



ADRIANA LOPES RIBAS

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO: UM PANORAMA ACERCA DE TESES
E DISSERTAÇÕES REALIZADAS SOBRE O TEMA NO PERÍODO DE
2000 A 2016**

Rio de Janeiro
Março 2018

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

ADRIANA LOPES RIBAS

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO: UM PANORAMA A CERCA DE
TESES E DISSERTAÇÕES REALIZADAS SOBRE O TEMA NO PERÍODO DE 2000 A
2016**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Helenice Maia

**Rio de Janeiro
Março 2018**

R482r Ribas, Adriana Lopes

Representações sociais e educação: um panorama acerca de teses e dissertações realizadas sobre o tema no período de 2000 a 2016. / Adriana Lopes Ribas. – Rio de Janeiro, 2018. 19 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2018.

1. Representações sociais. 2. Educação. 3. Aprendizagem.
I. Título.

CDD 370



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A dissertação

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO: UM PANORAMA ACERCA DE TESES E DISSERTAÇÕES REALIZADAS SOBRE O TEMA NO PERÍODO DE 2000 A 2016
elaborada por

ADRIANA LOPES RIBAS

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 27 de março de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Helenice Maia Gonçalves
Presidente e Orientadora
Universidade Estácio de Sá

Profª Drª Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa
Universidade Estácio de Sá

Profª Drª Cristina Novikoff
Universidade Federal de Campina Grande

Dedico esta obra a minha família, por todo apoio, paciência e compreensão nesse período de estudo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre me deu forças para nunca desistir e coragem para sempre acreditar nos meus sonhos.

A minha filha Morena, minha vida, que entendeu minha ausência durante todo o tempo do estudo.

A minha mãe Zulmira, que nunca verbalizou uma negativa a cada pedido de ajuda durante o período da pesquisa.

Ao meu pai Randolpho, que mesmo *in memoriam* está presente na minha vida constantemente.

A minha irmã Márcia, meu cunhado Sérgio e minhas sobrinhas Luisa e Lara pela torcida constante.

Ao meu amigo Lino, pelo incentivo, paciência e apoio em grande parte do processo.

A minha amiga Danielle, pelo incentivo e pela torcida.

A minha amiga Marta, pelo grande incentivo inicial sem o qual talvez eu não estivesse aqui.

A minha amiga Lilian, que disponibilizou seu tempo e colaborou diretamente para que eu pudesse fazer a pesquisa.

A minha orientadora, Prof^a Dr^a Helenice Maia, um agradecimento especial, pela atenção, apoio, carinho, tranquilidade, competência e dedicação. Foi um período de grande aprendizado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, que contribuíram para minha formação e para este estudo.

E a todos que de alguma forma fizeram parte da construção deste estudo.

RESUMO

O objetivo desse estudo foi empreender um estado da arte dos estudos realizados entre 2000 e 2016 que utilizaram a Teoria das Representações Sociais (TRS) desenvolvida por Serge Moscovici disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Universidade Estácio de Sá com o propósito de identificar as contribuições que esses estudos têm trazido para compreensão do fenômeno educativo. Na primeira etapa, verificou-se que haviam sido defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação 406 pesquisas, sendo 383 dissertações e 23 teses. Na segunda etapa, foram destacadas as pesquisas que foram defendidas no âmbito da Linha Representações Sociais e Práticas Educativas (RSPE), tendo sido identificadas 127 dissertações e 13 teses. Porém, como alguns resumos ofereciam informações pouco claras sobre o estudo empreendido, foi necessária a leitura integral desses estudos. Ao final desta terceira etapa, haviam sido analisadas 120 dissertações e 12 teses de acordo com as seguintes categorias estabelecidas a priori: (1) Objeto, que se refere aos objetos que foram focalizados nas teses e dissertações defendidas no âmbito da Linha RSPE; (2) Sujeito, relativa aos sujeitos ou grupos de sujeitos identificados para o estudo; (3) Tipo de abordagem ou perspectiva teórica, que se refere a escolha da abordagem feita pelo pesquisador para estudo do objeto; (4) Técnica de coleta de dados, que se refere à metodologia ou procedimentos metodológicos utilizadas durante a coleta de dados; (5) Técnica de análise de dados, relativa à tipologia de análise aplicada pelos pesquisadores em seus estudos; e (6) Resultados, relacionada aos resultados e às conclusões apresentados pelos pesquisadores ao final de seus trabalhos. A análise desse material permite afirmar que todas as pesquisas analisadas trouxeram contribuições significativas para a compreensão dos sujeitos, suas práticas e do contexto onde se situavam e que a TRS foi utilizada com pertinência, possibilitando o estudo psicossocial dos objetos, sujeitos e suas relações.

Palavras-chave: Representações Sociais; Educação; Aprendizagem.

ABSTRACT

The aim of this dissertation was to undertake the art state of the studies conducted from 2000 to 2016 based on the Theory of Social Representations (SRT) developed by Serge Moscovici, which is available at the "Thesis and Dissertations" database of Estácio de Sá University with the purpose to identify the contributions that these studies have brought to the understanding of the educational phenomenon. In the first stage, 406 researches (four hundred and six) were defended in the Education Post Graduation Program, being 383 (three hundred and three) dissertations and 23 (twenty three) thesis. In the second stage, the researches that were defended within the scope of the Social Representations and Educational Practices were highlighted, and 127 (one hundred and twenty seven) dissertations and 13 (thirteen) thesis were identified. However, as some abstracts provided unclear information about the study undertaken, it was necessary to read these studies in full. At the end of the third stage 120 (one hundred and two) dissertations and 12 (twelve) thesis were analyzed according to the following categories established a priori: (1) Object, which refers to the objects that were focused on the thesis and dissertations defended within the scope of the Social Representations and Educational Practices Line; (2) Subject, relative to persons or group of people identified for the study; (3) Type of approach or theoretical perspective, which refers to the choice of the researcher's approach to study the object; (4) Data collection technique, which refers to the methodology or procedures used during data collection; (5) Technique of data analysis, regarding the typology of analysis, applied by the researchers in their studies and (6) Research Findings, related to the results and conclusions presented by the researchers at the end of their work. The analysis of this material allows to affirm that all researches have brought significant contributions to the understanding of the subjects, their practices and the context in which they were in and that the SRT was used with pertinence, making possible the psychosocial study of the objects, subjects and their relations.

Keywords: Social Representations; Education; Learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
2. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	18
3. METODOLOGIA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	27
3.1. Metodologia	27
3.2. Discussão dos resultados	30
3.2.1 - Categoria 1 – Objeto	32
3.2.2 - Categoria 2 – Sujeito	43
3.2.3 - Categoria 3 – Tipo de Abordagem	46
3.2.4 – Categoria 4 - Técnicas de coletas de dados	48
3.2.5 - Categoria 5 – Técnicas de análise de dados	52
3.2.6 – Categoria 6 – Resultados encontrados	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	55
APÊNDICES.....	67
1 – Lista de Teses e dissertações defendidas no âmbito da Linha Representações Sociais e Práticas Educativas entre 2000 e 2016	
2 - Objeto, contexto e local aonde foi realizada a pesquisa	
3. Frequência dos sujeitos focalizados nas Teses e Dissertações defendidas entre 2000 e 2016 no âmbito da Linha RSPE	
4. Distribuição de Teses e Dissertações conforme o tipo de abordagem utilizada	
5. Resultados apresentados nas pesquisas analisadas	

INTRODUÇÃO

As primeiras normas de funcionamento para os cursos de pós-graduação *stricto sensu* foram definidas em 1965 de acordo com o Parecer da Câmara de Ensino Superior (CESU) nº 977 (BRASIL, 1965)¹, apresentando as seguintes características: são cursos de natureza acadêmica e de pesquisa e, mesmo quando voltados para setores profissionais, devem ter objetivo essencialmente científico e conferem grau acadêmico. Este documento determina que além dos "interesses práticos imediatos, a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária" (idem, p. 3).

A qualidade desses cursos estava diretamente relacionada com a formação dos profissionais e com o estímulo da pesquisa científica, sendo apontados três motivos fundamentais que justificariam a necessidade do oferecimento de mestrados e doutorados eficientes e de alta qualidade:

- 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (BRASIL, 1965, p. 3).

A história da Universidade Estácio de Sá surge cinco anos após a aprovação do Parecer CESU, nº 977/65. É nos anos de 1970, que a Faculdade de Direito se estabelece no bairro do Rio Cumprido, na zona norte do Rio de Janeiro, fundada por João Uchôa Cavalcanti Neto, que intentava oferecer um curso que se tornasse modelo de ensino na área do Direito. Dois anos

¹ Posteriormente, a Resolução CNE/CES nº 1 de 3 de abril de 2001 estabeleceu novas normas para o funcionamento dos cursos de pós graduação; Em 18 de dezembro de 2002 a Resolução CNE/CES nº 24 alterou a redação do parágrafo 4º do artigo 1º e o artigo 2º da Resolução CNE/CES nº 1/2001; a Resolução CNE/CES nº 6 de 25 de setembro de 2009 alterou o §3º do art. 4º da Resolução CNE/CES nº 1/2001. Atualmente, as normas para os cursos de pós-graduação *stricto sensu* são definidas pela Resolução CNE/CES nº 7 de 11 de dezembro de 2017: "Art. 1º Constituem programas institucionais de pós-graduação *stricto sensu* os cursos de mestrado e doutorado regulares, pertencentes ao Sistema Nacional de Pós-Graduação, avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), submetidos à deliberação pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) e homologados pelo Ministro da Educação. § 1º Os cursos de mestrado e doutorado são orientados ao desenvolvimento da produção intelectual comprometida com o avanço do conhecimento e de suas interfaces com o bem econômico, a cultura, a inclusão social e o bem-estar da sociedade. § 2º Os cursos de mestrado e doutorado se diferenciam pela duração, complexidade, aprofundamento e natureza do trabalho de conclusão" (Disponível em: <https://capes.gov.br>. Acesso em: 25 mar. 2018).

depois, a primeira faculdade se transforma em Faculdades Integradas Estácio de Sá, ofertando novos cursos. Em 1984, suas atividades se expandem com a inauguração da Pós-Graduação *lato sensu*, onde a área da Educação ganha grande destaque. Dezoito anos após sua fundação, em 1988, nasce a Universidade Estácio de Sá (UNESA), “uma das maiores organizações privadas de ensino superior do Brasil em número de alunos matriculados”².

A Pós-Graduação *stricto sensu* surge em 1994, por meio do impulso dado às atividades de pesquisa associadas ao ensino³. Nessa época, professores da área da Educação e da Psicologia compunham o grupo de docentes do Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano, mas logo após resultado da avaliação⁴ da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 1999, este curso foi reestruturado, ficando o processo seletivo para o mestrado suspenso por seis meses (ALVES-MAZZOTTI et al, 2001).

No início do ano 2000, a UNESA contratou a Professora Dra. Alda Judith Alves-Mazzotti para idealizar e efetivar uma nova proposta para o curso e compor o corpo docente. Após inúmeras reuniões nas quais eram discutidos tanto a Educação no Brasil, quanto os mais diversos assuntos relacionados ao curso, os problemas apontados pela CAPES e a produção acadêmica do novo corpo docente, surge, especificamente, o Mestrado em Educação.

O Mestrado em Educação teve início no mês de julho do ano 2000 após realização de inúmeras reuniões com o corpo docente⁵, sendo as discussões pautadas pelo documento “Perfil dos Cursos A”⁶ elaborado pela CAPES, cujo objetivo principal era esclarecer o que se desejava de um curso de excelência. Mais tarde, outros temas passaram a ser incluídos nas pautas das reuniões do grupo como, por exemplo, diferentes problemas educacionais relacionando-os aos objetivos do mestrado e sua relevância social. Conforme Alves-Mazzotti et al (2001, p. 15), a partir dessas discussões, como resultado, surgiram a grade curricular, a fundamentação teórica, as linhas de pesquisa e seus objetivos. Foram definidos o objetivo geral e os objetivos específicos do Mestrado em Educação como:

² Disponível em: <http://portal.estacio.br>. Acesso em: 13 mai. 2017.

³ Atualmente, é oferecido mestrado acadêmico em Direito, Educação e Odontologia e mestrado profissional em Administração e Desenvolvimento Empresarial e Saúde da Família. Três destes programas oferecem também o doutorado: Educação, Odontologia e Direito.

⁴ A avaliação da pós-graduação foi criada em 1976. Atualmente, além do acompanhamento anual, todos os programas de pós-graduação *stricto sensu* são submetidos a uma avaliação periódica, cujos resultados são publicamente divulgados. O Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação, reconhece os resultados da avaliação dos cursos novos e da Avaliação Periódica da Capes. (Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 14 mar. 2017).

⁵ Os professores indicados foram organizados conforme as três linhas de pesquisa e liderados por um coordenador o que permitiu maiores discussões sobre cada linha. Nesse contexto e após inúmeras pesquisas e discussões foi definida a matriz curricular do curso de Mestrado em Educação.

⁶ Disponível em: www.sucupira.capes.gov.br. 23 abr. 2017.

[...] formar e aperfeiçoar profissionais comprometidos com a criação e o avanço de conhecimentos na área de Educação, tanto no exercício do ensino, quanto no da pesquisa e os objetivos específicos englobam possibilitar uma visão inovadora, profunda e crítica da Educação; provocar a apreensão dos problemas educacionais pelo ângulo fecundo das suas articulações com as questões culturais e promover a teorização da Educação e estimular a produção de pesquisas e estudos sobre problemas contemporâneos que atravessam as instituições escolares, bem como outras instâncias de transmissão de conhecimentos e valores.

A área de concentração do Mestrado em Educação também foi definida como Educação e Cultura Contemporânea, assim como suas três linhas de pesquisa em função da expertise dos professores que compunham o corpo docente: (1) Novas Tecnologias e Processos Educacionais; (2) Meio Ambiente, Trabalho e Políticas Educacionais e (3) Educação, Representações e Identidades.

A cultura contemporânea, eleita como base para reflexão sobre Educação brasileira, recuperou a noção de cultura como trabalho com e sobre a diversidade e suas possibilidades reais de expressão. De acordo com Alves-Mazzotti et al (2001), a inserção da cultura no processo de aprendizagem permite garantir a compreensão da capacidade estruturante da cultura na construção da sociedade, das identidades e da própria Educação. A discussão entre modelos de conhecimento e construção de crenças estimulam uma reflexão sobre as práticas profissionais individuais e grupos na contemporaneidade permitindo a formação de um alicerce para a teorização da Educação. Assim,

[...] a ousadia dessa opção é estratégica [...] porque as articulações entre cultura e Educação criam a aguda tensão entre a transmissão de conhecimentos, normas, valores, modelos, símbolos e sentidos cultivados de acordo com interesses sociais mais amplos, e as possibilidades de realização e expressão dos indivíduos (ALVES-MAZZOTTI et al, 2001, p. 18).

Atualmente, a área de concentração está assim consolidada:

A cultura contemporânea constitui o ângulo a partir do qual este curso de mestrado elegeu para instaurar sua reflexão sobre a educação brasileira. Isto significa que, nas temáticas abordadas nas linhas de pesquisa que compõem a área de concentração, buscamos enfrentar desafios postos à educação pela cultura contemporânea, com suas rupturas de paradigmas científicos, tecnológicos e éticos, seu poder de distribuição dos bens socioculturais, de criação de sistemas de interpretação do mundo e de resignificação dos sentidos da educação e das instituições que lhe são destinadas. Em todas as linhas de pesquisa estamos exercitando a ação polêmica da razão pela análise crítica dos

efeitos da globalização em nossa sociedade, transitando do global ao local e ao subjetivo, preocupados, sobretudo, com os conflitos diretamente ligados à dialética da inclusão/exclusão social, às significativas alterações na produção do conhecimento e ao novo papel das instituições educativas e escolares, assim como de seus profissionais (Disponível em portal.estacio.br. Acesso em: 13 mai 2017).

Consequentemente, seu objetivo é “produzir conhecimentos e oferecer condições que propiciem a formação de profissionais capazes de enfrentar os desafios postos à educação pelas profundas mudanças que caracterizam a cultura contemporânea” (idem).

Com relação às três linhas de pesquisa, em 2001, a Linha Novas Tecnologias e Processos Educacionais, abrangia as relações entre o processo educativo, novas tecnologias e as alterações no processo ensino-aprendizagem decorrentes dos novos paradigmas da percepção da realidade e as novas formas de construção do conhecimento, tendo como alicerce a disciplina Educação, Cibercultura e novas relações com o saber.

A Linha Ambiente, Trabalho e Políticas Educacionais, buscava articular as questões entre trabalho, meio ambiente e Educação, focalizando políticas públicas nos diferentes cenários sociais e tinha como espinha dorsal a disciplina Meio Ambiente, Trabalho e Educação: Políticas Públicas e Atores Sociais.

A Linha Educação, Representações e Identidades enfatizava os processos educacionais, escolares e não escolares, e questionavam

[...] como esses processos participam da construção de sentidos sociais e de novos estilos de vida e de relações, contribuindo para a formação de identidades e de modos de subjetivação? E em que medida a compreensão desses processos pode ser aprofundada pela análise dos projetos de sociedade e Educação subjacentes às tradições pedagógicas, entendidas como formas culturais de transmitir saberes/fazerem? (ALVES-MAZZOTTI et al, 2001, p. 25).

Tais questões norteavam todo o trabalho dessa Linha de Pesquisa, tendo como eixo principal os processos de construção de sentidos a objetos sociais, sendo ressaltado pelos autores, que os processos educacionais estão muito além da educação escolar como forma de construção de conhecimento. Conforme os idealizadores da Linha, o processo ensino-aprendizagem envolve também fatores ambientais e psicossociais que permitem uma importante contribuição na construção de identidade de indivíduos.

Os contornos das Linhas de Pesquisa se concretizam nas temáticas que desenvolvem, na articulação que se estabelece entre elas, as pesquisas, os professores e os alunos e a própria área de concentração. E, ao longo da trajetória do Programa de Pós-Graduação em Educação, em

decorrência da própria dinâmica das discussões teórico-metodológicas presentes em suas respectivas áreas no cenário nacional internacional e, também, em função da alteração do corpo docente, as Linhas de Pesquisa sofreram muitas mudanças⁷.

A Linha Novas Tecnologias e Processos Educacionais passou a ser identificada como Tecnologias de Informação e Comunicação nos Processos Educacionais (TICPE), tendo por objetivo “aprofundar a discussão referente à emergência e disseminação dessas tecnologias na sociedade contemporânea, analisando seus impactos em processos educacionais e avaliativos, sobretudo na educação a distância”⁸.

A Linha Ambiente, Trabalho e Políticas Educacionais tornaram-se Políticas, Gestão e Formação de Educadores (PGFE) e passou a focalizar as “políticas educacionais, as práticas de gestão educacional e escolar e os processos de formação de educadores engajados em espaços escolares, nos vários níveis e modalidades, e em espaços não escolares, a partir da realização de estudos alicerçados nos contextos global e local”⁹.

A Linha Representações Sociais e Práticas Educativas (RSPE) não teve sua nomenclatura alterada, mas passou a dirigir suas pesquisas com o intuito de “abordar os processos de produção de sentidos de objetos de interesse da educação, suas relações com a cultura, suas implicações nas práticas dos agentes educativos e sua contribuição para a construção de identidades”¹⁰. Nosso interesse se volta para esta Linha por ser a única em mestrados em Educação acadêmicos reconhecidos no país, conforme busca realizada na Plataforma Sucupira¹¹.

Inicialmente, a RSPE apresentava como eixo principal meios de construção e atribuição de valores a objetos comuns, assim como suas consequências para a formação de identidades. Essa abordagem permitia um estudo sobre a complexidade dos processos educacionais, para além da educação escolar, examinando diferentes instâncias de construção de conhecimentos e de formação de identidades, bem como o papel da educação formal frente a essas outras áreas de formação (ALVES-MAZZOTTI et al, 2001). A Linha partia do princípio que os discentes ao chegarem às escolas já traziam conhecimentos, experiências, valores e crenças oriundos da sua vivência social e que a partir desses valores pré-existentes associados a reflexões, é que o aprendizado é construído¹².

⁷ Disponível em: www.sucupira.capes.gov.br. Acesso em: 23 abr. 2017.

⁸ Disponível em: <http://portal.estacio.br>. Acesso em 13 mai. 2017.

⁹ Disponível em: <http://portal.estacio.br>. Acesso em 13 mai. 2017.

¹⁰ Disponível em: <http://portal.estacio.br>. Acesso em 13 mai. 2017.

¹¹ São 75 programas de pós-graduação em Educação presenciais no Brasil, avaliados e reconhecidos. (Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br>. Acesso em: 23 abr. 2017).

¹² Disponível em: www.sucupira.capes.gov.br. Acesso em: 23 abr. 2017.

Conforme explica Alves-Mazzotti et al (2001), analisando de uma maneira mais reflexiva, essa Linha de Pesquisa associava três vertentes: (1) Psicologia Social, onde eram destacadas as relações entre membros de um grupo social e analisava as maneiras como são atribuídos sentidos a objetos sociais; (2) Psicanálise, que buscava refletir sobre a influência das instituições e da mídia na formação da identidade; e (3) Estudos Histórico-Antropológicos, que objetivava a construção de práticas e saberes fundamentados na apreensão etnográfica das representações e identidades. Os estudos desenvolvidos por professores e alunos utiliza o referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais (TRS), criada por Serge Moscovici em 1961, na França. Portanto, suas pesquisas focalizam as representações sociais dos mais variados objetos sociais construídos por sujeitos ou grupos de sujeitos e como tais representações orientam suas condutas. Os sujeitos individuais e sociais ao construírem representações, “expressam, ratificam ou retificam valores, crenças, ideais, códigos socioculturais, experiências afetivas, enfim, constroem e expressam tanto relações e afetos, quanto uma identidade histórica e contextualmente situada”¹³.

Com a comemoração dos 50 anos da TRS, em 2011, a Linha iniciou uma nova etapa dedicando-se a uma reflexão mais profunda sobre a contribuição da teoria para inúmeras áreas. Entre 2011 e 2012, passou para outra fase voltada, principalmente, ao aprimoramento conceitual e metodológico acerca dos processos de objetivação e ancoragem, processos responsáveis pela gênese de uma representação social, e às discussões acerca dos métodos ideais para o estudo empírico destes processos.

A partir de 2013, as produções da Linha se dedicaram a avivar um “olhar psicossocial” sobre a educação básica enfatizando os fatores psicossociais que participam do funcionamento da escola e da construção social das relações entre sujeitos e grupos e das práticas sociais, particularmente as de ensino e aprendizagem, presentes na escola. Além desse fato, houve um crescente interesse por estudos acadêmicos de práticas e representações sociais voltados para o entendimento das questões psicossociais nos campos da Educação tais como Educação Inclusiva, Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de inúmeros estudos que se empenharam em compreender a influência de dinâmicas sociais e representações nas mudanças ocorridas nos Institutos Federais de Educação.

Em 2015, a Linha RSPE atualizou sua grade curricular alterando algumas disciplinas eletivas que eram oferecidas, condensando-as em uma, intitulada "Representações Sociais, Grupos, Identidade e Cultura". Além disso, foi acrescentada a disciplina “Análise Retórica de

¹³ Disponível em: <http://portal.estacio.br>. Acesso em 13 mai. 2017.

Representações Sociais” com o intuito de fortalecer as discussões acerca da possível aproximação entre a TRS e a Teoria da Argumentação, conforme proposto por Perelman e Olbrecht-Tyteca (2005), e a utilização da análise retórica nas pesquisas da Linha.

Em sua configuração atual, a Linha RSPE intensifica os estudos sobre os processos de produção de significados de objetos de interesse da Educação Básica e suas relações com as práticas educativas. Como afirma Alves-Mazzotti (1994, p.1-2), “o estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para que se compreendam os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, e esta não ocorre num vazio social”. A autora também pontua que “para que a pesquisa educacional possa ter maior impacto sobre a prática educativa ela precisa adotar um olhar psicossocial” (idem).

É também o que defende Madeira (2000) ao apontar a pertinência da utilização da abordagem moscoviciana em estudos sobre Educação e esclarecer que uma representação social é obtida pelo movimento que o homem constantemente atribui aos objetos apropriados por ele, dando-lhes sentido. Ela afirma que as representações sociais permitem que o indivíduo estabeleça trocas diversas e de diferentes ordens, aproximando, caracterizando e distinguindo grupos, acrescentando que “essas ideias abrem espaço para que a Educação e suas questões sejam abordadas na dinâmica das relações que as originam e sustentam ao mesmo tempo em que a análise visa captar a organização e as articulações que as determinam” (MADEIRA, 2000, p. 2).

Alves-Mazzotti (2008, p. 20-21) acrescenta, ainda, que estudos na área da Educação que tomam a TRS como referencial teórico-metodológico são relevantes para a discussão da temática, “principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo”.

Diante do exposto, definimos como objetivo de nossa pesquisa, apresentar e analisar as teses e dissertações que foram realizadas no âmbito da Linha RSPE no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNESA no período compreendido entre 2003, momento em que foi defendida a primeira dissertação da Linha no programa, e 2016, ano em que concluímos nosso estudo. Nossa intenção é identificar as contribuições que esses estudos têm trazido para compreensão do fenômeno educativo. Para atingir o nosso objetivo, elaboramos as seguintes questões de estudo:

- Que tipo de objeto tem sido focalizado nas pesquisas realizada no âmbito da Linha RSPE do PPGE da UNESA?
- Que sujeitos têm sido identificados nessas pesquisas?
- Que abordagem da Teoria das Representações Sociais tem sido utilizada?
- Que procedimentos metodológicos têm sido utilizados?
- Que técnicas da análise de dados têm sido utilizadas?
- Quais os resultados encontrados pelos pesquisadores em suas pesquisas?
- Como as pesquisas realizadas contribuíram para as discussões sobre o processo educativo?

Para responder a essas questões, além desta Introdução, elaboramos dois capítulos. O segundo, **A Teoria das Representações Sociais**, apresenta um breve panorama da teoria desenvolvida por Serge Moscovici nos anos 1960, na França. No terceiro capítulo, **Metodologia e Discussão dos Resultados**, descrevemos a metodologia utilizada e expomos os resultados encontrados. Nas **Considerações Finais**, apresentamos uma síntese da pesquisa realizada, destacando as contribuições acadêmicas da Linha RSPE para a Educação.

2 – A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi introduzida na Psicologia Social por Serge Moscovici por meio de sua obra *La Psycanalyse, on image et son public*, publicada em 1961, na França. No Brasil, foi divulgada em idioma nacional em 1978 sob o título de *A Representação Social da Psicanálise*, o que provocou sua ampla divulgação nos meios acadêmicos. Entretanto, foi por meio da realização do Encontro Nacional sobre Representação Social e Interdisciplinaridade, em João Pessoa (PB) e IX Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social, em Belo Horizonte (MG), ambos em 1987, que a TRS se tornou mais conhecida. Neste último evento, diversos pesquisadores se propuseram a realizar um levantamento da produção brasileira sobre a teoria nos últimos 10 anos, sendo o resultado parcial apresentado no ano seguinte (1988) na IV Conferência Internacional sobre Representações Sociais (CIRS), no México. O resultado total desse levantamento foi divulgado na Jornada Internacional sobre Representações Sociais (JIRS), ainda no mesmo ano.

Para defender sua tese, qual seja, as representações são construídas pelos sujeitos compartilhando o conhecimento, Moscovici ([1978]2012) partiu do conceito de representações coletivas proposto por Émile Durkheim. No século XIX, Durkheim centralizava seus estudos em fenômenos religiosos e suas pesquisas priorizavam os povos primitivos na sua essência, ou seja, sem influências das transformações sofridas através do tempo pelos seres humanos. Ele entendia a religião como representações coletivas, originadas nas comunidades, sendo este fenômeno religioso visto como uma prioridade da consciência coletiva. A solidariedade entre os membros e o fator moral derivava da própria sociedade, e a consciência social estava estritamente vinculada a elementos sociais, materiais, que interferiam nas representações coletivas que eram construídas a partir do surgimento das comunidades. Durkheim (1989, p. 01) ainda sugeria, de uma forma mais ampla, que “através dessas comunidades seria possível atingir uma compreensão da produção humana a partir de uma fonte muito próxima da originalidade social. Eles também compõem uma totalidade que articula a diversidade dos diferentes níveis sociais”.

Dos estudos realizados por Durkheim, Moscovici ([1978]2012) remodelou o conceito das representações coletivas, um conceito sociológico, e propôs um conceito psicossocial, representações sociais Wachelke e Camargo (2007, p. 380) explicam que “a mudança do termo representação coletiva para representação social ocorreu com a finalidade de ressaltar uma mudança de postura. O novo termo passou a indicar um fenômeno, enquanto o termo tradicional

indicava um conceito”. Moscovici buscou

[...] identificar as representações sociais da psicanálise, analisando como um grupo se apropria de um conhecimento, apreendendo e transformando-o em uma modalidade de conhecimento. Logo, a maneira como as pessoas percebem o mundo, se familiarizam com as coisas, através de palavras, de ideias e de imagens contribuem para a construção de suas representações, as quais interferem na maneira como se comportam e agem (MOSCOVICI, 1978) (CHAMON; LACERDA; MARCONDES, 2017, p. 451).

Para Moscovici (2003), a Psicologia Social deveria se dedicar a explicar esse fenômeno, enfatizando as interações grupais que ocorrem em contextos culturais e sociais. Ele entendia que o social significava vários acontecimentos e experiências, nunca isolado e destacado. Seu objetivo era descobrir como os indivíduos e grupos podiam construir um mundo estável com tamanha diversidade.

As representações sociais, conforme define Moscovici ([1978]2012, p. 39), são

[...] entidades quase tangíveis [que] circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano. A maioria das relações sociais efetuadas, objetos produzidos e consumidos, comunicações trocadas estão impregnadas delas.

Ele entende que somos seres formadores de opiniões, portanto fazemos parte de uma sociedade pensante, que também pode ser considerada como um sistema de pensamento, além de sistema político e econômico. Os membros da sociedade transformam alguns conceitos e constroem conhecimentos diariamente baseados em suas crenças, experiências e a convivência em grupos. Segundo Moscovici ([1978]2012), os conjuntos de conceitos e explicações das representações sociais, devem ser considerados como verdadeiras teorias do senso comum que permitem a interpretação e até mesmo a construção das realidades sociais. O autor afirma que as representações sociais são um “conjunto de crenças e saberes socialmente construídos, socialmente partilhados com os quais e através dos quais nós pensamos, falamos, decidimos fazer o que fazer, nos apropriamos do mundo e lhe damos sentido”. (MOSCOVICI, [1978]2012, p. 8).

O autor enfatiza que as representações têm papel fundamental na construção dos comportamentos de um determinado grupo e que estas compõem uma modalidade de conhecimento peculiar ao grupo, e que, tanto esse quanto aqueles são construídos e transmitidos por meio da comunicação entre os indivíduos, indivíduos esses pertencentes ao grupo social em questão

(CHAMON; LACERDA; MARCONDES, 2017, p. 452).

Moscovici ([1978]2012, p. 100) descreve que a construção das representações sociais envolve dois processos fundamentais que se correlacionam e são interdependentes: a objetivação e a ancoragem. Ambos são partes de um processo, não há hierarquia entre eles, isto é, os dois ocorrem concomitantemente. Para Moscovici (idem, p. 156), “a objetivação permite tornar real um esquema conceitual e substituir uma imagem por sua contrapartida material, resultado que tem primeiramente um alcance cognitivo”. Neste processo, as informações sobre o objeto pesquisado são filtradas e condensadas e “a distinção inicialmente existente entre a imagem e a realidade desaparece por meio do processo de objetivação, transformando-se a imagem em realidade” (CHAMON; LACERDA; MARCONDES, 2017, p. 456).

Pelo processo da ancoragem, algo que é estranho ao grupo é transformado em familiar,

[...] promovendo a tentativa de trazer as ideias estranhas para uma categoria preexistente de imagens comuns. Com objetivo de não causar estranhamento, o familiar abarca o não familiar. Isso se justifica, porque tudo o que é desconhecido perturba o equilíbrio do grupo, sendo assim, o processo de ancoragem é responsável por neutralizar a ansiedade provocada pelo desconhecido. Esse processo busca o equilíbrio, pois diante do desequilíbrio trazido pela novidade o grupo se vê forçado a reagir frente a esse desequilíbrio (CHAMON; LACERDA; MARCONDES, 2017, p. 455).

Conforme expõe Jovchelovitch (2013, p. 67), “os processos que engendram representações sociais estão embebidos na comunicação e nas práticas sociais: diálogo, discurso, rituais, padrões de trabalho e produção, arte, em suma, cultura”. Ao discutir essa questão, Guareschi (2014, p. 37) mostra que a TRS não se limita somente à descrição e a análise de fenômenos provavelmente oriundos da estrutura de uma sociedade. O autor destaca que a teoria apresenta uma capacidade de “entendimento sobre um objeto que tem vida própria, se movimenta e se transforma”.

Moscovici (1988) entende que há duas diferentes classes de pensamentos presentes na sociedade contemporânea: universo: consensual e reificado. Os universos consensuais estão relacionados às atividades intelectuais da interação social cotidiana, sendo nesse contexto que as representações sociais são forjadas, criando uma comunidade de significados entre aqueles que participam do grupo e os universos reificados que compreendem os universos da ciência (SÁ, 1993). De acordo com ele, as representações refletem a lacuna existente entre essas classes e, por

uma ótica mais abrangente, existe um antagonismo entre elas. Chamon, Lacerda e Marcondes (2017, p. 453) explicam que:

Anterior aos estudos de Moscovici havia uma dicotomia entre esses dois universos, uma polarização, que determinava que no universo reificado existisse uma origem social, objetiva e material. Com isso, no universo reificado considerava-se que nele habitavam os elementos tidos como sagrados e que eram dignos de respeito, veneração e crédito, mantendo-se longe das atividades consideradas intencionais e humanas. Já no universo consensual, a sua gênese era com base no individual, no psicológico, no subjetivo e imaterial. Desta forma, encontrava-se no mundo profano no qual as atividades consideradas corriqueiras e utilitaristas eram realizadas, sendo assim, nada havia em comum com as ciências do universo objetivo, as quais eram concebidas como sagradas, e as ciências do universo subjetivo, consideradas profanas. Conjecturava-se apenas a possibilidade de transposição de conhecimentos de um universo para outro (MOSCOVICI, 2012a).

As autoras citam Alves-Mazzotti (2008) para concluir sua explicação, registrando que a TRS se encontra na encruzilhada desses universos, pois ao elaborar sua teoria, Moscovici procurou se distanciar tanto da perspectiva excessivamente psicologizante quanto da excessivamente sociologizante, mostrando que ambas estão interconectadas.

Para Marková (2017), a TRS possui o padrão de uma teoria científica social, apresentando a singularidade e a criatividade de um pensamento. De acordo com ela, os estudos sobre as representações sociais de Psicanálise realizados por Moscovici provocaram uma discussão controversa entre o pensamento científico, profissional e o cotidiano das pessoas, o que contrariava o pensamento de estudiosos franceses.

Rateau et al (2012) explicam que vivemos em um processo diário de reconstrução da realidade, pode-se dizer, uma representação da realidade, decorrente do contato diário com diversos grupos sociais, experiências distintas, características semelhantes, compartilhando concepções e conhecimentos comuns de objetos e dos outros. Pontuam que “nem todos os grupos sociais compartilham os mesmos valores, os mesmos padrões, as mesmas ideologias ou as mesmas experiências concretas. No entanto, todos constroem representações que são aproximadamente baseadas nisto” (RATEAU et al, 2012, p. 2). Podemos dizer que as representações sociais podem ser construídas a partir de um conjunto de conhecimentos e crenças compartilhados por grupos sociais semelhantes referentes a um ou mais objetos ou pessoas.

Em 2011, a TRS completou 50 anos. Com a intenção de comemorar essa data e de refletir sobre as contribuições da teoria, Almeida, Santos e Trindade (2011) organizaram uma coletânea

que foi lançada na VII Jornada Internacional sobre Representações Sociais realizada no Brasil. Os artigos ali apresentados trouxeram à tona a questão da natureza homogênea ou não homogênea dos coletivos que compõem o sujeito das representações sociais. Grande parte desse questionamento se deve às questões da cultura atual que envolve as redes sociais na internet o que vem sendo questionado por alguns estudiosos como sendo “os verdadeiros grupos sociais” (CAMPOS, 2014, p.47). Campos (2014) acrescenta, ainda, que Moscovici através de suas obras sempre reforçou e afirmou que são os sujeitos que constroem as representações sociais e elas só existem na interação entre os indivíduos e o grupo.

Almeida (2009) relata que nesses 50 anos o estudo das representações sociais que teve origem na Psicologia Social, vem construindo importantes investigações nas Ciências Humanas e Sociais, ampliando e inovando o conhecimento em diferentes áreas de atuação, como Sociologia, Antropologia, Linguística e Ciências Políticas. Sobre a diversidade de investigações Alves-Mazzotti (2008, p. 34) afirma que

[...] é grande a variedade de abordagens encontradas nos estudos de representações sociais. Isso se deve não apenas ao fato de que esses estudos são realizados em áreas diversas nas quais predominam diferentes tradições de pesquisa, mas também porque não há uma metodologia “canônica”. A despeito de variedade, porém, o pesquisador deve ter em mente as questões que esta linha de investigação se propõe responder.

Na virada do século XX, “novos estudos discutiram diferentes aspectos da teoria moscoviciana, tanto em relação a representações dos mais variados objetos, quanto ao desenvolvimento teórico-metodológico do próprio campo” (MAIA, 2012, p. 22), como os desenvolvidos especialmente por Denise Jodelet, Jean Claude Abric e Willian Doise.

Seguidora das ideias e dos estudos de Moscovici, Jodelet (2001) considera que as representações sociais se referem à maneira pela qual apreendemos os acontecimentos da vida dentro de um ambiente juntamente com as pessoas ali presentes e suas experiências diárias. Ela as define como

[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada com o objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Nesse sentido, elas são concebidas como um saber gerado através de comunicações da vida cotidiana, com o objetivo prático de orientação de comportamentos em contextos sociais concretos (JODELET, 2001, p. 22).

Esse conhecimento se dá a partir das crenças, das experiências diárias e individuais de

alguém (sujeito) relacionado a alguma coisa (objeto). É um conhecimento do senso comum compartilhado entre os elementos de um grupo ou entre grupos nos quais cada um convive ajudando a entender o meio em que vive, os fatos e como atuar em grupo.

Doise (2002, p. 30) caracteriza representações sociais como “princípios organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos”, evidenciando o lado social das representações, pois, para ele, as representações sociais mostram “um caminho para integrar aos estudos de sistemas individuais de atitudes àqueles que tratam dos sistemas sociais de relação” (DOISE, 2001, p. 189).

A abordagem estrutural ou Teoria do Núcleo Central, proposta por Jean Claude Abric e complementada principalmente por Claude Flament, é considerada uma das maiores contribuições à grande teoria, como afirma Sá (1996, p. 52): “ela é de fato, como não poderia deixar de ser, uma teoria, menor do que a grande teoria, mas é também uma das maiores contribuições atuais ao refinamento conceitual, teórico e metodológico do estudo das representações sociais”.

Arruda (2002) explica que a teoria do núcleo central identifica as estruturas elementares que constituem o centro do sistema da representação em torno das quais ele organiza um sistema constituído pelos seus elementos centrais e periféricos. Assim, busca-se também, e prioritariamente, o princípio de organização da representação, seu núcleo central, aquele que apresenta maior resistência e durabilidade.

Para Abric e Flament (1998), as representações sociais são um sistema organizado de interpretação da realidade, um sistema de opiniões, conhecimentos e crenças particulares a uma cultura, a uma categoria social ou a um grupo com relação aos objetos no ambiente social, que rege as interrelações entre o sujeito e o meio, determinando seus comportamentos e suas práticas. Portanto, consideraram que era possível identificar as estruturas elementares que constituíam o cerne do sistema de uma representação, sendo as estruturas atravessadas por diferentes dimensões. Propuseram que uma representação social está organizada em torno de um núcleo central e um sistema periférico que formam uma entidade, cada um com um papel específico, mas complementares entre si. Conhecer uma representação social é, portanto, conhecer seu núcleo central e seu sistema periférico (CAMPOS; ROUQUETTE, 2003).

O núcleo central, de acordo com Abric (1998, p. 31) “é determinado, de um lado, pela natureza do objeto que é representado, de outro, pelo tipo das relações que o grupo mantém com este objeto, e enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo”.

Alves-Mazzotti (2002) ao apresentar a abordagem estrutural, explica que o núcleo central de uma representação é marcado pelas normas que o grupo se baseia e pela memória coletiva desse grupo. Ele é o centro da representação, a base compartilhada, sendo então muito importante sua identificação para que se possa verificar a homogeneidade de um grupo. Como definiu Abric (1998), duas representações sociais são diferentes se seus núcleos centrais forem diferentes, o que permite um estudo comparativo das representações.

Sobre os elementos periféricos, Abric (1998) define que estes são os elementos que se organizam em torno do núcleo central sendo flexíveis, acessíveis e mais tangíveis. São responsáveis por três funções: (1) concretização: eles constituem a conexão entre o núcleo central e a situação real onde a representação é exercida; (2) regulação: os elementos periféricos são mais flexíveis permitindo as adaptações necessárias para novas informações, consente a transformação, o movimento; e (3) defesa: esses elementos permitem a mudança sem alterar completamente uma representação, agindo como componente de defesa. No que diz respeito aos elementos periféricos, Alves-Mazzotti (2002) aponta que estes apresentam a função operacional da representação, auxiliando na dinâmica e no funcionamento das representações.

Ainda sobre essa abordagem, Abric (2012) considera que a estrutura de uma representação tem duas funções essenciais: 1) originar significados: através dela que outros elementos alcançam valores e significados específicos; e 2) organização: o núcleo central serve de estrutura, de base para os elementos da representação se organizarem.

Rateau et al (2012, p. 9) resumem a abordagem estrutural muito claramente:

Do ponto de vista epistemológico, a abordagem estrutural marca a principal virada para a teoria das representações sociais. Por um lado, porque sustenta os pesquisadores com uma estrutura conceitual para o estudo das representações [...] Por outro lado, a abordagem estrutural oferece uma estrutura para análise que nos permite identificar a interação entre o funcionamento do indivíduo e os contextos nos quais o indivíduo se desenvolve.

A utilização da TRS em pesquisas sobre formação docente vem crescendo gradativamente. Alves-Mazzotti (2000, p. 58) destaca a relevância do estudo das representações sociais nos processos educativos uma vez que “busca relacionar processos cognitivos e práticas sociais, recorrendo aos sistemas de significação socialmente partilhados que as orientam e justificam”. Tal como Sá (1998), que considera que a utilização dessa teoria tem favorecido bastante a temática educacional, mas alerta que é quase impossível conhecer toda produção

empírica no campo das representações sociais. No entanto, trabalhos que se voltaram para a utilização da TRS podem fornecer uma ideia de como a teoria penetrou no campo da educação.

Alves-Mazzotti (2000, p. 40) acrescenta que a TRS proporciona uma ferramenta teórica-metodológica de grande aproveitamento para “o estudo da atuação do imaginário social sobre o pensamento e as condutas de pessoas e grupos”. Esses estudos do imaginário social, associados à prática coletiva, favorecem os estudos sobre fenômenos educativos.

Menin, Shimizu e Lima (2009) realizaram um estudo sobre representações sociais de ou sobre professores, analisando 27 teses e dissertações de programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação que usam a TRS, investigando aspectos relacionados ao seu uso. Concluíram que, embora a teoria não tivesse sido muito utilizada, os trabalhos contribuam para clarear as representações que os professores têm de diferentes objetos presentes no campo da Educação.

Melo e Batista (2010), por sua vez, empreenderam um estado da arte sobre a TRS e Educação ao mapear pesquisas desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação, artigos e livros produzidos no período de 10 anos. Identificaram três núcleos de discussão no material coletado: processos formativos, gestão e políticas educacionais, e práticas culturais e institucionais, concluindo que a estudos sobre representações sociais são amplamente utilizados no campo da Educação, sendo a formação de professores a temática mais recorrente.

Vieira e Melo (2014) mapearam teses e dissertações que utilizavam a TRS e que se debruçavam sobre a temática “ser professor” no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Seu levantamento revelou que esses estudos se propuseram a compreender imagens e opiniões acerca da formação docente e a provocar discussões sobre o universo simbólico dos sujeitos participantes.

Maia e Prado (2013) estavam interessadas nas articulações entre representação social e subjetividade ao desenvolverem um estado da arte da produção nacional entre 2000 e 2010 sobre o tema. Fizeram o levantamento de 1037 trabalhos que estavam disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, artigos publicados em 15 periódicos qualificados pela CAPES (estratos A e B) disponíveis na base Google Acadêmico; e comunicações apresentadas nos Grupos de Trabalho Psicologia da Educação (GT 20) e Sociologia da Educação (GT 14) da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED). Da análise de conteúdo do material coletado, as autoras verificaram que a TRS era utilizada de maneira tímida nos trabalhos e que havia pouca expressividade da produção relacionada ao tema, assim como tentativas em articular representações sociais e era bastante frágil.

Maia (2017) realizou um mapeamento das comunicações apresentadas nos Grupos de

Trabalho Psicologia da Educação (GT 20) e Sociologia da Educação (GT 14) entre 2000 e 2010, disponibilizados no *site* da Oliveira et al (2017) também fizeram um estado da arte das pesquisas sobre representações sociais presentes na ANPED de 2006 a 2016. Analisaram os artigos disponibilizados no banco de dados do site desta associação e concluíram que a TRS é importante para a compreensão dos variados aspectos e as contradições presentes nos fenômenos sociais.

Os estudos aqui elencados evidenciam a necessidade de realizar pesquisas sobre a utilização da TRS e explorar mais, como registraram Menin, Shimizu e Lima (2009, p. 570):

[...] as potencialidades explicativas que a teoria tem em relação a vários de seus conceitos, tais como: a origem e história de construção das representações, os processos de ancoragem e objetivação, as propriedades estruturais, as funções de simbolização e as sociais, os papéis dos meios de divulgação, a importância das comparações entre grupos de sujeitos, a relevância das comparações entre diferentes formas de conhecimento, a origem das transformações nas representações, as possíveis correspondências entre representações e práticas e outros pontos conceituais.

Corroborando com Menin, Shimizu e Lima (2009), Jodelet (2011, p.25) acrescenta que “os estudos brasileiros utilizam a Teoria das Representações Sociais (TRS) como um instrumento para um melhor conhecimento da realidade social e uma melhora na forma de intervenção sobre ela”. Mediante o exposto, a autora ainda relata que devemos esperar desses estudos contribuições inquestionáveis ao progresso do campo científico desenvolvendo a teorização das representações sociais. Ao fazer um levantamento de publicações de artigos, livros, capítulos de livros, dissertações e teses, Jodelet (2011) afirma que houve um progresso evidente no campo de Representações Sociais e acrescenta que essa expansão pode ser verificada geograficamente, pois somente cinco estados no Brasil não tinham um representante na VIII JIRS.

É, portanto, com o intuito de contribuir para as discussões e debates relativos ao fenômeno educativo que nossa pesquisa se volta, focalizando um programa de pós-graduação que se dedicou a desenvolver estudos em uma Linha de Pesquisa sobre Representações Sociais e Práticas Educativas, uma das pioneiras em solo brasileiro.

3 - METODOLOGIA E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Este capítulo está distribuído em duas seções. A primeira refere-se à Metodologia e apresenta o procedimento realizado; a segunda, a discussão dos resultados.

3.1 – Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo “estado da arte” realizado a partir do levantamento das pesquisas realizadas no período de 2000 a 2016 no âmbito da Linha Representações Sociais e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estácio de Sá (UNESA).

Segundo Romanowski e Ens (2006) estudos de “estado da arte” projetam a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento permitindo apreender a abrangência do que vem sendo publicado. De acordo com as autoras:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Vosgerau e Romanowski (2014) acrescentam que os estudos de revisão permitem mapear e resumir as pesquisas existentes, bem como fornecer informações atuais das literaturas relevantes em uma área. Esses estudos apresentam uma revisão de literatura importante, propensões teóricas metodológicas além de realizar um panorama histórico sobre uma temática considerando as pesquisas publicadas em uma área específica. Além disso, os autores descrevem que as revisões de mapeamento têm como finalidade principal evidenciar indicadores que proporcionem possibilidades teóricas para novas pesquisas.

Nessa perspectiva, para seleção do material a ser analisado, foi realizado nesse estudo como uma primeira etapa, um levantamento do quantitativo de teses e dissertações que haviam sido registradas naquele intervalo de tempo no PPGE/UNESA. Foram encontradas 406 pesquisas, sendo 383 dissertações e 23 teses. Dessas, 127 dissertações e 13 teses foram defendidas na Linha RSPE, tendo sido utilizada a TRS como fundamentação teórico-

metodológica. A Tabela 1 retrata o quantitativo de pesquisas realizadas no âmbito do PPGE/UNESA e por Linha de Pesquisa.

Tabela-1 Distribuição das Teses e Dissertações defendidas no PPGE/UNESA no período de 2000 a 2016.

Linha de Pesquisa	Dissertações	Teses	Total
Políticas, Gestão e Formação de Educadores	105	-	105
Tecnologias de Informação e Comunicação nos Processos Educacionais	151	10	161
Representações Sociais e Práticas Educativas	127	13	140
Total	383	23	406

Fonte: elaborado pela própria autora

Das 127 dissertações defendidas na Linha RSPE, sete apresentavam apenas o resumo no portal da UNESA¹⁴ assim como uma tese. O trabalho completo não estava disponibilizado nem no site, nem na Biblioteca da Universidade. Portanto, nessa etapa, foram descartadas sete dissertações e uma tese.

Cabe assinalar algumas dificuldades encontradas no decorrer do levantamento. Dentre as 120 dissertações, 37 não estavam disponíveis no portal da instituição tendo sido consultadas na biblioteca do Campus Centro I¹⁵ e fotografadas, página a página, para serem lidas posteriormente. Para a leitura do material fotografado foi utilizado o software Dictanote que reconhece voz com ditado para texto com o Chrome, ou seja, o conteúdo da dissertação era lido em voz alta no microfone acoplado ao computador e o programa digitava as informações.

Em uma segunda etapa foi realizada a leitura dos resumos das 120 dissertações e 12 teses que constituíram nosso corpus para análise (Apêndice 1). Durante a leitura verificamos que nem todos os resumos continham as informações necessárias para a realização de nosso estudo, assim, além da leitura dos resumos, foi realizada a leitura integral desses trabalhos.

Na terceira etapa, o material coletado foi submetido à análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011). Este tipo de análise é um conjunto de técnicas que tem por objetivo descrever o conteúdo das mensagens através de ações objetivas e indicadores que permitam a indução de saberes relativos às condições da produção destas mensagens. De um modo mais amplo, pode-se dizer que a análise de conteúdo apresenta um enriquecimento da leitura pela constatação dos assuntos que confirmam o que se procura demonstrar com as mensagens que no início não possuíam tal compreensão. Bardin (2011, p. 34) destaca que “a análise de conteúdo

¹⁴ <http://portal.estacio.br/cursos/mestrado-e-doutorado/educa%C3%A7%C3%A3o/>.

¹⁵ Campus Centro 1 – Avenida Presidente Vargas, 642, Centro, Rio de Janeiro.

utiliza a comunicação quando se pretende compreender para além de significados imediatos”.

Foram estabelecidas seis categorias *a priori*¹⁶ que indicariam as impressões acerca do material coletado:

- (1) Objeto, que se refere aos objetos que foram focalizados nas teses e dissertações defendidas no âmbito da Linha RSPE;
- (2) Sujeito, relativa aos sujeitos ou grupos de sujeitos identificados para o estudo;
- (3) Tipo de abordagem ou perspectiva teórica, que se refere a escolha da abordagem feita pelo pesquisador para estudo do objeto;
- (4) Técnica de coleta de dados, que se refere à metodologia ou procedimentos metodológicos utilizadas durante a coleta de dados;
- (5) Técnica de análise de dados, relativa à tipologia de análise aplicada pelos pesquisadores em seus estudos; e
- (6) Resultados, relacionada aos resultados e às conclusões apresentados pelos pesquisadores ao final de seus trabalhos.

A análise dessas categorias permitirá responder as questões propostas e identificar as contribuições dos estudos para as discussões a respeito do processo educativo. Como Sá (1998) afirma, os assuntos relacionados à Educação são, em grande maioria, uma extensão da própria experiência diária, onde é bastante utilizado o conhecimento das representações sociais. Machado (2006, p. 3) lembra que

Gilly (2001) destaca a importância da noção de representação social para a compreensão dos fenômenos educacionais não apenas numa perspectiva macroscópica, mas também para análises mais detalhadas de aspectos do cotidiano escolar, da turma, dos saberes, instituições educacionais, relações pedagógicas, entre outros.

O aumento de pesquisas fundamentadas na TRS então verificado na IV Jornada Internacional sobre Representações Sociais realizado em 2005 já indicava a cristalização da teoria como aporte teórico metodológico em pesquisas educacionais: 81,9% dos trabalhos tinham professores e alunos como sujeitos identificados e a maioria focalizava a escola e as relações intraescolares (MACHADO, 2006).

2.2. - Discussão dos resultados

¹⁶ Bardin (2011) considera ser possível indicar categorias *a priori*, sugeridas pelo referencial teórico, o que pode facilitar o alinhamento entre o objetivo da pesquisa e a interpretação dos dados coletados.

Os resultados serão apresentados de acordo com as categorias temáticas elencadas anteriormente.

2.2.1 - Categoria 1 – Objeto

Segundo Sá (1998, p. 23), “a construção do objeto de pesquisa é um processo pelo qual o fenômeno de representação social é simplificado e tornado compreensível pela teoria, para a finalidade da pesquisa”. Esta construção

pode ser vista como um processo decisório, pelo qual transformamos um fenômeno do universo conceitual em um problema do universo reificado e, em seguida, selecionamos os recursos teóricos e metodológicos a serem usados para a solução do problema (SÁ, 1998, p. 26).

Educação e Saúde foram as duas áreas focalizadas pelas pesquisas realizadas no âmbito da Linha RSPE por meio dos mais diversos objetos, os quais estão em acordo tanto com a TRS (os objetos identificados são passíveis de representação social pelos grupos enfocados) e com a literatura sobre Educação no sentido amplo do tema, sobretudo no que se refere à Educação Básica e ao Ensino Superior. A maioria dos trabalhos se referem a práticas educativas. O contexto onde são gestadas as representações sociais foram explicitados com clareza, embora pudessem ter sido mais explorados pelos pesquisadores, expondo desafios, problemáticas, dificuldades e contradições que permeiam o campo educacional (Apêndice 2).

Três trabalhos são especificamente relacionados à identidade: identidade do professor na Educação Infantil; a constituição das identidades de professores de Ensino Superior e identidade docente no ambiente hospitalar.

De acordo com Alves- Mazzotti (2007), a identidade profissional do professor tem sido objeto de inúmeros estudos nos últimos anos. O desemprego, a crise ética, as tecnologias de informação, as novas exigências de qualificação, as profundas transformações decorrentes do processo de globalização, exigindo que o sujeito seja capaz de lidar com acrescente integração das economias nacionais, são desafios, dentre outros, que fazem parte da prática cotidiana do professor e interferem direta ou indiretamente no processo educacional e na formação da identidade profissional.

Trabalho docente foi um tema bastante pesquisado sobretudo a partir de 2007. Tardif e Lessard (2008) consideram ser importante entender o trabalho docente, pois envolve a presença do ser humano que pode alterar a natureza do trabalho e da atividade do trabalhador. O trabalho

do professor como objeto de estudo é bastante significativo, pois abrange além do trabalho, as profissões, a prática, e condições de trabalho, dentre outros fatores.

Diferentes estudos têm apontado que o professor enfrenta muitas dificuldades no exercício da docência, assumindo várias funções ou atribuições tais como agente público, enfermeiro, psicólogo, assistente social e mãe, sentindo-se desanimados e até desafiados em desempenhar seu trabalho nas escolas (OLIVEIRA, 2004; ALVES-MAZZOTTI, 2007, 2008; ANDRÉ, 2010,). Barreto (2010) afirma que um aumento nas atribuições do professor modificou a prática docente, assim como as representações sobre o seu trabalho. De acordo com esta autora, os professores dizem que as demandas atuais interferem nos conteúdos abordados na formação inicial, o que acaba repercutindo em seu trabalho, mesmo buscando novas alternativas para suprir essa ampliação. No entanto, Oliveira (2004, p. 1132) já alertava que as variadas funções que o professor deveria assumir estariam para além da sua formação, o que contribuiria “para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante”.

Os saberes docentes também foram objeto de trabalhos realizados especialmente a partir de 2009. De acordo com Gariglio e Silva (2012), os saberes da base profissional vêm sendo pesquisado com mais frequência no campo da Educação nas três últimas décadas, visando investigar as práticas de ensino dos docentes em seus diferentes locais de trabalho.

É o que Mantoan (2003) também descreve com relação à Educação Especial, tema também explorado pelos pesquisadores. Conforme explica a autora, as atividades educativas têm como alicerce principal o convívio com as diferenças e a aprendizagem participativa, que produz sentido para o aluno, pois abrange a sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula, partindo de uma lógica de que essa construção não se permeia mais na igualdade. Ela afirma que:

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (MANTOAN, 2003, p. 11).

Os estudos voltados aos significados atribuídos por professores e alunos a situações escolares, tais como a inclusão, reafirmam a pertinência da teoria das representações sociais, pois oferecem “à pesquisa educacional novas possibilidades para lidar com a diversidade e

complexidade da educação e do contexto escolar na sociedade moderna constituindo-se como um valioso suporte teórico para estudos nesse campo” (MACHADO, 2006, p. 3).

Pesquisas que focalizaram currículos e disciplinas foram objeto de 13 trabalhos. É importante salientar que a Língua Portuguesa estava presente em cinco desses trabalhos, ora isoladamente, ora associada à outra disciplina. Dantas (2015) aponta a necessidade de pesquisas que se debrucem sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, pois de acordo com ele, esse processo depende das escolhas feitas pelo professor, da metodologia utilizada e dos objetivos propostos para determinada aula. O autor indica ainda a importância de olhar com cuidado as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver em Língua Portuguesa, conforme proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) e que os docentes devem considerar.

Outro objeto muito destacado nas pesquisas é a formação docente. Pesquisas sobre a formação dos professores são fundamentais para a compreensão dos impasses e desafios que esses profissionais enfrentam em sua prática docente (GATTI; BARRETO, 2009).

A produção científica que focaliza a formação de professores é crescente em todo o mundo. Segundo André (2011), o aumento na produção brasileira de trabalhos científicos foi acompanhado pelo crescente interesse de pós-graduandos pela temática:

Nos anos 1990 o percentual dos trabalhos da área de Educação que tratavam do tema da formação docente girava em torno de 6-7%. No início dos anos 2000, esse percentual cresceu sistematicamente, atingindo 22% em 2007, o que mostra uma ascensão muito rápida (ANDRÉ, 2011, p. 28).

Libâneo (2015, p. 630) também considera que as publicações sobre a formação docente aumentaram mundialmente nas três últimas décadas e, para ele, esse aumento está associado às reformas educativas ocorridas em vários países europeus e latino-americanos. “Várias concepções de formação se difundiram no meio educacional como as do professor investigador, do professor reflexivo, do professor intelectual crítico, influenciando políticas e programas em todo o mundo”.

Gatti (2014) afirma que a formação de professores tem sido um desafio mundial para as políticas e reformas educacionais que vêm sendo desenvolvidas em diferentes países, associadas às intervenções direcionadas aos formadores, ou seja, aos professores que são os principais sujeitos desse cenário. No Brasil, nas últimas duas décadas, várias instâncias governamentais investiram no setor educacional, reorganizando aspectos de financiamento da educação,

aumentando os anos de escolaridade da população, orientando os currículos da educação básica, ampliando o acesso às universidades e, principalmente, voltando-se à formação de professores, à qualidade da educação e à conexão deste profissional com a sociedade atual (GATTI, 2012).

Alves-Mazzotti (2011) chama a atenção para a formação de professores para os primeiros anos do Ensino Fundamental, tema que tem sido assunto de extenso debate, no qual são apresentadas divergências teóricas, assim como a ampla heterogeneidade nos currículos oferecidos pelas universidades para a formação docente inicial.

Se a formação docente está presente nas pesquisas sobre representação social, o processo ensino-aprendizagem também foi tema de oito dissertações.

A relevância desses estudos pode ser encontrada em Almeida e Mahoney (2011, p. 23) ao explicarem que “o processo ensino-aprendizagem precisa oferecer atividades diferentes e possibilidade de escolha pela criança das atividades que mais a atraiam [...] O importante do ponto de vista afetivo é reconhecer e respeitar as diferenças que despontam”. Os autores consideram que o processo ensino-aprendizagem facilitador do ponto de vista afetivo é aquele que possibilita a discussão dessas diferenças e que elas sejam consideradas na prática desde que respeitados os limites que garantam relações solidárias.

Decorrente do desse processo, a avaliação também foi destaque nos estudos pesquisados. De acordo com Barbosa (2008), a avaliação é uma tarefa didática indispensável e invariável da prática docente, que deve acompanhar continuamente o processo de ensino e aprendizagem. Através da avaliação o docente toma conhecimento das dificuldades e dos progressos dos alunos comparando os objetivos propostos com os resultados alcançados. O autor acrescenta que o processo avaliativo permite uma reflexão sobre a qualidade do docente, dos discentes e do trabalho escolar.

Corroborando com Barbosa (2008), Luckesi (2011) afirma que a avaliação da aprendizagem escolar tem sido objeto de muitos estudos atualmente e vem sendo abordada de maneiras distintas por meio da Sociologia, Tecnologia, Filosofia e Política, o que indica a necessidade de um olhar psicossocial para o processo de avaliação. Logo, a TRS é uma possibilidade, pois como alerta o autor, o processo de avaliação não é uma tarefa fácil e os docentes precisam aprender a avaliar a aprendizagem. Para ele, primeiramente, é preciso estar disposto a aprender essa atividade e em segundo lugar saber que é possível avaliar a aprendizagem observando se realmente estamos satisfeitos com os resultados da aprendizagem dos alunos.

Podendo ser entendidas como um conhecimento que começa a despertar o interesse de variados grupos, as Unidades de Polícia Pacificadora (UPP) foi objeto de uma dissertação e de uma tese e chamam a atenção para um fenômeno recente. Nessas pesquisas é explicado que as UPP têm como base os princípios de Policiamento Comunitário e de proximidade, objetivando reaver todas as áreas que os traficantes e criminosos tomaram posse. Um desses princípios é estimular a participação da comunidade nas questões de segurança. Os alunos matriculados nos cursos de Educação Profissional nas comunidades que possuem UPP, geralmente são alunos que desistem da escola precocemente devido a diversos fatores, entre eles, a inserção na criminalidade e a necessidade de iniciar uma atividade remunerada (LIMA et al, 2014). Portanto, é um objeto que merece um olhar psicossocial.

Objetos como ensino religioso, prática e relações nos grupos de oração foram pouco focalizados. Vale ressaltar que esses objetos somente foram estudados nos primeiros anos do PPGE, o que parece indicar que o interesse sobre o assunto decaiu nos anos subsequentes. Porém, Rodrigues e Junqueira (2009) esclarecem que o ensino religioso tem como objetivo analisar o campo da Educação e da Religião de uma forma globalizada e acreditam que os conhecimentos produzidos dentro da escola associados ao hábito religioso agregam valores que são necessários à prática de uma vida ética, moral e com bons costumes, o que indica a pertinência da utilização da TRS como referencial teórico-metodológico desse tipo de estudo.

Gênero e sexualidade foram tema de quatro dissertações e têm sido foco de muitos estudos na atualidade. Gagliotto e Lembeck (2011) afirmam que a Educação Sexual nas escolas é uma ação indispensável, pois colabora para a construção da personalidade dos discentes e permite reflexões e questionamentos que resgatam a sexualidade como amor, afeto, qualidade nas relações sexuais e sociais. As autoras ainda afirmam que:

Tal educação possibilita o desenvolvimento de professores e alunos de maneira a viverem a sua sexualidade de forma mais responsável, prazerosa, fazendo com que a sexualidade humana seja encarada como um dos elementos que compõem a identidade pessoal e entendida como processo de desenvolvimento integral de cada indivíduo social (GAGLIOTTO; LEMBECK, 2011, p. 2).

Entendemos que a escola é um ambiente que permite questionamento amplo sobre diversos temas incluindo gênero e sexualidade. Porém, concordamos com Gagliotto e Lembeck (2011) quando afirmam que muitos professores se sentem inseguros para lidar com a sexualidade, pois carregam ainda bloqueios além da insegurança em relação aos pais e a sociedade, um campo fértil para estudo psicossociais.

A formação técnica também foi contemplada em quatro dissertações cujos estudos se basearam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que estabelece a Educação Profissional (EP) e define como complementar a Educação Básica, vinculando-se a ela e podendo ser aplicada em diferentes níveis, para jovens e adultos com escolaridade diversa (BRASIL, 1996). Entendemos, como Lima, Silva e Silva (2015, p. 119) que os jovens brasileiros,

são sujeitos de direitos e deveres e devem ter sua autonomia e identidade respeitadas. Na sociedade brasileira a maioria dos jovens das classes menos favorecidas economicamente já assume responsabilidades ligadas à provisão do próprio domicílio. Assim sendo, são vários os jovens que não concluem a Educação Básica, ou tem negada a possibilidade de ingressar no Ensino Superior. Para esses jovens poderiam ser oferecidas condições e oportunidades de acesso à Educação Profissional articulada à Educação Básica.

Um estudo psicossocial sobre a Educação Profissional para esses jovens volta-se para seu processo de construção histórica, sua trajetória, suas aproximações e diferenças que envolvem sua concepção, normatização e questões de ordem técnica e administrativa (idem, 2015).

A formação continuada está presente em três dissertações e uma tese. Gatti (2008) considera que a educação continuada no Brasil tenta suprir uma formação precária ainda na graduação. Isso responde a uma situação particular brasileira pelas deficiências que enfrentam os cursos de formação de professores. Para Oliveira e Guimarães (2012), a preocupação atual é identificar como essa formação tem sido praticada e onde ela ocorre, pois, apesar da escola ser o local mais indicado para que essa atividade aconteça, pesquisas têm indicado que ela melhor acontece quando é decorrente da associação entre gestores e professores. Romanowski e Martins (2010) destacam que no Brasil a formação continuada colabora para o desenvolvimento profissional dos professores, pois dá continuidade a formação inicial possibilitando ascensão profissional ao docente.

Diferentes programas foram focalizados quatro pesquisas. O objetivo, de modo geral, era compreender como esses programas são significados pelos grupos estudados. O Projovem, por exemplo, voltado para jovens que vivem em situação de vulnerabilidade social, foi objeto de estudo de duas dessas pesquisas,

é um novo programa unificado de juventude que visa ampliar o atendimento aos jovens excluídos da escola e da formação profissional e foi criado a partir da integração de seis programas já existentes (Agente Jovem, Saberes da Terra, Projovem, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de

Fábrica)¹⁷.

Seu objetivo é reintegrar jovens em situação de vulnerabilidade social “ao processo educacional, promover sua qualificação profissional e assegurar o acesso a ações de cidadania, esporte, cultura e lazer” (idem). Já o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (PEJA), foco dos outros trabalhos, tem “o objetivo de aumentar as matrículas do ensino fundamental e médio na educação de jovens e adultos (EJA) na modalidade presencial”¹⁸. São, portanto, programas socioeducacionais que, sob a égide da TRS, podem ser estudados como prática social, levando em conta suas finalidades e o espaço social que ocupam.

A família também foi pesquisada em cinco dissertações. Focalizar a família é fundamental para a compreensão do contexto de socialização dos sujeitos, pois de acordo com Szymanski (2004, p. 14), todo o contexto de socialização se desenvolve a partir no convívio familiar em conjunto com as atividades educativas. A autora afirma que “quando a direção da socialização familiar coincide com a da escola, a criança, em geral, segue seu caminho sem grandes dificuldades”.

A Educação Básica foi enfatizada em três dissertações e uma tese. Gatti (2014) compreende que a Educação Básica no Brasil originou grandes desafios, sendo um deles, a formação de professores devido ao Brasil ser considerado um país de escolarização tardia. Esses desafios surgiram com a necessidade de incluir nas redes de ensino crianças e jovens de segmentos sociais que até poucas décadas atrás não eram atendidas pela educação básica. A expansão do ensino em curto período de tempo e a necessidade de docentes, não permitiu uma qualificação adequada na formação destes. Inúmeros estudos têm discutido a universalização do Ensino Fundamental. Marchelli (2010, p. 562), por exemplo, considera que

a escola se viu envolvida com a responsabilidade de promover a aprendizagem de todos os alunos, independentemente da origem social e das condições culturais ou financeiras das famílias, legalmente obrigadas a matricular os filhos. Para tanto, foi preciso treinar os professores, facilitar o acesso do aluno aos livros didáticos, criar parâmetros curriculares, implantar ciclos de progressão continuada e, principalmente, inserir a avaliação externa [...] A permanência do aluno dentro do sistema escolar passou a ser considerada em si mesma uma vitória e a educação, além de direito básico começou a ser entendida também como uma prestação de serviços pelo Estado à população.

¹⁷ Disponível em: <http://www.secretariadegoverno.gov.br>. Acesso em 13 jan. 2018.

¹⁸ Disponível em <http://www.fnde.gov.br>. Acesso em 13 jan. 2018.

A formação docente neste quadro é um grande desafio, pois, atualmente,

apenas 2% dos jovens querem seguir a carreira docente, e sobram razões para isso: salários injustos, ausência de planos de carreira, o descaso ou a pouca prioridade dada aos cursos de licenciatura pelas universidades- normalmente, tratadas como os “primos pobres” dos bacharelados – e as difíceis condições de trabalho nas escolas e, muitas vezes, no entorno delas. Assim, não surpreende o desinteresse dos jovens brasileiros em seguir essa carreira tão importante para qualquer país que deseje ter um futuro sólido e saudável (RAMOS, 2013)¹⁹.

Portanto, um olhar psicossocial para cada um desses aspectos é essencial para analisar a formação de professores, sobretudo daqueles que atuarão na Educação Básica.

Exclusão social foi foco de uma dissertação de mestrado por meio do estudo do Sistema de cotas raciais na universidade e de outra sobre pobreza. Para Mattos (2012), a exclusão está inserida em um longo processo histórico e social do sistema educativo, o qual colaborou para situações de fracasso escolar nas crianças de classes menos favorecidas. A autora ainda descreve que

A exclusão perpassa uma multiplicidade de trajetórias pessoais e coletivas de desvinculação, em que o próprio indivíduo se vê sem saída, aceita-se como apartado de uma sociedade que o estigmatiza como pobre e da qual precisa de favores e ajuda para poder conseguir alguma coisa. Ele precisa de apadrinhamento, de assistencialismo, de paternalismo, reforçando, ainda mais, o processo de exclusão [...] São mecanismos de naturalização da exclusão e de desigualdades sociais incompatíveis com a democratização da sociedade. (MATTOS, 2012, p.220).

Práticas democráticas foram objetos de duas dissertações destacando práticas democráticas em colégios de aplicação e na Educação Infantil, o que é pertinente aos estudos sobre representações sociais, uma vez que, como afirma Lima (2014, p. 1069-70),

a gestão democrática das escolas é uma complexa categoria político-educativa, uma construção social que não dispensa a análise dos contextos históricos, dos projetos políticos e da correlação de forças em que ocorre, para além de envolver dimensões teóricas e conceituais que vão desde as teorias da democracia e da participação, até às teorias organizacionais e aos modelos de governação e administração das escolas e respectivos sistemas escolares. Por essa razão, reconhecer o forte simbolismo político da gestão democrática, a sua

¹⁹ Disponível em: www.observatoriodopne.org.br. Acesso em 22 fev. 2018.

genealogia revolucionária e as suas ligações privilegiadas à democracia participativa não implica, em caso algum, deixar de estudar as suas dimensões teóricas, de debater as suas realizações práticas.

Assim, a gestão escolar também foi enfatizada em duas dissertações. Segundo Luck (2009) na escola, o gestor é o profissional a quem compete a liderança e organização das atividades de todos os profissionais que nela atuam, de modo a norteá-los no prosseguimento de um universo educacional capaz de proporcionar aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os diversos desafios que são apontados. Vale ressaltar que para êxito do resultado com os alunos, o trabalho é realizado em equipe e a construção é diária levando em consideração as experiências diversas de todos os componentes da equipe. Além disso,

a gestão democrática é um princípio orientador da escola pública brasileira, definido pela Constituição Federal de 1988 e referendado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e seus desdobramentos no sistema público de ensino permitem associá-lo à emergência de um novo modelo de gestão escolar [...] (VIEIRA; VIDAL, 2015, p. 21),

que convive com as mais diversas forças no cotidiano da escola, imprimindo contornos próprios a este modelo, o que o torna um objeto de excelência a ser estudado sob a luz da TRS.

Diferenciar o ensino, conforme define Perrenoud (2000, p. 9), é “fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem. [...] é, pois, lutar para que as desigualdades diante da escola se atenuem e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve”. Nesta perspectiva, a escola Tia Ciata se voltou para crianças abandonadas por meio de uma experiência diferenciada de escola entre 1984 e 1989, tendo sido tema de duas dissertações que focalizaram as representações sociais de ex-alunos e por colaboradores.

Duas dissertações elegeram como objeto a violência, um focalizando indisciplina e o outro, *bullying*. De acordo com Brito e Santos (2009), a violência escolar sempre existiu. O que difere para os dias atuais são a maneira como o professor lida com a violência na sala de aula e a essência do aluno. De acordo com esses autores, o aluno de antigamente era mais submisso que o aluno atual. Hoje em dia cria-se uma expectativa que os alunos sejam ativamente participativos e não somente captadores das informações transmitidas pelos docentes.

Quanto ao *bullying*, um tipo de violência que ocorre no contexto escolar, Cunha (2016, p. 9), coloca-se a favor de Olweus (1999) que

sugere que se faça a distinção entre os conceitos de bullying, agressão e violência. Segundo o autor, na violência ou no comportamento violento, é utilizada sempre a força ou o poder físico sobre outrem, isto é, o agressor serve-se do seu corpo ou de um objeto para infligir dano físico a terceiros. Deste modo, o bullying e a violência seriam demonstrações distintas de conduta agressiva que se poderiam justapor em certas situações (e. g., bullying físico e direto). Seguindo esta ideiação, o bullying pode ser percebido como um elemento constituinte de um padrão de comportamento agressivo mais lato que inclui a conduta antissocial e a transgressão sistemática de regras.

A autora alerta também que “o bullying tem sido conceptualizado de várias formas e até certo ponto, a escolha terminológica, bem como a sua significância, conotações e implicações, variam de acordo com o contexto cultural de análise” (CUNHA, 2016, p. 12), o que confere ao fenômeno um status de objeto de representação social.

O meio ambiente também foi eleito como objeto, ora focalizando o impacto ambiental do Bus Rapid Transit (BRT), ora a Educação Ambiental. Segundo Reis e Bellini (2011, p. 155), “a teoria das representações sociais nos permite trabalhar a historicidade do espaço, suas formas e seus conteúdos, e a objetivação, classificar, recortar e compreender a descontextualização dos discursos e ideologias”. As mesmas autoras acrescentam que, em relação ao meio ambiente, a representação social de pessoas e ou grupos é indispensável para entendermos como os profissionais estão lidando com essa temática. As autoras afirmam que “as representações sociais desempenham na sociedade, seja ela qual for, importante contribuição para a formação de condutas, orientando relações e comunicações” (idem, p.156).

Vários objetos surgiram uma única vez nas pesquisas defendidas na Linha RSPE. No total foram 14 dissertações e duas teses que focalizaram os seguintes :objetos processos educacionais no cotidiano; creche; escola excelente; curso de gastronomia; historiografia da Educação no Brasil; livros de autoajuda; mercado consumidor; sala de leitura; obras literárias adaptadas à televisão; curso de Design de moda; portal institucional como prática de comunicação; grupos antagônicos na escolarização e função social da escola em crianças. Tal diversidade vai ao encontro do que registra Sá (1998): a Educação é um campo onde a utilização da representação social tem sido beneficiada e o tema desenvolvimento humano tem sido um foco crescente de estudos nas representações sociais abrangendo diversos assuntos.

A Saúde foi outra área de conhecimento destacada nas pesquisas, estando presente em uma tese e nove dissertações. Os objetos focalizados nesses estudos foram: desenvolvimento psicomotor; trabalho do enfermeiro na estratégia de saúde da família; custos na enfermagem;

identidade do profissional enfermeiro; condicionamento físico; ser mãe; sentidos do corpo de mulheres; atividade física e mecanismo de adesão; gestação de alto risco; e trabalho do profissional fonoaudiólogo na alfabetização.

Área importante, que se impõe não só por razões históricas, mas também por sua persistente atualidade, cada vez mais profissionais da Saúde, com ênfase na Saúde Coletiva e Enfermagem, têm se valido do referencial teórico das representações sociais em suas pesquisas e, com alguma frequência, se associado a psicólogos sociais, destacando a equipe multidisciplinar (SÁ, 1998).

Na Jornada Internacional sobre Representação Social (JIRS) de 2017 foi identificado um quantitativo maior de trabalhos publicados na área da Educação do que aqueles da área da Saúde. Foram 241 trabalhos com a temática Educação e 115 na área da Saúde, o que pode indicar que a TRS está se fortalecendo no campo da Educação, uma vez que nas primeiras jornadas o quadro de trabalhos apresentados era inverso.

Concluindo, encontramos uma grande diversidade de objetos nos estudos realizados durante 14 anos no âmbito da Linha RPSE e todos têm muita relevância para os estudos sobre representações sociais. É possível afirmar que os objetos focalizados são bastante atuais, quer sejam relativos ao campo educacional, quer ao campo da Saúde.

2.2.2 – Categoria 2 – Sujeitos

De acordo com Leopardi (2002, p. 215), a determinação da população e amostra é definida como o “grupo que apresenta comportamentos similares, que evocam convergência de significações sobre uma dada realidade [...]. Poder-se-á comparar Representações Sociais de grupos diferentes sobre o mesmo tema”. O mesmo autor afirma que esta determinação também pode ser realizada através de análise em documentos, mídias e artigos.

Segundo Gatti (2012), os estudos no campo da Educação estão cada vez mais subjugados a novos requisitos de qualidade. Esse campo de estudo vem sendo impensado por questões de cunho científico, profissional, político, administrativo e econômico. A autora sustenta que há um leque muito amplo de estudos sobre e para a Educação em inúmeros campos do conhecimento, sendo difícil definir epistemologicamente um eixo identitário. De acordo com ela, “despontam, ainda, pesquisas que têm uma abordagem interacional, na qual se procura considerar todas as relações entre os conjuntos de diferentes fatores pertinentes às ações educacionais: aluno, professor, conhecimento, situação, contexto” (GATTI, 2012, p. 25).

Nas teses e dissertações analisadas, o professor foi o único sujeito em 54 dissertações e

seis teses, aparecendo também em conjunto coordenadores, gestores, técnicos administrativos e pais/responsáveis. Com alunos está presente em 16 dissertações e três teses (Apêndice 3). Suas ações, falas, depoimentos, diálogos e reflexões são fundamentais para a pesquisa em representações sociais.

Alunos e ex-alunos também foram os únicos sujeitos em 22 dissertações e três teses. Em outros estudos estavam acompanhados de outros sujeitos (Apêndice 3). Como expressa Menandro (2010, p. 76), “partir do conhecimento já construído pelos alunos não é só um recurso para trabalhar os conteúdos das diversas disciplinas, mas também uma forma de conhecer o universo psicossocial do público escolar e, com isso, formular melhores estratégias educativas”. Este autor entende que o discente é um colaborador da construção e/ou reconstrução do conhecimento através da apropriação prática dos instrumentos culturais materiais e simbólicos. Em decorrência, podemos afirmar que, para que o processo educativo seja eficaz, cada integrante deve colaborar com sua parcela: a escola com sua estrutura, os gestores com a organização, o docente com suas experiências e conhecimentos enriquecedores e os discentes com suas experiências, seus objetivos e suas vontades em agregar.

Profissionais da área da Saúde foram identificados como sujeitos em cinco dissertações (Apêndice 3). Como muitas pesquisas retratam, a diversidade de enfoques teóricos e metodológicos é uma característica marcante da Enfermagem. Segundo Silva, Camargo e Padilha (2011), dentre os enfoques mais utilizados pela Enfermagem destaca-se a TRS, que é muito utilizada nesta área devido à viabilidade do pesquisador apreender a interpretação dos próprios participantes da realidade que se pretende pesquisar, permitindo a compreensão dos comportamentos e das ações de um delimitado grupo social perante a um objeto psicossocial. Levando em consideração que a representação social estimula conhecer a prática de um determinado grupo, ela permite à Enfermagem realizar intervenções que, por respeitarem as peculiaridades de cada segmento social, serão mais produtivas.

Outros sujeitos identificados foram pais e/ou responsáveis. Esses estavam presentes em quatro dissertações, sendo em três delas associados a outros profissionais da Educação. Somente em uma dissertação foram os únicos sujeitos (Apêndice 3).

Compreender as práticas educativas parentais e o contexto em que elas ocorrem é um dos focos de pesquisas em representação social. De acordo com Barroso e Machado (2010), tarefas potencializadoras de um bom desenvolvimento intelectual são solicitadas aos pais para a realização de todas as demandas necessárias para ampliar a aquisição de conteúdos acadêmicos e potencializar as competências educacionais e de resolução de problemas dos filhos. Pesquisas

recentes têm revelado que a participação por parte dos pais no processo educativo escolar vem sendo redefinido aos poucos, como por exemplo, as de Ribeiro (2004) e Fevorini (2009). Há também as que se voltam para a relação de autoridade, em função das mudanças sociais que provocam deslocamento nas relações de autoridade pais/filhos (MONTANDON, 2005).

Nas 14 dissertações em que o professor aparece junto a outros profissionais, em seis delas os outros sujeitos são gestores e coordenadores. Coordenadores são o único sujeito em uma dissertação (Apêndice 3). Com base nas representações sociais desses sujeitos, é possível compreender as relações que se estabelecem nas instituições que envolvem, por exemplo, a elaboração do projeto político pedagógico, as práticas democráticas, as políticas de gestão e a autonomia escolar.

Pesquisas voltadas para a gestão escolar têm sido desenvolvidas continuamente e um dos dados importantes que envolvem os gestores escolares é o fator financeiro. Como assinala Vieira (2007), boa educação necessita de altos investimentos e o leque de boas ideias de baixo custo tende a ser restrito e por melhores que sejam as intenções do gestor, suas ideias precisam ser viáveis e aceitáveis (condições políticas). Portanto, a dimensão financeira, que é um ingrediente fundamental da gestão, na maioria das vezes, tende a ser ignorada na concepção de promessas e planos. Por isso mesmo é que um grande contingente de boas intenções se desvanece na medida em que avança o cotidiano da gestão. Vieira (2007, p. 62) acrescenta que:

São tarefas específicas da escola a gestão de seu pessoal, assim como de seus recursos materiais e financeiros. Noutras palavras, cabe a ela gerir seu patrimônio imaterial e material. [...] Além dessas atribuições, e acima de qualquer outra dimensão, está a incumbência de zelar pelo que constitui a própria razão de ser da escola – o ensino e a aprendizagem. Assim, tanto lhe cabe “velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente”, como “assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas”, como “prover meios para a recuperação de alunos de menor rendimento”.

As ações técnico-administrativas, as ações pedagógico-curriculares e a organização e desenvolvimento do ensino elaborado pelos gestores constituem o alicerce da escola e o funcionamento escolar proporcionando a base para o complexo processo educativo.

Líderes religiosos foram sujeitos em duas dissertações sendo uma com outros componentes do grupo de oração e em outra dissertação, associado a políticos e autoridades da Secretaria Estadual de Educação. Profissional de vendas foi encontrado como sujeito em uma dissertação e uma tese (Apêndice 3).

Identificamos uma variedade de sujeitos nas pesquisas analisadas, ora envolvendo vários em conjunto, ora elencando somente um sujeito. O professor foi o sujeito mais focalizado, o que pode ser justificado por meio da explicação de Gatti (2003, p. 196):

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. Há também que se considerar o papel de eventos mais amplos, sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais, com seus determinantes que perpassam a vida grupal ou comunitária. Sabemos que a interação desses fatores molda as concepções sobre educação, ensino, papel profissional, e as práticas a elas ligadas, concepções e práticas estas que, por sua vez, são estruturalmente delimitadas pela maneira que as pessoas se vêem, como estruturam suas representações, como se descrevem, como vêem os outros e a sociedade à qual pertencem.

Podemos dizer o mesmo com relação aos sujeitos de todas as pesquisas analisadas.

3.2.3 – Categoria 3 - Tipo de abordagem

Conforme cita Leopardi (2002), a Teoria das Representações Sociais surge como uma oportunidade de organização de conteúdos simbólicos para dissolver as indagações relativamente incertas e subjacentes no comportamento e na linguagem das pessoas. Para a autora, o arcabouço teórico das representações sociais “emergiu de uma cultura profissional que procurava soluções coletivas para problemas comuns, relativos às experiências cotidianas e por tradição num determinado grupo” (LEOPARDI, 2002, p. 211).

A Teoria de Representação Social apresenta três perspectivas de desenvolvimento que abordam de maneira muito diferente as representações sociais. Uma avalia o papel regulatório das representações sociais nas relações sociais reais (processual); a segunda examina o impacto das interações sociais na elaboração das representações sociais (societal); e a terceira analisa as características estruturais ligadas as condutas sociais (estrutural) (RATEAU, et all, 2012).

Nos trabalhos analisados as três abordagens foram encontradas (Apêndice 4). Identificamos a ampla utilização da abordagem processual de forma isolada seguida da abordagem estrutural também de forma isolada. Em menor quantidade identificamos o uso da abordagem processual associada com a abordagem estrutural e em um único trabalho verificamos o uso das abordagens processual e societal em conjunto.

Dos seis estudos que não utilizaram a Teoria da Representação Social, quatro tiveram como referencial teórico os estudos de Michel Foucault.

De acordo com Jodelet (2011, p. 21),

No campo brasileiro, a introdução dos estudos de representações sociais seguiu várias etapas que atestam a influência de uma ou de outra dessas escolas europeias. Após uma abordagem processual, foi a abordagem estruturalista que foi adotada, completada mais tarde pela abordagem sociogenética. Mas a influência que as escolas tiveram no desenvolvimento do campo de estudo do fenômeno das representações sociais no Brasil, servindo de inspiração teórica e provendo com metodologias, as referências europeias foram usadas no contexto de uma aproximação diversificada das representações sociais. Raras foram as pesquisas que aplicaram os modelos propostos de maneira rígida e estritamente reprodutiva.

A autora considera, também, que a “escola brasileira” tem sua originalidade, possuindo duas características: a diversificação dos domínios de estudos e uma concepção comunitária das práticas de pesquisa, propiciada pelos encontros nacionais e internacionais, que promovem para o intercâmbio de ideias, realizações, experiências e aprimoramento das pesquisas. E finaliza:

podemos esperar que em campos como educação, saúde, meio ambiente, política, justiça, os resultados obtidos por numerosos trabalhos realizados em contextos concretos poderão fornecer uma base de discussão sobre as contribuições dos diferentes modelos empregados para se aproximar das representações sociais.

Os pesquisadores da Linha RSPE do PPGE da UNESA certamente têm contribuído para a ampliação dos estudos que adotam a TRS como referencial teórico-metodológico, pois desde o momento em que foi criada já produziu 127 dissertações e 13 teses. Além disso, inúmeros trabalhos têm sido publicados pelos professores-pesquisadores em artigos, livros, capítulos de livros, anais de eventos nacionais e internacionais.

3.2.4 – Categoria 4 - Técnicas de coletas de dados

Conforme explicam Castro, Ferreira e Gonzalez (2013, p. 36), “as técnicas de coletas de dados são instrumentos fundamentais para o conhecimento do universo a ser pesquisado” e, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), nas investigações, em geral, nunca se utiliza apenas um método ou uma técnica, e nem somente aqueles que se conhece, mas todo os que forem necessários ou apropriados para determinado caso. Na maioria das vezes, há uma combinação de dois ou mais deles, usados concomitantemente, o que foi observado através da análise das

pesquisas realizadas na Linha RSPE do PPGE da UNESA. Cabe lembrar, também, que Serge Moscovici defendia a multiplicidade de métodos para se chegar ao conhecimento de um objeto e Jean Claude Abric também defendia a plurimetodologia (MAIA, 2011).

As entrevistas foram utilizadas como técnica de coleta de dados em 100 dissertações, sendo em 16 dissertações e cinco teses como única técnica e em 84 dissertações em combinação com outras técnicas, possivelmente por ser considerada uma técnica bastante pertinente para os estudos em representação social

A entrevista é a técnica em que o investigador está presente junto ao informante e formula questões relativas ao seu problema. A entrevista tem a vantagem essencial de que são os atores sociais mesmos que proporcionam dados relativos as suas condutas, opiniões, desejos e expectativas (LEOPARDI, 2002). Como descrevem Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2000 p. 168), “por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade”.

André e Lüdke (2017) enfatizam a importância da natureza da interação que norteia toda entrevista possibilitando um elo recíproco entre o entrevistador e o entrevistado. Para as autoras, “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (ANDRÉ; LÜDKE, 2017, p.39).

A entrevista dirigida, padronizada ou estruturada foi utilizada em três dissertações. Nela o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido e as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. O pesquisador não é livre para adaptar suas perguntas a determinada situação, de alterar a ordem dos tópicos ou de fazer outras perguntas (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Foram realizadas 89 entrevistas do tipo semiestruturadas, sendo 85 em dissertações e quatro em teses. Este tipo entrevista é aplicado a partir de um pequeno número de perguntas para facilitar a sistematização e a codificação. Algumas questões são pré-determinadas, outras podem ser formuladas durante a entrevista. (CASTRO; FERREIRA; GONZALEZ, 2013).

Dentre as entrevistas semiestruturadas, os pesquisadores a caracterizaram em subgrupos como entrevista semiestruturada individual (nove dissertações), semiestruturada em grupo (uma dissertação) e semiestruturada narrativa (uma dissertação). “Na entrevista individual o entrevistador e o entrevistado estão face a face e várias pessoas podem ser entrevistadas individualmente a respeito dos mesmos tópicos” (CASTRO; FERREIRA; GONZALEZ, 2013, p. 39).

Já as entrevistas em grupo consistem em obter um número maior de informações sobre uma determinada comunidade em um espaço menor de tempo. Quanto à entrevista semi-estruturada narrativa, Junqueira et al (2014, p.194) explicam que “as entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional”. Os mesmos autores acrescentam que a influência do entrevistador sob os informantes deverá ser a mínima possível para que as informações não sofram distorções.

A entrevista conversacional foi utilizada como técnica de coleta de dados em uma tese e 11 dissertações. Essa entrevista é caracterizada pelo surgimento das perguntas nos contextos e nos cursos naturais à interação, sem que haja um planejamento prévio de perguntas, nem de relações a elas.

A entrevista não estruturada foi descrita somente em uma dissertação. “É uma entrevista aberta que vai sendo delineada aos poucos e se esclarecendo à medida que a pesquisa vai sendo realizada” (CASTRO; FERREIRA; GONZALEZ, 2013, p.38). Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2000, p. 168) consideram que “nas entrevistas não estruturadas, o entrevistador introduz o tema da pesquisa, pedindo que o sujeito fale um pouco sobre ele, eventualmente inserindo alguns tópicos de interesse no fluxo da conversa”.

Questionários também foram bastante utilizados, associados a outras técnicas de coleta de dados. Somente oito trabalhos elencaram esta técnica de forma isolada para colher as informações necessárias: seis dissertações e duas teses. De acordo com Castro, Ferreira e Gonzalez (2013, p. 58):

[...]o questionário consiste em uma série de perguntas, cuja forma, aberta ou fechada, configura tipo de coleta de dados qualitativos e quantitativos, respectivamente. O questionário pode ser dirigido ao entrevistado de forma direta ou preenchido pelo próprio entrevistado.

O questionário geralmente é um veículo para obtenção de respostas às perguntas e abrange um aglomerado de questões direcionadas a um tema essencial, podendo ser entregue em mãos, enviado via correio ou aplicado diretamente ao respondente (LEOPARDI, 2002).

A técnica de grupo focal é aplicada tanto na pesquisa quantitativa quanto na qualitativa para esclarecer indagações do pesquisador e foi usada em 17 dissertações e três teses. Segundo Castro, Ferreira e Gonzalez (2013), a técnica do grupo focal permite a aquisição das informações

qualitativas sobre opiniões, crenças e condutas inerentes a um assunto peculiar. Todos os estudos que usaram esse método estavam associados às outras técnicas de coleta.

Outra técnica de coleta bastante empregada nos trabalhos analisados foi a observação. Uma observação apurada de atitudes e acontecimentos possibilita informações não verbais importantes relacionadas com o tema pesquisado (CASTRO; FERREIRA; GONZALEZ, 2013). Foram usadas em 43 dissertações e três teses em conjunto com outras técnicas. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2000) existem diversas vantagens relacionadas à observação tais como reconhecer a veracidade de algumas respostas, diferenciar condutas não intencionais, estudar itens pouco desdobrados pelos informantes e identificar atitudes no seu tempo real.

Dessas 43 dissertações, três utilizaram observação participativa e das três teses, apenas uma usou este tipo de observação. Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2000, p. 167) afirmam que “na observação participante, o pesquisador se torna parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação”. E Castro, Ferreira e Gonzalez (2013, p. 48) complementam: “na observação participativa, o pesquisador observa e participa do contexto sociocultural de um grupo ou comunidade”.

André e Ludke (2011) explicam que existem inúmeras maneiras de registrar a observação. Essa escolha fica a critério do pesquisador que decide entre as anotações simples, a gravação, a fotografia, slides ou mais de uma forma aplicada em conjunto.

A análise documental é uma técnica de coleta bastante utilizada em trabalhos acadêmicos e reconhece qualquer registro como uma fonte de informação, podendo ser livro, ata de reunião, arquivo, pareceres, normas entre outros (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2000). Onze dissertações e três teses elegeram essa técnica como método para obter as informações necessárias e dessas, seis dissertações e duas teses a utilizaram em conjunto com outros métodos.

De acordo com Ludke e André, (2017) a análise documental apesar de pouco explorada tanto na área da Educação como em outras áreas, pode ser uma técnica de grande importância na pesquisa qualitativa, pois acrescenta os dados colhidos por outras técnicas enriquecendo essas informações ou descobrindo novas óticas dos temas pesquisados. Bardin (2011, p. 51) define a análise documental como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Dentre os tipos de documentos analisados pelos pesquisadores, estão documentos sobre a música na escola e na legislação, sobre coleções que tratam da colonização da América e outros documentos históricos.

Oito dissertações utilizaram o diário de campo em conjunto com outras técnicas para coletar as informações. “O diário de campo consiste no relato escrito daquilo que o investigador presencia, ouve, observa e pensa no decorrer do recolhimento dos dados” (CASTRO; FERREIRA; GONZALEZ, 2013, p. 49). Quando os dados são anotados diariamente podem ser refletidos em estudos qualitativos.

Uma técnica pouco encontrada nos estudos analisados foi a história oral que só foi descrita em somente uma dissertação. “É um método de pesquisa histórica baseado em depoimentos de pessoas que vivenciaram a situação investigada, sendo muito utilizado para se trabalhar com fatos não disponíveis em fontes escritas [...] Há situações em que os depoimentos são as fontes principais de informações.” (CASTRO; FERREIRA; GONZALEZ, 2013, p. 45).

Outra técnica que também foi muito pouco utilizada foi história de vida, que apareceu em uma dissertação. De acordo com Castro, Ferreira e Gonzalez (2013), essa técnica é usada para compreender uma temática, uma situação ou até mesmo uma personalidade a partir do relato de vida dos componentes envolvidos com o objeto estudado.

O formulário foi uma técnica também utilizada. Onze dissertações e uma tese elencaram esse instrumento como técnica para obter as informações. Esse instrumento foi utilizado em conjunto com outros instrumentos tais como entrevista e questionário. De acordo com Leopardi (2002, p. 165) o formulário “envolve a aplicação das questões solicitadas, de maneira que o pesquisador permanece junto ao sujeito pesquisado, preenchendo os dados”.

O teste de livre evocação de palavras também foi utilizado nas pesquisas estudadas, encontrado em 36 dissertações e seis teses. Sempre associado a outras técnicas.

Foram identificadas, portanto, diferentes técnicas de coleta de dados utilizadas, na maioria das vezes, em conjunto com outras. Os métodos mais empregados foram a entrevista associada com outras técnicas, seguido da observação também em conjunto com outros métodos e logo após o questionário. Com menor expressão, encontramos grupo focal, seguido da análise documental e do formulário em combinação com outras técnicas. Ainda encontramos em poucas pesquisas o diário de campo associado a outras técnicas, seguido das histórias orais e de vida.

É possível dizer que as técnicas de coleta de dados utilizadas são pertinentes para buscar as representações sociais elaboradas pelos sujeitos identificados. Como registra Maia (2011, p. 10), ao apontar a diversidade de técnicas registradas ao longo de mais de 30 anos de pesquisas em representação social, “como desejava Moscovici (2005a), verifica-se que a cada pesquisa empreendida novas metodologias, diferentes estratégias e técnicas são incluídas para melhor acessar as representações sociais de um objeto construídas por um determinado grupo”.

3.2.5 - Categoria 5 – Técnicas de análise de dados

Castro, Ferreira e Gonzalez (2013, p. 61) explicam que “a análise dos dados de uma pesquisa é um processo sistemático de busca e organização visando obter maior compreensão dos materiais coletados e de torná-los compreensíveis ao maior número possível de pessoas”.

Nas dissertações e teses selecionadas foram identificadas combinações de técnicas de análise de dados. A análise de conteúdo foi amplamente utilizada como única técnica de análise de dados sendo identificadas em 90 dissertações e sete teses. Como descreve Bardin (2011), a análise de conteúdo é um aglomerado de ferramentas metodológicas que se encontra continuamente em avanço estimulando e auxiliando o pesquisador a desvendar e interpretar o que estão ocultos nos objetos de estudo. “O analista tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2011, p. 131).

A análise de conteúdo é uma técnica bastante aplicada em pesquisas qualitativas além de ser uma ferramenta de aplicação relativamente fácil e ter como característica principal a atividade interpretativa (CASTRO; FERREIRA; GONZALEZ, 2013). Vem sendo utilizada à míude em pesquisas sobre representações sociais (MAIA, 2011).

O segundo tipo de análise utilizada nas pesquisas estudadas foi a análise retórica: 15 dissertações e quatro teses. Segundo Mazzotti (2007, p. 112),

a Retórica é ciência dos limites da arte de persuadir ou influenciar as pessoas. [...] Assim, a Retórica é um conjunto de conhecimentos confiáveis que orienta o trabalho do orador em sua busca do discurso que mova o auditório na direção por ele desejada. Como em qualquer outra técnica é preciso ajustar o idealizado às condições de sua realização, o que é um conhecimento confiável a respeito das técnicas em geral. Ou seja, a incompletude das artes é a condição para as suas ciências, as que buscam sistematizar os conhecimentos a partir de seus limites.

É uma técnica que vem sendo utilizada mais recentemente nos estudos de representação social, assim como a técnica do Modelo da Estratégia Argumentativa (MEA), aplicada em 13 dissertações e uma tese. Nepomuceno e Castro (2008, p. 253) descrevem que

na análise baseada no Modelo Estratégia Argumentativa, busca-se o que dá coerência às falas; busca-se na atividade em que o sujeito está engajado o sentido do que ele diz. Para a reconstrução de argumentos, representa-se através

de esquemas o argumento usado pelo locutor, através de simples.

A análise de enunciação foi encontrada em duas dissertações. Para Bardin (2013, p. 218) essa técnica de análise se diferencia das outras técnicas por considerar que

na altura da produção da palavra é feito um trabalho, é elaborado um sentido e são operadas transformações. O discurso não é transposição cristalina de opiniões, de atitudes e de representações que existiam de modo cabal antes da passagem à forma linguageira [...] Isto é particularmente evidente nas entrevistas em que a produção é ao mesmo tempo espontânea e constringida pela situação.

Para Ludke e André (2017) avaliar os dados coletados é uma tarefa simples e necessita em um primeiro momento, de uma organização inicial de todo o material procurando identificar as aproximações e tendências expressivas. As autoras sustentam a possibilidade de que um pesquisador mais experiente e ou mais bem fundamentado, consiga analisar grande parte do material coletado ainda durante o processo da coleta de informações.

Após o levantamento realizado podemos afirmar que a análise de conteúdo foi uma tipologia amplamente utilizada nas pesquisas analisadas, assim como em muitas outras pesquisas que utilizam a TRS, o que já havia sido apontado por Sá (1998) há duas décadas atrás. Essa técnica possui ferramentas de fácil aplicabilidade e se encontra em atualização contínua facilitando os pesquisadores na interpretação dos dados e de seus respectivos resultados.

3.2.6 – Resultados

Os resultados encontrados pelos pesquisadores (Apêndice 6) indicam que na maioria dos estudos há representação social do objeto pelos sujeitos identificados, embora em alguns, foi identificado início da formação da representação do objeto.

As conclusões evidenciam a pertinência de utilizar a TRS para os estudos no campo da Educação e da Saúde. Como afirma Machado (2006, p. 3),

Gilly (2001) destaca a importância da noção de representação social para a compreensão dos fenômenos educacionais não apenas numa perspectiva macroscópica, mas também para análises mais detalhadas de aspectos do cotidiano escolar, da turma, dos saberes, instituições educacionais, relações pedagógicas, entre outros. Atualmente a teoria vem se difundindo nos meios acadêmicos brasileiros solidificando-se em diferentes domínios como História, Antropologia, Saúde e Educação.

O professor foi o sujeito que prevaleceu nesses estudos envolvendo formação inicial, formação continuada, sua identidade, sua forma de ensinar e sua prática no cotidiano escolar.

Inúmeras questões envolvem o professor e sua prática, dentre elas identificamos a responsabilização dos docentes pelo crescimento profissional e desenvolvimento pessoal de seus alunos, pois acreditam que podem transformá-los para uma convivência melhor em sociedade, defendendo que a educação é a solução para todos os problemas sociais. De acordo com a fala de muitos professores entrevistados que estão expostas nos trabalhos analisados, muitos estudantes atualmente chegam às escolas com déficit de conhecimentos e carência afetiva, o que interfere diretamente em sua aprendizagem. Para tentar sanar essas questões, os professores se adaptam diariamente a prática docente para poder atender todas as necessidades encontradas em sala de aula.

Uma questão interessante encontrada nos estudos analisados está relacionada à influência das experiências dos professores nas práticas docentes. Independentemente de suas titulações, o que interfere diretamente na atividade docente, segundo os pesquisadores, é a experiência de base.

Como resultados, identificamos, como Maia (2017, p. 18070), em trabalho sobre pesquisas que tiveram como objeto de representação social a formação e o trabalho docente que

com relação à representação social de formação docente, os trabalhos mostram que os professores dos três níveis de ensino parecem ancorá-la no modelo tradicional, no qual permanecem as dicotomias bacharelado e licenciatura, professor especialista e professor generalista, teoria e prática, e defendam uma nova formação amparada em visão humanística-crítico-emancipatória. Quanto à representação de trabalho docente, parecem ancorá-la no modelo de professor tarefairo, aquele que não possui autonomia pedagógica, cumpre tarefas e procedimentos preestabelecidos, e apontem a necessidade de uma educação humanizada e humanizadora, onde o fazer docente é fundamental.

Além da prática docente encontrada em grande maioria das pesquisas analisadas, foi também focalizada, por exemplo, a indisciplina. Alguns professores entrevistados verbalizaram que não foram preparados para enfrentar o tipo de indisciplina que está hoje presente na sala de aula, o que também favorece o aumento da indisciplina no espaço escolar.

Outros temas polêmicos presentes nos estudos foram sexualidade, ambiente escolar em sala, a inclusão e exclusão social. As representações sociais evidenciaram que tabus e preconceitos por parte dos docentes ainda interferem nas atividades pedagógicas. Essas representações estão norteadas pela exclusão do diferente. Esse processo está enraizado na

Educação e a falta de informação sobre inclusão por professores ainda é a principal responsável pelo fracasso da proposta de inclusiva nas escolas.

A Saúde foi tema abordado nos estudos. As representações sociais de profissionais desta área mostraram a existência de dicotomia entre o discurso e o exercício da profissão. Observamos que os enfermeiros, por exemplo, consideram sua profissão extremamente importante também no que se refere à atividade docente, porém poucos exercitam esta atividade. Existe, em muitos casos, uma “distância” entre a equipe de saúde e pacientes devido à falta de planejamento para ação educativa nas unidades hospitalares. Outro fator importante verificado pelos pesquisadores é a percepção gerada pela sociedade de que a profissão do enfermeiro não é sustentada por uma fundamentação teórica e que o profissional não tem conhecimento científico para exercer sua profissão. Há a premissa de que o profissional dessa área cuida por amor, dedicação e atenção, tal como o professor.

Entendemos que todas as pesquisas analisadas trouxeram contribuições significativas para a compreensão dos sujeitos, suas práticas e do contexto onde se situavam e que a TRS foi utilizada com pertinência, possibilitando o estudo psicossocial dos objetos, sujeitos e suas relações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo realizar um levantamento das teses e dissertações que foram produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estácio de Sá (UNESA) no período compreendido entre 2000 e 2016 no âmbito da Linha de Representações Sociais e analisa-las.

Para efetuar esse levantamento foi realizado um trabalho exaustivo de levantamento dessas pesquisas no Banco de Teses e Dissertações do PPGE. Muitas dificuldades foram encontradas durante o processo do levantamento como, por exemplo, teses e dissertações que não estavam disponíveis no site, somente na biblioteca física da universidade e algumas não foram sequer encontradas. Muitas que estavam na biblioteca foram digitalizadas folha por folha, o que necessitou um tempo excessivamente longo. Os estudos que não foram localizados foram excluídos do levantamento.

Vale relembrar como já dito anteriormente que a informação é fundamental para o estudo da representação social e que o conhecimento do senso comum se dá a partir da comunicação em grupo, das crenças, valores, das experiências diárias e individuais entre os sujeitos e os objetos. Esse conhecimento é compartilhado entre os componentes de um grupo ou entre grupos nos quais existem relações diárias entre os indivíduos. As pessoas conversam, analisam e pensam sobre os mais diversos temas e elaboram representações que começam a influenciar nas suas relações e condutas sociais.

A análise das pesquisas nos permitiu compreender que a utilização das representações sociais em Educação é extremamente benéfica para o entendimento da convivência em sociedade onde os participantes interagem e absorvem o reflexo do meio que convivem. A vida acadêmica retrata muito bem essa interação entre inúmeros sujeitos onde o espaço, as ideologias, a cultura, saberes, as experiências individuais interferem direta ou indiretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Os objetos focalizados nos estudos pesquisados, quer fossem do campo da Educação, quer da Saúde, são objetos de relevância social para os sujeitos identificados, o que possibilita a construção de sua representação. A diversidade encontrada se deve ao fato da teoria facilitar a compreensão de vários fenômenos.

As pesquisas analisadas evidenciaram temas relativos à Educação e envolviam assuntos atuais de grande relevância para comunidade acadêmica. Observamos temas bastante discutidos entre os mais renomados autores e pesquisadores da área assim como aqueles menos utilizados

na atualidade. Dentre os temas mais utilizados identificamos o trabalho e a prática docente. Esse tema gera inúmeras ramificações e estimulam debates enriquecedores em congressos de pesquisas em representação social.

O professor foi o sujeito mais presente nos estudos analisados, presente em forma individualizada ou associado a gestores, coordenadores, equipe técnico-pedagógica, pais e alunos.

Os três tipos de abordagem foram utilizados para estudar a relação sujeitos-objeto, sendo a mais utilizada a abordagem processual, seguida da estrutural e por fim a processual associada ora com a estrutural, ora com a societal.

A entrevista e o questionário foram as técnicas de coleta de dados mais utilizadas, assim como a análise de conteúdo foi a tipologia mais utilizada pelos pesquisadores, tendo sido usada em menor escala a análise retórica e o Modelo da Estratégia Argumentativa (MEA), técnicas que vêm sendo aplicadas mais recentemente nos estudos de representação social no PPGE. Encontramos também a análise de enunciação que foi utilizada em duas dissertações.

Esse estudo nos levou a concluir que utilização da Teoria das Representações Sociais nas pesquisas em Educação tem beneficiado a acadêmica que a utiliza para o entendimento de fenômenos sociais, além de permitir aos pesquisadores o contato com a diversidade e complexidade dos processos educativos.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C.; FLAMENT, C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998, p. 27-38.

ABRIC, J.C. A organização das representações sociais: sistema central e sistema periférico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. A zona muda das representações sociais. In: OLIVEIRA, Denize Cristina de.; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. (Org). Representações sociais, uma teoria sem fronteiras. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p.23-34.

ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. A. (Org.). *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

ALMEIDA, A. M. O. Abordagem societal das Representações Sociais. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n. 3, p. 713-737, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339930897002>>. Acessado em 21/11/2017.

ALMEIDA, A. M. O; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. *Teoria das representações sociais: 50 anos*. Brasília: Technopolitik, 2011.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Formação para o magistério: o discurso dos formadores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 287-307, maio/ago. 2011.

_____. Representação social: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 1, n. 1, p. 18-43, 2008.

_____. A. J. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 223, p. 405-406, set./dez. 2008.

_____. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas, *Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas em Educação*, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007.

_____. A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 25-44.

_____; GWANDSZNAJDER, F. *O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 2000.

_____. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em Aberto*, Brasília MECINEP, ano 14, n. 61, p.60 a 78, jan/ mar. 1994.

ANDRÉ, M. Pesquisas sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. In: FONTOURA, H. A.; SILVA, M. (Orgs.). *Formação de Professores: culturas desafios à pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011, p. 24-36.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ARRUDA, A. Novos significados da saúde e as representações sociais. *Cadernos Saúde Coletiva (UFRJ)*, Rio de Janeiro, v. 10, n.2, p. 215-228, 2002.

BARBOSA, J. R. A. A avaliação da aprendizagem como processo interativo: um desafio para o educador. *Democratizar*, v. II, n. 1, jan./abr. 2008. Disponível em: edu.br/cursos/progesus/files/2011/04/BARBOSA-JRA.-Avaliação-da-aprendizagem-como-processo-interativo.pdf. Acesso em: 24 nov. 2017.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Cortez, 2011.

BARRETO, E. S. S. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações, *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 140, p. 427- 443, 2010.

BARROSO, R. G.; MACHADO, C. Definições, dimensões e determinantes da parentalidade, *Psychologica*, v.1, n.52, p.211-229, 2010. Disponível em: <http://impactum-journals.uc.pt/psychologica/article/view/996/445>. Acessado em 20/04/2018.

BRAGANÇA, I. F. S.; LIMA, R. C. P. Narrativas de vida de instrutores da Educação Profissional como possibilidade de estudos no campo das representações sociais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 97, n. 246, p. 290-304, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 nov. 2017.

_____. Parecer CESU nº 977, de 3 de dezembro de 1965. *Solicita ao Conselho pronunciamento sobre a matéria que defina e, se for o caso, regulamente os cursos de pós-graduação a que se refere a letra b do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases*. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/...n/Parecer-977-1965.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2017.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio – Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf.

BRITO, C. S.; SANTOS, L. G. Indisciplina e violência na escola. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Curitiba, PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2009. *Anais...* Disponível em: <http://www.janehaddad.com.br/>. Acesso em 26 fev. 2018

CAMPOS, P.H.F O Dilema dos “ Herdeiros de Durkheim” :classes, grupos ou instituições?In: CHAMON, E. M. Q.O; GUARESCHI, P. A; CAMPOS, P.H.F. (Org.). *Textos e debates em Representação Social*. Porto Alegre,ABRAPSO, 2014, p. 47-67.

CAMPOS,P.H.F.; ROUQUETTE, M.L. Abordagem Estrutural e Componente Afetivo das Representações Sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.16, n.3, p. 435-445, 2003.

CARVALHO, M. P. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p.185-193, jan./jun. 2003.

CASTRO, M. R.; FERREIRA, G.; GONZALEZ, W. Metodologia da pesquisa em Educação. 1 edição. Rio de Janeiro. Marsupial, 2013.

CHAMON, E. M. Q. O; LACERDA, P. G.; MARCONDES, N. A. V. Um breve revisar de literatura sobre a teoria das representações sociais. *Revista Ensino, Educação e Ciências Humanas*, Londrina, v. 18, n.4, p. 451-457, 2017.

CUNHA, A. L. *Dos oito aos oitenta bullying sénior: emergência e preocupações acerca de um fenómeno (des)conhecido*. 169p. 2016. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, Braga, Portugal. 2016.

DANTAS, W. Sobre a necessidade de repensar o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. *Ininga*, v. 2, n. 1, p. 126-134, jan./jun 2015.

DINIZ, S. C. A; PIMENTEL, T. N. Ações educativas em debate. Aprendizagens e avaliações. IV SEMINÁRIO da Rede Informal de Museus e Centros Culturais de Belo Horizonte e Região Metropolitana, Belo Horizonte, Museu de Arte da Pampulha, 24 a 25 de setembro de 2012. *Anais...* Disponível em: <https://www.ufmg.br/>. Acesso em: 26 nov. 2017.

DOISE, W. Da psicologia social à psicologia societal. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 27-35, 2002.

DURKEIM, E. *As formas elementares de vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália*. São Paulo: Ed. Paulinas, 1989.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FEVORINI, L. B. *O envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório*. 178p. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GAGLIOTTO, G. M; LEMBECK, T. Sexualidade e adolescência: a Educação Sexual numa perspectiva emancipatória. *Educere et Educare*, Revista de Educação, v. 6, n. 11, p. 1-18, 2011.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev.2014.

_____. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração em Educação*, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012.

_____. A. Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: Autores Associados, jan/abr 2008, p. 57-69.

_____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

_____; BARRETTO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GARIGLIO, J.; SILVA, G. S. Saberes da docência de professores da Educação Profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 59, p.871-892, 2014.

GILLY, M. As Representações sociais no campo da Educação. In: JODELET, D. (org.) *As Representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p.321-341, 2001.

GUARESCHI, P.A.; ROSO, A. Teoria das Representações Sociais- Sua história e seu potencial crítico e transformador. In: CHAMON, E. M. Q.O; GUARESCHI, P. A; CAMPOS, P.H.F. (Org.). *Textos e debates em Representação Social*. Porto Alegre, ABRAPSO, 2014, p. 47-67

WACHELKE, J.F.R.; CAMARGO, B.V. Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento. *Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology*, v. 41, n.3,p. 379-390, 2007.

JODELET, D. Ponto de vista: sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica brasileira. *Temas em Psicologia*, v. 19, n. 1, p. 19-26, 2011.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com outros: Intersubjetividade, Espaço Público e Representações Sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis, Vozes, 2013, p. 53-72.

JUNQUEIRA, C. M. et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa, *Revista da Escola de Enfermagem, USP*, v. 48, n. 1, p. 193-199, 2014.

LEOPARDI, M.T. *Metodologia da Pesquisa na Saúde*. Florianópolis, UFSC, 2002.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abri/jun.2015.

LIMA, E. R. S.; SILVA, F. N.; SILVA, L. L. S. Educação Profissional para jovens nas políticas educacionais da 1ª década do século XXI. *Holos*, ano 31, v. 4, p. 119-129, 2015.

LIMA, L. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? *Educação & Sociedade*, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, out./dez. 2014.

LIMA, R. C. P. et al. Representações sociais das unidades de Polícia Pacificadora (UPP) por estudantes de informática do CETEP Santa Maria-Rio de Janeiro. *Árius*, Campina Grande, v. 20, n. 2, p. 58-83, jul/dez. 2014.

LUCK, H. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2017.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, L. B. *Representações sociais, educação e formação docente: tendências e pesquisas na IV Jornada Internacional*. 2006. Disponível em: http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/representantessociaislaedamachado.pdf. Acesso em 12 fev. 2018.

MADEIRA, M. C. Representações Sociais de Professores sobre a própria profissão: à busca de sentidos. 13p. 2000. Disponível em: 23reuniao.anped.org.br/textos/2027t.PDF. Acesso em: 24 abr. 2016.

MAIA, H. *Um estudo sobre pesquisas acerca de representação social de formação e trabalho docente*. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Anais...* Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html>. 2012. Acesso em 24 fev. 2018.

_____. Articulações entre representações sociais e subjetividade: um estudo sobre a produção nacional entre 2000 e 2010. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 12, n. 27, p. 258-288, 2014.

_____. Subjetividade e representações sociais: estado da arte da produção nacional 2000-2010. Relatório de Estágio Pós-Doutoral. Fundação Carlos Chagas. 2011. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/images/pesquisa/estagios/projetos/HeleniceMGoncalves.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2018.

_____. PRADO, C.S. Subjetividade e representações sociais: estado da arte da produção nacional 2000-2010. In: VII JORNADA INTERNACIONAL e V CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. (Org.). Teoria das Representações Sociais - 50 anos: Memórias, desafios contemporâneos e perspectivas. 1ª ed., Vitória, v. 3, p. 214-219, 2011. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/?evento=vii-jornada-internacional-e-v-conferencia-brasileira-sobre-representaes-sociais>. Acessado em: 04/02/2018.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Porquê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARCHELLI, P. S. Expansão e qualidade da Educação Básica no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p. 561-585, maio/ago. 2010.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. Fundamentos de Metodologia Científica, 5ª ed. São Paulo. Ed. ATLAS, 2003.

MARKOVÁ, I. A fabricação da Teoria de Representações Sociais. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v.47, n.163, p.358-374, jan./mar. 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000100358&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 20/03/2017

MATTOS, S. M. N. A inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. *Educar em Revista*, Ed UFPR, Curitiba, v.28, n. 44, p. 217-233, abr./jun., 2012.

MAZZOTTI, T. B. Retórica, a ciência das técnicas noéticas. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 12, n. 28, p.103-128, 2016.

_____. A virada retórica. *Educação e Cultura Contemporânea Revista do programa de pós-graduação em educação da Universidade Estácio de Sá*. Vol. 4, nº 8, 2º sem., Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007.

MENANDRO, M. C. S.; SOUZA, L. G. S. O que é ser bom aluno? O que é parar de estudar? Representações sociais de estudantes do ensino médio. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 19, n. 39, p. 75-94, 2010.

MELO, N. M. A; BATISTA, V. Educação e representações sociais: o estado da arte da pesquisa brasileira no período de 1988 a 2008. *Atos de pesquisa em educação*, v. 5, n. 1, p. 58-77, jan./abr. 2010.

MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M.; LIMA, C. P. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

MONTANDON, C. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 91, p. 485-507, mai/ago 2005.

MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

_____. *Representações sociais*. São Paulo: Vozes, 2003.

_____. Notes towards description of social representations. Tradução Gláucia Alves Vieira. *European Journal of Social Psychology*, v. 18, p. 211-250, 1988. Mimeo.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. *Educação*, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

NEPOMUCENO, K. M.; CASTRO, M. R. O computador como proposta para superar dificuldades de aprendizagem: estratégia ou mito? *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 245-265, 2008.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, L. V. et al. *Estado da arte das pesquisas sobre representações sociais presentes na ANPED de 2006 a 2016*. In: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Anais...* Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24701_12075.pdf. Acesso em 24 jun. 2017.

OLIVEIRA, D. R. R.; GUIMARÃES, C. M. Formação continuada de professores: concepções e modos de organização XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, Campinas, UNICAMP, 2012. *Anais...* Disponível em http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3493p.pdf. Acesso em: 23 mar. 2016.

OLWEUS, D. Europe – Scandinava – Sweden. In: SMITH, P. K. et al (Eds). *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. London and New York: Routledge, 1999, p. 7-27.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. Tratado da argumentação: a nova retórica. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RATEAU, P. et al. Social Representation Theory. In: VAN LAGE, P. A. M.; KROGLANSKI, A. W.; HIGGINS, E. T. (Org.). *Handbook of Theory of social psychology*, v. 2, p. 477-497, 2012.

RIBEIRO, D. F. *Os bastidores da relação família-escola*. 266p. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004

REIS, S.L. A; BELLINI, M. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental, *Acta Scientiarum*. Human and Social Sciences, v. 33, n. 2, p.149-159, 2011.

RODRIGUES, E. M. F.; JUNQUEIRA, S. *Fundamentando pedagogicamente o ensino religioso*. Curitiba: IBPEX, 2009.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em Educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez., 2006.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010.

Sá, C.P. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro:

EDUERJ, 1998.

SILVA, S.E.D.; CAMARGO, B.V.; PADILHA, M.I. A Teoria das Representações Sociais nas pesquisas da Enfermagem brasileira. Ver. Bras. Enferm, Brasília, v.64, n.5 p.947-51, set/out, 2011.

SZYMANSKI, H. Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. *Revista de Estudos de Psicologia*, PUC-Campinas, v. 21, n. 2, p. 5-16, maio/agosto, 2004.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente*. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VIEIRA, S.L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense, *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 45-60, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10236>. Acessado em 12/04/2018.

VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas, *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

VIEIRA, A. M. E.C. S.; MELO, E. S. N. *Representação social e o ser professor: o estado da arte*. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_2datahora_24_05_2014_21_49_02_idinscrito_1049_d43865bc8681e39d349663a848e7e4.pdf. Acesso em 13 abr. 2017.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 67, p. 19-38, 2015.

APÊNDICE 1

Lista de Teses e dissertações defendidas no âmbito da Linha Representações Sociais e Práticas Educativas entre 2000 e 2016.

ADOLPH, C. F. *A participação da escola na produção da identidade sexual do adolescente*. Dissertação de Mestrado, 2004.

ALIMANDRO, M. G. E. *A apropriação das concepções pedagógicas de Paulo Freire por professores do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado, 2004.

ALMEIDA, G. P. C. *Representações sociais de inclusão por professores e professoras de Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado, 2012.

ALMEIDA, S. A. *Representações sociais das práticas e do papel do professor na inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na Educação Infantil em exclusão*. Tese de Doutorado, 2016.

ALVARENGA, C. H. A. *Da teoria das representações sociais à retórica. Os preferíveis para o ensino de Música e Língua Portuguesa determinados nas avaliações externas*. Tese de Doutorado, 2016.

ALVARENGA, C. H. A. *O ensino de Música como resgate de identidade social*. Dissertação de Mestrado, 2012.

ALVES, M. C. R. P. *Avaliação escolar: ameaça ou proteção? Esboço de análise psicossocial*. Dissertação de Mestrado, 2008.

ANASTASSAKIS, L. *A dimensão afetiva na relação pedagógica: construção da subjetividade na escola*. Dissertação de Mestrado, 2003.

ANDRADE, M. L. P. *Análise das representações sociais que tutores de EAD têm da afetividade em ambientes virtuais de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, 2015.

ARAÚJO, I. F. *Representações sociais dos professores dos anos iniciais de alunos surdos: análise argumentativa sobre os saberes e a atividade docente*. Dissertação de Mestrado, 2013.

ARAÚJO, L. P. *As representações sociais de professores sobre a progressão continuada*. Dissertação de Mestrado, 2005.

AZEVEDO, N. B. *Representações sociais de identidade docente de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola de elite*. Dissertação de Mestrado, 2009.

BAPTISTA, A. L. M. *Representações sociais da Pedagogia diferenciada da Escola Municipal Tia Ciata por seus professores no período de 1984 a 1989*. Dissertação de Mestrado, 2013.

BARROS, C. L. S. *Professor, profissão? Em busca de representações sociais de professores acerca do trabalho docente*. Dissertação de Mestrado, 2007.

BASTOS, S. S. *O ensino religioso; representações sobre um tema polêmico*. Dissertação de Mestrado, 2003.

BENEVIDES, A. C. S. *Sistema sócio-cognitivo e adesão ao exercício físico: práticas comunicativas e mudanças nas representações sociais no contexto da Educação para a Saúde*. Tese de Doutorado, 2014.

BERNARDINI, C. H. *Representações sociais de bullying por professores*. Dissertação de Mestrado, 2008.

BITARELLO, D. A. *Representações sociais de docentes e discentes de Enfermagem sobre gerenciamento de custos na Enfermagem*. Dissertação de Mestrado, 2010.

BORGES, M. S. *Representações sociais de alunos e professores do curso de Design de moda sobre moda*. Dissertação de Mestrado, 2014.

BRUNO, S. C. *Representações sociais dos professores de Educação Infantil sobre a formação continuada*. Dissertação de Mestrado, 2009.

CALDAS, S. M. P. *Significados atribuídos por professores ao Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro como espaço de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, 2015.

CARAMEZ, E. E. H. *Representações sociais de formação pedagógica de alunos de curso de Licenciatura em Educação Física*. Dissertação de Mestrado, 2016.

CARNEIRO, M. A. *Representação de impacto socioambiental do BRT no Município do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado, 2012.

CARREIRO, C. M. *O processo de ressignificação de representações sociais de saberes e da atividade docente de uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado, 2011.

CARVALHO, C. F. *Chefe de cozinha: representações de candidatos e alunos de cursos de formação em Gastronomia*. Dissertação de Mestrado, 2009.

CARVALHO, F. F. *Representações e identidades no programa educativo “Viagem ao Centro do Rio”, do Centro Cultural Banco do Brasil*. Dissertação de Mestrado, 2005.

CASTRO, M. G. F. *A representação social da LIBRAS em surdos bilíngues*. Dissertação de Mestrado, 2012.

CELUSSO, S. S. *O epidítico nas pesquisas em representações sociais: análise das escolhas de livros de autoajuda por professores*. Dissertação de Mestrado, 2009.

COELHO, A. C. *Representações sociais da Escola SESC de Ensino Médio por seus alunos*. Dissertação de Mestrado, 2012.

CONFORTO, S. F. *Ser surdo: um estudo das representações sociais produzidas por jovens surdos*. Dissertação de Mestrado, 2007.

CORDEIRO, L. R. L. *Representações sociais de estágio supervisionado por professores e alunos do curso de Pedagogia*. Dissertação de Mestrado, 2012.

COSTA, C.C. *Representações sociais de formação pedagógica por professores de cursos de Letras que atuam na licenciatura em Língua Inglesa*, Dissertação de Mestrado 2015.

COSTA, D. P. *O sujeito da educação no império da televisão: representações, discurso e poder*. Dissertação de Mestrado, 2004.

COSTA, L. F. *Curso normal médio: representações sociais de formação por professores e alunos*. Dissertação de Mestrado, 2009.

COTIAS, P. F. A. M. *Análise retórica acerca da formação e a identidade docente na História da Educação Brasileira*. Dissertação de Mestrado, 2009.

CUNHA, A. E. *Representações Sociais de professores acerca da inclusão escolar: elementos para uma discussão das práticas de ensino*. Tese de Doutorado, 2015.

CUNHA, A. M. R. *Representações sociais por professores de Português e Literatura das adaptações das obras literárias feitas pela televisão*. Dissertação de Mestrado, 2011.

D'AQUINO, G. B. V. *Representações sociais de professores de escola pública sobre o ensino da Língua Portuguesa*. Dissertação de Mestrado, 2011.

DANA, D. V. *Os processos educacionais escolares na formação de identidades: o caso da escola judaica*. Dissertação de Mestrado 2003.

DAVID, M. S. *Histórias e memórias: as representações sociais de creche por professores da Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado, 2004.

DOMINGOS, S. D. *Representações sociais da prática do professor da escola básica por seus professores formadores*. Dissertação de Mestrado, 2016.

ESTEVES, A. T. *Representações sociais de Educação de Jovens e Adultos por professores de uma escola municipal da zona oeste do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado, 2010.

FATIMA, A. A. R. P. C. S. A. *de Representações sociais do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) por seus estudantes*. Dissertação de Mestrado, 2016.

FERNANDES, S. M. C. *Educação e construções identitárias: o silenciamento na expressão de crianças deficientes visuais*. Dissertação de Mestrado, 2004.

FERREIRA, A. V. *Por que eles vão embora? As representações do pobre em oficina de capacitação para adultos em uma instituição educacional confessional*. Dissertação de Mestrado, 2006.

FIGUEIRA, D. C. *Representações sociais de gestão escolar produzidas por equipe técnico-pedagógica de uma escola de Ensino Fundamental e Médio*. Dissertação de Mestrado, 2008.

FLORÊNCIO, R. *Recepção e representações sociais: as minisséries históricas e a produção de significados para a disciplina de História por alunos de Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado, 2011.

FONSECA, R. O. *Representações sociais professores de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental acerca do trabalho por projetos*. Dissertação de Mestrado, 2009.

FREITAS, D. O. *Representações sociais de alunos, docentes e técnico-administrativos a respeito do portal institucional como prática de comunicação organizacional em uma universidade federal brasileira*. Dissertação de Mestrado, 2015.

GALLO, L. G. *O brincar na escola: representações sociais da Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado, 2008.

GENTILE, M. *Representações sociais de alunos do curso de Pedagogia sobre os saberes da prática*. Dissertação de Mestrado, 2009.

GUIMARÃES, S. V. S. *Representação social de impactos ambientais do Arco Metropolitano do Rio de Janeiro e as práticas de Educação Ambiental em seu entorno*. Dissertação de Mestrado, 2012.

HENRIQUES, C. M. M. *Representações sociais dos professores frente às novas demandas da família à escola de Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado, 2007.

KABARITE, A. V. B. *Representações sociais de "atividade da criança em processo de alfabetização" nas relações e práticas de uma escola*. Dissertação de Mestrado, 2007.

KAIUCA, M.A. *Com um lápis e um papel cria-se um novo texto. As representações de práticas democráticas nos colégios de aplicação*. Dissertação de Mestrado, 2003.

LASSALA, K. K. M. *Identidade docente e gênero: representações do professor por alunos e alunas de Pedagogia*. Dissertação de Mestrado, 2009.

LÁZARO, R. C. G. *Quem poupa, tem! Representações sociais de baixa visão por professores do Instituto Benjamin Constant*. Dissertação de Mestrado, 2009.

LEAL, A. R. R. *Representações sociais de alunos do Ensino Médio de uma escola do complexo do alemão (RJ) a respeito das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP)*. Dissertação de Mestrado, 2014.

LEAL, C. C. N. *Avaliação da aprendizagem por portfólio: representações sociais de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado, 2012.

LEAL, C. N. C. *Residência pedagógica: representações sociais de formação continuada*. Tese de Doutorado, 2016.

LEANDRO, L. D. *Representações sociais da Escola SESC de Ensino Médio (integral e residência) por seus alunos egressos*. Dissertação de Mestrado, 2014.

LEMOS, S. F. C. *Pescador não quer essa escola: representações sociais em área de conflito de território*. Tese de Doutorado, 2014.

LIMA, M. D. *Representações sociais de trabalho docente de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo comparativo*. Dissertação de Mestrado, 2014.

LIMA, S. R. *Representações sociais da prática docente em professores do curso Tecnólogo em Gestão*. Dissertação de Mestrado, 2016.

LOPES, M. R. C. *Ser ou não ser: a identidade do professor de Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado, 2004.

LOPES, M. T. L. *Representações sociais de avaliação da aprendizagem por pais e professores de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado, 2012.

LOPES, T. J. S. *A construção da função social da escola em crianças do 2º ao 6º ano do Ensino Fundamental*. Tese de Doutorado, 2014.

LOPES, T. J. S. *Representações sociais do Projovem: sentidos atribuídos ao programa por seus educadores*. Dissertação de Mestrado, 2009.

LOURO, M. V. S. *Família e escola na passagem da sociedade disciplinar contemporaneidade*. Dissertação de Mestrado, 2003.

MADALEN R. G. *Representações sociais da pedagogia diferenciada da escola Tia Ciata, por seus colaboradores*. Dissertação de Mestrado, 2015.

MAGALDI, J. C. M. *Surdez e inserção profissional: representações sociais de universitários surdos*. Dissertação de Mestrado, 2011.

MARCO, F. G. *O portuga, a prostituta e a lista negra: representações sociais de alunos e professores do Ensino Fundamental do segundo segmento de uma escola pública de Mesquita sobre o dialeto desses alunos*. Dissertação de Mestrado, 2011.

MARTINS, A. C. S. *Representações sociais de discentes de Enfermagem sobre “ser enfermeiro”*. Dissertação de Mestrado, 2010.

MARTINS, R. L. S. *Representação social de professores da rede pública sobre avaliação externa: o Saerjinho*. Dissertação de Mestrado, 2013.

MELLO, F. B. *Representações sociais sobre a inserção de alunos com necessidades especiais em turmas regulares: os professores de anos finais do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado, 2008.

MELLO, J. S. *Representações sociais de professores sobre o aluno deficiente mental inserido no ensino regular*. Dissertação de Mestrado, 2007.

MELLO, Z. B. *Representações de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre o brincar em sala de aula*. Dissertação de Mestrado, 2008.

MENDES, A. S. *Representações sociais, práticas educativas e o papel de enfermeiro na Estratégia Saúde da Família*. Dissertação de Mestrado, 2013.

MONTEIRO, A. P. S. *Representações sociais do professor de Educação Infantil sobre o seu próprio trabalho*. Dissertação de Mestrado, 2007.

MONTEIRO, G. C. S. *O tempero e a receita: representações sociais de Didática por professores e alunos do curso de Pedagogia*. Dissertação de Mestrado, 2012.

MONTEIRO, S. A. *Filho de peixe peixinho é? As representações sociais de pais de alunos das Classes de Alfabetização*. Dissertação de Mestrado, 2008.

MORAES, A. C. V. R. *Sala de leitura: representações sociais de professores da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado, 2010.

MORAES, C. C. *A institucionalização da LIBRAS na universidade: representações sociais de professores de cursos de licenciatura sobre o processo de inclusão de surdos*. Dissertação de Mestrado, 2011.

MOTA, A. P. S. *30 anos depois: representações sociais da Pedagogia diferenciada da escola Tia Ciata por ex-alunos*. Dissertação de Mestrado, 2015.

NASCIMENTO, M. F. *Representações sociais de sexualidade por alunos e professores de Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado, 2012.

NASCIMENTO, S. S. F. *Representações sociais de professores sobre formação continuada em Educação Especial*. Dissertação de Mestrado, 2008.

NAZAR, T. R. N. *Representações sociais de professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)*. Dissertação de Mestrado, 2011.

NETO, J. M. S. *A retórica da colonização nos livros didáticos de História*. Dissertação de Mestrado, 2012.

NEVES, S. P. S. *Representações sociais de famílias para professores do Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado, 2008.

NUNES, S. F. *Colégio Pedro II: a gênese de uma representação de escola excelente*. Dissertação de Mestrado, 2007.

OLIVEIRA, L. S. *Representação de sexualidade que orienta práticas educativas no Brasil desde o final do século XIX*. Dissertação de Mestrado, 2007.

PACHECO, A. P. C. M. *Representações sociais acerca do trabalho do professor de Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais em escolas da baixada fluminense*. Dissertação de Mestrado, 2016.

PEREIRA, G. M. S. *Representações sociais de Educação Física: o resgate e o remédio do corpo e da mente*. Dissertação de Mestrado, 2008.

PEREIRA, G. M. S. *Escola: passaporte para o futuro. Representações sociais de jovens do PEJA*. Tese de Doutorado, 2012.

PEREZ, J. S. *Representações sociais de saberes da experiência por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública*. Dissertação de Mestrado, 2011.

PINHO, F. A. *As Representações Sociais de alunos cotistas por professores universitários: a experiência da UERJ*. Dissertação de Mestrado, 2006.

PINTO, D. A. L. *Fonoaudiólogo: apoio ou ameaça? Representações sociais de professores do Ensino Fundamental sobre o “fonoaudiólogo”*. Dissertação de Mestrado, 2006.

QUEIROZ, V. C. D. *Representações sociais de saberes didáticos pedagógicos por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado, 2013.

RAMIRES, C. *Representações sociais de trabalho docente em classe hospitalar por acompanhantes e equipe médica em um hospital pediátrico*. Dissertação de Mestrado, 2012.

RANGEL, J. N. M. *Escola e cultura as representações dos professores sobre o erro na leitura*. Dissertação de Mestrado, 2003.

REIS, F. N. A. *A dimensão educacional da consulta de Enfermagem e a construção dos sentidos de corpo para mulheres*. Dissertação de Mestrado, 2005.

REIS, J. L. *Representações sociais de profissionais da Saúde a respeito de condicionamento físico*. Dissertação de Mestrado, 2009.

REIS, R. P. J. P. *Ser professor no Ensino Superior: representações sociais das práticas docentes por formadores do curso de Pedagogia*, 2014.

RESENDE, E. S. *Representações sociais de bibliotecário: quando o antigo e o novo se confrontam*. Dissertação de Mestrado, 2005.

RIBEIRO, R. *Representações Sociais de adolescentes do programa Rio Criança Cidadã sobre adolescente e trabalho*. Dissertação de Mestrado, 2006.

ROCHA, J. I. *Ser mãe: representações sociais de puérperas e da equipe de Saúde de uma instituição hospitalar*. Dissertação de Mestrado, 2007.

RODRIGUES, C. A. G. *Representação social de gênero no fracasso escolar de meninos*, 2009.

RODRIGUES, K. S. P. *Representações sociais de indisciplina e violência escolar por professores atuantes do Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado, 2016.

SALGUEIRO, M. P. S. *Representação social de criança: o olhar do gestor de Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado, 2009.

SANTOS, B. V. *Representação social do desenvolvimento psicomotor elaborada por professores de Educação Física*. Dissertação de Mestrado, 2016.

SANTOS, I. S. *Representações Sociais de Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) por professores de escola pública no município do Rio de Janeiro e seus efeitos no entorno escolar*. Tese de Doutorado, 2016.

SANTOS, Z. A. *Decifra-me ou te devoro: representações sociais de Língua Portuguesa por alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado, 2011.

SARLO, R. S. *Representações Sociais de saberes da formação pedagógica de professores das licenciaturas*. Tese de Doutorado, 2015.

SARVAT, S. A. T. *Representações sociais da equipe de Enfermagem acerca da gestação de alto risco fetal*. Dissertação de Mestrado, 2013.

SCHILKE, A. T. *Representações sociais de ser professor no espaço hospitalar*. Dissertação de Mestrado, 2008.

SCHNEIDER, R. N. *Processos sociais da educação e representações: os sentidos atribuídos à avaliação de desempenho*. Dissertação de Mestrado, 2003.

SILVA, A. C. *Os jovens e suas representações sociais de violência*. Dissertação de Mestrado, 2006.

SILVA, D. B. *Representações sociais de práticas democráticas por professores de Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado, 2007.

SILVA, E. C. *As representações do Colégio de Cataguases e de suas práticas educativas nas memórias de seus ex alunos (década de 1950)*. Dissertação de Mestrado, 2005.

SILVA, E. M. M. M., *Representações sociais de “dar aula” por alunos ingressantes e concluintes de curso de Pedagogia*. Dissertação de Mestrado, 2010.

SILVA, E. M. *Uma nova licenciatura: representações sociais de “ser professor” por alunos ingressantes e concluintes*. Dissertação de Mestrado, 2014.

SILVA, I. C. M. *Representações sociais de prática docente em professores experientes e recém-egressos do Curso Normal*. Dissertação de Mestrado, 2015.

SILVA, V. E. V. *Representação social institucionalizada da disciplina Matemática: aluno como máquina de calcular*. Tese de Doutorado, 2012.

SOARES, H. N. D. S. *Representações Sociais de professor das séries iniciais do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado, 2003.

SOARES, R. A. M. *Diálogos no meio do mundo: representações sociais do trabalho docente por professores na diversidade linguística de Macapá*. Dissertação de Mestrado, 2016.

SOBRINHO, G. P. *Representações e processos sociais da educação nas relações e práticas grupais*. Dissertação de Mestrado, 2004.

SOUZA, J. M. P. *Representações sociais de professores de Língua Portuguesa e Inglesa sobre o bilinguismo em escolas no Município de Bomfim – Fronteira Brasil/Guiana Inglesa*. Dissertação de Mestrado, 2014.

STORTTI, M. A. *Dos movimentos sociais à academia: uma análise das representações sociais de Educação ambiental dos pesquisadores do GT(22) ANPED*. Dissertação de Mestrado, 2009.

TAVARES, A. C. *Representações sociais de docentes sobre seu trabalho no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC*. Dissertação de Mestrado, 2016.

TAVEIRA, C. C. *Representações sociais de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares*. Dissertação de Mestrado, 2008.

TELLES, R. R. G. S. *Mudanças nas práticas educativas da família contemporânea e suas relações com a escola*. Dissertação de Mestrado, 2006.

TOMAZ, A. S. L. *Representações sociais de discentes do curso de Pedagogia a respeito da avaliação da aprendizagem de alunos*. Dissertação de Mestrado, 2010.

TOMÉ, N. M. A. *Memórias de formação e identidade de professores de Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado, 2003.

TORRES, A. C. C. *Representações sociais de alunos e professores do curso de Moda a respeito do mercado consumidor*. Dissertação de Mestrado, 2010.

UGGIONNI, J. C. *Representações sociais de saberes docentes: formação inicial e continuada*. Tese de Doutorado, 2013.

VASCONCELLOS, M. A. *As representações sociais de escolarização na polêmica acerca da homeschooling*. Dissertação de Mestrado, 2016.

VASCONCELLOS, M. F. F. *Representações sociais da prática da Educação Física escolar elaboradas por professores de Educação Física*. Dissertação de Mestrado, 2012.

VERÍSSIMO, A. M. R. *Representações sociais de educadores do Projovem sobre sua prática*. Dissertação de Mestrado, 2009.

WILSON, T. C. P. *Relação entre representações do “fracasso escolar” de professores do Ensino Fundamental e sua prática docente*. Dissertação de Mestrado, 2003.

ZERAIK, O. S. *Representações sociais da Biologia Escolar em alunos do Ensino Médio e a reconstrução social do conhecimento científico*. Tese de Doutorado, 2014.

APÊNDICE 2

Objeto, contexto, ano e local aonde foi realizada a pesquisa

Ano	Objeto	Contexto		
2003 a 2005	Identidade	Identidade sexual do adolescente	Influência da escola na conduta sexual e na produção da identidade sexual de alunos de 7ª série de Ensino Fundamental	Uma escola pública
		Processos educacionais na formação de identidades	Cultura da minoria ativa judaica	Escola Judaica Janeiro
		Ser bibliotecário	Constituição de identidade do bibliotecário	Universidade priv
		Ser professor	Constituição da identidade do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental	Escolas municipais Janeiro
			Constituição da identidade do professor de Educação Infantil	Quatro escolas p do Município do I
			Constituição das identidades de professores de ensino superior	Instituição univer Janeiro
		Silenciamento na construção da identidade	Constituição de identidade de deficientes visuais nas relações com grupos de pertença e com outros tomados como referência	Escola de Educaçã
	Prática Educativa	Uso pedagógico da televisão	Projetos considerados inovadores de uso educativo da televisão no Ensino Fundamental e Médio	Escolas públicas e
		Práticas educativas e pedagógicas na memória de ex-alunos	Colégio com sistema de internato masculino e externato misto	Colégio Cataguas
		Ação educativa	Programa que visa estabelecer laços de identidade entre sujeitos e espaços	Programa Viagem Cultural Banco do
		Prática educativa	Processo de constituição dos Colégios de Aplicação como possíveis espaços públicos democrático	Colégios de Apli do Rio de Janeiro de Janeiro
		Corpo feminino	Prática de enfermagem preventiva	Programa de Sa Preventiva e Pro Natural do Hospit Filho da Universi
		Erro na leitura	Inclusão/exclusão escolar de alunos de 4ªs séries do Ensino Fundamental	Escolas na zona s
		Afetividade da relação professor-aluno	Aprendizagem e a produção da subjetividade de alunos e professores de 5ª série do Ensino Fundamental	Uma escola da Z Janeiro
"Conscientização" e "educação"	Prática docente no Ensino Fundamental	Duas escolas da r		

		<p>como prática da liberdade”</p> <p>Disciplina nas práticas educativas</p> <p>Avaliação de Desempenho</p> <p>Fracasso escolar</p> <p>Progressão continuada</p> <p>Creche</p> <p>Ensino religioso</p>	<p>Relações entre família e escola na transição da sociedade disciplinar à contemporaneidade</p> <p>Processos educacionais nas relações e práticas cotidianas</p> <p>Multirrepetência no Ensino Fundamental</p> <p>Fracasso escolar na rede pública de ensino</p> <p>Lutas e conquistas da Creche Comunitária</p> <p>Ensino religioso confessional nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro aprovado pela Lei nº 3.459/2000</p>	<p>Uma escola partic</p> <p>Empresa de grand</p> <p>Escola pública de do Estado do Rio</p> <p>Escolas municipa Janeiro</p> <p>Creche Comunitá Município do Rio</p> <p>Legislação nacion</p>
	Processos sociais de educação	Práticas e relações de integrantes de Grupos de Oração	Renovação Carismática Católica	Paróquia da Zona
2006	Práticas educativas	<p>Práticas educativas</p> <p>Evasão</p> <p>Fonoaudiólogo</p> <p>Aluno cotista</p>	<p>Família contemporânea e suas relações com a escola</p> <p>Cursos de capacitação profissional para adultos</p> <p>Classes de alfabetização e de 1ª série do Ensino Fundamental</p> <p>Política compensatória para a desigualdade</p>	<p>Famílias da zona</p> <p>Instituição não-subúrbio do Rio d</p> <p>Escolas públicas e de Janeiro</p> <p>Universidade Esta</p>
	Identidade	Ser adolescente	Constituição de identidade de adolescente e sua preparação para o trabalho	Programa Rio Cri
2007	Práticas educativas	<p>Atividade da criança em processo de alfabetização</p> <p>Práticas democráticas</p> <p>Trabalho docente</p> <p>Relação família-escola</p> <p>Inclusão do aluno deficiente mental</p>	<p>Relações e práticas na escola no processo de alfabetização</p> <p>Educação Infantil</p> <p>Trabalho do professor de creche e pré-escola</p> <p>Caráter profissional da atividade docente</p> <p>Novas demandas da família à escola de Educação Infantil</p> <p>Ensino regular em escolas públicas</p>	<p>Escola do Rio de</p> <p>Duas escolas mu da cidade do Rio</p> <p>Escolas da rede Baixada Fluminense no Es</p> <p>Escolas do Mu Janeiro</p> <p>Colégio Cruzeiro,</p> <p>Escolas públicas e</p>

		Sexualidade Modelo de ensino do Colégio de Pedro II	Práticas educativas sobre sexualidade no Brasil desde o final do século XIX Política educacional do 2º Reinado ao Estado Novo	Janeiro Documentos oficiais Documentos do c
	Identidade	Ser mãe Ser surdo	Atendimento às mães e a seus bebês na prática da amamentação em alojamentos conjuntos de hospital Cultura surda	Hospital Geral do 5ª e 6ª séries do Nacional de Educ
2008	Práticas Educativas	Educação Física Avaliação escolar Inclusão de alunos com deficiência Formação continuada em Educação Especial Brincar em sala de aula Gestão escolar Família Classe de alfabetização Bullying	Educação de Jovens e Adultos Avaliação escolar no Ensino Fundamental Inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares Inserção de alunos com NEE em turmas regulares Trabalho docente e resistência de professores à inclusão Implicações do brincar em sala de aula Educação Infantil Implementação de gestão democrático-participativa em escolas públicas Atuação das famílias na educação dos alunos de Ensino Médio Entrada da criança no processo de alfabetização Violência na escola	Rede de ensino de Rio de Janeiro Escolas da rede m Duas escolas municipais grandes Turmas finais do uma escola pública Janeiro Duas escolas apresentavam real Quatro escolas Espírito Santo, s consideradas forte Turmas de uma município de Cab Escola indicada Educação de ma democrático-parti Duas escolas pa Estado do Rio de Uma instituição d Escola pública m Rio de Janeiro
	Identidade	Ser professor	Espaço hospitalar	V Encontro Nacio Hospitalar, realiza
2009	Identidade	Identidade docente e gênero	Curso de Pedagogia e anos iniciais do Ensino Fundamental	1º ano de cur universidades do

		Chefe de cozinha	Cursos de formação em Gastronomia	Curso de Graduação do Instituto Politécnico do Rio de Janeiro
		Ser professor	Historiografia da educação no Brasil	Discursos dos intelectuais
		Ser Criança	Primeiras séries do Ensino Fundamental	Escola de elite do Rio de Janeiro.
	Práticas Educativas	Formação continuada	Educação Infantil	Seis escolas do Município do Rio de Janeiro
		Fracasso escolar	Fracasso de alunos do sexo masculino	Escolas no Município do Rio de Janeiro
		ProJovem	Política Nacional de Juventude, pelos Governos Federal e Municipal	ProJovem de Comunidade e ProJovem de Serviço
		Saberes da prática	Curso de Pedagogia	Uma universidade
		Condicionamento físico	Área da Medicina, Fisioterapia e Educação Física	Clínicas de reabilitação de graduação de universidades particulares, escolas de Fora-MG
		Baixa visão	Educação e reabilitação de alunos com deficiência visual	Turmas de 6º ao Instituto Benjamin Franklin
		Formação para o magistério	Curso Normal Médio	Instituição localizada no Rio de Janeiro
		Trabalho por projetos	Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental	Instituição privada
		Escolha de livros de autoajuda pedagógica	Ensino Fundamental	Escolas do município
		Educação Ambiental	Pesquisas sobre Educação Ambiental	GT 22 da Associação de Pesquisa em Educação
2010	Práticas Educativas	Avaliação da aprendizagem	Anos iniciais do Ensino Fundamental	Curso de Pedagogia
		Mercado consumidor	Curso de Moda	Duas instituições do Rio de Janeiro
		Finalidade da sala de leitura	Anos iniciais do Ensino Fundamental	10 escolas da 2ª Região do Rio de Janeiro)

		Educação de Jovens de Adultos	Programa de Educação de Jovens e Adultos I e II (PEJAI e PEJA II)	Escola Pública M do Rio de Janeiro
		Gerenciamento de custo	Disciplina de Administração e Gerenciamento de Custo no Curso de Enfermagem	IES privada em Ju
		Dar aula	Curso de Pedagogia	IES privada na ba
	Identidade	Ser enfermeiro	Curso de Enfermagem	1º e 8º período d privada em Juiz d
2011	Práticas Educativas	Obras literárias adaptadas para televisão	Disciplina Português e Literatura no Ensino Médio	Duas escolas es privada do Rio de
		Atividade e saberes docentes	Anos iniciais do Ensino Fundamental	Uma escola da m metropolitana do
		Ensino de Língua Portuguesa	Ensino Fundamental II	Escola Pública M
		Inserção Profissional	Educação e inserção profissional de surdos	Instituto Nacional
		Saberes da experiência	Anos iniciais do ensino fundamental	Uma escola da re (RJ)
		Disciplina História	Ensino Médio	Um escola da cid
		Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	Anos finais do Ensino Fundamental	Instituto de Aplic
		Língua Portuguesa	Ensino Fundamental II	Escola Pública M
2012	Práticas Educativas	Escola, trabalho e futuro	Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)/Ensino Regular	Seis escolas púb Janeiro
		Ensino de Matemática	Licenciatura em matemática e Ensino Médio)	IES, 10 Escolas FAETEC, Escol Kubitschek, PISA
		Escola SESC de Ensino Médio	Ensino Médio Integral e Residência	Escola SESC, em
		Avaliação por portfólio	Anos iniciais do Ensino Fundamental	Colégio público f
		Ensino de música	Debate que culminou com a aprovação da Lei nº 11.769/2008	Debate que culm 11.769/2008,
		Trabalho docente	Espaço hospitalar	Um hospital pediá
		Didática	Curso de Licenciatura em Pedagogia	Instituição de E Maricá no Rio de

		<p>Noção de colonização</p> <p>Estágio supervisionado</p> <p>Inclusão</p> <p>Sexualidade</p> <p>Impacto socioambiental do BRT</p> <p>Prática da Educação Física</p> <p>Avaliação da aprendizagem</p> <p>LIBRAS</p> <p>Impacto ambiental do Arco metropolitano</p>	<p>Livros didáticos de história do segundo segmento do Ensino Fundamental</p> <p>Curso de Pedagogia</p> <p>anos iniciais do Ensino Fundamental</p> <p>Ensino médio</p> <p>Bairros diretamente afetados, indiretamente afetados e distantes dessas obras</p> <p>Anos iniciais do ensino fundamental</p> <p>Anos iniciais do ensino fundamental</p> <p>-</p> <p>-</p>	<p>Livros didáticos do Ensino Fundam</p> <p>Duas Instituições</p> <p>duas escolas públ</p> <p>Uma instituição p</p> <p>Caxias, RJ.</p> <p>Documentos, víd</p> <p>do Relatório An</p> <p>discursos de</p> <p>formação acadêm</p> <p>qualificação acad</p> <p>Escolas públicas e</p> <p>Onze escolas: um</p> <p>estaduais</p>
2013	Práticas Educativas	<p>Trabalho de grupo e sua relação com o papel profissional do Enfermeiro</p> <p>Pedagogia diferenciada</p> <p>Saberes e atividade docente</p> <p>Avaliação externa</p> <p>Gestação de alto risco fetal</p> <p>Saberes didático-pedagógico</p> <p>Saberes docentes</p>	<p>Estratégia Saúde da Família (ESF)</p> <p>Trabalho de escolarização com meninos e meninas de rua e carentes</p> <p>Anos iniciais do ensino fundamental</p> <p>Saerjinho</p> <p>Interrupção da gestação com autorização judicial</p> <p>Anos iniciais do ensino fundamental</p> <p>Formação inicial e continuada</p>	<p>Unidades de Aten</p> <p>Escola Municipal</p> <p>Uma escola para S</p> <p>Uma escola com</p> <p>disciplinas avalia</p> <p>muito abaixo dos</p> <p>Maternidade públ</p> <p>referência para es</p> <p>Três escolas públ</p> <p>Oeste do Estado d</p> <p>Curso de Pedag</p> <p>Educação de Cric</p> <p>Uma escola no Co</p>
2014	Práticas Educativas	<p>UPP</p> <p>Bilinguismo</p> <p>Moda</p> <p>Trabalho docente</p>	<p>Ensino Médio</p> <p>Bilinguismo em escolas de fronteira Brasil-Guiana Inglesa</p> <p>Curso de Design de Moda</p> <p>Anos iniciais do ensino fundamental</p>	<p>Três escolas pu</p> <p>Roraima, RR</p> <p>Dois campi, de u</p> <p>Superior no Rio d</p> <p>Teses e dissertaç</p> <p>2002 e 2012</p>

		Saberes da prática	Curso de Pedagogia	disponibilizadas n
		Escola SESC de Ensino Médio	Ensino Médio Integral e Residência	Uma instituição o instituição pública
		Escola	Área de conflito de território	Escola SESC, em
		Biologia escolar	PCNEM e livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	Atafona, distrito Barra/RJ
		Função da escola	1º ao 6º do Ensino Fundamental	Escolas públicas o
		Atividade física e mecanismos de adesão	Mundo organizacional e sua relação com a prática de atividade física	Uma escola da ci
	Identidade	Ser professor	Nova licenciatura em Sociologia	Rede de supermer
2015	Práticas Educativas	Pedagogia diferenciada	Trabalho de escolarização com meninos e meninas de rua e carentes 30 anos depois	Curso de Sociolog
		Formação pedagógica	Curso de Licenciatura em Letras, habilitação em Língua Inglesa	Escola Municipal
		Portal Institucional	Prática de comunicação organizacional	quatro universid públicas (uma f particulares
		Prática docente	Anos iniciais do ensino fundamental	Universidade Fed
		Afetividade e suas relações com a aprendizagem	Ambientes online	Curso Normal M escolas da rede particular de três do Estado do Rio
		Pedagogia diferenciada	Trabalho de escolarização com meninos e meninas de rua e carentes 30 anos depois	Uma instituição d
		Aprendizagem	Museu como espaço de aprendizagem	Escola Municipal
		Inclusão	Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	Museu Nacional o Janeiro
		Formação pedagógica	Licenciaturas	Duas escolas pu municípios de Nit
2016	Práticas Educativas	Prática docente	Curso de Tecnólogo em Gestão	Cursos de licenci privadas
		Práticas de docentes da Educação Básica	Curso de Pedagogia	Três universidade
			Atendimento educacional especializado em	Uma Universidad Rio de Janeiro
				Duas escolas de E

		Trabalho docente	salas de recurso multifuncionais	Meriti, Baixada fl
		Escolarização	Ensino Fundamental em espaço multicultural em contextos diferenciados	Escolas em aldeia
		Formação pedagógica	Educação Profissional	Programa Nacional de Emprego – Pronatec Rio de Janeiro
		Desenvolvimento psicomotor	Homeschooling	
		Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec	Curso de Licenciatura em Educação Física	Conflitos judiciais escolarização dom Duas universidades uma pública e um
		Indisciplina e violência escolar	Ensino fundamental II	Escolas públicas e
		Escolarização	Educação Profissional	Uma instituição p
		UPP	Ensino Médio	Escola da rede pú
		Práticas e papel do professor	Ensino de Música e Língua Portuguesa	Crenças de pr Educação, Cader que fundamenta Médio (Enem); Linguagens Códig 2015
		Formação pedagógica	Anos finais do Ensino Fundamental	Três escolas públ UPP, uma ao lad favelas nas proxim
			Inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na Educação Infantil	Escolas dos muni Fora/MG, Barra d
			Residência Pedagógica	Projeto de Lei n Programa de Resid II

APÊNDICE 3

Frequência dos sujeitos focalizados nas Teses e Dissertações defendidas entre 2000 e 2016 no âmbito da Linha RSPE

Sujeito	Dissertação	Tese
Professor	54	6
Professor + outros profissionais	14	-
Coordenador	1	-
Professor + aluno	16	3
Aluno e ex-alunos	22	3
Pais/responsáveis	4	-
Enfermeiro, Técnico em enfermagem	5	-
Líderes religiosos, grupo de oração	2	-
Profissional de venda	1	1
Outros	8	-
Total	127	13

Fonte: elaborado pela própria autora

APÊNDICE 4

Distribuição de Teses e Dissertações conforme o tipo de abordagem utilizada

Abordagem	Dissertação	Tese
Processual	82	6
Estrutural	23	6
Processual e estrutural	15	1
Processual e societal	1	-
Não usou representação social	6	-
Total	127	13

Fonte: elaborado pela própria autora

APÊNDICE 5

Resultados apresentados nas pesquisas analisadas

Resultado	Título
A consideração da polissemia dos elementos que, possivelmente, estruturam a representação de AD e de seus posicionamentos, confrontada aos resultados do restante do material permitem entrever as contradições que dão forma ao objeto em estudo e o temor com a perda do emprego que, aos poucos se vai deixando entrever. Os resultados das análises do conjunto do material possibilitam captar um processo social de educação pelo qual valores, normas e símbolos são passados aos sujeitos e por eles assumidos como seus e as questões que a vivência cotidiana faz levantar mesmo que desarticuladas e desorganizadas.	Processos sociais de educação e representações: os sentidos atribuídos à avaliação de desempenho
Nas representações dos professores destacamos formas de conhecimento e de interpretação próprias do processo democrático das escolas, das resoluções e transformações quanto aos procedimentos políticos, sociais e pedagógicos dos colégios, já que os mesmos apresentam-se com um projeto de educação implantado ou em implantação que se pautam por um referencial de escola pública, democrática e de qualidade. No cruzamento das representações docentes identificaram-se as categorias de alteridade, poder e resistência, que estabelecem nuanças de interpretação da escola pública democrática.	Com um lápis e um papel cria-se um novo texto: as representações de práticas democráticas nos colégios de aplicação
A partir de uma rede de articulação de significados, apresentou-se o modo pelo qual os sujeitos se posicionam e constroem sua identidade nas relações que estabelecem com o novo aluno que encontram em sala de aula e com os próprios filhos: quando ocupam a função de professores, tendem a responsabilizar a família pelas dificuldades encontradas em sala de aula; quando ocupam a função de mães, tendem a responsabilizar os próprios filhos. Os participantes da pesquisa dão um valor positivo à disciplina na qual foram educados e apesar de tentarem relativizá-la, não conseguem fazer modificações significativas frente às próprias práticas educativas, o que indica que a educação disciplinar é considerada fundamental na produção de sua subjetividade e em sua constituição identitária. Família e escola	Família e escola na passagem da sociedade disciplinar à contemporaneidade
Os resultados indicaram que a dimensão afetiva é fundamental na relação professor-aluno, especialmente do ponto de vista dos alunos; uma vez que os professores, embora reconheçam sua importância, enfatizam as questões normativas/disciplinares. A interpretação teórica destacou a importância do social na produção da subjetividade e da identidade, destacando a relevância da afetividade para a eficácia da aquisição do conhecimento e da formação de atitudes dos alunos. Finalmente, concluiu-se que a construção do sujeito enquanto ser complexo, multidimensional, implica considerar a relação professor-aluno como marcada pela subjetividade de ambos, seus afetos e suas identidades.	A dimensão afetiva da relação professor aluno, a aprendizagem e subjetividade na escola
Os resultados indicaram que as representações docentes sobre o erro na leitura vinculam-se ao tipo de leitura, ao referencial teórico adotado, ao gênero do texto, ao suporte, ao nível de aprendizagem e à escolaridade do leitor. Além disso, observou-se que as práticas de leitura escolar sofrem forte influência da abordagem estruturalista, com ressalvas da linha cognitiva processual, em detrimento da interpretação; as representações docentes sobre o erro na leitura elegem as respostas corretas e excluem outros sentidos possíveis. Assim, a leitura escolar acaba silenciando a leitura de mundo e o mundo de experiência.	Escola e Cultura: as representações dos professores sobre o erro na leitura
Considerando-se que as representações sociais construídas por um grupo, organizam, orientam e justificam suas práticas frente a determinado objeto, o presente estudo dá pistas sobre a ambíguas convivência de sentidos contraditórios atribuídos ao professor das séries iniciais, a qual confronta desvalor à absolutização da importância do trabalho deste	Representações sociais de professor das séries iniciais do ensino fundamental

profissional como alicerce ou base do futuro das crianças.	
A descrição exaustiva do material e as análises do conjunto foram permitindo perceber a convivência e as relações, na prática pedagógica, entre costumes e ritos da cultura judaica e os conteúdos curriculares; mas, sobretudo, levantar indícios acerca de crenças, valores, normas, modelos, símbolos e rituais que se vão tornando presentes no cotidiano da Escola, numa atualização vivida da cultura desta minoria ativa, das categorizações e hierarquizações que vão sendo construídas pela descoberta e pelo aprendizado do respeito à diversidade na consciência de uma identidade social em formação. Processos educacionais	Os Processos Educacionais escolares na formação de identidades: o caso da escola judaica
Os resultados indicam que dentre os elementos que compõem o campo da representação de fracasso escolar, destaca-se o mau aluno caracterizado por suas faltas: de interesse, de capacidade para aprender, de conhecimentos, de apoio da família e de perspectiva em uma sociedade desigual. O fracasso passa a ser objetivado como uma consequência natural dessas faltas o que leva muitos deles a buscarem um distanciamento do problema que se revela no discurso pela recusa de assumir sua parcela de responsabilidade pelo fracasso do aluno, e se concretiza em práticas alienada e alienantes. Mas o dado mais revelador desta pesquisa ressalta a importância de se associar o estudo da ancoragem na representação à observação das práticas. Durante as observações verificou-se o isolamento espacial e acadêmico dos alunos repetentes. Eles ficavam agrupados ao fundo passivos sendo os professores interferir nesse isolamento.	Relação entre representações sociais de "fracasso escolar" de professores do ensino fundamental e sua prática docente
A análise exaustiva do material indicou valores, crenças e modelos que se iam atualizando nas práticas e nos discursos. Além disso, possibilitou uma aproximação dos processos educacionais em meio aos quais movimentos sutis de resistência se insurgiam ao silenciamento, momentos em que os sujeitos buscavam vias de expressão e de afirmação de si.	Educação e construções identitárias: o silenciamento na expressão de crianças deficientes visuais
Os resultados indicaram que a escola não é considerada como um lugar privilegiado na produção da identidade sexual dos adolescentes, uma vez que os meios de comunicação e a família são igualmente importantes. A naturalidade com a qual a temática da sexualidade é abordada pelos adolescentes parece refletir transformações na cultura representadas pela passagem de um modelo disciplinar rígido para a ausência de modelos rígidos e pela importância de se preservar dos riscos associados às práticas sexuais. A importância destes cuidados fez com que esta temática entrasse nas escolas, como parte das políticas que envolvem a prevenção e a saúde sexual para os adolescentes, tornando-os responsáveis pelos seus atos e por sua sexualidade.	A participação da escola na produção da identidade sexual do adolescente
No primeiro grupo, coloca-se no passado o que atormenta pela certeza de uma força que a tudo extrapola; no segundo, fica a incerteza e a dor. Na segurança desta dicotomia, ratificam-se processos sociais de educação que formam a identidade dos integrantes dos grupos.	Representações e processos sociais de educação nas relações e práticas grupais
Os participantes da pesquisa indicaram que se construíram como professores através da identificação com pessoas significativas em sua vida, bem como em sua prática de sala de aula. Apontaram também que houve uma transferência da comunidade social de funções e de responsabilidades para o professor sem as devidas mudanças em sua formação. Estes aspectos são determinantes na construção de sua identidade profissional.	Ser ou não ser :a identidade do professor de educação infantil
A comparação entre os conceitos definidos por Paulo Freire, as representações sociais construídas pelos professores e as práticas docentes por eles declaradas permitiu concluir que somente seis professores desenvolvem seu trabalho fundamentado pelas ideias e proposições pedagógicas de Paulo Freire, embora também se utilizem de outros autores. Quanto aos outros 12 professores, suas práticas parecem aproximar-se, intuitivamente, dos conceitos trabalhados, mas não há percepção clara dessa relação. Sendo assim, pode-se concluir que, no que se refere à maioria dos professores incluídos no estudo, não se verifica a interseção pesquisada.	A apropriação das concepções pedagógicas de Paulo Freire por professores do ensino fundamental
Quanto à representação de creche construída pelos participantes deste estudo, concluiu-se que esta se objetiva no cuidar, o que é coerente com a dedicação, elemento que se	Histórias e memórias: RS de creche por

destaca entre os sentidos atribuídos ao educador de creche. Tais sentidos estão ancorados às práticas históricas do grupo, à sua memória coletiva.	profissionais da educação infantil
Os resultados indicaram que os professores não conseguem perceber as marcas da confessionalidade nas práticas escolares nem os condicionamentos culturais que elas impõem. Os políticos e líderes religiosos consideram que: não cabe à escola o ensino religioso; o ensino religioso na escola pública deve ter um caráter plural; a doutrina a ser ensinada deve ser a cristã. A terceira perspectiva é a que prevalece nas práticas escolares, limitando a pluralidade religiosa.	O ensino religioso: Representações sobre o tema polêmico
Os resultados evidenciaram a intervenção do habitus acadêmico na produção dos relatos dos entrevistados, funcionando também como instância crítica da produção das suas memórias; a importância do habitus científico na cultura escolar de nível superior e no processo de constituição da identidade profissional; a função social das memórias de formação, atribuindo sentidos às experiências de escolarização formal, às crises pessoais e profissionais e ressignificando as expressões atuais da docência.	Memórias de formação e identidades de professores de ensino superior.
Os resultados mostraram que os professores sentem-se despreparados para lidar com o perfil do aluno da progressão, demonstrando rejeição e insatisfação em relação à proposta, o que se evidencia na alta rotatividade observada entre os docentes dessas classes. Nos processos representacionais, verificou-se que os professores deslocaram o foco da proposta para o aluno da progressão, gerando a formação de dois estigmas distintos em torno deste aluno: o “aluno-burro”, com o sentido de incapaz para a aprendizagem; e o “aluno-problema”, aquele cujas condições sociais e econômicas são desfavoráveis ao aprendizado. O resultado deste deslocamento é que os professores não constroem uma representação autônoma sobre a proposta da progressão ancorada na ação pedagógica. Na ausência de uma representação ancorada na ação pedagógica, recorrem às representações constituídas historicamente; prevalecendo a idéia de que a escola pública é para a criança pobre e que esta criança é menos capaz. Assim justificase uma política de segregação através da progressão continuada, ancorando-a ao sentido de Gueto. Os alunos da progressão, que nem ao menos concluíram o processo de alfabetização, fazem parte de um segmento da pobreza para o qual a escola constitui apenas um espaço de proteção da violência e de ocupação do tempo ocioso.	As RS de professores sobre progressão continuada
As análises dos materiais recolhidos demonstraram a eficácia da utilização de representações nas práticas empregadas no programa para atingir, com sucesso, seus objetivos instrucionais. Indicaram ter havido alterações nas condutas individuais e coletivas após a participação no programa, denotando o êxito institucional da ação em promover a inclusão social. Seus participantes revelaram ter havido transformações em seus modos de relacionamento com a cidade após reconhecerem os significados de suas expressões, tanto no seu espaço central como no próprio CCBB e em suas localidades de residência. A pesquisa sustenta que a caracterização do programa "Viagem ao Centro do Rio" como um instrumento mercadológico de alienação e dissuasão cultural está distante da realidade, pois os participantes reconheceram o valor instrucional desta ação educativa informal, pelo que reafirmaram em suas comunidades seus valores de pertença à cidade do Rio de Janeiro.	Representações e identidades no programa educativo “Viagem ao Centro do Rio”, do Centro Cultural Banco do Brasil

<p>O cruzamento das análises do material obtido pela aplicação de diferentes estratégias tornou possível vislumbrar sinais das possíveis raízes históricas e culturais destes valores, as quais, cristalizadas no tempo, pois desvinculadas dos costumes, práticas e contextos originais, enrijeceram-se em tradições vazias, tornando-se instrumento de interdição e de cerceamento. A este núcleo vinculam-se sentimentos contraditórios em relação ao corpo, que se deixam ver na recorrência de posturas moralizantes, ansiedades, dúvidas, dificuldades de verbalização e, sobretudo na quase invariância de baixa autoestima, o que interfere, muitas vezes, no cuidado com a própria saúde. Ao mesmo tempo, as comunicações e condutas em meio às quais o corpo é tematizado, deixam ver a filtragem de informações veiculadas nos contatos com profissionais de saúde e sua objetivação em coerência com os conhecimentos e valores próprios aos sujeitos. O conjunto de indícios levantados permite, em primeiro lugar, afirmar a importância da relação entre educação e saúde; em segundo lugar, fundamenta a necessidade de preceder qualquer intervenção que se queira efetiva, pela aplicação de estratégias que permitam o conhecimento dos sujeitos, na especificidade de sua cultura, ou seja, insiste na diversidade de culturas e de sentidos atribuídos aos objetos. No caso da consulta de enfermagem ginecológica, a enfermeira, ao utilizar estratégias de educação para a mulher, tem a oportunidade de interagir, contribuindo na construção de novas representações que poderão ajudar na vivência corporal.</p>	<p>A dimensão educacional da consulta de enfermagem e a construção dos sentidos de corpo por mulheres</p>
<p>A análise do teste de livre evocação de palavras e dos resultados do teste da dupla negação permitiram apreender a possível evolução do espaço simbólico do bibliotecário que, dos limites dos livros e bibliotecas, pode estar assumindo a potencialidade da informação como definidora do seu fazer e do seu saber. Ainda que persista a configuração tradicional detectada pela associação livre – livros, bibliotecas e informação -, o teste de dupla negação aponta para indícios seguros de uma representação em mudança, na qual, o núcleo central integraria, apenas, o elemento informação. Embora este processo de mudança seja influenciado pelas novidades em circulação no ambiente profissional, a coerência e a consistência das práticas adotadas pela instituição focalizada e assumidas pelos sujeitos parecem desempenhar o principal papel. No espaço destas práticas, as ideias tornam-se concretas, as novidades se materializam, ou seja, são facilitados os processos de objetivação da mudança em campos semânticos articulados e de sua ancoragem nos valores e símbolos socialmente aceitáveis às pertencas e referências grupais. Estas práticas dão condições para que os processos fundamentais na construção e reconstrução das representações sociais de um objeto possam se efetivar.</p>	<p>RS de bibliotecário: quando o antigo e o novo se confrontam</p>
<p>A reconstituição do cotidiano da escola, nesse período, revela-a como lugar social e simbólico onde indivíduos e grupos compartilham seus projetos, concretizam processos de produção e reprodução social, operam práticas de controle social e criam um modo de estar, perceber e sentir o mundo, forjando suas identidades. O resgate simbólico do lugar, dos agentes e dos processos educativos mostra a transição lenta de uma escola que nasceu sob o signo da arquitetura moderna, mas que modernizou suas relações sociais pouco a pouco. Nossa pesquisa é uma contribuição à história da educação brasileira e à história da educação no município de Cataguases.</p>	<p>As Representações do Colégio de Cataguases e de suas práticas educativas nas memórias de seus ex-alunos</p>
<p>A pesquisa revelou que as relações outrora hierarquizadas entre marido e esposa, pais e filhos sofreram mudanças para se tornarem mais igualitárias o que afetou a Constituição da identidade dos sujeitos pesquisados.</p>	<p>Práticas Educativas da família contemporânea e suas relações com a escola</p>
<p>Os resultados indicaram que esta representação social está em processo de construção e que sua consolidação varia de acordo com a familiaridade dos sujeitos-professores com os objetos-alunos cotistas. Os entrevistados se dividiram em três grupos de pensamento atitudes: 1. Grupo que valoriza a igualdade, demonstrando atitude solidária; 2. Grupo desinteressado sobre o tema; 3. Grupo que valoriza a excelência do ensino, fazendo adaptações possíveis. Houve indícios de que o primeiro grupo ancora sua representação</p>	<p>As representações sociais de alunos cotistas por professores universitários: uma experiência da UERJ</p>

<p>sobre o aluno cotista na concepção de desigualdade e pobreza; e que o terceiro grupo, na concepção de ensino de excelência. Independentemente do grupo, todos os professores se mostraram contrários à política de cotas como forma de solucionar parte dos problemas educacionais brasileiros. Apesar dos professores demonstrarem baixas expectativas sobre o aluno cotista, suas atitudes tendem a ser de solidariedade e de ajuda, no apresentando indícios de profecia autoconfirmadora.</p>	
<p>As análises repetidas do material permitiram apreender indícios de descontextualização e distorção das informações relativas às possibilidades de atuação do fonoaudiólogo que, deste modo, passavam a se inserir em redes que associavam a função exclusivamente a tratamento e correção de problemas, esvaziando-a de qualquer dimensão preventiva. Foi possível apreender a dominância de atribuições voltadas ao tratamento de patologias instaladas, em detrimento de um trabalho preventivo específico. No teste de livre evocação de palavras foram encontrados como possíveis integrantes do núcleo central, os elementos fala, escrita e crianças e, na periferia próxima, o termo linguagem, com forte tendência à centralidade. Essa configuração pode estar dando indícios de uma aproximação indesejada e ameaçadora entre esse campo profissional e o do próprio professor, no espaço escolar. Nesta perspectiva, a dissertação levanta algumas pistas sobre as raízes das restrições à atuação daquele profissional na escola: as representações deste objeto para professores de classe de alfabetização e 1ª série do ensino fundamental fazem dele um apoio ou uma ameaça.</p>	<p>Fonoaudiólogo: apoio ou ameaça: as representações sociais de professores do ensino fundamental sobre o “fonoaudiólogo”.</p>
<p>Os resultados mostraram que o sentido do programa para esses jovens é marcado por fatores positivos trazendo uma dimensão e imagética associado a um futuro melhor. Na representação de adolescente as noções de diversão e responsabilidade tem papel preponderante. E, para trabalho, o elemento dinheiro compõem o núcleo central da representação desses alunos.</p>	<p>Representações sociais de adolescentes do programa rio criança cidadã sobre adolescente e trabalho</p>
<p>Os membros da instituição justificam a evasão com base na afirmação de que as capacitadas "são pobres" (concepção essencialista) ou "estão pobres" (concepção relacional), concluindo que "pobres são assim mesmo". Dentre as atendidas, as que permanecem o fazem, segundo elas mesmas, para "aumentar a renda" ou "melhorar a autoestima"; as que abandonam os cursos alegam ser essencialmente pobres, o que as impede de frequentá-los e lhes confere o direito de ser socorridas pelos diversos programas sociais. Assim, a representação social de "pobre" impede que se considere a evasão como um problema de eficácia naquela ação social.</p>	<p>Por que eles vão embora? As representações do pobre em oficinas de capacitação profissional para adultos em uma instituição educacional confessional.</p>
<p>Ao expor a gênese dessa representação social, verifica-se que os documentos são desfalcados de seus elementos decisivos para os ajustar ao apresentado pelos historiadores e comentaristas da educação; são suplementados por argumentos que não poderiam estar em curso na época em que os documentos foram produzidos; sempre orientados pelo que aqueles autores consideram desejável: o Estado educador do povo. Essa diretiva ética sustenta-se tanto em uma leitura de Gramsci quanto em outras de cunho totalitário, que não se logrou determinar nesta dissertação.</p>	<p>Colégio Pedro II: a gênese de uma representação de escola excelente.</p>
<p>A constituição de uma raça brasileira saudável foi o horizonte das teses médicas, bem como das políticas disseminadas/propagadas nas primeiras décadas do século XX. Essa representação tornou-se hegemônica e, hoje, com variações, como a admissão dos aspectos afetivos, orienta as posições a respeito da orientação/educação sexual, como se pode observar nos Parâmetros Curriculares Nacionais.</p>	<p>Representação de sexualidade que orienta práticas educativas no Brasil desde o final do século XIX</p>
<p>Concluiu-se que o tempo destinado à intervenção não foi suficiente para promover uma mudança nas representações sociais dos jovens, além de as condições de sua realização não terem sido favoráveis. No entanto, foi possível verificar que os jovens obtiveram mais informações sobre fundações e associações que defendem os direitos da pessoa surda e se propuseram a intensificar a busca por elas, como possibilidade de viver melhor entre ouvintes.</p>	<p>Ser surdo: um estudo das representações sociais produzidas por jovens surdos</p>
<p>Os resultados do estudo revelaram que: a) em sua representação do aluno com deficiência mental, o professor se apropria do discurso circulante na sociedade,</p>	<p>Representações sociais de professores sobre o</p>

<p>ancorando-a em sentidos carregados de sentimentalismo; b) não foram observados indícios de que o amor, o respeito, a dedicação e a aceitação ocupem lugares centrais no imaginário do professor com relação ao aluno deficiente; c) os professores observados não apresentam comportamentos que favoreçam a inserção do aluno na dinâmica da sala de aula; e d) a interação professor aluno, seja portador de necessidades educacionais ou não, parece estar aquém da necessária para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. Concluiu-se que a representação social do professor sobre o aluno com deficiência mental inserido no ensino regular objetiva-se em “entaves para o professor”.</p>	<p>aluno deficiente mental inserido no ensino regular</p>
<p>Os resultados evidenciaram pontos comuns em termos das representações sociais, entre equipe e puérperas nas categorias: (a) mãe, como totalidade do ser, (b) filho, responsabilidade; (c) pai, como simples reprodutor; e (d) amamentação, fator imunológico. Em termos das relações que se estabelecem entre as puérperas e a equipe de saúde que atuam no alojamento do Serviço de Obstetrícia do Hospital, verificou-se que há um distanciamento gerado pela frustração desta equipe diante da necessidade de um projeto de implementação voltado para a dimensão educativa da ação da equipe de saúde.</p>	<p>Ser mãe: representações sociais de puerpérias e da equipe de saúde de uma instituição hospitalar</p>
<p>Concluiu-se que as diferentes informações sobre democracia e práticas democráticas estão visíveis nas relações que se estabelecem entre professores e alunos e nas atividades desenvolvidas em sala de aula, pois mesmo tendo reconhecido a importância da roda de conversa e do planejamento participativo como recursos metodológicos para o exercício da democracia na escola, esses não se evidenciaram na prática docente, que parece ainda apoiar-se em práticas disciplinadoras e controladoras dos corpos infantis. De acordo com as três dimensões das representações sociais propostas por Moscovici informação, atitude e campo de representação as representações sociais de práticas democráticas dos professores que participaram desta pesquisa estão em processo de construção.</p>	<p>Representações sociais de práticas democráticas por professores de educação infantil</p>
<p>Concluímos que não existe uma identidade profissional e nem professores que são referências no ensino, o que nos leva a acreditar que não existe uma profissão docente, com um saber definido e nem com professores que são líderes de opinião, como podemos encontrar em outras profissões como, por exemplo, na Medicina ou na Engenharia, conforme define a Sociologia das Profissões. Sendo assim, parece não existir uma identidade profissional e que ainda faltam conhecimentos próprios para profissão professor.</p>	<p>Professor, profissão? Em busca de representações sociais de professores acerca do trabalho docente</p>
<p>Os resultados mostraram que as professoras objetivam a proposta pedagógica da escola sobre a relação família-escola como inovadora, representação ancorada na concepção de parceria. Entretanto, apresentam-se incomodadas por terem que assumir as funções que historicamente eram das famílias, evidenciando um discurso, neste aspecto, ancorado numa representação tradicional de família. Relatam que há transferência constante de funções que seriam de responsabilidade das famílias, evidenciando um discurso incongruente com aquele do projeto pedagógico.</p>	<p>Representações sociais dos professores frente às novas demandas da família à escola de educação infantil</p>
<p>Percebemos algumas diferenças nos indícios das representações sociais, comparando os possíveis núcleos centrais. O professor da pré-escola não se reconhece como pertencente a um grupo que englobaria professores da creche, nem situa este colega como um igual. O professor de creche, por sua vez, não tem, ou não deixa ver, parâmetros que o aproximariam do de pré-escola. Assim, a representação social do professor de educação infantil sobre seu próprio trabalho, parece ainda não ter conseguido formar uma unidade entre o binômio cuidar e educar.</p>	<p>Representações sociais do professor de educação infantil sobre o seu próprio trabalho.</p>
<p>No contexto das análises, um aspecto firmou-se como articulador dos sentidos atribuídos ao objeto: o temor da professora de perder o controle sobre as crianças caso permitisse sua participação ativa no processo, ou de perder a lógica sequencial que acreditava imprescindível ao êxito da alfabetização. De modo sutil, controlar as</p>	<p>Representações sociais de "atividade da criança em processo de alfabetização" nas</p>

<p>crianças e evitar situações imprevistas era o mote que orientava relações e práticas nos diferentes espaços da escola. Sua repercussão pode ser entrevista nas condutas e comunicações de educadores e crianças, quer considerando cada grupo isoladamente, quer nas relações uns com os outros, em sala de aula ou fora dela. Nestas interações estão indícios de valores, modelos e símbolos, com o apoio dos quais as representações sociais do objeto considerado tomavam forma, em coerência com outros objetos assim definidos na cultura daquela escola</p>	<p>relações e práticas de uma escola</p>
<p>Educação Física é ESPORTE e DIVERSÃO que serve para RELAXAR e melhorar a SAÚDE. A metáfora que coordena e condensa estas ideias é a de REMÉDIO. Este serve para curar um corpo que já não é saudável ou prevenir alguma doença futura. Relaxar e se divertir também é o REMÉDIO adequado para os jovens e adultos que precisam se desestressar das atividades de trabalho ou das outras disciplinas que são estressantes. Essas representações sociais de Educação Física para os alunos de Belford Roxo e do Rio de Janeiro são compartilhadas pelos jovens, adultos e idosos. As diferenças encontradas, as significativas para este estudo, não dizem respeito ao fato de um grupo praticar a Educação Física e o outro não, mas aos preferíveis dos subgrupos encontrados nos dois municípios que se caracterizam por diferença de faixa etária e de sexo. Estas diferenças têm como referente a metáfora do corpo como DEPÓSITO DE ENERGIA e que determinam a Educação Física como boa ou ruim, importante ou dispensável. Mesmo apresentando as mesmas representações, os preferíveis onde estas representações estão ancoradas não são os mesmos, por isso as práticas também não são e seguem os interesses e os valores defendidos por cada grupo.</p>	<p>Representações sociais de educação física: o resgate e o remédio do corpo e da mente</p>
<p>No que concerne ao estudo da estrutura da RS, ainda que apareçam diferenças nos sistemas periféricos dos dois segmentos considerados, o núcleo central das RS de avaliação escolar (medir) é idêntico, o que permite afirmar que se trata de uma mesma representação. O aprofundamento resultante do estudo dos processos de objetivação e ancoragem permite apreender um núcleo figurativo constituído em torno da metáfora (arma) explicitada ou passível de ser inferida pelo estilo alusivo adotado. No contexto deste núcleo capta-se o antagonismo e os temores que atravessam as relações pedagógicas marcando os sentidos atribuídos à avaliação: para estes sujeitos, o núcleo figurativo da avaliação escolar (arma) tem forte densidade afetiva, reforçada por outras formas metafóricas ou metonímicas que se apresentam, deixando entrever as tensões vivenciadas no cotidiano escolar.</p>	<p>Avaliação escolar, ameaça ou proteção? Esboço de análise psicossocial</p>
<p>Os dados indicam que a situação de inserção do aluno com deficiência ameaça a segurança dos professores, em termos de vigília e de controle. Apontam-se indícios da condição de isolamento do aluno com deficiência, localizado nas primeiras carteiras e vigiado em suas atitudes e comportamentos. A hipótese de que as escolas pequenas poderiam facilitar o acolhimento dos alunos com deficiência não foi confirmada; destacou-se com aspectos distintivos o caso de inserção de alunos com deficiência numa escola com PEJA noturno.</p>	<p>Representações sociais de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares</p>
<p>O tratamento do material coletado deixou ver indícios da presença forte de dois polos, articulando os sentidos atribuídos ao objeto pelos sujeitos: o primeiro, mais denso, gira em torno da frustração dos professores com os programas de formação continuada, que ratificam para os docentes a desvalorização de si: desconhecendo as efetivas condições de trabalho locais, atendo-se a conteúdos e procedimentos predefinidos sem qualquer participação dos destinatários na elaboração e execução dos programas, o segundo é o sentimento de angústia ligado ao despreparo dos professores, por desconhecerem o que julgam ser o mínimo necessário para atuarem junto às diferenças e ausência de apoio de envolvimento dos gestores, que resumem sua atuação em procedimentos formais, mas sem o comprometimento com práticas inclusivas mais extensas, que garanta condições de trabalho ao professor. Esse sentimento de angústia, articula-se a culpa assumida pelos docentes diante do insucesso dos programas. Sentimento este que advém da própria situação à qual são submetidos, como executores de tarefas. Apesar das frustrações,</p>	<p>Representações sociais de professores sobre formação continuada em educação especial</p>

<p>angústias e culpas em relação aos programas de formação continuada em educação especial, os professores deixam entrever em suas falas a esperança de que suas vozes possam ser ouvidas e suas experiências valorizadas. Entretanto, os programas de formação se encontram distantes do cotidiano da sala de aula, relegando os docentes ao silenciamento e à passividade.</p>	
<p>A articulação desses sentidos permitiu identificar campos de representações específicos a cada escola pesquisada. Sua cultura, saberes e vivências, por mais que fossem parecidos, deixava notar participações, posturas e comportamentos aceitos ou rejeitados naquele palco e que acabaria por se naturalizar nas próximas atuações de cada um. A atribuição de sentidos ao lúdico no cotidiano das salas de aula vai dando pistas das representações que caracterizam os indivíduos-professores e seus grupos de pertença e, sem dúvida, orientando suas comunicações e condutas. A ‘ideia do brincar’ que se construíra durante aquele período de convívio era resultado de classificações e nomeações, apropriações e reconstruções acerca do vivido, das histórias de vida, das crenças e valores concernentes ao objeto em estudo</p>	<p>Representações de professores das séries iniciais do ensino fundamental sobre o brincar em sala de aula</p>
<p>Embora no questionário tenham sido reveladas posições diferenciadas quanto à gestão efetuada na escola, nas entrevistas foi possível identificar que tanto professores quanto equipe diretiva consideram que a gestão democrática é de difícil realização porque ninguém quer ter responsabilidade ou assumir compromissos, o que inviabiliza a participação. Portanto, no que se refere à objetivação, a participação é suprimida, sendo a dificuldade naturalizada. Este mecanismo de supressão parece se sustentar na crença da invulnerabilidade da autoridade do gestor que, tal como um maestro, rege a escola com punhos de ferro. Quanto à ancoragem, os respondentes parecem ancorar a gestão escolar na gestão da sala de aula, onde a autoridade do professor está relacionada à desigualdade e à hierarquia e nela está embutida uma relação de mando e obediência, característica do autoritarismo.</p>	<p>Representações sociais de gestão escolar produzidas por equipe técnico-pedagógica de uma escola de ensino fundamental e médio</p>
<p>Professores de ambas as escolas tiveram discursos próximos, embora uma das escolas mantivesse um trabalho direcionado para as famílias, o que, mesmo não sendo um critério proposital, poderia vir a interferir nos resultados da pesquisa, caso revelasse discrepâncias entre pensamentos e visões de professores, e mostrassem significativas diferenças entre as duas escolas. Semelhanças, mais que diferenças, caracterizaram os discursos, entre estas, principalmente, visões de professores, das duas escolas, ‘presas’ às famílias de ‘ontem’, como se pudessem estar isentos de mudanças e transformações socioculturais. A escolha pelo enfoque teórico das representações sociais vem ao encontro da complexidade do objeto, conforme afirmam Jodelet (2001) e Moscovici (2003) e nos permite dizer que professores ao buscar os sentidos de família, associam visões que têm de si, de suas famílias, de alunos e respectivas famílias e da profissão docente. Rede de pensamentos, necessária para o processo de construção de sentidos acerca do objeto. Professores ressaltam o que também sobressai em si, pensamentos e sentimentos que ‘ameaçam’ suas práticas cotidianas, sejam estas na família ou na escola, relacionadas às condições de desvalorização, perda de controle e inversão de papéis. Discursos que tendem a resguardar o que se tem como referência e pertença, e rebater o que é estranho, não familiar e ameaçador.</p>	<p>Representações sociais de famílias para professores do ensino médio.</p>
<p>Concluimos então que é nesta etapa que os pais são transpassados por uma tomada de consciência em relação à aprendizagem, legitimando a alfabetização como marco da vida escolar. Há também uma demanda implícita para o sucesso e, paradoxalmente, a incerteza quanto à real probabilidade de seu alcance. O senso comum, brilhantemente explicitado nos provérbios e ditos populares, aponta no famoso ditado popular escolhido para nomear este trabalho, que “filho de peixe peixinho é”. É uma afirmação, que traz consigo a noção de perpetuidade, de continuidade dos talentos, quase que um determinismo genético. No entanto, a autoimagem que o pai ou a mãe carregam aflora nos medos e nas lembranças de um processo vivido que, quer tenha sido positivo ou negativo, deixam marcas e registros mnemônicos. No caso do presente trabalho, a</p>	<p>Filho de peixe peixinho é? As representações sociais de pais de alunos das classes de alfabetização</p>

<p>transgressão feita ao provérbio, dando-lhe a pontuação interrogativa, carrega a possibilidade da dúvida, ela mesma a única certeza possível, na medida em que cada ser humano é único e as experiências de aprendizagem também são únicas.</p>	
<p>A análise do conteúdo da entrevista revelou a rotatividade e flutuação do grupo, entre outros fatores, o que reforça a ideia de que a representação social de ser professor no espaço hospitalar está ainda em construção.</p>	<p>Representações sociais de ser professor no espaço hospitalar,</p>
<p>O cruzamento das análises mostrou que os professores mantiveram seus posicionamentos e permitiu localizar a possível metáfora do núcleo figurativo da representação social de bullying: associado à adolescência, bullying é como se fosse uma moléstia e como tal, necessita remédio para ser curada. No entanto, os professores nada podem fazer, uma vez que o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelar os impedem de tomar qualquer atitude ou desenvolver ações que possam acabar com o bullying na escola. A inoperância docente possibilita a banalização da violência e corre-se o risco de manter esses episódios que cada vez mais interferem na construção de uma cultura pela paz nas escolas</p>	<p>Representações sociais de bullying por professores</p>
<p>Os indícios das representações dos professores sobre o brincar livre revelaram três grupos de professoras. O primeiro grupo, composto por uma única professora, tornou possível a observação do brincar livre na prática, assim como no discurso, apresentando materiais para enriquecer o repertório do faz-de-conta. Os grupos dois e três foram constituídos por professoras que não proporcionaram o brincar livre, com exceção do momento do pátio, já designado pela escola. Porém, as professoras do grupo dois demonstraram dinamismo na aula e relacionam brincadeira à motivação, introdução ao tema, brincadeiras dirigidas. Já referente às professoras do grupo três, foram registrados tempos ociosos, relacionando o brincar exclusivamente ao momento do pátio. A objetivação da brincadeira para as professoras envolvidas na pesquisa está ancorada na ideia de faz-de-conta/processo formativo; dinamismo/recurso para a aprendizagem; e agitação/brincadeira fora da sala de aula, respectivamente para os grupos um; dois; e três. Finalizando, é importante destacar que foi comum aos grupos dois e três, a relação da brincadeira livre como a que acontece no pátio ou “quando sobra um tempo”.</p>	<p>O brincar na escola: representações sociais da educação infantil.</p>
<p>Como resultado constatamos que, apesar dos sujeitos de ambas unidades escolares pesquisadas apresentarem características semelhantes no q diz respeito à formação acadêmica e experiência com alunos com NEE(necessidades especiais educacionais), tais características não são suficientes para manter a homogeneidade das RS dos grupos. No grupo da escola particular devido ao grande investimento de capacitação e formação em serviço, os sujeitos entendem e trabalham de acordo com as necessidades dos alunos, o que não acontece na escola pública atual.</p>	<p>Representações sociais sobre a inserção de alunos com necessidades especiais em turmas regulares: os professores de anos finais do ensino fundamental</p>
<p>Os resultados indicam diferenças nas representações de acordo com o gênero dos participantes. No núcleo central de ambas as estruturas figura o elemento educador, embora no grupo feminino o sentido de “professor” tenha como centralidade o elemento dedicação, tradicionalmente atribuído à função docente nos primeiros anos de escolarização. Os resultados dos sistemas periféricos, responsáveis pela operacionalização e manutenção de estabilidade do núcleo central, apontaram para a forte carga afetiva enquanto formadora da prática docente no grupo feminino, destoando do forte argumento profissional do grupo masculino. As diferenças nestes resultados clarificam como a ideia de educador é calcada em ideários bastante diversos de acordo com o gênero.</p>	<p>Identidade docente e gênero: representações do professor por alunos e alunas de pedagogia</p>
<p>Os resultados indicam que a representação dos professores sobre a formação continuada na escola, para esses sujeitos, está fortemente marcada por elementos positivos. Encontrou-se, como possíveis elementos do núcleo central os elementos atualização, conhecimento, estudo e troca. Quanto aos processos formadores, os resultados indicaram que os sujeitos objetivam a representação de educação continuada na troca de saberes entre os professores e a ancoram na prática docente.</p>	<p>Representações sociais dos professores de educação infantil sobre a formação continuada</p>

<p>Verificou que “bom aluno” coincide com a representação social de “feminino”, tendo identificados seus elementos: obediência, passividade, capricho e bom comportamento. A representação social de gênero determina o fracasso escolar de estudantes que não apresentam as condutas desejáveis pelo ethos feminino e os dados estatísticos mostraram que os meninos estão sendo mais prejudicados.</p>	<p>Representação social de gênero no fracasso escolar de meninos</p>
<p>Percebeu-se que um número maior de alunos mais jovens – boa parte deles oriundos do ensino médio – foram atraídos pelo glamour de uma profissão que se encontra em grande evidência na mídia (grifo nosso). Segundo os professores entrevistados, diversos alunos sem nenhuma experiência prática na área, ou sequer conhecimento do assunto, foram estimulados a buscar a formação em gastronomia por influência de programas de televisão. Essa constatação – embora recente – não é suficiente para validar a hipótese proposta; apenas mostra estar havendo uma mudança de postura por parte daqueles que buscam graduar-se em gastronomia, e indica que a área se encontra em constante transformação. Também acrescenta um dado a mais que pode ser futuramente aproveitado para orientar outros caminhos de investigação.</p>	<p>Chefe de cozinha: representações de candidatos e alunos de cursos de formação em gastronomia</p>
<p>O resultado encontrado afirma que esse grupo social apresenta o seu discurso relacionado ao grupo de pertencimento dos “ambientalistas” e dos “cientistas”. Esses discursos tentam remover incompatibilidades decorrentes da associação de teses conflitantes decorrentes desses grupos de pertencimentos diferentes. Relacionando-se a técnica argumentativa da dissociação de noções: “natureza” versus “sociedade humana”; “sociedade espiritualista” versus “sociedade materialista”; “sócio-ambiental” versus “conservacionismo” e “educação ambiental” versus “educação”; onde o segundo termo de cada um deles apresenta valores de má qualidade em relação ao primeiro. Outra estratégia persuasiva encontrada refere-se ao slogan pedagógico usado pelos entrevistados para persuadir o seu auditório relacionado a palavra “luta”. A partir desses indícios verificou-se que o núcleo central da representação social de educação ambiental coordena e condensa-se na metáfora “ser vivo”.</p>	<p>Dos movimentos sociais à academia: uma análise das representações sociais de educação ambiental dos pesquisadores do GT (22) ANPED</p>
<p>Não há espaço para a Retórica, pois não há para ela finalidade num Estado que dita a verdade baseado no discurso da ciência (especialmente ancorando a Pedagogia na Biologia) e em valores (ideologia) considerados como preferíveis. É nesse complexo cenário que se desenvolve a crise identitária e de formação, tendo em vista que seus pressupostos estão ancorados em bases distintas, o que pode ser constatado por meio das diferentes respostas dos segmentos com relação às pesquisas em teoria das representações sociais acerca da identidade docente. O que podemos refletir, com base não só na crise, como nas suas origens, conforme vimos até aqui, é de que talvez a pergunta “o que é ser professor e qual seu lócus de formação” estejam corretas de acordo com a historiografia da educação. Mas se considerarmos a gênese dessa crise, possivelmente teremos que não só relativizar e pluralizar a pergunta, como repensar a estrutura e a história de nossa educação. Acreditamos que a identidade não é a questão principal desta crise. O que está em jogo, é o processo ainda inacabado da construção de uma ciência da educação, capaz de formar o professor e com isso, possibilitar uma melhor delimitação de sua imagem profissional.</p>	<p>Análise retórica acerca da formação e a identidade docente na história da educação brasileira</p>
<p>O que se conclui, após a realização deste trabalho, é que todo docente submetido às mesmas condições de valorização, reconhecimento e aprimoramento profissional, tende a realizar um trabalho de excelência, como era tradição há algumas décadas. Os professores do quadro de docentes da escola de elite e da rede pública pertencem a um único grupo, com falhas e deficiências comuns em sua formação, receios, anseios e ideais semelhantes, que só poderão ser alcançados quando todos estiverem, independentemente de uma remuneração à altura de sua importância social, no caminho da profissionalização.</p>	<p>Representações sociais de identidade docente de professores das séries iniciais do ensino fundamental em uma escola de elite</p>
<p>Os resultados indicam centralidade nas palavras: inclusão, jovem, resgate, desafio, atitude e socialização. Os educadores manifestaram que os jovens atendidos pelo programa tiveram a atitude de mudança em direção à proposta de resgate da cidadania,</p>	<p>Representações sociais do Projovem: sentidos atribuídos ao programa</p>

<p>tendo como desafio a recuperação da escolaridade, inclusão digital e qualificação profissional que é fundamental para sua socialização. A metáfora do resgate apareceu como organizadora dos sentidos do discurso dos educadores ao término do período, ratificando sua centralidade nas representações sociais sobre o Programa ProJovem. A metáfora do resgate aparece fortemente associada à inclusão, conferindo sentido ao termo. O programa apareceu com a máscara de uma proposta diferenciada que possibilitava um trabalho pedagógico de inclusão, que se mostrou uma escola tradicional “ao estilo de muitos EJAS que existem por aí”, com a proposta de ação comunitária que foi, segundo seus educadores, um “fiasco”.</p>	<p>por seus educadores</p>
<p>O conjunto do material possibilitou compreender que os professores que atuam no ProJovem associam a prática pedagógica à sua relação de amizade com os alunos. Os dados mostram que estes docentes responsáveis pela escolarização ao exercerem o papel de Professor Orientador (PO) ainda estão atrelados à prática da escola regular e ancorados na imagem que trazem de seu universo cultural sobre juventude, marcada pela ótica da “falta”. Assim, ao apresentarem indícios de que o núcleo figurativo da representação social sobre sua prática se estabiliza na imagem de professor amigo, estes sujeitos deixam para um segundo plano a aplicação de conhecimentos significativos em educação básica.</p>	<p>Representações sociais de educadores do Projovem sobre sua prática</p>
<p>Os resultados apontaram, de imediato, a força das imagens: percebeu-se a apreensão dos entrevistados, surpresos com a fotografia de crianças, que saltavam ou subiam escadas, em posição de conflito, e diferentes interpretações para uma mesma imagem. Para 29,63% dos gestores, “ser criança” está representado na foto de um menino saltando de um pequeno banco. A metáfora que condensa esta imagem é “salto para a liberdade”, em que a objetivação é a imagem do salto e a ancoragem é a liberdade. Tida como expressão de liberdade, conquista, enfrentamento de desafios, ausência de medo, esta imagem representa o mundo atual que demanda a autonomia, diferentemente da imagem de “coitadinha” por frequentar a creche nas décadas de 70/80.</p>	<p>Representação social de criança: o olhar do gestor de educação infantil</p>
<p>Os resultados revelam três temas articulados: relação teoria e prática; saberes da prática; e expectativas sobre o curso de Pedagogia. Os resultados mostram que a articulação entre os três temas indica um núcleo figurativo das RS dos alunos sobre saberes da prática que destaca a dissociação entre teoria e prática na formação. Esse sentido pode ser condensado por uma metonímia observada na análise do material: “um palco onde se encena uma peça em que o professor é o ator”. No “palco” em que seria portador da teoria necessária para “encenar”, o professor faz uma “adaptação” às diferentes realidades escolares e aos diversos públicos de alunos. Assim o professor-ator encena sua prática e a cada dia o “espetáculo” pode ser diferente, dependendo do “cenário” e do “público”. Ao “adaptar” e “encenar” o professor vai construindo os “saberes da prática” em seu cotidiano de trabalho”, que tende a se afastar do conhecimento científico adquirido na formação. A relação entre teoria e prática, central quando os participantes representam os “saberes da prática”, reforça a necessidade de se discutir essa dicotomia nos cursos de formação, assim como incita reflexões sobre a proposta curricular do curso de Pedagogia.</p>	<p>Representações sociais de alunos do curso de pedagogia sobre os saberes da prática.</p>
<p>Nos três grupos foram inferidos três temas-chave articulados, com suas categorias e subcategorias: “Condicionamento Físico – Dimensão Biopsicossocial”; “Condicionamento Físico – Falta de consenso na área e mídia – “Condicionamento Físico – Motivação”. Algumas especificidades foram observadas em cada um dos grupos, indicando diferenças no núcleo figurativo das representações sociais sobre condicionamento físico: entre os médicos percebe-se o enfoque clínico, visando prevenção de doenças e promoção da saúde; entre os fisioterapeutas, a ênfase no tratamento de patologias; entre os professores de Educação Física, ênfase em atividades esportivas e melhor qualidade de vida no cotidiano. Nos três grupos, os entrevistados reconhecem que não há definição consensual sobre o tema. Sendo assim, pode-se concluir que os especialistas recomendam “condicionamento físico” com base em</p>	<p>Representações sociais de profissionais da saúde a respeito de condicionamento físico</p>

<p>critérios normativos próprios aos seus grupos de referência, podendo se aproximar mais de conhecimentos do senso do comum do que de conhecimentos científicos consensuais.</p>	
<p>Da análise do material coletado, verificou-se que o slogan “quem poupa tem” condensa a representação social de baixa visão elaborada pelos professores participantes, que objetivam os sentidos agregados à baixa visão nas dificuldades enfrentadas no cotidiano de suas atividades e os ancoram na vidência. Tal resultado parece desmistificar a desmistificação de que a utilização do resíduo visual pode levar à perda visual ou acelerar seu processo. Pode-se depreender que os professores que participaram desta pesquisa parecem estar desenvolvendo práticas pedagógicas com o aluno de baixa visão voltadas para o paradigma da “conservação da visão”, adotado pela educação especial no século passado, embora tenham informações referentes ao paradigma da “eficiência visual” adotado pela educação especial a partir dos estudos divulgados por Barraga realizado em 1982 que enfatizam a necessidade de estimular e utilizar a visão residual com vistas a um melhor desempenho visual. A prática pedagógica é, portanto, orientada pela representação de baixa visão, isto é, a crença de que a visão deve ser poupada, pois seu uso pode lesar ou acelerar o processo de deterioração da função visual.</p>	<p>Quem poupa, tem! representações sociais de baixa visão por professores do Instituto Benjamin Constant</p>
<p>O Núcleo Central da representação social de “formação para o magistério” para os professores é composto pelos elementos „compromisso, vocação e educação”; para os formandos, os elementos são „educação, responsabilidade e vocação”; para os alunos iniciantes, „ensinar e professor”. Identificadas essas centralidades, buscou-se entender o conteúdo das representações recorrendo-se às justificativas elaboradas pelos participantes. Verificou-se que os professores se sentem responsáveis pelo desenvolvimento pessoal e profissional de seus alunos e consideram que a vocação se refere à possibilidade de transformar pessoas, a sociedade e o mundo. A educação é apontada como solução para todos os problemas, inclusive os internacionais. Para os formandos a responsabilidade se refere ao cuidado na formação do outro, o que sugere a necessidade de vocação para exercer o magistério. Para os alunos iniciantes, a formação parece estar vinculada à aprendizagem e ao desejo de se tornar professor. A análise comparativa das representações sociais de formação para o magistério para professores e formandos mostra que essas são muito próximas e diferem daquelas elaboradas pelos alunos iniciantes, o que revela a apropriação do discurso dos professores sobre formação pelos alunos ao final de seu curso</p>	<p>Curso normal médio: representações sociais de formação por professores e alunos</p>
<p>Considerando-se que as representações sociais construídas por um grupo, organizam, orientam e justificam suas práticas frente a determinado objeto, o presente estudo dá pistas de que as práticas, de tais professores se vêem presas a um percurso escolar determinado e a um programa de ensino predeterminado, não encontrando espaço adequado para promover um trabalho, como o proposto por Hernández, que busca romper com essas amarras.</p>	<p>Representações sociais professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental acerca do trabalho por projetos.</p>
<p>Os resultados permitiram identificar as técnicas argumentativas utilizadas pelos autores deste segmento literário que pertence ao Gênero Epidítico, pois louva e censura valores defendidos por diferentes auditórios, atendendo assim as demandas dos leitores segundo seus valores, crenças e atitudes. Também permitiu identificar a existência de uma divisão nítida desses livros segundo o gênero de suas audiências: masculino e feminino. Esta divisão encontra-se expressa nas imagens das capas dos livros, segundo a representação social de gênero. As regras e normas de conduta estão ancoradas em operadores éticos diferentes: o operador cuidar, ser responsável pelo outro, no caso das mulheres; e, no caso dos homens, em obedecer e aplicar as regras do jogo. Assim, os livros expressam a dissociação do humano em duas essências: a feminina e a masculina, que se ancora na representação social hegemônica de gênero.</p>	<p>O epidítico nas pesquisas em representações sociais: análise das escolhas de livros de autoajuda por professores</p>
<p>Entre as alunas que compõem o grupo de docentes sem prática em avaliação aparece a dissociação do conceito "avaliação" em injusto e justo, a avaliação tradicional sendo considerada injusta e a progressiva justa. Para as que já atuam em sala de aula ficou explícito que os aspectos qualitativos são ancorados no afeto. Neste caso há menção ao</p>	<p>Representações sociais de discentes do curso de pedagogia a respeito da avaliação da</p>

<p>rótulo, cujo sentido revela que os alunos que não obtêm sucesso com as notas são rotulados e tendem a fracassar. Por isso, ao avaliá-los, as participantes consideram que é preciso valorizar a bagagem que eles têm e também levar em conta suas carências pessoais. Nos dois grupos o que prevalece é a valorização do afeto sendo menos considerado o conhecimento adquirido pelos alunos. Com base nesses resultados propõe-se que a dicotomia avaliação qualitativa versus avaliação quantitativa seja mais discutida na formação, sobretudo porque a prática da avaliação escolar é contínua, passando por avaliações de grande escala, pouco esclarecida para os participantes dos dois GF. O estudo sugere também a inserção de uma disciplina específica sobre avaliação na grade curricular do curso. Em seu conjunto, o trabalho incita reflexões sobre o lugar da avaliação no currículo de Pedagogia, ampliando-se para a formação docente de maneira mais ampla.</p>	<p>aprendizagem de alunos</p>
<p>Os resultados mostraram que a abordagem das representações sociais foi relevante estudar os sentidos que orientam a visão mercadológica dos grupos influenciadores quanto aos desejos de aquisição de peças do vestuário, explicitando a relação entre conteúdos acadêmicos e elementos de senso comum. Mercado consumidor</p>	<p>Representações sociais de alunos e professores do curso de moda a respeito do mercado consumidor</p>
<p>Ao contrastar as representações dos estudantes ingressantes e concluintes, que trabalham e não trabalham na área de Enfermagem, pode-se dizer que a formação acadêmica contribuiu para a manutenção de uma identidade humanista, atrelada aos valores morais e religiosos, presentes no início da história da profissão. A pesquisa destaca que “cuidar por amor, com dedicação e responsabilidade” pode não corresponder à idéia de que o Enfermeiro é um profissional detentor de conhecimento científico que planeja e supervisiona o cuidado de Enfermagem.</p>	<p>Representações sociais de discentes de enfermagem sobre “ser enfermeiro”</p>
<p>A partir da triangulação dos dados coletados foi possível perceber que a finalidade da Sala de Leitura parece ancorar-se no lúdico e nas brincadeiras proporcionadas pelas mídias educativas que estão presentes nesse espaço. Como as professoras não têm muita clareza do que seria o ato de ler ou formar leitores, distorcem a finalidade da Sala de Leitura, destacando apenas o prazer de ler. Parecem superestimar os objetivos de seus próprios planejamentos, que não são compartilhados, o que prejudica a utilização desse espaço. Ao desempenhar funções que não condizem com suas atribuições, as PSL se veem como um —curingal, a carta do baralho que substitui qualquer outra. É assim também que as PRT veem suas colegas e elas trabalham num espaço que pode ser definido como um —playground, —um parque de diversão. É nesse espaço que as PSL desenvolvem práticas com o objetivo de formar leitores.</p>	<p>Sala de leitura: representações sociais de professores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro</p>
<p>Os professores parecem ancorar as representações sociais de EJA numa educação compensatória, suplementando toda sorte de carências dos alunos e, por isso, dando mais ênfase à “recuperação social” do que à aprendizagem. Quanto à objetivação, revelam carências materiais e estruturais para o funcionamento do PEJA, além de insuficiências na formação inicial e continuada. Durante a observação das aulas, foi possível identificar dois grupos de professores quanto a atitudes relativas às práticas pedagógicas efetivadas: um grupo privilegia tanto o resgate social quanto a aprendizagem dos alunos utilizando estratégias criativas e em acordo com os pressupostos legais da EJA. O outro, utiliza técnicas didáticas das séries iniciais do Ensino Fundamental, tentando (re)fazer o percurso acadêmico desses alunos. Percebe-se que a substituição dos modelos mentais já adquiridos pelos professores se enraízam de tal modo no sistema escolar que para substituí-los, encontram-se óbices que tornam esta mudança difícil.</p>	<p>Representações sociais de educação de jovens e adultos por professores de uma escola municipal da zona oeste do Rio de Janeiro</p>
<p>O núcleo figurativo da representação no grupo de alunos mostrou elementos como liderança, planejamento estratégico, formação continuada, protocolos, auditoria, informatização, humanização dos serviços. Em relação ao grupo de docentes, alguns elementos do núcleo figurativo são: supervisão e planejamento, trabalho voltado para as práticas, revisão do conteúdo programático, protocolos, auditoria, minimização dos gastos, otimização dos serviços, parâmetros de atendimento. Em ambos os grupos</p>	<p>Representações sociais de docentes e discentes de enfermagem sobre gerenciamento de custos na enfermagem</p>

<p>observa-se a importância dos temas auditoria e protocolos de serviços no gerenciamento de custos. Os alunos enfatizaram os custos crescentes e a necessidade de reformulação do conteúdo programático da Disciplina Administração e Gerenciamento em Enfermagem. A relevância da relação entre saberes teóricos e práticos no que se refere a gerenciar custos na enfermagem é também evidente na pesquisa, particularmente no âmbito da formação de enfermeiros.</p>	
<p>Verificou-se que o slogan “ensinar é coisa séria” sintetiza os processos de objetivação e ancoragem. Com relação à objetivação, todo tipo de carência dos alunos foi reforçada, o que faz as relações interpessoais serem a maior preocupação dos futuros professores. A ênfase no relacionamento entre professores e alunos traz as qualidades paciente, carinhoso e amoroso como aquelas que precisam ser desenvolvidas, sendo entendidas como competências necessárias ao exercício da docência. Embora enfatizem a necessidade de estudar, ampliar seus conhecimentos, estar atualizado, essas tarefas se referem à formação continuada e não à inicial, que é distorcida. O curso de Pedagogia é considerado bom, as disciplinas são todas importantes, porém a formação não contribui significativamente para dar aula. Por essa razão os alunos se sentem preparados apenas para serem pedagogos, o que pressupõe não dar aula. Se ao ingressarem os alunos pareciam ancorar os sentidos de dar aula nos modos de dar aula de seus professores, ao concluírem o curso, parecem ancorá-los no planejamento da ação pedagógica, entendido como um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente e que necessita conhecimento e responsabilidade para executá-la.</p>	<p>Representações sociais de “dar aula” por alunos ingressantes e concluintes de curso de pedagogia</p>
<p>A RS da língua portuguesa pelos alunos é objetivada na figura de um leão, como forma ameaçadora, o mais esperto, soberano e difícil. O processo de ancoragem parece apoiar-se no poder social, o que exige domínio das regras identificadas na gramática, vistas como chave para o sucesso social mas distante de sua realidade linguística</p>	<p>Decifra-me ou te devoro: representações sociais de língua portuguesa por alunos do ensino fundamental de uma escola pública do Rio de Janeiro</p>
<p>Os resultados mostraram que as representações estão ancoradas na leitura e objetivadas pelo livro para a conceituação da disciplina de história. A disciplina de História apareceu como política e assexuada, em contraposição à minissérie que ao inserir elementos do cotidiano como o sexo e o riso (acessórios ficcionais com intento de conquistar audiência) tornou a História divertida e interessante. A metodologia e os conteúdos das aulas de História foram relacionados ao cansaço e desinteresse para com o estudo da História baseada na leitura do livro. A imagem em movimento, comparada com a leitura ou a imaginação, é a realidade para os alunos. A disciplina de História na escola não tem audiência se comparada com a história da minissérie.</p>	<p>Recepção e representações sociais: as minisséries históricas e a produção de significados para a disciplina de História por alunos de ensino médio</p>
<p>Os resultados mostram que nessa instituição há um conhecimento do senso comum, socialmente elaborado e partilhado pelos sujeitos da pesquisa, explicitado no núcleo figurativo da representação do TDAH como “aluno problema”, sustentado por elementos como formação insuficiente do professor, significados atribuídos à hiperatividade, falta de conhecimento teórico sobre TDAH, diagnósticos excessivos que chegam à escola e atuação pautada em “saberes da prática”. O transtorno, que na área médica é uma doença, é, desta maneira, ressignificado na escola, incomodando os que interagem neste espaço: transforma o aluno diagnosticado em problema, sua família em problemática e os professores em sujeitos que, diante do problema, não sabem o que fazer no enfrentamento das dificuldades encontradas.</p>	<p>Representações sociais de professores dos anos finais do ensino fundamental sobre Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)</p>
<p>As teses encontradas compõem o esquema figurativo da representação social de saberes da experiência. A tese central que condensa esse esquema é “a experiência profissional orienta a prática cotidiana docente”, de onde os professores buscam certezas que orientam suas práticas e não em sua formação ou nas ideologias pedagógicas subjacentes aos currículos pedagógicos, reforçando a ideia de que basta ter experiência para se desenvolver um bom trabalho. Não podemos afirmar se houve ressignificação individual</p>	<p>Representações sociais de saberes da experiência por professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma</p>

<p>das representações sociais de saberes da experiência, uma vez que as teses defendidas pela professora voluntária estão imbricadas à tese central, permitindo sua adaptabilidade ao grupo.</p>	<p>escola pública</p>
<p>Os significados expressos nas entrevistas indicam o conflito entre duas posições que podem explicar a ancoragem da representação social dos sujeitos sobre inserção profissional de surdos: por um lado, entre as pessoas que se comunicam majoritariamente em língua portuguesa dominante no ambiente de trabalho parece prevalecer a visão clínica da surdez em que o surdo é visto como deficiente; por outro lado, entre os surdos prevalece o enfoque mais atual identificado com as culturas surdas, o do bilinguismo no modelo antropológico defendido pela comunidade surda estudada. O estudo destaca a luta expressa no movimento social de surdos por uma nova arquitetura da educação escolar na qual esses sujeitos possam ocupar espaços de poder até então ocupados pelos ouvintes</p>	<p>Surdez e inserção profissional: representações sociais de universitários surdos</p>
<p>Compreender, através das RS, na interação com seus pares, os sentidos atribuídos ao ensino da língua portuguesa pode ser um caminho promissor no sentido de ajudar a revelar aspectos que tornem o ensino da língua mais acessível, permitindo ao aluno da rede pública não só a inclusão na sala de aula, mas também na sociedade</p>	<p>Representações sociais de professores de escola pública sobre o ensino da língua portuguesa</p>
<p>Os resultados evidenciam a defesa da hipótese instalada no início da pesquisa: o preconceito linguístico ainda é atuante e ativo das escolas públicas do estado do RJ e contribui incisivamente para o fracasso da prática docente e para o mau rendimento dos alunos nas principais avaliações públicas. Através de esquemas propostos pela estratégia argumentativa, bem como esquemas figurativos das RS, pode-se perceber que os professores e alunos que participaram da pesquisa representam o dialeto dos alunos, respectivamente, por vulgar e erro.</p>	<p>O português, a prostituta e a lista negra: representações sociais de alunos e professores do ensino fundamental do segundo segmento de uma escola pública de Mesquita sobre o dialeto desses alunos</p>
<p>Os resultados evidenciam a defesa da tese central: O trabalho é realizado de acordo com o que é estabelecido pela metodologia nova. Esta tese é sustentada por outras que demonstram que a professora diante de adversidades em sua prática e da falta de conhecimento da metodologia, opta por se “isentar” de culpa, seguindo o estabelecido. Há um processo de naturalização da professora quanto à relação que se estabelece entre o trabalho prescrito, a atividade real e o real da atividade. Manter-se fiel ao proposto pela metodologia do programa, evidencia-nos que a professora compartilha as Representações Sociais de atividade docente elaboradas pelos seus pares, que possuem como núcleo central os termos planejamento e compromisso.</p>	<p>O processo de ressignificação de representações sociais de saberes e da atividade docente de uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental</p>
<p>A partir dessa análise emergiu o elemento no qual se ancoram os processos da representação que foi o livro. A grande referência para avaliar uma adaptação é a sua proximidade com o livro. A adaptação será tanto melhor, mais fiel é ao livro. Ela não dispensa a leitura do livro. As representações sociais das obras literárias adaptadas para a televisão têm seu núcleo figurativo na ideia corriqueira de caminho, aqui com um sentido particular, já que este caminho leva a portas que se abrem. Estas obras, para os professores, são um motivador para que seus alunos leiam, pois não é um produto cultural nobre como o livro, elas servem para fazer com que seus alunos leiam o livro.</p>	<p>Representações sociais por professores de Português e Literatura das adaptações das obras literárias feitas pela televisão</p>
<p>Infere-se que os sujeitos pesquisados atribuem grande importância ao domínio da LIBRAS como fator de cidadania, sendo este essencial à própria formação da comunidade surda, pois modifica sua autopercepção identitária, atribuindo um valor positivo à condição surda.</p>	<p>representação social da LIBRAS em surdos bilíngues</p>
<p>Os significados atribuídos pelos pais à avaliação da aprendizagem mostram que estes consideram que tanto a avaliação formativa quanto a somativa são boas, porque uma acompanha o desenvolvimento escolar e a outra porque mostra o quanto foi desenvolvido por seus filhos. No entanto, para eles, a melhor forma de avaliar é a verificação do conhecimento realizada por meio de provas e testes, porque não apenas incentivam os estudos, como comprovam o nível de aprendizagem que vai garantir o</p>	<p>Representações sociais de avaliação da aprendizagem por pais e professores de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental</p>

<p>sucesso profissional de seus filhos Os significados atribuídos pelos pais á avaliação da aprendizagem podem ser condensados também pela metáfora “a avaliação é como se fosse um mal necessário”, mas porque ela leva a um futuro melhor. Verifica-se a necessidade de empreender formação continuada nessa escola a fim de que os docentes possam realizar uma avaliação mais adequada da aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental</p>	
<p>A representação social identificada da prática da Educação Física encontrada está fundamentada em elementos em torno do DESENVOLVIMENTO e do LÚDICO como elementos centrais e o ESPORTE, CORPO, MOVIMENTO e JOGOS como elementos relacionados ao sistema periférico desta representação. Os resultados obtidos também sugerem que a Representação Social identificada está ancorada na abordagem metodológica da Educação Física denominada Desenvolvimentista. De acordo com os dados encontrados, pôde ser percebida uma aparente contradição e inconsistência entre o discurso dos professores e o que estes apresentam como elementos inerentes à sua prática. Os professores demonstraram por meio de um discurso elaborado que estes reconhecem a importância das abordagens críticas como um referencial de ideal, no entanto por meio de um discurso espontâneo estes demonstram claramente que a sua prática é regida por referenciais desenvolvimentistas. O esporte ainda se apresenta como elemento forte nas práticas justificado pelos professores, como instrumento lúdico e que favorece o desenvolvimento do aluno.</p>	<p>Representações sociais da prática da educação física escolar elaboradas por professores de educação física</p>
<p>As análises permitiram determinar que: há impacto no ambiente urbano, mas não ocorreram movimentos de populares e de ambientalistas que impedissem as obras, o que demonstra que o valor econômico é mais valioso do que os impactos registrados; o teste de Qui-Quadrado mostrou que não há vínculo entre as variáveis: sexo, idade, escolaridade, local de moradia, área de influência e a representação hegemônica de impacto ambiental; a representação hegemônica do sistema BRT é a mesma da propaganda do governo municipal, daí a sua eficácia; as concepções do sistema viário apoiam-se, em grande parte, nos lugares de facilidade de circulação por meio da dissociação de noção do sistema BRT e do atual sistema de transporte. Ao expor a dinâmica da retórica e seus mecanismos de persuasão, expressou-se o que as pessoas acreditam.</p>	<p>Representação de impacto socioambiental do BRT no Município do Rio de Janeiro</p>
<p>Os resultados apontam que professores e professoras possivelmente reproduzem em suas práticas as representações sobre sexualidade que receberam no âmbito familiar, e sendo representações normativas e dicotômicas, as aulas de Orientação sexual são focadas na biologia reprodutiva, na heteronormatividade, na prevenção de doenças e de uma gravidez indesejada, nas diferenças de gênero e temas polêmicos são deixados de lado. Assim, o trabalho de Orientação sexual em sala é insuficiente e desinteressante para os alunos e alunas da Escola, pois temáticas de seus interesses não são abordadas devido à postura de silenciamento dos docentes. Verificou-se também que sexualidade, para o adolescente, está ligada às práticas sexuais e que, em decorrência da orientação recebida, alunos e alunas reproduzem em suas falas representações atreladas aos papéis masculinos e femininos, reforçando o preconceito e a intolerância. Conclui-se que antigas representações sobre sexualidade construídas sobre as bases de preconceitos e tabus sociais, culturais e históricos, ainda presente na família do adolescente e no corpo docente da escola em questão, dificulta o trabalho com a Orientação sexual numa perspectiva emancipatória.</p>	<p>Representações sociais de sexualidade por alunos e professores de ensino médio</p>
<p>Foi possível concluir que apesar de o Estágio Supervisionado ser um “estágio visual” ainda assim alunos e professores o classificam como importante para a formação docente, atribuindo-lhe a responsabilidade de aproximar o aluno da prática docente, promover a relação teoria e prática e possibilitar que o aluno vivencie o trabalho do professor na atualidade. A dificuldade em atingir a esses objetivos pode comprometer a contribuição do Estágio supervisionado para a formação e atuação docente. As representações sociais de Estágio Supervisionado elaboradas pelos professores parecem</p>	<p>Representações sociais de estágio supervisionado por professores e alunos do curso de Pedagogia</p>

<p>ancorar na concepção que ele é “a parte prática do curso”. Para os alunos, tais representações parecem se ancorar no relatório de estágio, onde a observação ocupa lugar destacado. Quanto à objetivação, os professores parecem distorcer a função da disciplina Estágio Supervisionado cabendo a ela (ao professor que a leciona) estabelecer a relação entre teoria e prática, subtraindo de suas próprias disciplinas e de si mesmos tal tarefa. Suplementam tanto a sua não participação na elaboração do programa do curso, quanto à falta de tempo e de trocas entre os pares para justificar o distanciamento entre a disciplina Estágio Supervisionado e suas disciplinas. Quanto aos alunos, o valor atribuído ao relatório do estágio é suplementado, sendo distorcida sua função, o que é justificado pela necessidade de aprovação na disciplina para poderem se formar. Assim, a observação que devem empreender é enfatizada, sendo as discussões realizadas em sala de aula no Estágio Supervisionado desvalorizadas.</p>	
<p>Na análise dos esquemas discursivos dos textos presentes nos livros didáticos, o suporte teórico adotado foi o da Nova Retórica. Pela análise retórica, podemos verificar os recursos discursivos que buscam “a adesão do espírito às teses que lhes são apresentadas”, e assim, podemos entender a colonização como metáfora que organiza o discurso do percurso histórico do continente americano. Pelo emprego das técnicas argumentativas da análise retórica, como a dissociação de noção, a compreensão acerca de um passado colonial da América, adquire um novo significado seja do ponto de vista da análise do fato, seja do ponto de vista da construção de sua narrativa histórica e não somente pelos argumentos que os livros didáticos ajudaram a consagrar.</p>	<p>A retórica da colonização nos livros didáticos de História</p>
<p>Pôde-se concluir que a falta de informação sobre inclusão por professores e professoras é um dos principais motivos do insucesso da proposta inclusiva e o que os leva a atribuir sua efetivação aos professores da sala de recursos, identificados como as pessoas mais preparadas para lidar com os alunos PNEE. Quanto às representações sociais de inclusão de professores e professoras, estas parecem estar ancoradas na exclusão do diferente, processo enraizado na história da humanidade e da educação e, por isso, familiar a eles. Quanto ao processo de objetivação, as dificuldades para implementar a Educação Inclusiva são justificadas por meio de problemas inerentes à escola como a superlotação das turmas, o excesso de trabalho e as dificuldades de aprendizagem dos alunos PNEE, que são suplementados. O despreparo dos professores, sua formação deficitária em relação à Educação Especial é subtraída, pois durante a formação inicial, os professores não aprenderam a lidar com os PNEE. Portanto, ela em nada contribuiu. Quanto à formação continuada, embora alguns professores e professoras tenham afirmado que o curso de extensão ou pós-graduação posteriormente realizado tenha contribuído para o seu trabalho, parecem não utilizar o aprendido, que também é desqualificado. Tais representações sociais refletem nas práticas pedagógicas usadas por professores e professoras. Em seu trabalho, os professores focalizam no ensino; as professoras, as relações interpessoais. Ambos os posicionamentos acabam por fortalecer a exclusão dos alunos PNEE, por ressaltarem suas dificuldades e deficiências. Os docentes, sejam eles homens ou mulheres, não acreditam que a inclusão ocorra de fato na escola, sendo apenas paliativo e utilizam a metáfora “tapar o sol com a peneira” para expressar essa ideia</p>	<p>Representações sociais de inclusão por professores e professoras de ensino fundamental</p>
<p>Como resultado, verificou-se que nessa instituição embora o foco das disciplinas seja a formação para docência estas ainda não estabelecem interrelação entre prática e conteúdos das disciplinas teóricas com vistas a contribuir para a promoção de ações mais condizentes com a realidade da sala de aula, além de apresentarem um desequilíbrio na relação teoria e prática. Os resultados mostraram também que os professores consideram que a Didática apresenta caráter eminentemente instrumental, embora apontem um caráter multidimensional da disciplina em suas falas. Além disso, sua prática em sala de aula também é volta à instrumentalidade da disciplina. Quanto aos alunos, eles têm as mesmas expectativas em relação à disciplina e apontam a Didática como capaz de dar suporte instrumental ao que farão quando atuarem como professores. É a disciplina onde</p>	<p>O tempero e a receita: representações sociais de didática por professores e alunos do curso de Pedagogia</p>

<p>são ensinados métodos e técnicas de “como dar aula”, de como “comportar-se em sala de aula”. Consideram que haja “receitas” de como ministrar uma boa aula. Por meio da técnica de indução de metáforas, identificou-se que as metáforas “Didática é como se fosse uma receita” e “Didática é como se fosse um tempero” condensam os significados atribuídos por alunos e professores à disciplina estando muito próximas: tanto professores quanto alunos ancoram os significados atribuídos à disciplina na Didática tecnicista. Realizada em duas escolas públicas do Distrito Federal, a pesquisa definiu como sujeitos 10 professores e 10 professoras de turmas inclusivas do ensino fundamental, séries finais, caracterizando a Didática como uma disciplina voltada para o “aprender a fazer”. Com relação à objetivação, professores e alunos parecem complementar a função instrumental da disciplina e subtrair sua função reflexiva, distorcendo as informações que obtém da literatura mais recente sobre o tema.</p>	
<p>Concluiu-se que para os acompanhantes existe uma avaliação positiva do trabalho docente realizado pelos professores da Classe Hospitalar relacionada ao papel mantenedor do vínculo com a vida fora do hospital e com atividades recreativas e terapêuticas. Para os profissionais de saúde o trabalho docente tem um papel também relacionado a atividades lúdicas, recreativas e terapêuticas. Suas falas podem ser condensadas na metáfora: o trabalho docente realizado na Classe Hospitalar é como se fosse um “remédio” que acalma e diminui os sofrimentos da hospitalização. Foram encontradas poucas referências à contribuição de aquisição de conhecimentos acadêmicos, havendo indicação de desconhecimento do trabalho docente realizado que remete à desqualificação do professor em ambiente hospitalar. O desconhecimento do que seja o trabalho docente em Classes Hospitalares sugere que esta representação social ainda está em elaboração</p>	<p>Representações sociais de trabalho docente em classe hospitalar por acompanhantes e equipe médica em um hospital pediátrico</p>
<p>A análise retórica dos esquemas argumentativos permitiu identificar os valores que os grupos sustentam a respeito da música e seu ensino, e compreender os processos identitários concernentes às musicalidades que defendem cujas oposições expõem as musicalidades em disputa, afirmando as mais favoráveis para as políticas educacionais do país, que se ancoram em noções românticas de identidade social. As concepções de música apoiam-se, em grande parte, nos lugares da qualidade, por meio da dissociação da noção de música e das ligações de coexistência, de tal modo que prevalecem as noções de que a obra de arte é fruto do talento do artista, considerado genial. A metáfora MÚSICA, A ALMA DO POVO condensa e coordena os significados dos discursos de aprovação da obrigatoriedade do ensino de música e de adesão ao veto parcial</p>	<p>O ensino de música como resgate de identidade social</p>
<p>Pôde-se concluir que os professores têm pouca informação sobre o portfólio e o que foi apreendido advém de informações fornecidas pela coordenação pedagógica do colégio e pelos professores que já trabalhavam com esse instrumento avaliativo. Também há uma lacuna na formação inicial dos entrevistados, uma vez que o portfólio não foi tema de discussão sobretudo nas aulas de didática. Quanto ao processo de ancoragem, os professores parecem ancorar as representações sociais de avaliação da aprendizagem na avaliação somativa, processo enraizado na história da avaliação e da educação e, por isso, familiar a eles. Quanto ao processo de objetivação, os professores distorcem a avaliação por portfólio, quando a associam a um porta-papel, onde ao final de um período nele colocam um conceito de aprovação ou reprovação dos alunos. Subtraem de si mesmos a responsabilidade da não aplicação efetiva do instrumento, uma vez que se sentem presos à ficha e aos descritores impostos pela instituição. Os professores consideram o portfólio promissor, mas afirmam que há necessidade de estudar e aprofundar conhecimentos em relação a esse instrumento avaliativo. Entendemos que uma melhor apropriação deste instrumento pode contribuir para haja ruptura das práticas tradicionais de avaliação que classificam e rotulam os alunos.</p>	<p>Avaliação da aprendizagem por portfólio: representações sociais de professores dos anos iniciais do ensino fundamental</p>
<p>Para ambos os grupos, o significado atribuído pelos alunos à Escola SESC se objetivou metaforicamente na analogia aluno = ator. Ou seja, o abstrato se tornou concreto na medida em que o aluno se vê de forma ativa, fazendo parte da construção desse novo</p>	<p>Representações sociais da Escola SESC de Ensino Médio por seus</p>

<p>modelo de escola. Para os ingressantes, este significado está associado a “viver o ideal”, “conviver com o outro”, “sujeito ativo”, “busca do novo”, “formação pessoal”, “liberdade”, “tempo integral”. E para os concluintes associa-se a “viver o ideal”, “conviver com o outro”, “sujeito ativo”, “busca do novo”, “formação pessoal”, “independência”, “maturidade”, “intensidade”. Ao enraizarem esse conhecimento em algo preexistente (ancoragem), é provável uma associação com os ideais escolanovistas presentes no projeto de educação integral da escola, que se concretizam em toda a formação que os alunos ali vivenciam. Os resultados podem incitar reflexões sobre propostas para o Ensino Médio, etapa da Educação Básica que vem apresentando dificuldades quanto a encontrar uma proposta atrativa para os jovens, evitando a evasão.</p>	alunos
<p>Consideram que a escola é o passaporte para o bom emprego, que permitirá que eles conquistem um bom futuro. No campo da representação de escola, encontram-se os amigos, os professores, as condições físicas e de organização escolar e a estrutura familiar. Estes aspectos compõem o quadro que determina se a escola é boa ou ruim e com base nesta classificação é que será possível ou não a escolha de um bom futuro. Neste contexto, o fracasso e o sucesso escolar dependem não só das variáveis do campo de representação de escola, mas também da atitude dos jovens frente a essas variáveis, pois a construção da identidade é um processo que envolve o individual e o coletivo, ou seja, acontece na relação com os grupos sociais e a cultura.</p>	Escola: passaporte para o futuro. Representações sociais de jovens do PEJA
<p>Os resultados mostraram que os licenciandos de matemática, os professores de matemática e “professores-autores” das questões do PISA operam no âmbito de uma representação social institucionalizada da disciplina Matemática. A qual orienta as ações daqueles atores sociais que buscam intensivamente fazer com que os alunos se tornem “máquinas de calcular”, que é o desejável, a implicação significativa daquela representação.</p>	Representação social institucionalizada da disciplina Matemática: aluno como máquina de calcular
<p>De acordo com os dados encontrados, pode ser percebida uma aparente contradição e inconsistência entre o discurso dos Enfermeiros e o que estes apresentam como elementos inerentes a sua prática. Estes mostraram, por meio de um discurso elaborado, que reconhecem a importância de seu papel e de suas práticas educativas como um referencial de ideal; no entanto, por meio de um discurso espontâneo, mostram, claramente, uma prática social abstrata e que a educação em saúde é só no sistema público. Em consequência, leva-nos a pensar, através da análise, que educar é papel de Enfermeiro que trabalha com classe baixa, sistema público, papel compensatório ou complementar.</p>	Representações sociais, práticas educativas e o papel de enfermeiro na estratégia saúde da família
<p>Os resultados apontaram que a maioria dos professores considerou o trabalho docente na Escola Municipal Tia Ciata como um marco em suas carreiras, especialmente no tocante à formação continuada em serviço. Entretanto, predomina a visão das dificuldades do processo ensino-aprendizagem como centradas na clientela então atendida pela escola. As transformações no trabalho da escola após o período considerado são atribuídas, pela maioria, a fatores políticos externos à instituição, embora tenha sido admitido que alguns docentes desejavam trabalhar com público-alvo distinto do da proposta original. A visão dos professores se distancia da visão dos coordenadores, no entanto, quando se referem à autonomia dos primeiros em fazer seus planejamentos. Atribuem o fim da proposta a este fato..</p>	Representações sociais da Pedagogia diferenciada da Escola Municipal Tia Ciata por seus professores no período de 1984 a 1989
<p>Finalmente, compreendemos que a professora e o coletivo dos professores de educação de surdos compartilham as Representações Sociais de saberes da prática e de atividade docente, elaboradas por professores do Ensino Fundamental, pois no núcleo central destas representações sociais está presente a dicotomia entre teoria (a formação acadêmica) e a prática (o trabalho em sala de aula) além dos termos planejamento e compromisso. Há um distanciamento nos elementos periféricos das Representações Sociais considerando que essas representações estão ancoradas na discussão sobre a metodologia, em que existe um embate entre a prática tradicional e a pedagogia moderna, mas na educação de Surdos esta discussão se confunde com a oposição entre</p>	Representações sociais dos professores dos anos iniciais de alunos surdos: análise argumentativa sobre os saberes e a atividade docente

<p>método de ensino oralista (tradicional) e o método bilíngue (moderno), resultando em elementos periféricos deste coletivo diferentes do grupo social de professores do ensino fundamental.</p>	
<p>Os resultados mostram que a avaliação externa é vista como algo que controla o fazer do professor, pois não é ele quem faz e analisa os resultados de seu aluno, resultado semelhante tanto na escola com desempenho ruim quanto na escola premiada. O estudo servirá para futuras reflexões sobre como os professores representam a avaliação externa, um conceito em evolução.</p>	<p>Representação social de professores da rede pública sobre avaliação externa: o Saerjinho</p>
<p>Os entrevistados, em sua totalidade, consideram que a obediência às “leis dos homens” contraria as “leis de Deus” e adotam a atitude diplomática. Tem-se, assim, uma representação social de gestação que pode distorcer seu conceito científico à luz de crenças religiosas. Além disso, a gestação de alto risco fetal gera significativo estresse na equipe que diariamente lida com sentimentos de medo, perda, dor, sonhos destruídos, malformação e morte. Os membros da equipe sentem-se impotentes e frustrados por não poderem contribuir tecnicamente como desejam e procuram atender às pacientes com acolhimento, escuta, orientação, toque e fé, valorizando a presença de familiares. Os entrevistados destacam as seguintes dificuldades no trabalho: espaço físico reduzido, número insuficiente de profissionais, necessidade de educação permanente e suporte emocional e psicológico para eles, tendo por objetivo prestar melhor assistência às gestantes.</p>	<p>Representações sociais da equipe de enfermagem acerca da gestação de alto risco fetal</p>
<p>Quanto às RS dos saberes didáticos-pedagógicos, não podemos afirmar que as professoras que participaram do nosso estudo já têm construída tal representação. Podemos dizer que “prática” e “troca” são elementos que compõe uma rede de significados que elas agregam a esses saberes. Acreditamos que elas têm uma RS de trabalho docente, como muitos estudos já mostraram onde a docência é central na organização desse trabalho. É possível que o reiterado distanciamento entre a teoria e a prática nos cursos de formação, a ênfase na socialização e na convivência social no âmbito do trabalho docente e a falta de articulação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos da docência) acabaram por relegar os saberes pedagógicos- didáticos a um segundo plano. O que se pode dizer é que a formação pedagógica continua sendo negligenciada e pouco valorizada o que promove processos baseados em ensaio e erro, como nossas professoras disseram “Procuro fazer uma variedade de coisas, para ver o que vai dar mais certo”</p>	<p>Representações sociais de saberes didáticos pedagógicos por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental</p>
<p>Os resultados dos três grupos destacaram a mesma palavra: conhecimento. A análise comparativa dos dados obtidos pelos outros procedimentos utilizados indicou sentidos distintos em diferentes grupos. Assim, para os profissionais da SME e para os professores de Pedagogia as representações de saberes docentes parecem se objetivar no esquema figurativo da racionalidade prática — segundo a qual os saberes da experiência constituem o amálgama de todos os demais — ancorando-se na figura do professor reflexivo, reiterada no discurso de ambos os grupos de formadores, bem como nos PPP das duas instituições a que pertencem. Tais resultados sugerem que esses profissionais tendem a ver a formação inicial e continuada num continuum. Já para o grupo das graduandas a representação de saberes docentes parece se objetivar no esquema da racionalidade técnica, pois, para elas, na formação inicial se aprende a teoria, que deverão aplicar na prática. Esta representação parece se ancorar na formação tradicional, especialmente no modelo 3+1.</p>	<p>Representações sociais de saberes docentes: formação inicial e continuada</p>
<p>Os resultados indicaram que as representações sociais da prática dos docentes estão ancoradas na vivência da docência fora do contexto formativo. Aprende-se a ser professor, assim como as funções decorrentes desse trabalho, no viver da profissão, no dia a dia de sala de aula. O processo formativo é visto como um espaço para a construção do sujeito enquanto pesquisador e um espaço para adquirir conhecimentos e ter um aprofundamento nas teorias que permeiam a educação. A aplicabilidade desses</p>	<p>Ser professor no ensino superior: representações sociais das práticas docentes por formadores do curso de Pedagogia</p>

<p>conhecimentos, fora do contexto da academia, está desconectado da prática docente. Isso não significa que os docentes pesquisados desvalorizam o seu processo formativo, mas sim que o fato de não ancorarem os saberes necessários à docência nesse processo, evidencia a importância das experiências práticas em detrimento dos conhecimentos mais teóricos.</p>	
<p>Os sujeitos indicam que uma educação de boa qualidade pode ser oferecida não apenas por uma boa estrutura e recursos, mas com múltiplos profissionais ligados a educação ,projetos que estimulem e permitam os discentes a explorarem suas aptidões e sonhos, além da imensa vontade de crescer a partir da diferença do outro , respeitando as diversidades e os pontos de vistas e culturas de colegas de locais próximos e distantes, retratos da nossa nação. Esse estudo de representação social apresenta relevância porque seus resultados podem contribuir para (re)pensar a construção dessa nova proposta da Escola SESC para o ensino médios, cujo campo se constitui em rico espaço para realização de pesquisas acadêmicas</p>	<p>As representações <i>sociais da</i> Escola SESC de Ensino Médio (integral e residência) por seus alunos egressos</p>
<p>Indisponível</p>	<p>Representações sociais de trabalho docente de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo comparativo</p>
<p>A análise indicou que, para os ingressantes, o que centraliza o discurso é a ideia de —mutação, associada à linconstância. No caso dos concluintes, é a multiplicidade, ligada à circulação e ao consumo. E para os docentes, é multiplicidade relacionada à —inovação. O conjunto do material mostra também distinção, e ao mesmo tempo articulação, entre —Moda campo do saber e —Moda campo do fazer. A compreensão da maneira como o conhecimento sobre Moda é construído no Ensino Superior, por meio do estudo de representações sociais de alunos e docentes, pode colaborar para ampliação do quadro conceitual e prático da formação e da futura atuação dos profissionais da área.</p>	<p>Representações sociais de alunos e professores do curso de design de moda sobre moda</p>
<p>Embora tenhamos concluído não ter havido mudanças de atitudes, crenças e valores, logo não ter sido alterada por conta das novas informações sobre a profissão docente trazidas pela graduação, a representação social de “ser professor” para nossos sujeitos no período de 4 anos, o presente trabalho permitiu- nos conhecer importantes inovações no campo da formação de professores, em especial aquilo que diz respeito à efetivação da relação teoria e prática cujo ápice parece ser o laboratório “Educação no Brasil e Dilemas do Professor” que tem o papel de retroalimentador com a socialização dos saberes da experiência docente adquirida pelo aluno com sua ida ao campo onde se dará sua labuta diária ao seu campo no trabalho, a academia de forma que práticas e teorias possam ser confrontadas.</p>	<p>Uma nova licenciatura: representações sociais de “ser professor” por alunos ingressantes e concluintes</p>
<p>Estudar representações sociais neste contexto foi fundamental para preencher lacunas que permitirão um possível avanço nas questões educacionais de Bonfim, pois, como afirma Moscovici (1988, p.212), “as representações sociais moldam o que é vagamente denominado de uma consciência social, despertando uma consciência sobre um problema, sobre algo oculto”. Assim, compreendemos que criar estratégias que viabilizem desenvolvimento nas questões educacionais que envolvem o bilinguismo em Bonfim, tendo em mente a apreensão de que os professores têm daquela realidade, permite vislumbrar projetos um pouco mais palpáveis.</p>	<p>Representações sociais de professores de língua portuguesa e inglesa sobre o bilinguismo em escolas no Município de Bomfim – Fronteira Brasil/Guiana Inglesa</p>

<p>A análise desses temas e de suas categorias e subcategorias permitiu propor a metáfora “maquiagem” como organizadora do pensamento do grupo participante a respeito da UPP, exemplificada na frase “maquiagem, porque a criminalidade não mudou muito, mas passa para os estrangeiros que tudo está em paz”. O sentimento maior no momento é que as melhoras são “maquiagem”, que um dia podem ser apagadas, desconhecendo-se o que virá em seu lugar. Os discursos mostram polarização com aspectos positivos (“através da UPP houve segurança”, “com a pacificação muita coisa mudou para melhor”, “a polícia deve colocar ordem dentro da comunidade”, “foram abertas mais escolas e creches, com isso está melhorando a educação”, “mais calma e respeito”) e negativos (“interesses políticos – Copa do Mundo”, “insegurança – medo do retorno do tráfico”, “restrição ao lazer”, “falta de costume para lidar com os policiais”). A ideia de “mocinho/bandido” parece ancorar a representação social do grupo, trazendo em seu contexto o significado triunfalista de que o bem vence o mal ou o significado de um opressor que se apresenta sob um disfarce com o objetivo de tutela. A relação “mocinho/bandido” já estava presente no contexto social dos sujeitos da pesquisa, seja na figura do traficante ou do miliciano, seja na figura do policial tradicional. Por mais que a “maquiagem” esconda o real, as UPP tendem a ser representadas de modo positivo pelo grupo entrevistado, pois o olhar avaliativo não está apenas no conhecido ou desconhecido, mas nos benefícios propostos pelo efeito da “maquiagem”.</p>	<p>Representações sociais de alunos do ensino médio de uma escola do complexo do alemão (RJ) a respeito das unidades de polícia pacificadora (UPP).</p>
<p>O conjunto desses dados fundamentou a proposta de um modelo figurativo da representação social de escola para os dois grupos, inseridos nesse contexto de conflito de território. Entre os pescadores, as representações sociais se objetivam no pensamento que “escola ameaça a pesca, pescador que defende a pesca não quer a escola”. Entre as mulheres, que devido ao ciúme de seus maridos ficam impedidas de frequentar a escola, suas representações se objetivam nos seguintes termos: “mulher de pescador não pode ir à escola”. Ambos os grupos ancoram suas representações sociais de escola no termo: “não lugar”. Dentre as contribuições do estudo está a relevância da pesquisa em representações sociais quando da propositura de ações educativas a grupos da sociedade e a importância da “escuta” desses grupos na formulação de modelos e organizações de escola.</p>	<p>Pescador não quer essa escola: representações sociais em área de conflito de território</p>
<p>Constatou-se que os alunos formam um conhecimento direcionado por uma prática social, que é o ensino fundado no livro didático. Eles não apresentaram uma visão da ciência Biologia. Mas também não formam uma representação da Biologia nem como ciência nem como uma Biologia objeto do cotidiano. Esses jovens têm uma representação que não lhes é autônoma, ou seja, ela depende da representação da escola. Dois aspectos fugiram ao modelo do livro didático.</p>	<p>Representações sociais da biologia escolar em alunos do ensino médio e a reconstrução social do conhecimento científico</p>
<p>O que se pode registrar é que a frequência dos elementos que representam o pátio e a quadra de esportes aponta para a importância das atividades recreativas como momento de socialização e integração. A colocação de salas avulsas aponta a estrutura escolar vivida pelas crianças e quanto este espaço já não os atrai. As aulas especializadas denunciam uma divisão de responsabilidade quanto ao aprendizado dos alunos. Com a idade as crianças evoluem na percepção da estrutura de poder na escola registrando que o Diretor (aquele que pune), a Supervisão (aquela que encaminha ao Diretor), Secretaria (espaço formal da escola). Também se percebeu um declínio da recreação a favor de atividades mais elaboradas e intelectualizadas. Alguns pontos relacionados ao desenvolvimento do estágio operatório foram observados: houve uma evolução da visão egocêntrica centrada nas necessidades e interesses da criança para uma visão mais descentrada onde o outro aparece com direitos como os seus, revelados nas construções minha sala/a sala do outro, principalmente com a evolução das idades nas meninas. O que se registra é que a escola tem cumprido o seu papel de interação social, mas tem se distanciado da vida da criança que se tornou muito mais rica e dinâmica. A percepção dos elementos constitutivos da escola e sua funcionalidade foram afetadas pela interação das duplas. As meninas são mais ligadas à figura do professor e as mais velhas vão</p>	<p>A construção da função social da escola em crianças do 2º ao 6º ano do ensino fundamental</p>

diferenciando mais as funções administrativas que os meninos.	
Os resultados e as análises apresentados indicaram que a Representação Social da Atividade Física, dos funcionários, possui um conteúdo supostamente organizado em torno de “saúde”, articulada com o que se estabelece entre os elementos constituintes de um provável núcleo central e sistema periférico da representação social da “saúde” expressa, que podemos considerar como modalidades de exercícios e de estado físico. As análises apresentadas sugerem a presença de um processo de mudança que levou os indivíduos à adoção de novas práticas.	Sistema sociocognitivo e adesão ao exercício físico: práticas comunicativas e mudanças nas representações sociais no contexto da educação para a saúde
As representações sociais de seus ex-professores têm elementos comuns: a questão familiar, a necessidade de apoio (carência) e o vínculo afetivo construído na escola. A escola é significada como o lugar para um futuro diferente. Os indícios das representações sociais da pedagogia diferenciada da Escola Tia Ciata por seus ex-alunos nos leva a refletir sobre a importância de uma escola que vá além da transmissão de meros conteúdos. A Escola Tia Ciata nos encoraja a pensar em uma escola diferenciada para o atendimento das distintas realidades, através da autonomia pedagógica e dos ideais de participação coletiva, acolhendo os saberes e representações das crianças e adolescentes moradores de rua e das favelas cariocas. Ainda há uma necessidade de se rever as políticas educacionais públicas desenvolvidas para aqueles que possuem a rua como referência, pois ainda se desconsidera a subjetividade presente dos alunos. O que se vê são tentativas de fazer escolas mecanizadas, qualificada para os pobres. Nessa perspectiva, são forjadas falsas imagens de melhora na educação, o que contribui para a formação de sujeitos condicionados e acríticos que tiveram suas culturas silenciadas e sua participação social limitada.	30 anos depois: representações sociais da Pedagogia diferenciada da escola Tia Ciata por ex-alunos
Desta análise foi possível identificar que, embora os professores reconheçam a necessidade de oferecer aos alunos de Curso de Letras uma formação inicial que articule conteúdos específicos e conteúdos relativos à formação pedagógica, ainda há diversos fatores que dificultam sua efetivação, tais como o apego à “tradição”, identificada em suas falas como defesa da permanência do modelo de formação conhecido como “3+1”, e a disputa entre os Departamentos de Letras e Educação pela responsabilidade da formação pedagógica. Observou-se que a experiência profissional contribui para a promoção dessa articulação, mesmo que esta ainda não esteja formalizada nos currículos dos cursos, mas está expressa na prática docente. Foi apontada pelos professores participantes como um elemento dificultador para a efetivação desta articulação a indisponibilidade dos alunos para a apropriação de conhecimentos didático-pedagógicos que não estão de acordo com seus interesses ou que não consideram muito necessários para seu exercício profissional futuro, o que não deixa de ser preocupante, uma vez que se preparam para o exercício da docência. Pode-se dizer que nos quatro cursos analisados foi identificada a simultaneidade de dois modelos de formação: o dos conteúdos culturais-cognitivos e do pedagógico-didático, com mais peso para o primeiro, o que ratifica a persistência do modelo “3+1” registrada na fala dos professores. Quanto à representação social de formação pedagógica, esta pesquisa ratifica resultados de outros estudos, evidenciando que, diretamente relacionada à persistência deste modelo, os professores de licenciaturas ainda a desvalorizam e a colocam em um segundo plano, justificando tal comportamento ora pela fragmentação da base da formação em dois blocos distintos, ora pela falta de interesse dos licenciandos.	Representações sociais de formação pedagógica por professores de cursos de Letras que atuam na licenciatura em Língua Inglesa
Os dados obtidos com os alunos mostraram que eles têm poucas informações sobre o portal, sendo o mesmo pouco presente em suas práticas. Esta situação permite dizer que o portal tende a não se constituir como objeto de representação social para o grupo. Em relação aos docentes, foi possível propor uma hipótese interpretativa do modelo figurativo da representação social do portal, tendo como objetivação a ideia de “última fronteira”, significada como último recurso que o grupo busca para obter informações. E quanto aos técnicos-administrativos, os quais fazem uso mais frequente do portal em	Representações sociais de alunos, docentes e técnico-administrativos a respeito do portal institucional como prática de comunicação organizacional em uma

<p>suas práticas na instituição, a hipótese interpretativa do modelo figurativo da representação social do portal é a ideia de que, sem ele, a comunicação organizacional na UFRJ seria uma “Minerva complicada”. O que indica, de forma correspondente, que o portal pode ser objetivado pelo grupo no termo “Minerva descomplicada”. O estudo de representações sociais é especialmente útil na compreensão da vida em sociedade, onde os sujeitos apreendem e comunicam o que percebem do mundo que os rodeia. Esses processos simbólicos permitem que cada grupo na UFRJ interprete e dê significado ao portal institucional de forma muito particular, positiva ou negativamente, como meio de se proteger contra a sua complexidade, a fim de facilitar a comunicação e orientar as condutas em relação a ele.</p>	<p>universidade federal brasileira</p>
<p>A Representação Social da prática docente em recém-egressos e em professores experientes identificada da prática docente encontrada está fundamentada no “planejamento de aula”. Os Elementos Centrais da representação social em professores experientes também foram “estudar o conteúdo”, “assíduo” e “aluno indisciplinado” e, “disciplina”, “atividades no quadro”, “planejamento de curso”, “explicar atividades”, “mediar conflitos” e “atividades lúdicas” como elementos relacionados ao Sistema Periférico neste grupo. Os Elementos Centrais dos recém-egressos são “planejamento de aula” e também “aluno indisciplinado” e, “assíduo”, “conselho de classe”, “atividades lúdicas”, “reuniões de pais”, “estudar conteúdo” e “discutir resultados” como elementos relacionados ao Sistema Periférico desta representação. De modo geral, os resultados nos levam a três grandes conclusões. A primeira delas é que os profissionais formados no Curso Normal, sejam recém-egressos ou experientes, dão grande valor ao trabalho sala de aula, configurando uma representação das práticas em torno do “ensinar” e suas implicações ou derivados, sobretudo, como um elemento central nitidamente organizador do campo e o “planejamento de aula” confirmando outros resultados de pesquisas sobre o tema. Levantamos a hipótese que o “planejamento de aula” seja o elemento definidor, na representação das práticas docentes, da especificidade da formação normalista.</p>	<p>Representações sociais de prática docente em professores experientes e recém-egressos do Curso Normal</p>
<p>Os resultados indicaram que as representações sociais dos docentes/tutores de EAD estão ancoradas na vivência da docência fora desse contexto online. Aprende-se a ser tutor de EAD, assim como as funções decorrentes desse trabalho, no viver da profissão, no dia a dia da tutoria. A maior parte dos entrevistados não realizou nenhum curso específico em EAD antes de começar a trabalhar como docente online. O ambiente online é visto como um espaço para a construção da aprendizagem, onde alunos e tutores compartilham o mesmo ambiente com a finalidade de adquirir conhecimentos ou adquirir um aprofundamento nos conteúdos inerentes às áreas nas quais se qualificam. A maioria dos tutores acredita que se possa estabelecer afetividade nesses ambientes de estudo e trabalho, muito embora não saibam ainda muito bem como desenvolvê-la. Além disso, o termo afetividade foi muitas vezes ressignificado a fim de ajustar-se a referência da sua prática educativa presencial e/ou das relações sociais e familiares. Isso não significa que os docentes pesquisados desvalorizem seu trabalho na tutoria, ao contrário, existe uma tendência muito forte no aperfeiçoamento dessa função que, apesar de exercida quase que na totalidade por docentes experientes, necessita de uma formação específica para a sua atuação.</p>	<p>Análise das Representações Sociais que tutores de EAD têm da afetividade em ambientes virtuais de aprendizagem</p>
<p>Os elementos das representações encontrados foram confrontados com os resultados de duas outras pesquisas sobre o mesmo tema e que tiveram como sujeitos os professores e alunos que estavam na escola no período considerado. Essa comparação revelou uma grande distância entre as representações dos professores e dos alunos e as representações dos sujeitos desta pesquisa. Os professores evocam essa pedagogia como uma formação em serviço que lhes garantiu profundidade em seu trabalho. Os alunos a colocam como oportunidade de construir uma vida em situação em que isso não se mostrava possível. Os colaboradores da Escola tinham a expectativa do sucesso da pedagogia diferenciada da Tia Ciata na escolarização de meninos e meninas de rua. Vários colaboradores, que ajudaram a manter a Escola em funcionamento, significaram a Escola Tia Ciata como</p>	<p>Representações sociais da pedagogia diferenciada da escola Tia Ciata, por seus colaboradores.</p>

<p>uma ação político- pedagógica de alta importância para o desenvolvimento da Educação no país.</p>	
<p>Da análise das respostas dadas ao questionário, constatou-se que os professores consideram o Museu Nacional um espaço de educação que possibilita ampliar os horizontes de seus alunos e desenvolver neles um olhar diferente e criativo. No entanto, seus comportamentos durante a visita revelam que para eles a aprendizagem ali realizada é pouco significativa, sendo a visita um momento de lazer e entretenimento. A maioria dos professores desconhece estudos que vêm sendo feitos sobre aprendizagem nesses espaços e suas práticas parecem ainda assentadas numa tendência mais tradicional. Revelaram também desconhecer as atividades Seção de Assistência ao Ensino (SAE) cujas principais atribuições são elaborar e implementar projetos educativos e culturais voltados para o público escolar (professores e alunos), universitários e para o público geral; agendar visitas escolares, formar mediadores para atuar nas ações educativas do Museu e emprestar material didático. Quanto à representação social de aprendizagem no museu, pode-se afirmar que levantou-se apenas algumas hipóteses sobre ela, uma vez que os docentes não mostraram ter informações mais profundas a respeito da aprendizagem no espaço museal. É possível que percebam o museu como um lugar de “exposição de peças” aonde alguma aprendizagem ocorre, mas relacionada a entretenimento e lazer, um passeio, uma atividade extraclasse demandada pelas instituições escolares, o que é evidenciado pela falta de uma programação estruturada para a visita. Entende-se que outros estudos sobre representações sociais de aprendizagem no museu devem ser realizados para que se possa verificar a hipótese por nós levantada.</p>	<p>Significados atribuídos por professores ao Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro como espaço de aprendizagem</p>
<p>Assim, parece válido concluir que as representações apresentadas pelos dois grupos de professores são diferentes, em grande parte, em decorrência dos diferentes níveis de familiaridade com os alunos. Os dados das observações em sala de aula com alunos incluídos mostraram, ainda, que o comportamento e as capacidades cognitivas dos educandos são os elementos que mais contribuem para a inclusão/exclusão. Finalmente, os resultados desta pesquisa, ainda que não generalizáveis, mostram indícios de fatores que são constitutivos das representações sociais dos professores, incidindo sobre suas práticas, tais como: o lugar marcado do aluno incluído no fundo da sala de aula e a exigência de bom comportamento como determinante do sucesso ou insucesso discente. Os aspectos simbólicos de tais práticas, que constituem uma inclusão segregada, não podem ser ignorados, nem pelos cursos de formação docente nem pelas políticas voltadas para a inclusão.</p>	<p>Representações Sociais de professores acerca da inclusão escolar: elementos para uma discussão das práticas de ensino</p>
<p>A triangulação dos resultados obtidos com os diferentes instrumentos leva a concluir que a representação social dos saberes da formação pedagógica é a prática, mas esta é destituída de teoria, são saberes que nascem das necessidades da prática, aparentemente por ensaio e erro. Essa prática, portanto, nada tem a ver com o que vem sendo discutido pelos que defendem a prática docente como lócus de produção de saberes contextualizados, produzidos e testados na ação, dentro do modelo da racionalidade prática.</p>	<p>Representações Sociais de saberes da formação pedagógica de professores das licenciaturas</p>
<p>Os resultados da pesquisa mostraram dois campos na representação social dos professores sobre a indisciplina na escola. Um deles tem como representação o desrespeito à autoridade do professor, entretanto muitas das alegações correspondente as manifestações de indisciplina se referem ao aluno, considerando-o como um dos principais responsáveis por essas manifestações e o outro, os professores responsabilizam a família pelos atos indisciplinados que os alunos apresentam na escola, sendo uma representação que isenta o professor como sujeito da indisciplina.</p>	<p>Representações sociais de indisciplina e violência escolar por professores atuantes do ensino médio</p>
<p>Acredita-se ter encontrado algumas pistas que podem continuar em novos estudos, particularmente com base nos modelos figurativos da representação social. E diante deste entendimento, os três modelos figurativos encontrados nos dão sinais acerca da diferença existente entre os campos de formação, o perfil dos alunos que buscam cada</p>	<p>Representações sociais do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego</p>

um dos cursos ofertados, suas expectativas e histórias de formação escolar e pessoal que originou a inserção na Educação Profissional	(PRONATEC) por seus estudantes
O professor de Educação Física Escolar entende que, o desenvolvimento psicomotor é estruturado pelo elemento coordenação que, por meio do movimento corporal, a criança tem a possibilidade de desenvolver melhor sua noção de corpo, a noção espacial, a noção temporal, bem como, o equilíbrio e a lateralidade. Os professores de Educação Física Escolar possuem sobre o desenvolvimento é uma visão genérica, constituída na ênfase do aspecto motor.	Representação social do desenvolvimento psicomotor elaborada por professores de educação física
A relação entre objetivação e ancoragem mostra que para exercer o trabalho docente no Pronatec é preciso “sair da caixinha”, porém no âmbito de uma política que ainda está sendo plantada, apresenta fragilidades, ainda não se adaptou ao solo, não se enraizou de fato. Os resultados reforçam a descontinuidade que ocorre no Brasil em relação a projetos políticos no campo da Educação e as dificuldades dos docentes para se adaptarem à provisoriedade dessa situação. A pesquisa mostrou os significados atribuídos pelos participantes ao trabalho docente no Pronatec, contribuindo para futuros estudos que abordem a docência, particularmente no campo da Educação Profissional.	Representações sociais de docentes sobre seu trabalho no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC
Os resultados nos levaram a concluir que as representações sociais de formação pedagógica dos discentes das duas Universidades podem estar em processo de elaboração, pois eles parecem não ter muitas informações sobre as disciplinas de conteúdo pedagógico e ainda as desvalorizam, sugerindo sua retirada dos currículos. A relação mais forte que eles estabelecem com a formação pedagógica é com as disciplinas Didática e Estágio. A primeira lhes fornece o instrumental para seu trabalho futuro, mesmo que insuficiente; a segunda, a prática, sem a qual não saberia aplicar o conhecimento específico	Representações sociais de formação pedagógica de alunos de curso de Licenciatura em Educação Física
Os documentos analisados mostram que existem duas representações sociais distintas de escolarização ideologicamente incompatíveis. Em uma das partes, a escola é representada socialmente pelos professores como a nova família, a nova mãe, aquela que é capaz de dar ao aluno o que a família não é capaz. Nesta representação, que é hegemônica e conta com força normativa, cabe ao Estado educar as crianças na formação de valores morais e cívicos, ele utilizará da Escola, que é seu aparelho especializado em difundir a sua ideologia (ALTHUSSER, 1983), cumprir o papel de inculcar os valores nacionais nas crianças. A função doutrinadora da escola (REBOUL, 1980) se intensificou no Brasil particularmente após o regime totalitário do Estado Novo (MAZZOTTI, 2008; DALLABRIDA; TEIVE, 2012) e mantém muitos adeptos em nossos dias, como o senador Cristovam Buarque (2006) ao defender uma “revolução do lápis”, que seria a responsável por acabar com as mazelas enfrentadas pelo Brasil. Os regimes totalitários sempre tendem a defender fortemente a escola, justamente por seu papel de doutrinação, tanto que na antiga União Soviética alguém podia ser condenado sob a acusação de ser contra a escola, como aconteceu com Lev Semionovitch Vigotski (PRESTES, 2010).	As representações sociais de escolarização na polêmica acerca da <i>homeschooling</i>
Os resultados mostraram que os professores da capital evocam os mesmos elementos que a literatura já apontava para o trabalho docente. Professores da comunidade quilombola, porém, acrescentam alguns elementos relacionados com a questão das diferenças sociais que, embora seja uma preocupação comum a todos da escola, na prática ainda encontra barreiras na desvalorização dessas comunidades. Já entre os professores indígenas, poucos, ou quase nenhum, desses indícios foram encontrados. Ancorado nas relações que poderíamos dizer, familiares, estabelecida nas aldeias, seu trabalho objetiva-se na figura de pais e mães. Devido aos anseios das próprias comunidades, o que foi comum a todos os professores de indígenas, os conteúdos mais valorizados entre eles são os do mundo não indígena, indo de encontro ao que sua formação valorizou, isto é, a cultura indígena. As questões culturais envolvidas nas conversas apresentadas remeteram-se diretamente à questão linguística. Não há uma forma já acordada de como agir. Individualmente, cada sujeito - assim como os professores das escolas não índias -;	Diálogos no meio do mundo: representações sociais do trabalho docente por professores na diversidade linguística de Macapá

adapta o que faz à realidade que encontra.	
<p>Quanto às representações sociais do trabalho de professores do AEE é possível que estas possam ser condensadas pela metáfora “salvador da pátria”, identificada na fala dos professores de classe regular, pois diante das inúmeras dificuldades enfrentadas para incluir o aluno com deficiência, o professor de AEE é quem “salva” a escola, tentando executar seu trabalho da melhor maneira possível. Cabe ressaltar que o professor da classe regular percebe o professor de AEE como “herói”, aquele que retira forças de onde não tem, que é capaz de realizar “tarefas heroicas” (FISCHMAN, 2009), que nada mais são do que “estratégias de sobrevivência” (WOODS, 1990) para encarar o cotidiano escolar, o que é recorrente em pesquisas sobre o trabalho docente. Quanto ao professor de AEE, os mesmos não entendem seu trabalho como heroico, pois em suas falas, identificou-se uma nova percepção: as atividades que desenvolvem na sala de AEE não são de reforço escolar e a SRM não é espaço para isso.</p>	<p>Representações sociais acerca do trabalho do professor de atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais em escolas da baixada fluminense</p>
<p>Os resultados das análises mostram indícios de transformação nas representações sociais de prática do professor do ensino básico pelos sujeitos participantes, devido à mudança no perfil dos seus alunos, porque, para eles, a universidade hoje recebe um contingente mais despreparado. A primeira mudança diz respeito à percepção do professor de Pedagogia dos problemas na formação de seu aluno. Para os sujeitos dessa pesquisa, diversos fatores influenciam negativamente na formação dos professores para o trabalho na Educação Básica, eles destacam: a necessidade que os alunos têm de trabalhar, o baixo nível social, cultural e econômico e a falta de experiência prévia. A segunda refere-se à percepção de como esses problemas relacionados à formação do professor na graduação em Pedagogia refletem no aluno da Educação Básica. Tais fatores teriam gerado a necessidade de adaptação das práticas desses sujeitos a nova realidade percebida. Suas práticas estavam em desacordo com as representações que tinham do trabalho docente, que era de compromisso com o aluno. As transformações bruscas nas práticas desses sujeitos estão tencionando suas representações sociais acerca das práticas do professor da Educação Básica, elas não sofreram ruptura, mas vêm convergindo para dar sentido de uma prática fundamentada em estudo, que comporte o prestígio científico. Suas representações sociais parecem estar ancoradas em uma reflexão sobre a prática, que é amplamente aceita na área da educação</p>	<p>Representações sociais da prática do professor da escola básica por seus professores formadores</p>
<p>Pôde-se concluir que, por um lado, a experiência na área é o elemento mais relevante, mostrando a sua importância, do outro lado, que apareceu também muito significativamente um conjunto de competências pedagógicas, que podem ser chamadas de —competências de ensino, de onde posso pensar que os docentes valorizam o professor que —domina o conteúdo, tem bom relacionamento, se atualiza e dá bons exemplos em sala de aula. Os resultados das escalas comparativas e da árvore de similitude mostram que para ser bom professor a experiência na área é fundamental. É devido a essa experiência que o docente conhece o cotidiano das empresas e é capaz de transmitir este conhecimento apresentando e analisando exemplos reais, então o conhecimento prático aparece como real, como verdadeiro. Por fim, os últimos resultados reforçam que, a experiência na área é a base do conhecimento e do ensino, apesar do mundo acadêmico universitário afirmar que a experiência e a titulação (mestrado/doutorado) tem o mesmo peso, a titulação somente cumpre seu papel de aprofundamento ou —especialização em temas, a partir da experiência prática como base. Também para a maioria deles, o docente que tem experiência ensina o cotidiano, mas até certo ponto, e o estudo sistemático encontrado nas titulações amplia a visão, permitindo ao docente superar o habitual ou o superficial, abrindo novas perspectivas (de onde a inovação é necessária e importante) e criando novas competências, que só a experiência prática não criaria.</p>	<p>Representações sociais da prática docente em professores do curso Tecnólogo em Gestão</p>
<p>A conclusão da análise expõe o emaranhado de disputas cujas representações determinam os exames escolares externos, que separam os indivíduos escolarizados dos demais, em que os seus quesitos condensam os conhecimentos considerados preferíveis</p>	<p>Da teoria das Representações Sociais à Retórica. Os</p>

<p>para a escolarização. Estes argumentos se desenvolvem a partir de duas premissas implícitas e complementares: (1) é possível modificar as crenças, as atitudes e os valores (axioma modal da educação); (2) a metáfora PERCURSO DETERMINADO E DETERMINÁVEL condensa a representação de jornada de desenvolvimento cognitivo e afetivo do estudante da ignorância ao saber, o que os exames buscam mensurar. Por fim, a análise da adequação da Matriz de Referência para os itens da Prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem permite afirmar que esta transposição nem sempre é eficaz. O comando das questões (itens) aciona um “fazer agir” que conduz o aluno a cumprir tarefas de caráter monolítico. Sendo assim, não é factível averiguar se o estudante é capaz de empreender ações complexas (construir argumentos e elaborar propostas, por exemplo), como indica a Matriz de Referência do Enem.</p>	<p>preferíveis para o ensino de Música e Língua Portuguesa determinados nas avaliações externas</p>
<p>O grupo se sente mais seguro com uma base da UPP em frente à escola, que possibilita o “direito de ir e vir” de quem frequenta a instituição escolar, lhes trazendo “proteção” e “esperança”. Nesse caso, a UPP trouxe melhorias em relação ao exercício das práticas pedagógicas, à circunvizinhança escolar, e provocou mudança na imagem do aluno. Quanto aos professores da Escola 2, “governo estadual” condensou o significado dos discursos. Nessa representação, a política de segurança pública da UPP teve alto custo e resultou em pouca utilidade, é incerta, com o objetivo eleitoreiro de maquiar a situação de conflitos nas favelas cariocas. Esses professores não reconhecem efeitos, positivos ou negativos, da UPP no entorno da instituição escolar. Para os professores da Escola 3, a expressão “segurança” metaforizou a UPP, vista como política de segurança pública que trouxe segurança com possibilidade de bons frutos. Porém, eles também não reconhecem seus efeitos no entorno escola. Um ponto comum das falas dos três grupos é a necessidade de formação de policiais. Os resultados reforçam a pertinência de um estudo de representações sociais para investigar o modo como um novo objeto (nesse caso, a UPP) adentra em um universo social heterogêneo, provocando processos de construção de significados distintos em função de grupos também distintos, que interagem em contextos diferentes.</p>	<p>Representações Sociais de unidade de polícia pacificadora (UPP) por professores de escola pública no município do Rio de Janeiro e seus efeitos no entorno escolar.</p>
<p>A partir desta constatação podemos inferir que o professor da rede regular de ensino reconhece a necessidade em construir práticas diferenciadas além de admitir o seu papel em desenvolver estas práticas e que ainda existem práticas de exclusão no ambiente escolar. Reconhece o papel do professor especialista e sua importância no desenvolvimento de questões específicas que podem ser perfeitamente desenvolvidas em parceria, constatando suas dificuldades em adequar novas práticas do cotidiano escolar às antigas permeadas pela segregação e exclusão.</p>	<p>Representações Sociais das práticas e do papel do professor na inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na educação infantil em exclusão</p>
<p>A Residência Docente uma destas modalidades, não tem conseguido promover mudanças significativas no trabalho dos professores residentes, uma vez que parece reproduzir o modelo da formação inicial: observações e reflexões ao longo do programa, deixando a prática pedagógica em segundo plano. Verificou-se que ainda não é através da formação continuada que o professor desenvolverá sua prática: é possível que isso seja feito durante a formação inicial, como as políticas públicas de formação de professores para atuarem na Educação Básica, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental indicam e os currículos das licenciaturas ensejam, ao proporem que a prática docente perpassa todos os períodos da formação inicial, estando articulada à teoria. O que parece contribuir para que a efetiva prática não aconteça é que está se mantem fortemente assentada na observação e na reflexão sobre a prática, fazendo com que o futuro professor permaneça na condição de aluno, sem vivenciar a realidade de uma sala de aula.</p>	<p>Residência pedagógica: representações sociais de formação continuada</p>

Fonte: elaborado pela própria autora