

## Ser interessado: núcleo central das representações sociais do “bom aluno” de professoras

*The interested being: the central core of the social representations of the “good student” of the teachers*

---

### **Andreza Maria de Lima**

Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente, é professora da Rede Municipal de Ensino do Recife-PE. Endereço para correspondência: Rua Itamaracá, nº 180, 54730-000, Centro, São Lourenço da Mata-PE. andrezaml@hotmail.com

### **Laêda Bezerra Machado**

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica) e do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional do Centro de Educação da UFPE. laeda01@gmail.com

O termo “bom aluno” é comumente utilizado pelos sujeitos sociais nas instituições escolares, nos meios de comunicação, nos canais informais de interação e em uma série infindável de lugares sociais. No âmbito pedagógico, essa expressão esteve vinculada, até os anos de 1970, sobretudo, a concepções de aprendizagem que reduzem o aluno a um sujeito passivo diante do objeto de conhecimento. Não obstante, o contexto de redemocratização do país, no início da década de 1980, propiciou condições favoráveis às discussões educacionais que questionaram o reducionismo a partir do qual era concebido o aluno, favorecendo a desconstrução de velhas crenças do ser “bom aluno” no processo de aprendizagem. A partir desse período, registrou-se a difusão das pedagogias de Paulo Freire, Demerval Saviani e José Carlos Libâneo, das abordagens construtivista e sócio-construtivista da aprendizagem, bem como de políticas educacionais para o Ensino Fundamental, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) e as de ciclos que, para além das suas particularidades, defendem que o processo de aprender nada tem de mecânico do ponto de vista da criança que aprende.

Este artigo, recorte de uma pesquisa mais ampla, tem como objetivo identificar o núcleo central das representações sociais do “bom aluno” construídas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Recife/PE. O pressuposto subjacente é que as novas práticas educacionais estariam interferindo nessas representações. Na revisão de literatura sobre o tema, constatamos que foi a partir da democratização da escola pública, na década de 1980 do século passado, que o “bom aluno” passou a ser um ator discutido em pesquisas que buscavam compreender os fatores intra-escolares na produção do fracasso escolar. Nos anos de 1990, essa questão passa a ser enfatizada em estudos com distintas preocupações e referenciais teórico-metodológicos. Não obstante, constatamos que o referido objeto não possui uma literatura vasta. Localizamos apenas vinte e um (21) textos, publicados entre 1980 e 2008. Esses estudos evidenciaram a complexidade do objeto ao apontarem que concorrem para sua construção simbólica um emaranhado de elementos.

A Teoria das Representações Sociais inaugurada por Serge Moscovici foi o referencial orientador da pesquisa porque relaciona processos cognitivos e práticas sociais, recorrendo aos sistemas de significação socialmente elaborados. Esta teoria desdobra-se em três correntes teóricas complementares. Este estudo adota a abordagem complementar liderada por Jean-Claude Abric, chamada de Teoria do Núcleo Central. Embora reconhecendo que outros trabalhos investigaram este objeto a partir da teoria proposta por Moscovici (RANGEL, 1997; DONADUZZI, 2001; LUCIANO, 2003), não encontramos produções que o tenham estudado a partir da perspectiva complementar que fundamenta este estudo. Assim, consideramos que a pesquisa é relevante, pois além de ter como suporte um referencial teórico-metodológico não explorado nos estudos sobre o “bom aluno” no Brasil, seus resultados suscitam reflexões acerca do que docentes pensam e esperam dos seus alunos e sinalizam, para os elaboradores das práticas formadoras e das políticas educacionais, novas reflexões e sensibilidades.

## A Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais surgiu com a obra seminal do psicólogo social romeno naturalizado francês Serge Moscovici, intitulada “La psychanalyse: son image et son public” publicada pela primeira vez na França, em 1961. Nesta obra, Moscovici apresenta um estudo, realizado em Paris no final da década de 1950, em que tenta compreender o que acontece quando uma

teoria científica como a Psicanálise passa do domínio dos grupos especializados para o domínio comum. Com esse trabalho, Moscovici introduz um campo de estudos renovador no âmbito da Psicologia Social. Mas seu objetivo ultrapassa a criação de um campo de estudos. Moscovici busca, sobretudo, redefinir os problemas da Psicologia Social a partir do fenômeno das representações insistindo na sua função simbólica de construção do real.

A Teoria das Representações Sociais é, pois, um referencial teórico que trabalha o campo das produções simbólicas do cotidiano. Ao inaugurar o referido campo de estudos, Moscovici (1978) evidencia que essas produções não podem ser compreendidas em termos de vulgarização ou distorção da ciência, pois se tratam de um tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios. Arruda (2002) assinala que Moscovici (1978) reabilita o saber do senso comum, antes considerado confuso e equivocado. Spink (1995) afirma que não se trata apenas de reabilitação do senso comum como forma válida de conhecimento, mas, sobretudo, “de situá-lo enquanto teia de significados (...) capaz de criar efetivamente a realidade social” (p.120). Jodelet (2001) assinala que sua especificidade, justificada por finalidades sociais, constitui-se em um objeto de estudo epistemológico não apenas legítimo, mas também necessário para compreender os mecanismos de pensamento.

A Teoria das Representações Sociais desdobra-se em três correntes complementares: uma mais fiel a teoria original e associada a uma perspectiva antropológica, liderada por Denise Jodelet, em Paris; uma outra que articula a teoria original com uma perspectiva mais sociológica, proposta por Willem Doise, em Genebra; e uma que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações, chamada Teoria do Núcleo Central, e que tem em Jean-Claude Abric seu principal representante. Esta última que, como mencionamos, orientou nossa pesquisa, embora não possa deixar de ser uma teoria menor, é uma das maiores contribuições atuais ao refinamento teórico e metodológico do estudo das representações.

## A Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais

A Teoria do Núcleo Central surgiu em 1976 através da tese de doutoramento de Jean-Claude Abric, defendida na “Université de Provence”, sob a forma de uma hipótese geral a respeito da organização interna das representações, qual seja: toda representação está organizada em torno de um núcleo central

que determina, ao mesmo tempo, sua significação e organização interna. Em outras palavras, Abric defende, naquela ocasião, que não apenas os elementos da representação seriam hierarquizados, mas que toda a representação seria organizada em torno de um núcleo central que estrutura como a situação é representada e determina os comportamentos. Essa hipótese surge em estreita continuidade aos trabalhos conduzidos por Abric sobre as relações entre representações sociais e comportamento.

Segundo Abric (2003), as representações se organizam em torno de um sistema central, porque em todo “pensamento social, uma certa quantidade de crenças, coletivamente produzidas e historicamente determinadas, não podem ser questionadas, posto que elas são o fundamento dos modos de vida e garantem a identidade e a permanência de um grupo social” (p. 39). Conforme o autor, o sistema central desempenha três funções: geradora (é o elemento pelo qual se cria ou se transforma a significação dos outros elementos), organizadora (ele determina a natureza das ligações entre os elementos de uma representação) e estabilizadora (seus elementos são os que mais resistem à mudança). Uma série de trabalhos colocou em evidência que existem dois grandes tipos de elementos no núcleo central: os “normativos” e os “funcionais” (SÁ, 2002). Segundo Abric (2003), os “normativos” são originados do sistema de valores se constituindo, pois, na dimensão fundamentalmente social do núcleo; já os “funcionais” estão associados às características descritivas do objeto nas práticas sociais.

Conforme a Teoria do Núcleo Central, os outros elementos que entram na composição das representações sociais fazem parte do sistema periférico, que desempenha um papel essencial no seu funcionamento. Segundo Abric (2000), esse sistema é dotado de grande flexibilidade, pois preenche as seguintes funções: concretização (permite que a representação seja formulada em termos concretos), regulação (permite a adaptação às mudanças no contexto), prescrição de comportamentos (garante o funcionamento instantâneo da representação como grade de leitura de uma dada situação, possibilitando orientar tomadas de posição), modulações personalizadas (permite a elaboração de representações individualizadas relacionadas as experiências pessoais) e proteção do núcleo (absorve e reinterpreta as informações novas suscetíveis de por em questão os elementos centrais).

Uma representação social, como definida pela Teoria do Núcleo Central é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes, composta de dois subsistemas: central e periférico. O central constitui as crenças,

valores e atitudes historicamente associados ao objeto. O periférico está mais associado às características individuais e ao contexto imediato e contingente. Por isso, conforme Sá (1998), a Teoria do Núcleo Central atribui aos elementos do sistema central as características de estabilidade, rigidez e consensualidade e aos elementos do sistema periférico um caráter mutável, flexível e individual, o que permitiu solucionar teoricamente o problema empírico de que as representações exibiam características contraditórias, já que se mostravam ao mesmo tempo “estáveis e mutáveis, rígidas e flexíveis, consensuais e individualizadas”(p. 77).

## Metodologia

A metodologia adotada para este estudo circunscreve-se na abordagem de natureza qualitativa. Considerando que a análise das representações sociais, segundo a Teoria do Núcleo Central, exige que sejam conhecidos seus três componentes, isto é, conteúdo, estrutura interna e núcleo central, utilizamos uma abordagem plurimetodológica. Neste artigo, apresentamos um recorte da última fase do segundo estudo, que teve como objetivo identificar o núcleo central das representações sociais do “bom aluno” entre as professoras.

## Sobre o campo empírico

O campo empírico, como já indicamos, concerne à Rede Municipal de Ensino do Recife/PE, escolas que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental. Escolhemos este campo, porque além de ter contribuído, em momentos anteriores, para incitar o interesse em desenvolver esta pesquisa; tem sido susceptível a implantação de políticas educacionais inovadoras, cujas bases epistemológicas preconizam que aluno é um sujeito ativo no processo de aprendizagem. Dentre elas, merece destaque a política dos ciclos, implantada desde 2001.

## Procedimento de coleta de informações: O Teste do Núcleo Central

O Teste do Núcleo Central tem como objetivo identificar, a partir de cognições inicialmente levantadas, àquelas que efetivamente compõem o núcleo central. Utilizamos um procedimento com base em Alves-Mazzotti (2007). Foi apresentada por escrito a seguinte proposição: “para cada uma das frases abaixo, assinale a opção que lhe parecer mais adequada”. As frases envolviam os prováveis elementos centrais: “Não se pode pensar em ser “bom aluno” (expressão indutora) sem pensar

em Y (evocação possivelmente central)”<sup>1</sup>. Logo abaixo dessas assertivas, estavam as opções “não, não se pode”, “sim, se pode” e “não sei dizer”. Adicionamos a estratégia de solicitar a docente que justificasse oralmente suas opções de resposta.

## Participantes

Participaram vinte professoras. A maioria das docentes (12) tinha graduação em Pedagogia, apenas uma estava cursando a graduação. A maioria (12) possuía pós-graduação *latu sensu*. A faixa etária era diversificada, mas a maioria (6) tinha de quarenta e um (41) a quarenta e cinco (45) anos. O tempo de serviço oscilou entre um (1) e quinze (15) anos<sup>2</sup>.

## O trabalho de campo

Durante o trabalho de campo houve boa receptividade das professoras e nas situações de interação buscamos estabelecer relações que permitissem um clima de simpatia, confiança, lealdade e harmonia. Assim, não por acaso, algumas docentes, durante o desenrolar das sessões, sentiram abertura para fazer perguntas, inclusive sobre a construção do objeto.

## Procedimento de Análise das informações: freqüências e Análise de Conteúdo

Para o tratamento das informações foi construído, inicialmente, um quadro para o levantamento da freqüência com que as professoras assinalaram as opções “não, não se pode”; “sim, se pode”; e “não sei dizer” a cada uma das frases do teste. O quadro possibilitou a organização das informações à medida que definimos que seriam confirmados centrais os que tiveram como resposta a opção “não, não se pode” por, no mínimo, 90% das docentes. Após esse cálculo, realizamos uma Análise de Conteúdo dos depoimentos das professoras para justificar suas opções de resposta. Buscávamos, com isso, clarificar os sentidos que motivaram o processo de confirmação e o de refutação dos possíveis elementos centrais.

---

<sup>1</sup> Os elementos possivelmente centrais, encontrados na primeira etapa da pesquisa, foram: “atencioso”, “curioso”, “estudioso”, “interessado”, “participativo”, “questionador” e “responsável”. Assim, foram formuladas sete frases, cada uma com um dos possíveis elementos centrais.

<sup>2</sup> Neste artigo, as participantes serão identificadas pelo seguinte código: a letra maiúscula “P” indicando a palavra “Professora”, seguida do número de ordem de realização das entrevistas e das iniciais do nível da formação: PG (Pós-Graduação), CPG (Cursando Pós-Graduação), G (Graduação), CG (Cursando Graduação).

## Resultados e discussão

Os elementos possivelmente centrais nas representações sociais do “bom aluno” do grupo detectados no primeiro estudo da pesquisa foram: **“atencioso”, “curioso”, “estudioso”, “interessado”, “participativo”, “questionador” e “responsável”**. Com o Teste do Núcleo Central, desses elementos apenas “interessado” foi confirmado. Isso porque, como sabemos, se o sistema central define a homogeneidade do grupo, decidimos considerar como elementos verdadeiramente centrais apenas aqueles presentes nas frases que tiveram como resposta a opção “não, não se pode” por, no mínimo, 90% das professoras. De forma mais imediata, podemos afirmar que a hipótese de que os elementos estreitamente relacionados com as discussões travadas no âmbito da literatura pedagógica mais recente e das políticas educacionais contemporâneas, isto é, “curioso”, “participativo” e “questionador”, estariam no sistema central das representações do “bom aluno” do grupo não foi confirmada.

O fato de apenas “interessado” ter sido confirmado central nas representações sociais estudadas é relevante, pois corrobora Abric (2003) que afirma: “o núcleo central é constituído de um ou alguns elementos, sempre em quantidade limitada” (p.38). No primeiro estudo havíamos constatado que o elemento “interessado” foi um dos mais importantes candidatos a núcleo central das representações sociais do “bom aluno”. Confirmado, nesta fase, por 100% das docentes enquanto central, podemos dizer que o elemento “interessado” é o mais absoluto e incondicional na identidade do ser “bom aluno” para as participantes. Sendo assim, os elementos “atencioso”, “curioso”, “estudioso”, “participativo”, “questionador” e “responsável” não foram confirmados. Esses elementos integram, portanto, o sistema periférico. Isso não significa algo desprovido de importância, pois, conforme Abric (2003), o sistema periférico é a parte mais viva da representação. Para ele, “se o núcleo central constitui, de algum modo, a cabeça ou o cérebro da representação, o sistema periférico constitui o corpo e a carne” (p. 38).

No que concerne ao elemento central, isto é, “interessado”, é válido resgatar que para o marco explicativo “construtivista” - que se tornou, na última década do século passado, predominante nos discursos educacionais, “ser interessado” implica em, pelo menos, duas condições: em primeiro lugar, o conteúdo deve ser potencialmente significativo e, em segundo lugar, o aluno deve estar

motivado para relacionar os novos conhecimentos com os que já fazem parte do seu repertório de saberes (COLL, 2000). Solé (2002) esclarece que o aluno estar ou não motivado não é uma responsabilidade apenas sua, já que além das situações escolares incluírem “outros significativos” para o aluno (professor e colegas), o que ele traz para cada situação didática envolve instrumentos intelectuais e de caráter emocional.

Também em oposição à ideia de motivação como uma característica da pessoa ou da personalidade, Perrenoud (1995) rejeita o termo “motivação” sugerindo “libertar-nos” das imagens que lhe são associadas. Na busca de uma outra linguagem menos normativa e mais construtivista, o autor propõe falar do sentido do trabalho, dos saberes, das situações e das aprendizagens escolares. Isso porque, para ele, o sentido não é dado *a priori*, mas constrói-se a partir de uma cultura, de um conjunto de valores e de representações em situação, numa interação e numa relação. Face, ainda, à ideia de que a motivação parece escapar ao sujeito e este ser passivo a ela, Perrenoud (1995) defende que qualquer ator com alguma experiência doseia o seu investimento na ação em que se envolve e, principalmente, no trabalho escolar, em função das finalidades que se propõe atingir. Nessa linha, o referido autor complementa:

O discurso pedagógico tradicional sustenta, com facilidade, o mito que um “bom aluno” está sempre disposto a trabalhar. Todos os outros teriam, então, alguma coisa de que se autocensurar. Construir uma cultura comum e um contrato claro é tomar o sentido oposto desta atitude normativa, é tentar explicar mais, em vez de prescrever. É afastar-se do mito e adoptar uma atitude de curiosidade, próxima da adoptada pelas ciências humanas e colocando a si próprias questões como estas: “Como é que isto está a ocorrer? Por que é que este ou aquele aluno hoje não disseram nada? Por que é que aquela actividade funcionou tão bem, quando da última vez foi um insucesso lamentável? Por que é que determinado grupo aceita bem determinada tarefa, enquanto outro o recusa?” Se adoptarmos, a propósito da comunicação, da relação com o saber, do trabalho, das diferenças, dos medos, das preferências, das tácticas destes ou daqueles alunos, a mesma curiosidade que adoptamos relativamente aos fenómenos naturais (...) verificaremos que os alunos de 8 ou 10 anos têm muitas coisas a dizer... (p. 197).

Analisando as justificativas que as professoras utilizaram para confirmar o caráter absoluto do elemento “interessado” nas representações sociais do “bom aluno”, constatamos que todas demonstraram que esse interesse estava relacionado a uma motivação intrínseca, a um “querer” do aluno. Entretanto, enquanto dezesseis delas deixaram entrever que entendiam que essa motivação

estava imbricada exclusivamente a um “querer”, isto é, a algo que o mesmo possui, que faz parte exclusivamente do seu universo pessoal; as demais (4) deram indicativos de que esse interesse poderia estar relacionado também ao contexto escolar imediato e/ou remoto e que, sendo assim, fatores intra e/ou extra-escolares poderiam estar interferindo nesse processo. Com base em Abric (2000), podemos dizer que a homogeneidade do grupo não é definido pelo consenso absoluto entre os membros, mas pelo fato de que sua representação se organiza em torno do mesmo princípio gerador do significado que elas dão a esse objeto.

Ao analisarmos os depoimentos das professoras (16) que deixaram entrever que o “interesse” diz respeito exclusivamente a um “querer” do aluno, constatamos que elas partiram da ideia de que o processo de aprender pressupõe uma necessidade de saber. Embora não tenham se questionado acerca do que torna possível esse interesse, suas justificativas não nos permitem afirmações categóricas de que elas defendam que o ser “interessado” é uma responsabilidade unicamente do aluno. Cumpre mencionar que algumas docentes (4) vincularam o sentido do ser “interessado” com o ser “curioso”, embora sem especularem a respeito dos fatores que poderiam intervir nesta curiosidade. Observe o trecho: “Aí tem um peso. (...) Ele tem que demonstrar interesse, ele tem que gostar do que tá fazendo, tem que demonstrar prazer (...) O interesse eu to (sic) colocando como uma coisa interior...”(P05PG).

Como mencionamos, quatro professoras afirmaram que esse interesse tem a ver com a motivação intrínseca, mas que não compreendiam essa característica como exclusiva do educando. Essas professoras deram indicativos de que a motivação ou sua ausência poderia estar relacionada ao contexto escolar imediato ou remoto. Desse modo, essas profissionais deram indicativos de que atribuir ao aluno o qualificativo “bom” não pode estar descolado de outros fatores. Esse dado é significativo, pois implica que essas docentes não desconsideraram que outros elementos influenciam o aluno. Duas delas, ainda, fizeram alusão à importância do seu papel, enquanto docente, em estimular esse interesse, revelando, assim, que a motivação pode ser construída durante as interações. Uma delas, porém, enfatizou a possibilidade desta ação não ser suficiente para provocar o interesse do aprendiz. Observe o trecho abaixo:

Aí eu concordo...o aluno ele tem que ter interesse. Se o aluno não tiver interesse, ele não vai aprender de jeito nenhum, que aquilo que você não quer, não tem

quem lhe force. Agora a gente precisa estudar essa falta de interesse, essa falta de interesse precisa ser uma causa de estudo pelo professor, porque se o professor procurar estudar e ver como é, talvez o aluno seja com problema em casa, talvez ele simplesmente seja apático mesmo, talvez o desnível dele seja tão grande que ele não tem interesse. Por exemplo, a minha menina da sala, Paloma, que eu disse que ela tem problemas, que tá sendo acompanhada, ela não tem interesse (P18G).

Cumpramos destacar que, em todas as justificativas das professoras, o elemento “interessado” se sobressai como normativo; embora, algumas vezes, apareça, ao mesmo tempo, como normativo e funcional. Noutros termos, todas as docentes afirmaram que o aluno “tem que ter interesse” para ser considerado “bom” e apenas algumas delas trouxeram elementos das suas experiências concretas que lhes permitiram fortalecer o caráter inegociável desse elemento. As professoras que não confirmaram os elementos “atencioso”, “curioso”, “estudioso”, “participativo”, “questionador” e “responsável” como centrais utilizaram uma linguagem, sobretudo, funcional, isto é, que inseria os educandos nas suas práticas concretas.

## Considerações finais

Este artigo identificou o núcleo central das representações sociais do “bom aluno” de professoras. Partimos do pressuposto de que novas práticas educacionais estariam interferindo nessas representações. Nossos resultados apontaram como núcleo central apenas “interessado”. Este é, portanto, o componente que determina, ao mesmo tempo, a significação e organização interna dessas representações. Constitui-se, como diria Abric (2003), sua cabeça e/ou o cérebro. Os demais elementos, sendo periféricos, são o seu corpo e carne e, assim, dão materialidade ao ser “interessado”. Assim, uma representação única (organizada em torno de um mesmo núcleo central) dá lugar a diferenças aparentes que estão relacionadas à apropriação individual ou a contextos específicos. Assim, a invariância do elemento “interessado” como núcleo central deixa entrever a polissemia subjacente a esta igualdade nominal, suas raízes sociais, simbólicas e suas implicações nas comunicações e condutas.

---

**Resumo:** Este artigo identifica o núcleo central das representações sociais do “bom aluno” construídas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Recife/PE. Partimos do pressuposto de que novas práticas educacionais estariam interferindo nessas representações. O referencial teórico-metodológico foi a Teoria das Representações Sociais e a Teoria do Núcleo Central. Participaram vinte professoras. Utilizamos como procedimento de coleta um Teste do Núcleo Central, cuja análise se fez com o cálculo de frequências e Análise de Conteúdo. Nossos resultados apontaram como núcleo central das representações sociais do “bom aluno” do grupo apenas o elemento “interessado”. Este componente determina a significação e a organização dessas representações, porém não se caracteriza como invariante para as docentes. Os resultados evidenciam a polissemia subjacente a esta igualdade nominal, suas raízes sociais e simbólicas.

**Palavras-chave:** “Bom aluno”. Representações sociais. Professoras.

**Abstract:** This paper identifies the core of social representations of “good student” constructed by teachers in the early years of Elementary School City of Recife / PE. We assumed that new educational practices would be interfering in these representations. The theoretical and methodological framework was the Social Representation Theory and the Theory of the Central Core. Participants included twenty teachers. We used as a test collection procedure of the Central Core, whose analysis was done with the calculation of frequency and content analysis. Our results suggest the central core of social representations of “good student” group element only “interested”. This component determines the meaning and organization of these representations, but not characterized as invariant for the teachers. The results show the different meanings behind this nominal equality, social and symbolic roots.

**Keywords:** “Good student”. Social representations. Teachers.

## Referências

ABRIC, J-C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

\_\_\_\_\_. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. da S. (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. UCG, 2003. p. 37-57.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Fracasso Escolar**: representações de professores e alunos repetentes. 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Caxambu/MG, 2003. 11p.

ARRUDA, Â. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 127-147, nov. 2002.

COLL, C. A teoria genética da aprendizagem. In: \_\_\_\_\_. **Psicologia e Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 249-257.

DONADUZZI, A. **“Explico uma vez, eles fazem”**: a representação social do “bom aluno” entre professoras do Ensino Fundamental. Itajaí, 2003. 100p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí/ UNIVALI.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: \_\_\_\_ (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

LUCIANO, E. A. de S. **Representações de professores do ensino fundamental sobre o aluno**. Ribeirão Preto, 2006. 171p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. 291p.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Portugal: Porto Editora, 1995. 239p.

RANGEL, M. **“Bom aluno”**: Real ou ideal? O quadro teórico da representação social e suas contribuições à pesquisa. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997. 92 p.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 1998. 110p.

\_\_\_\_\_. **O núcleo central das representações sociais**. 2. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2002.189p.

SOLÉ, I. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, C. et al (Orgs.). **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002. p. 29-55.

SPINK, M. J. O estudo empírico das representações sociais. In: \_\_\_\_ (Org.) **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 85-108.

Recebido em outubro de 2010

Aprovado em dezembro de 2010