

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRN SOBRE O FAZER DOCENTE: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Lely Sandra Côrrea Dantas

As discussões sobre a formação docente têm revelado a necessidade de se analisar a complexidade da tarefa de ensinar. Nesse âmbito é pertinente investigar que tipo de formação tem se delineado no cenário educacional brasileiro e, sendo assim, questionar em que medida essa formação responde as exigências e aos desafios da profissão. No que concerne, especificamente, a formação de professores observamos sérias críticas ao modelo formativo predominante, fundamentado na racionalidade técnica, bem como, verificamos novos pilares para qualificação do professor, alicerçados na concepção de que a prática docente constitui-se uma prática social.

O paradigma da racionalidade técnica pressupõe a necessidade de dotar os professores de instrumental técnico a ser aplicado na prática. Trata-se de uma perspectiva de formação determinista, acrítica, situando o professor como técnico que dissemina conhecimentos. Os modelos formativos fundamentados nessa concepção parecem não dar conta das necessidades formativas dos professores. Em consequência disso, no contexto atual, os debates sobre formação docente indicam a configuração de um novo paradigma de formação, deslocando o foco de análise da dimensão técnica (fazer) para os saberes das práticas docentes, explicitando o sentido das experiências nas aprendizagens profissionais.

Discutir sobre a formação de professores implica refletir sobre a necessidade de articulação entre teoria e prática, compreendendo a trajetória profissional, vivenciada no contexto da sala de aula, como possibilitadora de aprendizagens sobre a profissão. Representa entender que a experiência docente configura-se como importante elemento no processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor. No entanto a esse respeito Guarnieri (2000) alerta que esses pressupostos não são suficientes para se evitar a unilateralidade e os reducionismos sempre presentes quando se trata da questão da formação do professor, ora dando-se peso ao conhecimento teórico-acadêmico, ora às questões postas pela prática.

Delineia-se, assim, um novo paradigma de formação docente, baseado no pressuposto de que a qualificação docente deve articular teoria e prática, valorizando a

atitude crítico-reflexivo como elemento vital num fazer pedagógico. Compreendendo, pois, a formação de professores como um processo continuum, ou seja, como um processo que se constrói e se reconstrói na trajetória profissional.

Em uma pesquisa realizada na UFRN por Silva (2005), foi constatado que, em 74% dos cursos de graduação desta instituição, os estágios são realizados nos últimos períodos do curso, realidade compartilhada pelo curso de Pedagogia. Esse fato corrobora com uma visão de estágio como mera aplicação da teoria, diferentemente da concepção de estágio admitida por essa autora, cuja defesa se encaminha para uma atividade teórico-prática, o que torna a proposta anterior inviável e incompreensível, uma vez que ela acontece somente no final do curso e se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada prática.

Esse modelo vigente de estágio curricular, geralmente, é mal orientado e visto apenas como uma exigência acadêmica necessária para a aquisição do diploma. Diante disso, percebe-se que a atividade de prática de ensino é resumida à aplicação imediata, mecânica, instrumental de técnicas, princípios e normas apreendidos na teoria, quando, na verdade, deveria se constituir numa atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte. No âmbito deste projeto, defende-se a atividade prática como um processo criador de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade.

De acordo com Andrade (2003, p. 20), “repensar os estágios significa viabilizar a concretude da relação teoria-prática na formação docente. Ademais, podem eles se tornar o principal elo entre o ensino superior e a educação básica”. Ao transitar da universidade para escola e desta para a universidade, os alunos-professores podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de criticar ou copiar modelos apenas, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la. Aprender com os professores de profissão como é o ensino e como é o ensinar, é o desafio a ser aprendido/ensinado no decorrer dos cursos de formação e no estágio.

No entanto, pode-se identificar avanços significativos nas proposições teóricas que reconhecem a importância da articulação teoria-prática como possibilitadora de uma formação docente consistente, crítica e reflexiva, capaz de oferecer os aportes teóricos e práticos para que o aluno-professor compreenda a complexidade das práticas institucionais e das ações praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional.

As pesquisas de Pimenta (2002, 2004) são imprescindíveis para

compreendermos quais os fundamentos que baseiam os processos que têm sido implementados na formação docente. Em seu estudo constatou que os alunos que não exercem o magistério, em contato com a realidade escolar, ficam impactados diante das contradições entre o escrito e o vivido, o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece. Essa reação é evidenciada nos relatórios de muitos alunos que revelam o pânico, a desorientação e a impotência no convívio com o espaço escolar. No início das atividades escolares, são constantes os problemas relacionados à falta de organização, de recursos materiais, de integração entre escola e estagiário, além de indisciplina e violência.

Acredita-se, portanto, que a precária relação teoria-prática origina todos esses problemas, o que a torna condição necessária para que o aluno aprenda, interprete, reflita, e re-signifique a realidade vivenciada na prática do estágio. Compartilhando dessa idéia, Pimenta (2004) afirma que o estágio deve ser uma atividade que possibilite ao aluno-professor uma aproximação com a realidade na qual atuará. Assim, o papel da teoria é oferecer a esses professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais, nos quais se dá a atividade docente, possibilitando a intervenção nesse espaço, transformando-o. Assim, é fundamental o permanente exercício da reflexão acerca das condições materiais, sociais, cognitivas e afetivas nas qual o ensino ocorre, o que desencadeará uma articulação entre os saberes teóricos propositivos e os saberes da ação do professor.

Nesta perspectiva, Sacristán (apud PIMENTA, 2002, p.26) considera inseparáveis a teoria e a prática, principalmente no plano da subjetividade do professor, pois sempre há um diálogo entre as elaborações individuais e a ação pedagógica. Esse conhecimento é nutrido pela cultura objetiva, ou seja, pelas teorias da educação, de modo a possibilitar aos futuros-professores um retorno para as situações concretas, configurando seu acervo de experiência teórico-prático em constante processo de re-elaboração.

Nesse sentido, o fenômeno da prática educativa pareceu ser um objeto, por excelência para um estudo das representações sociais, partindo-se do contexto da formação de professores, pois, tal teoria possibilita compreender como os alunos em formação articulam os saberes da prática com os saberes teóricos das correntes pedagógicas que lhes são apresentados durante a formação. Em outras palavras, auxilia no entendimento de como esses alunos pensam sobre os objetos que permeiam sua formação e sua prática pedagógica e como essa construção transmuta em ação docente.

As representações sociais estão permeadas por valores, crenças e explicações construídas pelos sujeitos e têm a função de orientar condutas na sua prática cotidiana. Desse modo, elas são ao mesmo tempo “produto e processo de uma atividade mental, através da qual o indivíduo ou o grupo social reconstitui a realidade com a qual ele se confronta e para qual ele atribui significado específico” (ABRIC, 2002, p. 28). Esta teoria oferece possibilidades de estudos das percepções e conceitos que refletem e orientam pensamentos, opiniões e ações no contexto escolar, permitindo investigar como os alunos pesquisados, através das interações sociais, assimilam, veiculam e constroem seus próprios conceitos e imagens sobre a formação a qual estão submetidos.

Essas constatações evidenciaram inquietações que deram origem ao presente estudo, dentre elas, de que a prática docente deve ser, por excelência, um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade do professor, a partir da qual poderão ser tecidos os fundamentos e as bases identitárias da profissão docente.

A teoria das representações sociais foi escolhida para fundamentar a investigação, pois, como afirma Andrade (2003), os professores, ao se apropriarem das informações recebidas em curso de formação sobre novas e antigas concepções acerca do fazer docente, reconstróem essas informações, decompondo os novos conhecimentos e reorganizando de forma a torná-los possíveis de serem incorporados ao seu referencial.

As representações sociais são tanto conteúdos simbólicos de elaboração como a própria prática que produz conteúdos, que por sua vez, estão em constante construção dentro do próprio movimento de interação social. Pressupõe-se, então, que os professores em formação se apropriam dos conhecimentos da formação, modificando-os de acordo com as relações que estabelecem em seu campo de atuação e com os códigos de identificação dos grupos sociais aos quais pertencem. Eles aplicam essas novas teorias em suas práticas pedagógicas permeando o fazer docente com as marcas dessa estrutura de pensamento.

Ainda para Andrade (2003a), a teoria das representações sociais permite entender como os professores compreendem o fazer docente a partir do modo como articulam os seus saberes da prática com valores sociais e com os saberes teóricos que lhe são apresentados durante a formação. Além disso, essa teoria permite visualizar como esses atores articulam, reconhecem contextualizam, categorizam e fragmentam tais conhecimentos para apoiar condutas. A teoria das representações sociais, enquanto instrumento de análise do contexto da formação, traz contribuições significativas para

compreensão da construção e da consolidação dos conceitos compartilhados pelos sujeitos pertencentes a um determinado grupo, possibilitando compreender a influência da formação na construção dessas representações.

Com base nisso, levanta-se como principal hipótese de nosso trabalho, a possibilidade de através da teoria das representações sociais, conhecer as concepções e saberes implícitos para os alunos do curso de Pedagogia da UFRN, acerca do fazer docente concomitantemente com a construção de um saber docente.

Em termos metodológicos, este trabalho insere-se no conjunto das pesquisas qualitativas, uma vez que centraliza sua atenção para as particularidades que compõe o objeto de estudo. O procedimento de Classificações Múltiplas (PCM) será privilegiado, pois, diferentemente das metodologias tradicionais de apreensão do objeto a ser pesquisado, esse procedimento destaca o caráter qualitativo das categorias de análise e da construção do sistema de classificação que os indivíduos usam nas interações com o mundo em que vivem. A utilização desse procedimento auxiliará na compreensão dos sistemas conceituais tanto do sujeito individual, como do próprio grupo a qual pertence.

Segundo Roazzi (1995), os estudos que propõem o PCM têm como interesse conhecer a maneira como os sujeitos pensam, sentem e se comportam em relação a importantes fatos e experiências da vida. Esse procedimento pressupõe que o sujeito possui um conhecimento estruturado do mundo no qual ele está inserido. Para o autor,

pela investigação de como e quais categorias as pessoas usam quando interagem com os aspectos do mundo no qual vivem, pode-se compreender como as pessoas pensam em relação a estes aspectos e como os conceitualizam. (Ibid., p. 12).

É importante também notar que o sistema de classificações pressupõe uma compreensão intelectual e emocional dos fatos, e que este último elemento tem sempre um papel preponderante no processo. Deste modo, a forma como as pessoas classificam eventos não se constitui em fenômeno estático ou uniforme por sua própria natureza. Este varia, consideravelmente, em forma e intensidade, dependendo do tempo, do local, da situação e do contexto.

Para que se possam estabelecer os itens a ser utilizados nas classificações livre e dirigida do Processo de Classificação Múltipla (PCM), faz-se necessário a realização da técnica de Associação Livre de Palavras com um grupo representativo de participantes. Através da técnica da associação livre de palavras (TALP), identificam-se os pontos

centrais das representações sociais, possibilitando entender como uma representação se constitui a partir de suas articulações internas e permitindo que se tenha acesso aos sistemas de categorização usados para construir tais representações, seus conteúdos internos e sua organização.

Como foi colocado, esse estudo constituiu de duas etapas: na primeira foi realizado a TALP para levantamento de o campo semântico á ser utilizado na etapa seguinte que foi a aplicação do PCM. Nessa primeira etapa da pesquisa, contou-se com a participação de trinta alunos do 5º e 6º do curso, sendo 15 alunos do turno vespertino e 15 alunos do turno noturno. O critério de escolha foi o de adesão. Dado o estímulo Fazer docente, era pedido ao sujeito que dissesse três palavras que imediatamente lhe vinham à mente, ao escutar a palavra desencadeadora, simulando, assim, uma tempestade de palavras. Após a evocação das palavras pedimos que o participante justificasse a escolha das palavras e essa justificativa foi registrada em áudio.

Os participantes do estudo evocaram uma média de cinqüenta palavras, sendo estas organizadas por aproximação semântica, o que nos levou à obtenção final de um grupo de vinte e duas palavras (ver quando 1), sendo incluída ainda a palavra estímulo que irá compor o campo semântico utilizado no Procedimento de Classificação Múltipla, etapa posterior da investigação. O quadro a seguir apresenta as palavras evocadas pelos participantes e sua freqüência de aparecimento.

Quadro 1: Palavras evocadas e freqüência de evocação

Formação	12	Educar	03
Dedicação	08	Mediar	03
Amor	08	Pesquisa	03
Compromisso	07	Saber - fazer	03
Sensibilidade	07	Transformação	03
Vocação	07	Desafio	01
Criatividade	05	Conquistar	01
Paciência	05	Criticidade	01
Responsabilidade	04	Negação	01
Querer	04	Refletir	01
Cuidar	03		

Na etapa seguinte, após o levantamento do campo semântico, realizou-se o

PCM. Esse procedimento metodológico foi realizado com 90 alunos, sendo estes divididos da seguinte forma: trinta alunos do primeiro período, trinta do sexto período e trinta do último período do curso. Assim participaram do processo de pesquisa, nas duas etapas, cento e vinte alunos.

Como o produto do PCM, temos não só os protocolos de respostas (classificação de palavras), mas também a fala dos participantes. Fala esta, que não foi organizada como uma resposta a perguntas diretivas ou propostas por tema de conversação, mas que emergem da tentativa dos sujeitos de organizar o próprio pensamento em torno da tarefa proposta e dos conteúdos que ela mobiliza.

Quando classifica os objetos, o sujeito põe em evidência o seu pensar, o que possibilita a elaboração conceitual desse próprio pensamento. Quando toma posse de um novo conceito, o sujeito se submete a uma revisão do objeto e a uma nova categorização. Distingue-se, assim, "procedimentos de categorização" de "explicações ordinárias".

Essa última decorre de racionalização após as quais o indivíduo verbaliza a resposta politicamente correta que supões ser esperada de si a partir do que representa sobre seu interlocutor. No decorrer de um processo de categorização, ao contrário, o indivíduo atua sem censura e, quando fala, não está organizando sua mensagem para o interlocutor, mas está "pensando alto" (ROAZZI, 1995, p.22).

Essa verbalização é chamada por Vigotski (1998) de "fala interior", organizadora de pensamento, que vindo à tona, possibilita a compreensão do sistema de categorização que o indivíduo faz. O processo de classificação envolve experiência cognitiva e afetiva, sendo que esta tem um papel preponderante neste processo, não se constituindo como fenômeno estático ou uniforme e variando de acordo com o tempo, o espaço e as relações estabelecidas (ANDRADE, 2003, p. 16).

Para analisar essa fala que é verbalizada durante o procedimento, será utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 1988). Assim, será procedida a análise, prosseguindo com os seguintes passos propostos por Bardin (1988): identificar os temas que emergem das falas e agrupar esses temas em categorias. É importante esclarecer que os temas aqui são considerados como unidades de significação, na busca pela descoberta dos núcleos de sentido inerentes ao pensamento dos sujeitos durante as classificações.

As falas surgidas no momento da entrevista também serão analisadas com base

nas proposições de análise de conteúdo de Bardin (1988), visto que estas facilitarão na compreensão de como o indivíduo, pensa, organiza e compreende o seu fazer docente. Os conteúdos das falas se encontram em processo de identificação dos temas e de construção das categorias. Essas palavras foram, também, agrupadas em três campos semânticos numa tentativa de aproximação sobre o campo representacional dos licenciados em pedagogia sobre o fazer docente. É sobre essas primeiras análises que trataremos nesse texto.

Quadro 2: Organização dos Campos Semânticos

Atributos do fazer	Dimensão da relação com a profissão	Atributos do profissional
Criatividade	Amor	Compromisso
Cuidar	Conquista	Criticidade
Educar	Desafio	Dedicação
Mediar	Negação	Formação
Paciência	Querer	Pesquisa
Saber-fazer	Transformação	Responsabilidade
Sensibilidade	Vocação	Refletir

No campo dos **Atributos do fazer** evidenciamos os componentes teórico-metodológicos do fazer dos professores no espaço da sala de aula, na sua relação com o fazer do espaço escolar. No campo das **Dimensões da relação com a profissão** estão contemplados os componentes relacionados ao ser e sentir desses alunos em formação com o ser professor. E por fim, no campo dos **Atributos Formativos** estão enfatizados os componentes necessários à formação e qualificação docente.

A partir da justificativa dos alunos fica evidenciado a sobreposição dos aspectos afetivos em detrimento dos aspectos técnicos, que devem também está imbricados no saber sobre esse fazer do profissional. Fica claro é que esses aspectos do amor, da vocação, do querer da dedicação, da sensibilidade, da paciência, o educar, do cuidar, estão presentes devido à imagem social fortemente vinculadora deste campo de atuação aos aspectos do trabalho com crianças.

Pelo processo de desvalorização da profissão docente, os alunos em formação reconstituem o ideário de que a escolha e permanência de ser professor, está imbricada aos aspectos afetivos, que ainda são enfatizados como naturais ao ser feminino.

Há muitas representações sociais sobre a figura do professor que consideram a prática docente como algo natural, que é próprio da mulher, e neste processo de

feminização do magistério houve um transporte dos atributos considerados de natureza feminina para o magistério, tais como a semelhança da docência com o trabalho doméstico, a fragilidade e a dependência. Por isso esta atividade é considerada uma continuidade da educação primária. Segundo Louro (apud UNESCO, 2004, p. 45) “o professor sempre foi associado à autoridade no conhecimento, enquanto a professora sempre foi – e ainda é – vinculada ao apoio e a cuidados dirigidos aos alunos”.

Outro fator que é identificado na sobreposição dos aspectos afetivos em detrimento dos aspectos técnicos no imaginário desses alunos nesse processo de construção identitária é a fragilidade do saber desses alunos sobre o fazer do professor. A falta de uma formação mais sólida acerca dos conhecimentos que constituem esse fazer no espaço da sala de aula contribui para que os fatores afetivos se constituam como primordiais na concepção do trabalho docente.

A percepção da fragilização desses alunos sobre o fazer do professor, está enfatizado na predominância do aspecto da criatividade que se mostra bastante presente na fala desses alunos. Essa ênfase na criatividade demonstra claramente a fragilidade desses alunos em formação, pois por não ter um conhecimento consolidados a cerca do saber-fazer, se faz necessário ser muito criativo, saber improvisar.

Quando são enfatizados os aspectos que nesse quadro denomino de “atributos do profissional”, emerge o discurso de que devemos estar nos formando todo o tempo, de que o professor precisa aprender sempre, de que o professor nunca está preparado. Mas o que é interessante é que os alunos demonstram não compreender quais são os conhecimentos sistematizados que são necessários ao professor das séries iniciais para a construção de sua identidade profissional.

Ribeiro (2006) discute em seu trabalho apresentado no 13º ENDIPE, que a formação de professores, ainda apresenta fortes princípios da racionalidade técnica que predominou nos cursos de licenciatura na década de 1970. Nossa atual perspectiva formativa ainda guarda muitos indícios das bases tradicionais do currículo, delimitando como saberes necessários à docência os saberes específicos na área de conhecimento privilegiada pelo curso; os saberes pedagógicos fornecidos por algumas disciplinas isoladas do campo da educação (psicologia, política, didática, estrutura e funcionamento do ensino); e os saberes da prática que se apresenta resumida à prática de ensino na área de formação do professor realizada ao final do curso após as discussões teóricas.

De acordo com Melo (1999), os currículos dos cursos de formação nas universidades apresentam uma defasagem acentuada no que se refere aos

conhecimentos exigidos para o exercício da profissão, em especial, para o exercício da docência nas séries iniciais. As constatações da autora vêm corroborar a fragilidade da formação desses profissionais relacionada não só aos aspectos didático-metodológicos da condução do trabalho docente em situação de ensino-aprendizagem, mas, às concepções que fundamentam teórica e politicamente a profissão docente.

Isso não ocorreu, apenas, em relação aos saberes curriculares, isto é, ao *corpus* de conhecimentos (conceitos, habilidades, atitudes e procedimentos pedagógicos) que constituem o projeto pedagógico da escola. Evidencia-se, também, no âmbito dos saberes disciplinares referentes ao domínio dos conhecimentos específicos das disciplinas escolares, e no âmbito dos saberes profissionais (GAUTHIER, apud RIBEIRO, 2006, p.) que envolvem os conhecimentos sobre o estatuto da profissão docente.

Entendida, assim, como uma atividade complexa, a docência pressupõe a inter-relação de saberes múltiplos e práticas diversas que requerem um outro modelo de organização curricular do processo formativo do professor.

Tardif (2002, p. 121) chama atenção para o fato que;

[...] não existe trabalho sem um trabalhador que saiba fazê-lo, ou seja, que saiba pensar, produzir e reproduzir as condições concretas de seu próprio trabalho. O trabalho – como toda práxis – exige, por conseguinte, um sujeito do trabalho, isto é um ator que utiliza, mobiliza e produz os saberes de seu trabalho. Não poderia ser diferente com os professores, que realizam um trabalho que não é simples nem previsível, mas complexo e enormemente influenciado pelas próprias decisões e ações desses atores.

Segundo o autor, esta consciência do ato exercido pelo professor no processo de trabalho é construída pela relação entre os sujeitos sociais que em suas práticas expressam saberes dos quais são portadores, sendo capazes de justificar por meio de procedimentos ou discursos a sua ação.

Ribeiro (2006) nos afirma que o maior desafio na formação de professores para as séries iniciais, esta na construção de projetos curriculares de cursos que assumam a profissionalização docente como princípio, formando um professor capaz de:

[...]- conhecer os problemas do seu tempo relativos à cultura, à educação, à escola e à sua profissão, caracterizada por um alto nível

tecnológico e de avanço do conhecimento para intervir na realidade, transformando sua prática pedagógica em prática social;

- considerar as diferenças e igualdades, o local e o global, o cotidiano e a diversidade;
- compreender as mudanças, incertezas e provisórias constantes na sociedade e no conhecimento nela produzido;
- desenvolver uma prática profissional técnica e politicamente competente, articulando o trabalho pedagógico nas suas dimensões de planejamento, execução e avaliação, pautado na pesquisa e na investigação permanente, para romper com o ensino técnico centrado na transmissão de conhecimentos acabados e formais;
- dominar os conhecimentos pedagógicos e em áreas específicas das ciências, mas, ao mesmo tempo, dominar os métodos e formas de articulá-los, conectá-los, interligá-los, superando a fragmentação e especialização dos currículos disciplinares;
- compreender os alunos como sujeitos sociais e individuais, contribuindo para sua emancipação, libertação e independência;
- compreender as diferentes linguagens e processos comunicativos, necessários às interações que possibilitam as aprendizagens e a apropriação da cultura. (RIBEIRO, 2006, p. 6).

Assim podemos enfatizar que se faz necessário uma formação teórico-prática sólida para que os alunos em formação possam reconstruir o saber fazer do professor das séries iniciais de maneira a realizar uma relação entre os conhecimentos apreendidos na academia com o saber da sala de aula. Possibilitando, assim, um respaldo maior dos conhecimentos científicos articulados a um domínio sobre os métodos e formas, de modo a tornar o conhecimento mais significativo ao educando, a fim de superar a fragmentação dos conteúdos disciplinares.

Sem o intuito de encerrar essa discussão, consideramos à necessidade de continuidade na reflexão sobre a complexa tarefa de organização dos currículos de formação de professores para as séries iniciais em toda sua extensão e dinamicidade. É fundamental, portanto, não perder de vista e repensar o próprio currículo escolar, suas relações com o conhecimento científico e os saberes necessários ao professor para mediar o processo de produção de conhecimentos na escola. Pressupõe, também, compreender o currículo de formação de professores não só como arranjo de organização das disciplinas acadêmicas, mas, como espaços e tempos de construção de significados culturais e sociais mediados num processo permanente de reflexão/ação de sujeitos sociais e históricos. Essa ação/reflexão pressupõe considerar não só os aspectos cognitivos do desenvolvimento humano, mas, o social, o cultural, o político e o ético, em uma trama de relações, interações e construções permanentemente refeitas e ampliadas no cotidiano da escola.

Referências

ABRIC, J. C. A Abordagem estrutural das representações sociais. In: PAREDES MOREIRA, A. e D. C de Oliveira. **Estudos Interdisciplinares de Representações Sociais**. Goiânia: AB Editora, 2000.

ANDRADE, Érika dos Reis Gusmão. **O fazer e o saber docente: A representação Social do processo de ensino – aprendizagem**. 2003a. Dissertação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

ANDRADE, Érika dos Reis Gusmão. O Saber, o Fazer e o Saber do Fazer Docente: as representações sociais como resistência. In: CARVALHO, M. R. F., PASSEGGI, M. C., SOBRINHO, M. D. (org.). **Representações Sociais: teoria e pesquisa**. Coleção Mossoroense, Mossoró: Fundação Guimarães Duque/Fundação Vingt-um Rosado, 2003b, p. 85-100.

ANDRADE, João Maria Valença de. Condições de trabalho e de formação do magistério: problemas e alternativas da licenciatura. In: **Licenciatura**. 2 ed. Rio Grande do Norte: EDUFRN, 2004.

BARDIN, Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70,1998.

GUARNIERI, Regina (Org). Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

MELO Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) n. 69, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e Prática? 5ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; Lima; Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. Currículo e formação de professores para o ensino fundamental: uma reflexão sócio-histórica. www.13endipe.com/paineis. Acessado em 14/08/2008

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

SILVA, Maria Lúcia Santos Ferreira da. Estágio curricular: desafios e relação teoria e prática In: SILVA, Maria Lúcia Santos Ferreira da (Org). **Estágio curricular: contribuições para redimensionamento de sua prática**. Natal, RN: EDUFRN, 2005.