

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA

Karla dos Santos Guterres Alves

Mestre em Ensino de Ciências (UEA). Doutoranda em Educação em Ciências (UFRGS).
Pedagoga IFRS

Cristiane Delagnes Zingano Suardi

Mestre em Educação (UFRGS). Orientadora Educacional da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

Resumo: Este trabalho visa analisar as representações sociais construídas por professores em processo de formação inicial, no curso de Pedagogia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), campus Porto Alegre. Trata-se de pesquisa exploratória e quanti-qualitativa, realizada através da associação de ideias e da análise de palavras sintetizadoras de sentido relacionadas à disciplina de Psicologia do Desenvolvimento e seus conhecimentos sobre as fases do desenvolvimento humano. A coleta de dados foi realizada junto aos alunos do referido curso no período letivo de 2012/1, na disciplina Psicologia da Educação I. A maioria deles declarou que objetivava com esses estudos conhecer melhor seus alunos e aprofundar os conhecimentos sobre as diversas teorias relacionadas ao desenvolvimento humano. Ao final da disciplina, perceberam que a atividade docente não é centrada em uma única corrente teórica e que é importante refletir sobre as diversas fases da vida. Concluiu-se que é importante partir das representações construídas pelos alunos para que a aprendizagem dos conhecimentos referentes à Psicologia do Desenvolvimento seja significativa, valorizando-se o caráter simbólico envolvido na docência.

Palavras-chaves: Formação de Professores, Representações Sociais, Fases do Desenvolvimento Humano.

THE SOCIAL REPRESENTATION ON THE HUMAN DEVELOPMENT PROCESS: A LOOK AT THE INICIAL FORMATION OF TEACHER IN PEDAGOGY COURSE

Abstract: This work aims to analyze the social representations constructed by teachers in initial training in the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Porto Alegre. Exploratory research and quantitative and qualitative held by the association of ideas and analysis synthesizing meaning of words related to the discipline of Developmental Psychology and his knowledge of the stages of human development. Data collection was conducted in semester of 2012/1, in the discipline of Educational Psychology I. Most students stated that aimed to study the discipline to know their students better and deepen the knowledge about the various theories related to human development. At the end of the course realized that the teaching activity is not centered on a single theoretical school and it is important to reflect on the various life stages. It was concluded that it is important from the representations constructed by students for learning knowledge regarding developmental psychology is significant, valuing the symbolic character involved in teaching.

Key-words: Social Representations, Stages of Human Development, Teacher Training.

1. INTRODUÇÃO

Cada ser humano se constitui historicamente como sujeito através de representações simbólicas no e sobre o mundo. Essa trajetória subjetiva pode ser revelada através de palavras, imagens, crenças, práticas etc., traduzindo tanto na sala de aula quanto fora dela a concepção de desenvolvimento humano, ensinar e aprender constituída.

Este estudo trata de uma proposta de reflexão sobre o desenvolvimento da disciplina Psicologia da Educação I, em um Curso de Pedagogia, a partir da análise das representações a respeito das fases do desenvolvimento humano e sua relação com a prática docente.

Ao buscar compreender a influência da trajetória de vida pessoal e profissional na produção de sentido para a atividade de professores em formação, surge o desafio: como desenvolver os conhecimentos teóricos relativos à Psicologia do Desenvolvimento a partir da compreensão da produção simbólica de significados construídos durante a trajetória pessoal e profissional dos alunos professores? Para tanto, foi necessário compreender o fenômeno representacional e os saberes docentes, referenciando teoricamente a pesquisa no desenvolvimento da disciplina de Psicologia.

2. REPRESENTAÇÃO SOCIAL

A partir dos anos 60, aumenta o interesse pelos fenômenos simbólicos, buscando-se explicações para eles através das noções de consciência e imaginário. As noções de representação e memória social passam a ter mais atenção a partir dos anos 80, assim como vários outros conceitos de uma teoria emergente, oriunda da sociologia de Durkheim, mas teorizada a partir dos estudos de Serge Moscovici e aprofundada por Denise Jodelet. A Teoria das Representações Sociais operacionaliza o trabalho com o pensamento social, que, com sua dinâmica e diversidade, pode ser expresso de duas formas diferentes, cada uma com propósitos diversos, porém não isolados. A primeira, chamada de consensual, está relacionada ao universo informal, ao cotidiano, enquanto a segunda, chamada de reificada, está

ligada ao universo científico, com sua linguagem própria e sua hierarquia interna. As suas duas esferas são indispensáveis à vida humana, apesar de as representações sociais constituírem-se mais frequentemente na esfera consensual (ARRUDA, 2002).

A Figura 1, conforme destaca Spink (1993), é uma simplificação de um esquema apresentado por Jodelet (1989a), que nos permite visualizar os dois eixos principais deste campo de estudos: no primeiro eixo, as representações de conhecimento prático e, no segundo eixo, as representações epistemológicas sobre a natureza do conhecimento.

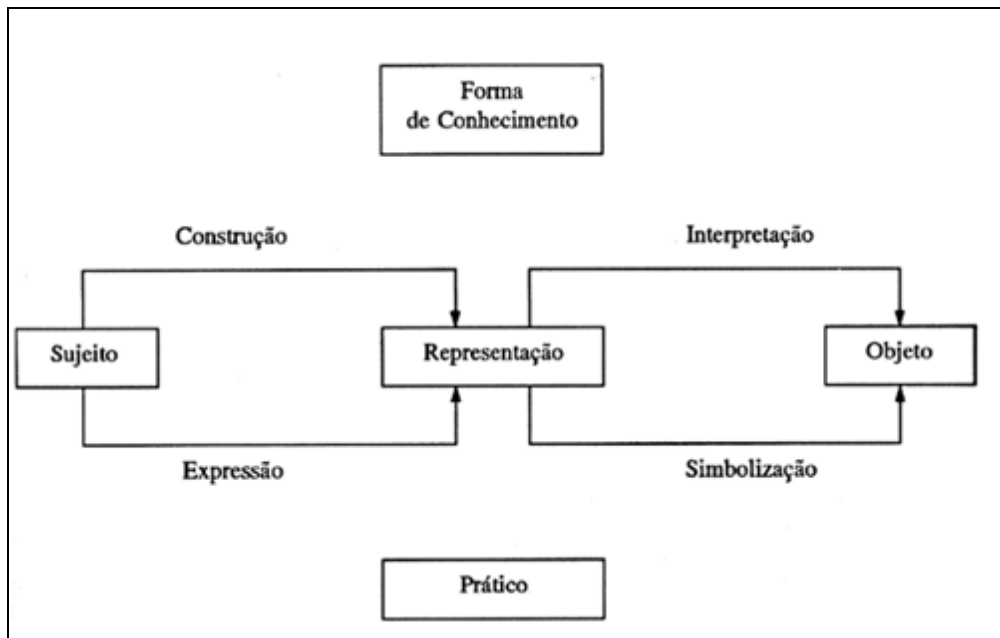


Figura 1: O campo de estudo da representação social.

Considerando a Figura 1, percebe-se que a articulação entre o conhecimento prático (senso comum) e o conhecimento de natureza epistemológica faz com que a representação construída pelo sujeito seja a interpretação simbólica da realidade. Esta representação é expressa de forma complexa a partir de multirreferenciais constituídos internamente ao longo da vida. Portanto, não há um único caminho para a elaboração de significados representacionais. Segundo Spink (1993) apud Jodelet (1989), a representação social é um fenômeno transdisciplinar, envolve inúmeros fenômenos individuais e coletivos que contribuem na produção simbólica de sentidos para a interpretação intrínseca do mundo pelo sujeito e a sua comunicação. O autor destaca a importância de se abandonar a divisão de um

ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS–Campus Porto Alegre, Porto Alegre, v.2, n.1, p. 45-58, jan/jun. 2015.

campo em territórios disciplinares. A representação social, por tratar da subjetivação individual e coletiva, interessa a todas as ciências humanas, e o lógico é que haja colaborações e transposições dos mais variados campos do conhecimento. A representação social enquanto abordagem psicossocial transdisciplinar do conhecimento prático envolve objetivação e subjetivação, cristalização e movimento, diversidade e consenso, e é caracterizada por Spink (1993) como tendo diversas funções, dentre elas a função social (condutas e comunicações), a função afetiva (proteção e legitimação de identidades sociais) e a função cognitiva (familiarização com a novidade).

Ao pensarmos a representação social como síntese provisória de multirreferenciais que influenciam na subjetivação da realidade, o exercício da docência passa a ter um novo sentido: ela é exercida por um sujeito que expressa em sua ação as concepções sociais, afetivas e cognitivas construídas por ele historicamente. Tais representações, portanto, se refletem na construção de seus saberes profissionais.

3. REFLETINDO SOBRE OS SABERES DOCENTES E A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

A disciplina Psicologia I teve como objetivo o estudo das principais matrizes teóricas epistemológicas da construção da Ciência da Psicologia, relacionando-as com as diferentes etapas do desenvolvimento do sujeito e suas possíveis implicações no ensino e na aprendizagem no contexto atual. Para que tal meta fosse alcançada, foram ministrados na disciplina os seguintes conteúdos: A Psicologia como Ciência - conceito, visão histórica e correntes teóricas. São trabalhadas também as seguintes Teorias do Desenvolvimento Humano: Teoria Psicosexual de Freud; Teoria psicossocial de Erikson; Teoria interacionista de Wallon; Teoria Behaviorismo - Skinner; Teoria Gestalt – Carl Rogers; Teoria Cognitiva de Piaget; Teoria Sócio-histórica de Vygotsky.

A proposta foi organizada tendo como premissa os estudos de Almeida e Cunha (2003, p. 148), que assim destacam o caráter normatizador da Psicologia do Desenvolvimento:

A tipificação dos diferentes estágios de desenvolvimento, especificando cada idade da vida, acaba por definir o lugar social dos sujeitos dentro da sociedade, o que dá à Psicologia do Desenvolvimento o caráter de instituição que define regras e prescreve comportamentos. Ao desenvolvimento humano foi associada a ideia de que todo indivíduo passa por um processo dividido em etapas que se distinguem, sobretudo, pelo acúmulo de capacidades e habilidades, que atingem seu apogeu na idade adulta. Contudo, se por um lado a Psicologia do Desenvolvimento foi marcada por concepções baseadas na existência de uma natureza psicológica específica para cada estágio da vida, por outro, ela tem sido, mais recentemente, influenciada pelas contribuições da Psicologia Popular e pelo referencial psicossocial de Moscovici, que reivindicam o papel do contexto sócio-cultural na construção das próprias categorias de infância, adolescência, vida adulta e velhice. (ALMEIDA e CUNHA, 2003, p. 148)

Nesse sentido, a disciplina foi pautada na concepção de fases de desenvolvimento, como a teorização e caracterização dinâmica e flexível das diversas etapas de vida pelas quais passam os sujeitos. Partiu-se do princípio da humanidade do homem, que o torna único, cada um com sua história e contexto social próprios, que faz com que mesmo aquelas características concebidas como universais se particularizem. Ao conhecer as fases do desenvolvimento, identificam-se, conforme cada teoria, as características gerais de cada fase ou etapa de vida, relacionando o caráter distintivo atribuído a cada uma delas à realidade de cada escola e dos alunos. Para tanto, cada aluno-professor do curso de formação docente deverá perceber as teorias da Psicologia do Desenvolvimento como contribuições no processo de compreensão do homem em si e de sua relação com o mundo. A disciplina teve como escopo que os licenciandos percebessem o desenvolvimento humano como um processo contextual e histórico e não como um ditame de etapas fixas e sequenciadas rumo à maturidade.

Tradicionalmente a Psicologia do Desenvolvimento, conforme Almeida e Cunha (2003), tem subestimado o desenvolvimento da criança e do idoso (períodos tutelados), concebendo a vida adulta como o “período ótimo” do desenvolvimento humano, considerando que esta última fase corresponde às expectativas socialmente valorizadas. Além disso, a infância e a adolescência têm sido privilegiadas como objetos de investigação da Psicologia do Desenvolvimento, determinando comportamentos e conquistas previstas e esperadas, tendo a velhice

como fase improdutiva, decadente e dependente. Tais concepções, da primeira metade do século XX, remetem-nos à época da consolidação da Psicologia como ciência e retratam os paradigmas da época, que destituíam o contexto sócio-histórico dos estudos sobre o desenvolvimento humano.

A superação da visão cristalizada do desenvolvimento humano em fases fixas e a valorização do contexto sociocultural passam pela formação docente e a representação social do ser humano em sua essência constitutiva e sua trajetória pessoal. Ao tornar-se professor, o sujeito já viveu algumas fases, já observou características de filhos, sobrinhos, vizinhos, alunos, etc., que viveram ou vivem cada etapa a ser estudada. Estas experiências pessoais ou sociais fazem com que esse futuro professor tenha pré-concepções a respeito de cada etapa da vida, tornando-as parte constitutiva de sua formação.

A docência exige do professor competência disciplinar, isto é, domínio do conhecimento científico e habilidade didática (Villani & Pacca, 1997), porém isso não basta. Partir do conhecimento prático (Jodelet, 1989a) também faz parte do processo e da própria atividade de ensino, dotando-o de significação. A formação de professores deve promover a construção de saberes profissionais capazes de dar sentido subjetivo à prática profissional. Para Tardiff e Raymond (2000, p. 218),

[...] os “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social (TARDIFF e RAYMOND, 2000, p. 218).

A construção de saberes e da identidade profissional docente, ou seja, do “Eu Profissional”, conforme denomina Tardiff e Raymond (2000), constitui-se através da articulação de dois eixos interdependentes, sendo eles a historicidade e a temporalidade. O primeiro envolve a trajetória pré-profissional (vida como alunos) e a trajetória profissional (carreira), marcando preferências, referências, crenças, representações e certezas sobre a prática docente. O segundo é de longa duração e nele intervêm dimensões identitárias e de socialização profissional, incorporando práticas, valores, regras e rotinas.

Tanto a historicidade quanto a temporalidade se articulam na produção de sentidos para o “ser professor”, constituído a partir de saberes que sintetizam

dialeticamente a racionalidade e a subjetividade envolvida na formação, substituindo o real pelo percebido. Essa síntese, ainda que provisória, por tratar-se de um processo contínuo de construção e reconstrução da realidade, é a representação social da identidade docente.

4. METODOLOGIA

Este estudo trata de uma pesquisa exploratória, um estudo de caso com uma abordagem quanti-qualitativa. Visa compreender as representações sociais produzidas por alunos professores em formação inicial em Pedagogia sobre conhecimentos relacionados à área da Psicologia do Desenvolvimento e a formação docente na disciplina de Psicologia I.

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), campus Porto Alegre, no período letivo de 2012/1.

O curso de Pedagogia foi implementado na instituição em 2011, em virtude de um convênio do IFRS com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que possui um Programa denominado Plataforma Freire (PARFOR). A Plataforma Freire visa promover a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e tem como objetivo fomentar a oferta de vagas emergenciais na educação superior para professores em exercício da docência na rede pública da educação básica.

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos professores matriculados na disciplina Psicologia I, faixa etária entre vinte e sessenta anos, em sua maioria do sexo feminino, professores de escolas estaduais e municipais de Porto Alegre e região metropolitana. Quanto à escolaridade, dentre esses licenciandos, a maioria com formação profissional de nível médio, alguns deles já haviam concluído o curso superior e outros apresentavam um histórico de evasão da graduação, sem concluí-la. A coleta de dados foi realizada em três etapas: na primeira delas, os alunos-professores deveriam responder no primeiro dia de aula ao seguinte questionamento: “Em que medida a disciplina de Psicologia da Educação pode contribuir para minha prática pedagógica?”.

Em um segundo momento, em outra aula, esses licenciandos fizeram uma associação livre de ideias e palavras sintetizadoras de sentido. A proposta foi que eles, organizados em pequenos grupos, escrevessem palavras que associassem as fases de desenvolvimento humano a características que eles conhecessem sobre as mesmas.

Em um terceiro momento, leram o texto de Almeida & Cunha (2003), “Representações sociais do desenvolvimento humano”. Após a leitura, esses alunos-professores deveriam evocar as palavras sintetizadoras de sentido listadas por eles com as ideias indicadas pelo texto.

Na finalização do trabalho dessa pesquisa exploratória, no último dia de aula, os alunos-professores fizeram uma avaliação da disciplina de Psicologia I, relacionando suas expectativas iniciais com o que realmente aprenderam neste componente curricular.

5. RESULTADOS

Para a realização da análise dos dados se utilizou como referencial a teoria das representações sociais, tendo como aporte o conceito proposto por Moscovici (2007), que diz que o fenômeno representacional pode ser estudado, pois é quase palpável através de objetos que produzimos e consumimos, palavras, gestos, atos cotidianos, etc., que se constituem simbolicamente. Essa substância simbólica elaborada e a prática que a produz geram o fenômeno representacional, caracterizado por sua dinamicidade e historicidade.

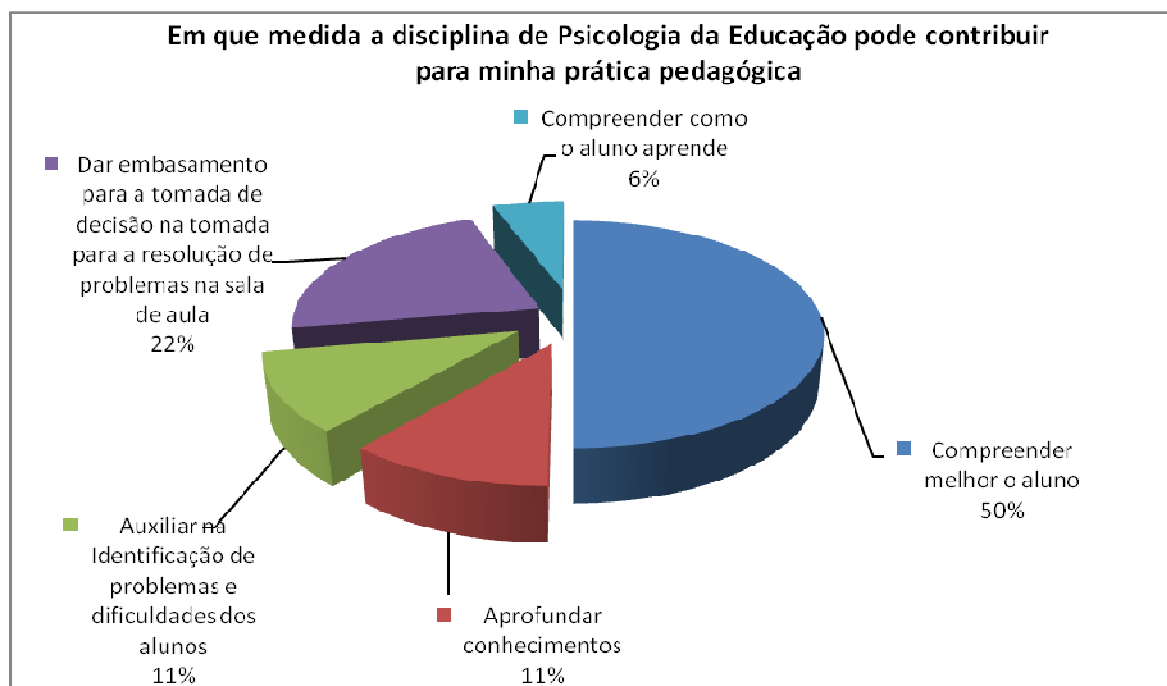
A interpretação dos dados foi realizada através da associação livre de ideias, sejam elas manifestas ou implícitas, expressas de forma verbal ou escrita, produzidas no material realizado durante a coleta de dados. Para Jodelet (2009, p. 695), “os modos que os sujeitos possuem de ver, pensar, conhecer, sentir e interpretar seu modo de vida e seu estar no mundo têm um papel indiscutível na orientação e na reorientação das práticas”. Neste estudo consideramos os sujeitos conforme Jodelet:

Falar de sujeito, no campo de estudo das representações sociais, é falar de pensamento, ou seja, referir-se a processos que implicam dimensões físicas e cognitivas, a reflexividade por questionamento e posicionamento diante da experiência, dos conhecimentos e do saber, a abertura para o mundo e os outros. (JODELET, 2009, p. 705)

Buscou-se compreender o caráter simbólico envolvido na expressão de referenciais relativos à Psicologia do Desenvolvimento e à identidade docente dos sujeitos da pesquisa, ou seja, alunos-professores em formação.

Na análise dos dados coletados foram estabelecidas categorias, conforme as respostas dadas às perguntas ou atividades realizadas. Considerando as expectativas em relação aos conhecimentos a serem desenvolvidos na disciplina, foi verificado, conforme o Gráfico 1, que a maioria dos alunos-professores visa com a disciplina instrumentalizar-se e aprofundar conhecimentos teóricos que lhes possibilitem conhecer e compreender melhor o aluno e o processo de aprendizagem. Seus relatos em sala de aula também destacavam a necessidade de referenciar decisões e ações, resguardando a figura do professor em sua prática profissional.

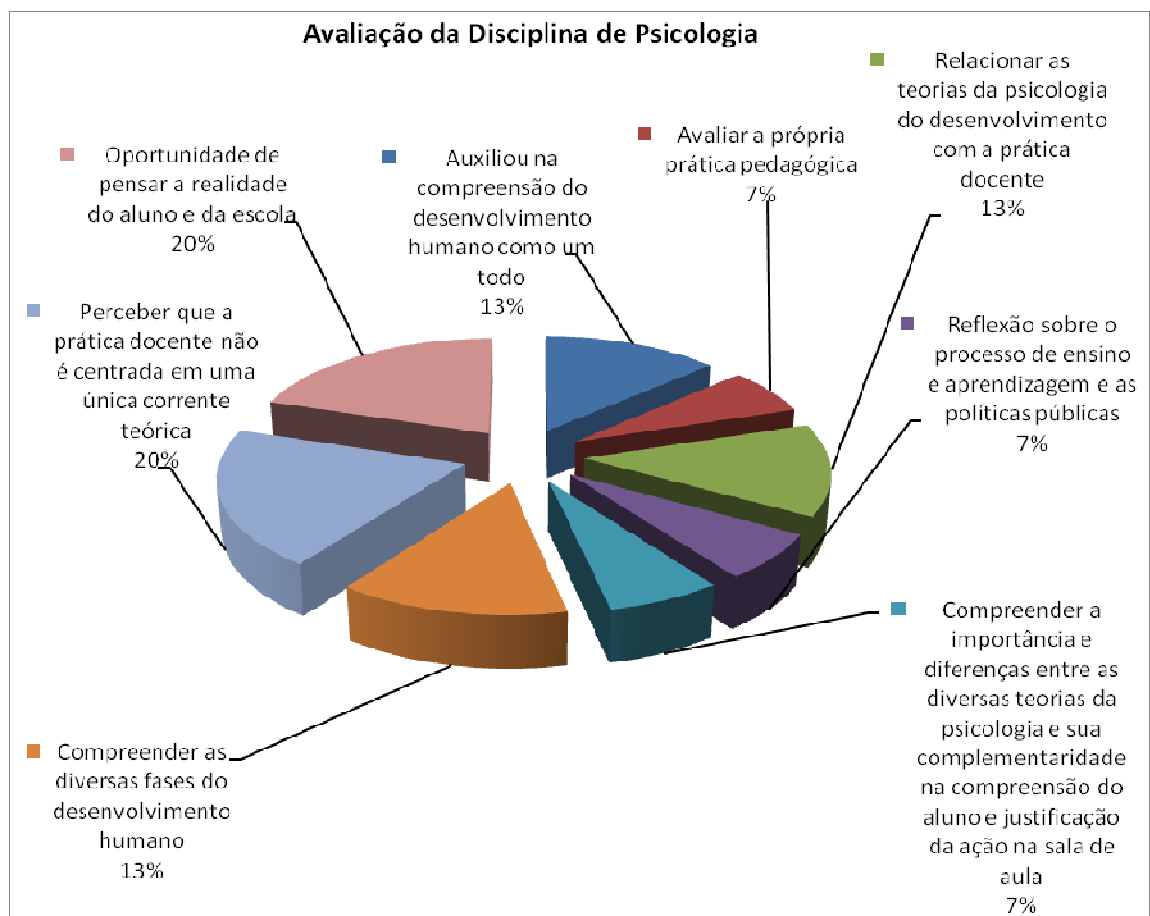
Gráfico 1: Expectativas em relação à disciplina Psicologia I no curso de Pedagogia.



Fonte: Elaborado pelos autores

Ao avaliar a disciplina, retomando as expectativas descritas no início do semestre, os alunos-professores complementaram com categorias que não haviam sido expressas em suas expectativas iniciais. Destacaram a possibilidade de reflexão sobre a realidade do aluno e da escola, ou seja, o contexto psicossocial, influenciando no pensar sobre a prática docente. Outro aspecto importante é o fato de perceberem que o desenvolvimento humano, mesmo ocorrendo em fases caracterizadas por teorias diversas (pluralidade epistemológica), é um todo, e esses conhecimentos devem relacionar-se com a ação na sala de aula. Questionou-se ainda a adequação das políticas públicas, implementadas, muitas vezes, desconsiderando-se os avanços dos estudos relacionados ao desenvolvimento humano.

Gráfico 2: Avaliação da disciplina de Psicologia I.



Fonte: Elaborado pelos autores

Outra etapa importante do estudo foi a tabulação das palavras sintetizadoras de sentido e o resultado da reflexão sobre as fases de desenvolvimento. Percebeu-se através das palavras propostas pelos alunos-professores que os referenciais relacionados a cada fase foram expressos simbolicamente, conforme os significados sociais e coletivos aceitos, e que fazem parte da história de vida e experiências dos grupos aos quais estes pertencem. Muitos, ao explicar suas palavras, relatavam situações vivenciadas na família, em grupos sociais e na escola, significando suas identidades e fases pelas quais passam ou já viveram anteriormente. Depois da leitura do texto de Almeida & Cunha (2003) sobre as representações sociais a respeito das fases do desenvolvimento, os licenciandos conseguiram perceber que a caracterização do ser humano em fases não é fixa, e sim uma tentativa de compreensão do homem e sua relação com o mundo. Essa compreensão é complexa e temporal, por isso difícil de ser “padronizada” ou universalizada sem ser contextualizada.

Tabela 1- Fases do Desenvolvimento.

FASES DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	Palavras sintetizadoras de sentido indicadas pelos alunos-professores	Caracterização tradicional das fases de desenvolvimento com base em Almeida & Cunha (2003)
Infância	<ul style="list-style-type: none"> • Fantasia; • Energia; • Desenvolvimento; • Crescimento; • Alegria; • Inocência; • Descobertas; • Nascimento; • Brincadeiras; • Dependência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ideia primitiva associa a infância à inocência, dependência e brincadeiras; • A teoria do desenvolvimento relaciona o desenvolvimento a fases; • A criança tem características físicas próprias e tem o adulto como responsável; • A partir do Séc. XX a responsabilidade dos adultos passa a ser regida por regras e leis.
Adolescência	<ul style="list-style-type: none"> • Timidez; • Dúvidas; • Insegurança; • Rebeldia; • Mudanças; • Turbulência; • Paixão; • Descobertas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fase de transição, transformações; • Reconstrução do passado e elaborações de projetos futuros; • Comportamento mais ligado ao ambiente, ao contexto social, às vivências do que à idade cronológica; • Transformações; • Crises existenciais; • Processo de emancipação.
Fase adulta	<ul style="list-style-type: none"> • Independência; • Busca de equilíbrio; • Realizações; • Trabalho; 	<ul style="list-style-type: none"> • Fase ótima do desenvolvimento; • Referência para a avaliação das demais etapas da vida; • Ápice do desenvolvimento • Características valorizadas pela sociedade;

	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidade; • Realidade; • Decepções. 	trabalho, responsabilidade, maturidade e estabilidade; <ul style="list-style-type: none"> • Independência; • Família, o local de proteção da infância e da velhice.
Velhice	<ul style="list-style-type: none"> • Netos; • Perdas; • Aposentadoria; • Sabedoria; • Perecimento; • Descanso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fase que envolve perdas e ganhos; • Declínio biológico, limitações e disfuncionalidade; • Dependência do adulto; • Fim do desenvolvimento; • Idoso: associação à figura decadente.

Fonte: Elaborado pelos autores

Palavras como “inocência” e “dependência” como características da infância, “rebeldia” e “turbulência” para a adolescência, “equilíbrio” e “responsabilidade” para a fase adulta e “perecimento” e “descanso” para a velhice são exemplos de algumas concepções socialmente aceitas para cada fase da vida. Porém, nem sempre as características citadas pelos licenciandos fazem parte da fase à qual são indicadas e muito menos se enquadram às transformações por que passa o mundo atualmente. Por exemplo, com o envelhecimento da sociedade, a velhice tem sido uma fase produtiva e não o final do ciclo de vida. Outra etapa que tem se modificado é a adolescência. Esta tem iniciado cada vez mais cedo e se prolongado, contrariando a caracterização proposta por algumas correntes teóricas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao promover a formação de professores, deve-se concebê-la para além do prescrito, valorizando o caráter simbólico envolvido na docência. É preciso pensar no sujeito (Jodelet, 2009), neste caso alunos-professores. Temos que ter em mente que estes construíram, ao longo de sua trajetória de vida individual, coletiva e profissional, uma rede de representações que referenciam suas condutas. Estas representações são a síntese de sua identidade, de suas ações, de suas relações, que passam a constituir-se como uma releitura original e individual do real. A representação torna-se uma imagem simbólica e subjetiva do pensamento, do conhecimento, das interações, gerando o sentido para o mundo e passando a existir internamente como realidade. Esta releitura pessoal e representativa da realidade

fará parte da identidade profissional do professor, que expressará em sua prática este fenômeno contínuo e reconstrutivo.

Os alunos-professores demonstram que a Psicologia do Desenvolvimento como área de estudo tem muita relevância em um curso de Pedagogia, pois instrumentaliza o professor com saberes necessários à sua atuação profissional. Estes saberes, relacionados principalmente à compreensão do aluno enquanto sujeito aprendente possibilitam a reflexão sobre as opções e correntes teóricas adotadas em sala de aula, viabilizando o planejamento, a gestão e a avaliação da própria prática pedagógica. A Psicologia do Desenvolvimento, ao dedicar-se ao estudo do crescimento orgânico e das transformações mentais e sócio-históricas características do ser humano em cada etapa de sua vida, proporciona a possibilidade de perceber individualidades e características comuns a cada faixa etária. Essa caracterização, apesar de generalizada por algumas correntes teóricas, não deve ser sinônimo de cristalização de modelos rígidos e uniformes de comportamento. O estudo das fases de desenvolvimento deve propor o pensar sobre as diferenças individuais a partir das semelhanças que as caracterizam universalmente, mas contextualizadamente. Refletir sobre o desenvolvimento humano, partindo das representações individuais e coletivas já existentes pelos indivíduos, é um desafio a ser enfrentado no caminho rumo ao desvelamento da interação entre o sujeito, o outro e o objeto, conforme proposto por Moscovici (2007).

REFERÊNCIAS

SPINK, M. J. P. O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. *Caderno de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/set, 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csp/v9n3/17.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2012.

ALMEIDA, A. M. O. & CUNHA, G. G. Representações sociais do desenvolvimento humano. *Psicologia: reflexão e crítica*, 16(1), 2003, pp. 147-155. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v16n1/16806.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2012.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, novembro/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>. Acesso em: 26 out. 2012.

VILLANI, A.; PACCA, J. L. A. Construtivismo, conhecimento científico e habilidade didática no ensino de ciências. *Revista da Faculdade de Educação*. v. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: Investigações em psicologia social*. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIFF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 73, Dezembro/00. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2012.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *Sociedade e Estado*. v. 24, n. 3, set./dez. Brasília, 2009. p. 679-712. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/04.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2012.