

O PROFESSOR E O “ALUNO-PROBLEMA” – UM FENÔMENO SOCIAL

THE TEACHER AND THE “PROBLEM STUDENT” – A SOCIAL PHENOMENON

EL MAESTRO Y EL “ESTUDIANTE PROBLEMA” – UN FENÓMENO SOCIAL

Aline Cedro de Souza¹
cedro.aline@hotmail.com

Adelina de Oliveira Novaes²
adelnovaes@gmail.com

RESUMO

A noção aluno-problema decorre de fenômeno social ancorado em experimentos médico-pedagógicos e planos de aceleração da formação educacional, mantendo estreita relação com a produção do fracasso escolar. Neste texto, buscou-se explorar o universo semântico produzido por 71 professores de Ensino Fundamental I da cidade de Arujá, no estado de São Paulo, com o intuito de debater elementos associados à constituição de representações sociais. Por meio da técnica de associação livre de palavras, os participantes do estudo puderam apresentar as quatro primeiras palavras elucidadas em suas mentes quando expostos ao termo indutor aluno-problema. As informações foram organizadas e processadas com o apoio da estatística computacional Iramuteq. Os elementos aqui reunidos e debatidos anunciam a constituição, pelos docentes, de uma representação social sobre aluno-problema centrada na família, o que sugere que o fato de a criança-aluno apresentar algum desarranjo comportamental no ambiente escolar significa um movimento de radicalização do estranho (álter) pelo seu professor, quem, prontamente, associa tal fenômeno à falta de estrutura familiar.

PALAVRAS-CHAVE: ALUNO-PROBLEMA; CRIANÇA-PROBLEMA; PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM; TALP.

ABSTRACT

The notion of the problem-student stems from a social phenomenon anchored in medical-pedagogical experiments and plans to accelerate educational formation, maintaining a close relationship with the production of school failure. In this text, an

¹ Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

² Universidade Cidade de São Paulo e Fundação Carlos Chagas (FCC)

attempt was made to explore the semantic universe produced by 71 primary school teachers from the city of Arujá in the state of São Paulo, with the aim of discussing elements associated with the constitution of social representations. Through the technique of free association of words, the participants of the study were able to present the first four words elucidated in their minds when exposed to the term inducer problem-student. The information was organised and processed with the support of Iramuteq computer statistics. The elements gathered and discussed here announce the constitution, by the teachers, of a social representation on problem-student centered on the family, which suggests that the fact that the child-student presents some behavioural disarray in the school environment means a movement of radicalization of the stranger (alter) by his teacher who readily associates this phenomenon to the lack of family structure.

KEYWORDS: PROBLEM-STUDENT; PROBLEM-CHILD; LEARNING DISABILITIES; TECHNIQUE OF FREE ASSOCIATION OF WORDS.

RESUMEN

La noción de alumno-problema proviene de un fenómeno social anclado en experimentos médico-pedagógicos y planes para acelerar la formación educativa, manteniendo una estrecha relación con la producción de fracaso escolar. En este texto, se intentó explorar el universo semántico producido por 71 maestros de escuela primaria de la ciudad de Arujá en el estado de São Paulo, con el objetivo de debatir los elementos asociados a la constitución de las representaciones sociales. Mediante la técnica de la libre asociación de palabras, los participantes en el estudio pudieron presentar las cuatro primeras palabras que se les aclararon en la mente cuando se les expuso el término inductor alumno-problema. La información se organizó y procesó con el apoyo de las estadísticas computacionales de Iramuteq. Los elementos aquí reunidos y discutidos anuncian la constitución, por parte de los maestros, de una representación social del alumno-problema centrada en la familia, lo que sugiere que el hecho de que el niño-estudiante presente algún desorden de comportamiento en el ambiente escolar significa un movimiento de radicalización del extraño (álter) para su maestro, que asocia rápidamente tal fenómeno a la falta de estructura familiar.

PALABRAS LLAVE: ALUMNO-PROBLEMA; NIÑO-PROBLEMA; PROBLEMAS DE APRENDIZAJE; TALP.

INTRODUÇÃO

Deste o início do século XIX, problemas de aprendizagem estiveram no radar de cientistas que, por meio de experimentos, buscaram classificar a defasagem escolar. O fomento de validação de testes de inteligência promovido por cientistas europeus no Brasil no começo do século XX contribuiu para que se nomeasse como

“crianças-problema” alunos que não se enquadravam no padrão institucionalizado pelo ambiente escolar.

Como a classe médica esteve no *front* das primeiras constatações sobre problemas de aprendizagem, tornou-se natural que as escolas encaminhassem seus alunos desarranjados a médicos com o propósito de obter diagnóstico e consequente tratamento para o estudante. Com o tempo, mais profissionais se uniram à área médica com o intuito de acolher a queixa escolar e assim passaram a emitir laudos de modo a resumir defasagens de aprendizado a fatores comportamentais.

O movimento de acolhida à queixa escolar por parte dos profissionais da área da saúde percorreu os séculos e caminha lado a lado com a educação até os dias atuais, subsidiando o pedido de socorro de educadores e familiares para lidar com o fenômeno do aluno-problema.

Ao debater acerca do universo semântico expresso por 71 professores de Ensino Fundamental I, o presente artigo busca oferecer uma discussão acerca de elementos que contribuem para a constituição de representações sociais sobre aluno-problema.

ALUNO-PROBLEMA – UM FENÔMENO SOCIAL

A noção de “aluno-problema” decorre de fenômeno social ancorado em experimentos médico-pedagógicos e planos de aceleração da formação educacional. Freitas (2012) destacou que a inteligência da criança como aluno foi ininterruptamente medida, analisada, comparada e catalogada e estas ações mais fortaleceram a estereotipação de aluno-problema à medida que o estudante segregado ficaria em ênfase e, automaticamente, exposto. Os saberes acumulados com o tempo reforçaram a construção desta crença e influenciam o posicionamento dos educadores até os dias atuais.

De acordo com o autor, algumas forças contribuíram para a instauração do termo aluno-problema, uma delas decorre do posicionamento da comunidade europeia no século XVII em relação às crianças e suas particularidades. As convicções de familiares comumente limitavam-se à crença de que a infância correspondia apenas a um curto intervalo de tempo, equivalente ao período em que a criança apresentava um vulnerável período de sobrevivência infantil. Passada essa fase e, à medida que adquirisse autonomia física, a criança já poderia se misturar aos adultos e com isso entendia-se que se desenvolveriam e conquistariam conhecimento.

Maistarde, no século XVIII, as crianças passaram a ir para escola. Timidamente, iniciou-se o processo de separação dos tempos dos adultos e das crianças. Neste período, a aprendizagem empírica, experienciada com os familiares, foi substituída

pela aprendizagem escolar. Assim, o progresso dos conhecimentos escolares passou a ser medido por meio de uma ordem evolutiva partindo de atividades mais simples para as mais complexas sendo que a passagem para cada fase subsequente ocorria mediante a aplicação de testes para avaliar a aquisição dos conhecimentos acumulados em estágios anteriores (LIMA, 2018).

Especificamente no Brasil, até a década de 1930, não havia um sistema de educação popular e a operação das escolas se dava por meio de pressupostos europeus. Ideias educacionais particularmente brasileiras tiveram lugar com o escolanovismo, que se ocupou em verificar os métodos de ensino com ideias progressistas e, entre outros fomentos, contou com a participação da psicologia como ciência contribuinte à pedagogia: “Portanto, ter reconhecido a especificidade psicológica da criança é um mérito que não pode ser negado aos proponentes da Escola Nova” (PATTO, 2015, p. 83).

Na versão de Garcia (2006), o movimento da Escola Nova evidenciou a preocupação com a diminuição das diferenças sociais, sendo que parte deste projeto contou com a instauração do serviço de higiene mental chefiado, no Rio de Janeiro, pelo médico alagoano Arthur Ramos, quem tratou de prestar apoio às crianças de escola primária, aquelas que apresentassem problemas de adaptação escolar e que eram rotuladas até então como crianças anormais. “Essa denominação – imprópria em todos os sentidos – engloba o grosso das crianças que por várias razões não podiam desempenhar os seus deveres de escolaridade em paralelo aos outros companheiros, os normais” (RAMOS, 1950, p. 13).

Por outro lado, Lima (2018) ressaltou que o movimento, contraditoriamente, contribuiu com a consolidação do termo “criança-problema”, visto que, nesta época, estudava-se minuciosamente cada indivíduo para descobrir precocemente suas dificuldades e aplicar medidas preventivas, com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento saudável e promover a boa formação do cidadão autônomo. Apropriando-se de significados adquiridos por meio da aproximação das áreas da saúde, sobretudo medicina e psicologia, a pedagogia figurou no sentido de estabelecer controle, observação e registros visando o conhecimento, compreensão e tratamento da condição peculiar de cada aluno, tanto no sentido médico quanto no sentido das práticas pedagógicas.

Neste contexto, a escola primária, por reunir uma grande quantidade de crianças com a mesma faixa etária, caracterizava-se como cenário propício para aplicação de testes, servindo de laboratório para quantificar as primeiras manifestações do estado infantil sob a crença de que as aptidões poderiam ser constatadas em um estado mais puro da criança. Os dados obtidos com a aplicação dos testes contribuíram com estatísticas sobre o aluno pois entendia-se que, com a análise de uma população

de estudantes, seria possível estabelecer normas e padrões do comportamento humano. "Isso era possível porque a variabilidade humana se manifesta dentro de certos limites, que o estudo de um número elevado de pessoas permitia identificar." (LIMA, 2018, p. 97).

Neste pensamento, Freitas (2012) acrescenta que, reflexo aos movimentos de observação direta, medição, estatísticas e determinação de normas sobre o padrão do aluno ou a tentativa experimental de instaurar o aluno ideal, cotidianamente, é de se chamar atenção a frequência com a qual as dificuldades de compreender o aluno-problema por professores, gestores educacionais e tutores resume-se em uma questão de adoecimento. Para este, continua usual a ligação entre educação e saúde, com a justificativa de se estabelecer argumentos diagnósticos da não aprendizagem atual e também conceber posicionamentos prognósticos dos educadores visando preocupação com o futuro do aluno-problema.

Em suma, o termo estigmatizante caminha à luz da historicidade. Primeiramente, por influência de instituições europeias motivadas pela experiência de Philippe Pinel no campo de higiene mental o que, no Brasil, e do ponto de vista de crianças tidas como desarranjadas dentro do ambiente escolar, redundou no conceito criança-anormal, devido à correlação dos problemas de aprendizagem com a questão do adoecimento. Assim, o termo criança-anormal seguiu reforçado no começo do século XX no Brasil, mediante a fase experimentação científica de validação de testes de inteligência realizada por cientistas europeus.

Por fim, o serviço de higiene mental instalado no Brasil contou com as contribuições do médico Arthur Ramos, que observou e catalogou mais de duas mil crianças e, por suas constatações, modificou o termo criança-anormal para criança-problema, pois, em sua visão, não só aspectos de saúde, mas também aspectos sociais poderiam comprometer o aprendizado. Com o tempo, o termo criança-problema foi se transformando em aluno-problema, dada a associação entre o ser que aprende (aluno) e os déficits de aprendizagem (problema).

Tal crença, instalada no início do século XX, perdura há mais de 90 anos entre educadores. É nesse cenário de partilha de crenças alicerçadas por saber social que a Teoria das Representações Sociais entra em cena.

UMA INSPIRAÇÃO NA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais (TRS) propõe uma perspectiva ampla, e ao mesmo tempo dinâmica, abrangendo tanto os processos em que as representações sociais são tecidas conforme a atuação dos indivíduos em dada sociedade, quanto estruturas validadas por meio destes processos de interação.

A teoria das representações sociais trata, pois, do estudo do conhecimento do senso comum, de uma ampliação do olhar das fronteiras da ciência, para considerar também o conhecimento comum do homem como fonte de conhecimento legítimo e propulsor das transformações sociais. (ROCHA, 2014, p. 57).

Neste sentido, Jovchelovitch (2008) postula que as representações sociais correspondem a uma fenomenologia da vida cotidiana. Refere-se tanto à uma teoria quanto a um fenômeno e ambos tratam de compreender e articular conjuntos de conceitos, a fim de obter explicação para o pensamento social. Corresponde a um fenômeno, pois abrange um emaranhado de regularidades empíricas, as quais compreendem as práticas humanas em torno de objetos sociais singulares das comunidades. Como teoria, explica-se pela compreensão da construção do fenômeno constituidor das representações sociais e assim preza pelo entendimento de “[...] como pessoas comuns, comunidades e instituições produzem saberes sobre si mesmas, sobre os outros e sobre a multidão de objetos sociais que lhes são relevantes”. (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 87).

Portanto, o entendimento de representações sociais se dá por meio do acesso ao conhecimento popular, fruto do senso comum. Corresponde ao objeto cultural de comunicação do sujeito ativo de modo a deixar marcas históricas em ambos, sujeito e objeto. (TRINDADE; SOUZA; ALMEIDA, 2019). Então, “A Teoria das representações sociais deve ser entendida não apenas como uma psicologia social dos saberes, mas também como uma teoria sobre como novos saberes são produzidos e acomodados no tecido social.” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 86). Significa “[...] considerar e analisar o mundo de uma maneira semelhante; especialmente quando o mundo que vivemos é totalmente social.” (MOSCOVICI, 2017, p. 33).

Representações sociais se formam por meio de um processo frequente de convenção entre objeto representacional, pessoas e acontecimentos. Tal congruência dá forma a um objeto de representação e contribui com a instauração de categorias que, gradualmente, formarão um modelo distinto e partilhado de significações exclusivas a um determinado grupo social (MOSCOVICI, 2017).

De acordo com Abric (2001), tanto a análise da representação quanto sua compreensão carecem de dupla interpretação (de conteúdo e estrutural) visto que os elementos constitutivos de uma representação operam, solidariamente, de modo hierarquizado, prezando pelo estado de significância e de instauração de lugar de ocupação dentro do sistema representacional.

Tal hierarquização corresponde à estrutura formatada por núcleo central e sistema periférico. Para Sá (1996), a caracterização do núcleo central se dá por meio de um subconjunto da representação que implica no reconhecimento das instâncias de sua conformação com vistas à funcionalidade representacional. O núcleo central

Constitui o elemento mais estável das representações o qual garante a permanência em contextos móveis e evolutivos. Será na representação o elemento que mais resistirá a mudança. Qualquer efeito de modificação no núcleo central causará uma mudança completa na representação. (ABRIC, 2001, p. 21, tradução nossa).

Por sua vez, no entorno do núcleo central, está organizado o sistema periférico, cujos elementos resultam da reunião de informações selecionadas e interpretadas, sendo essencial ao processo dinâmico representacional, visto que dispõe de certo nível de acessibilidade, vistosidade e concretude e, deste modo, corrobora a formulação de juízos em torno do objeto representacional (ABRIC, 2001).

Quadro 1: Estágios núcleo central e sistema periférico

<i>Sistema central</i>	<i>Sistema periférico</i>
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração das experiências e histórias individuais
Consensual; define a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável Coerente Rígido	Flexível Suporta as contradições
Resistente à mudança	Evolutivo
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
<i>Funções:</i> Gera a significação da representação. Determina sua organização.	<i>Funções:</i> Permite adaptação à realidade concreta. Permite a diferenciação do conteúdo. Protege o sistema central.

Fonte: SÁ (1996, p. 74 - 75).

Apesar de esses conceitos terem sido norteadores na pesquisa ora relatada, não houve a pretensão de identificar e detalhar o núcleo central e o sistema periférico. Buscou-se, por outro lado, obter informações sobre o universo semântico dos docentes para oferecer uma discussão acerca de elementos que contribuem para a constituição de representações sociais sobre aluno-problema.

O UNIVERSO SEMÂNTICO DOS DOCENTES ACERCA DO ALUNO-PROBLEMA

O estudo em tela foi realizado em 2019, na rede municipal de Ensino Fundamental I da cidade de Arujá, em São Paulo, e contou com a participação de 71 professores, sendo que a maioria é do gênero feminino, possuía idade entre 36 e 55 anos, era composta por mulheres casadas e que trabalhavam há mais de 16 anos como professoras, perfazendo carga horária semanal entre 20 e 40 horas.

A produção das informações da pesquisa ocorreu por meio de questionário que comportou a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). Foi apresentado aos professores o termo indutor aluno-problema e solicitado que elencassem as quatro primeiras palavras que lhes viessem à mente. Em seguida, foi pedido que indicassem a ordem de importância das quatro evocações, sendo 1 para a mais importante e 4 para a menos importante.

As informações produzidas foram sistematizadas de modo a permitir o processamento do sistema IRaMuTeQ, que gerou o gráfico resultante da análise prototípica. Tal análise “[...] parte do pressuposto que os elementos da representação social com importância em sua estrutura são mais prototípicos, isto é, mais acessíveis à consciência” (WACHELKE; WOLTER, 2011, p. 522).

A análise prototípica apresentada a seguir corresponde ao processamento das informações produzidas por meio da técnica de evocação livre de palavras. A estatística redundante da análise prototípica sequencia-se em duas etapas no interior do sistema IRaMuTeQ. A primeira calcula a frequência e a ordem de evocação das palavras e a segunda, com base nestes cálculos, organiza as palavras em categorias. (WACHELKE; WOLTER, 2011, p. 521).

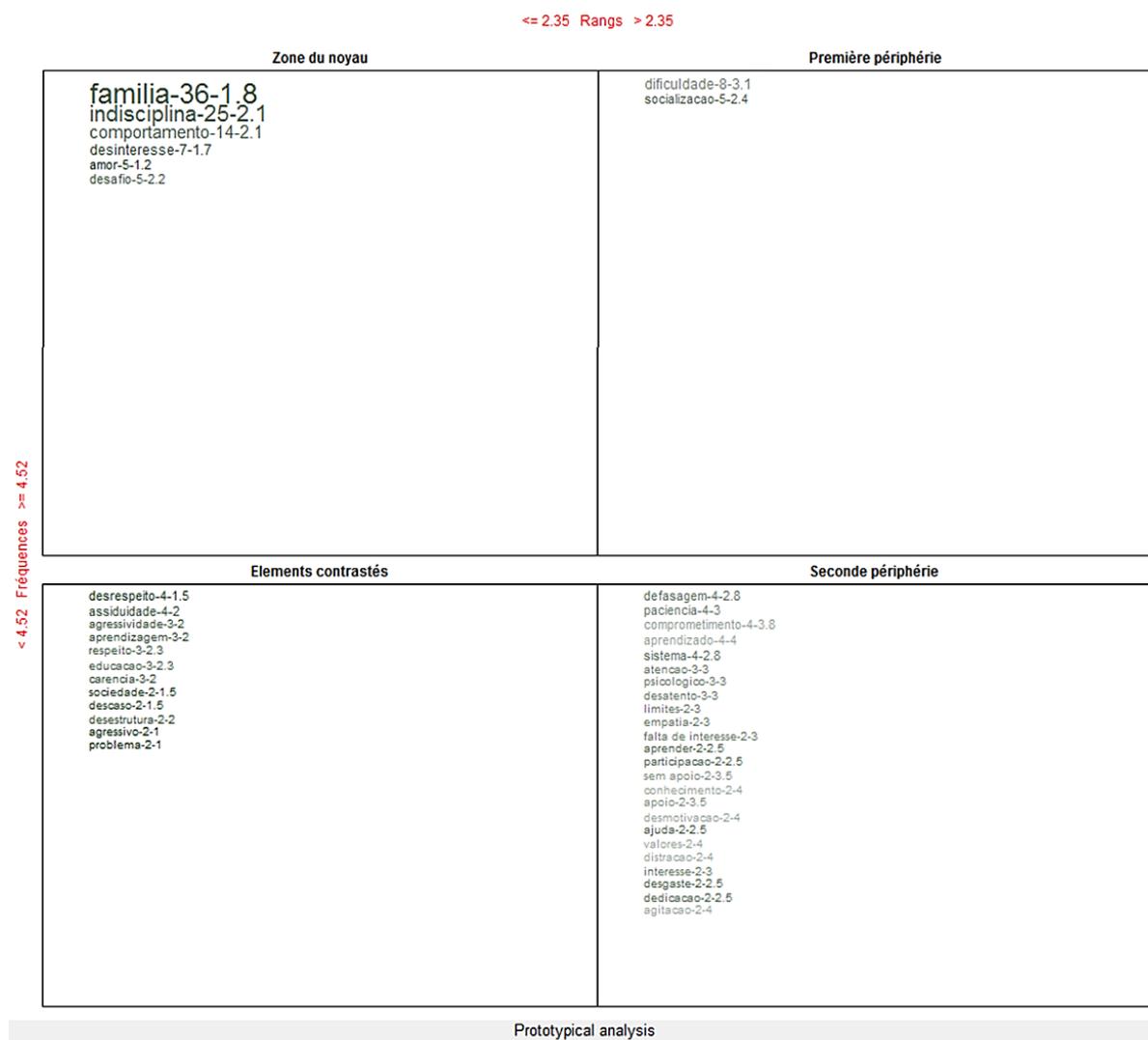
O resultado da análise prototípica é expresso por meio de quadrantes, sendo que, para uma melhor compreensão dos dados estatisticamente tratados, além da localização das palavras em seu devido quadro, torna-se necessário uma leitura dos valores (importância atribuída) afixados em cada palavra. O primeiro número subsequente a palavra, corresponde à frequência de evocação e o segundo número, equivale ao valor médio do grau de importância (OME – Ordem média de evocação), ou seja, a palavra mais frequente (família) obteve 36 evocações com um percentual médio de ordem de importância 1.8.

Quanto aos quadrantes, quando se busca realizar um estudo na perspectiva estrutural da TRS, o primeiro, no canto superior esquerdo, indica o núcleo central da representação por conter as palavras de maior frequência de evocação e evocadas em um grau de importância mais elevado em relação às demais palavras; o segundo quadrante, no canto superior direito, corresponde à primeira periferia, ou seja,

palavras apresentadas em grande frequência, mas que não receberam o grau máximo de importância; o terceiro quadrante, no canto inferior esquerdo, trata da zona de contraste, que apresenta as palavras prontamente evocadas, porém, com frequência abaixo da média; e por fim, o quarto quadrante, no canto inferior direito, indica as palavras com menor frequência e menor ordem de importância. (CAMARGO; JUSTO, 2018).

Com base nas informações produzidas, é possível afirmar que a palavra família, para os docentes, destaca-se, em companhia de indisciplina, comportamento, desinteresse, amor e desafio.

Gráfico 1: Análise prototípica da TALP: aluno-problema



Fonte: IRaMuTeQ

Família é um termo que se associa ao fenômeno investigado com importante força simbólica nas dimensões socioafetivas e ideológicas. Historicamente, a família esteve no centro das discussões sobre aluno-problema, seja pela tentativa de garantir assistencialismo governamental, transferência de responsabilidade ou por culpabilização dos professores que, por sua vez, carregam culturalmente a carga desta centralidade fruto de herança do saber social.

Tendo em vista os resultados alcançados no quadrante *zone du noyau* da análise prototípica, o campo *première périphérie* comporta palavras dificuldade e socialização. São termos que se correlacionam com as palavras do primeiro quadrante e podem favorecer no processo classificatório típico de uma representação social. Em outros termos, dificuldades e problemas de socialização apresentados pelo aluno-problema podem ter sua raiz fundamentada, de acordo com os participantes do estudo, na educação familiar.

O campo *elements contrastés* (desrespeito, assiduidade, agressividade, aprendizagem, educação, carência, sociedade, descaso, desestrutura, problema) corresponde a traços evidenciados pelo aluno no ambiente sala de aula, e o campo *seconde périphérie* (defasagem, paciência, comprometimento, aprendizado, sistema, atenção, psicológico, limites, empatia, falta de interesse, participação, sem apoio, desmotivação, ajuda, valores, distração, interesse, desgaste, dedicação, agitação) mostra relação com os aspectos "dificuldade" e "socialização".

Com estes arranjos de palavras entende-se que o fenômeno aluno-problema soa como algo estranho e inexplicável aos professores, requerendo justificativa. O empirismo docente, munido de saber social, revela traços que apontam para a família como representante deste movimento incógnito em um processo de objetivação da realidade.

CONSIDERAÇÕES PERMITIDAS

Preocupações com as dificuldades de aprendizagem movimentam cientistas desde o século XIX. Contudo, os experimentos iniciais não partiam da investigação minuciosa da situação subjetiva e social de cada criança, mas do processo de quantificação conquistado com a aplicação de testes, validando e estabelecendo crivo classificatório que, embora tenha contribuído no sentido de gerar diagnóstico socorrista aos educadores da época, colocou crianças em uma posição de problemáticas no sentido biológico e intelectual. Além disso, tal classificação resultou na expectativa por um padrão comportamental aceitável e favorável ensejando que crianças se comportassem como seres passivos dentro do espaço escolar quadriculado, de modo a apenas receber e, "naturalmente" assimilar conteúdos escolares.

Assim, quando o aluno não se adapta à escolarização, torna-se usual que educadores recorram à área da saúde para acolher e tratar clinicamente este aluno-problema, como se o não aprender fosse sinônimo somente de adoecimento. Por esta razão, virou tendência entre os educadores sugerir que crianças com dificuldades de aprendizagem sejam acometidas de alguma patologia e, por conseguinte, além de médicos, mais profissionais da área da saúde passaram a acolher os efeitos (e não as causas) do insucesso escolar.

Focalizar a família como responsável pela educação doméstica das crianças, tendo o entendimento de que isso contribuirá para a prevenção de comportamentos indesejáveis no interior da sala de aula, faz parte de um saber acumulado pela sociedade e por docentes, e que vem sendo ressignificado há cerca de 90 anos. O fenômeno percorreu o tempo e alcançou espaço na atualidade. Em outros termos, tornou-se comum que os docentes de hoje, desabrigados de entendimento das possíveis crises comportamentais apresentadas por seus alunos em sala de aula, associassem a família como não contributiva e/ou não agregadora ao seu trabalho professoral.

Os elementos aqui reunidos e debatidos anunciam a constituição, pelos docentes, de uma representação social sobre aluno-problema centrada na família. Esta representação segue sendo investigada sobretudo com o intuito de compreender se o fato de a criança-aluno apresentar algum desarranjo comportamental no ambiente escolar significa um movimento de radicalização do estranho (álter) pelo seu professor, quem, prontamente, associa tal fenômeno à falta de estrutura familiar.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. **Prácticas sociales y representaciones**. Traducción: José Decosta Chevrel y Fátima Flores Palacios México: Coyacán, 2001. 227 p.

CAMARGO, Brígido Vizeu. JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software IRaMuTeQ**. LACCO. UFSC. 2013. Disponível em: <<http://IRaMuTeQ.org/documentation/fichiers/tutoriel-portugais-22-11-2018>> Acesso em: 14 set. 2020.

CAMARGO, Brígido Vizeu. JUSTO, Ana Maria. IRaMuTeQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**. v 21. 2013. p. 513 – 518.

CAMARGO, Brígido Vizeu. JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software IRaMuTeQ**. LACCO. UFSC. 2018. Disponível em: <<http://IRaMuTeQ.org/documentation/fichiers/tutoriel-portugais-22-11-2018>> Acesso em: 15 set. 2020.

FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno–problema: Uma forma social, ética e inclusão.** São Paulo: Cortez, 2012.

GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. Educação e psicanálise: a criança problema na perspectiva de análise da obra de Arthur Ramos (Rio de Janeiro 1930 – 1940). **Práxis Educativa.** Ponta Grossa. PR. v. 1, n. 2, p. 65-76, jul./dez. 2006. ISSN: 18094031. eISSN: 18094309. Disponível em: <<http://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.1i2>> Acesso: 13 nov. 2020.

JOCHEVLOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber.** Representações, comunidade e cultura. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008.

JODELET, Denise. **Representações Sociais e Mundos de Vida.** Tradução: Lilian Ulup – Paris Éditions des archives contemporaines. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Curitiba: PUCPress, 2017.

LIMA, Ana Laura Godinho. **A “criança-problema” na escola brasileira.** Curitiba: Appris, 2018.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: Investigações em psicologia social.** 3ª Reimpressão. Petrópolis: Vozes, 2017.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar.** Histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

RAMOS, Arthur. **A criança problema.** 4. ed. São Paulo: Casa do Estudante do Brasil, 1950.

RATEAU, Patrick. MONACO, Grégory. La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y método. **CES Psicología,** vol. 6, núm. 1, p. 22-42. Universidad CES Medellín, Colombia. Enero-Junio, 2013. ISSN: 2011-308. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539419>> Acessos em: 18 mar. 2020.

ROCHA, Luis Fernando. Teoria das representações sociais: a ruptura de paradigmas das correntes clássicas das teorias psicológicas. **Psicologia, Ciência e Profissão.** Brasília, v. 34, n. 1, p. 46-65, mar. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932014000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais.** 2. ed. rev. Petrópolis: Vozes, 1996.

TRINDADE, Zeide Araujo; SANTOS, Maria de F.; ALMEIDA, Angela Maria de O. Ancoragem: Notas sobre consensos e dissensos. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo. **Teorias das Representações Sociais: 50 anos**. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2019. 670 p. ISBN 978-85-92918-38-5. Disponível em: <<http://www.technopolitik.com.br/files/TRS%2050%20anos2aEdAbr17PDFsRp.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2020.

WACHELKE, João. WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato de análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e pesquisa**. Brasília. v. 27. n. 4. p. 521 – 526, 2011.

SOBRE AS AUTORAS

ALINE CEDRO DE SOUZA. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Professora do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

ADELINA DE OLIVEIRA NOVAES. Pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais Fundação Carlos Chagas (FCC); Professora do Programa de Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID).

RECEBIDO: 03/12/2020

APROVADO: 18/01/2020