

O permanente e o móvel nas representações sociais da profissão docente

Luís Pardal, Manuela Gonçalves, António Martins, António Neto-Mendes

RESUMO

Esta comunicação propõe-se discutir, através de uma análise dimensional e estrutural das representações sociais, a forma como um grupo de alunos, futuros professores, no início da sua formação, perspetiva o trabalho e a profissão docente.

Palavras-chave: Representações sociais, identidade, trabalho docente, professor.

1.O estudo: questões de investigação

Este trabalho resulta de uma investigação sobre representações do trabalho docente, realizada na Universidade de Aveiro (Portugal) e integrada numa pesquisa em torno daquele tema, feita junto de estudantes-futuros professores de Argentina, Brasil e Portugal. Em articulação com a pesquisa global, esta investigação tem em vista uma melhor compreensão das RS de estudantes de cursos de formação de professores sobre o trabalho do professor e da construção da identidade deste.

Entendeu-se perseguir tal objetivo estruturando o estudo em torno de três eixos: o trabalho docente como uma construção social; as dimensões específicas do trabalho docente e as mudanças ocorridas na sequência da consolidação da chamada “escola de massas”.

A procura de identificação dos elementos constituintes das RS do trabalho do professor que definem a sua especificidade e da forma como esses elementos se organizam conduziu à formulação das seguintes questões:

1ª. Como se manifesta, nas representações sociais dos futuros professores sobre o trabalho docente, a influência dos conteúdos científicos veiculados pela formação académica?

2ª. Como se configura a atividade docente e qual o seu sentido ou orientação para a ação nas representações destes futuros professores?

3ª. Em que medida é possível descortinar, partindo de tais representações, as características específicas que estão na base da construção da sua identidade profissional docente?

Ao mesmo tempo, fazendo girar a análise em torno das categorias identidade e profissionalidade, reflete-se sobre uma questão central: o que condiciona o trabalho docente, o professor?

2. Professor: uma profissão em mudança

Desde o início da conceção do trabalho docente como uma atividade profissional, um longo caminho foi percorrido pelos professores, não raras vezes sob fortes tensões.

O professor afirmou-se em Portugal como profissional ao longo do século XX, tendo para tal contribuído sobretudo a sua funcionarização e uma formação académica institucionalizada. A. Nóvoa (1987;1991) considera este último fator como um passo decisivo no processo de profissionalização do corpo docente, o qual foi sempre objeto de atenções especiais por parte do poder político, muitas vezes marcadas pela desconfiança e pela tentativa burocrática de “formar” mentalidades.

A relação entre o estado e o corpo de funcionários docentes não se tem pautado sempre pelo mesmo código de princípios e pela mesma praxis, sendo diversos os fatores a ter em conta, a exemplo do grau de abertura da sociedade. A democratização proporcionada pela Revolução de 25 de Abril de 1974 constitui um momento marcante desse processo. Este momento que divide dois dos grandes períodos da história portuguesa do séc. XX – Estado Novo e período democrático – resgatou os professores de formas de controlo intoleráveis. A. Teodoro (2008) considera que “O Estado Novo desenvolveu, de forma sistemática, um processo de desprofissionalização da atividade docente, retomando um discurso e uma conceção de professor anterior à laicização e estatização do sistema de ensino” (p. 29). Tal regime foi responsável, afirma ainda o autor, pelo reforço da “conceção missionária” do professor, conseguido quer através de um apertado controlo da profissão nos campos ideológico e político quer no plano privado da moral e dos costumes.

A Revolução de 1974 representou um momento de rutura para a sociedade portuguesa, não podendo a situação profissional dos professores ficar alheada das profundas transformações ocorridas. De acordo com Teodoro (2008), a conquista de condições de liberdade refletiu-se, imediatamente, na constituição de associações sindicais de professores que, conseqüentemente, negociaram um acréscimo salarial e importantes melhorias no estatuto profissional. “Nunca, em tão curto período de tempo, se verificaram tantas e tão profundas mudanças na condição docente em Portugal”, diz o mesmo autor (p. 30).

A sociedade portuguesa não escapa aos processos de globalização, nomeadamente, da nova centralidade conquistada pelas palavras-chave do discurso reformador de que fala Ball (2002): competitividade, *accountability* (prestação de contas) e performatividade. Assim se compreende o destaque que as novas formas de governação ensaiadas pela nova gestão pública têm tido entre nós, designadamente, os processos de avaliação do desempenho.

As políticas educativas desenvolvidas nos últimos anos e os níveis de conflitualidade laboral entre professores e decisores políticos mostram que estamos perante uma realidade dinâmica que o ambiente de recessão financeira torna ainda mais imprevisível.

Ocorreu em Portugal nas últimas décadas uma extraordinária transformação das condições de exercício da actividade docente, das condições de formação de professores e do exercício da missão da escola, cada vez mais alargada e complexa. A este movimento chamou Nóvoa (2005, p. 16) de processo de “transbordamento” da escola: a atribuição de cada vez mais responsabilidades nos campos da instrução e da educação (para a saúde, ambiental, rodoviária, do consumidor, sexual, para a cidadania, etc.).

Este processo configura, todavia, um “paradoxo”, assim caracterizado pelo autor numa palestra proferida em 2006, em São Paulo: “Há um paradoxo entre o excesso das missões da escola, o excesso de pedidos que a sociedade nos faz e, ao mesmo tempo, uma cada vez maior fragilidade do estatuto docente. Os professores têm perdido prestígio, a profissão docente é mais frágil hoje do que era há alguns anos. Eis um enorme paradoxo. Como é possível a escola nos pedir tantas coisas, atribuir-nos tantas missões e, ao mesmo tempo, fragilizar nosso estatuto profissional.” São três os paradoxos que enumera: i) “paradoxo entre o excesso das missões da escola, o excesso de pedidos que a sociedade nos faz e, ao mesmo tempo, uma cada vez maior fragilidade do estatuto docente”; ii) “a glorificação da sociedade do conhecimento em contraste com o desprestígio com que são tratados os professores”; iii) “paradoxo entre a retórica do professor reflexivo e, ao mesmo tempo, a inexistência de condições de trabalho concretas”.

Maroy (2006) destaca que a diversificação das tarefas prescritas se traduz, entre outras consequências, na transfiguração do trabalho docente, tradicionalmente identificado em horas de ensino, através da ampliação da fórmula com a marcação, por exemplo, do número preciso de dias de presença na escola para a realização de outras atividades específicas como trabalho de equipa (reuniões), tarefas de gestão e administração, etc.

Em Portugal, neste campo, têm tido grande destaque as medidas no campo da chamada “componente não letiva” do trabalho do professor, constituída quer pelo “trabalho de estabelecimento”, merecendo grande destaque (e contestação) as “aulas de substituição”, quer pelo “trabalho individual”.

Duas ideias centrais enunciadas por Maroy parecem confirmar-se na dinâmica em curso: o sentimento de perda de autonomia, de degradação das condições de trabalho, presente na “intensificação, diversificação e complexificação” do trabalho docente (mais tempo de trabalho real, gestão cada vez mais complexa e difícil, diversificação dos papéis e das tarefas na escola), por um lado, e, por outro, a confirmação de que as propostas dos reformadores nem sempre são bem recebidas pelos professores nas escolas, protagonizando atitudes e comportamentos há muito catalogados de “resistência” à mudança, mesmo quando esta se apresenta intencionalmente em nome do desenvolvimento profissional dos docentes.

3. Uma investigação exploratória

O problema em estudo centra-se na desocultação da forma como futuros professores perspetivam o trabalho docente através da abordagem das suas representações, que consideramos fulcrais pela importância que assumem na interpretação e na configuração da atividade profissional do professor, e pelo seu papel de orientação e justificação da ação docente. O objeto de investigação exprime a sua especificidade no facto de ser procurada a relação que indivíduos no início da sua formação estabelecem com a atividade que desempenharão no futuro.

Das questões de investigação apresentadas transparece o tipo de abordagem efetuado, tendo em conta a perspetiva de Jodelet (1994, p. 14), para quem, se uma RS é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto, três tipos de perguntas - correspondendo a outros tantos tipos de abordagens - podem ser feitas acerca desse saber: uma - “Qui sait et d’où sait-on?”- remetendo para a análise das condições de produção e circulação das RS; outra - “Que et comment sait-on?”- encaminhando para o estudo dos processos e estados das RS; e uma terceira - “Sur quoi sait-on et avec quel effect?”- convocando uma abordagem centrada no estatuto epistemológico das RS.

A nossa opção recaiu sobre o segundo tipo, dado procurarmos conhecer aquilo que está contido nas representações sobre o trabalho docente de futuros professores. Esta aproximação caracteriza-se por procurar discernir o conteúdo e estrutura da representação, ao mesmo tempo que torna possível analisar os processos da sua formação, da sua lógica própria e da sua eventual transformação, tendo por base os suportes da representação, isto é, o discurso ou comportamento dos sujeitos (Sá, 1998). Para Jodelet (1994), a utilização dos conteúdos objetivados das representações como material de análise é fundamental, uma vez que permite entender aquilo que caracteriza a representação como saber social: “l’approche sociale des représentations traite d’une matière concrète, directement observable, même si l’organisation latente de ses éléments fait l’objet d’une reconstruction de la part du chercheur” (p. 24). A opção tomada prende-se com o caráter exploratório da investigação. Constituindo o início de um processo, esta etapa da pesquisa permitiu, sobretudo, o levantamento de dados pertinentes, que nos forneceram a oportunidade para efetuarmos uma primeira aproximação ao fenómeno das RS sobre o trabalho docente, incidindo, acima de tudo, no esclarecimento daquilo que “os sujeitos sabem e como sabem”.

A opção por um estudo exploratório exigiu o recurso aos tipos de análise que, segundo Arruda (2002), nele estão implicados: a análise das dimensões da representação, por um lado, e da sua estruturação, por outro.

A *abordagem dimensional* integra os conteúdos da representação, a saber, a informação que ela contém, o seu campo estruturado e a atitude que ela exprime. De acordo com Arruda (2002, p.140), o estudo do campo da representação significa o seu entendimento enquanto “campo estruturado de significações, saberes e informações”, envolvendo preocupações com os aspetos que constituem a representação, objetivados em informações, imagens, crenças, valores, opiniões, elementos culturais, ideológicos, tal como

com a procura do princípio que organiza esse campo (da representação) como um sistema (seus organizadores socioculturais, atitudes, modelos normativos).

Por seu lado, a *abordagem estrutural* equivale à procura “das estruturas elementares que constituem o cerne do sistema da representação em torno das quais ela se organiza – um sistema constituído pelos seus elementos centrais e periféricos”(Arruda, 2002, p. 140). Esta abordagem releva da teoria do núcleo central, desenvolvida por Abric, Flament e outros.

4. Opção metodológica

A metodologia, em pesquisa social, relaciona-se com o tipo de abordagem que se pretende, considerado o objeto de estudo, as questões da investigação, os sujeitos, e as próprias condições que em que a investigação ocorre. Assim acontece ao investigar-se RS, como refere Jodelet (cit. por Nascimento-Schulze & Camargo, 2000), quando “defende a ideia de que as escolhas metodológicas devam estar identificadas com as condições sob as quais as representações sociais emergem e funcionam. A escolha de uma metodologia diversificada pode contribuir para cercar a complexidade do fenómeno estudado” (p.288).

4.1 Orientações gerais da investigação

O trabalho desenvolve-se sob duas linhas orientadoras: uma *preocupação descritiva* com o conteúdo das representações partindo dos seus suportes, na tradição desenvolvida por Denise Jodelet, e a teoria do núcleo central e dos elementos periféricos, originalmente utilizada por Jean-Claude Abric.

Ao assumir-se o *caráter exploratório* da investigação, reconhece-se que, nesta fase, predominou a procura de *caracterização extensiva* das representações sociais de futuros professores. Assim sendo, procuramos a componente de informação contida nas RS, recorrendo fundamentalmente ao *discurso como seu indicador* ou suporte. Com Jodelet, crê-se ser importante levar em consideração, para além da fala dos atores sociais, os seus comportamentos e práticas. “Ação e fala são parte integral da representação” (Wagner, cit. Por Nascimento-Schulze & Camargo, 2000, p.288).

Optou-se por dois instrumentos de recolha de dados: o inquérito por questionário e a técnica de evocações livres ou de associação de palavras. Deste modo, este trabalho apresenta uma *orientação predominantemente quantitativa*, embora, à semelhança de Bauer e Gaskell (cit. por Nascimento-Schulze & Camargo, 2000), consideremos que “não podemos pensar em quantificar sem qualificar, e necessitamos ter uma noção prévia de distinções qualitativas entre categorias sociais antes de nos propormos a medi-las. Além disso, as análises estatísticas carecem do processo da interpretação uma vez que os dados não falam por si mesmos” (p. 292).

4.2 Técnicas de recolha e de tratamento da informação: questionário e evocação de palavras

Foram dois os instrumentos de recolha de dados utilizados: o inquérito por questionário e a evocação/associação de palavras.

O inquérito por questionário

O guião do questionário, visando dar corpo à vertente dimensional da análise, incidiu sobre a forma como os sujeitos perspetivavam os seguintes aspectos: a. o nível de aprendizagem dos futuros alunos; b. os fatores subjacentes às dificuldades de aprendizagem destes; c. as formas de superação de tais dificuldades; d. a motivação para ser professor; e. a opinião de familiares e amigos sobre a escolha profissional; f. a profissão mais próxima à de professor.

Este questionário era acompanhado de um outro, destinado à caracterização dos sujeitos.

Técnica de evocações livres

De acordo com Nascimento-Schulze e Camargo (2000), “a análise das evocações consiste em uma espécie de análise lexicográfica, onde o índice empírico palavra corresponde ao indicador elemento de uma representação social” (p. 296). No trabalho, este tipo de procedimento foi desenvolvido de acordo com o referencial teórico metodológico da teoria do Núcleo Central, tendo como objetivo captar a estruturação das RS no seu núcleo central e seus elementos periféricos.

A aplicação desta técnica consistiu em pedir aos sujeitos, inicialmente, a produção de quatro palavras que lhes viessem de imediato à mente ao ouvir os termos “aluno”, “professor” e “dar aulas”. Em seguida, solicitou-se a escolha e ordenação das duas palavras mais importantes.

O tratamento dos dados obtidos através das evocações livres foi efetuado através da combinação de duas técnicas, sequencialmente. Numa primeira fase, recorrendo à análise de conteúdo (Bardin, 1995) as palavras evocadas foram analisadas tendo em vista a sua agregação em categorias homogêneas, de forma a reduzir o elevado número e dispersão daquelas. Posteriormente, partindo das evocações agregadas, procedeu-se à construção do quadro de quatro casas (ou de quatro quadrantes), o qual consiste numa tabela de contingência que combina, simultaneamente, a frequência (f) de tais evocações e a ordem média de evocação (ome), e que permite apreender o conteúdo e a estrutura das representações sociais. Naquele quadro, cada quadrante integra um conjunto de palavras suscetível de se encontrar mais próximo ou mais distante do núcleo central da representação, como indicam Cordeiro e Haddad (2009): “no primeiro são listadas as palavras mais frequentes e mais salientes e, por isso, é muito provável que todos ou alguns elementos deste quadrante constituam o núcleo central da representação que mantêm [...]; os elementos

no segundo quadrante são muito compartilhados (alta frequência) mas são menos salientes, já que suas ordens médias são mais altas [...]; o terceiro quadrante contém elementos pouco frequentes, mas muito salientes, podendo ajudar a esclarecer possíveis transformações nas representações [...]; já o quarto quadrante contém as palavras menos frequentes e menos salientes, ou seja, os elementos mais periféricos da representação” (pp. 197-198).

5. Caracterização do grupo de sujeitos participantes da investigação

Os participantes no estudo constituem um grupo de alunos que frequentavam, à data de recolha dos dados, 2006, Licenciaturas em Ensino (Pré-Bolonha).

A constituição dos sujeitos da investigação obedeceu ao contacto direto estabelecido entre os membros da equipa de investigação e os seus alunos, tendo participado 96, distribuídos por cursos de Licenciatura em Educação de Infância, Ensino Básico (1º Ciclo), Ensino de Biologia e Geologia, Ensino de Matemática e Ensino de Música, e a frequentar, quase todos, o 2º ano. Neste grupo de futuros professores, predominam estudantes do género feminino.

A análise do grau de escolaridade dos seus pais permite dizer que estes, no seu conjunto, se concentram, de forma significativa, nos graus mais baixos de escolaridade (4º e 9º anos), o que parece indicar que o recrutamento sócio-cultural dos alunos de cursos de ensino é feito, sobretudo, em camadas populares e médias, facto, aliás, em consonância com estudos antes realizados (Gonçalves, 2007; Martins, Arroteia & Gonçalves, 2002).

6. Representações sociais sobre o trabalho docente e construção da identidade profissional – análise empírica

A opção por observar este grupo de alunos obedeceu ao objetivo de analisar os pensamentos, expectativas, anseios e ideias sobre o trabalho do professor de indivíduos com uma socialização académica e científica no início do seu processo de construção, e com o horizonte do exercício profissional ainda distante.

Procura-se averiguar quais as representações sociais sobre o trabalho docente que os alunos apresentavam, recorrendo a dois tipos de abordagens: uma – a *abordagem dimensional* - centrada “nas dimensões da representação – seu campo estruturado, a atitude que ela carrega e que lhe dá sua coloração afetiva, e o componente de informação que ela contém” (Arruda, p.140) e que tem por objetivo apreender os aspetos constituintes da representação (Jodelet, 2002, p. 38), assim como os fatores que a organizam como um sistema, ou seja, como um campo coletivamente estruturado; outra – a *abordagem estrutural* - permitindo identificar o sistema de representações associado a

cada uma de três palavras-chave – aluno, professor, dar aula –, procurando distinguir os seus elementos centrais e periféricos

6.1. Representações sociais sobre o exercício profissional no contexto da escola de massas – abordagem dimensional

Uma das premissas básicas da investigação sobre RS assenta na ideia de que alguém (um sujeito) representa de determinada forma (coletivamente estruturada) um dado fenómeno (um objeto), não se devendo, todavia, como lembra Sá (1998), incorrer no erro de pressupor que um determinado grupo de indivíduos tem, acerca de um dado objeto, uma representação minimamente estruturada. Com efeito, é possível que os indivíduos falem sobre os fenómenos sociais, sem que estes sejam efetivamente representados socialmente. Assim, “para a definição do par sujeito-objeto de uma pesquisa, devemos ter em mente que a representação que os liga é um saber efetivamente praticado, que não deve ser suposto, mas sim detetado em comportamentos e comunicações que de facto ocorram sistematicamente” (Sá, 1998, p. 50).

No estudo, encara-se com confiança a possibilidade de os inquiridos representarem social e pré-profissionalmente um conjunto de dimensões ligadas ao trabalho docente. Trata-se de alunos com um percurso escolar prolongado. O contacto com diversos professores, colegas, disciplinas e metodologias de ensino-aprendizagem não terá deixado de marcar a forma como encaram o trabalho do professor e como agiram como alunos. Por outro lado, no final de uma socialização escolar prolongada, optaram por aceder ao ensino superior, integrando-se em cursos de ensino, o que pressupõe que, em maior ou menor grau, tenha havido um processo de reflexão sobre o que é ser professor.

Equacionar as RS destes futuros professores sobre o trabalho docente implica a sua problematização no âmbito de dois processos sociais interligados: a “escola de massas”, seu contexto da escolarização, e a construção da identidade profissional docente, iniciada com a escolha vocacional realizada.

Com tal fio condutor, a análise desdobrar-se-á em duas dimensões: uma, procurando revelar as expectativas dos inquiridos relativamente ao seu trabalho futuro, através das projeções que fazem sobre os seus futuros alunos, suas dificuldades e formas de as superar, e tendo como pressuposto a ideia de que estas projeções resultam das vivências experimentadas pelos sujeitos ao longo da sua escolarização; outra, abordando a forma como os indivíduos perspetivam um conjunto de fatores subjacentes à escolha profissional que fizeram, ao ingressarem em cursos vocacionados para o ensino, e que se configuram como integradores do seu processo de construção identitária em torno da profissão docente.

6.1.1 Uma projeção otimista sobre o futuro

“O contexto dos desafios e das mudanças significativas que os professores e as escolas enfrentam situa-se num período de transição sócio-histórica da modernidade para a pós-modernidade” (Martins, Pedro, Gonçalves, Pardal & Neto-Mendes, 2009, p. 292), no qual as escolas revelam incapacidade para darem resposta a novas exigências. A escola da atualidade é (ainda) uma escola de massas, ou, para utilizar uma expressão em voga entre nós uma escola massificada (Lemos Pires, 1988) e que, portanto, não obstante a diversidade de alunos que a frequentam, se caracteriza pela uniformidade aos mais diversos níveis, desde as estruturas organizacionais aos currículos.

A tentativa de descortinar os elementos que compõem as RS dos futuros professores sobre o trabalho que irão exercer não pode deixar em claro a problemática da escola de massas e, portanto, a discussão sobre a natureza do trabalho docente. A primeira constitui o contexto de escolarização pelo qual passaram aqueles, e a segunda parece compor o seu cenário profissional futuro, o que, por si só, justificaria a sua abordagem. Contudo, a sua importância advém ainda de outro fator: as duas questões têm vindo progressivamente a ser discutidas, para além das fronteiras do universo das ciências sociais, no âmbito dos *media*. Têm-se multiplicado as reportagens e os debates sobre fenómenos como a indisciplina, o *bullying*, a multiculturalidade, a mobilidade geográfica dos professores, ou a avaliação do desempenho destes.

A análise dos resultados obtidos através do questionário revela que os inquiridos apresentam uma imagem positiva acerca do desempenho escolar dos seus futuros alunos: consideram que o nível de aprendizagem destes tenderá a ser equivalente (40,6%) ou mesmo superior (31,3%) ao seu; perspetivam (80,2%) as suas dificuldades de aprendizagem como adequadas à idade e ano de escolaridade; acreditam que grande parte (78,1%), ou até a sua totalidade (13,5%), conseguiria aprender as matérias lecionadas no final do ano.

O que estará subjacente a expectativas tão otimistas? Uma interpretação possível é a de que os inquiridos, constituindo eles próprios um grupo de sobreviventes do sistema escolar, projetem nos alunos do futuro o sucesso por eles experimentado, desvalorizando, portanto, a complexidade do contexto de atuação do professor. Lembre-se que o grupo de pertença dos inquiridos é, ainda, *o dos alunos*, e não o dos professores, que constitui o seu grupo de referência. Neste sentido, é possível estarmos em presença de uma defesa da identidade grupal, na qual se integra uma reconstrução positiva do passado, o que “permite ao indivíduo a construção de uma imagem moralmente positiva do grupo ao qual pertence, surgindo, principalmente, no momentos de transição em que a identidade é questionada (...) mesmo quando os dados empíricos demonstram o contrário daquilo que está sendo recordado” (Sousa, Misis, Michels, Carvalho & Ens, 2007, p. 100).

Contudo, pode haver outra explicação: a idealização das suas próprias capacidades para, perspetivando a sua integração futura na profissão, contribuírem para um desempenho escolar positivo dos alunos.

A análise das expectativas dos sujeitos face às dificuldades que os alunos do futuro poderão sentir, parece confirmar a pertinência de levar em consideração as duas interpretações de forma conjugada: os inquiridos constituem, ainda, um grupo de alunos, com o qual mantêm um forte vínculo identitário e, portanto, as suas representações acerca do trabalho docente tendem a ser marcadas pelo entendimento de que, nem a escola é muito atrativa para os alunos, nem os professores atuam da forma mais adequada, situação que sentem poder alterar quando eles próprios se tornarem professores.

Atentando nos motivos subjacentes às dificuldades de aprendizagem dos alunos do futuro, constata-se que o desinteresse pelo curso é o motivo mais referido (43,8%). Os inquiridos têm consciência de que há uma distância entre aquilo que os alunos querem da escola e o que a escola efetivamente fornece ou exige. Ao mesmo tempo, fazem depender grandemente do professor (45,8%) a superação das dificuldades de aprendizagem.

As respostas indiciam a centralidade do professor no que se refere à promoção do sucesso escolar dos alunos – cabe-lhe a responsabilidade de atrair, motivar, cativar os seus alunos. Em reforço de tal indício, refira-se que, quando questionados sobre os motivos subjacentes às dificuldades de aprendizagem dos alunos em função de fatores imputáveis aos professores, os inquiridos realçam uma forte responsabilização dos docentes, e, a seguir, a consciência de que o contexto que envolve a atuação dos docentes não lhes permite fazer melhor.

É esclarecedor constatar que a falta de adequação das práticas docentes – um fator que remete para a questão da preparação profissional dos professores - seja o motivo mais apontado (47,9%) como justificação dessas dificuldades. Coerentemente, os inquiridos entendem que a superação de tais dificuldades passaria sobretudo por um envolvimento maior dos professores com os seus alunos e pela reorganização da sua prática pedagógica. Entendem igualmente que os alunos aprenderão desde que o professor esteja preparado (57,3%).

6.1.2. Escolha profissional e construção de identidade

Como os participantes no estudo perspetivam um conjunto de fatores subjacentes à escolha profissional que fizeram: a motivação, a vontade de investimento na profissão, o lugar da formação inicial, os traços específicos da profissão? A forma como tal ocorre apoia a compreensão do papel integrador daqueles no processo de construção identitária da profissão docente.

É nosso pressuposto que “as identidades sociais não constituem uma inerência ao indivíduo, mas antes um constructo, associadas a um contexto social e a uma história” (Pardal *et al.*, 2009, p. 35). Como tal, os processos de construção das identidades profissionais são contínuos, dinâmicos e com uma durabilidade imprevisível (Dubar, 2000). A construção identitária associada a uma determinada profissão não constitui um processo passivo, durante o qual o indivíduo interioriza e assimila a cultura do seu grupo profissional, mas sim um processo dialético, em que indivíduo e grupo se influenciam mutuamente: “esta dinâmica envolve não um mero processo de socialização em que o indivíduo aparece passivamente ao sabor de normas de referência de um qualquer grupo ou comunidade, mas o próprio indivíduo como ator das contradições e dos interesses que se movem e ele mesmo move num determinado meio” (Pardal *et al.*, 2009, p. 36). É um processo que implica simultaneamente uma dimensão individual ou autobiográfica (a identidade do eu) e uma dimensão coletiva ou relacional (a identidade para o outro) (Dubar, 2000): a identidade constrói-se na esfera das ideias, concepções e representações acerca de nós próprios, e na esfera coletiva, associada aos papéis sociais que desempenhamos. Isto significa que a identidade profissional vai sendo construída através da interação entre os sistemas de ação e a trajetória individual.

Neste trabalho, entendemos os cursos de formação de professores, contexto para a socialização secundária dos futuros profissionais, como sistemas de ação que contribuem para aquilo que Dubar (2000) designa de processos de atribuição da identidade, referindo-se à dinâmica de construção da identidade *do outro para si*, ou seja, resultante da ação das instituições e agentes sociais sobre o sujeito. “A passagem do jovem-adulto a profissional implica um processo de socialização secundária, ou seja, a aquisição de saberes relativos a um campo especializado de atividade, os saberes profissionais (...)” (Lopes, Pereira, Ferreira, Coelho, Sousa, Silva & Rocha, 2004, p. 69).

Na esteira de Dubar (2000), não negligenciamos a imbricação dos atos de atribuição com os atos de pertença, relacionados com a construção da identidade *de si para si e para o outro*.

A construção identitária dos professores é um processo que não começa no momento em que estes iniciam a sua atividade, mas muito antes. A socialização operada ao longo da formação inicial constitui um primeiro momento da socialização profissional, fundamental para a constituição daquilo que Dubar (2000) designa de “identidade profissional de base”. Assim sendo, “a formação inicial produz sempre uma identidade profissional de base — resultante da articulação entre a socialização secundária por ela oferecida e a socialização primária —, que se relaciona com a transação biográfica” (Pereira, Carolino & Lopes, 2007, p. 193).

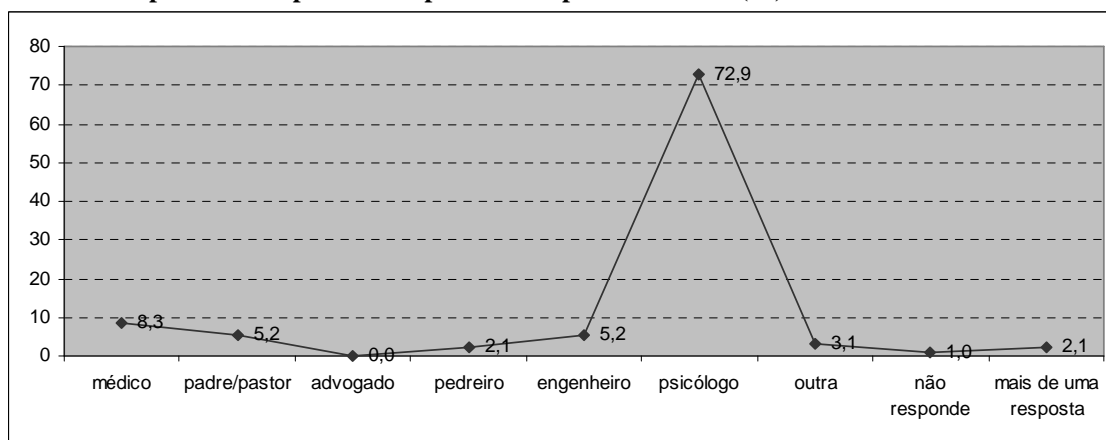
Como Percheron (cit. por Dubar, 2000), distanciamo-nos de uma perspetiva funcionalista de socialização, centrada na ideia de que aquela consiste essencialmente num processo de inculcação de um conjunto de valores e de normas. Vemos a socialização académica como o “desenvolvimento de uma dada representação do mundo” que vai sendo (re)construída e apropriada pelos indivíduos como resultado das suas interações contínuas.

Assim, considera-se pertinente o estudo das expectativas dos indivíduos relativamente à sua profissão futura, num momento em que as suas trajetórias individuais ainda se localizam no sistema educativo.

No momento em que foram consultados, os inquiridos pareciam fortemente motivados a ser professores: a larga maioria (70,8%) considerava-se desafiada a inovar e procurar novos métodos de ensino, ao mesmo tempo que considerava (69,8%) que a sua escolha profissional fora encarada positivamente pelas suas famílias. Como que enfatizando o carácter profissional da docência, associavam (57,3%) o maior sucesso dos alunos a uma preparação adequada dos professores.

Todos estes dados constituem um conjunto de fatores que configuram um processo específico de construção identitária da profissão docente, processo que se vê mais clarificado quando os inquiridos, confrontados com a necessidade de escolherem a profissão que consideram mais próxima da de professor, optam, de forma inequívoca, pela de psicólogo (72,9%), e afastam a associação a um sacerdócio (5,2%), emergindo uma rutura com a representação tradicional. Como interpretar tão forte associação da profissão de professor à de psicólogo?

Gráfico 1: A profissão de professor é próxima da profissão de ... (%)



A explicação poderá estar relacionada com os problemas que preocupam os (futuros) professores: o *bullying*, a indisciplina, a questão da ordem e da conflitualidade de valores entre a escola e família. A ser assim, ficaria expressa uma conceção da profissão docente que extravasa o seu conteúdo tradicional, centrado na transmissão de saberes e fundado na homogeneidade sociocultural dos alunos. No atual cenário escolar, estes alunos “podem estar se esforçando para compreender a diversidade de valores sociais que se manifestam na escola e emergem no contexto atual [...], mas têm dificuldade para agir de forma coerente diante dessas manifestações” (Martins, Adballa & Rodrigues, 2009, p. 84).

6.2. Estruturação das representações sociais: núcleo central e elementos periféricos – abordagem estrutural

As RS constituem conjuntos sociocognitivos estruturados em torno de dois subsistemas: o núcleo central e os sistemas periféricos. No núcleo central encontram-se os elementos mais estáveis e duradouros das representações, que consubstanciam a sua significação. Dado ser a esse nível que se processa a sedimentação e naturalização dos elementos associados ao objeto, no núcleo central são incorporadas as influências dos grupos primários e da tradição, tendendo os elementos aí presentes para a homogeneização e resistência à mudança. Nas camadas periféricas das representações, por sua vez, encontram-se os elementos mais flexíveis e articulados com os contextos e com a história e experiências dos sujeitos.

Como defendemos noutro trabalho (Martins *et al.*, 2009), os inquiridos constituem “um grupo em formação onde, presumivelmente, a informação de natureza científica é dominante” (p. 296), podendo apresentar um senso comum esclarecido (Santos,1989). Tendo em conta o processo de mudança em que estes alunos se encontram envolvidos, a abordagem que se segue pretende ser útil “para compreender as resistências (condicionadas pelo núcleo central) como a adesão/ participação dos sujeitos a essa mudança, possibilitada pela natureza flexível, adaptável do sistema periférico” (Martins *et al.*, 2009, p. 296).

6.2.1. O aluno: aprendiz e estudante

Para os inquiridos, o aluno é sobretudo *aprendiz e estudante* (Tabela 1). O significado central de “aluno” parece estar de acordo com uma perspetiva tradicional sobre o processo de ensino-aprendizagem. A imagem coletivamente partilhada sobre “o aluno” incide, não tanto sobre as características atuais do corpo discente – diversidade e heterogeneidade social e cultural – mas, principalmente, sobre a sua função, cristalizada no tempo. Estes futuros professores representam o aluno, antes de mais, projetando aquilo que pensam que ele deverá ser – aprendiz e estudante –, constituindo este o elemento que permite estruturar e dar sentido a todo o sistema de representações.

Tabela 1: Associações livres da palavra aluno: núcleo central e elementos periféricos

<p style="text-align: right;">ome < 2,5</p> <p>Aprendiz (54) 1,9 Estudante (54) 2,2</p> <p style="text-align: right;">f > 19,6</p>	<p style="text-align: right;">ome > 2,5</p> <p>Amigo (20) 2,8 Passividade (21) 2,9 Trabalhador (27) 3,0 Símbolos (32) 2,9 Ensino (38) 2,6</p>
<p style="text-align: right;">f < 19,6</p> <p>Afecto (3) 1,7 Responsabilidade (4) 2,0 Desordem (9) 1,7 Inteligência (10) 2,5 Criança (11) 2,5 Professor (12) 1,9 Pessoa (17) 1,9</p>	<p>Futuro (1) 3,0 Desafio (5) 3,6 Felicidade (15) 2,7</p>

Na primeira zona periférica, embora transpareça também a dimensão relacional (*amigo*), ausente do núcleo central, surge um conjunto de ideias que vem corroborar a importância dos elementos constitutivos deste núcleo – *passividade, trabalhador, símbolos, ensino*. Por um lado, assinala-se o reforço do significado atribuído a aluno, ao considerá-lo como passivo (em linha de continuidade com a ideia de aprendiz) e como trabalhador (em coerência com a ideia de estudante); por outro, acrescentam-se elementos associados ao contexto que enquadra o aluno, centrado na escola (simbolizada por “mochilas”, “caderno”, “roupa”, “livro”, “uniforme”, “material”, “farda”) e no ensino enquanto atividade formal.

Na zona intermédia encontram-se ideias mais heterogéneas, ora apontando para a valorização do aluno enquanto ser único, com determinadas competências (*pessoa, inteligência ou responsabilidade*), ora para uma perspetiva tradicional da educação, segundo a qual o aluno será, sobretudo, a *criança*. Finalmente, os sentimentos suscitados pela palavra “aluno”, maioritariamente ligados a *felicidade*, são remetidos para a segunda zona periférica.

6.2.2. O professor: quem ensina e na escola

O conjunto de palavras associadas a “professor” é coerente com o sistema de representações sobre o aluno. Nele se exprimem dois sentidos que se complementam (Tabela 2): um, dominante, enfatiza a componente instrucional do ensino, e encontra-se na associação a *ensino e escola* – no núcleo central – e a *educação e transmissor*, na zona intermédia; outro, destaca a componente das relações humanas, e surge no núcleo central através da associação com *amigo*, vendo-se reforçado na zona intermédia (*comunicação*) e na primeira zona periférica (*afeto*).

Contudo, apesar da centralidade da componente instrucional do ensino, associada a uma visão mais tradicional do trabalho docente, aparece, na primeira zona periférica, a ideia de professor enquanto *orientador*, que remete para um entendimento menos conservador daquele.

Tabela 2: Associações livres da palavra professor: núcleo central e elementos periféricos

<p style="text-align: right;">ome < 2,4</p> <p>Amigo (16) 2,4 Disciplina (18) 2,3 Escola (29) 2,4 Ensino (42) (2,0)</p> <p style="text-align: right;">f > 15,3</p>	<p style="text-align: right;">ome > 2,4</p> <p>Afeto (22) 2,5 Orientador (26) 2,8 Profissional (27) 2,7 Saber (27) 2,7</p>
<p style="text-align: right;">f < 15,3</p> <p>Inteligência (4) (1,5) Aprendizagem (5) 2,4 Modelo (7) (2,0) Transmissor (8) (2,0) Responsabilidade (10) 2,3 Educação (11) (2,0) Trabalho (11) 2,3 Comunicação (12) 2,3 Alunos (14) 2,1</p>	<p>Empenho (6) 3,3 Aspectos negativos (10) 2,6 Pessoa (10) 2,7 Símbolos (11) 3,3 Avaliação (13) 3,0 Vocação (14) 2,6</p>

A análise do sistema de representações sobre o professor permite destacar o entendimento do professor enquanto *profissional* e detentor de *saber*, associações que emergem na primeira zona periférica, deixando vislumbrar uma identidade profissional em construção. Estas palavras revelam o seu trabalho futuro e o seu desempenho associados à posse de conhecimentos científicos e técnicos. Assinale-se que um dos sentidos distante de tal representação – associação da profissão docente a vocação - emerge já na segunda periferia.

Estes dados permitem delinear as representações sociais destes alunos, numa etapa inicial dos seus percursos académicos, sobre o ser professor: num primeiro plano, alguém que ensina, em contexto escolar, mantendo com os alunos um relacionamento de amizade; num segundo, alguém que desempenha essa atividade profissionalmente.

Parecem manter-se, nas representações destes alunos, traços nitidamente conservadores (Maroy, 2006), como assinalámos noutra local (Pardal *et al.*, 2009): “organização dos saberes, do ensino e da aprendizagem; carácter relacional resultante das interações; ênfase na componente disciplinar e intelectual dos saberes curriculares; ênfase numa identidade mais profissional” (p. 42).

6.2.3. Dar aula: ensinar, interagir, atividade profissional

Na análise das associações livres à expressão “dar aula”, constata-se (Tabela 3) o reforço das dimensões associadas à representação do professor, atrás identificadas. Transparecem no núcleo central as seguintes associações a “dar aula”: a. atividade de ensinar (*ensino, sentido tradicional*); b. uma atividade relacional (*alunos, interação*); c. uma atividade profissional (*profissão*).

Tabela 3: Associações livres da expressão dar aula: núcleo central e elementos periféricos

ome < 2,5	ome > 2,5
Sentido tradicional (21) 2,5 Interação (29) 1,9 Ensino (39) 1,7 Profissão (41) 1,9 Alunos (45) 2,3 f > 17,7	Projeto vocacional (20) 2,7 Escola (27) 2,5 Competência (40) 2,8
Crianças (5) 1,2 Sentimentos positivos (5) 1,8 Sentimentos negativos (6) 2,5 Aspetos negativos (7) 2,0 f < 17,7	Avaliação (3) 3,3 Educação (5) 3,4 Saber (6) 2,8 Paciência (7) 2,9 Dinamismo (8) 3,0 Conteúdos (11) 2,7 Aprendizagem (13) 3,0 Símbolos (15) 3,5

Aparentemente, estamos perante uma conceção que deixa perceber os traços estáveis de uma identidade que encontra na centralidade do trabalho “celular” na sala de aula, na relação com os alunos e no carácter profissional da atividade docente as suas principais fontes de significado.

As camadas não centrais deste sistema de representações acentuam tal conceção: nas zonas periféricas 1 e 2 revela-se reforçada quer a importância e a resistência do espaço escolar da sala de aula como unidade espácio-temporal central do ensino e palco da autonomia individual do professor (*escola, educação, símbolos*), quer o carácter profissional do trabalho docente (*competência, saber*).

Assinale-se ainda o destaque que a ideia de “dar aula” enquanto *projeto vocacional* assume, na zona periférica 1. Tendo em conta que a identificação de “professor” com *vocação* aparecia já na segunda zona periférica, parece pertinente concluir que estes futuros professores desejam, especificamente, vir a dar aulas, visão que contraria, de alguma forma, o atual cenário de complexificação do trabalho docente. Este aspeto é suscetível de ser explicado através daquilo que Lortie (1975) considera ser um traço distintivo da formação

de professores, quando comparada com a de outros profissionais: os seus estudantes, tendo já atravessado um percurso escolar prolongado, foram observando e avaliando numerosos profissionais em ação enquanto alunos. Desta “aprendizagem por observação” (Lortie, 1975) pode resultar que os estudantes não se apercebem que o trabalho do professor não se limita à imagem que dele foram construindo enquanto alunos.

6.3. A identidade profissional dos futuros professores – síntese

Na continuidade de trabalhos anteriores (Martins *et al.*, 2009; Pardal *et al.*, 2009), a análise dos resultados evidencia que a construção da identidade de professor, percecionada através das representações que dela fazem os alunos, é inseparável da construção do conteúdo e da forma do trabalho docente, um e outro resultantes quer do discurso social e do poder, quer da dinâmica dos professores, a que se acrescenta a própria formação específica de um grupo que exercerá a profissão docente num futuro próximo. No processo de construção de identidade dos professores como “fonte de significado” para a coletividade que constituem, para que tal referência o seja, aquela não pode ser dissociada do conteúdo da ação do professor, o que transparece tanto das representações sobre os futuros alunos e da motivação e representações sociais sobre a profissão de professor, quanto das evocações analisadas.

Detectou-se alguma tensão entre o papel de aluno, identidade real destes estudantes, e o papel de futuros professores, a sua identidade virtual (Dubar, 2000), resultante do processo de construção da identidade profissional de base (Dubar, 2000). Tal tensão revela-se quando se constata, por um lado, que os indivíduos têm uma perspetiva otimista, tendo em conta o atual contexto da escola de massas, sobre aspetos associados ao desempenho escolar dos alunos do futuro, e que, por outro, são possuidores de um saber “profissional” docente e de uma visão própria das suas formas de atuação enquanto futuros profissionais da docência.

A identidade real dos estudantes – uma identidade em transição

Estes futuros professores constituem um grupo de alunos com um longo percurso de escolaridade, podendo, nessa medida, ser considerados sobreviventes do sistema escolar. Daqui parece resultar um forte vínculo identitário com o grupo *alunos*, traduzido na projeção, nos alunos do futuro, do sucesso por eles próprios experimentado, na qual não é levada em conta, portanto, a complexidade e dificuldade do contexto de atuação profissional docente. Para esta conclusão contribuem os seguintes aspetos: a imagem globalmente positiva acerca do desempenho escolar dos futuros alunos; a perspetiva otimista que enforma a motivação para ser professor, a antevisão da capacidade individual para ser um bom professor e a centralidade do significado de aprendiz e estudante encontrada nas associações com a palavra “aluno”.

A construção da identidade profissional de base

A análise efetuada permitiu detetar alguns traços considerados estáveis na representação do professor, do seu trabalho e da sua identidade, designadamente nestas dimensões: o trabalho como lugar de construção e de afirmação de uma identidade; uma identidade associada a uma conceção de trabalho entendido como chave interpretativa da definição de professor e da gestão do sistema educativo (Lawn, 2000). Por este motivo, consideramos que, na fase inicial do percurso de formação destes estudantes, começa a delinear-se a construção da sua identidade profissional de base, tendo como pressuposto que “a formação profissional não consiste numa simples transmissão de conhecimentos, mas deve conceber-se como o lugar institucional de uma produção social específica, que envolve a interseção de três esferas – *a esfera do trabalho, a esfera simbólica e a interação social*, implicando uma tripla dimensão: *técnica, relacional e ética*. Não basta aprender as regras técnicas de um trabalho, é necessária também a representação subjetiva e a luta pelo reconhecimento social” (Carrolo, 1997, p. 46).

Desta forma, sublinha-se o entendimento de que a profissão docente se afasta nitidamente do desempenho do sacerdócio, que implica uma entrega, uma missão, e não exatamente o exercício de uma profissão, assim como as dimensões centrais das representações sobre o professor e sobre dar aulas: componente instrucional, de ensino; componente de interação, de relacionamento humano; componente de profissionalidade. Podemos, então, afirmar que “no plano da configuração da(s) identidade(s) do professor os alunos deixam indicações suficientes de uma caracterização identitária da profissão docente e da sua própria socialização a caminho de uma identidade profissional. A identidade de professor, tal como a concebem, afigura-se inseparável de um determinado conteúdo e de uma determinada forma de trabalho: um conteúdo associado a ensino, exercido por um profissional do mesmo” (Pardal *et al.*, 2009, p. 46).

Não podemos ignorar a presença, nas RS sobre o professor e o seu trabalho, de um cariz conservador associado a aspetos como a “forma escolar e trabalho celular”; o “professor como executante autónomo na sua sala de aula”; a “ocupação relacional e humana”; a “ocupação de cunho disciplinar e intelectual”; a entrega a “atividades diversas em relação direta ou indireta com os alunos” (Maroy, 2006). Neste sentido, à primeira vista, parece emergir uma representação de professor pouco recetiva a influências reformistas, “indiciando uma atenção maior às práticas no processo de formação do que a problematizações eventualmente perturbadoras de uma certa conceção de trabalho e de identidade. A presença dominante do contexto de trabalho tradicional, como é a sala de aula, e a ausência, quer da “componente não letiva”, em contexto escolar, quer de contextos extraescolares, como ATL’s e centros de explicações, entre outros, deixam perceber a dificuldade de integrar no senso comum esclarecido dos estudantes elementos considerados essenciais nas reformas experimentadas no terreno”(Pardal *et al.*, 2009, p. 45).

Esta problemática é tanto mais interessante quanto possa contribuir para compreender os processos de mudança e de resistência a esta no campo educativo. A confirmar-se, ao longo do percurso de formação inicial, esta tendência, que agora se identifica, para a associação de certos traços conservadores ao trabalho docente, num contexto em que as intenções reformistas apontam noutros sentidos, pode questionar-se o papel da formação inicial na promoção da inovação. Tem sentido igualmente colocar a questão de saber se a resistência à mudança, tantas vezes apontada aos professores, não será um efeito da própria socialização profissional – compreendendo aqui a preparação feita no ensino superior – tanto quanto de outros factores.

Considerações finais

Perceber as representações sociais de que alunos de cursos de ensino são portadores sobre a sua futura profissão, conhecer as características que estão na base da construção da sua identidade profissional e detectar o nível de influência dos conteúdos recebidos na formação académica na dinâmica daquelas representações constituíram objetivos desta investigação.

Nas limitações que o estudo se impôs, os dados recolhidos e analisados permitem-nos perceber uma representação de professor como um profissional do ensino e do saber, resistente a influências reformistas, e a docência como uma profissão e não como uma missão. Vejamos.

1. Professor, um profissional de ensino. O trabalho do professor é, num primeiro plano, associado pelos inquiridos à centralidade da componente instrucional do ensino, e, num segundo, à componente de relações humanas, deixando transparecer dessa forma uma visão de trabalho do professor e de professor em consonância com a representação social tradicional de um e do outro.

2. Professor, um profissional do saber. A Entende-se o professor como um profissional detentor de saber, Tal representação exprime com clareza a valorização da docência como profissão com um conteúdo científico.

3. Docência não constitui uma missão. Em paralelo, como que reforçando o sentido profissional da actividade docente, é desvalorizada nesta a tradicional visão missionária, a aproximação daquela a vocação.

3. Uma representação de professor pouco receptiva a influências reformistas. Chama a atenção a pouca receptividade dos inquiridos a aceitarem a diversidade de papéis que o professor foi obrigado a desempenhar na “escola de massas”.

O aumento da diversidade de funções e de tarefas do professor na “escola de massas” têm interferido certamente na dinâmica e no conteúdo do trabalho dos professores. Ter-se-ão dado conta disso os alunos-futuros professores?

Parecem manter-se, nas representações sociais dos alunos, traços fortemente conservadores do trabalho do professor, que configuram, segundo entendemos, o permanente da actividade. É disso expressão a ênfase na componente instrucional do ensino. A seu lado, transparecem representações que configuram uma expressiva rutura com o passado. Disso são expressão o afastamento da associação de docência a sacerdócio e a forte valorização da actividade docente como uma profissão: uma profissão do saber, com conteúdo científico.

É notória alguma resistência dos futuros professores à integração nas representações do ser professor das dimensões atuais da profissão docente. Sendo certo que aproximam a profissão de professor da de psicólogo, o que, segundo cremos, não pode ser dissociado da diversidade de problemas da escola actual, é igualmente verdade que não integram na representação da profissão as mais diversas funções e tarefas desempenhadas atualmente pelo professor, nomeadamente as não letivas. Considerarão eles que a pulverização atual das funções previstas de professor constituem uma ameaça à sua identidade profissional? E, assim sendo, como caracterizar esta identidade?

As identidades profissionais não são inerentes ao indivíduo nem constituem um processo passivo, mas antes um processo dialético, no qual o indivíduo, o grupo em que se insere e o contexto mais amplo interagem dinamicamente. Tal não é contraditório com a necessidade de existência de traços marcantes que configuram uma profissão. Os elementos mais móveis da representação da profissão docente parecem ser integrados naquela na medida mesma em que se percebe virem reforçar os referidos traços essenciais.

bibliografia

- Abric, J.-C. (1994). Les représentations sociales: aspects théoriques. In J.-C. Abric (Ed.) *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 11-35.
- Arruda, A. (2002). Teoria das representações sociais e teorias de género. *Cadernos de Pesquisa*, nº 117, pp.127-147.
- Ball, S. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), pp. 3-23.
- Bardin, L. (1995). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Carrolo, C. (1997). Formação e identidade profissional dos professores. In M. T. Estrela (Ed). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, pp.22-50.
- Castells, M. (2007). *A era da informação: economia, sociedade e cultura - O Poder da Identidade*. Lisboa: FCG (2ª Edição).
- Cordeiro, M. H. B. & Haddad, L. (2009). Delineando modelos de escola e perfil de professor: um estudo com estudantes do vale do Itajaí e da Universidade Federal de Alagoas. In C. Prado de Sousa, L. A. Pardal & L. Villas Boas (Orgs). *Representações Sociais sobre o Trabalho Docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.195- 208.

- Dubar, C. (2000). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin.
- Gonçalves, M. M. B. (2007). *Educação, trabalho e família: trajetórias de diplomados universitários*. Tese de Doutorado. Universidade de Aveiro.
- Jodelet, D. (1994). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2002). Representações Sociais : um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.). *As Representações sociais*. Rio de Janeiro: Edições UERJ, pp. 17-44.
- Lawn, M. (2000). Os professores e a fabricação de identidades. In A. Nóvoa E J. Schriever (Org.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, pp. 69-84.
- Lemos Pires, E. (1988). A massificação escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, nº 1, pp. 27-43.
- Lessard, C. & Tardif, M. (2008). As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor?. In M. Tardif & C. Lessard (Orgs.). *O Ofício de Professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Editora Vozes, pp.255-277.
- Lopes, A., Pereira, F., Ferreira, E., Coelho, O., Sousa, C., Silva, M. A. & Rocha, R. (2004). Estudo Exploratório sobre Currículo de Formação Inicial e Identidade Profissional de Docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo de formação. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (1), pp. 63-95.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lytard, J.- F. (1989). *A Condição Pós-Moderna*. Lisboa: Gradiva.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe: facteurs de changement, incidences et resistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, nº 155, pp. 111-142.
- Martins, A. M., Adballa, M. F. B. & Rodrigues, M. A. (2009). Representações Sociais sobre o trabalho docente de estudantes de licenciaturas: o início do percurso das trajetórias de formação. In C. Sousa; L. A. Pardal & L. Villas Boas (Orgs.). *Representações Sociais sobre o Trabalho Docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 75-90.
- Martins, A. M., Pedro, A. P., Gonçalves, M., Pardal, L. A. & Neto-Mendes, A. (2009). Mudanças e representações sociais sobre formação de professores. In C. Sousa; L. A. Pardal & L. Villas Boas (Orgs.). *Representações Sociais sobre o Trabalho Docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 291-303.
- Martins, A. M.; Arroiteia, J. C. & Gonçalves, M. M. B. (2002). *Sistemas de (des)emprego: trajetórias de inserção*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Nascimento-Schulze, C.M. & Camargo, B.V. (2000). Psicologia Social, representações sociais e métodos. *Temas de Psicologia da SBP*, vol. 8, nº 3, pp. 287-299.
- Nóvoa, A. (2006). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*, palestra apresentada em outubro de 2006, em São Paulo, Brasil. (<http://pt.scribd.com/doc/2943879/Desafios-do-trabalho-do-professor-Antonio-Novoa>, consultado em 08/04/2011).
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 217-233.

- Pardal, L.A. (1992). *Formação de professores do ensino secundário (1901-1988). Legislação essencial e comentários*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pardal, L. A., Neto-Mendes, A., Martins, A. M., Pedro, A. P. & Gonçalves, M. (2009). Identidade e trabalho docente: representações sociais de futuros professores. In C. Sousa; L. A. Pardal & L. Villas Boas (Orgs). *Representações Sociais sobre o Trabalho Docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 34-51.
- Pereira, F., Carolino, A. M., & Lopes, A. (2007). A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas 3 décadas do século XX : transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), pp. 191-219.
- Sá, C. P. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: Edições UERJ.
- Sá, C. P. (1998). *A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Edições UERJ.
- Santos, B. S. (1989). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Afrontamento.
- Sousa, C. P., Muis, C. R., Michels, L. R. F., Carvalho, M. E. & Ens, R. T. (2007). As Representações Sociais da Escola do Passado: identidade e trajetórias profissionais de professores. In L. A. Pardal, A. M. Martins, C. Sousa, A. Dujó & V. Placco (Orgs). *Educação e Trabalho: Representações, Competências e Trajetórias*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 97-104.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2005). *O Trabalho Docente*. Petropolis: Editora Vozes.
- Teodoro, A. (2008). No fio da navalha. As tecnologias políticas de reforma e a luta pela fabricação da alma dos professores. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Orgs.). *Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 29-37.