando que esperam encontrar companheiros em seus professores, fortalecendo a concepção de professor como figura afetiva. A prática de ensino parece ainda não ser foco de sua atenção, pois revelam que para ser professor basta ter amor e paciência; ser amigo e dedicar-se. Como afirmam Elmenoufi e Mourão (2007), esta maneira de pensar “está relacionada a processos que se referem ao magistério como vocação, ou seja, ligada à idéia que para exercer certas profissões é fundamental ter aptidões inatas”, o que desfocaliza a formação e o conhecimento requeridos para o exercício da profissão.

Tal resultado evidenciou a necessidade de aplicar o mesmo teste de livre associação aos alunos que hoje estão no último período do curso de Pedagogia. As representações obtidas, uma no início da formação e outra ao seu final serão comparadas a fim de verificar se houve alguma mudança em sua estrutura depois do aluno ter passado pela formação inicial. Em seguida, serão realizadas entrevistas semi-dirigidas com os alunos, momento em que será solicitado que o aluno justifique as palavras evocadas nos dois momentos diferentes. O estudo dos processos formadores de uma representação, objetivação e ancoragem, será realizado por meio da análise do conteúdo das entrevistas.

⁶ Método das triagens hierarquizadas sucessivas (ABRIC, 1989 apud SÁ, 2000)

Considerações Finais

Considerando que o grupo de pesquisa do Mestrado da Universidade Estácio de Sá dedicou-se aos procedimentos de classificação múltipla a partir dos critérios definidos pelo próprio sujeito da pesquisa do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-Ed), o estudo que dará continuidade ao aqui apresentado buscará localizar 30 sujeitos que participaram da primeira fase.

Ressalta-se a importância buscar indícios das Representações Sociais de dar aula produzidas por alunos do último ano de curso de Pedagogia, como objetivam e onde ancoram tais representações. Ao comparar as duas representações, será possível identificar que mudanças ocorreram após a trajetória educativa e verificar as necessidades de reformulação dos cursos de formação de professores;

REFERÊNCIAS

ACCÁCIO, Liéte.O. **A preocupação com a profissão docente**: antiga, mas insatisfatória. Revista Educação em Questão. V.23, n.9, p.79-101, maio/ago. 2005.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 2000.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. (Org). **Os sentidos de ser professor**. Educação e Cultura Contemporânea, v. 1, n. 1, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Porto: Edições Setenta, 1977.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura / SEF. **Decreto-Lei nº 1.190/39**, de 04 de abril de 1939. Rio de Janeiro, 1939.

BRASIL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm>> Acesso em 13 de fevereiro de 2008.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Parecer CNE/CP nº 5**, de 12 de dezembro de 2005. Relatoras: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Publicado no Diário Oficial da União em 15 de maio de 2006.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005. **Parecer CNE/CP nº 3**, de 21 de fevereiro de 2006. Relatoras: Clélia

Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Publicado no Diário Oficial da União em 11 de abril de 2006.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Publicada no Diário Oficial da União em 16 de maio de 2006.

FREITAS, Helena C. L. de. **Formação de professores no Brasil**: 10 anos de embate entre projetos de formação, Educação e Sociedade, v. 23, n. 80, Campinas, set.. 2002.

_____, O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____, **Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, nº 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

JODELET, Denise. Representações Sociais. : um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.) **As Representações Sociais**. Tradução de Lílian Ullup. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

LESSARD, C. **A universidade e a formação profissional dos docentes**: novos questionamentos. In *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, nº 94, jan/abr 2006, p. 201-227.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** Petrópolis:,RJ: Vozes, 1998.

LOPES, Alice C.; DIAS, Rosanne E. **Competência na formação de professores no Brasil**: o que (não) há de novo. Educação e Sociedade. v. 24, n.85, dez, 2004

MARIN, A.J. & SAMPAIO, M.M.F. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares**. Educação e Sociedade. V.25, n.89, p. 1203-1225, set/dez, 2004.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____, **A Representação Social da Psicanálise**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Dalila A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** Educação e Sociedade: Globalização e Educação: precarização do trabalho docente – II. V.25 n.89, Campinas: set/dez, 2004.

PERRENOUD, Phillipe **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RIZINI, Irma; CASTRO, Monica R.; SARTOR, Carla S. Daniel. **Pesquisando...:** guia de metodologias de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 1999.

SÁ, Celso P. Núcleo central das representações sociais. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____, A construção do objeto de pesquisa em representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SAMPAIO, Maria das M.; MARIN, Alda J. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas escolares.** In *Educação e Sociedade*, v. 25, nº 89, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas.** 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico.** 22.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Ezequiel T. da. **Professor de 1º Grau: identidade em jogo,** Campinas: Papyrus, 1995.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TURA, Luiz F. R. Aids e estudantes: a estrutura das representações sociais. In: JODELET, Denise; MADEIRA, Margot C. (Orgs) Aids e representações sociais: à busca de sentidos. Natal: EDUFRRN, p. 121-154, 1998.

VERGÈS, Pierre. Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. In: C.GUIMELLI (Ed.). **Structures et transformations des représentations sociales.** Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1994 a, 233-253.