



REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE O FRACASSO ESCOLAR

Celso Zonta
UNESP-Bauru

Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007

p. 205-217

Marisa Eugênia Melillo Meira
UNESP-Bauru

Resumo: O objetivo desse texto é o de analisar criticamente as representações sociais de professores sobre o fracasso escolar. Com base em dados provenientes de pesquisa empírica, o trabalho destaca que, embora os professores apresentem um discurso mais contextualizado que incorpora certos elementos de crítica, prevalece a culpabilização dos alunos, e ainda não se observa uma postura consciente de seu papel na produção do fracasso e nem um efetivo comprometimento no desenvolvimento de ações que possam levar à sua reversão. Desse modo, observa-se uma coerência ideológica entre as explicações patologizantes fornecidas pela Psicologia, que contribuem para diferentes formas de exclusão dos que “não aprendem” e as representações dos professores sobre o fracasso escolar como se este fosse um fenômeno individual, com pouca ou nenhuma conexão com os contextos sociais e educacionais. O trabalho indica a necessidade de profundas transformações na realidade educacional, especialmente no que se refere a formação docente, visto que a representação do fracasso escolar como produto de problemas individuais é uma das expressões da penetração da estrutura alienada da vida cotidiana no âmbito da educação.

Palavras-chave: Representações Sociais, Fracasso Escolar, Psicologia da Educação, Psicologia Social, Aprendizagem

TEACHERS' SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT FAILURE IN SCHOOLS

Abstract: The objective of this study is a critical analysis of teachers' social representations concerning failing schools. Based on empirical data, the work highlights the fact that, despite teachers' discourses that incorporate certain critical elements they emphasize the fault of students and do not recognize their own role in school failure or a commitment to develop actions that can reverse this situation. An ideological coherence is observed that originates in psychology and which contributes in different ways to the exclusion of students that don't “learn” and also the teachers' representation about failing schools, that explains the phenomenon in a individual way, with little or no connection with social and educational contexts. This study indicates the need for radical changes in education, especially regarding teacher education, because this representation of failing schools as a product of individual problems is an expression of the alienated structure of daily life in the field of education.

Keywords: social representations, failing schools, educational psychology, social psychology, learning.

Ao longo da história a humanidade engendrou diferentes formas de vida social que exigiram, por uma série de complexas mediações, o concurso de determinadas formas de organização educacional, sejam formais ou informais, que pudesse servir como uma das bases de sustentação às necessidades sociais emergentes em cada momento histórico. No entanto, até o advento do capitalismo, o acesso ao saber erudito e formal, se manteve restrito às classes dominantes que o utilizavam como instrumento de formação das novas gerações para o exercício político do poder.

Todavia, embora no capitalismo se tenha criado as possibilidades históricas concretas para a universalização do processo de escolarização, não foram asseguradas, especialmente nos países menos desenvolvidos, as condições necessárias que pudessem garantir o acesso e a permanência de todos os cidadãos na escola.

Na verdade, ainda que a classe trabalhadora tenha conquistado espaços importantes e se tenha dado passos consideráveis em direção a um processo de democratização educacional, de maneiras diferentes e com conseqüências também diferenciadas, o acesso ao saber tem se mantido ao longo dos séculos, como um privilégio das classes dominantes e das classes médias.

Desde a primeira Constituição Brasileira promulgada em 1823, já se estabelecia que a instrução primária deveria ser obrigatória, gratuita e extensiva a todos os cidadãos. No entanto, a história educacional do país tem revelado um quadro bastante diferente dos ideais de democratização proclamados nos discursos oficiais.

Embora se tenha verificado uma expansão crescente do atendimento educacional nas últimas décadas, isto não significou a universalização e democratização da educação pública, visto que este crescimento não deu conta de acompanhar as necessidades e exigências da demanda do ponto de vista tanto quantitativo quanto qualitativo.

Longe de cumprir sua função de democratização do saber, a escola pública no Brasil desempenha um papel nitidamente seletivo em um contexto extremamente complexo que envolve desde questões sociais mais gerais, até aquelas que se situam mais propriamente no trabalho desenvolvido pela escola.

É absolutamente evidente que a sociedade não está sendo capaz de alfabetizar a todos, do que decorre um verdadeiro processo de produção do analfabetismo, que atinge tanto aqueles que nem sequer chegam a ser admitidos no processo de alfabetização na idade de escolarização obrigatória, quanto os alunos, que após terem sido admitidos, são excluídos através da reprovação e evasão.

Muitas teorias educacionais têm colocado a origem do fracasso nos próprios alunos, boa parte delas fundamentada por modelos explicativos oriundos da Psicologia, os quais sustentam processos de culpabilização dos alunos pela via da psicologização e patologização dos problemas educacionais. Partindo deste olhar,

problemas de aprendizagem e ajustamento dos alunos à escola são explicados como consequência de dificuldades orgânicas; de características individuais de personalidade, capacidade intelectual ou habilidades perceptivo-motoras; de problemas afetivos e vivenciais; de comportamentos inadequados; de carências psicológicas e culturais; de dificuldades de linguagem; de desnutrição; de despreparo para enfrentar as tarefas da escola; de falta de apoio da família; da “desagregação” familiar.

Dentre essas várias pseudo-explicações que se fazem presentes no campo da interface entre educação e Psicologia, destaca-se a teoria da carência cultural.

Esta teoria surgiu na década de 60, em resposta ao movimento reivindicatório das chamadas minorias sociais marginalizadas, no sentido de buscar associar do ponto de vista das explicações teóricas, o processo de marginalização à ausência de escolaridade e esta, por sua vez, às deficiências destes indivíduos.

De acordo com Patto (1984), existem dois modelos básicos que integram esta teoria: o nutricional e o cultural. O modelo nutricional considera que as crianças pobres são portadoras de deficiências, em decorrência de um processo de privação de determinados estímulos semelhante ao da privação alimentar, enquanto o modelo cultural, advoga que as crianças pobres têm uma cultura diferente daquela veiculada pela escola e, por esse motivo, necessitam passar por um processo de aculturação para que possam aprender os conteúdos escolares. Para a autora, além de situar a origem dos problemas educacionais nas crianças pobres e em suas famílias, considerados inaptos para conquistar o sucesso escolar e social, essa teoria expressa uma desvalorização dos padrões culturais da classe trabalhadora, na medida em que busca substituí-los pela visão de mundo da classe dominante, considerada como a única correta.

O comprometimento ideológico da teoria revela-se ainda quando associa a pobreza com a marginalização social. Considerar os pobres como marginalizados, é ignorar que nunca se pode estar à margem da sociedade. Ao contrário, os chamados marginalizados integram-se à lógica histórica das formações capitalistas dependentes, nas quais se constituem ao mesmo tempo em participantes (como integrante do exército de reserva) e excluídos (dos benefícios e riquezas sociais).

Para Patto (1984), a teoria da carência cultural contribui para o fortalecimento de uma série de preconceitos e estereótipos, pois não se fundamenta em uma análise científica das reais repercussões psicológicas da pobreza, mas apenas em mitos não confirmados cientificamente, tais como o da deficiência da linguagem, da desnutrição e da carência afetiva como causas principais das dificuldades de aprendizagem.

Os pressupostos da teoria da carência cultural trazem de forma implícita uma concepção educacional liberal e conduzem a uma visão “clínica” tradicional da Psicologia, que se volta para o diagnóstico (ainda que utilizando diferentes recursos teóricos), e tratamento dos problemas que se supõe serem dos alunos.

O rompimento com este modelo explicativo do fracasso escolar, centrado nos alunos considerados problemáticos, levou ao redirecionamento do olhar e das análises da Psicologia para os processos educacionais.

A partir do final da década de 1980 e início da década de 1990 surgem produções que buscam compreender as maneiras pelas quais as dificuldades escolares, sobretudo das crianças pobres que freqüentam as escolas públicas são produzidas pelas condições e práticas escolares inadequadas.

Neste texto, pretendemos evidenciar que, apesar dos avanços teóricos, as análises psicologizantes ainda persistem e nos meios educacionais disseminam-se representações sociais sobre o fracasso escolar que o colocam como um fenômeno individual, com pouca ou nenhuma conexão com os contextos educacionais. Para tanto, apresentamos inicialmente os princípios mais fundamentais da teoria das representações sociais, em seguida os dados de uma pesquisa realizada com professores e, ao final, algumas análises das relações entre representações sociais do fracasso escolar e processos de alienação.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A teoria das representações sociais tem suas origens na obra “A representação social da psicanálise”, publicada pela primeira vez por Moscovici em 1961. Buscando romper com a perspectiva individualista que envolvia a psicologia social até então, o autor vai buscar em Durkheim o conceito de representações coletivas, de cunho sociológico, como um contraponto necessário para criar um conceito de representação que permitisse compreender tanto a determinação dos contextos sociais sobre o comportamento e processos internos dos indivíduos, como também sobre a construção de suas realidades sociais.

Para Moscovici (1978), a representação social tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos, ao mesmo tempo em que contribui para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais. Portanto, os processos de representação são produzidos a partir de contextos sociais, que determinam as formas através das quais as representações serão comunicadas e a função que poderão desempenhar na sociedade.

Nessa mesma direção, Jodelet (1985) define representações sociais como uma forma de conhecimento socialmente elaborado que possibilita aos sujeitos interpretar e pensarem a realidade cotidiana, fixando posições em relação a situações, objetos e comunicações nas relações sociais. Está presente

nessa maneira de pensar a realidade social, os valores e ideologias, a cultura e condição de classe social dos indivíduos.

Como destaca Zonta (2005), o aspecto coletivo da representação social, não implica necessariamente que ela esteja sendo compartilhada por um conjunto de pessoas, mas sim no fato de que o coletivo providencia a existência, o acesso e as transformações desta representação.

Como função constituinte da realidade, as representações sociais se expressam e se transformam na realidade através de dois processos cognitivos complementares: a objetivação e a ancoragem. A objetivação consiste em uma operação pela qual se concretizam determinadas noções, fazendo corresponder coisas às palavras para formar aquilo que Moscovici (1978) chama de núcleo figurativo, o qual é constituído de alguns elementos que formam um conjunto coerente e cheio de imagens. Através da ancoragem se dá o enraizamento social da representação, a integração cognitiva do objeto representado, quer sejam idéias, acontecimentos, pessoas ou relações a um sistema de pensamento já existente (Sá, 2004). A ancoragem permite, de certa forma, “engancha” alguma coisa que é nova a algo antigo, que é partilhada pelos indivíduos pertencentes a um mesmo grupo.

Em outras palavras, a objetivação torna concreto o que é abstrato, transformando o conhecimento racional em imagem, enquanto a ancoragem possibilita a incorporação de novos elementos, ao conjunto de saberes já existente.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE O FRACASSO ESCOLAR

Buscando investigar as representações sociais de professores sobre o fracasso escolar, desenvolvemos uma pesquisa (Meira; Zonta, 2001), da qual participaram 73 profissionais do ensino fundamental, médio e superior. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semi-estruturadas, contendo dados de identificação e contemplando questões relacionadas à compreensão dos docentes sobre as causas do fracasso escolar e suas possíveis soluções.

Solicitou-se aos professores que informassem as possíveis causas do fracasso escolar. As respostas foram categorizadas através da análise de conteúdo e agrupadas conforme tabela a seguir:

Tabela 1: Causas do fracasso escolar apontadas pelos professores:

Causas do Fracasso Escolar (respostas múltiplas)		N=292 (%)
Centradas no aluno N=71	Físicas	2,7
	Psíquico-sociais	8,6
	Fatores sociais, econômicos e culturais	7,6
	Fatores relativos à aprendizagem (capacidade)	2,7
	Atitudes	2,7
	Subtotal	24,3
Centradas na família N=62	Fatores sócio-econômicos	6,8
	Desestruturação	3,4
	Dinâmica familiar	2,1
	Fatores culturais	2,1
	Relação com a educação	6,8
	Subtotal	21,2
Centradas no professor N=46	Compromisso	1,4
	Condições de trabalho	4,5
	Relação professor-aluno	1,0
	Motivação	2,1
	Formação	6,8
	Subtotal	15,8
Causas centradas na escola/ sistema escolar N=90	Condições de trabalho	8,2
	Funções da escola (transmissão de conhecimentos e cidadania)	11,4
	Condições físicas	1,0
	Relação com a sociedade	2,1
	Políticas educacionais	8,2
	Subtotal	30,9
Centradas na sociedade N=20	Problemas sociais, políticos e econômicos do país	6,8
	Subtotal	6,8
Centradas em outras respostas N=3	Outras respostas	1,0
	Subtotal	1,0
Total Geral N= 292		100,0%

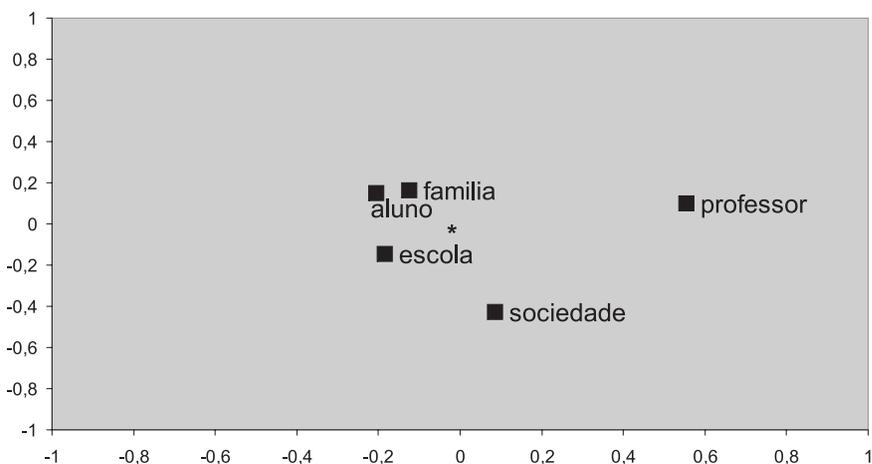
As principais causas do fracasso escolar apontadas pelos professores estão centradas na escola/sistema escolar com 30,9%, (tais como as condições de trabalho e condições físicas oferecidas pela escola e/ou sistema escolar, a ausência das funções da escola como a transmissão de conhecimentos e valores, a relação distanciada da escola com a sociedade e as políticas educacionais descontinuadas e/ou distantes), e no aluno com 24,3% das respostas (tais como as condições físicas e psico-sociais do. aluno, os fatores sociais, econômicos e culturais dos alunos, fatores relativos à capacidade de aprendizagem dos mesmos, bem como suas próprias atitudes e comportamentos)

Entretanto, a simples freqüência da resposta não oferece subsídios suficientes para a compreensão das representações sociais envolvidas nas respostas dos professores.

Procuramos verificar as relações existentes entre as causas apontadas, cruzando-as com elas mesmas, de maneira a permitir captar elementos importantes do imaginário dos professores, através da técnica da análise de correspondência, a qual permite examinar graficamente a relação entre duas variáveis nominais em um espaço multidimensional. Essa técnica permite o processamento de linhas e colunas, produzindo-se pontos no gráfico baseados nos scores.

A medida de correspondência pode ser alguma indicação de similaridade, afinidade, associação ou interação entre as variáveis da linha e da coluna. Quanto mais próximo do centro mais consensual é a representação social, e as palavras, quando próximas entre si, anunciam um conteúdo a ser interpretado. O resultado pode ser visto no gráfico 1.

Gráfico 1 - Representação social que os Professores tem sobre as causas do fracasso escolar



As causas do fracasso escolar, mais apontadas pelos professores, relacionam-se a família e ao aluno, seguidas da escola, e um pouco mais distante, da sociedade. A causa mais distante, e portanto, com maior fragilidade representacional, é o próprio professor, longe das demais variáveis do gráfico, e desconectada do conjunto. Esses dados indicam que o professor pouco se coloca como um dos elementos envolvidos na produção do fracasso escolar.

Foi solicitado também que os professores indicassem possíveis soluções para o fracasso escolar. Os resultados encontrados são apresentados na Tabela 2.

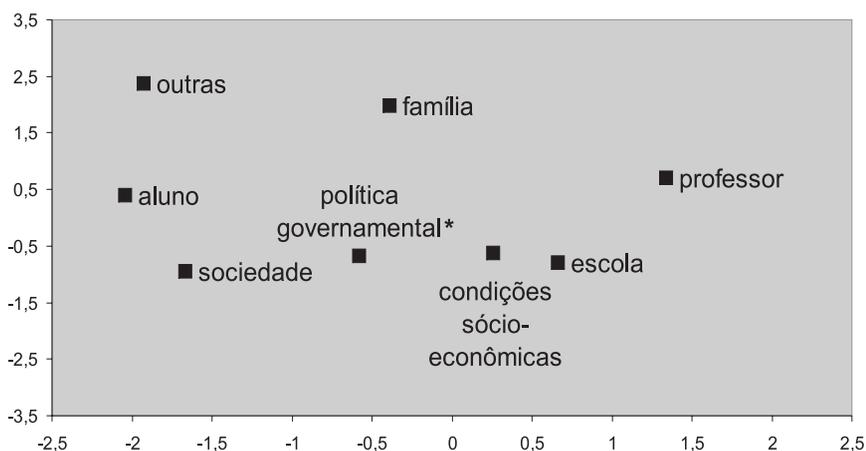
Tabela 2 – Soluções para o fracasso escolar apontadas pelos Professores

SOLUÇÕES PARA O FRACASSO ESCOLAR APONTADAS PELOS PROFESSORES	%
Centradas na escola e/ou sistema escolar	43,5%
Centradas no Professor	18,4%
Centradas nas políticas governamentais	14,8%
Centradas na sociedade	11,2%
Centradas na família	7,2%
Centradas nas condições sócio-econômicas	2,7%
Centradas no aluno	1,8%
Outras respostas	0,4%
Total	100,0%

As principais soluções para o fracasso escolar centram-se na escola e/ou sistema escolar com 43,5% das citações, seguidas de soluções centradas no professor com 18,4%. As soluções centradas no aluno representam apenas 1,8% da amostra.

Fornecemos o campo representacional sobre as soluções para o fracasso escolar através da análise de correspondência no gráfico 2.

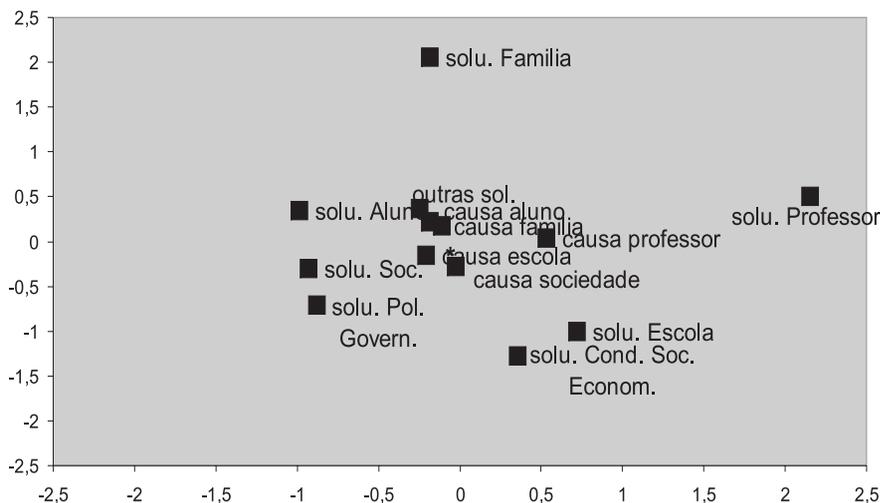
Gráfico 2- Representações sociais que os Professores tem sobre as soluções para o fracasso escolar



Embora os professores apresentem soluções que aparentemente poderiam ser consideradas críticas, tais como mudanças na política governamental, nas condições sócio-econômicas e na escola, percebe-se que eles se distanciam destas soluções, ao não se perceberem como um dos elementos principais no processo de reversão do fracasso escolar.

Ao cruzarmos as respostas de causas com suas soluções (Gráfico 3), é possível verificar vários agrupamentos que compõem o conjunto da representação social sobre o fracasso escolar e suas soluções.

Gráfico 3 - Representação social que os Professores tem das causas e soluções para o fracasso escolar



O primeiro agrupamento centra as causas no aluno e na família (são os conteúdos com maior força representacional) e apresenta como principais soluções, ações voltadas para o aluno, seguidas de ações da sociedade e políticas governamentais. Já o segundo agrupamento, que aponta como causas a escola e a sociedade, destaca como principal solução ações mais relacionadas à própria sociedade e as políticas governamentais. Finalmente, o terceiro agrupamento, que se encontra descolado do conjunto do gráfico, indica como causa o professor e apresenta como solução, ações relacionadas à escola e às condições sócio-econômicas, bem como, de maneira um pouco mais distante, ao próprio professor. A solução centrada no professor, aparece distante do gráfico, demonstrando pouca força e consenso representacional no seu conjunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As representações captadas através da pesquisa demonstram que, embora os professores apresentem um discurso mais contextualizado que incorpora cer-

tos elementos de crítica, prevalece a culpabilização dos alunos, e ainda não se observa uma postura consciente de seu papel na produção do fracasso e nem um efetivo comprometimento no desenvolvimento de ações que possam levar à sua reversão. Desse modo, observa-se uma coerência ideológica entre as análises psicologizantes anunciadas no início do texto e as representações dos professores sobre o fracasso escolar como um fenômeno individual, com pouca ou nenhuma conexão com os contextos sociais e educacionais.

Essa constatação nos leva ao questionamento sobre a origem dessas representações e os fatores que as sustentam.

De acordo com Moscovici (1984), para compreendermos o fenômeno das representações sociais devemos começar do começo perguntando: porque criamos essas representações? A resposta que ele próprio dá a essa pergunta é clara: “o propósito de todas as representações é o de transformar algo não familiar, ou a própria não familiaridade, em familiar” (Moscovici, 1984, p. 23).

Partindo desse pressuposto nos perguntamos: porque e como o fracasso escolar deve se tornar familiar aos professores? Em que conhecimentos se fundamentam as explicações que o naturalizam? Porque reiteradamente se recorre a “explicações” simplificadoras para analisar um fenômeno reconhecidamente complexo?

Obviamente não pretendemos fornecer respostas definitivas para essas questões, visto que englobam múltiplas determinações: políticas públicas inadequadas; volumes insuficientes e nem sempre bem aplicados de recursos para a educação; organização burocrática e hierarquizada do trabalho na escola; desarticulação entre metodologias de ensino, materiais didáticos e conteúdos; formação pouco sólida do professor; remuneração indigna e desvalorização social que provocam intensos sentimentos de frustração nos trabalhadores da educação; péssimas condições de trabalho para os docentes, as quais não lhes garantem autonomia nem possibilidades concretas de refletir e estudar com profundidade sua própria prática, apropriando-se de sua ação e tomando suas próprias decisões sobre as melhores formas de cumprir sua função social. Ainda que reconhecendo a importância de uma análise mais abrangente de todos esses fatores, vamos nos deter a um aspecto, que relaciona-se mais diretamente ao tema desse trabalho e que tem a ver com a ideologia que permeia os ideários pedagógicos e todo o trabalho educativo que se desenvolve nas escolas.

Acreditamos que a representação social do fracasso escolar como um problema dos alunos e de suas famílias se constrói e mantém, porque se enquadra no mesmo tipo de análises alienadas que utilizadas comumente pelos indivíduos para explicar os fenômenos que ocorrem em sua vida, e que fazem parte do senso comum, ou seja, de um corpo de conhecimentos produzido e adquirido espontanea-

mente nas experiências cotidianas. Além disso, como destaca Sá (2004), é preciso estar atento para “novo” tipo de senso comum, constituído por novos saberes produzidos pelas ciências, apropriados de modo ligeiro e convertidos em “conhecimentos de segunda mão”. É por esse prisma que alguns educadores se apropriam de certas formulações teóricas para explicar o fracasso, de forma a fazer um movimento de continuidade com valores e crenças que já possuem. Em outras palavras, procuram torná-lo um fenômeno familiar e conhecido e, portanto, algo que não coloca em risco e nem ameaça convicções que consideram bem estabelecidas.

Hossler (2003) observou esse processo de apropriação alienado de elaborações teóricas em um estudo no qual, à luz da teoria do cotidiano de Agnes Heller, identificou que a adesão entusiasmada e o sucesso do construtivismo entre educadores e estudiosos da área, se relacionava com processos de sedução na inserção e difusão deste ideário. Para o autor, o poder de sedução do construtivismo estaria no fato de que ele se aproximaria, por meio de um discurso filosófico, psicológico e pedagógico bastante retórico, ao universo ideológico da sociedade contemporânea vivenciado pelos indivíduos em sua vida. Ele conclui que é a inserção dos educadores num cotidiano alienado que cria as condições psicológicas, afetivas e cognitivas favoráveis a uma adesão por sedução.

A estrutura alienada da vida cotidiana penetrou no âmbito da educação de forma decisiva e revela-se de diferentes formas. A representação social sobre o fracasso escolar como produto de problemas individuais é uma delas.

Esta situação é muito grave se considerarmos que a alienação no caso do trabalho educativo apresenta especificidades importantes. Duarte (1996) explica que em outros tipos de trabalho a alienação do trabalhador não prejudica a qualidade do produto. No entanto, no trabalho educativo a alienação do trabalhador educador também irá gerar alienação do produto, ou seja, a formação do indivíduo educando alienado.

Isto ocorre porque o processo pedagógico escolar implica não apenas a formação do indivíduo educando, mas também o próprio processo de formação e desenvolvimento do educador. Como lembra Hosller (2003), o educador se humaniza quando o educando se humaniza e isto só ocorre quando se possibilita a apropriação pelos indivíduos das objetivações genéricas para-si e sua formação como individualidade para-si.

É preciso romper com esses processos de alienação que impedem os docentes de compreenderem que a educação escolar é síntese de múltiplas determinações, e que como produto da ação humana, pode ser objeto de ações transformadoras. Um dos caminhos para iniciar essas rupturas é o desenvolvimento de processos de formação inicial e continuada, que garantam aos docentes de todos os níveis de ensino uma sólida formação teórica, capaz de romper com valores e concepções cristalizadas e produzir reflexões críticas e bem fundamentadas.

Se a condição para a concretização da humanidade em cada homem é a apropriação das aquisições da cultura humana, coloca-se como central a questão da efetivação do direito de todos os cidadãos a uma educação de qualidade que cumpra sua função social de socialização do saber e de favorecimento de processos de desenvolvimento do pensamento crítico.

Conforme evidencia Saviani (1991, p.21) “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Neste sentido, coloca-se a necessidade de se identificar tanto os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que se tornem humanos, quanto às formas mais adequadas de atingir esse objetivo.

Para cumprirem sua função de modo consistente, os educadores devem realizar o trabalho de mediação entre o aluno e os conhecimentos, os quais devem ser transformados em conteúdos escolares para que possam ser apropriados pelos alunos mediante a utilização de metodologias de ensino adequadas. Nesta perspectiva o professor é o elemento mediador fundamental entre os conhecimentos e os alunos.

Esta função social do educador pressupõe o domínio de uma série de mediações teóricas mais diretamente relacionadas ao ensino, mas também a compreensão de aspectos psicológicos que lhe permitam entender como os alunos aprendem. E, é neste espaço que acreditamos que a psicologia poderá romper com sua postura histórica de comprometimento ideológico com diferentes formas de exclusão dos que “não aprendem”, que tem se expressado, entre outras formas, através do fornecimento de explicações pseudo-científicas que naturalizam o fracasso. O lugar de uma Psicologia crítica e contextualizada é outro: trabalhando junto com os educadores uma compreensão do processo de formação histórico-social dos indivíduos e de suas articulações com a aprendizagem e as relações sociais (Meira,2007).

REFERÊNCIAS

DUARTE, N. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas, Ed. Autores Associados, 1996.

HOSLLER, J. H. **Sedução e modismo na educação: processos de alienação na difusão do ideário construtivista**. Araraquara, Tese (doutorado), UNESP, 2003.

JODELET, D. La representation social - fenômenos, concepto y teoria. In: Moscovici, S.(org). **Psicologia Social**. Paidós, 1985.

MEIRA, M.E.M.; ZONTA, C. Concepções de professores sobre o fracasso escolar no ensino brasileiro. In MEIRA, M.E.E et all (org) **Psicologia Escolar, cidadania e compromisso social**. Bauru, UNESP, p.119-130, 2001.

MEIRA, M.E.M. Psicologia Histórico-Cultural: Fundamentos, Pressupostos e Articulações com a Psicologia da Educação. In MEIRA, M.E.E.; FACCI, M.G.D. **Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação.** São Paulo, Casa do Psicólogo, p. 27-62, 2007.

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

MOSCOVICI, S. The phenomenon of Social Representations. In FARR, R. M.; MOSCOVICI, S. (Eds) . **Social Representations.** Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

PATTO, M.H.S. **Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar.** São Paulo, T.A. Queiroz Ed., 1984.

SÁ, C. P. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In SPINK, M. J. (org.) **O conhecimento no cotidiano – As representações Sociais na perspectiva da Psicologia Social.** São Paulo, Editora Brasiliense, 2004.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica - primeiras aproximações.** São Paulo: Cortez Ed. / Ed. Autores Associados, 1991. 2ª. ed.

ZONTA, Celso. A teoria das representações sociais e sua contribuição para as pesquisas eleitorais de opinião. In Núcleo Opinião UNESP (org). **Opinião Pública e as Relações (Im)Possíveis.** Bauru, Editora FAAC – UNESP, 2005.

NOTAS

¹ Departamento de Psicologia UNESP-Bauru

² Departamento de Psicologia UNESP-Bauru