

**OS DOCENTES LEIGOS DA ZONA RURAL EM PERNAMBUCO: Um Estudo de suas Representações Sociais****LAY TEACHERS IN THE PERNAMBUCO STATE RURAL AREA: A Study of their Social Representations**Juliana Borba Santos de Souza Pinto<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa sobre a representação social de docentes leigos que trabalhavam no magistério do ensino fundamental numa área rural de Pernambuco. O objetivo foi conhecer a identidade social desses professores para que certos aspectos referentes a seu Eu profissional viessem a ser revelados, porquanto eles exerceram o magistério antes da obtenção da qualificação necessária para tal. Os dados foram coletados por meio de entrevistas feitas com um grupo de docentes leigos qualificados. A análise das verbalizações revelou aspectos de sua identidade social e profissional que é constituída quando ainda na qualidade de alunos recebem atributos que lhe são conferidos pelos outros de seu mundo social, elegendo-os como sujeitos capazes de exercer com sucesso a tarefa do magistério que lhes será confiada. No entanto, o professorado leigo só constitui uma autoimagem profissional positiva após o término do curso de qualificação para o magistério.

**Palavras-chave:** Representação Social. Docentes leigos. Identidades sociais e profissionais.

**Abstract:** This paper is the result of a research on the social representation of lay teachers working with elementary school students in a rural area of Pernambuco State. The aim of the study was to get to know the social identity of the teachers so that certain aspects of their professional identity would be revealed, as they were working before obtaining the necessary formal qualifications. The data were collected by means of interviews carried out among a group of recently trained lay teachers. Verbalization analysis brought the opportunity to perceive that the social identity of lay teachers is built when they are still students with attributes conferred to them by the other members of their social environment, who choose them as subjects capable of successfully putting into practice the task assigned to them. Nevertheless, the lay teachers only acquire a positive self-image at the end of the teachers' training course.

**Keywords:** Social Representation. Lay Teachers. Social and Professional Identities.

**Introdução**

Este trabalho apresenta as Representações Sociais de ex-docentes leigos em torno de sua identidade social e profissional, demonstrando aspectos da vida e carreira desses atores. A motivação inicial e objetivo maior deste estudo foi a busca por uma resposta à seguinte indagação: por que existiam docentes leigos exercendo o magistério profissional nas localidades rurais do Estado?

---

<sup>1</sup> Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco, Professor e Técnico Educacional da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

Salienta-se que esses professores eram denominados leigos por exercerem o magistério profissional nas séries iniciais do Ensino Fundamental em municípios da zona rural do Estado de Pernambuco sem terem passado por uma qualificação profissional que os habilitasse ao exercício da profissão. A pesquisa foi levada a cabo no Município de Panelas, na Zona Agreste do estado de Pernambuco, posto que a Secretaria de Educação daquela localidade ainda estava promovendo reuniões mensais com o professorado para proporcionar-lhe acompanhamento pedagógico, processo ora iniciado com o curso de formação do magistério de nível médio.

O questionamento inicial apontado acima considerava que os inúmeros cursos de formação destinados a habilitar o professorado com o magistério de nível médio promovidos pelo governo Federal em parceria com os governos Estaduais e Municipais para credenciá-los ao exercício legal e qualificado da profissão não haviam resolvido a problemática da distorção entre a formação do professor e a função por ele desempenhada, isto é, ainda existiam docentes sem a qualificação necessária ao exercício da atividade do magistério atuando na função em salas de aula do Ensino Fundamental localizadas por toda a área rural do estado de Pernambuco.

Nessa perspectiva, no percurso de delineamento do estudo surgiu ainda outro questionamento: De que forma o professorado constituía sua identidade profissional? O que estava implícito na pergunta era o seguinte: como os professores poderiam estar formando uma identidade profissional a ponto de serem reconhecidos enquanto docentes ainda que leigos? Essa questão deveria adquirir um status de reconhecimento somente após eles haverem trilhado o percurso “normal” que qualquer profissional seguiria: o término do curso de formação que credencia o profissional ao desempenho de suas atividades profissionais.

Destacamos que os movimentos em prol da formação do professorado no país propagados pelas diretrizes da política educacional brasileira foram um outro aspecto que suscitou o questionamento acima. As orientações dessa política levam em consideração que na atualidade a formação de nível superior dos docentes no Brasil surge como uma demanda originada na sociedade contemporânea, a qual se configura em uma busca por maiores níveis de conhecimento. Este fator incide sobre a formação do professorado brasileiro porque implica a busca por um melhor nível de qualificação desses profissionais.

De outro lado, a problemática acima gerou intenso debate em torno da formação dos professores no cenário nacional, que se tornou mais acirrado, sobretudo, ao se considerar as orientações contidas na Lei Nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujas considerações dividem a opinião dos propositores de políticas em duas discussões: a) de uma formação voltada para os institutos de qualificação para o curso normal superior ou; b) de uma formação da docência em nível superior por meio das universidades.

Dado o exposto, é interessante pontuar que o professorado – em meio a esse cenário estabelecido pela política educacional no Brasil –, com suas experiências, suas trajetórias e carreiras, quase não consegue dar o realce merecido a seus anseios e necessidades profissionais. Os professores se deparam com múltiplas experiências em suas vivências que os diferenciam com relação à diversidade de acontecimentos sociais e profissionais que se materializa ao longo da caminhada e que os diferencia pelos diversos níveis e modalidades de ensino e diferenças locais e regionais, embora pertençam à mesma categoria e ao mesmo país.

Apreender esses aspectos e tentar entender por que ainda existiam docentes que eram leigos ensinando em um município da zona rural em Pernambuco foi o desafio deste estudo. Neste sentido, a representação social surgiu como um recurso que poderia auxiliar na compreensão do percurso por eles trilhado para atuar no exercício do magistério municipal, e de que forma vinham constituindo sua identidade social e profissional.

## 1. A Representação Social como uma categoria analítica

A Representação Social, enquanto categoria analítica, é um caminho teórico-metodológico que vem ocupando uma posição relevante para os objetos de estudo de pesquisadores e profissionais, cujo foco de pesquisa se detém em fenômenos sociais e educacionais de um modo geral, os quais permeiam os processos sociais em curso da sociedade contemporânea. Sua natureza teórica propicia a esses atores elementos consideráveis para a análise de condutas e pensamentos dos informantes pesquisados e suas consequências na realidade de outros sujeitos nos processos de sociabilidade e interação social.

Em o *Núcleo Central das Representações Sociais*, Abric (1996) ressalta a importância de estudos dessa natureza:

Isto porque, para além das tomadas de posição ideológicas, a análise científica das mentalidades e das práticas sociais será um dos elementos indispensáveis à evolução e ao progresso social. E a teoria das Representações Sociais constitui hoje um sistema teórico particularmente importante para atingir esse objetivo [...], pois uma das vantagens da perspectiva das Representações Sociais é que ela se nutre de abordagens diversas e complementares: estruturais, por certo, mas igualmente etnológicas e antropológicas, sociológicas e históricas. (p. 9-10).

A teoria das Representações Sociais apresenta-se atualmente no cerne de um debate interdisciplinar, ampliando as possibilidades de compreensão das relações entre as práticas sociais e o conhecimento que circula socialmente, os quais lhes dão origem.

Embora se reconheçam as contribuições de estudiosos da Sociologia do Conhecimento sobre a essência do conhecimento de senso comum – a exemplo de Mauss (1974); Bourdieu (1982); Goffman (1975); Berger e Luckmann (1985) e Maffesoli (1988) –, é possível considerar que na esfera da Psicologia Social foi Moscovici quem contribuiu decisivamente para a consolidação do conceito de Representação Social, bem como para o diálogo teórico-metodológico entre a Sociologia e a Psicologia Social.

Nessa perspectiva, em *A Representação Social da Psicanálise*, segundo Lagache (1978), “o pensamento de Moscovici é um pensamento que estimula e incita ao diálogo. Foi um empreendimento novo e audacioso atacar os problemas da Sociologia do Conhecimento no terreno de uma atualidade próxima e viva, por vezes candente” (p.11).

Moscovici foi o responsável por uma “virada metodológica” no âmbito da Psicologia Social quanto à valorização do conhecimento de senso comum (SPINK, 1999). Sua obra enfatiza que o estudo deste conhecimento pode contribuir para a apreensão da gênese dos comportamentos sociais, bem como para a possibilidade de redefinição do papel de uma ciência, levando-se em conta o poder, a força que o simbólico tem sobre o processo de construção do real – a exemplo dos estudos que fez sobre a Psicanálise.

Este autor definiu o termo Representações Sociais, sobretudo a partir das contribuições de Durkheim às Ciências Sociais, o qual elegeu por foco central discutir a relevância das representações a partir da perspectiva de uma coletividade, o que resultava em interferências nas decisões tomadas individualmente pelos seres humanos. (REIGOTA, 1995).

Minayo (1996, p.159) considerou Durkheim como o primeiro autor que, do ponto de vista sociológico, desenvolveu a concepção de Representações Sociais. Isto ganhou expressão no pensamento durkheimiano sobre as Representações Coletivas como “categoria de pensamento que expressa a realidade de uma determinada sociedade”. Desse modo, Durkheim considerou que as representações têm uma natureza dupla, porquanto são coletivas e individuais ao mesmo tempo. As representações coletivas são universais, e por meio da linguagem e dos símbolos expressariam conceitos, valores e normas que retratariam a sociedade em sua totalidade.

As Representações Sociais são manifestações de uma consciência coletiva. As representações individuais fundamentam-se nas consciências individuais e, simultaneamente, são determinadas pelo coletivo. As representações são partilhadas nas relações estabelecidas pelos indivíduos, possuindo caráter homogêneo. Neste sentido, têm a função de coerção em relação às representações individuais – que são efêmeras, enquanto as coletivas seriam estáveis e passíveis de cristalizações. (RODRIGUES, 1978).

Moscovici fez uma crítica a Durkheim quanto ao fato de ele apresentar uma concepção não correspondente à dinamicidade da sociedade moderna, em razão de cada vez mais se tornarem complexos os processos de comunicação entre indivíduos, grupos sociais e comunidades. Desta feita, o conceito integrador para esses processos em curso seriam as Representações Sociais (NEGREIROS, 1995). Segundo Moscovici, as representações coletivas são superadas pelas sociais, em decorrência de seu conteúdo social e de sua qualidade de constante renovação, e também devido à necessidade de fazer da representação um caminho conceitual que configura a passagem entre o mundo individual e o mundo social. (NEGREIROS, 1995).

Na visão moscoviciano de representações sociais, os grupos sociais são considerados instâncias criadoras e comunicadoras de saberes. Esses constituem um sistema de interpretação da realidade que rege as relações do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com o mundo, conduzindo e organizando condutas e comunicações, de modo a intervir em processos de desenvolvimento individual e coletivo, bem como nas transformações sociais. (MOSCOVICI, 1978).

Moscovici (1978) propõe que as representações sociais respondam por duas funções: a função de saber, que permite compreender e explicar a realidade, e a função de orientação, que serve de guia aos comportamentos e às práticas.

Segundo Abric (1996), toda representação fundamenta-se num sistema sócio-cognitivo, organizado em torno de um núcleo central formado por um ou vários elementos que conferem significado à representação. Um elemento é considerado central, porque estabelece um vínculo privilegiado com o objeto da representação, resultante de condições históricas e sociais que impulsionaram a representação social, sem a qual o objeto perde toda sua significação. Em torno do núcleo central, estruturam-se os elementos periféricos, os quais fornecem certa contextualização e, por sua flexibilidade, possibilitam uma individualização da representação. Destarte, a sua condição periférica em relação ao núcleo central permite haver a mobilidade, a qual implica na facilidade de modificar-se e adaptar-se mediante a diversidade e a multiplicidade de experiências que o sujeito vivencia. (ABRIC, 1996).

Ressalta-se que a representação social é um termo complexo, polifacetado e difícil de sintetizar: Segundo Moscovici, “[...] se a realidade das representações sociais é fácil de apreender, não o é o conceito, porque se situa numa encruzilhada de conceitos de natureza sociológica, antropológica, filosófica e psicológica, e é preciso mergulhar nestes ramos das Ciências Humanas e Sociais para reatualizar o conceito.” (1978, p. 41-42).

Embora polifacetada, pode-se considerar que “toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Conjuntamente, uma Representação Social é a organização de imagens e linguagens, porque ela realça e simboliza atos e situações que nos são [...] nos tornam comuns.” (MOSCOVICI, 1978, p. 25)

A sua origem está na vida cotidiana e nos processos de sociabilidade e interação social. Desta maneira a Representação cumpre o papel de reconstruir os objetos de atenção dos sujeitos, assim como mantém ou interfere nos sistemas de valores e de crenças professadas por grupos sociais, suas atividades e os comportamentos humanos. Em outras palavras, “a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por

função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos.” (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

As Representações Sociais podem ser consideradas como “pontes” para apreensão entre o mundo social e o individual, permitindo compreender a vida social sem desprezo aos espaços microssociais em que as relações sociais se fazem, se solidificam. Sobre isso:

O modo mesmo de sua produção se encontra nas instituições, nas ruas, nos meios de comunicação de massa, nos canais informais de comunicação social, nos movimentos sociais, nos atos de resistência e em uma série infindável de lugares sociais. É quando as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir o cotidiano, ou quando elas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos e à herança histórico-cultural de suas sociedades, que as representações são formadas. (GUARESCHI, 1997, p.20).

As Representações Sociais são fabricadas para que possamos nos relacionar com o mundo, pois elas ligam um sujeito a um objeto, estabelecendo uma relação que resulta em construção cognitiva, por intermédio da qual o sujeito age sobre o mundo e sobre os outros. Tratando-se de um saber prático, podem ser apreendidos, por meio da linguagem, dos comportamentos ou outros materiais que registram o simbólico ou o imaginário. (SÁ, 1996, p. 32-33).

Moscovici (1978, p. 48) também enfatiza que as Representações Sociais emergem de uma relação sujeito/objeto mais dinâmica em que o “objeto está inscrito num contexto parcialmente concebido pela pessoa ou pela coletividade como prolongamento de seu comportamento, e só existe para eles, enquanto função dos meios e dos métodos que permitem conhecê-los”.

Dessa forma, considerando o grau de complexidade que envolve a natureza das Representações Sociais, à investigação científica caberia descrevê-las e analisá-las em todas as suas dimensões. Jodelet (1991, p.43-45) informa pontos fundamentais à compreensão de sua multidimensionalidade:

- a) a representação social sempre demonstra alguma coisa (objeto) de alguém (sujeito);
- b) as representações sociais demonstram também uma atividade de simbolização do objeto e de sua interpretação, conferindo-lhe significados. Os significados nada mais são que as construções cognitivas do sujeito;
- c) o estudo das representações sociais deve envolver todos os aspectos que demonstrem o grau de pertença dos sujeitos a um grupo social, que espelhem como os sujeitos participam da vida social e que cultura expressam;
- d) as representações sociais se constituem a partir de suportes linguísticos e em comportamentos que dão forma ao objeto, caracterizando-o;
- e) a representação social é um saber prático, que se refere à experiência social dos sujeitos;
- f) analisar as representações significaria assim a busca por responder as questões do tipo: quem sabe? – como sabe? – com qual efeito? Ou seja, entendê-las, a partir das condições de sua produção e circulação, de seus processos, de suas etapas e de seu status epistemológico.

Pode-se afirmar, então, que as Representações Sociais criam um elo entre o conhecimento de senso comum e o científico, na medida em que é um sistema de acolhida das informações que circulam no meio social, materializadas nas experiências dos sujeitos envolvidos e dos processos de comunicação. Assim sendo, têm forte carga emocional, facilitando ou não as trocas e as partilhas entre diferentes indivíduos, grupos e comunidades.

## **2. Os docentes leigos e suas representações sociais em torno de sua inserção no exercício do magistério profissional**

Na tentativa de aprofundarmos algumas indagações iniciais que motivaram esta investigação científica e atender o objetivo central do estudo, foi que nos valem das

representações sociais de docentes leigos sobre si próprios e do exercício do magistério profissional por eles exercido. Nesta parte do estudo, deparamo-nos com as representações que os professores tinham acerca do mundo social, no qual estiveram inseridos ao longo de uma trajetória escolar e socioprofissional.

De início, compreendeu-se que no contexto da localidade na qual se insere o professorado leigo que foi entrevistado é muito comum o reconhecimento social de suas aptidões “socioprofissionais” docentes como um fato que é legitimado pelas alteridades que os cercam num dado período de sua trajetória pessoal.

Os professores participantes da entrevista realizada para este estudo, quando indagados sobre a forma de seu ingresso na profissão, deixaram claro o fato de que, num primeiro momento de suas trajetórias “profissionais”, o reconhecimento social que lhe é atribuído como membro da comunidade capaz de exercer com sucesso a função que lhe é confiada constitui-se em um fator primordial para a internalização pelos mesmos da profissão docente, reconhecimento este que se torna presente na trajetória do professor leigo quando iniciada sua inserção na vida escolar.

De uma maneira generalizada, e tendo como referencial os recortes biográficos verbalizados pelos professores durante as entrevistas, tornou-se perceptível que o professor leigo, que antes era um aluno como todos os outros, passa a ser identificado como o sujeito que tem *jeito* para ensinar. Esta ocorrência é uma das mais importantes na vida “profissional” do docente leigo, porquanto suas habilidades para exercer o magistério são reconhecidas pelos seus colegas de turma e pelo seu professor e extrapola os limites físicos da escola, pois estas habilidades “profissionais” de futuro professor passaram a ser reconhecidos também por parentes, amigos, vizinhos e a liderança comunitária, até alcançar as autoridades políticas locais.

Segundo o relato de um dos entrevistados:

[...] Eu ingressei aos treze anos de idade. Foi no sítio que eu morava, minha professora casou... A mesma que me ensinou, aprendi e terminei a quarta série com ela. Ela, no ano que eu terminei a quarta série, se casou, aí foi morar distante e não tinha professor pra ficar lá. Ela tinha uma turma de vinte e oito alunos. Alunos com dezoito/dezenove anos que não sabiam ler. Eu era a única. Sempre fui inteligente. Naquela época era a menina mais inteligente da classe. Sempre quando ela ia pra Caruaru/Recife me chamava pra ficar no lugar dela. Então, eu era de menor, mas o prefeito, na época, resolveu ... É o jeito essa ficar porque é a única que tem lá. Aí eu comecei a ensinar com treze anos de idade. (M, 33 anos, 20 anos de trabalho docente).

Este reconhecimento é decisivo também para a localização do futuro professor no posto ocupado, isso não somente pela questão da posição em si, ou seja, do status conferido pela função desempenhada, mas sobretudo, porque este é o caminho que configura a forma de ingresso do professorado leigo na atividade do magistério; explicitando melhor: *porque aqui na zona rural tem muita dificuldade para ter acesso a essas coisas* (M, 35 anos, 15 anos de trabalho docente). É pelo fato de as “coisas” serem mais difíceis de se processar e principalmente quando se faz comparação com a cidade, caracterizada pelos avanços tecnológicos, facilidades de locomoção, a valorização do conhecimento, circulação de informações. Esses fatores demarcam o mundo urbano, organizando-o em valores baseados na modernidade. Em contrapartida, o mundo rural ainda se fundamenta em valores afirmados na tradição.

Nessa perspectiva, o cotidiano, os acontecimentos da vida social das áreas rurais são mediados ora pela religião, ora pelas relações de parentesco e de filiação dos atores do mundo

rural. Por isso, o cargo de professor em municípios essencialmente rurais é validado, inicialmente, pelos mecanismos de reconhecimento tecidos nas relações sociais das quais participam direta ou indiretamente o professorado leigo. Assim, não é raro o fato de que o professor, um vizinho, um parente ou amigo convide o futuro professor leigo a ocupar a função docente, após terem sido reconhecidas suas aptidões para a docência. Conforme um dos entrevistados, [...] *Foi uma senhora lá da comunidade que viu que estava necessitando de professor. Aí veio aqui... e falou com o prefeito e disse: "Diga a ele que venha aqui."* (H, 33 anos, 10 anos de trabalho docente).

A conquista do cargo ocupado não pode ser dissociada desse reconhecimento que foi adquirido no início de sua vida escolar, mesmo porque diante dos obstáculos materiais desses municípios, a escassez de mão-de-obra qualificada é uma realidade – sendo mais um desafio não solucionado dentre tantos outros –, e realidade que é resolvida com soluções rápidas, ou seja, colocar o professor leigo para ocupar a função do ensino das crianças e adultos que desejam se escolarizar, isso antes mesmo de qualquer medida burocrático-administrativa encetada pela administração local como, por exemplo, a publicação de um edital notificando a realização de um concurso público para a contratação de professores municipais. Esta medida inexistente em muitos municípios da zona rural, assim o ato social de reconhecimento do cargo de professor leigo se confunde com o ato administrativo, porque o precede e o substitui. Esta questão fica clara quando na verbalização o professorado entrevistado expressa: [...] *Onde eu morava precisava da professora e não havia ninguém habilitado para substituir a outra menina que casou e foi morar longe...* (M, 32 anos, 15 anos de trabalho docente), ou ainda *onde ensino não tinha professor ... Aí me chamaram pra ensinar...* (H, 28 anos, 10 anos de trabalho docente). Esses docentes foram chamados para assumir a tarefa da escolarização das crianças e adolescentes da área próxima a suas residências sem submeter-se a qualquer tipo de exame, conforme afirmaram acima os docentes entrevistados.

Ainda na passagem da entrevista que se refere à forma de ingresso na profissão, as verbalizações dos professores entrevistados deixam entrever um outro fator estreitamente ligado à questão do reconhecimento social que se torna preponderante para a fixação do professorado leigo na condição de docente, que é a existência de um intermediário para sua nomeação, descrito nestes termos: [...] *Eu entrei ... comecei ... Um líder da comunidade veio aqui, falou com o prefeito e eu ingressei.* (H, 28 anos, 10 anos de trabalho docente).

A presença desse personagem no processo de reconhecimento do professor torna-se fundamental para o ato de legitimação social da função desempenhada pelo docente leigo, porque é o intermediário quem encaminha o professor leigo para o mundo formal institucionalizado (BERGER e LUCKMAN, 1998), representado pela administração local, ou seja, a prefeitura.

Além do líder comunitário, a figura do intermediário é também representada por uma vizinha, pela senhora mais respeitada da comunidade, pelo antigo professor ocupante do cargo, ou ainda pelo próprio prefeito. Neste último caso, o prefeito é o agente direto que legitima o reconhecimento social do professor por meio de seu cadastramento como funcionário da prefeitura municipal.

O reconhecimento do professor leigo como figura que desempenha papel importante na escolarização dos membros da comunidade na qual atua é um elemento que se configura como realidade educacional de alguns municípios, constituindo, portanto, parte do mundo social da localidade. Com efeito, a existência do docente leigo como um agente social representativo para seu grupo social é resultado desse reconhecimento social atribuído a ele – o professor leigo – pelos outros do mundo rural, porque este fato se torna realidade institucional que, num primeiro momento, é legitimada pelas alteridades que o reconhecem enquanto tal.

Entretanto, apesar do fato apontado acima, o sentimento pessoal mediante o qual o professor leigo se vê como professor desenvolve-se posteriormente, ou seja, após esse reconhecimento conferido pelos outros, amadurecendo assim uma autoimagem que faz parte

de sua biografia pessoal, delineada progressivamente na medida em que o professor toma consciência de si, de seu papel na comunidade onde trabalha, das realizações por ele iniciadas, bem como dos resultados obtidos.

Essa autoimagem, que vai se formando, modifica-se à medida que fatos ocorridos durante o percurso social do professor marcam sua personalidade, constituindo-se em um acervo de experiências vividas ao longo de um ciclo profissional, organizado por um trajeto particular trilhado, o qual pode revelar a autoimagem do professor. Essa autoimagem sempre corresponde ao estágio de desenvolvimento profissional no qual se encontra o docente. Neste sentido, segundo Gonçalves, [...] *o desenvolvimento profissional, mais do que outros aspectos do desenvolvimento do indivíduo, é condicionado pelos fatores do contexto, podendo acontecimentos de natureza sócio-política e cultural vir a alterá-lo ou mesmo, a determiná-lo.* (1999, p.148).

Desse modo, no caso do professorado leigo, sua autoimagem é contextualizada também pelas condições sociais e materiais de sua origem. Não é rara a filiação do professorado leigo a parentes agricultores de condições econômicas muito modestas, caso em que a luta pela sobrevivência é a prioridade. Nesse sentido, não há um tempo maior para dedicação e aperfeiçoamento de sua escolaridade, muito menos para o incentivo a uma cultura de estudo, representada por meio do espaço que seria criado na esfera doméstica-familiar para que o docente leigo pudesse ter se dedicado aos estudos quando criança. Essa dedicação seria, então, a chave necessária à obtenção do sucesso escolar, e, desse modo, de maiores níveis de escolarização. Um dos entrevistados esclareceu: [...] *Só fiz a quarta série. Chorei muito pra estudar, mas meu pai disse: Não! O que aprendeu já dá. Eu sempre gostei, já era pra tá lá em cima, minha filha... pela vontade que eu tenho de estudar e sempre gostei até hoje. Gosto muito de ler, sempre vou em frente.* (M, 33 anos, 20 anos de trabalho docente).

Entretanto, as aspirações e expectativas socioeducativas e ocupacionais das famílias do meio rural são muito modestas, conforme já mencionado, não permitindo assim o alcance de níveis de escolaridade mais complexos. Isso é claramente perceptível especialmente quando estabelecemos comparações com as zonas urbanas. No meio urbano, o incentivo ao estudo dos filhos é parte do projeto de vida familiar que dedica efetiva atenção ao progresso escolar de seus descendentes, por meio do investimento em cursos extra-escolares, aulas particulares etc. (WEBER, 1976).

No campo, a escolarização é limitada aos serviços oferecidos pela escola rural para o atendimento de necessidades educativas mais simples, isto é, o “ler”, o “contar” e o “escrever”, e que são necessidades relativas às quatro primeiras séries do ensino fundamental. Podemos afirmar, nesta perspectiva, que a “ida” do docente leigo à escola é reduzida à satisfação dessas necessidades educativas básicas. Este aspecto é mencionado por um dos entrevistados, quando afirmou: ... *Estudava lá na zona rural... Ai eu só consegui fazer até a quarta série porque não tinha outro jeito... assim fazer mais.* (H, 33 anos, 10 anos de trabalho docente).

Outro ponto relacionado à contextualização da autoimagem do professorado leigo é a questão de sua frequência escolar, que é irregular, marcada por interrupções e retomadas. Assim é constituída uma vida escolar fragmentada e muito sofrida, difícil de ser vivida. Esta questão apresentava-se com consenso entre os entrevistados, ou seja, o fato de que era muito difícil – na época em que eram crianças – estudar, sendo, dessa maneira, comuns as desistências. Segundo um entrevistado, [...] *faltavam as coisas, não dava pra estudar direito e eu ficava atrás de desistir o tempo todo.* (M, 43 anos, 25 anos de trabalho docente).

A irregularidade da frequência à escola por parte do docente leigo está relacionada também com o próprio modo de vida e a sobrevivência no mundo rural. A manutenção da família se dá essencialmente pela geração de excedentes do trabalho agrícola, o que implica o



envolvimento de todos os membros do grupo familiar – incluindo a participação do trabalho infantil – no cultivo da lavoura, seja em terras arrendadas, seja na pequena propriedade rural familiar. (MARTINS, 1974).

Conjugado ao fator apontado acima, o currículo escolar urbano ainda “copiado” por algumas localidades rurais, bem como suas normas e horários de funcionamento, não condizem com a realidade do trabalho desempenhado pela clientela rural. (DA FONTE, 1980). Esta questão dificulta ainda mais a frequência do aluno que será professor leigo à escola, porque devido a sua colaboração no sustento da família, o docente leigo, quando criança em idade escolar, foi obrigado a empregar sua força de trabalho na atividade agrícola. Esse ponto foi enfocado por outro entrevistado, quando afirmou:

[...] meus pais não eram assim... Não tinham... Uma vida ... Eram agricultores e não tinha como comprar tudo e a gente sentia dificuldade... material escolar, essas coisas. Foi difícil porque eu trabalhava na agricultura e vinha estudar na cidade... Aí era muito difícil... Muito sacrifício (M, 32 anos, 15 anos de trabalho docente).

Esse contexto de dificuldades e sacrifícios representava então um desestímulo, ao mesmo tempo que uma necessária renúncia à escola. A retomada da escolarização ficava como um “projeto” a ser adiado para tempos melhores, nos quais as limitações econômicas não impedissem tanto sua concretização, isto quando talvez houvesse alguma “brecha” na vida pessoal e nas atividades da agricultura do professor leigo para que ele conseguisse frequentar mais assiduamente a escola da sua localidade.

Ressalte-se que a atividade agrícola é praticamente incompatível com a realidade sustentada pela escola rural, tanto em relação aos conteúdos propostos para a aprendizagem quanto em relação aos horários escolares, ambos deslocados do cotidiano das tarefas requeridas pela zona rural. A questão apontada pode ser considerada como um dos elementos que contribuíram para a reprodução de docentes leigos atuantes no “improvisado” das salas-de-aula da zona rural, porquanto este fator se concretiza como mais um obstáculo a impedir o docente leigo de atingir maiores níveis de escolaridade e, quem sabe, as habilitações necessárias ao exercício do magistério profissional.

Ao considerarmos estes aspectos como pontos importantes ao propósito da pesquisa, tecemos outra parte da análise, ainda verificando as representações sociais que os professores elaboram não somente de recortes de sua biografia escolar, mas também do despertar de uma consciência profissional.

### **3. A consciência profissional do docente leigo: representações de uma trajetória “profissional”**

O despertar da consciência profissional institucionalizada não se inicia apenas com a contratação do professor leigo como funcionário da prefeitura local, tampouco com a conclusão do curso de formação para o magistério, mas também com o reconhecimento de sua capacidade para lecionar a partir do reconhecimento de uma trajetória escolar considerada boa do ponto de vista da relação interpessoal aluno-professor. Nesse sentido, num primeiro momento, o docente leigo se identifica com a imagem do professor com quem estudou. Esse é um momento que deixou lembranças positivas, permitindo uma identificação com a docência, de modo que o professor leigo se veja na condição de também exercer o magistério, porque em algum ponto de sua escolaridade a relação com o professor que ministrava as aulas era agradável, como nos informou um dos entrevistados: [...]. *Eu tive uma vida escolar boa e me dava bem com minha professora, gostava de estudar e gosto. Ela me ajudava bastante* (M, 33anos, 20 anos de trabalho docente).

Pode-se afirmar que este é um elemento o qual auxilia na segurança “profissional” do docente leigo, porquanto havia o apoio do professor que ministrava as aulas e com o qual este

se identificava. Essa “segurança” é resultado do reconhecimento que vai sendo atribuído a ele, aos poucos, isto é, em um momento de sua trajetória o docente leigo foi sendo reconhecido também pelos Outros de seu convívio social: colegas de classe, parentes, amigos, conhecidos, além do próprio professor que ministrava as aulas, identificavam-no como alguém capaz de exercer a tarefa do ensino com sucesso e desenvoltura. Todo este reconhecimento vai fazendo parte de um processo interativo desenrolado ao longo de sua trajetória escolar e, portanto, biográfica. Conjugado a este elemento há também um outro fator que influi na ocupação do posto de professor pelos docentes leigos, e este seria seu desempenho escolar. Apesar dos obstáculos materiais com os quais se deparam os alunos na zona rural, o professor leigo, em particular, foi um aluno que obteve desempenho escolar acima da média em relação aos seus colegas de classe. Isso contribuiu para esse reconhecimento e escolha do docente leigo como aquela pessoa possuidora do “jeito de ensinar”. Nessa perspectiva, um dos entrevistados expressou: *Ela tinha uma turma de vinte e oito alunos, alunos com dezoito/dezenove anos que não sabiam ler. Eu era a única, mas sempre fui inteligente.* (M, 33 anos, 20 anos de trabalho docente).

A *performance* do docente leigo quando desempenhava o papel de aluno é mais uma das pontes que o levarão a exercer o magistério. O gosto pelo estudo e o interesse pela escola, mesmo que, paradoxalmente, deparando-se com as dificuldades da escassez material, do pouco apoio ofertado pela família seguido da má qualidade da educação das áreas rurais, são elementos que ajudam a criar essa predisposição de natureza interna de identificação com o magistério durante sua vida escolar.

“De um modo geral, os obstáculos materiais como, por exemplo, a distância da escola – “andava muito”, “ia de pés”, ou ainda a escassez de recursos – “faltava as coisas”, “muito sofrido”, “chegava na escola e não tinha merenda” – só foram “superados” devido à presença de um “outro” que representou estímulo e incentivo a sua trajetória escolar, sendo este alguém geralmente de seu círculo de relações pessoais.

Saliente-se que as dificuldades pessoais presentes na trajetória biográfica do professor leigo e que estão incrustadas na sua identidade social confundem-se em suas representações com as dificuldades e precariedades do próprio sistema escolar na zona rural. Essa reflexão é feita por um dos entrevistados, rememorando a sua antiga situação familiar e escolar com os tempos atuais:

Na época era difícil, porque a gente não tinha uma concepção do que era difícil ou não, como é agora. Agora é tudo mais fácil, tem merenda nas escolas, material didático[...] Tem tudo o que na época não tinha, meus pais não eram assim [...] Não tinham como comprar tudo, e a gente sentia dificuldade [...] Material escolar, essas coisas. Aí foi difícil, porque eu trabalhava na agricultura e vinha estudar na cidade; aí era muito sacrifício: às vezes precisava de comprar um material e eu não tinha condições. (M, 32 anos, 15 anos de trabalho docente).

A escolarização tardia do professor leigo é um aspecto banal dentro do processo de socialização escolar, compondo boa parte dos casos entre os entrevistados. A frequência escolar intermitente é uma ocorrência normal, sendo bastante comum a desistência periódica do ano letivo, mas que se configura como um abandono temporário. Nesse sentido, posteriores retomadas aos estudos ocorreram quando o professor leigo, já adulto, decide voltar à escola. De acordo com um entrevistado: *[...] eu comecei a estudar num tempo que já era adulta... Me relacionei bem com os professores.* (M, 32 anos, 15 anos de trabalho docente). Esse problema acontece, porque a escolarização da clientela do meio rural está articulada às condições existenciais de sobrevivência no contexto socioeconômico da zona rural, ou

melhor, no trabalho desenvolvido na agricultura pelas crianças em parceria com os pais. (MARTINS, 1974). Por isso, é a própria família quem impede a frequência do futuro professor à escola. De maneira geral, na visão familiar, o conhecimento adquirido em momentos anteriores da trajetória escolar do professor leigo já seria suficiente para seu desenvolvimento na vida em sociedade. Na fala dos professores, isso é verbalizado da seguinte forma: “já tá bom”, ou ainda, “o que aprendeu já dá”. Desse modo, esta é uma parte da realidade que justifica o fato de o professorado leigo ter apenas o ensino fundamental incompleto.

Destarte, os docentes leigos não seguem o percurso “normal” de qualificação profissional tal como ocorre no mundo urbano, posto que a formação das “aptidões profissionais” se dá no início da sua inserção na vida escolar e culmina, quando é o caso, com a conclusão do curso de qualificação para o exercício do magistério. O professor leigo exerce a profissão sem o credenciamento legal para desempenhar a docência. Esta realidade traz implicações para o processo de “socialização profissional” do professorado leigo, pois estes “recebem” e “repassam” conhecimentos relativos apenas ao ensino fundamental, atuando – na grande maioria dos casos – em classes de ensino multisseriado, isto é, que reúnem crianças e adolescentes de todas as séries do ensino fundamental, sendo isso uma questão presente durante toda a sua trajetória escolar e profissional.

#### **4. Os docentes leigos e a formação de uma autoimagem profissional**

À semelhança de outros profissionais, o professor leigo constitui uma autoimagem profissional dependente dos atributos valorativos que lhe são conferidos pelas alteridades do seu círculo social com as quais interage. Os valores que são atribuídos ao professor como um profissional entre outros faz parte do reconhecimento social das aptidões e habilidades dos professores com a docência e que se tornam relevantes para a formação do seu Eu profissional. (TARDIF, 2003).

É preciso lembrar que a trajetória do professor leigo não inclui necessariamente um período de formação antes de sua atuação no ensino. Por isso, a formação do seu Eu profissional é muito representada pelas suas experiências vivenciadas no dia a dia da escola rural na qual trabalha. Está excluído – antes do curso de qualificação para o magistério – das representações de um *corpus* de conhecimentos institucionalizados que formam o campo de atividades do magistério profissional.

Destarte, antes do curso de qualificação para o magistério, o professor leigo possui um Eu profissional fundido com seu Eu biográfico e social. As habilidades para o ensino são fruto do reconhecimento que os Outros de sua convivência lhe atribuem. Esse professorado só toma uma consciência clara das habilidades do magistério profissional ao término do curso que os credencia a exercerem uma atividade legalizada. Podemos afirmar que sua identidade biográfica e social molda suas atitudes enquanto professor, porque por um bom período de sua trajetória o professorado não lida com conhecimentos oriundos do campo profissional do magistério que o dotem de uma identidade profissional institucionalizada, à semelhança de outros profissionais que passaram por um período de estudos e formação para depois exercer a profissão. Por esse motivo, os docentes leigos não estabelecem, de imediato, um Eu profissional dotado de autonomia, isto é, respaldado no leque de conhecimentos que uma formação para a profissão proporciona. O curso de qualificação para o exercício do magistério profissional contribui sobremaneira para a construção deste Eu profissional dotado de um pouco mais de autonomia. Isso, na fala dos professores, é representado pelo sentimento de responsabilidade por aquilo que fazem.

Contudo, a aquisição da habilitação legal necessária ao desempenho da atividade docente, ou melhor, a aquisição de um “corpo de conhecimentos” relativo a esta habilitação gera uma certa “confusão mental” no professorado. Observa-se uma dualidade de identidades conflitando entre si, qual seja, professor leigo X professor habilitado, que se reflete na

elaboração de sua autoimagem como professor profissional do ensino, e, ainda, no auto-reconhecimento das possíveis mudanças operadas em sua identidade. Desse modo, um dos entrevistados verbalizou:

[...] o desenvolvimento da gente trabalhar com os alunos mudou. Foi uma mudança que há muitos tempos atrás não tinha, num sabe? Aí agora... É uma mudança bem legal, que eu acho que teve uma mudança... A cada dia vai se passando... Que acho que foi uma mudança. (M, 35 anos, 15 anos de trabalho docente).

No curso de formação para o magistério, embora trazendo repercussões para o professorado leigo na sua relação com os novos conhecimentos, há o reconhecimento, mesmo confuso, de que mudanças vão se operando em sua prática.

De um modo geral, existem estímulos trazidos pelo curso de qualificação para o magistério, fato que lhes fornece um novo sistema de representações e significados diferentes daqueles que foram vivenciados durante sua escolarização na frequência à escola rural e em sua atuação no ensino, os quais produziram mudanças na sua personalidade profissional, nem sempre claras para eles mesmos e em seus modos de expressar e representar.

Observe-se que a representação como um processo cultural que pode estruturar identidades individuais e coletivas, segundo o sistema simbólico no qual se fundamenta, propicia novas respostas a perguntas como: Quem sou? O que quero ser? O que estou fazendo? (SILVA et al, 2001).

No caso do professorado leigo em que a autoimagem depende dos atributos conferidos pelas alteridades significativas de seu mundo social, torna-se difícil precisar o conteúdo de possíveis mudanças no teor da atividade desempenhada, isto é, nas mudanças de conduta entendidas como intervenções profissionais desenvolvidas durante suas trajetórias 'profissionais'. Entre parte dos entrevistados houve mudanças em suas condutas profissionais, porém definir quais foram elas requereria a tomada de consciência de si ou a definição de uma identidade condizente com o papel em jogo. Tal questão não aconteceria com maior clareza porque os docentes leigos se vêem pelos Outros significativos de seu universo, sobretudo pelos seus ex-alunos.

Na fala dos professores entrevistados – quando indagados sobre as possíveis mudanças em suas atitudes profissionais –, a dificuldade apontada acima foi expressa de forma pouco objetiva, sendo verbalizada na seguinte passagem por um dos professores entrevistados: *[...] quer dizer ... Muitas, né ... Eu acho que até hoje eu me surpreendo. É, para mim é motivo de alegria por eu passar por alunos que estudaram comigo e eu me pergunto como foi que eles aprenderam a ler realmente ...* (M, 33 anos, 20 anos de trabalho docente).

A postura acima é uma pista a indicar que o professorado leigo não havia desenvolvido o hábito de refletir sobre si como profissionais. Então, a constatação de mudanças ocorridas em sua prática profissional é percebida somente por meio de estímulos externos, sejam os atributos que lhe foram confiados pelos outros do seu círculo de relações ou então pelo curso de qualificação para o magistério. É bem verdade que a realização desse curso representa um marco existencial ou uma fronteira que divide – o antes e o depois –, suscitando a percepção de transformações ocorridas nesse período de sua trajetória. Neste sentido, uma entrevistada afirmou:

Houve uma grande mudança, principalmente depois do curso... a gente ensinar. Então eu tinha dificuldade; depois que eu comecei o curso, aí surgiu muitas mudanças na minha prática. Como eu me relacionar, como eu tratar as dificuldades que surgiram na sala de aula, apareceu muitas mudanças pra melhor, eu considero. (M, 35 anos, 15 anos de trabalho docente).

Ressalte-se que há entre os professores entrevistados o sentimento de renovação de sua atividade docente, a qual é representada como uma transformação de suas ações na prática profissional. Uma parte dos entrevistados considera que não tinha uma prática pedagógica estruturada, ou seja, sistemática, ou ainda, o domínio do saber-fazer profissional de sua área, como propõe um autor como Tardif, por exemplo (2002).

Vale enfatizar que a referida “renovação” profissional refletida mediante a aquisição de novas práticas profissionais só se tornou possível após o término do curso de qualificação profissional. Os professores vieram a concluir o curso de magistério de nível médio, e após esta experiência reconhecem transformações em suas práticas de sala de aula, as quais, concretizando-se, trouxeram benefícios para o desempenho profissional do agora ex-docente leigo.

Tal fato espelha uma renovação no desempenho de atividades desenvolvidas em aula, questão que contribui para uma reflexão em torno de suas consciências profissionais. Este aspecto foi demonstrado por meio da verbalização de sentimentos em torno da responsabilidade pelo trabalho realizado. Como nos informou um entrevistado, em outras palavras: [...] *Hoje eu me sinto responsável naquilo que eu faço. Eu sinto que eu tenho responsabilidade e tenho como exercer meu trabalho sem dificuldade...*(M, 35 anos, 15 anos de trabalho docente).

Houve um alargamento da consciência acerca do trabalho realizado. Este fato propiciou uma dinâmica de trabalho mais consciente e renovada. A partir desse momento, o ex- professor leigo se torna autocrítico. Assim, é pensando que tenta refazer sua prática, porquanto este elemento – a autocrítica – transforma a maneira como ele se vê e concebe sua prática profissional.

Destarte, ocorreu a necessidade de refazer essa prática, sendo este um aspecto que se tornou claro para o ex-professor leigo, em decorrência dos conhecimentos adquiridos com a conclusão do curso de qualificação para o exercício do magistério profissional. Assim, a qualificação suscitou hábitos antes não presentes em sua atuação como professor, tais como a reflexão sobre suas atividades rotineiras de sala de aula.

Refletir sobre seu desempenho enquanto professor qualificado forma uma autoimagem mais consciente de seu papel e expande sua consciência profissional, conferindo sentimentos que de certo modo estabilizam o exercício do magistério pelo agora ex-professor leigo. Segundo um entrevistado, [...] *é muito bom e gratificante ser professor... eu me sinto uma pessoa importante, de valor.* (H, 28 anos, 10 anos de trabalho docente).

Já havia por parte dos entrevistados da pesquisa uma identificação com a atividade do magistério presente em suas representações. O curso de qualificação para o exercício legal da profissão só veio a solidificar esse processo, contribuindo, de certa maneira, para o fortalecimento de um Eu profissional dotado de autonomia e a aquisição de novas experiências passíveis de ser desveladas por possíveis pesquisas na área.

## Considerações Finais

A pesquisa sobre os docentes leigos buscou revelar aspectos de suas representações sociais sobre as atividades por eles exercidas e também de que forma o professorado ia formando sua identidade social e profissional.

Por meio da análise do conteúdo de suas verbalizações, foi possível não só revelar essas representações como também elementos referentes a essas identidades. Ademais, conseguimos compreender a problemática que estava subjacente à questão da pesquisa, que

era entender por que existiam professores leigos ainda atuando na atividade do magistério profissional em localidades rurais do Estado de Pernambuco.

Nessa perspectiva, foi constatado ao longo da trajetória escolar do docente leigo: ele é reconhecido como um aluno, dentre outros de sua turma, capaz de exercer sem maiores dificuldades – a princípio – a tarefa do ensino de crianças, jovens e adultos de sua comunidade.

A ausência do credenciamento necessário, mediante a qualificação adequada para ingressar na profissão, é superada com o auxílio das lideranças locais, líderes comunitários, vizinhos ou ainda a senhora mais respeitada da comunidade. Posteriormente, esta situação é legalizada por intermédio do ingresso no quadro do funcionalismo público local pela ação do intermediário, ou seja, do político, normalmente o prefeito que o cadastra como funcionário da prefeitura local.

Saliente-se que este marco em sua trajetória possibilita o despertar de sua consciência profissional e a elaboração progressiva de uma autoimagem social e profissional, a qual passa por um processo de elaboração semelhante ao de profissionais pertencentes a outros campos de atividade; isto é, ela é dependente dos atributos que lhe são conferidos socialmente, interferindo no grau de independência “profissional” do professor, e, assim, em sua identidade sócio-profissional.

Após o curso de qualificação para o magistério, sua autoimagem é redefinida e o docente leigo inicia uma etapa de se sentir mais responsável com o trabalho feito, engendrando assim novas experiências e mais um capítulo de suas práticas profissionais como professor.

## Referências

ABRIC, Jean-Claude. Prefácio. In: SÁ, Celso Pereira. *Núcleo central das Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

ASSUNÇÃO, Maria Helena. *Magistério Primário e Cotidiano Escolar*. São Paulo: Campinas: Autores Associados, 1992.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 3. ed. Lisboa: 70, 1996.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUMAN, Zigmunt. Identity in the globalising world. *The Journal of the European Association of Social Anthropologists*. (Nº 9), 2001, p.p 121-129. Cambridge University Press.

BERGER, P. I; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.

BRASILEIRO, Márcia Helena Rabello. *Professor leigo e políticas públicas*. Recife: Massangana, 1994.

CASTRO, Cláudio de Moura. *A prática da pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

- DA FONTE, Maria Eliana Monteiro. *Valorização da escola, aspirações e expectativas educacionais e ocupacionais no meio rural*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco (Dissertação de Mestrado), 1980.
- DEMAZIÈRE, Didier e DUBAR, Claude. Trajetória Profissional e Formas Identitárias: uma teorização. *Contemporaneidade e Educação*. nº8, 2000, p. 183-199.
- GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Estigma. Notas sobre a manipulação de identidades deterioradas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras primárias. In Nóvoa, Antônio (Org). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto, 1999.
- GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. *Les Représentations Sociales*. Paris: PUF, 1991.
- LAGACHE, Daniel. Prefácio. In: MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MARTINS, José de Souza Martins. A valorização da Escola e do Trabalho no meio rural. *Debate e Crítica*. nº2, 1974, p. 112-132.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 10. Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- SÁ, Celso Pereira de. *Núcleo central de representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- NEGREIROS, M. A. As Representações Sociais da Profissão de Serviço Social. In *Revista Intervenção Social*, Lisboa: Instituto Superior de Serviço Social. nºs 11/12 p. 81-104.
- NÓVOA, Antônio (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1999.
- SANTOS, Tânia Steren dos. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 120-156.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- WEBER, Silke. *Aspirações a educação*. Petrópolis: Vozes, 1976.
- \_\_\_\_\_. *O Professorado e o Papel da Educação na Sociedade*. São Paulo: Papyrus, 1995.