

COMPREENDENDO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DE RANCHARIA-SP SOBRE A ESCOLA PÚBLICA E SEUS ALUNOS: ELEMENTOS A SEREM CONSIDERADOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Gabriela Reginato de Souza (Universidade Estadual Paulista – UNESP – Presidente Prudente); Yoshie Ussami Ferrari Leite (Universidade Estadual Paulista – UNESP – Presidente Prudente)

Eixo temático: 3. Projetos e Práticas de Formação de Professores

Agência financiadora: PIBIC/CNPq

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

O presente trabalho refere-se a uma pesquisa de iniciação científica, finalizada em 2010, e que procurou abordar as representações sociais dos professores do município de Rancharia-SP.

Nas últimas décadas o ensino público no Brasil tem sido modificado significativamente. Presenciamos, desta forma, a passagem de uma escola excludente e elitizada, para uma instituição democrática que se abriu a todos os setores da população, em especial às classes populares, que, até então não tinham acesso à escola (BEISIEGEL, 1980).

Chamamos a atenção para o fato de que é preciso reconhecer a importância da escola pública atual o que não significa negar os problemas que ela apresenta, neste sentido Leite e Di Giorgi (2004, p.136) afirmam que

[...] a ampliação quantitativa da escola, ou seja, sua democratização, não veio acompanhada de medidas e de ações essenciais que garantissem a melhoria qualitativa do ensino. Praticamente todas as escolas ainda mantêm uma estrutura organizacional tradicional, conservadora, pautada em princípios burocratizantes [...].

Percebemos que a democratização da escola trouxe mudanças profundas em relação ao perfil de sua clientela, mas isto não resultou em modificações pedagógicas e na organização da escola, fatores essenciais para a conquista de um ensino de qualidade.

De acordo com Silveira (1995) o papel dos professores envolve o compromisso com a transformação da sociedade em favor dos oprimidos. Em relação às classes oprimidas, esta função docente é decisiva, já que

[...] a apropriação do saber pelos alunos da classe trabalhadora constitui-se num importante instrumento de luta pela sua libertação. De posse desse saber que o professor, na escola, lhes ensina, os alunos poderão desenvolver uma compreensão mais rigorosa e crítica

da realidade em que vivem e, conseqüentemente, agir de forma mais consciente e eficaz para transformá-la.

Reconhecer o papel central dos docentes nos processos de transformação da educação pública brasileira, não pode nos levar a responsabilizá-los por todos os problemas da educação, fato este que, segundo Almeida (1999) tem provocado o enfraquecimento de sua profissionalidade e de seu reconhecimento na sociedade, ou seja, uma fragilização ainda maior da formação destes profissionais.

Trata-se da importância de que os docentes sejam formados numa perspectiva crítico-reflexiva que lhes permita estabelecer relações entre o que é feito no interior das salas de aula e a sociedade mais ampla, refletindo coletivamente sobre a sua prática e a educação (ZEICHNER, 1993).

Segundo Ghedin, Leite e Almeida (2008) “A formação de professores tem sido apontada como um dos principais elementos no sentido de intervir na qualidade do ensino ministrado nos sistemas educativos, no âmbito nacional, estadual ou municipal”.

Formar professores envolve diversas preocupações, dentre elas, a relação entre teoria e prática. Porém, tanto a formação inicial, quanto a formação contínua de professores apresenta diversos problemas.

Ao analisar o tema da formação de professores Ghedin, Leite e Almeida (2008, p.25), afirmam que esta “não está dando condições para que o professor enfrente a realidade da escola pública e suas novas atribuições. A formação inicial não oferece condições para o desenvolvimento de diversas capacidades e habilidades necessárias ao professor de hoje”.

Da mesma forma, muitos programas de formação contínua não auxiliam no desenvolvimento do professor crítico-reflexivo. Prada et al. (2001) nos chamam a atenção para o fato de que o processo de formação contínua costuma ser considerado como externo ao trabalho docente, pouco valorizando seus saberes e sua experiência na profissão.

Da mesma forma que a formação inicial, a formação contínua precisa ter como base a preparação dos professores para conhecer a realidade da escola pública e realizar as mudanças necessárias, atendendo as suas necessidades e valorizando também os saberes práticos que eles produzem no decorrer do seu trabalho (TARDIF, 2010).

Considerando que o desenvolvimento profissional dos professores tem reflexos positivos para a escola, a formação contínua em serviço a partir da análise de necessidades docentes parece ser a melhor forma de contar com a participação dos professores num processo de formação que poderá trazer mudanças efetivas para a escola pública (SILVA, 2000).

Como foi possível perceber a preparação dos professores para o seu exercício profissional precisa levar em conta a realidade da escola pública, com suas potencialidades e limites, e também os saberes e as idéias dos professores. Neste sentido, o estudo das representações sociais mostra-se como uma forma de compreender o que pensam os professores e se suas idéias são um avanço ou um obstáculo para o sucesso de seu trabalho.

Segundo Alexandre (2004) o conceito de representação social pode ser incluído como um campo de estudos da Psicologia Social. Para este autor

A representação Social torna-se um instrumento da Psicologia Social, na medida em que articula o social e psicológico como um processo dinâmico, permitindo compreender a formação do pensamento social e antecipar as condutas humanas. Ela favorece o desvendar dos mecanismos de funcionamento da elaboração social do real, tornando-se fundamental no estudo das idéias e condutas sociais (ALEXANDRE, 2004, p.130).

As representações sociais podem ser definidas como uma forma de conhecimento que é criada e socialmente compartilhada por um determinado grupo apresentando também objetivos práticos (JODELET, 2001).

De acordo com Jodelet (2001) as representações sociais surgem da necessidade de nos adaptarmos ao mundo que nos cerca, saber como nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente e também identificar e resolver os problemas que se apresentam. Além disso, as representações “nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva” (JODELET 2001, p.17).

Uma das características das representações sociais, segundo Jodelet (2001) é que elas orientam e organizam as atitudes dos sujeitos e as comunicações sociais que estes estabelecem. Assim, as representações não se reduzem a uma forma de pensamento compartilhada socialmente, mas também resultam em determinadas atitudes por parte dos sujeitos de acordo com o seu conteúdo.

Se pensarmos na escola pública democratizada e seus respectivos alunos como objetos das representações sociais dos professores podemos inferir que a forma como estes profissionais representam ambos os objetos resultará em determinadas atitudes, mais ou menos favoráveis, em relação a eles.

Tais atitudes, por sua vez, podem contribuir ou não para o sucesso dos alunos já que as pessoas tendem a agir de acordo com as expectativas apresentadas em relação a elas (ROSENTHAL e JACOBSON, 1983).

Ainda no que se refere à entrada dos alunos das classes populares na escola pública, fato que representou algo novo para os professores podemos nos reportar ao trecho em que Jodelet (2001, p.35) afirma que “[...] quando a novidade é incontornável, à ação de evitá-la segue-se um trabalho de ancoragem, com o objetivo de torná-la familiar e transformá-la para integrá-la no universo de pensamento preexistente”.

Ao tratar das representações sociais Abric (2001, p.30) afirma que “uma representação é constituída de um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objeto social”. Ela é constituída por dois elementos: o núcleo central e o sistema periférico.

O núcleo central é definido por Abric (2001, p.30) como

[...] o elemento que possui maior estabilidade da representação, aquele que possibilita a sua permanência em contextos móveis e evolutivos. Neste sentido, ele é o elemento da representação que mais vai resistir à mudança. De fato, toda modificação do núcleo central provoca uma transformação completa da representação.

Os elementos periféricos (ABRIC, 2001, p.32) “são aqueles que se organizam em torno do núcleo central”. São estes elementos que constituem o essencial do conteúdo da representação, e tem entre outras a função de protegê-la. e possuem três funções básicas:

No que se refere à educação, o campo das representações sociais traz importantes contribuições. De acordo com Deschamps et al. (1982 apud Gilly 2001, p.1) “as representações sociais oferecem um novo caminho para a explicação de mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados [...]”.

Levando em conta que as reformas da educação dependem, em última instância, de uma iniciativa dos próprios professores é preciso compreender suas formas de pensar e ajuda-los a superar ideias que possam interferir

negativamente em seu trabalho, e conseqüentemente, na construção de uma escola pública de qualidade. Compreendemos que o estudo das representações sociais é um caminho que pode contribuir para o trabalho docente e a escola pública.

Considerando que a presente pesquisa realizou-se em continuidade a um estudo que promoveu a identificação das representações sociais dos professores de Rancharia-SP sobre a escola pública e seus alunos (GONÇALVES, 2009), apresentamos, então, o seguinte questionamento: a que compreensão podemos chegar a partir do aprofundamento das representações sociais dos professores sobre a escola pública e seus alunos?

OBJETIVOS

Diante do que foi acima exposto a presente pesquisa teve como objetivo:

- Aprofundar os dados coletados através do EVOC sobre a representação social dos professores de Rancharia- SP sobre escola pública e seus alunos.

METODOLOGIA

A presente pesquisa pode ser inserida na abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994), ainda que tenha se utilizado de atividades de tipo quantitativo que estão subordinados ao processo reflexivo mais geral.

Os dados referentes às representações sociais dos professores da rede municipal de ensino de Rancharia, por sua vez, foram coletados por meio de um questionário aplicado a 91 professores pela aluna Cléria Custódio Gonçalves. Foi utilizado o método da evocação de palavras, segundo o qual o sujeito deve associar as primeiras palavras que lhe vem à mente a partir de palavras indutoras. Nesta pesquisa foram utilizadas quatro expressões indutoras: “escola ideal”, “escola pública de hoje”, “aluno ideal”, “aluno da escola pública de hoje”. Estas palavras foram tabuladas com o auxílio do *software* EVOC, que as organiza por ordem de evocação e de importância dentro das representações sociais.

Para a nossa compreensão dessas representações sociais primeiramente foi realizada uma pesquisa bibliográfica que permitiu um aprofundamento teórico sobre os temas democratização do ensino, formação de professores, professor crítico-reflexivo e representações sociais.

Depois disso, foi efetuado o aprofundamento das representações sociais dos professores detectadas por meio do EVOC através de entrevistas semi-estruturadas aplicadas a 15 dos professores que participaram da primeira fase da pesquisa, tendo como base as orientações de Lüdke e André (1986) e Duarte (2004). A tabulação e a análise desses dados foi realizada por meio da análise de conteúdo (FRANCO, 2003).

RESULTADOS

A primeira parte da pesquisa empírica foi realizada com o uso do EVOC junto a 91 professores de Rancharia-SP pela aluna Cléria Custódio Gonçalves (2009). As palavras que formaram o núcleo central da representação social dos professores estudados quando apresentada a expressão indutora “**escola ideal**” foram: **compromissada; organizada; responsável; democrática; qualidade**. O sistema periférico dessa representação foi formado pelas seguintes palavras: **aprendizagem; igualdade; acolhedora; cooperativa; inclusiva; interessante; socializadora**.

Em relação à expressão indutora “**escola pública de hoje**”, as palavras indicadas pelos professores para formar o núcleo central da representação social foram: **violência; participativa; desinteressante; indisciplina; ausência da família**. O sistema periférico relacionado à escola pública de hoje foi formado pelas seguintes palavras: **precária; responsável; inclusiva; desorganizada**.

Ao comparar as representações sociais dos professores referentes a “**escola ideal**” percebemos que esta é vista de uma forma positiva enquanto que a “**escola pública de hoje**” é, em sua maioria, caracterizada com atributos negativos.

O núcleo central da representação social dos professores de Rancharia diante da expressão “**aluno ideal**” foi formado pelas palavras: **crítico; participativo; responsável; interessado; comprometido**. O sistema periférico

em relação ao “**aluno ideal**” apresentou as seguintes palavras: **atuante; comprometido; organizado; dedicado; motivado; respeitador; criativo.**

Em relação à expressão indutora “**aluno da escola pública de hoje**”, o núcleo central dos professores apresentou as seguintes palavras: **desmotivado, desinteressado, indisciplinado, descomprometido.** O sistema periférico referente ao “**aluno da escola pública de hoje**”, por sua vez, é formado pelas seguintes palavras: **mal educado, agressivo, desestrutura familiar, irresponsável, sem limite, desestruturado, desorganizado, violento, abandonado.**

Ao comparar as representações sociais dos professores referentes ao “**aluno ideal**” percebemos que eles foram relacionados apenas a características positivas, enquanto que o “**aluno da escola pública de hoje**” é caracterizado apenas com atributos negativos.

Os dados coletados para o aprofundamento das representações sociais referem-se a 15 dos 91 professores que participaram da primeira fase da pesquisa. Este aprofundamento foi realizado por meio de uma entrevista semi-estruturada que apresentou seis questões relacionadas à escola pública e seus alunos.

Com base no levantamento sobre as representações sociais dos professores do município de Rancharia-SP sobre a escola pública e seus alunos foram elaboradas questões para a entrevista, que procuravam aprofundar as representações sociais dos professores sobre a escola pública, seus alunos, além de questionar sobre qual seria o papel dos professores diante da escola real e se haveria possibilidade de trabalhar com os atuais alunos que fazem parte das escolas públicas.

Em relação ao perfil dos 15 professores pesquisados neste segundo momento do estudo foi possível perceber que estes são, em sua totalidade (100,0%), do sexo feminino. Devido a este dado, iremos nos referir sempre “às professoras” quando tratarmos dos dados obtidos por meio do aprofundamento das representações sociais sobre a escola e o aluno.

Quanto à formação em nível de graduação, verificamos que a maioria das professoras, 8 (53,3%), são formadas em Pedagogia. Com relação à instituição formadora, também a maioria das professoras, 3 delas, o que corresponde a 20,0%, cursaram a FEOCRUZ (Oswaldo Cruz), quanto ao restante das docentes

verificamos que a sua formação ocorreu em uma grande diversidade de instituições, em sua maioria privadas.

Além disso, das professoras entrevistadas, 4 delas (26,6%), tem entre 10 e 15 anos de atuação no município de Rancharia-SP.

Em relação ao aprofundamento das representações sociais sobre a escola pública e seus alunos, foi possível perceber que as professoras explicam sua visão negativa em relação aos alunos e a escola pública de hoje a partir de três elementos principais: a família dos alunos, as características apresentadas pelos alunos e à sua própria atuação na sala de aula.

Em relação ao aspecto das famílias, foi possível identificar que existe uma visão negativa das professoras em relação às famílias dos alunos considerando-as distantes da escola, afirmando que são desestruturadas, e que pouco valorizam a escola e a educação de seus filhos. A fala de uma das docentes pesquisadas ilustra esta explicação: “Esses [alunos] que são abandonados pelos pais em termos escolares, nas suas atividades escolares, você percebe que já não tem tanto futuro, já não tem perspectiva pro futuro [...]” (sujeito 8).

Não podemos negar que as famílias dos alunos têm responsabilidades sobre a sua educação, mas não cabe somente a elas toda a culpa pelo fracasso escolar. De acordo com Almeida (1999) são muitos os responsáveis pela educação, como os governantes, os pais dos alunos que deveriam enfrentar os problemas escolares em conjunto com os filhos e os pesquisadores das universidades, cujas pesquisas nem sempre estão de acordo com a realidade escolar.

É preciso ter em mente que assim como os alunos da escola pública de hoje apresentam essas características diferentes da clientela que fazia parte da escola elitista do passado, suas famílias também são diferentes. Desta forma, exige-se dos professores um posicionamento de compreensão em relação às especificidades das famílias de hoje, levando em consideração os questionamentos de Patto (1985, p.42):

É necessário lidar com sensibilidade com esses pais e entender o significado que a escola tem para as famílias das classes trabalhadoras; que experiências escolares os adultos tiveram na infância? Como estes estão sendo tratados nas vezes em que comparecem à escola de seus filhos? Por exemplo, como costumam ser as reuniões de pais e mestres?

Assim, se as professoras pesquisadas apontam a ausência da família como um fator que distancia a escola real da ideal é necessário que pensem criticamente sobre as condições que esta instituição vem oferecendo para a efetiva participação das famílias, bem como se esta vem sendo capaz de mostrar aos pais que a escola pertence a todos (funcionários da escola, alunos, comunidade) e que cada uma destas partes tem um importante papel a desempenhar para que a educação tenha qualidade.

O aprofundamento das representações sociais também demonstrou que as professoras apontam diversos problemas em relação aos alunos, como os causadores da diferença entre as representações de aluno e escola ideias em comparação ao que foi expresso em relação ao aluno e à escola reais. A fala de uma professora detalha este aspecto: “[...] a escola real é a que a gente realmente tem, com suas dificuldades, os alunos que trazem seus problemas, seus limites [...]” (sujeito 4).

Ao atribuir aos alunos a causa de haver uma grande diferença entre a escola real e escola ideal e também uma grande disparidade entre o aluno real e o ideal, as professoras pesquisadas tratam de importantes questões que podem ser dificultadoras do seu trabalho com as crianças como as dificuldades de aprendizagem, os problemas emocionais, a influência dos meios de comunicação. Porém, é preciso que os docentes sempre tenham em mente que o seu papel, dentre outros fatores, engloba também a aceitação e a valorização destes alunos das classes populares que conquistaram seu direito à educação (GHEDIN; LEITE; ALMEIDA, 2008).

Também é preciso considerar que as baixas expectativas dos professores em relação aos seus alunos podem tornar-se mais um obstáculo para o sucesso de seu trabalho (ROSENTHAL; JACOBSON, 1983).

Por fim, as professoras afirmam que a maneira como desenvolvem o seu trabalho também pode ser causadora da disparidade entre a representação social da escola ideal e da escola real e de aluno real e aluno ideal expressa pelas docentes pesquisadas. Destacamos a fala de um professora em relação à este aspecto:

[...] eu dava aula em duas escolas, uma de manhã e [outra] à tarde, então, com o passar do tempo, eu comecei a perceber que eu estava deixando a desejar em alguma coisa, então, daí eu fiz uma opção, pra eu não fazer as duas coisas mal feitas eu preferi fazer uma coisa só

bem feita, então eu fiz uma opção, hoje eu estou [dando aula] só de manhã (Sujeito 3).

Pode-se notar que os professores reconhecem a importância do seu trabalho para a melhoria da qualidade da escola pública e os efeitos que o descompromisso e o despreparo podem ter nas atitudes dos alunos. Os professores parecem reconhecer que a democratização do ensino trouxe novos desafios e demandas ao seu trabalho e que muitos profissionais não vêm recebendo formação adequada que lhes permita desenvolver sua identidade profissional, o compromisso com a escola pública e a capacidade de oferecer uma educação de qualidade para os alunos.

No que se refere à definição do papel dos professores diante da escola real podemos afirmar que as professoras entrevistadas reconhecem a importância de considerar a realidade dos alunos e mostrar-lhes a possibilidade de construir um futuro melhor por meio da educação escolar. A fala de uma das professoras pode detalhar este aspecto “[...] tento passar uma perspectiva de futuro, [que devem estudar para] ser alguém na vida [...]” (Sujeito 4).

Esta idéia expressa pelas docentes está de acordo com que afirma Beisiegel (1980), segundo o qual

[...] o aprendizado das técnicas e o desenvolvimento das habilidades têm consequências específicas que, inegavelmente, implicam vantagens reais para a população escolar. Tanto é assim que a expansão das oportunidades escolares possibilitou a mobilidade social vertical, em magnitudes variáveis, para grandes contingentes das populações urbanas. E mesmo que essa ascensão somente apareça sob a forma de ganhos individuais e não afete os fundamentos estruturais da sociedade de classes, para os indivíduos alcançados, e eles são muito numerosos, os benefícios obtidos são indiscutíveis.

As professoras também apontam que, na escola real, o seu papel vem se ampliando cada vez mais e englobando novas funções. Assim, de acordo com uma das professoras pesquisadas: “[...] você é um pouquinho de médico, você é um pouquinho de psicóloga, você é um pouco de tudo [...]” (Sujeito 3).

Neste sentido Mazzotti (2006, p.358) afirma que

[...] Além das funções que cabiam à família, tarefas que eram desempenhadas por inspetores, pessoal de secretaria e mesmo por serventes foram sendo transferidas aos professores, à medida que aqueles profissionais foram escasseando nas escolas. Também os especialistas, que ofereciam apoio psicopedagógico, e os professores de música, artes e educação física, que enriqueciam e amenizavam

seu trabalho desapareceram das escolas. [...] (MAZZOTTI, 2006, p. 358)

Além disso, as professoras entrevistadas em Rancharia-SP reconhecem que uma educação que atenda a todos significa o oferecimento de um ensino que respeite o aluno, o seu desenvolvimento, que assegure o atendimento de suas necessidades, e que propicie meios de atuar com consciência na sociedade. A busca por atender a todos de maneira igual passa pela tentativa de agir de diferentes maneiras, com o intuito de alcançar os mesmos objetivos.

Os professores parecem ter clareza de que não é possível ter uma atitude de imobilismo diante dos problemas que estão postos na escola real, sendo necessário agir para encontrar formas de solucionar esses problemas.

Os professores também citam a importância de se ensinar conteúdos, esta consciência é relevante já que segundo Silveira (1995, p.27) “a função específica do educador é educar, isto é, garantir aos alunos a apropriação do saber que eles não dominam quando chegam na escola”.

A partir da análise das falas dos professores concluímos que, de maneira geral eles demonstram compreender seu papel na escola pública atual. Este aspecto fica claro na fala de uma das professoras que afirma “[...] o meu papel, é [ter] compromisso. Se o professor tiver compromisso [e] a escola tiver compromisso, isso vai fluir [bons resultados na aprendizagem] [...]” (Sujeito 12).

Por fim, por meio do aprofundamento realizado constatamos que apesar das representações sociais negativas em relação à escola pública e seus alunos a grande maioria (99,0%) dos professores afirma que é possível trabalhar com esses alunos, descrevendo formas variadas de atingir os objetivos educacionais.

Destacamos a importância deste dado, pois, ao afirmarem que é possível trabalhar com os alunos atuais, no contexto de uma escola que apresenta diversos desafios, os docentes demonstram o seu compromisso profissional com os alunos que estão nas escolas, com a sua aprendizagem e por consequência com a construção de uma escola pública que, além de democratizada, seja de qualidade para todos. Também defendemos a relevância de contribuir para a reflexão e superação de representações sociais negativas que podem ser dificultadoras do trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão sobre o contexto da escola pública atual, foi possível compreender a importância desta instituição, para uma parcela da população antes excluída do acesso à educação.

Neste sentido, em que defendemos a construção de uma escola pública de qualidade, um dos aspectos que precisam ser considerados são as representações sociais dos professores, que podem interferir negativamente em sua prática.

Por isso, surge o interesse na presente pesquisa de abordar as representações sociais dos professores em relação à escola pública e seus alunos.

Constatamos, a partir da identificação anterior de suas representações sociais, que estas são em sua maioria negativas no que se refere à escola pública atual e seus alunos. Aprofundando estas representações percebemos que os motivos em relação à sua negatividade relacionam-se a três aspectos, ou seja, as famílias dos alunos, características dos próprios alunos e também a atuação dos professores.

Mostram-se como dados relevantes que os professores reconhecem a importância de seu papel para a escola pública de hoje, e, em sua maioria, assumem a responsabilidade por garantir a aprendizagem de todos os alunos. Procuramos, assim, por meio da reflexão sobre aspectos como as representações sociais, contribuir para que docentes como as que participaram de nossa pesquisa, que assumem com seriedade a sua profissão, superem obstáculos que se colocam no cotidiano de seu trabalho.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C., O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D (Org) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Uerj, 2001, p. 155 – 172.

ALEXANDRE, M. Representação Social: uma genealogia do conceito. **Commum**, V.10, n.23, p.123-137, jul/dez. 2004.

ALMEIDA, M. I. **O sindicato como instituição formadora de professores: nova contribuição ao desenvolvimento profissional**. 1999, São Paulo. Faculdade de Educação/ USP. Tese de doutorado- cap.1.

BEISIEGEL, C. R. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1980. **Anais**, 1980. p. 49-56.

BOGDAN, R. C. BIKLEN, S.K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. **Coleção ciências da educação**, Porto: Porto Editora, Universidade de syracuse, 1994.U.S.A; p.134-139.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n.24, p.213-225. Editora UFPR.2004

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D (Org) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Uerj, 2001, p. 321 – 341.

GUEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de.; LEITE, Y. U. F. A formação de professores nos cursos de licenciatura: caminhos e descaminhos da prática. In: GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. **Formação de Professores: Caminhos e descaminhos da Prática**. Brasília: Líber Livro, 2008. p. 23-51.

GONÇALVES, C. C. **As representações sociais dos professores do município de Rancharia a respeito da escola pública e do aluno da escola pública**. Relatório da pesquisa PIBIC/CNPq, 2009.

JODELET, D. **Representações sociais: um domínio em expansão**. Rio de Janeiro: Ed uerj. 2001, p.17- 44.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Temas Básicos de Educação e Ensino.v.2, São Paulo: EPU, p.32-39, 1986.

LEITE, Y. U. F.; DI GIORGI, C. A. G. Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos. **Santa Maria**, v.29, n.2, p.135-145, 2004.

PATTO, M. H. S. A criança da Escola Pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada? **Ciclo Básico**, São Paulo, 1987. p. 53-61.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L.; **Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos**. In: PATTO, M. H. S. (Org.) Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981, Reimpressão 1983, p. 258-295.

SILVA, M. O. E. da; **A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

ZEICHNER, K. M. **El maestro como profesional reflexivo**. In: Cuadernos de Pedagogía. n.220, Madrid, 1993. p. 44-49.

