

# CAPÍTULO 1

## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E FORMAÇÃO DOCENTE: EM BUSCA DO ENTENDIMENTO DE FORMAÇÃO DOCENTE NO COTIDIANO ESCOLAR

Itana Nascimento Cleomendes dos Santos

### RESUMO

O presente estudo que tem como objetivo empreender discussões sobre as redes e tessituras da formação docente por meio de pistas, sinais e indícios ao analisar o processo da elaboração de representações nas dimensões do pensar e agir de professores do ensino fundamental, uma vez que, as demandas sociais provenientes de fenômenos educativos emergentes, fazem emergir a necessidade do entendimento de formação docente mediante ao cotidiano escolar. Diante disso, justifica-se a escolha da Teoria das Representações Sociais, para tecer diálogos teóricos, em virtude da inferência feita sobre essa teoria, que leva a concluir que existem contribuições da mesma para a reflexão de professores como forma de fazê-lo avançar na valorização dos saberes e práticas cotidianas. Destarte, além de possibilitar a reflexão de práticas pedagógicas, reconhecer o senso comum como um saber que possui valor explicativo sobre a realidade, confirma sua capacidade de orientar as práticas pedagógicas. Para tanto, foram adotados procedimentos metodológicos como: pesquisas exploratórias e descritivas compostas de leitura e revisão bibliográfica. Aponta-se a necessidade de discussões sobre processos formativos de professores que contemplem o cotidiano, pautadas assim em uma metodologia qualitativa de pesquisa voltada para o cotidiano vivido, assentada em aspectos teóricos, político, epistemológico e metodológico da pesquisa e da formação de professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores. Representações Sociais. Cotidiano Escolar.

### 1. INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a dinâmica expressiva nos diversos âmbitos da sociedade, sendo eles: o social, econômico, cultural e o educacional, exige dos seres humanos, diversas mudanças comportamentais ou procedimentais a todo o momento, sobretudo no que se refere às condutas educacionais. Essas também se tornaram responsáveis por proporcionar-lhes respostas aos questionamentos e demandas sociais provenientes de fenômenos educativos emergentes como: evasão escolar, protagonismo juvenil, diversidade e gênero, *ciberbullying*, entre outros. Tais ideias são corroboradas com o discurso de Bomfim (2017) quando afirma que os desafios impostos pelos fenômenos sociais nas pesquisas educacionais, envolvendo: alteridade, atores e desigualdades sociais, diversidade de espaços educativos, políticas públicas, instituições, territorialidades, entre outros, fazem parte das preocupações da sociedade brasileira e têm demandado um debate acadêmico caloroso.

Na perspectiva epistemológica, esses fenômenos são investidos de grandes sistemas organizados de significações compartilhados durante a interação educativa, onde perpassam objetos do conhecimento que podem ser compreendidos à luz dos mecanismos psicossociais em ação no processo educacional, o que ressalta o caráter interdisciplinar desse estudo, uma



vez que o mesmo inclui os afetos e sentimentos relacionados com a formação e o trabalho docente. Logo, a produção de sentidos e significados pelos sujeitos sobre o que eles pensam e agem no cotidiano escolar é de fundamental importância para se entender aquela relação que Ferrazo (2007, p. 73) convida a pensar como “processos complexos que se interpenetram em meio às redes de saberes-fazer<sup>1</sup> tecidas e partilhadas” por eles na escola. Para esse autor, a partir das pistas encontradas nesse cotidiano é que pesquisadores em educação podem assumir outras possibilidades teórico-metodológicas, diferentes daquelas herdadas da modernidade.

Desse modo, o contexto da realidade socieducacional brasileira envolve fenômenos educativos imbricados de diversas ordens que impulsiona a uma consensualização dos mesmos sobre a égide dos diversos campos disciplinares. Nesse sentido, pensar a melhoria da qualidade da educação implica nas possibilidades de (re)significações de pensamento e ações sobre os objetos de representações que demandam desses fenômenos, particularmente, traduzidos na relação entre a formação e o trabalho docente.

Diante do exposto, tem-se o intuito de acercar-se do entendimento que as demandas educacionais emergentes e exigências no processo de ensino/aprendizagem de professores conferem a forma de pensar e agir sobre os fenômenos educativos que podem proporcionar a (re)significação e a modificação de suas práticas, a partir da aproximação da Teoria das Representações Sociais (TRS) para o processo de elaboração e reelaboração de práticas pedagógicas cotidianas.

## **2. TECENDO ALGUNS FIOS DAS REDES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

No final da década de 1980 surgiram discussões sobre a profissionalização docente, em âmbito internacional, de maneira que explicasse fatos ou fenômenos da realidade social, decorrente do momento de crise demonstrado por vários relatórios produzidos por diferentes organismos internacionais e nacionais que trataram de denunciar uma situação insatisfatória que se encontrava o cenário educacional, e contribuiriam na década de 1990, para a origem de movimentos reformistas no Brasil, que se tratou de um veemente apelo sobre o repensar à formação do professor a partir da análise da prática pedagógica, trazendo assim elementos fundantes da formação inicial de professores e as repercussões em torno das práticas docentes.

---

<sup>1</sup> Escrita inspirada em Nilda Alves (FERRAÇO; ALVES, 2015, p. 308).



Essas práticas, que segundo Tardif (2014), caracterizam-se como o contexto que possibilita a produção, a transformação e a mobilização de saberes. E que, portanto, pode ser considerado o momento onde se produzem saberes adquiridos pela reflexão prática, por meio das atividades cotidianas realizadas pelo professor no ofício docente.

Dessa forma, de acordo com Nóvoa, é preciso compreender como os saberes docentes são constituídos e mobilizados cotidianamente, para desenvolver as tarefas implícitas à ação no ambiente escolar (NÓVOA, 1999). Sendo assim, considerando que esses são elementos que constituem a prática docente, existe a necessidade de situar-se sobre o que seja e/ou do que se trata o saber docente.

Nessa direção tem-se o entendimento de Tardif (2014) que preconiza que o saber dos professores é o saber *deles* e, portanto, está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, assim como, com as relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola.

Desse modo, esses aspectos corroboram para que sejam evidenciadas as dimensões que compreendem o movimento de constituição dos saberes docentes, imbricados no processo de formação e constituição da identidade do professor, visando o enfrentamento de um iminente sentido unilateral que possa ser aplicado ao conceito do saber docente. Saber que Tardif (2014, p. 255), descreve como aquele saber de “sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”.

Em relação a essa descrição Giddens (1987) sintetiza dizendo que, a articulação dos saberes com o saber-fazer dos profissionais do ensino, “dão provas, em seus atos cotidianos, de uma competência significativa diante das condições e das consequências de seu trabalho, o que lhes possibilita tirar partido dele, a maior parte do tempo, para atingir seus objetivos” (TARDIF, 2014, p. 258).

Tardif (2014) corrobora com isso ao considerar que não se pode falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho. Ele assinala ainda que: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha com alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer.

Nessa perspectiva, Tardif e Lessard (2014), em suas inspirações teóricas, buscam contribuir com as discussões do caráter flexível e variável do trabalho docente em função das interações humanas, para uma teoria da docência. Dessa maneira, analisam o trabalho docente,

com o objetivo de entender em que proporção essas interações refletem sobre os professores, seus conhecimentos, sua identidade e sua experiência profissional.

Assim, ao admitir-se que a formação docente não provém de um único plano, mas, de vários planos e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, pode-se constatar a heterogeneidade que outorga espaço para questionamentos sobre a associação e a (re)significação das práticas a partir de seus saberes no e/ou pelo ofício docente.

No plano das representações sociais, pode-se observar que as representações são compostas de imagem e significação, que segundo Moscovici (2015, p. 46) são como duas faces, interdependentes, como duas faces de uma folha de papel, ou em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem.

Portanto, o que os professores pensam sobre a sua formação, os sentidos que conferem as suas práticas pedagógicas “e as imagens que partilham, constituem uma parte essencial de sua realidade e não simplesmente um reflexo seu” (MOSCOVICI, 2015, p. 173). Para tanto, segundo Lucon (2011, p. 49), a esses conjuntos de conceitos, afirmações e explicações, que são as representações sociais, devem ser considerados como verdadeiras teorias do senso comum, ciências coletivas, pelas quais se procede à interpretação e mesmo à construção das realidades sociais.

Pode-se observar a partir dessas considerações que,

as representações sociais são elaboradas nas esferas próximas da vida social, ou seja, não se constroem representações sociais sobre o que não se relaciona ou do que pouco se tem conhecimento. Por outro lado, quando se oferece uma questão que, de algum modo, faz parte do cotidiano, é possível receber dos informantes alguns dados que vão além de meras opiniões, mas que fazem parte de um conhecimento consensual. Dados que foram organizados dentro de um grupo, com base em suas relações sociais e em sua história, vêm a se configurar em uma representação social. Vê-se, desse modo, que representações sociais diferem de meras opiniões ou da opinião pública (LUCON, 2011, p. 49).

Sintetizando a argumentação até agora desenvolvida, para que possa-se compreender as representações sociais, apresenta-se a definição elaborada por Jodelet (1985) que Spink (1993) retoma ao citar que, considera que são modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vive-se. Para a autora, as representações sociais são, essencialmente, fenômenos sociais que têm que ser entendidos a partir do contexto de sua produção, ou seja, portanto, em meio às funções simbólicas e ideológicas a que servem e pelas formas de comunicação onde circulam.

Dessa forma, em decorrência dos estudos de Moscovici, pode-se conjecturar contribuições à busca de Tardif (2014) que sem dúvida é a busca de outros estudiosos como

Nóvoa (1999), a partir das representações sociais na medida em que podem fazer emergir questões, assim como, à elaboração de aparatos que podem delinear uma discussão em relação à implicação do professor na ação de (re)significar as suas práticas, visando à concepção da construção de saber contínuo estabelecido no exercício do trabalho docente.

Como bem sinaliza Souza (2008), ao explicitar as descobertas de Moscovici:

Em suas pesquisas, descobriu que os indivíduos reconstróem as representações vigentes em seu meio social, transformando-as, especialmente quando transportam para o universo do senso comum discursos reificados como aqueles produzidos pelos construtores do conhecimento científico. Isso quer dizer que não é, inquestionavelmente, o coletivo que obriga o indivíduo, mas o indivíduo que, permanentemente, institui e reinstitui o social em diálogo com o coletivo e baseado no coletivo (SOUZA, 2008, p. 205-206).

O que Ornellas (2001) pontua quando enfatiza que:

O campo das representações sociais vem produzindo o conhecimento prático advindo da vida cotidiana e articula um sujeito particular a um objeto concreto em uma situação sócio-histórico-cultural determinada, assentando-se sobre as atividades de pesquisa empírica (ORNELLAS, 2001, p. 33).

Dessa maneira, situações complexas inseridas em cenários singulares sinalizavam que o (futuro) professor precisava mobilizar saberes para agir individualmente e/ou coletivamente, a fim de fazer frente às especificidades solicitadas pelo seu trabalho docente.

### **3. MOVIMENTOS PROPOSTOS AOS ESTUDOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO COTIDIANO ESCOLAR**

Compreendendo a pesquisa segundo Ferreira (2009, p. 44) “como a ação intencional e metodologicamente estruturada na busca de uma resposta para uma pergunta previamente elaborada”. Refere-se a “uma atividade coletiva, cuja função primordial é atribuir sentidos ao cotidiano”. Diante do qual, autores como Ferraço (2005), Oliveira (2007), Alves (2010), Ferraço e Carvalho (2012), Ferraço e Alves (2015), assumem como o ponto de partida e de chegada de lutas por transformar a realidade.

A partir disso, tem-se nessa ação intencional o propósito que permite mover-se a adotar uma pesquisa qualitativa no/do/com o cotidiano como abordagem teórico-político-epistemológico-metodológico nas pesquisas conforme “Garcia (2003), por ter a necessidade de romper com o saber científico como saber absoluto e soberano ao valorizar as situações cotidianas como outra forma de saber, tendo como método a dúvida” (MARQUES; OLIVEIRA; MONTEIRO, 2015, p. 228).

Ao adentrar, portanto, a questão metodológica das pesquisas acadêmica nos/dos/e com os cotidianos, atribui-se a tarefa de tentar reinventar o próprio ato de pesquisar, reunindo a

noção de tessituras do conhecimento em redes de múltiplos saberes, valores e emoções, mobilizados em meio às interações estabelecidas entre os sujeitos ao longo do espaço tempo dessas redes, assim como, as suas experiências e outras dimensões aqui não exploradas, mas que venham a existir e sejam mobilizadas nesse cotidiano. Em vista disso, não tem-se o intuito de adotar uma metodologia que “nega a possibilidade de fazer com, do fazer junto” (FERRAÇO; ALVES, 2015, p. 307).

No entanto, “isto só é possível quando as possibilidades analíticas do pesquisador, e/ou as possibilidades perceptivo-reflexivas constituídas com o grupo, permitem exhibir diferenças significativas, relevantes para o conhecimento dos fatos” (GATTI, 2008, p. 12).

Para tanto, Ludke e André (1986) afirmam que “a pesquisa qualitativa tem um ambiente natural como sua fonte direta de dados” [...], “o ‘significado’, que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-13).

Assim, segundo Goldenberg (2005) quando se adota a abordagem qualitativa, contempla-se a imprevisibilidade e riqueza dos diferentes fatores psicológicos, sociais, culturais e políticos, dentre outros que confluem nos diferentes contextos sociais.

Vale salientar, portanto, que as redes de saberes fazeres, não se restringem ao espaço tempo das escolas, e nem aos sujeitos que adentram a esse espaço para a realização de pesquisas. O que leva a rememorar as discussões assumidas por autores como Certeau (2012), com o *lugar praticado* e Lefebvre (1991), com *o vivido*.

Conforme Amado (2014) pode-se dizer que este é o aspecto central e nuclear da investigação qualitativa, que aqui encontra a sua unidade, assentada,

numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto ‘natural’ (histórico, socioeconômico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua ‘compreensão’ através de processos inferenciais e indutivos (construindo hipóteses durante e depois da análise dos dados) (AMADO, 2014, p. 41).

A essa busca de direcionamentos na pesquisa Gatti (2005) entendi como:

[...] procura de caminhos, em meio ao volume das informações levantadas. Rotas de análise são seguidas, e estas se abrem em novas rotas ou atalhos, exigindo dos pesquisadores um esforço para não perder de vista seus propósitos (GATTI, 2005, p. 44).

Para Ferrazzo e Alves (2015, p. 309), “em nossas pesquisas com o cotidiano escolar, estamos de alguma forma, em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos

“lugares” na educação”<sup>2</sup>. Mediante esse entendimento, nas pesquisas subscrevem-se movimentos conferidos por trajetórias de vida-profissional inseridos no cotidiano.

Ora, segundo Galeffi (2009, p. 20) para que se possa tratar da natureza efetiva do conhecimento humano não é possível escapar de si mesmo. Nesse ponto de vista, o pesquisador se acerca dos objetos que visa investigar. Dito isso, tem-se, os processos educativos e formativos, quando se pesquisa “através de um envolvimento – em alguns casos, um comprometimento – pessoal entre o pesquisador e aquilo, ou aquele que ele investiga” no cotidiano (BRANDÃO, 1985, p. 8).

Com isso, cabe dizer, que somente a oportunidade de aproximações com esse cotidiano proporcionará identificar as redes e fios que tecem a prática pedagógica de professores e o seu processo formativo.

Ferraço e Alves (2015) corroboram com o mencionado, ao entender que,

os cotidianos exigem dos pesquisadores em educação outras possibilidades teórico metodológicas, diferentes daquelas herdadas da modernidade, para superar o aprisionamento desses cotidianos em categorias prévias e assegurar a impossibilidade de usarmos apenas os processos de singularização para tratar da diversidade que se manifesta na vida (FERRAÇO; ALVES, 2015, p. 306).

Para tanto, considera-se a inter-relação entre o processo de (com)partilhar e o desenvolvimento da investigação, que Gatti (2008) atribui à qualidade do processo investigativo, “não em um método apriorístico, mas, nas buscas, trocas e reflexões que vão se consubstanciando ao longo do caminhar na direção de um propósito compartilhado” (GATTI, 2008, p. 10). Algo admitido por Ferraço e Alves (2015), quando evidenciam que “precisamos considerar, então, que os sujeitos cotidianos, mais do que objetos de nossas análises são, de fato, também protagonistas e autores coletivos de nossas pesquisas” (FERRAÇO; ALVES, 2015, p. 306).

Nesse sentido, Ferreira (2009, p. 44) afirma que “[...] o diálogo assume função preponderante” ao “garantir não só o relato, mas a reflexão sobre as ideias relatadas”.

Tal perspectiva se faz necessária para,

superarmos as falas e escritas retóricas e enfadonhas que têm caracterizado algumas produções da área educacional que, herdeiras de uma pseudocientificidade moderna e protagonistas de análises que se propõem neutras e racionais, desconsideram ou

---

<sup>2</sup> Faz referência a outro texto de (2003) “Eu, caçador de mim”.

desqualificam os sujeitos que vivem e praticam as escolas e, portanto, realizam a educação deste país (FERRAÇO, 2005, p. 8).

Portanto, é possível inferir que não há outra maneira de se pesquisar, se não aquela que propõe a estudar a complexidade da realidade educacional a partir das relações horizontais de compromisso e autoria com os fazeres cotidianos do contexto escolar. É o que também defende Oliveira (2007) ao considerá-la,

mais adequada do que outras formas clássicas de pesquisar para apreensão das lógicas próprias aos fazeres cotidianos nas/das escolas e o entendimento das criações presentes nesses espaços, vinculadas a possibilidades, interesses, valores, fazeres e saberes dos sujeitos que delas participam (OLIVEIRA, 2007, p. 47).

Diante do exposto, opta-se por auxiliar o caminho a ser trilhado nessa pesquisa o uso e a produção de narrativas imagens, opção que justifica-se pelas mesmas terem demonstrado ser uma forma menos estruturada e formal de problematizar o cotidiano escolar e, por conseguinte um caminho mais promissor para compreender os processos complexos que tecem as redes dos praticantes dos cotidianos e poder assim, proporcionar a (re)invenção do cotidiano e resistências que garantam práticas pedagógicas emancipatórias nas escolas.

Por conta disso, Alves (2010) afirma que, para as *pesquisas nos/dos/com os cotidianos*, as narrativas e as imagens de professores e de outros *praticantes do espaço tempos cotidianos* não podem ser somente entendidas, exclusivamente, como ‘fontes’ ou como ‘recursos metodológicos’ (ALVES, 2010, p. 1203).

Nesse ínterim, as narrativas imagens levam em consideração as dimensões estabelecidas no espaço tempo dos atores sociais narradores da pesquisa, e faz uso da reflexão dessas para entender a complexidade dos fatos engendrados no cotidiano.

Logo, busca-se a partir da adoção das narrativas que faz uso da reflexão, aproximações da complexidade do/no/com o cotidiano, retratados por meio da interlocução com os professores e/ou professoras e suas práticas pedagógicas cotidianas. Utilizam-se também das fotografias para busca de informações e de entrevistas narrativas sobre elas como processos dialógicos que ocorrem a partir da interação verbal entre os atores pesquisados que produzem sentidos sobre os diferentes contextos da vida e da escola, assim como a produção de cartas pela opção de trabalhar com as narrativas docentes.

Portanto, a esse movimento proporcionado pelas narrativas, segundo Alves (2008, p. 30) talvez seja possível “chamar de narrar a vida e literaturizar a ciência”, ao permitir desfazer-se de possíveis aprisionamentos estabelecidos pela ciência moderna.

A esse respeito, autores como Ferrazzo e Carvalho (2012) acrescentam que,

Procuramos, enfim, buscar privilegiar as conversações e narrativas como inseridas em fluxos de movimento e ações” (CARVALHO, 2008, 2009) que, transformando a cultura da escola e a si mesmas, na perspectiva de atualização de virtualidades do cotidiano, reúnam dimensões pessoais e sociais, fortalecendo os laços relacionais e a criatividade coletiva e individual, para além dos “[...] modos de produção capitalísticos” (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 15) (FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 5).

Nesse sentido, os mesmos ao sintetizarem o que foi exposto, diz que, é preciso valer-se da ideia, “tão presente nas escolas, de que, independentemente de suas condições, opções ou escolhas culturais” os atores escolares, são sempre atores políticos (FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 9).

Assim, as assertivas até aqui apresentadas pelos autores Alves (2010), Ferraço e Carvalho (2012) indicam a possibilidade de se estabelecer uma relação de reciprocidade e linearidade entre as imagens e/nas narrativas, ou seja, a fala de professores que trazem experiências pessoais e profissionais que estão carregadas de sentidos e significados.

Dessa forma, as narrativas são consideradas representações ou interpretações do mundo e podem ser interpretadas por meio de uma interação.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre a abundante literatura produzida é possível constatar as aproximações entorno da constituição dos saberes dos professores, que apesar de pautarem suas discussões em duas dimensões, sejam elas com base em conteúdos cognitivos ou enquanto a prática, demonstram que a mobilização dos saberes, depende, por um lado, das condições nas quais o trabalho deles se concretiza e, por outro, da personalidade e da experiência dos professores.

Essas sinalizações tendem a enfatizar dois aspectos importantes do processo de formação que se inscreve na superação de uma formação puramente acadêmica e /ou livresca, conferindo sentido ao desenvolvimento pessoal e profissional no processo formativo, o que dessa forma, acerca-se do segundo que compreende a escola como um lugar de formação e de produção de saberes.

Dessa forma, professores possuem um saber plural e temporal construído e partilhado socialmente entre seus pares, ao longo da sua história de vida e de sua carreira profissional.

Noutras palavras, decorre a compreensão de que seja, portanto, fundamental que o professor reconheça o cotidiano em sua prática docente, para que assim, a mesma possa ser configurada como uma prática social.

## REFERÊNCIAS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho - os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

ALVES, N. Dois fotógrafos e imagens de crianças e seus professores- as possibilidades de contribuição de fotografias e narrativas na compreensão de espaçotempos de processos curriculares. In: OLIVEIRA, I. B. (org.) **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis, RJ:DP *et al.* li. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

AMADO, J. (org). **Manual de Investigação qualitativa em educação**. 2 ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

BOMFIM, N. R. Campos e abordagens da pesquisa em representações e educação: desafios e perspectivas do GIPRES. In: **Representações, educação interdisciplinaridade: abordagens teórico-práticas na interface entre identidades, territorialidades e tecnologias**. 1 ed. Curitiba: CRV, v. 1, 2017, p. 25-48.

BRANDÃO, C. R. (org). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1 Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 18. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FERRAÇO, C. E.; ALVES, N. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagensnarrativas na invenção dos currículos e da formação. **Espaço do currículo**, v. 8, n. 3 p. 306-316, set./dez. 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>. Acesso em: 27 de jun. 2017.

FERRAÇO, C. E. (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. (Série cultura, memória e currículo; v. 6).

FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8, n.2, ago de 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/10985/8105>. Acesso em: 28 de jun. 2017.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o Cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, v.28, n.98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 de jun. 2017.

FERREIRA, L. S. A pesquisa educacional no Brasil. Tendência e perspectiva. **Contrapontos**, Itajaí, 2009. Disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/974>. Acesso: 28 jun. 2017.

GALEFFI, D. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chaves transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

GATTI, B. A. **Pesquisa em ação**: produção de conhecimento e produção de sentidos como desafio. Fundação Carlos Chagas. Publ.: ANAIS-Seminário: Pesquisa e Pós-Graduação – UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2008.

GATTI, B. A. **Pesquisa em educação**: um tema em debate. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 80, p. 106-111, fev. 2005. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1009>. Acesso em: 27 jun. 2017.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2005.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Moraes, 1991.

LUCON, C. B. Um olhar sobre a teoria das representações sociais. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares (Org.). **Representações Sociais: letras imagéticas**. Salvador: Quarteto, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARQUES, L. P.; OLIVEIRA, C. E de A. O.; MONTEIRO, S. da S. Os usos tempos no cotidiano escolar. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.15, n.44, p. 223-243, jan./abr.2015. Disponível em: [www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=15041](http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=15041). Acesso em 28 mai. 2017.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: Investigações em psicologia social**. Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ORNELLAS, M. L. S. **Imagem do outro (e) imagem de si?** Salvador: Portfolium, 2001.

ORNELLAS, M. L. S. (org.) **Representações Sociais: letras imagéticas**. Salvador: Quarteto, 2011.

OLIVEIRA, I. B. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ ler/ ouvir/sentir o mundo. **Educ. Soc.** Campinas, v. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr.2007. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a04v2898.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a04v2898.pdf). Acesso em: 29 jun. 2017.

SOUZA, F. C. A teoria das representações sociais na pesquisa educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (orgs). **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

SPINK, M. J. P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.9, n.3, p. 300-308, jul./set.1993. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X1993000300017&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X1993000300017&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 24 mai. 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humanas.** Tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.