



universidade de aveiro
theoria poiesis praxis



trabalho docente representações e construção de identidade profissional

luís pardal

manuela gonçalves

antónio martins

antónio neto-mendes

ana paula pedro



universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

título

Trabalho docente: representações e construção de identidade profissional

autores

Luis Pardal
Manuela Gonçalves
António Martins
António Neto-Mendes
Ana Paula Pedro

design e serviços de pré-press

Azulzen, Lda

impressão

Officina Digital, Lda

edição

Universidade de Aveiro, Comissão Editorial
Campus Universitário de Santiago
3810-193 Aveiro

data

Dezembro 2011

tiragem

300 exemplares

depósito legal

338009/11

ISBN

978-989-97392-4-6

apoio

Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF)

catalogação recomendada

Trabalho docente: representações e construção de identidade profissional
Luis Pardal, Manuela Gonçalves, António Martins, António Neto-Mendes, Ana Paula Pedro
Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Educação, 2011. - 132 p.
ISBN 978-989-97392-4-6

trabalho docente // representações sociais e profissionais // identidade profissional

CDU 373

Reservados todos os direitos. Esta publicação não pode ser reproduzida ou transmitida, no todo ou em parte, por qualquer processo, eletrónico, mecânico, fotocópia, gravação ou outros, sem prévia autorização do Editor.

índice geral

prefácio	11
introdução	13
1. O tema geral: enquadramento do presente estudo	15
1.1. Objetivos gerais e específicos do projeto global	17
1.2. Objetivos deste estudo	18
2. A profissão docente em Portugal na viragem para o processo de democratização	18
3. A formação de professores na Universidade de Aveiro, Portugal	20
4. O trabalho docente: dimensões, regularidades e mudanças	27
5. Representações sociais: um recurso interpretativo	30
capítulo I	35
Representações sociais: uma interpretação específica da realidade	36
1. Elementos gerais da teoria das representações sociais	36
1.1. Saberes socialmente elaborados e partilhados	39
1.2. Representações sociais: uma visão funcional de mundo	42
1.3. Representações sociais: uma atitude	42
1.4. Representações sociais: uma forma de conhecimento singular	
1.5. Representações sociais: um conceito na encruzilhada de diversos domínios do saber	43
2. Processos de formação das representações sociais: a objetivação e a ancoragem	44
2.1. A objetivação. O abstrato torna-se concreto	45
2.2. A ancoragem. O estranho torna-se familiar	46
3. Estruturação das Representações Sociais: teoria do núcleo central e dos sistemas periféricos	48
3.1. A teoria do núcleo central	50

3.2. O sistema periférico e sua interferência nas representações sociais	53
3.3. Funções do núcleo central e do sistema periférico	55
3.4. Práticas sociais e mudança: o intensificar de representações sociais condicionais e não-autônomas	57

capítulo II

Representações, práticas e identidades profissionais dos professores 63

1. Representações profissionais	63
1.1. A especificidade das representações profissionais face às representações sociais	63
1.2. Características, dinâmica e funções das representações profissionais	64
1.3. Modelos de representações profissionais	66
1.3.1. Das representações sociais às representações profissionais	66
1.3.2. Coexistência das representações sociais e das representações profissionais	66
2. Representações e práticas profissionais	67
2.1. Práticas profissionais e representações profissionais dos professores	67
2.2. Os objetos profissionais dos professores	68
3. Representações profissionais e identidade(s) profissional(ais)	69
3.1. A especificidade da identidade (plural) profissional dos professores	69
3.2. A construção da(s) identidade(s) profissional(ais) dos professores	70
3.2.1. A socialização profissional dos professores	70
3.3. As identidades plurais dos professores	72

capítulo III

Metodologia da investigação 77

1. Delimitação do campo da investigação	77
2. Opções metodológicas do presente estudo	79
2.1. Orientações gerais da investigação	81
2.2. Técnicas de recolha e de tratamento da informação	82
2.2.1. O inquérito por questionário	82

2.2.2. Técnica de evocações livres	83
3. Caracterização do grupo de sujeitos participantes da investigação	84
capítulo IV	
Representações sociais e profissionais sobre o trabalho docente e construção da identidade profissional – análise empírica sobre os alunos de licenciaturas em ensino da Universidade de Aveiro.	89
1. Representações sociais e profissionais sobre o exercício profissional no contexto da escola de massas – abordagem dimensional	90
1.1. Representações sobre os futuros alunos	91
1.2. Motivação e representações sociais sobre a profissão de professor	100
2. Estruturação das representações sócio-profissionais: núcleo central e elementos periféricos	104
2.1. O aluno: aprendiz e estudante	105
2.2. O professor: quem ensina e na escola	107
2.3. Dar aula: ensinar, interagir, atividade profissional	108
3. A identidade profissional dos futuros professores - síntese	110
conclusão	113
bibliografia	115
anexos	123



índice de figuras

Figura 1: Estruturação do projeto	16
-----------------------------------	----

índice de gráficos

Gráfico 1: Nível de aprendizagem dos futuros alunos (%)	95
Gráfico 2: Dificuldades de aprendizagem dos futuros alunos (%)	95
Gráfico 3: Aprendizagem dos futuros alunos no final do ano (%)	96
Gráfico 4: Dificuldades de aprendizagem – fator Alunos (%)	97
Gráfico 5: Para superar as dificuldades, os alunos devem ser... (%)	97
Gráfico 6: Dificuldades de aprendizagem – fator Professores (%)	98
Gráfico 7: Para superar as dificuldades, os professores devem... (%)	99
Gráfico 8: Dificuldades de aprendizagem – fator Escola (%)	99
Gráfico 9: Para superar as dificuldades, a escola deve... (%)	100
Gráfico 10: Motivação para ser professor (%)	102
Gráfico 11: Conselho ao futuro aluno (%)	102
Gráfico 12: A família considerou a escolha profissional boa? (%)	103
Gráfico 13: Os amigos consideram que vale a pena ser professor? (%)	103
Gráfico 14: A profissão de professor é próxima da profissão de... (%)	104

índice de quadros

Quadro 1: Licenciaturas em Ensino na Universidade de Aveiro (2002)	22
Quadro 2: Mestrados em Ensino na Universidade de Aveiro (2010/11)	25
Quadro 3. Características e funções do núcleo central e do sistema periférico	56

índice de tabelas

Tabela 1: Evolução do número de inscritos nos cursos de formação de professores da UA (1995-1996 a 2008-2009)	23
Tabela 2: Caracterização sócio-demográfica dos sujeitos participantes	85
Tabela 3: Associações livres da palavra aluno: núcleo central e elementos periféricos	106
Tabela 4: Associações livres da palavra professor: núcleo central e elementos periféricos	107
Tabela 5: Associações livres da expressão dar aula: núcleo central e elementos periféricos	109



prefácio

A equipa de Aveiro, permitam-me que assim designe os cinco autores que assinam o presente estudo, há muito que se dedica a pesquisar e aprofundar o tema em torno do trabalho docente e muito em particular como esse trabalho é representado quer pelos próprios profissionais quer pelos candidatos ao futuro exercício da profissão.

Responsáveis eles próprios pela formação dos docentes no âmbito universitário, e neste caso na Universidade de Aveiro, têm todavia alargado a sua experiência através de estratégias de internacionalização, designadamente com colegas ibero-americanos. A proximidade das línguas e culturas justifica, no caso da formação para a docência, que se privilegiem tais eixos de cooperação. E assim, a presente obra da equipa de Aveiro constitui mais um capítulo, que adquire ainda mais significado e importância no quadro do projeto global em que se insere.

A estratégia metodológica que dá especificidade à equipa de Aveiro consiste na tematização da atividade docente no quadro da teoria das representações sociais. Sob esse aspeto há que saudar o seu pioneirismo no âmbito das Ciências da Educação, não tanto em língua portuguesa mas em Portugal. Os estudos empíricos sobre representações sociais, designadamente no âmbito do ensino, tem conhecido um desenvolvimento exponencial no Brasil, enquanto que em Portugal, correndo o risco de cometer algum pecado de omissão, apenas os colegas de Aveiro têm mostrado apetência e competência para desenvolverem esta estratégia de pesquisa.

O trabalho agora oferecido à comunidade constitui um testemunho eloquente das virtualidades heurísticas das opções metodológicas da equipa.

Luís Pardal, Manuela Gonçalves, António Martins, António Neto-Mendes, Ana Paula Pedro – por uma vez há que fazer a justiça de os nomear – começam por nos expor as linhas mestras duma teoria iniciada por Serge Moscovici nos anos sessenta, uma teoria essencialmente europeia que tem vindo a afirmar-se e adquirir uma aceitação cada vez mais generalizada não apenas no âmbito da psicologia social, a sua matriz original, mas sobretudo enquanto perspectiva interdisciplinar no campo das ciências sociais e humanas. Não obstante a sua complexidade ou mesmo o carácter incoativo duma reflexão “in progress”, os autores logram oferecer-nos uma perspectiva clara dos seus lineamentos teóricos como dos seus pressupostos meta-teóricos, não esquecendo nunca a contextualização no quadro específico das práticas docentes e destas no quadro sócio-cultural que lhes conferem especificidade.

Na segunda parte do estudo a equipa de Aveiro passa da teoria à empiria, procurando identificar as representações que atuais alunos em Ciências da Educação constroem relativamente à sua atividade futura como profissionais, como representam os seus futuros papéis e identidades, como antecipam os seus futuros alunos.

Os resultados a que chegam vêm em grande medida confirmar estudos anteriores da equipa de Aveiro, seja no âmbito nacional ou mesmo internacional. Apraz-me todavia assinalar algumas surpresas que a leitura do texto me proporcionou, ressaltando-se o facto de eu ser apenas um observador curioso, e pouco familiarizado com o tema. Surpreendeu-me, por exemplo, a atitude positiva e plena de esperança expressa tanto na capacidade que antecipam para um exercício competente e mesmo inovador enquanto professores, como ainda nas expectativas de alunos potencialmente recetivos e vocacionados para o sucesso escolar.

Numa época e num contexto onde tantas interrogações se têm colocado à atividade docente, e onde tanto se lamenta a degradação do ambiente, a escassez do apoio familiar, a burocratização, a indisciplina e mesmo o desinteresse, não deixa de ser animador verificar que pelo menos em termos de socialização antecipatória, e pelo menos no caso da amostra estudada, a docência seja encarada com entusiasmo e otimismo. Tais atitudes, se acaso constituírem mais a regra do que a exceção, poderão configurar futuros Pigmaleões positivos na sala de aula.

Felicitações à equipa de Aveiro e desde já os meus melhores votos para que continuem a oferecer-nos mais capítulos para esta obra necessariamente aberta, e por isso mesmo sempre em constante renovação.

Jorge Correia Jesuíno

introdução

O estudo da problemática das representações sobre o trabalho docente implica averiguar a forma como os professores são vistos, e se veem a eles próprios, o que obriga a ter em consideração o enquadramento social, económico e político, quer na explicação e compreensão das decisões políticas com repercussões sérias sobre o trabalho dos professores, quer na contextualização e atenção inerentes às dinâmicas e aos processos que têm lugar nas organizações educativas, em geral, e nas escolares, em particular.

A propósito das forças que “influenciam realmente a escola e a modelam”, para sermos fiéis às palavras de Lessard e Tardif (2008, p. 260), estes autores identificam quatro fatores que estão na origem das profundas transformações que as escolas e a profissão docente experimentam: a disputa entre uma política educativa neoliberal e uma política humanista-igualitária; a transformação do papel do Estado; a ascensão do modelo mercantil; a globalização e o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação. Preocupados com a crise e decomposição do modelo canónico de organização e funcionamento dos sistemas educativos e das escolas e a emergência de um conjunto de elementos capazes de transformar a regulação tradicional dos ditos sistemas, os autores citados avançam com o que denominam “três cenários evolutivos plausíveis para pensar o futuro do ensino” (Lessard & Tardif, 2008, p. 269). O “Cenário 1 – Restauração nostálgica do modelo canónico e das desigualdades” (p. 270), caracterizado pela manutenção de um sistema dual que afasta cada vez mais as classes instruídas e economicamente favorecidas das classes populares, reforçado, por vezes, por algumas formas de descentralização e de liberdade de escolha da escola promovidas pelas políticas neoliberais; o “Cenário 2 – Tomada de control pelos empresários tecnófilos” (p. 271), realçando-se a coligação de duas ideias de forte implantação nas sociedades contemporâneas: a grande fé no potencial educativo das novas tecnologias, simbolizadas pelo computador, por um lado, e a crença de que as diversas formas de empresa privada poderão realizar mais eficientemente a revolução tecnológica do que os sistemas centralizados e burocráticos do Estado, por outro; finalmente, o “Cenário 3 – Marcha prudente mas aberta das organizações discentes e profissionais” (p. 274), um quadro menos definido que os dois anteriores e que deve ser posicionado “entre os dois outros cenários: é menos reacionário, no sentido estrito do termo, do que o primeiro; recusa o seu carácter nostálgico e principalmente luta contra os seus efeitos de desigualdade; ao contrário do segundo, entusiasma-se menos com a utopia do mercado e das novas tecnologias de comunicação [...]” (p. 274).

Se aqui se refere esta projeção, sobre cuja leitura os autores recomendam prudência, é porque pode ser interessante analisar as representações sociais (RS) dos estudantes futuros professores à luz destes cenários: Até que ponto essas representações são fiéis a uma matriz mais conservadora da profissão e do trabalho docente, mais naturalizadora das desigualdades sociais? Até que ponto a utopia tecnológica e a utopia de mercado emergem, mesmo que residualmente, nas representações sobre o trabalho docente? Isto é, que representações detêm os futuros professores sobre os futuros alunos e sobre a profissão de professor? Qual a sua representação sobre a identidade profissional dos docentes?

A circunstância de o objeto de estudo desta investigação ser as representações do trabalho docente de jovens estudantes futuros professores coloca-nos perante uma evidência inelutável: tal como reconhecem Tardif e Raymond (2000), “o tempo é um fator importante na edificação dos saberes que servem de base ao trabalho docente” (p. 234) e este elemento temporal nem sempre é devidamente valorizado. O facto de se estar a lidar com uma população de jovens estudantes universitários caracterizados pela frequência de cursos de formação de professores não faz deles (ainda) professores. As suas representações sócio-profissionais serão, pois, suportadas em experiências, em aprendizagens e em socializações que decorrem mais da sua história de vida e menos da carreira profissional (que, em regra, ainda não iniciaram). Paraphrasing ainda estes autores, entre outros, os jovens inquiridos no nosso estudo encontram-se numa fase “pré-profissional” e, aqui, pode residir um dos ângulos de análise de maior interesse, onde se entrecem vários tipos e níveis de RS sobre a atividade profissional, em geral, e o que é ser aluno e professor, em particular.

Estudar as representações sobre o trabalho docente parece, à partida, não carecer de muitas justificações, pois são já em número significativo os estudos sobre o trabalho docente realizados em Portugal: um artigo recente (Roldão, Neto-Mendes, Costa & Alonso, 2006) identifica 460 trabalhos, entre comunicações em congressos, artigos em revistas e teses de doutoramento, realizados na década 1996-2005, dedicados à “organização do trabalho docente” apenas na “perspetiva político-organizacional”.

Impõem-se, contudo, algumas palavras prévias para, de alguma maneira, justificar a investigação cujos resultados se apresentam. O presente estudo tem a sua origem associada a uma conjugação de vontades e de interesses de investigadores de diversos países em torno do aprofundamento do conhecimento sobre RS do trabalho docente, como adiante referiremos, constituindo-se, por conseguinte, numa pequena parcela de uma vasta investigação em curso em mais de duas dezenas de instituições do ensino superior da Argentina, do Brasil e de Portugal junto de alunos, futuros professores¹.

1 O estudo global conta com a participação de 31 grupos de pesquisa consolidados e alocados em 25 instituições nacionais e internacionais (várias brasileiras, uma portuguesa e uma argentina), e com o apoio da Maison des Sciences de l'Homme, França, e da Fundação Carlos Chagas, em São Paulo. É coordenado pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – CIERS, da Fundação Carlos Chagas, que tem garantido um apoio sistemático ao desenvolvimento das atividades do projeto, garantindo a infraestrutura técnica e administrativa.

A adesão dos autores deste estudo ao projeto resultou do pronto reconhecimento quer da pertinência do objeto de estudo quer do interesse de podermos explorar e aprofundar uma teoria (das RS) e uma metodologia a ela associada, mas pouco divulgada no meio universitário português.

O objeto deste estudo é, como se percebe, de grande complexidade, e pode ser abordado, nas suas múltiplas aceções, a partir dos mais diversos quadros teóricos de referência e metodologias.

O recurso às RS como instrumento para a análise e compreensão do trabalho docente perspetivado por futuros professores afigura-se pertinente no estudo, seja pelo papel daquelas na interpretação da atividade profissional do professor e na configuração do trabalho deste, seja pelo seu papel de orientação da própria ação docente e de justificação da mesma.

Acrescente-se, ainda, que o quadro teórico que serve de suporte ao estudo permite perceber em que medida as RS dos inquiridos sobre os processos de ensino-aprendizagem em que intervirão, já como professores, incorporam as suas experiências e as dinâmicas inerentes aos processos de mudança.

1. O tema geral²: enquadramento do presente estudo

O projeto *Representações Sociais de Alunos de Pedagogia e Licenciatura sobre o Trabalho Docente* foi organizado a partir de um único *tema principal de pesquisa e focos de análise* integrados que procuram ampliar a análise da problemática em estudo. O *tema principal* de pesquisa que agrega todos os pesquisadores é o trabalho docente, visando apreender as RS do trabalho docente de alunos universitários de cursos de formação de professores³. A pesquisa, além de explorar a aplicação da teoria das RS analisando os seus limites e possibilidades, procura, também, confrontá-la com outras teorias da área da educação, na tentativa de explorar proximidades e distanciamentos desses diversos olhares sobre o mesmo tema.

2 Quer para a apresentação do projeto quer para a identificação dos objetivos acompanhamos de muito perto o texto elaborado pela equipa de colegas da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, Brasil.

3 No Brasil, a referência faz-se aos “alunos de pedagogia e licenciatura”, o que está em sintonia com o quadro de referências do país. Em Portugal, o panorama da formação de professores foi profundamente modificado com o chamado “processo de Bolonha”. As anteriormente designadas “licenciaturas em ensino”, que conferiam habilitação profissional para a docência, fazem parte do passado. Excetuando alguns casos de formações orientadas para o ensino básico (como exemplo citamos apenas a *Licenciatura em Educação Básica*), já quase não há no panorama universitário português licenciaturas específicas na área da docência, e quando as há estas perderam o carácter “profissionalizante”, atirado agora para o 2º ciclo (mestrado) por força das alterações da LBSE e consequente implementação do sistema de 3 graus académicos; licenciatura; mestrado; doutoramento (Art. 13º-A da Lei nº 49/2005, de 30 de agosto).

A estruturação das atividades da pesquisa prevê que cada pesquisador integrante do Projeto, além de participar conjuntamente da parte comum das atividades de investigação (núcleo comum), também possa ampliar as suas análises aprofundando aspectos teóricos e metodológicos referentes ao tema principal (aspectos específicos). Estes aspectos específicos são explorados de forma integrada e definidos como *focos de análise*, oferecendo aos participantes a possibilidade de ampliação do estudo do tema. As análises específicas que compõem os Projetos agregam-se como pétalas de uma flor e não se definem, propriamente, como subprojectos, mas, antes, como uma rede de pesquisa. O tema do Núcleo Comum – “*Representações Sociais de Alunos de Pedagogia e Licenciatura sobre o Trabalho Docente*”⁴ – é o elemento que integra todos os demais aspectos tratados nos projetos específicos, garantindo, assim, uma unidade de análise.

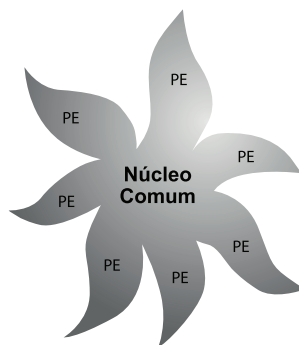


Figura 1: Estruturação do projeto

O Tema do Núcleo Comum foi o primeiro a iniciar as suas atividades (início do 2º semestre de 2006) e as análises realizadas, a partir dali, definiram diretrizes e iluminaram aspectos que foram considerados nos restantes focos da pesquisa.

O desenvolvimento do Tema Núcleo Comum tem como propósito reunir os elementos presentes nos outros temas de forma a permitir uma análise dos elementos de ancoragem e objetivação que definem as RS dos estudantes universitários de cursos de formação para a docência sobre o trabalho do professor.

Os temas específicos reúnem-se em torno das seguintes categorias: alteridade, identidade, práticas pedagógicas, relações raciais e de género, fronteiras teóricas das RS, quotidiano escolar, profissionalidade. A Figura 1 procura dar uma visão da estruturação do Projeto, correspondendo cada pétala às diversas categorias que os investigadores incluíram ou venham a incluir no plano de trabalhos.

4 Conservamos a forma original proposta pelas colegas brasileiras, apesar dos esclarecimentos dados na nota anterior.

1.1. Objetivos gerais e específicos do projeto global

Os objetivos gerais do projeto internacional foram assim definidos:

- Analisar a RS de estudantes dos primeiros anos de cursos de formação de professores⁵ sobre o trabalho do professor, buscando identificar os elementos constituintes e compreender a dinâmica da organização desses elementos;
- Compreender o trabalho do professor, focalizando o sujeito que o realiza, identificando o processo de construção da sua profissionalidade e a dinâmica que define a identidade de “ser professor”;
- Compreender as imagens que o aluno futuro professor constrói durante o seu processo formativo sobre o trabalho docente.

Quanto aos objetivos específicos, foram estabelecidos os seguintes:

- Identificar os elementos constituintes da RS do trabalho do professor que definem a sua especificidade;
- Caracterizar a forma como esses elementos se organizam;
- Compreender os processos de negociação de significados identificando as forças que contribuem para a manutenção da representação e as que sugerem possibilidades de mudança;
- Identificar os processos de ancoragem e objetivação destas representações;
- Comparar as representações de grupos com diferentes características socioeconómicas e culturais, discutindo possíveis diferenças nessas representações.

Em conformidade com o atrás exposto, foram definidas as seguintes questões de pesquisa:

- Quais os elementos constituintes da RS do trabalho do professor que definem a sua especificidade?
- Como se caracterizam e como se organizam esses elementos?
- Como se pode compreender os processos de negociação de significados e identificar as forças que contribuem para a manutenção da representação e as que sugerem possibilidades de mudança?

5 Forma brasileira: “cursos de graduação da área de educação (Pedagogia e cursos de Licenciatura)”.

- Como se identificam os processos de ancoragem e objetivação destas representações?
- Como podemos comparar as representações de grupos com diferentes características socioeconómicas e culturais, discutindo possíveis diferenças nessas representações?

1.2. Objetivos deste estudo

Tendo em vista uma melhor compreensão dos objetivos específicos do projeto global, em particular dos dois primeiros, torna-se necessário sublinhar que o presente estudo é estruturado através de três eixos principais: o trabalho docente como uma construção social; as dimensões específicas do trabalho docente; as mudanças do trabalho docente ocorridas na sequência da consolidação da chamada “escola de massas”. Assim sendo, procurar identificar os elementos constituintes das representações do trabalho do professor que definem a sua especificidade, bem como caracterizar a forma como esses elementos se organizam, tendo subjacentes os eixos atrás identificados, conduziu à formulação das seguintes questões de investigação:

- Como se manifesta, nas representações sócio-profissionais dos futuros professores sobre o trabalho docente, a influência ou peso dos conteúdos científicos veiculados pela formação académica?
- Como se configura a atividade docente e qual o seu sentido ou orientação para a ação, nas representações destes futuros professores?
- 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, procura-se aprofundar a reflexão em torno de uma questão central que há algumas décadas vem ocupando os especialistas em educação: o que determina e condiciona o trabalho docente, o professor, como uma entidade acima e para além do contexto sócio-organizacional, ou o próprio contexto?

2. A profissão docente em Portugal na viragem para o processo de democratização

Importa confrontar o leitor, desde já, com uma advertência: mais do que proporcionar informação abundante sobre os contornos jurídico-normativos que caracterizaram os vários momentos e modelos da formação de professores em Portugal, preferimos oferecer alguns apontamentos históricos e políticos, temperados por algumas reflexões sociológicas, sobre o desenvolvimento da profissão docente nas últimas décadas. O pretexto parece-nos

óbvio: a mediação entre Estado e profissão docente está historicamente submetida a uma complexa teia de relações políticas, sociais e culturais que os diferentes ciclos políticos se encarregam de potenciar.

A formação de professores, segundo António Nóvoa (1987; 1991), é um passo decisivo no processo de profissionalização do corpo docente. Este é, sem dúvida, um dos campos estruturantes da vida profissional do vasto universo de professores que em Portugal assumem histórica e sociologicamente, de forma maioritária, a condição de funcionários do Estado. Assim, o corpo de docentes foi sempre objeto de atenções especiais por parte do poder político, embora muitas vezes as intervenções fossem marcadas pela desconfiança e pela tentativa burocrática de “formar” mentalidades, o que, por outras palavras, pode traduzir-se em disciplinar fidelidades. Contudo, deve reconhecer-se que a relação entre a tutela estatal e o corpo de funcionários docentes não se pautou nem pauta sempre pelo mesmo código de princípios e pela mesma praxis, há variáveis extremamente influentes como o grau de abertura da sociedade e do sistema educativo, o que, em Portugal, obriga a reconhecer o marco que constituiu a democratização proporcionada pela Revolução de 25 de Abril de 1974. 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 em democracia. Como afirma Sarmento (1991), o programa do Estado Novo, pelo menos nas primeiras fases, pugnava por um professor primário “obediente, pobre, casto e, de preferência, estúpido” (p. 26). António Teodoro (2008), por seu turno, 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). O regime que vigorou entre 1926 e 1974 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 visão do *professor-missionário*, tão arraigada no imaginário que tem pautado a relação da sociedade com a docência, parece ser uma constante sociológica identificada pela generalidade das análises realizadas, sublinhando-se a dimensão contraditória do papel dos professores e da escola como reprodutores e/ou produtores de normas: “Esta é uma posição bastante desconfortável para o professor, que é algumas vezes reverenciado como um sacerdote da república, e outras, execrado como um conservador renitente, ou ridicularizado como um criador impotente ou revolucionário cooptado” (Petitat, 1989, p. 22).

A Revolução de abril de 1974 representou um momento de rutura para a sociedade portuguesa, não podendo a situação profissional dos professores ficar alheada das profundas transformações então ocorridas. Considerando a teorização de 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. O autor apresenta um balanço muito positivo deste período ao afirmar: “Nunca, em tão curto período de tempo, se verificaram

tantas e tão profundas mudanças na condição docente em Portugal” (Teodoro, 2008, p. 30).

A sociedade portuguesa não escapa aos processos de globalização económica e política, 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 docente. As políticas educativas desenvolvidas em Portugal, 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.

3. A formação de professores na Universidade de Aveiro, Portugal

Falar da formação de professores na Universidade de Aveiro (UA) obriga a passar em revista o que se fez nos últimos 38 anos em Portugal, tantos quantos decorreram desde a fundação desta instituição de ensino superior em 1973. A evolução da formação de professores na UA confunde-se um pouco com a história da formação de professores em Portugal nestas últimas quatro décadas: em primeiro lugar, porque a UA foi palco atento e empenhado das sucessivas reformas com impactos profundos na sua oferta educativa nesta fileira específica que é a formação de professores e que a acompanha, praticamente, desde a sua fundação; em segundo lugar, porque foi possível que se concentrasse na UA um leque alargado de formações para a docência, abrangendo quase todos os níveis de educação/ensino, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário⁶.

Criada em 1973, pouco tempo antes da Revolução de abril de 1974, a UA surge num importante contexto de mudança para a formação de professores: a criação, em 1971, do *Ramo de Formação Educacional* nas Faculdades de Ciências põe fim, na opinião de Pardal (1992), a “mais de 40 anos de uma conceção e prática monolíticas de formação de professores para o ensino secundário” (p. 63). Esta formação assentava, na sua forma original, numa formação de base, no âmbito da especialidade, um bacharelato com a duração de 3 anos; seguia-se uma formação pedagógica, com um 4º ano em que eram ministradas disciplinas da área pedagógica e iniciada uma monografia sobre um tema de especialidade, encerrando com o 5º ano reservado ao estágio pedagógico e à conclusão da referida monografia (Pardal, 1992, p. 65). Este modelo, que viria a sofrer posteriores alterações no início da década de 80, consagra o chamado modelo *bietápico* da formação de professores. Este movimento

6 Até à reforma introduzida pelo Processo de Bolonha, a UA apenas não oferecia formação de professores para o 2º ciclo do Ensino Básico (5º e 6º anos de escolaridade). A partir deste momento, a UA inclui oferta de formação para todos os ciclos de escolaridade, uma vez que o Departamento de Educação passa a ser responsável pela oferta de formação designada por *Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico* (mestrado), com início em 2010/2011.

de renovação da formação de professores não se generalizou a toda a rede de formação universitária, como salienta Pardal (1992): enquanto as Faculdades de Ciências avançavam com o *Ramo de Formação Educacional*, as Faculdades de Letras mantinham-se à margem deste processo. Entretanto, as instituições recém-criadas, como a Universidade de Aveiro e outras⁷, implementavam diversos cursos de bacharelato em ensino, os quais viriam a constituir-se como embrião das licenciaturas em ensino, criadas em 1978, cuja presença se prolongou durante cerca de três décadas, até 2005/06 ou 2006/07 consoante as situações⁸. Esta formação, típica das chamadas “universidades novas”, constituiria a base do chamado modelo *integrado*. Os autores de um documento produzido na UA em 1978⁹, citado por Pardal (1992), defendiam a proposta de passagem de bacharelato a licenciatura com a vantagem da “integração, desde o início dos estudos, das três componentes que definem o perfil profissional do professor (componente do âmbito da futura docência, componente pedagógica teórica e componente pedagógica prática)”, o que permitiria “ao aluno-futuro-professor realizar integralmente a aprendizagem das matérias” (p. 76) de que viria a ser docente.

Referindo-se a este momento importante da história da formação de professores em Portugal, Isabel Alarcão (2006) apresenta-nos uma visão dos antagonismos então vividos: “Quando, nos anos 70, a Universidade Portuguesa decidiu abrir cursos profissionalizantes em formação de professores, provocou em grande parte dos universitários uma enorme reação. A Universidade tem por missão construir e divulgar o saber, cultivar – argumentava-se, e aduzia-se que não compete à Universidade profissionalizar ninguém, mas apenas proporcionar aos cidadãos conhecimentos que estes depois poderão aplicar na profissão que vierem a escolher” (p. 114).

Temo-nos ocupado até agora da formação de professores do ensino secundário, das conhecidas “licenciaturas em ensino” que preencheram durante anos um espaço significativo na UA. Costa (2004) apresenta o inventário das licenciaturas em ensino na UA no ano de 2002, as quais totalizavam 11 cursos, 9 orientados para o ensino secundário/3º ciclo do ensino básico, 1 para o 1º ciclo do ensino básico (ensino primário) e 1 para a educação pré-escolar (ver Quadro 1).

7 Luís Pardal (1992, p. 73) cita os casos da Universidade do Minho, dos Institutos Universitários dos Açores e de Évora e do Instituto Politécnico da Covilhã. Lembramos que as três últimas instituições referenciadas viriam mais tarde a ser transformadas em Universidades, sendo hoje conhecidas, respetivamente, por Universidade dos Açores, de Évora e da Beira Interior.

8 A oferta de 1º ciclo de Bolonha (grau de licenciatura) tem início na UA em 2006/07, nomeadamente nas áreas de Engenharia, Artes e Humanidades e Línguas, Literaturas e Culturas. Em Educação acontece um ano depois, em 2007/08, com a Licenciatura em Educação Básica. Este início faseado vai acontecendo à medida que os cursos vão sendo adequados a Bolonha (Fontes: Inquérito ao registo de alunos inscritos e diplomados do Ensino Superior, GPEAR/MCTES; GPE/UA). O fim da oferta das licenciaturas pré-Bolonha não representa a inexistência de alunos inscritos: ainda em 2008/09 se verifica a existência de inscrições em licenciaturas formalmente extintas (ver tabela 3), facto explicável decerto à luz da complexidade administrativa que rodeia os processos de transição entre reformas (pré-Bolonha/Bolonha).

9 Universidade de Aveiro (1978). *Cursos de Formação de Professores – Reestruturação dos Bacharelatos em Licenciaturas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Quadro 1: Licenciaturas em Ensino na Universidade de Aveiro (2002)

Licenciatura em Ensino de	Nível de Ensino/Educação
Português e Francês	Ens. Secundário/3º ciclo do Ens. Básico
Português e Inglês	Ens. Secundário/3º ciclo do Ens. Básico
Português, Latim e Grego	Ens. Secundário/3º ciclo do Ens. Básico
Inglês e Alemão	Ens. Secundário/3º ciclo do Ens. Básico
Biologia e Geologia	Ens. Secundário/3º ciclo do Ens. Básico
Física e Química	Ens. Secundário/3º ciclo do Ens. Básico
Matemática	Ens. Secundário/3º ciclo do Ens. Básico
Música	Ens. Secundário/3º ciclo do Ens. Básico
Eletrónica e Informática	Ens. Secundário/3º ciclo do Ens. Básico
Ensino Básico – 1º Ciclo	1º ciclo do Ensino Básico
Educação de Infância	Educação Pré-Escolar

Fonte: Costa (2004)

Os últimos dois cursos referenciados impelem-nos a introduzir a questão da formação de “educadores de infância” para a educação pré-escolar e de “professores” para o 1º ciclo do ensino básico, para respeitarmos a terminologia consagrada pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) publicada em 1986. Por altura de meados da década de 80 do séc. XX, verifica-se uma alteração importante, com profundas repercussões no estatuto académico destes profissionais: a sua formação, que antes era realizada nas Escolas do Magistério Primário (ensino médio), é transferida para universidades e institutos politécnicos, assumindo uma natureza diferente (ensino superior). A UA é uma das instituições universitárias a acolher este tipo de formação¹⁰, que vai conceder durante muitos anos o grau de bacharel. Pelo que atrás dissemos, durante vários anos o sistema educativo foi mantendo um modelo dualista nas exigências de recrutamento dos docentes: o grau de bacharelato para a educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, o grau de licenciatura para os 2º e 3º ciclos do ensino básico e para o ensino secundário. A revisão da LBSE, em 1997¹¹, vem terminar com esta dualidade, atribuindo a todos os níveis de ensino o mesmo requisito de recrutamento, o diploma de licenciatura. A Tabela 1 mostra que o ano letivo de 1998/99 é simultaneamente o último a registar alunos inscritos dos bacharelatos (Educação de Infância e Professores do 1º Ciclo) e o primeiro com alunos das novas licenciaturas em ensino correspondentes.

O Quadro 1 mostra o panorama da oferta direcionada para a docência, em termos de graduação ou “formação inicial”, como também se diz entre nós, quando a universidade

10 Durante vários anos estas formações estiveram alocadas no Centro Integrado de Formação de Professores (CIFOP) da Universidade de Aveiro, criado em 1978.

11 Lei nº 115/97, de 19 de setembro, a primeira revisão da LBSE (Lei nº 46/86, de 14 de outubro).

Tabela 1: Evolução do número de inscritos nos cursos de formação de professores da UA (1995-1996 a 2008-2009)

Cursos ¹²	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2007-2008	2008-2009
BEI	88	95	106	39	-	-	-	-	-	-	-	-	-
BP1C	85	90	102	41	-	-	-	-	-	-	-	-	-
LEI	-	-	-	103	161	182	191	199	189	185	181	126	79
LEEB1	-	-	-	101	166	190	209	211	220	209	217	126	79
LEBG	228	226	244	237	247	254	263	242	209	152	139	38	9
LEFQ	177	216	249	280	288	302	280	247	212	149	111	49	28
LEIA	193	184	177	192	182	185	171	155	108	83	47	4	1
LEMT	401	434	450	425	397	386	355	298	230	185	140	45	13
LEMU	149	144	150	154	164	167	177	177	168	180	183	113	75
LEPF	285	263	234	220	218	213	189	154	105	72	38	11	1
LEPI	255	267	234	231	217	217	209	191	151	113	81	21	2
LEPLG	177	183	180	176	162	174	175	149	109	71	42	5	2
LEEL	154	177	185	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
LEEI	-	-	-	186	152	133	139	138	133	119	125	30	13
LEB	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	91	172
MEAV	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	22
MEBG	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
MEMT	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
MEFQ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Total	2192	2279	2311	2385	2354	2403	2358	2161	1834	1518	1304	659	501
Parcial	[27%]	[27%]	[25%]	[24%]	[24%]	[22%]	[21%]	[18%]	[16%]	[13%]	[11%]	[5%]	[4%]
Total	8094	8507	9179	9869	9990	10828	11302	11837	11676	11702	11511	12584	11796

Fontes: Inquérito ao registo de alunos inscritos e diplomados do Ensino Superior, GPEAR/MCTES; GPE/UA.

12 Cursos pré-Bolonha: BEI – Bacharelato em Educação de Infância; BP1C – Bacharelato em Professores do 1º ciclo; LEI – Licenciatura em Educação de Infância; LEEB1 – Licenciatura em Ensino Básico 1º ciclo; LEBG – Licenciatura em Ensino de Biologia e Geologia; LEFQ – Licenciatura em Ensino de Física e Química; LEIA – Licenciatura em Ensino de Inglês e Alemão; LEMT – Licenciatura em Ensino de Matemática; LEMU – Licenciatura em Ensino de Música; LEPF – Licenciatura em Ensino de Português e Francês; LEPI – Licenciatura em Ensino de Português e Inglês; LEPLG – Licenciatura em Ensino de Português, Latim e Grego; LEEL – Licenciatura em Ensino de Eletrónica; LEEI – Licenciatura em Ensino de Eletrónica e Informática.

Cursos adequados a Bolonha: LEB – Licenciatura em Educação Básica; MEAV – Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo e Ensino Secundário; MEBG – Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia no 3º ciclo e Ensino Secundário; MEMT – Mestrado em Ensino de Matemática no 3º ciclo e Ensino Secundário; MEFQ – Mestrado em Ensino de Física e Química no 3º ciclo e Ensino Secundário.

começou a confrontar-se com alguns sinais de crise de um modelo com trinta anos de vigência: a incapacidade de o sistema escolar absorver os licenciados em ensino produziu uma retração significativa na procura de algumas destas formações, levando as instituições mais afetadas a avançarem com profundas reformulações das respetivas ofertas formativas. Na UA, o Departamento de Línguas e Culturas (DLC) foi um dos que mais cedo se viu forçado a reformular a sua oferta educativa¹³, dedicada quase em exclusividade à formação de professores em Línguas, Literaturas e Culturas, diversificando a sua oferta e antecipando em certa medida a reforma desencadeada pelo chamado “processo de Bolonha”¹⁴.

O processo de Bolonha é, sem dúvida, um marco na reorganização das ofertas educativas do ensino superior. A institucionalização de um sistema de 3 ciclos a que o modelo está associado ditou, em Portugal, uma arquitetura de graus menos extensa que a anterior, fruto de opções políticas feitas numa dada conjuntura: passámos a ter a licenciatura, o mestrado e o doutoramento¹⁵. Para além da mudança quantitativa que se traduziu no encurtamento da hierarquia de graus já referida, importa igualmente ter presente a profunda mudança qualitativa que associávamos a cada um destes 3 graus. A licenciatura, que o sistema de ensino superior português fixou maioritariamente com uma duração de 3 anos, perdeu o efeito profissionalizante que possuía no modelo de 4 graus ao ser fixada como 1º ciclo de Bolonha. É o mestrado, como 2º ciclo de Bolonha, que assume agora esta função profissionalizante em praticamente todas as áreas¹⁶: desde a medicina à arquitetura, passando por uma parte das engenharias, através dos chamados “mestrados integrados”; na generalidades das restantes formações superiores (em que se inclui direito, economia, psicologia, sociologia, formação de professores, etc.) através de uma formação bietápica, que contempla os dois ciclos de formação, licenciatura e mestrado. A formação de professores, em Portugal, perde assim uma parte das referências construídas nos últimos 30 anos e de que falamos

13 Esta oferta tem um carácter interdepartamental, nomeadamente com a área da Gestão. A licenciatura em Línguas e Relações Empresariais teve início em 2001/02 e as restantes três em 2004/05: Línguas e Administração Editorial, Línguas e Tradução Especializada e Línguas, Literaturas e Culturas. Em 2006/07, o DLC volta a reformular a sua oferta, agora para a adequar ao 1º de Bolonha (licenciaturas) e em novembro de 2006 chega a vez da oferta de 2º ciclo (mestrados) (Fontes: Inquérito ao registo de alunos inscritos e diplomados do Ensino Superior, GPEARI/MCTES; GPE/UA, Serviços Académicos da UA).

14 O chamado “processo de Bolonha” deve o seu nome à “Declaração de Bolonha”, a cidade italiana onde foi subscrita em 1999 por 29 estados europeus. Trata-se de um compromisso dos Estados signatários que visa promover o espaço europeu do ensino superior, através da mobilidade, da cooperação, e nomeadamente através do estabelecimento de um sistema de graus académicos comparável e compatível. Atualmente, e na sequência de reuniões ocorridas em Praga (2001), Berlim (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina (2009), Budapeste e Viena (2010), são 45 os estados europeus que a subscreveram.

15 A Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, a segunda revisão da LBSE, consagra um sistema de 3 graus académicos: licenciatura, mestrado e doutoramento (Art. 14º). O quadro anterior era substancialmente diferente, desde logo porque havia, para além dos acabados de referir, o grau de bacharelato, o primeiro da escala e que correspondia à formação mais curta.

16 Em algumas áreas, como certas formações de natureza politécnica na área da saúde (casos da enfermagem, fisioterapia, radioterapia, terapia da fala, entre outros), a opção privilegiou a licenciatura com a duração de 4 anos, uma formação de ciclo único, portanto, com efeitos profissionalizantes.

atrás, de que se destacam as chamadas “licenciaturas em ensino”. Em rigor, são muito escassos os exemplos de licenciaturas específicas na área educativa: na Universidade de Aveiro conhece-se apenas um caso, a *Licenciatura em Educação Básica*¹⁷. Mas, importa sublinhá-lo, não estamos a falar do mesmo tipo de licenciatura pois este grau perdeu o efeito profissionalizante acima referido. Independentemente do nível de ensino a que o professor se destine, ele só poderá ingressar no sistema educativo como mestre, o que na prática equivale a admitir que os “mestrados em ensino” ocuparam, pelo menos do ponto de vista funcional, o lugar antes ocupado pelas “licenciaturas em ensino” no sistema educativo.

Quadro 2: Mestrados em Ensino na Universidade de Aveiro (2010/11)

Mestrado em Ensino de	Nível de Ensino/Educação	Oferta em 2010/11
Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º CEB	Educação Pré-Escolar e 1º CEB	SIM
Ensino do 1.º e 2.º CEB	1.º e 2.º CEB	SIM
Ensino de Biologia e Geologia	3.º CEB/Ensino Secundário	SIM
Ensino de Matemática	3.º CEB/Ensino Secundário	SIM
Ensino de Artes Visuais	3.º CEB/Ensino Secundário	SIM
Ensino de Física e Química	3.º CEB/Ensino Secundário	SIM
Ensino de Educação Musical no E. Básico	Ensino Básico	NÃO
Ensino da Educação Visual e Tecnológica no E. Básico	Ensino Básico	NÃO
Ensino de Inglês e Francês no Ensino Básico	Ensino Básico	NÃO
Ensino de Inglês e Francês-Alemão	3.º CEB/Ensino Secundário	NÃO
Ensino de Português e Línguas Clássicas	3.º CEB/Ensino Secundário	NÃO
Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Francês/Alemão nos Ensinos Básico e Secundário	3.º CEB/Ensino Secundário Ens. Básico/Ens. Secundário	NÃO

Fonte: <http://www.ua.pt/mestrados/PageCourses2.aspx?t=1&b=1>; Secretaria do Dep. de Educação; Serviços Académicos da UA.

O regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário saído desta reforma (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro) prevê 17 domínios de habilitação para a docência que a UA interpretou, até ao momento, da forma espelhada no Quadro 2: uma oferta educativa de 2º ciclo constituída por 12 mestrados em ensino, ainda que apenas metade esteja efetivamente a funcionar em 2010/11. Comparando a oferta atual (mestrados em ensino) e a oferta pré-Bolonha (licenciaturas em ensino) da UA, há duas conclusões a tirar: i) a extensão da formação a duas áreas novas, a formação de professores para o 2º CEB e a formação em Artes Visuais do 3º CEB e Ensino Secundário, por um lado; ii) a supressão da formação em Eletrónica e

17 A Licenciatura em Educação Básica recebeu os primeiros alunos no ano letivo de 2007/08, sendo por isso o primeiro curso da área da formação de professores a ter início na UA após a implementação do processo de Bolonha (Tabela 1).

Informática (domínio não previsto no Anexo ao Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro), por outro.

A oferta formativa da UA no quadro do 2º ciclo de Bolonha (mestrado) recebe os primeiros alunos dos quatro cursos indicados na Tabela 1 em 2008/09: trata-se dos mestrados em ensino em Artes Visuais, em Biologia e Geologia, em Matemática e em Física e Química. Apresentam todos uma característica comum que é a de profissionalizarem para o 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, mas pode ver-se como apenas um apresenta uma procura significativa, ficando os restantes relegados para uma procura residual. Em 2010/11, vê-se a oferta da UA nesta área alargada já para seis cursos, como assinala o Quadro 2, tendo-se acrescentado aos quatro antes mencionados os mestrados em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º CEB e em Ensino no 1º e 2º CEB. Esta oferta efetiva agora alargada a seis mestrados em ensino representa cerca de metade da oferta anunciada na página web da UA (Quadro 2)¹⁸. Esta discrepância entre o número de “mestrados em ensino de” criados pela UA (que tendencialmente se aproxima das áreas antes cobertas pelas “licenciaturas em ensino de”, com as exceções referidas) e aqueles que efetivamente se encontram a funcionar (alguns com um número muito residual de alunos, como já foi referido atrás e é ilustrado na Tabela 1) mostra bem a crise por que passa este setor tradicional da formação na UA. Os novos cursos criados no âmbito do processo de Bolonha não abrem devido à escassez da procura, uma situação diretamente correlacionada com o fim da empregabilidade garantida no sistema educativo registada a partir dos anos 90 do século XX. Mas é a leitura atenta da Tabela 1 que pode permitir a sistematização de algumas tendências importantes para a compreensão das mudanças registadas na UA nesta área tradicional da formação que tem vindo a perder terreno:

- Entre 1995/96 (2192 alunos) e 2008/09 (501) o número de alunos inscritos em cursos de formação de professores diminuiu mais de quatro vezes, mas se considerarmos apenas os alunos inscritos (27) nos quatro mestrados em ensino no período mais recente, o decréscimo é avassalador: redução de mais de 81 vezes;
- Um único curso, a licenciatura em ensino de Matemática, chegou a ter um total de 450 alunos inscritos em 1997/98, quase tantos como os que resultam da soma de todos os cursos em 2008/09 (501 alunos);
- Até 2000/01, ano em que atingiu o pico máximo no período em análise (2403 alunos inscritos), o número de inscritos cresceu sempre, a partir de 2001/02 o declínio tem sido imparável (501 alunos em 2008/09);
- A evolução das taxas de alunos inscritos na área de formação de professores na UA merece também um olhar atento pois oscila entre o máximo de 27% (em 1995/96

18 Informação disponível em <http://www.ua.pt/mestrados/PageCourses2.aspx?t=1&b=1> (consultado em 29/03/2011).

e 1996/97) e o mínimo histórico de 4% (em 2008/09, considerando todos os alunos inscritos); se apenas fossem contabilizados os alunos inscritos (27) nos quatro mestrados em ensino, a taxa desceria para uns quase insignificantes 0,2%.

As expectativas dos responsáveis académicos anseiam por uma reversão deste quadro recessivo que, como pode ser constatado através dos números da Tabela 1, tem já uma década na UA – e não há razões para se pensar que a situação será diferente nas restantes instituições de ensino superior. A situação descrita no Quadro 2 mostra já uma evolução positiva, com a abertura de dois novos mestrados em ensino.

4. O trabalho docente: dimensões, regularidades e mudanças

A descrição que atrás oferecemos sobre alguns momentos e aspetos da evolução da formação de professores em Portugal revela a extraordinária transformação das condições quer ao nível do sistema de formação de professores quer quanto ao 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.). Se a isto se acrescentar a vivência das tensões decorrentes da massificação da rede, da diversidade da composição das populações escolares e do crescimento em número e diversidade da oferta educativa, o incremento de conflitos sociais decorrentes do desemprego que afeta as famílias dos alunos, a precariedade e o desemprego que atinge também o grupo dos professores compreende-se melhor porque certas escolas são interpretadas pela população em geral, e pelos docentes em particular, como contextos de trabalho hostis e os professores olhados com desconfiança e não raramente desautorizados. Este seria o “impasse” resultante do “caminho de transbordamento” de que fala Nóvoa (2005) e que, num outro momento, voltaria a tratar sob a forma de “paradoxo” que envolve aquilo a que chama “excesso de missões da escola”: “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.”¹⁹

19 Palestra de António Nóvoa, intitulada “Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo”, 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). 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”.

Todos estes fatores materializam, necessariamente, um sentimento de mal-estar (que já não é novo) que se caracteriza por insatisfação, desejo de abandono do sistema de ensino, depressões e fuga dos conflitos (Esteve, 1992), revelando um profundo desajustamento face às novas condições de trabalho, o qual se traduz numa crise de identidade profissional docente.

Perrenoud (2000) condensa esta ideia ao afirmar que “A evolução da escola transforma o ofício de professor década após década, por um duplo movimento: ambições crescentes e condições de exercício cada vez mais difíceis” (p. 168). Se há constructo que tem atravessado as últimas três a quatro décadas esse é sem dúvida o de “crise”. De tanto se repetir a palavra *crise* pode até questionar-se o valor heurístico de um tópico que se banalizou. Mesmo nos tempos da Modernidade, caracterizada pela vigência de verdades universais e duradouras que as grandes narrativas ajudaram a consolidar, o “discurso da crise” atravessou sempre o pensamento sobre a escola, como lembra Nóvoa (2008).

Como hipótese de trabalho, podemos interrogar-nos se da parte dos poderes públicos não tem havido uma procura deliberada de instrumentos e de estratégias ao serviço das políticas públicas cujo objetivo primeiro parece ser o de desalojar certas certezas típicas da Modernidade, como a estabilidade no trabalho, um sistema previsível e universal de retribuição do trabalho e de progressão na carreira – questionamos, no fundo, se a ideia central não será mesmo a de incluir o sistema educativo (à semelhança de outros como a saúde e a segurança social) no universo dos bens *mercadorizáveis*²⁰ característicos já não da regulação estatal burocrática, típica de um Estado “forte”, mas da regulação do tipo *quase-mercado*, mais consentânea com um Estado “mínimo” e “fraco”²¹.

A confirmar-se esta hipótese, podemos ver na *crise* o objetivo pretendido das propostas reformistas, especialmente daquelas que visam a “redefinição da identidade profissional dos professores” a que alude Canário (2005, p. 148). Se é verdadeira a asserção de que “As representações, as práticas e as culturas profissionais não mudam por decreto” (Perrenoud, 2000, p. 159), não o é menos a constatação de que o fulgor legislativo com que se têm produzido decretos, despachos e portarias alguma importância há de ter tido na mudança das práticas profissionais, *vulgo trabalho docente*, e, acrescentamos nós, na própria “crise de autoridade e crise de poder na profissão docente” citada por Correia e Matos (2001, p. 29).

20 João Rodrigues (2009) explica como o “mito liberal dos mercados”, nomeadamente na sua “última reinvenção neoliberal”, se esforça para “[...] orientar as políticas públicas como se o trabalho, a terra, a natureza e o sistema monetário fossem simples mercadorias [...]” (p. 54).

21 Rodrigues (2009) escarpaliza os argumentos neoliberais e mostra como, afinal, o mercado não dispensa o intervencionismo do Estado: “Construir estruturas mercantis ou pseudomercantis e garantir o seu funcionamento e expansão progressivos pode ser bastante dispendioso e exige, dada a natureza dos setores em causa (saúde, educação, segurança social ou infraestruturas públicas) uma poderosa maquinaria estatal [...]” (p. 73). Ainda a este propósito, relembramos a proposta de “renovação do espaço público da educação” como alternativa prudente ao fim do “Estado educador” e à inevitabilidade de “fechar as escolas dentro de redes privadas (familiares, comunitárias, religiosas, económicas) (Nóvoa, 2008, p. 217).

Cattonar e Maroy (cit. por Canário, 2005, p. 132), referindo-se à prioridade concedida à formação de professores, falam em tentativa de “conversão identitária”, o que enfatiza a possibilidade não descartada pelos poderes públicos de terem um papel influente na “produção identitária” a que alude Canário.

As vias, bem como os seus efeitos, por que tem passado este processo são explicadas por Maroy (2006) numa síntese sobre a evolução do trabalho docente em França e na Europa, construída a partir da análise da literatura francófona e anglófona. O autor organiza a sua análise em dois pilares fundamentais: i) o das continuidades, da estabilidade ii) e o das mudanças. No primeiro domínio, o da estabilidade do trabalho docente, são apontadas diversas linhas que importa destacar (Maroy, 2006, pp. 113-118): 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”; uma “identidade mais profissional que organizacional”. Para a abordagem do segundo domínio, o das mudanças do trabalho docente, o autor adota duas categorias sociológicas: o “trabalho prescrito” e o “trabalho real” (Maroy, 2006, pp. 118-128). O “trabalho prescrito” consagra todas as medidas de política educativa que são contempladas por pacotes de reformas mais ou menos ambiciosas. Este autor destaca que a diversificação das tarefas prescritas, atualmente na maior parte dos países membros da União Europeia (EU) e não só, se traduz, entre outras consequências assinaladas por vários estudos da Eurydice citados, na transfiguração do trabalho docente, tradicionalmente identificado em horas de ensino²², 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”. O “trabalho real” engloba a forma como os professores recebem e interpretam as orientações prescritas, com as suas subjetividades, valores, ideologias, experiências de vida. O autor encontra duas palavras-chave para traduzir os efeitos das políticas registados nos contextos da ação: “inflexões” e “difração”. Nesta perspetiva, são enunciadas duas ideias centrais: 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,

22 Em Portugal estão estabelecidas há muito as fórmulas horárias típicas das duas modalidades de organização do ensino não superior: 25 horas semanais para a educação e ensino baseados na monodocência (educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico, até 4.º ano de escolaridade); 22 horas semanais para os restantes ciclos (2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário, do 5.º ao 12.º ano de escolaridade).

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.

Os conteúdos do trabalho docente têm conhecido mudanças, quer estas sejam fruto da transformação das sociedades, nas últimas décadas, quer resultem da concertação de políticas educativas submetidas à complexidade da multirregulação dos diferentes sistemas (transnacional, nacional, local...). Num estudo dedicado à investigação sobre a *organização do trabalho docente* em Portugal (Roldão, Neto-Mendes, Costa & Alonso, 2006), abrangendo o intervalo temporal entre 1996 e 2005, onde foram selecionados 460 documentos (comunicações publicadas em atas de congressos e eventos afins, artigos em revistas da especialidade e teses de doutoramento), identificaram-se dois temas dominantes: *políticas educativas* e regulação do trabalho docente, com 36% do total; *formação, identidade e desenvolvimento profissional*, com 24% do total. Neste sentido, pode, pois, afirmar-se, com as limitações devidas, que em Portugal, no período em causa, uma parte significativa dos investigadores (60%) elegeu como objeto de estudo as políticas educativas orientadas para a regulação do trabalho docente e da formação, associando as preocupações com a identidade e o desenvolvimento profissional. Esta tendência não indicia a expressão de um fenómeno isolado, muito pelo contrário, parece ir na linha de um movimento mais global que Maroy (2006) identifica como um “discurso modernizador” em busca de uma escola que deverá ser simultaneamente “mais justa e mais eficaz”. Indubitavelmente, os professores encontram-se “no fio da navalha”, parafraseando o texto já citado de Teodoro (2008) e, nunca como hoje, a “luta pela fabricação da alma dos professores” foi tão assumida e disputada.

5. Representações sociais: um recurso interpretativo

Tendo em vista o cumprimento dos objetivos específicos deste estudo antes referidos e uma resposta às questões de pesquisa formuladas, socorremo-nos da teoria das RS.

O recurso às RS como instrumento teórico-metodológico para a compreensão do trabalho docente perspectivado por futuros professores afigura-se pertinente, seja pelo papel daquelas na interpretação da atividade profissional do professor e na configuração do trabalho deste, seja pelo seu papel de orientação da própria ação docente e de justificação da mesma.

Acrescente-se, ainda, que o quadro teórico que serve de suporte ao estudo permite perceber em que medida as RS dos inquiridos sobre os processos de ensino-aprendizagem em que intervirão, já como professores, incorporam as suas experiências biográficas e pré-profissionalizantes, bem como as dinâmicas inerentes aos processos de mudança.

Tem, assim, especial interesse para os objetivos do estudo identificar a dinâmica de formação da RS e da representação profissional (RP) e as condições em que as mesmas se

movem e se transformam, procurando-se, de alguma maneira, responder a duas questões levantadas por Jodelet (2005) e que subjazem a grande parte do melhor conhecimento daqueles objetivos: “como o social intervém na elaboração psicológica que constitui a representação social, como esta elaboração psicológica intervém no social?” (p. 372).

Sendo certo que o termo “representação social” não aparece associado em exclusivo a um único quadro teórico de referência nem a uma só “escola” de pensamento, tem todo o interesse delimitar as opções deste estudo no plano teórico.

Assim, o enquadramento do presente estudo e a correspondente leitura dos dados recolhidos serão suportados na rectaguarda pela teoria das RS, associada originariamente a Serge Moscovici, e posteriormente, como expressão do vigor e da diversidade de perspetivas no interior da designada *grande teoria* das RS, desdobrada “em três correntes teóricas complementares: uma mais fiel à teoria original, liderada por Denise Jodelet, em Paris; uma que procura articulá-la com uma perspetiva mais sociológica, liderada por Willem Doise, em Genebra; uma que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações, liderada por Jen-Claude Abric, em Aix-en-Provence (desenvolvida em várias “frentes”)” (Sá, 1998, p. 65).



capítulo I
**representações sociais:
uma interpretação específica da realidade**



Capítulo I

Representações sociais: uma interpretação específica da realidade

Expressão de uso generalizado, mesmo se algumas vezes de forma pouco precisa, as RS dizem respeito a uma realidade de fácil compreensão. O mesmo não pode dizer-se, todavia, do seu conceito, certamente muito complexo, de difícil caracterização, “perdido”, no entender de Moscovici (1976).

As RS afiguram-se de tal maneira evidentes que parecem entidades quase tangíveis: elas, de acordo com este autor (p. 39), “circulam, cruzam-se e cristalizam-se sem cessar através de uma palavra, de um gesto, de um encontro, no nosso universo quotidiano”. Nada parece escapar-lhes: as relações de amizade e as demais relações, mais próximas ou mais afastadas, os objetos que produzimos e consumimos, as interações que desenvolvemos, o que permite esclarecer a dialética em que se movem: “correspondem de uma parte à substância simbólica que entra na elaboração e de outra parte à prática que produz a dita substância” (p. 39).

A evidência da apreensão das RS, se, de alguma maneira, viabiliza o caminho da sua compreensão, pouco diz, todavia, sobre o seu conteúdo e funções, antes acentuando a importância do esclarecimento do conceito, necessário à leitura dos factos da investigação. Esta socorre-se, para o efeito, da definição proposta por Jodelet (2005): “O conceito de representação social designa uma forma de conhecimento específico, o saber de senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De forma mais abrangente, designa uma forma de pensamento social.

As RS são modalidades de pensamento prático orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio do meio social, material e ideal. Enquanto tais, elas apresentam caracteres específicos no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica.

A marca social dos conteúdos ou dos processos de representação reporta-se às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam, às funções que elas servem na interação com o mundo e os outros” (pp. 367-368).

As RS configuram, na linha do que se diz, uma forma de saber constituída por conteúdos cognitivos e avaliativos, resultante da vivência e da interação do indivíduo com o meio social e da dinâmica dos diversos grupos na qual aquele se integra.

Na verdade, não é possível entender a RS sem referência aos grupos sociais com os quais os indivíduos interagem e à sociedade na qual se movem e da qual recebem valores, normas e uma cultura que lhes permitem ler e interpretar o meio e a sua dinâmica de forma tendencialmente coerente.

Significa isto que as RS de que os sujeitos sociais são portadores estão associadas à experiência daqueles nos grupos sociais mais ou menos vastos que frequentam e à forma como interpretam a complexidade de todo o conjunto de relações aí vivenciado.

1. Elementos gerais da teoria das representações sociais

Na composição complexa que apresentam (crenças, valores, normas, informação...), as RS configuram um sistema cognitivo que reproduz e constrói a realidade, ao mesmo tempo que uma forma de ver o mundo e uma atitude perante ele, constituindo um todo que, embora embrenhado nas mais variadas contradições, estaria organizado em torno de um núcleo central.

No plano deste estudo tem particular interesse refletir como os sujeitos sociais, jovens estudantes do ensino superior, se integram nos seus grupos e na rede de relações e de influências em que se movem e com eles partilham as crenças, valores, normas, informações, visões de mundo, enfim.

A questão que acompanha este processo de reflexão poderia ser resumida da seguinte maneira: entendendo-se as RS, entre as múltiplas formas que enquanto fenómeno podem assumir, como algo que permite criar e dar sentido ao que nos cerca, pretende-se saber como os sujeitos sociais em análise os construíram e constroem e como são os mesmos partilhados.

1.1. Saberes socialmente elaborados e partilhados

Maneira de observar, ler, interpretar e pensar a realidade do dia a dia, as RS são, no essencial (Jodelet, 2005), uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, constituída por saberes comuns a um conjunto de indivíduos, afirmando-se, por conseguinte, como produto e expressão de um pensamento social no interior de um grupo, e caracterizando-se por um modo dinâmico de compreender e comunicar a nível do senso comum.

São diversos os elementos a ter em consideração numa tal caracterização de RS: a

especificidade desta forma de conhecimento, a elaboração deste, os mecanismos de partilha e o conteúdo dos saberes.

As RS são uma maneira de observar, ler, interpretar e pensar a realidade que nos rodeia; não uma maneira qualquer, mas uma maneira “natural”, geralmente designada como de “senso comum”.

Significa isto que as RS constituem uma forma de pensamento embrenhada pelo contexto social de vivência de indivíduos e de grupos, de que fazem parte os saberes mais diversos, incluindo os de natureza científica, bem como os mais variados valores e ideologias.

A dinâmica de circulação destes elementos no interior dos grupos e a sua assunção como pertença pelos indivíduos viabilizam a constituição de um quadro de referência, dotado da potencialidade de permitir aos indivíduos e aos grupos situar-se com coerência nos contextos sociais.

A constituição desta forma de conhecimento, frequentemente designada como de “senso comum” ou “natural”, por oposição ao pensamento científico, está associada a um sem-número de elementos: experiências mais ou menos variadas, saberes, maneiras de pensar e de sentir e formas de estar transmitidas pela tradição, socialização, modelos de educação...

Todos estes elementos deixam perceber, na sua dinâmica, estar-se perante um conhecimento *socialmente elaborado e partilhado*, que, como *pensamento prático* que é e apoio à construção *social de nossa realidade*, visa essencialmente “dominar o nosso meio, compreender e explicar os factos e ideias que movem o nosso universo de vida ou aí surjam, agir sobre e com os outros, situarmo-nos em relação a eles, responder às questões que nos põe o mundo, saber o que as descobertas da ciência, o devir histórico significam para a condução da nossa vida” (Jodelet, 2005, pp. 366-367).

Sociais e coletivas, construídas por atores com base numa multiplicidade de elementos em que se cruzam narrativas fabulosas e códigos de conduta transmitidos pela tradição com informação científica, por vezes em aparente contradição, as RS são resultado das dinâmicas da ação social e da comunicação num determinado contexto, integrando os saberes mais diversos, facto que permite afirmar, de acordo com Moscovici (1976), que elas não podem ser identificadas com uma reprodução ou reflexo da realidade exterior, ou seja, de comportamentos e de relações próprias de um qualquer contexto, como se de uma reação a um dado estímulo se tratasse; devem, sim, de acordo com o mesmo autor, e na medida em que modificam uns e outras, ser associadas ao estatuto de *produção* desses comportamentos e relações.

Construindo e deixando refletir comportamentos e relações, as RS produzem sentido sobre ambos, revelando a inexistência de uma “separação entre o universo exterior e o universo interior do indivíduo (ou do grupo) e que “o sujeito e o objeto não são essencialmente distintos” (Moscovici, 2005, p. 9). O objeto, diz Abric (2008), “está escrito num contexto ativo,

sendo este contexto ao menos parcialmente concebido pela pessoa ou pelo grupo, enquanto prolongamento do seu comportamento, das suas atitudes e das normas às quais ele se refere” (p. 12). O sujeito, no ato de representação, apropria-se do objeto em coerência com um quadro de categorias culturais de que é detentor e que resultam da sua experiência social.

Em consequência de uma tal visão de RS, e tendo em atenção a diversidade dos contextos sociais e culturais em que se constituem, aquelas “permitem reescrever o percebido de acordo com as finalidades e os interesses dos atores sociais o que permitirá aos atores relacionarem-se uns com os outros e compreender e dominar o contexto em que se encontram” (Borges, 2007, p. 32).

Uma análise mais cuidada desta dinâmica das RS conduz-nos à configuração e à justificação do seu papel enquanto referencial teórico na análise da realidade social. No dizer de Moscovici (1976), as RS não se confundem com “opiniões” a respeito do que quer que seja, nem com “imagens” disto ou daquilo. Sistemas com uma lógica, uma linguagem, um estilo de discurso próprios e uma estrutura em que se entrecruzam associações quer a valores quer a conceitos, as RS constituem “teorias”, “ciências coletivas” *sui generis*, que visam interpretar e configurar o real. As RS têm na sua constituição “um corpus de temas, de princípios, tendo uma unidade e aplicando-se a âmbitos de existência e de atividades particulares: a medicina, a psicologia, a física, a política, etc. O que é absorvido, inclusivamente nestes âmbitos, é submetido a um trabalho de transformação, de evolução, para tornar-se um conhecimento que a maior parte de nós emprega na sua vida quotidiana” (p. 48).

Desta dinâmica, caracterizada, de acordo com Abric (1987), pelo confronto da atividade mental dos sujeitos e das relações por estes estabelecidas com os objetos, as RS adquirem, resultado que são deste processo, a forma de modelo interativo, sobrepondo-se aos objetos e tornando-os visíveis.

Em tal atividade de interação entre os sujeitos e os objetos, expressão do não isolamento dos primeiros em relação aos contextos, participam os mais diversos componentes constitutivos dos conteúdos dos sistemas de RS: a afetividade, as crenças, os estereótipos, a ideologia...

Resultado que são de complexos processos num contexto, pressupondo uma relação dinâmica e interativa entre o sujeito e o objeto, as RS afirmam-se para os sujeitos como importante mecanismo de interpretação da realidade em que vivem e da sua adaptação ao mundo que os rodeia.

As RS afiguram-se, desta maneira, como produto de um pensamento social: “os atores constroem, apreendem, percebem a realidade através do seu sistema cognitivo que, para além de integrar um sistema de valores, depende, na sua forma de apreensão, de percepção da realidade de um conjunto de fatores que passam pela sua história de vida, pelas vivências, experiências, conhecimentos científicos entre outros e que constituem o próprio ator” (Borges, 2007, p. 30).

A vida dos atores, nas suas mais diversas manifestações, não acontece, por conseguinte, como se o meio social não existisse. Este, como se afigura, não apenas existe, como é interpretado por aqueles com os instrumentos cognitivos fornecidos pelo contexto (ideologias, experiências, crenças...) e pela dinâmica de interação social desenvolvida pelo ator nesse mesmo contexto.

Dois riscos espreitam, neste âmbito, as RS, de acordo com Jodelet (2005): o de se verem reduzidas “a um acontecimento intraindividual, onde o social não intervém a não ser secundariamente” (p. 367) e o da sua diluição em fenómenos culturais ou ideológicos.

Os atores interagem com o meio. Deste, e da sua forma de interação com ele, recebem instrumentos que lhes permitem construir significados partilhados e interpretar fenómenos de maneira coerente e igualmente partilhada, permitindo à representação constituir-se em forma de pensamento social.

Entender as RS como produto de um pensamento social consiste, assim, em associar a sua emergência aos contextos sociais de vivência dos atores, às relações entre estes e à dinâmica de relações sociais mais amplas no interior daqueles, o que permite serem consideradas como referenciais de sentido que organizam e integram os estímulos e condicionam o modo como eles são interpretados.

1.2. Representações sociais: uma visão funcional de mundo

As RS, graças à sua especificidade enquanto forma de conhecimento, ao modo como este se elabora e ao conteúdo dos saberes que as configuram, podem constituir, como se afirmou, quer um instrumento que permite perceber como o homem, um sujeito concreto num ambiente determinado, interpreta a realidade, quer, em sentido mais vasto, posicionando-as como as “ciências coletivas” a que se refere Moscovici, uma forma de ver o mundo, própria de uma sociedade, de uma comunidade, de um grupo, de sujeitos sociais submetidos a níveis similares de interação, perspetivas que, no caso do presente estudo, têm o maior interesse e se complementam.

Um elemento indiciador da “fragilidade” (ou será o contrário?) das RS como instrumentos de interpretação e de configuração do real, no seu papel de “teorias” e de “ciências coletivas” *sui generis*, exige, neste contexto, clarificação: referimo-nos ao conceito de realidade. De que realidade falamos quando nos referimos a realidade no âmbito das RS? Diz Abric (2008) que “não existe a *priori* uma realidade objetiva”. E acrescenta: “toda a realidade é representada, isto é, apropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores dependente da sua história e do contexto social e ideológico que o rodeia. E é esta realidade apropriada e reestruturada que constitui, para o indivíduo ou o grupo, a realidade mesma. Toda a representação é, portanto, uma forma de visão global e unitária de um objeto, mas também de um sujeito.

Esta representação reestrutura a realidade para permitir a integração das características objetivas do objeto, das experiências anteriores do sujeito, e do seu sistema de atitudes e de normas. Isto permite definir a representação como uma visão funcional do mundo, que permite ao indivíduo ou ao grupo dar um sentido às suas condutas, e compreender a realidade, através do seu próprio sistema de referências, e portanto de a ela se adaptar e de nela definir um lugar” (pp. 12-13).

Na linha de pensamento de Jodelet (2005), para quem a representação “não é a reprodução passiva de um exterior num interior, concebidos como radicalmente distintos” (p. 369), Abric (2008), entende que aquela não corresponde a “um simples reflexo de realidade”, o que não significa que a não reflita. Sem deixar de ser um reflexo desta, ela é “uma organização significativa”, tal significação dependendo “ao mesmo tempo, de fatores contingentes [...] – natureza e limites da situação, contexto imediato, finalidade da situação – e de fatores mais gerais que ultrapassam a situação em si mesma: contexto social e ideológico, lugar do indivíduo na organização social, história do indivíduo e do grupo, desafios sociais” (p. 13).

São duas as vertentes que se afirmam como “marcas” fundamentais das RS enquanto uma visão funcional de mundo: um “sistema de representação da realidade” e “um guia para a ação”. “A representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, ela vai determinar os seus comportamentos ou as suas práticas. A representação é um *guia para a ação*, ela orienta as ações e as relações sociais. Ela é um sistema de pré-codificação da realidade porque determina um conjunto de antecipações e de expectativas” (Abric, 2008, p. 13).

As RS, como se percebe, desempenham um papel importante quer na dinâmica das relações sociais quer nas práticas. Se tal acontece é porque aquelas, como diz Abric (2008), “respondem a quatro funções essenciais” (funções de saber, funções identitárias, funções de orientações e funções de justificação) (pp. 15-18), que descreve desta maneira:

Funções de saber. As relações sociais “permitem compreender e explicar a realidade”; “permitem aos atores sociais adquirir conhecimentos e integrá-los num quadro assimilável e compreensível para eles, em coerência com o seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem”; “facilitam a comunicação social”; “definem o quadro de referência comum que permite o intercâmbio social, a transmissão e a difusão deste saber “ingênuo”.

Definindo um quadro de referência comum, as RS viabilizam a compreensão e a explicação da realidade, permitindo a interação social baseada no saber prático do senso comum.

Funções identitárias. As RS “definem a identidade e permitem a salvaguarda da especificidade dos grupos”. Assim sendo, e fornecendo elementos que ajudam, de alguma forma, a entender a imagem positiva que os atores têm do seu grupo de pertença, as representações contribuem para a definição da identidade de um grupo naquilo que o marca e distingue dos outros e têm um “papel importante no *controle social* exercido pela coletividade sobre

cada um dos seus membros, em particular nos processos de socialização”.

Funções de orientação. As RS “guiam os comportamentos e as práticas”. Enquanto “sistema de pré-descodificação da realidade” em que se constituem, as RS manifestam-se de facto como um “guia para a ação”.

Tal “processo de orientação das condutas pelas representações” sociais resulta dos seguintes “fatores essenciais”: 1. intervenção na definição da finalidade da situação; 2. produção de um sistema de antecipações e de expectativas; 3. prescrição de comportamentos ou de práticas obrigatórios. Assim sendo,

1. As RS contribuem para a clarificação de uma situação, condicionando quer o tipo de estratégia cognitiva mais adequado para o sujeito nela intervir, quer o tipo de relações relevante para o indivíduo. “A representação intervém diretamente na *definição da finalidade da situação*, determinando assim a priori o tipo de relações pertinentes para o sujeito”.
2. “A representação produz [...] *um sistema de antecipações e expectativas*”. Ela constitui portanto “uma ação sobre a realidade”: seleciona e filtra informações e efetua interpretações “visando tornar esta realidade conforme à representação”. Ao selecionar uma parte da informação, a representação atua sobre a realidade, adequando-a ao sistema de antecipações e de expectativas pré-existente. Ressalte-se que neste processo, a representação social “não depende do desenvolvimento de uma interação”; antes a “precede e determina”.
3. Refletindo as normas e os valores sociais que determinam o que é ou não é permitido e tolerável num dado contexto, “a representação é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórios [...] e define o que é lícito, tolerável ou inaceitável” naquele.

Funções justificadoras. As RS “permitem, a *posteriori*, justificar as tomadas de posição e os comportamentos”.

As RS “intervêm [...] na avaliação da ação, permitindo assim aos atores explicar e justificar as suas condutas numa situação ou face aos seus parceiros. Assim é, por exemplo, nas relações entre grupos”.

Afirmar a RS como uma visão funcional de mundo não implica, entretanto, o reconhecimento do caráter estático daquela, mais próximo do conceito de representação coletiva, de Émile Durkheim. Apesar da aparente pertinência de uma observação dessa natureza, a eventual crítica afigura-se fragilmente fundamentada.

O ator interpreta o mundo, avalia-o, emite juízos sobre ele, com base em algo que, pertencendo-lhe embora, não constitui um exclusivo seu; é criação de um meio na qual também ele teve um papel ativo. No processo de produção da representação estiveram

presentes quer elementos sociais quer individuais. Por outro lado, as RS não rejeitam a inovação; podem mesmo integrá-la no sistema constituído e transformá-la em elemento de construção de significados dos objetos da estrutura social.

1.3. Representações sociais: uma atitude

Considera Doise (2007) que “as representações sociais são sempre tomadas de posição simbólicas, organizadas de maneiras diferentes, por exemplo como opiniões, atitudes ou estereótipos, segundo a sua imbricação nas relações sociais diferentes”. E continua: “as representações sociais são os princípios organizadores destas relações simbólicas entre atores sociais [...], princípios relacionais que estruturam as relações simbólicas entre indivíduos ou grupos, constituindo ao mesmo tempo um campo de mudança simbólica e uma representação deste campo” (p. 248).

O caráter coletivo das RS, associado à presença naquelas, de forma partilhada e simultânea, de elementos que as constituem, viabiliza, como se disse, uma compreensão do mundo. Tal compreensão, construída pela dinâmica das RS dos atores em contexto, integra forçosamente atitudes destes face aos objetos, exprimindo as mesmas a opinião dos sujeitos sobre estes. As atitudes, consideradas, “expressão de sistemas de relações sociais” (Doise, 2007, p. 249) permitem, assim, perceber a própria posição dos atores face a um grupo e os níveis de coerência no mesmo.

As RS emergem, pois, como um fator determinante das atitudes do ator, e estas como um fator de recriação daquelas. As atitudes manifestam opiniões de atores e de grupos e deixam transparecer significados presentes nestes na interpretação da realidade; do mesmo modo, as RS criam-se e re-criam-se nas atitudes dos sujeitos sociais, na rede de relações no interior dos grupos, como na interação entre estes e dos atores com os mais diversos agentes.

Encontramo-nos, assim, perante a “ideia da reciprocidade da influência. Se por um lado a representação social se constrói nas atitudes, nas emoções, nos comportamentos partilhados pelos atores, também essas mesmas atitudes, emoções ou comportamentos são construídos e reconstruídos pelas representações sociais” (Borges, 2007, p. 41).

1.4. Representações sociais: uma forma de conhecimento singular

Considerada a especificidade da sua construção, o seu caráter de partilha social de referenciais de sentido e a sua função enquanto forma de ver o mundo, as RS configuram, de acordo com Moscovici (1976), um tipo de conhecimento “sui generis” na interpretação e na leitura do real. Com efeito, as RS viabilizam a leitura e interpretação do real e constituem-se

como instrumentos fomentadores da ação; ao mesmo tempo, sob um quadro de referência comum respeitante à interpretação da realidade, justificam as atitudes e comportamentos dos atores.

Do que se diz, ressalta o importante papel desempenhado pelas RS na formação das condutas sociais, na vida e nas conversas do dia a dia, nas relações humanas, na troca de informações, na comunicação social, enfim.

A compreensão do conceito de RS, enquanto referencial de sentido e base partilhada de significados, é, pois, indissociável da relação com os outros, o que não é pensável sem comunicação. É isso, com efeito, que permite aos atores a criação e recriação de um pensamento simbólico partilhado, viabilizando este quer a compreensão do outro, o que quer que seja esse outro, quer a sua própria compreensão.

1.5. Representações sociais: um conceito na encruzilhada de diversos domínios do saber

São inúmeros os investigadores, ligados aos mais diversos domínios científicos, designadamente da sociologia, da psicologia e da antropologia, que utilizam, nos seus estudos, a noção de RS. A especificidade de cada uma dessas áreas (e de outras) na utilização de tal noção, enriquecendo-a embora, não ajuda a definir com rigor o seu conceito.

Diz Moscovici (1976) que, sendo fácil a compreensão da realidade das RS, o mesmo não acontece com o seu conceito. Segundo ele, há diversas razões para que assim seja, designadamente históricas, delas não se ocupando, todavia, preferindo enfatizar as não-históricas: estas, segundo ele, reduzir-se-iam “todas a uma só: a sua posição “mista”, na encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e de uma série de conceitos psicológicos” (p. 39).

Não é fácil definir em tal quadro o conceito de RS, dada a diversidade de caminhos que vão dar à encruzilhada em que se situa e a inexistência de um mapa que mostre aos investigadores “coordenadas comuns” para lá chegarem, para usarmos a expressão de Doise (1986). A definição do conceito complica-se mais ainda se tivermos presente, socorrendo-nos novamente de Doise, que “psicanalistas, clínicos, psicólogos, psicossociólogos, sociólogos, historiadores podem convergir para esta encruzilhada acreditando deslocar-se em terrenos diferentes” (p. 82), pensando certamente que nunca se vão encontrar...

De uma tal situação específica da noção de representação social decorrem segundo este autor, duas consequências: a sua grande polissemia, expressão que é de inúmeros fenómenos e processos, e a possibilidade de autores que se reclamam de diferentes disciplinas poderem estar na mesma encruzilhada sem que disso se apercebam.

A diversidade de significados, de interpretações, de formas de ver e de articulações viabilizadas pela noção de RS exprime, por um lado, a complexidade e dificuldade da sua utilização na investigação e, por outro, a importância do seu uso na produção de conhecimento, importância que será tanto maior quanto mais ausente estiver do uso da referida noção qualquer perspectiva redutora, nomeadamente, de tipo psicológico ou sociológico. “Não se podem eliminar da noção de representação social as referências aos múltiplos processos individuais, interindividuais, intergrupais e ideológicos que muitas vezes entram em ressonância uns com os outros e cujas dinâmicas de conjunto conduzem a estas realidades vivas que são em última instância as representações sociais” (Doise, 1986, p. 83).

2. Processos de formação das representações sociais: a objetivação e a ancoragem

Saberes socialmente elaborados e partilhados, uma visão funcional de mundo, uma atitude: eis um conjunto de elementos que, ao mesmo tempo que contribui para a sua caracterização e exprime a complexidade da representação social, pressiona a formulação de uma questão de fundamental importância quer no plano teórico-conceptual, em termos gerais, quer no plano instrumental, designadamente, no respeitante ao âmbito deste estudo: como se forma uma representação?

A melhor resposta a esta questão passa pelo desdobramento desta em duas outras que, como se verá, se interpenetram e se complementam: Como o social transforma um conhecimento em representação? Como esta transforma o social?

Diz Moscovici em “A psicanálise, a sua imagem e o seu público” (1976) que “uma representação social se elabora segundo dois processos fundamentais: a *objetivação* e a *ancoragem*” (p. 107).

Estes dois processos constituem os elementos que constituem a dinâmica de construção de uma representação social. Não se trata de duas fases sequenciais na elaboração da representação social, mas de dois processos intimamente ligados entre si, mostrando como o social transforma um conhecimento em representação e como esta transforma o social.

Tais processos são expressão, de acordo com Jodelet (2005), da “interdependência entre a atividade psicológica e as suas condições sociais de exercício”, facto de grande relevância na investigação psicológica e social: “A natureza do trabalho psicológico e social que eles põem em evidência, as implicações que comportam as suas diversas modalidades, colocam-nos, e com eles as representações sociais, na base de toda uma série de operações mentais que dão conta do funcionamento geral do pensamento social. Eles esclarecem uma propriedade importante do saber: a integração da novidade que aparece como uma função de base da representação social” (p. 373).

2.1. A objetivação. O abstrato torna-se concreto

Exprimindo a intervenção do social na transformação de um conhecimento científico em representação, a objetivação “torna concreto o que é abstrato, converte o relacional do saber científico em imagem de uma coisa”, diz Doise (2007), clarificando esta afirmação com resultados da sua própria investigação: “A noção fundamental da libido, princípio organizador da vida psíquica, desaparece; ela transforma-se [...] em simples afetividade, desejo erótico, e até ligação sexual” (p. 244).

A objetivação conduz, de acordo com Moscovici (1976) “a tornar real um esquema conceptual”, facto que explicita desta maneira: “Quando a rutura se opera entre as normas técnicas da linguagem e o léxico corrente, o que era símbolo aparece como sinal. É nesse caso natural que se procure saber de quê, e fazer-lhe corresponder uma “realidade”. Objetivar é, em síntese, “assimilar um excesso de significações materializando-as” e também “transplantar para o nível da observação o que não era mais do que inferência ou símbolo” (pp. 107-108).

O processo

Dinâmica de transformação do abstrato em imagens concretas, a objetivação implica um processo que comporta duas operações essenciais: uma, de *seleção e de descontextualização*, outra, de *naturalização*.

A operação de *seleção e de descontextualização* caracteriza-se pela escolha de informação desligada do seu contexto original e pela sua modificação “em função de critérios culturais (os grupos não têm um igual acesso às informações) e sobretudo de critérios normativos (não se retém a não ser o que está em concordância com o sistema de valores próprio do seu meio)” (Jodelet, 2005, p. 374).

Nesta fase, “as informações, crenças e ideias acerca do objeto da representação sofrem um processo de seleção e descontextualização” dos elementos da teoria (Vala, 2006, p. 466). Os critérios culturais desempenham um importante papel em tal seleção e descontextualização. As informações seleccionadas “são desligadas do campo científico ao qual pertencem” e são “apropriadas pelo público que, projetando-as como factos do seu universo próprio, pode materializá-las” (Jodelet, 2005, p. 374).

Os condicionalismos culturais e normativos do processo de seleção, manifestando o seu papel na apropriação da teoria pelas pessoas, permitem, pela sua forma de atuação, quer a introdução de “uma ordem que se adapta à ordem pré-existente, atenuando assim o choque de toda a conceção nova” (Moscovici, 1976, p. 110), quer a conseqüente exclusão de uma parte dos elementos constitutivos de saberes complexos. Com efeito, “o que está em causa, diz Vala (2006) “é a formação de um todo relativamente coerente”, facto que explica, segundo o autor, “que apenas uma parte da informação disponível acerca do objeto seja útil” (p. 466).

No decurso da operação de seleção e de descontextualização forma-se um “núcleo figurativo” da representação, ou seja, um esquema concreto, conforme às características socioculturais próprias do meio, que permite ao sujeito encontrar o familiar no objeto, bem como compreender e apropriar-se deste.

Na sequência, e em consonância com uma tal operação de transformação do objeto abstrato em objeto concreto, ocorre o que Moscovici (1976) designa por *naturalização*, uma operação que faz com que o “núcleo figurativo” seja visto como algo real pelos indivíduos.

A naturalização corresponde a uma operação essencial da objetivação que consiste em tornar o símbolo em algo real. “Naturalizar [...] torna o símbolo real”, diz Moscovici (1976, p. 110). O modelo figurativo transforma-se em realidade para um grupo determinado, adquirindo, no dizer de Jodelet (2005), “um estatuto de evidência”. “Dado como adquirido”, acrescenta a autora, “ele integra os elementos da ciência numa realidade de senso comum” (p. 374).

O que se enfatiza nesta operação da objetivação, ou nesta fase da construção da representação social, é “o facto de os conceitos retidos no esquema figurativo e as respetivas relações se constituírem como categorias *naturais* e adquirirem materialidade. Não só o abstrato se torna concreto através da sua expressão em imagens e em metáforas, como o que era percepção se torna realidade, tornando equivalentes a realidade e os conceitos” (Vala, 2006, p. 467).

O processo de naturalização permite, em síntese, que as categorias mais diversas e dos mais variados tipos (nacionalidade, género, classe, etc.) sejam percecionadas como entidades naturais, assim adquirindo materialidade, tornando-se “coisas” e, por isso, resistentes à mudança” (Vala, 2006, p. 467).

2.2. A ancoragem. O estranho torna-se familiar

Na elaboração das RS, para além da objetivação, um outro processo ocorre, a ela íntima e dialecticamente ligado: a ancoragem, essencialmente caracterizada pela transformação do que não é familiar em algo que passa a sê-lo e que, constituído representação, “se torna organizador das relações sociais” (Vala, 2006, p. 473).

Processo de integração do novo no quadro de pensamento pré-existente, dinâmica de “incorporação do estranho numa rede de categorias mais familiares” (Doise, 2007, p. 244), a ancoragem diz essencialmente respeito ao “enraizamento social da representação e do seu objeto. Neste caso, a intervenção do social traduz-se na *significação* e *utilidade* que lhe são conferidas” (Jodelet, 2005, p. 377).

O processo

A ancoragem comporta, de acordo com Jodelet (2005), pondo em evidência resultados de investigações recentes, “a *integração cognitiva* do objeto representado no sistema de pensamento pré-existente e nas transformações que provêm de um e do outro”, enfatizando não se tratar, à semelhança do que ocorre com a objetivação, “da constituição formal de um conhecimento, mas da sua inserção orgânica num pensamento constituído” (p. 377).

Clarificando esta dinâmica, diz Vala (2006, pp. 472-474) que, embora não sendo a objetivação e a ancoragem dois processos sequenciais, “numa analogia cronológica, dir-se-á que a ancoragem precede a objetivação, por um lado, e que, por outro, se situa na sequência da objetivação”.

No primeiro sentido, “a ancoragem refere-se ao facto de qualquer construção ou tratamento de informação exigir pontos de referência: quando um sujeito pensa um objeto, o seu universo mental não é, por definição, tábua rasa. Pelo contrário, é por referência a experiências e esquemas de pensamentos já estabelecidos que um objeto novo pode ser pensado”.

No segundo sentido, “o conceito de ancoragem refere a função social das representações, a sua eficácia social [...]”

De facto, as representações sociais oferecem uma rede de significados que permitem a ancoragem da ação e a atribuição de sentido a conhecimentos, comportamentos, pessoas, grupos, factos sociais. Uma representação social é um código de interpretação no qual ancora o não familiar, o desconhecido, o imprevisto. Nesta segunda modalidade, a ancoragem refere-se à instrumentalização social do objeto representado”.

É complexa a interpretação e não linear a abordagem dos processos em análise, quando se observa uma situação concreta, seja qual for a perspetiva sob a qual sejam tomados aqueles. Afigura-se essencial reter, todavia, que através da ancoragem o novo integra-se numa rede de categorias conhecidas (valores, ideologias, crenças, cultura...), à qual provoca certamente perturbações. Em confronto do novo com tal rede, as categorias constitutivas desta sofrem um processo de reelaboração, atualizando aquela. Por fim, o objeto da representação é apropriado pelos sujeitos e “integrado ou enraizado nos quadros de referência pré-existentes – representações, ideologias, atitudes, crenças, valores, condutas, grupo... do ator ou do grupo” (Borges, 2007, p. 56).

Sob qualquer perspetiva que se tome entre as referidas, o processo de ancoragem, “situado numa relação dialética com a objetivação, articula as três funções de base da representação: função cognitiva de integração do novo, função de interpretação da realidade, função de orientação das condutas e relações sociais” (Jodelet, 2005, p. 378).

A “relação dialética” referida entre os processos de objetivação e de ancoragem na formação das RS constitui um quadro de referência em que uma rede diversificada de conhecimentos,

de valores e de práticas viabiliza, de forma estável, a um indivíduo, como a um grupo, compreender o mundo circundante, interpretá-lo e torná-lo seu.

Pode inferir-se do que se diz que esta “relação dialética” viabiliza uma representação social dotada de estabilidade. Mas, tal não deve confundir-se com a imutabilidade daquela. A dialética entre as práticas sociais e as representações, ao mesmo tempo que viabiliza a influência mútua, potencia às últimas um cariz flexível.

3. Estruturação das Representações Sociais: teoria do núcleo central e dos sistemas periféricos

Uma visão adequada da teoria do núcleo central e dos sistemas periféricos exige, antes de mais nada, o seu enquadramento no todo constituído pela *grande teoria* das RS e pelas *teorias complementares*, de maneira a que fique claro que a teoria em questão é parte indissociável desse todo.

A *grande teoria* das RS, cujas linhas principais foram abordadas nos pontos anteriores, bem assim como outras grandes teorias no domínio das ciências sociais, são, de acordo com Doise (1993, p. 161) “conceções gerais sobre o indivíduo e ou o funcionamento da sociedade [...]”. O mesmo autor prevê, ainda, que para uma análise mais específica da realidade no sentido da sua melhor abordagem empírica, as grandes teorias possam ser “complementadas por descrições mais detalhadas de processos que sejam compatíveis com a teoria geral”, referindo-se às *teorias complementares*, que Robert Merton (1968), no domínio das Ciências Sociais, designou de teorias de médio alcance. Este posicionamento de Doise mostra uma certa abertura à interdisciplinaridade e um certo ecletismo, por se enquadrar numa perspetiva de cariz mais sociológico, facto com potencialidades de gerar alguma resistência entre os teóricos das RS, que podem considerar tal abertura incompatível com a teoria das representações sociais.

Não obstante estar hoje atenuada, existiu inicialmente alguma conflitualidade entre a teoria do núcleo central e a *grande teoria*. Com efeito, a primeira foi recebida com alguma reserva, quer por Moscovici, quer por Jodelet, tendo-a esta considerado mesmo, de acordo com Sá (1998), “mais cognitivista do que a teoria geral autorizaria” (p. 66).

De qualquer forma, a discussão e as divergências desencadeadas, apesar de se manterem em diversos níveis, parecem terem sido ultrapassadas e com bons resultados. Importa reter que de todas as teorias complementares a do núcleo central foi, de acordo com Sá (1998, p. 67), a única “a desenvolver uma metodologia própria e adequada às suas proposições teóricas” e a um tratamento mais controlado através de experiências laboratoriais.

Para corroborar o que foi dito antes, como se verá nos pontos seguintes, a teoria do núcleo central encontra-se intimamente associada à *grande teoria*, quer pela problemática, quer

pelos conceitos que utiliza desta, de que são exemplo: relação sujeito-objeto de forma não dicotomizada; objetivação e ancoragem; funções das RS; e, até, a própria definição de RS. Também é aceite, por ambas, que as RS traduzem os saberes sociais de “senso comum” típicos dos grupos sociais (sejam eles extensos ou restritos do tipo: nacionais; de interesses; profissionais; primários; socioculturais; étnicos) e que elas são histórica e sociologicamente construídas e que acabam por nortear as dinâmicas e as práticas sociais do grupo ou dos sujeitos que, individualmente, tenderão a conformar as suas práticas às representações normalizadas do grupo. Neste sentido, como refere Laura Franco (2004), “há que considerar que as representações sociais [...] sempre refletem as condições contextuais dos sujeitos que as elaboram [...]” e assim existirá uma “articulação/condicionamento” entre as “elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento” (p. 170).

Importa reter que é na relação sujeito-objeto que se encontram as maiores contradições de entendimento teórico entre as diferentes correntes das ciências sociais, o que parece não existir entre a *grande teoria* e as *teorias complementares*, em que a antinomia parece não existir ou não ser suficientemente considerada. A esse respeito, afirma Mazzoti (2002): “Para Moscovici, sujeito e objeto não são funcionalmente distintos, eles formam um conjunto indissociável. Isso quer dizer que um objeto não existe por si mesmo, mas apenas em relação a um sujeito [...]; é a relação sujeito-objeto que determina o próprio objeto” (p. 17).

Neste sentido, o entendimento de que os comportamentos sociais resultam da interiorização da exterioridade, como é proposto pelas teorias estruturais - do conflito (Collins, 1975; Rex, 1981), do consenso (Alexander, 1998; Merton, 1968; Parsons, 1951) ou da exteriorização da interioridade (Berger & Luckmann, 1966) - parece ultrapassado na teoria das RS, dado que “a rutura com a clássica dicotomia entre objeto e sujeito do conhecimento [...] leva a concluir que o objeto pensado e falado é, portanto, fruto da atividade humana, ou seja uma réplica interiorizada da ação” (Franco, 2004, p. 171).

Não obstante a amplitude da teoria das RS sobre a natureza do seu objeto e do tipo de relação sujeito-objeto, parece-nos existir um certo limite no entendimento de como os sujeitos interpretam e orientam a sua ação individual e social. Se, por um lado, é verdade que o objeto das RS é fruto da “atividade humana” muito condicionada pelo senso comum, tal como foi anteriormente referido, também é aceite, por outro lado, que o sujeito percebe e constrói a realidade de forma muito ingénuo e inacabado, até porque todo este processo tende a ocorrer em espaços de interações e relações sociais assimétricas, mediadas por sistemas ideológicos capazes de criar modelos de RS diferenciados e diferenciadores dos vários grupos sociais que interagem num dado espaço social. Esta consideração obrigaria a que se considerasse a possibilidade da existência de mecanismos ocultos capazes de desenvolver comportamentos alienados, aos quais a teoria das RS não presta grande atenção.

Do ponto de vista metodológico, se a *grande teoria* das RS não privilegia nenhum método específico, bem assim como as técnicas de recolha e de tratamento dos dados a utilizar (no que parece não se diferenciar muito do que ocorre com a maioria das ciências sociais), já as teorias complementares se posicionam em quadros mais restritivos ou, pelo menos, nos fornecem orientações mais precisas. De qualquer forma, a *grande teoria* (sem negar um certo ecletismo metodológico) parece privilegiar mais o método qualitativo e a observação participante e a entrevista em profundidade como as técnicas mais recomendadas, sem, no entanto, rejeitar outros métodos e outras técnicas como o inquérito por questionário. A título de exemplo, leia-se o que diz Denise Jodelet (1986): “O objetivo de contextualizar as representações num conjunto social específico implica uma abordagem etnográfica, envolvendo vários níveis de observação e de análise e com a utilização de diversas técnicas: de tipo etnológico [...], de tipo sociológico [...], de tipo psicossociológico (entrevistas em profundidade ...) e de tipo histórico” (p. 176)

Como atrás se disse, as *teorias complementares* tendem a ser mais precisas nas suas orientações metodológicas, como é o caso da perspectiva mais sociológica de Willem Doise, que nos parece mais quantitativa pelo enfoque dado à recolha e tratamento de dados através de correlações estatísticas ou a teoria do núcleo central, cujo método tende a ser mais experimental (Sá, 1998, p. 81).

3.1. A teoria do núcleo central

A teoria do núcleo central foi introduzida por Jean-Claude Abric, em 1976, no âmbito da sua tese de doutoramento apresentada na Universidade de Aix-en-Provence, intitulada: “Jeux, Conflits et Représentations Sociales”, a qual foi formulada, de acordo com Sá (1998), como uma hipótese de organização interna das RS. Refere este autor que “as representações sociais são conjuntos sociocognitivos organizados e estruturados, [sendo] esta estrutura específica [...] constituída por dois subsistemas: um sistema central e um sistema periférico”. E acrescenta: “é preciso identificar os elementos centrais [...] que dão às representações sua significação, que determinam os laços que unem entre si os elementos do conteúdo e que regem enfim sua evolução e sua transformação” (Sá, 2002, p. 10).

Observemos, de seguida, a natureza (estrutura e hierarquia) e as funções do núcleo central e do sistema periférico, bem como a articulação que estabelecem com outros elementos da *grande teoria*.

É, hoje, aceite por muitos investigadores das RS, particularmente, dos seguidores de Abric, que o núcleo central se configura como o elemento mais estruturante das RS, na medida em que se apresenta, de acordo com Laura Franco (2004), como “o elemento que determina o significado de uma representação e, ao mesmo tempo, contribui para a sua organização interna. É preciso reiterar que o núcleo central, por sua vez, determina-se pela

natureza do objeto e pelo sistema de valores e normas sociais que constitui o contexto ideológico do grupo. Ainda, é no âmbito do núcleo central que as representações sociais se cristalizam solidificam e estabilizam, a partir da vinculação de ideias, de mensagens de homogeneização reificadas, as quais são mediadas pela realização de ações concretas e, basicamente, resistentes a mudanças” (p. 173).

O conjunto de indicadores referido permite anotar de seguida, de forma mais específica, os elementos e dinâmicas definidores do núcleo central:

- É ao nível do núcleo central que as ideias dispersas, abstratas, conceptualizadas e que fazem parte do sistema ideológico de um grupo são tornadas concretas e até naturalizadas – processo de objetivação;
- Este núcleo central possui como que um princípio organizador das RS, na medida em que, como diz Flament, (1987) é “uma estrutura que organiza os elementos da representação e lhe dá sentido” (p. 145);
- A capacidade deste núcleo central para transformar os elementos abstratos inerentes ao objeto e, especialmente, os associados ao grupo, contribui para a reprodução de elementos de cultura e definição da identidade na sua componente objetiva (Hall, 1992; Kaufmann, 2005). As RS, com a sua função identitária, permitem a constituição de grupos sociais distintos, com identidade própria e com capacidade para melhorar a integração dos sujeitos, propiciando uma maior coesão social e na vida dos grupos. Neste sentido, as representações contribuem para a definição da identidade de um grupo e têm um “papel importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um dos seus membros, e, em especial, nos processos de socialização” (Abric, 2000, p. 29);
- A sedimentação, cristalização e homogeneização das RS ao nível do núcleo central não apenas lhe conferem determinadas características estruturais e funcionais como orientam a ação dos sujeitos – processo de ancoragem;
- As características enumeradas no ponto anterior tendem a garantir, por um lado, comportamentos tradicionais no seguimento dos processos instituídos e, por outro, a obstaculizar os processos de mudança. Diz Abric (1994a): “ele constitui o elemento mais estável da representação, aquele que lhe assegura a perenidade em contextos móveis e evolutivos” (p. 22).

A estruturação das RS determinada pelo núcleo central tende a criar não apenas uma hierarquia e a homogeneizar os elementos constitutivos, como a determinar a natureza das práticas sociais tendencialmente inflexíveis e conservadoras (independentemente da ideologia do grupo de pertença), tendendo, por consequência, a intervir, de forma restritiva, nos processos de mudança.

Estas características da estabilidade e da inflexibilidade em redor de princípios pré-definidos conferem às RS muita da sua subjetividade e irracionalidade típicas do senso comum. A este propósito, diz Abric (cit. por Sá, 2002): “Nossos resultados confirmam o fato de que este é o elemento mais estável na representação resultante, ou seja, aquele que não muda mesmo que a informação recebida o contradiga. A resistência à mudança do núcleo é equivalente nos sujeitos ao processo de reinterpretação da informação que recebem: a mesma informação é interpretada em coerência com o núcleo” (p. 63).

Não obstante o mesmo Abric (cit. por Sá, 2002) referir que “toda a representação está organizada em torno de um núcleo central [...], que determina ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna”, não deixa de lembrar igualmente que o núcleo central é “um subconjunto da representação, composto de um ou alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação completamente diferente” (p. 67).

Em decorrência do que temos vindo a referir, e de acordo com Abric (1994a), os resultados obtidos no funcionamento das RS devem-se a dois tipos de funções essenciais do núcleo central:

- “Função geradora [...] dos elementos significativos e constitutivos das representações sociais. É por ele que esses elementos tomam um determinado sentido, um valor [...]” (Abric, 1994a, p. 22). Os elementos significativos e o sentido e valor, resultantes da função geradora, estão associados e dependentes do contexto e dos valores e experiências detidas e partilhadas pelos sujeitos que constituem um dado grupo social. Neste sentido, é através desta função que o núcleo central gere o conjunto de significados que constituem uma dada representação social permitindo ao grupo uma melhor apropriação do objeto e de novas significações deste ou de novos objetos.
- “Função organizadora dado que é o núcleo central que determina a natureza dos laços que unem entre si os elementos da representação. Ele é nesse sentido o elemento unificador e estabilizador da representação” (Abric, 1994a, p. 22). Trata-se, assim, da função responsável pela coesão e estabilidade de uma dada representação social na medida em que não apenas organiza os diferentes elementos como ajuda a definir a relação entre o objeto e a sua representação.

Como facilmente se depreende do que se assinalou, estas duas funções têm a capacidade de, por si só, de acordo com Abric (1994a) criar as condições para que as RS sejam estáveis, homogêneas, inflexíveis e capazes de intervir, dificultando ou impedindo a mudança (p. 22). Qualquer transformação no núcleo central conduziria, assim, no entender deste autor, à transfiguração completa das RS. Daqui pode depreender-se a importância do núcleo central para a compreensão das RS na sua componente mais definidora e determinante dos comportamentos sociais.

Para lá das duas funções do núcleo central mencionadas, Abric (2003) acrescenta duas outras: uma, de operacionalização das práticas sociais e que permite aos sujeitos agir e desenvolver ações em conformidade com os princípios que norteiam uma dada representação social; outra, de caráter mais normativo, com o papel de adequar a expressão de uma dada representação social pelos sujeitos à sua configuração nos sistemas social, político e ideológico. De acordo com o autor referido, as verdadeiras RS podem ser expressas de forma distorcida ou ficarem mesmo escondidas na designada “zona muda” ou “zona mascarada” (Flament, Guimelli & Abric, 2006). Neste caso, as RS tenderão a ser expressas mediadas pelo sistema periférico em articulação com os diferentes contextos, no sentido de evitar conflitos e atingir consensos e, desde logo, normalizar as práticas sociais. Este ocultar, ou falsear, das RS em nome da estabilidade do grupo a que o sujeito está associado leva, como é lógico, à sua distorção. A constatação da existência desta “zona muda” e do que tal implica na distorção ou encobrimento das RS coloca questões metodológicas ao seu estudo e obriga ao uso de outras técnicas de recolha da informação como é o caso da técnica de substituição.

Em função do que temos vindo a referir, poderíamos dizer que as RS são sempre condicionadas pelo núcleo central e caracterizam-se por uma forte homogeneização, coerência e cristalização, sendo tendencialmente imutáveis e impermeáveis à mudança dos comportamentos e das práticas sociais. Esta abordagem, porque parcelar, não explica as RS em toda a sua natureza e evolução, implicando a necessária abordagem do sistema periférico e a possibilidade da existência de RS “não-autónomas” (que importa distinguir de meros sistemas de opiniões conjunturais e artificialmente criadas) e, ainda, a possibilidade de alguma desfocagem das RS pela sua proveniência da “zona muda”. cremos, também, que as RS condicionadas pelo núcleo central têm estado sujeitas a fortes pressões resultantes dos processos globais de mudança e, sobretudo, da multiplicidade de grupos a que os sujeitos pertencem, de forma contínua ou simultânea, durante a sua trajetória social e profissional, bem como das influências que recebem não apenas nas interações sociais, mas também e, sobretudo, dos média. Este processo, não invalidando a importância do núcleo central nas RS, torná-las-á menos definidas e claras e, por conseguinte, dificultará o seu já difícil estudo e compreensão.

3.2. O sistema periférico e sua interferência nas representações sociais

Como se disse, as RS constituem-se a partir de dois subsistemas: o central e o periférico. O sistema periférico é complementar do sistema central, com o qual se encontra em dialética permanente (Flament, 1994, p. 86) e apresenta duas importantes funções gerais: proteção do núcleo duro das RS; adaptação à realidade. Em decorrência do que antes se referiu, o sistema periférico permite e garante uma maior individualidade, flexibilidade e adaptabilidade das RS. Estas duas funções gerais do sistema periférico poderiam ser desdobradas, de acordo com Laura Franco (2004, pp. 175-176) citando Mazzotti, em cinco

funções: concretização do núcleo central; regulação das dinâmicas das representações e sua articulação com os contextos; prescrição de comportamentos e orientação funcional da ação; proteção do núcleo central; articulação das RS com a história e experiências dos sujeitos.

Para avançar na compreensão das RS importa introduzir duas ordens de conceitos: o de cognição prescritiva ou descritiva e o de condicionalidade versus incondicionalidade. Quanto ao primeiro aspeto, de acordo com Flament (1994, p. 37), as RS, nas duas dimensões, tendem a estar presentes de forma clara ao nível do discurso, mas não ao nível cognitivo. Neste sentido, e utilizando as palavras de Sá (2002), “[...] pode tratar-se o fenómeno das representações sociais basicamente em termos das cognições prescritivas que as compõem, dado que, como formas de pensamento social prático que são, suas descrições do objeto representado implicariam sistematicamente em prescrições de algum tipo de ação por parte dos indivíduos ou grupos detentores de tais conhecimentos compartilhados” (p. 80).

Relativamente ao segundo aspeto, de acordo com Flament (1994, p. 91), as prescrições podem ser tipicamente condicionais, quando associadas ao sistema periférico ou absolutas e/ou incondicionais quando derivadas do núcleo central; “o núcleo central é, portanto, constituído por prescrições absolutas ou incondicionais, enquanto que os elementos periféricos envolvem prescrições condicionais” (Sá, 2002, p. 82).

Retomando a função geral do sistema periférico, de acordo com Flament (1994), o facto de se verificar algum tipo de desfasamento entre a realidade e a sua representação, faz com que os sistemas periféricos funcionem como um filtro que protege e estabiliza o núcleo duro da representação em relação à realidade exterior. No caso de haver divergência entre a realidade e a representação, a mudança inicia-se ao nível dos esquemas periféricos e, só depois, afeta o núcleo central e, conseqüentemente, a própria representação. Se as modificações apenas afetam os esquemas periféricos, as alterações serão mais graduais e prolongar-se-ão no tempo, podendo afetar o núcleo central, originando alterações na natureza e na estrutura da representação.

Em contrapartida, os esquemas periféricos, sendo mais flexíveis, estão mais atreitos à influência do contexto, sofrendo alterações com mais facilidade. É também ao nível dos esquemas periféricos que poderão surgir e serem admitidas contradições. Como integram as experiências de cada sujeito social, é através deles que se evidenciam as diferenças individuais existentes no interior de um mesmo grupo, refletindo a sua possível heterogeneidade.

Mesmo que a representação social seja determinada pelo sistema central, ela acaba por ter expressão ao nível do sistema periférico, como diz Flament (1994): “[...] é na periferia que se vive uma representação social no quotidiano [...]” (p. 85). Este facto coloca ou pode colocar algumas dificuldades nos estudos empíricos, particularmente quando se segue o método indutivo e não são respeitadas orientações metodológicas rigorosas.

Em resultado de investigação que temos desenvolvido, no âmbito das RS (Martins, Pardal & Dias, 2008) constatámos que sobre um mesmo objeto podem existir RS contraditórias: umas, ditadas pelo sistema periférico, segundo o qual o objeto de estudo se apresentava, de forma homogénea, e com um sentido positivo; outras, ditadas pelo núcleo central que, embora não expressas, continuavam a nortear as práticas sociais, neste caso, as escolhas escolares.

Veja-se uma passagem das conclusões do estudo referido (Martins, Pardal & Dias, 2008) “Parece-nos, assim, que são as representações do núcleo central que mais determinam os comportamentos sociais dos indivíduos, bem como as escolhas, em geral, e o tipo de ensino a seguir, em particular. As representações que constituem os níveis periféricos resultantes das mensagens transmitidas pelos média, sejam elas deliberadas ou não, parecem, neste estudo, influenciar a apreciação que os sujeitos fazem sobre o ensino técnico-profissional, mas não interferindo, de forma substantiva, nas escolhas efetivamente feitas ou a fazer. A ser assim, o sistema de ideias intencionalmente criado pelos poderes económico e político só parcialmente estará a ter efeitos positivos, isto é, desejados por estes interesses. O sistema de ideias criado, mesmo que com certa intensidade e durabilidade temporal, levará tempo a interferir nas práticas sociais condicionadas que são pela alteração das condições sociais e pela existência de novos elementos simbólicos, que provavelmente ainda não estão consolidados entre nós” (p. 144).

Importa, ainda, referir a possibilidade de existirem RS, provavelmente em formação, que podem não possuir um núcleo central; é o que Flament (1987) designa de “representação social não-autónoma”. Pode tratar-se de objetos de grande dimensão e significado que se vão organizando e operacionalizando-se ao nível do sistema periférico, como será o caso do cancro e da sida (Martins & Parchão, 2002). Como é evidente, torna-se necessário distinguir, na investigação empírica, as RS não-autónomas dos conjuntos, organizados ou desconexos, de simples opiniões não estruturadas e conjunturalmente expressas.

3.3. Funções do núcleo central e do sistema periférico

Importa aqui apresentar em forma de síntese, do que foi dito antes, as principais características e funções do núcleo central e do sistema periférico e que os definem. Por outro lado, procurar-se-á equacionar os pressupostos desta teoria, particularmente na relação sujeito-objeto, por referência aos contextos históricos, socioculturais e, especialmente, dos grupos a que se encontram associados os sujeitos sociais. Procurar-se-á, ainda, dar realce aos processos de mudança aos níveis macro, possível mudança de paradigma societário no âmbito da designada sociedade pós-moderna, e micro, como sejam a dinâmica dos grupos e as trajetórias geográficas, profissionais, sociais e culturais a que os sujeitos estão ligados. Desde logo, remetemos as diferenciações do núcleo central e do sistema periférico para o Quadro 3, sublinhando os seguintes aspetos do núcleo central: utiliza a memória coletiva; gera consensos; homogeneiza os processos; cria estabilidade e coerência; é rígido

e tende a resistir à mudança, não é sensível aos contextos. Por seu lado, o sistema periférico faz sobressair: dinâmicas individuais e condicionadas também pelas suas experiências; heterogéneo; flexível e evolutivo; permeável às influências dos contextos.

Neste sentido, enquanto o núcleo central está mais associado ao passado, às influências dos grupos primários, às tradições e à reprodução de condições pré-existentes, o sistema periférico, não negando e não podendo deixar de ser condicionado pelo núcleo central, é o local de confluências quer das determinações do núcleo central, quer das influências dos contextos a que o sujeito pertence e das dinâmicas (mais ou menos acentuadas) que aí ocorrem.

Quadro 3. Características e funções do núcleo central e do sistema periférico

	Núcleo central	Sistema periférico
CARACTERÍSTICAS	• Ligado à história coletiva e à história do grupo	• Permite integração das experiências e histórias individuais
	• Consensual: define a homogeneidade do grupo	• Suporta a heterogeneidade do grupo
	• Estável	• Flexível
	• Coerente e rígido	• Suporta as contradições
	• Resistente à mudança	• Evolutivo
	• Pouco sensível ao contexto imediato	• Sensível ao contexto imediato
FUNÇÕES	• Gera a significação da representação	• Permite a adaptação à realidade concreta
	• Determina sua organização	• Permite a diferenciação do conteúdo Protege o sistema central

Fonte: Sá (2002, pp.74-75)

Quanto às funções, e conforme se pode ver no Quadro 3, enquanto o núcleo central produz os significados e a natureza das RS e de forma bastante estruturada, o sistema periférico proporciona a adaptação às realidades concretas, diferenciadas e diferenciadoras, cabendo-lhe proteger o núcleo central. Em decorrência disto, pode dizer-se que o núcleo central é normativo, enquanto o sistema periférico é funcional (Sá, 2002, p. 73).

Em síntese, as RS resultantes destas duas instâncias acabam por permitir/apresentar uma certa complementaridade e continuidade nos processos: “[...] as representações sociais são ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis [...] as representações sociais são consensuais, mas também marcadas por fortes diferenças interindividuais” (Abric, cit. por Sá, 2002, p. 72). Não obstante as diferenciações assinaladas e a hierarquização

estrutural e funcional ente o núcleo central e o sistema periférico, tende a verificar-se uma dialética constante, não apenas entre eles, como também entre o sistema periférico e o contexto em que se encontram os objetos das RS. Esta dinâmica estabelecida entre o núcleo central (estável e conservador) e os contextos (bastante sujeitos a mudanças e até a transformações), ambos mediados pelo sistema periférico, tende a funcionar no sentido da minimização de conflitos e, obviamente, do estabelecimento de consensos em conformidade com as exigências dos diferentes sistemas sociais. Apesar deste caráter funcional, muito típico do senso comum, é sempre possível a ocorrência de transformações, mais ou menos profundas, nas RS.

De acordo com Abric (1994c), as transformações, antes referidas, podem assumir três tipos diferentes em função da intensidade com que ocorrem: “transformação resistente”, “transformação progressiva” e “transformação brutal”. Na primeira, as transformações tendem a não afetar o núcleo central e a ocorrer apenas no sistema periférico e assumindo práticas não consonantes com a representação social. No caso das transformações progressivas, não se verifica a ausência de ligação ao núcleo central e as práticas ocorridas tendem a integrar-se nele transformando-o de forma mais ou menos intensa, podendo mesmo constituir-se um novo núcleo central da representação social. Por último, as designadas transformações brutais ocorrem quando as práticas sociais põem em causa a significação central das RS, levando de forma imediata à sua substituição por uma nova representação social.

3.4. Práticas sociais e mudança: o intensificar de representações sociais condicionais e não-autónomas

Ao longo do trabalho temos vindo a assumir que as RS interferem nas práticas sociais dos sujeitos sem, contudo, se ter feito a discussão destes pressupostos, bem assim como a possibilidade de se estar a assistir a alterações profundas na estrutura e na dinâmica das RS, no sentido da diminuição do peso do núcleo central e, por conseguinte, da dominância do sistema periférico, isto é, a possibilidade de as RS estarem a ser condicionais e não-autónomas. Em situações em que as transformações dos contextos são muito intensas tenderá a ocorrer a substituição de uma dada representação social através do que atrás se designou por “transformação brutal” da representação social.

Relativamente aos processos de mudança, e socorrendo-nos da teoria geral da sociologia, afastamo-nos das abordagens teóricas, quer do consenso (Parsons, 1951; Merton, 1968; Alexander, 1998), quer do conflito, particularmente da teoria marxista (Rex, 1981; Collins, 1975), em que as RS e os sujeitos são formatados pelo sistema, no primeiro caso, e pelas relações sociais de produção, no segundo. Não negando a interferência, em ambos os casos, dos condicionamentos, antes referidos, sobre os sujeitos e sobre as RS, consideramos que ambos têm capacidade de interferir e de modificar as práticas sociais (em sentido amplo) e, neste sentido, estamos de acordo tanto com a teoria da ação desenvolvida inicialmente por

Max Weber (1968); Boudon, 1979 e Michel Dubois (2000), como por Abric (1994b), quando afirma: “esta é a razão porque a quase totalidade dos investigadores está de acordo quanto ao princípio seguinte: as representações sociais engendram-se mutuamente” (p. 230).

É admitido pelos teóricos das RS que as alterações nas práticas sociais, quando ocorrem com alguma dimensão e durabilidade no tempo, têm capacidade para gerar RS não-autônomas e que as prescrições sejam condicionais. Claro que será de supor que se este processo se mantiver e se tornar compreensivo para os sujeitos sociais é possível que as RS sejam reconhecidas e aceites pelo núcleo central e se tornem também pertença do(s) grupo(s) a que os sujeito esteja associado. Neste processo de grande complexidade e de alguma fragilidade heurística consideramos como hipótese de estudo que uma representação social pode consubstanciar-se no sistema periférico (representação coletiva sobre o ensino profissional, por exemplo), criando um sistema representacional com determinado sentido, contudo, as ações objetivas desses sujeitos (traduzidas nas escolhas que fazem pelo tipo de ensino, por exemplo) podem continuar a ser condicionadas pelo núcleo central. A ser assim, verificar-se-á a não coincidência entre a leitura e o entendimento do objeto das RS com as práticas dos sujeitos relativas a esse mesmo objeto.

Em decorrência do que temos vindo a desenvolver, depreende-se que as RS são influenciadas pelos contextos e pelas suas dinâmicas e, neste sentido, em sociedades em que a estabilidade dos seus sistemas e subsistemas e em todos os outros elementos estiver presente em períodos temporais consideráveis, as representações sociais tenderão a ser coordenadas pelo núcleo central; ao invés, quando as características mais determinantes da sociedade e dos processos associados se caracterizar pela mudança, como acontece na atualidade, tenderão as RS a ser mais determinadas pelo sistema periférico. Neste processo, poderão existir ruturas com o passado e as representações estáveis coordenadas pelo núcleo central tenderão a ficar inoperacionais e esquecidas (Sá, 2002, p. 97).

No sentido de aprofundar mais esta questão e de tornar mais claro este posicionamento, importa referir - para lá da mudança de paradigma societário, amplamente discutido na bibliografia científica (Santos, 1993; Robertson, 1996; Bell, 1976; Giddens, 1991; Lyotard, 1989; Lyon, 1992; Martins, 1999; Castells, 2007) e observável nas diferentes realidades estudadas - algumas alterações substantivas e que poderão ajudar a pensar o estudo/compreensão das RS:

Enfraquecimento das ideologias aglutinadoras e transformadoras e o reforço do hedonismo (Lipovetsky, 1988; Sibila, 2002). Neste processo, verifica-se a conjugação do enfraquecimento da coesão social e das normas que a justificam com a individualização assumida pelos sujeitos e a permissividade concedida para que desenvolvam comportamentos diferentes dos normalizados (Velzen, Miles, Ekholm, Hameyer, & Robin, 1988, p. 19). Esta emancipação do indivíduo faz com que ele se desprenda, de acordo com Giddens (1991), quer dos valores, quer dos espaços territorializados e assumam comportamentos simultaneamente individuais e globalizantes;

Na atualidade assiste-se, por um lado, ao desenvolvimento do culto da personalidade e ao transformar do corpo como sujeito da ação e como elemento libertador (Baudrillard, 1976, p.172) e, por outro, ao fim do “ethos” do trabalho, que subordinava o indivíduo ao todo social e à criação do “ethos” do desenvolvimento do indivíduo, que faz dele a finalidade da sociedade (D’Épinay, 1992, p. 87);

Mobilidade social e forte incremento da mobilidade geográfica, que faz intensificar as interações sociais e o afastamento dos sujeitos dos seus grupos primários. Na atualidade, verifica-se uma certa estabilização neste processo, particularmente no que concerne à mobilidade social e os sujeitos tendem a manter-se mais tempo junto do seu grupo primário. Esta realidade, apesar de ainda não convenientemente estudada, não impedirá a (des)normalização da vida social e dos grupos, bem assim como a individualização dos sujeitos; antes, pelo contrário, tenderá a legitimá-las;

Pertença dos sujeitos a cada vez mais grupos com fortalecimento dos secundários e enfraquecimento dos primários. Trata-se de grupos de trabalho, de amizade e de interesses, cuja organização se rege ou por princípios legais ou por normas diferentes das que regem os grupos primários e que não contrariam o individualismo, antes pelo contrário, o legitimam;

Construção das identidades individuais e socioculturais cada vez mais baseada nas componentes relacionais e subjetivas em desfavor da componente objetiva (Hall, 1992; Kaufmann, 2005), associada aos processos instituídos nos grupos primários, às tradições e ao passado. Neste sentido, assiste-se, de acordo com Dubar (1997), ao fortalecimento da socialização secundária e antecipatória e ao enfraquecimento da socialização primária;

Substituição das fontes de informação centradas nas tradições por outras mais diversificadas, cuja natureza tende a ser cada vez mais constituída por conhecimentos científicos e transmitidos através dos diferentes órgãos de comunicação social, o que pode contribuir não apenas para individualizar a informação, como para transformar a natureza do objeto das RS (Wagner, 2000).

Em decorrência deste desenvolvimento, e como síntese, dir-se-á que as RS tenderão a ser cada vez mais condicionais e não-autónomas, instáveis, bastante flexíveis e, por vezes, incoerentes. Esta instabilidade traduz-se pelo desconforto, insegurança e, até, por medos sentidos pelos sujeitos porquanto fortemente influenciados pelas RS, neste caso, pela falta de um sistema representacional coerente.



capítulo II
**representações, práticas e identidades profissionais
dos professores**



Capítulo II

Representações, práticas e identidades profissionais dos professores

1. Representações profissionais

1.1. A especificidade das representações profissionais face às representações sociais

As representações profissionais (RP) surgem, inicialmente, definidas por Bataille, Blin, Jacquet-Mias e Piasser (1997) como RS particulares, ou melhor, como uma categoria específica das RS e, se à sua imagem, as RP também constituem um modo particular de conhecimento da realidade profissional partilhado por um conjunto de indivíduos, o certo é, porém, que quer os elementos que compõem as RP, quer o lugar que lhes é atribuído são completamente diferentes das RS. Desde logo, surgem como elementos diferenciadores relativamente às RS, o facto de o objeto e o lugar das RP ocorrerem num contexto específico: enquanto as primeiras se referem a um objeto desconhecido, demasiado amplo, fluido, polimorfo disseminado em toda a sociedade, e sem que as suas representações estejam construídas ou estruturadas a partir do contexto de um grupo (profissional) determinado, já as RP, por sua vez, referem-se a um objeto específico, conhecido e partilhado por todos os membros de um grupo que exercem a mesma atividade profissional, utilizam uma linguagem técnica própria, têm um saber comum, partilham objetivos comuns, possuem um sistema de pensamento próprio, bem como métodos e um “saber-fazer” singulares (Tapie, Fraysse & Lenoir)²³.

Todavia, o que caracteriza as RP não é a produção de conhecimento científico inerente a uma determinada profissão (Bataille *et al*, 1997), mas o conjunto de representações produzidas pelos seus membros acerca da sua profissão. Este conhecimento (profissional), que não é “ni savoir scientifique ni savoir de sens commun” (Bataille *et al*, 1997, p. 63), é resultante quer do conjunto de interações relacionais que se estabelecem entre os membros desse grupo profissional, entre eles e a instituição e a sua dimensão organizativa; quer das práticas profissionais dos seus sujeitos; quer ainda, das dinâmicas identitárias que se produzem entre estes por relação com a sua atividade profissional.

23 Tapie, C., Fraysse, B. & Lenoir, Y. Représentations socioprofessionnelles de l'ingénieur chez des étudiants en formation d'ingénieur: perspective comparative. (<http://cueep161.univ-lille>, consultado a 22 de fevereiro de 2011).

Trata-se, assim, de um saber comum partilhado entre pares que, embora não sendo do domínio do senso comum, na medida em que esses profissionais tiveram acesso a uma formação técnico-científica e académica específica, é relativo a um determinado saber da área profissional. Por isso, apesar de o seu *modus operandi* ser necessariamente idêntico e ter raízes nas RS, as RP encontram-se num outro nível (de conhecimento) diferenciador do do senso comum, pelo que esses conhecimentos afetam, necessariamente, a natureza das suas representações. Compreendemos, assim, que a estrutura e o processo de formação de base que assiste à formação das RS e das RP é o mesmo, mas o seu conteúdo é de natureza diferente.

1.2. Características, dinâmica e funções das representações profissionais

As RP são, pois, em parte RS, caracterizadas pela existência de um conjunto de indivíduos que pertencem a um mesmo grupo profissional e que com ele se identificam, – o coletivo profissional de referência –, (Bouyssières, 2002), (ex: a Ordem dos Engenheiros), quanto a modos particulares de “saber fazer” próprios de cada profissão; quanto a valores, crenças, objetivos, expectativas, motivações, atitudes e imagens da sua profissão construídas a partir da ação (prática profissional) e da interação estabelecida entre os membros do mesmo grupo profissional que, entre si, entretecem um certo tipo de relações comunicacionais (socialização profissional). Estas, por sua vez, ocorrem num contexto específico – o local de trabalho –, que as estrutura, exercendo uma função de regulação sócio-cognitiva das práticas profissionais passadas, presentes e futuras (Bouyssières, 2002).

Mas, será o contexto que determina o sentido e a natureza das RP ou é o sujeito quem lho atribui? Se não é ao sujeito que pertence exclusivamente essa atribuição, tal significa que as RP podem ser parcialmente determinadas pelo contexto profissional e pelo sistema de interações que nele se entretecem?

Se, por um lado, em parte assim é, na medida em que se trata de uma relação comunicacional, as RP são igualmente reveladoras, por isso, de relações de influência ou de manipulação entre os atores, de relações de poder institucional, bem como de uma certa maneira de ver, pensar e agir profissionalmente; – por outro lado, a construção das RP parece depender largamente da variabilidade das significações que os sujeitos autonomamente lhes atribuem em cada situação/momento profissional específico. Podem, ainda, variar quanto ao mesmo indivíduo, consoante a função/estatuto profissional que este desempenhar, como veremos. Todavia, esta característica da variabilidade evolutiva das RP a que nos referimos – facto que demonstra que as RP não são sempre as mesmas, ou seja, não são estáticas, mas dinâmicas – não é específica apenas dos sujeitos, o mesmo sucedendo, de igual modo, com os grupos sociais profissionais quando estes ocupam estatutos profissionais distintos.

Este processo dinâmico, que se caracteriza por uma procura constante de obtenção

de equilíbrios, adquire um matiz tensional ainda maior, se tivermos em consideração a maior ou menor *implicação profissional* do sujeito; i. é, a sua maneira de ser, de pensar e de agir face à profissão (Mias, 1998; Labbé, Ratinaud & Lac, 2007), dependerá da representação construída (ou idealizada) por si acerca da sua realidade profissional. Ao tratar-se de uma incursão de interpretações subjetivas e idealistas eivadas de crenças e de valores no contexto profissional, o que traduz uma dinâmica psicossocial de “objetivação-subjetivação”, aquela (RP) estará sujeita a uma série de transformações; i. é, de implicações profissionais diferenciadas e variadas, sobretudo, quando confrontada com inovações no contexto profissional.

Há que referir, ainda, que a (re)organização desta dinâmica assenta numa superestrutura ideológica – a ideologia profissional (Piaser & Ratinaud, 2010) –, que tem por função primordial eleger um conjunto de elementos de natureza ideológica carregados de valor simbólico (ex: o valor do trabalho, o do progresso técnico-científico), agregando-os em modelos ideológicos que constituirão eixos de referência identitária valorativa para os atores profissionais através dos quais regularão as suas práticas.

Todavia, as RP não desempenham, apenas, a função de *orientação* ou de regulação das práticas (à semelhança das RS) profissionais, como acabamos de referir, mas cumprem também outras funções específicas, tais como:

- Função de *saber*, ou de “*construção de um saber profissional*” (Blin, 1997, p. 94; Borges, 2007, p. 85), facto que permite a existência de uma plataforma de entendimento tácito e implícito sobre os elementos específicos da atividade profissional, sem necessidade de recorrer a grandes explicações;
- Função *identitária*, na medida em que as RP definem e regulam as identidades profissionais (Piaser & Ratinaud, 2011, p. 10);
- Função de *justificação a posteriori das tomadas de posição*, dado que explicam e legitimam as rotinas profissionais face às de outros grupos, estabelecendo, assim, as diferenças e a distância social necessárias para a sua afirmação. I. é, permitem ao grupo profissional identificar-se como tal e construir o seu sentido de pertença ao grupo, pois partilham as mesmas representações profissionais, o que faz com que sintam que fazem parte do mesmo mundo (Bataille, 1999; Borges, 2007, p. 89)

1.3. Modelos de representações profissionais

1.3.1. Das representações sociais às representações profissionais

O interesse em torno das representações sócio-profissionais permitiu alertar para a existência de novos estados representacionais que caracterizam aqueles sujeitos que, apesar de já terem efetuado as suas escolhas profissionais, ainda não estão a exercer uma profissão, encontrando-se a receber formação (inicial) para tal.

Na verdade, não podemos afirmar que, ao longo da sua trajetória de formação, estes sujeitos são detentores de uma representação exclusivamente social (RS), na medida em que estão a ser (en)formados pelos elementos técnicos específicos e tipicamente associados a uma profissão, como também não podemos afirmar que são detentores de uma representação exclusivamente profissional (RP), dado que, não só ainda não começaram a exercer essa atividade profissional, como também lhes falta a memória da experiência significativa da mesma. Nesse sentido, encontram-se, portanto, numa fase de *transição* entre representações (representações sócio-profissionais).

Contudo, na perspetiva de Tapie, Fraysse e Lenoir²⁴, este processo que descreve a passagem das RS para as RP não é (absolutamente) linear, na medida em que se encontra sujeito a uma série de transformações e alterações vivenciadas pelo sujeito no contexto dos diferentes tipos de representação. A transição, a que acabamos de nos referir, não é, pois, desprovida de uma certa complexidade ao nível da construção de significações várias a gerir entre as RS e as RP, pelo que, tal facto, poderá ser adutor de uma série de desequilíbrios, ou conflitos internos, que o sujeito terá de enfrentar.

1.3.2. Coexistência das representações sociais e das representações profissionais

Estes factos a que acabamos de fazer menção, parecem assinalar a necessidade da existência de um outro modelo teórico que supere estas dificuldades, no qual estão presentes duas categorias de representação que coexistem apresentando uma ausência de limites definidores quer das RS quer das RP.

Como se traduz, então, a dinâmica das representações, segundo este modelo?

Já não se trata, portanto, de idealizar um percurso unidirecional das RS para as RP, mas sim de reconhecer a coexistência de ambas, como acabamos de explicar. Para além disso, a inexistência de limites definidores de cada uma das representações (*the porosity of limits*),

24 Tapie, C. & Fraysse, B. & Lenoir, Y. Représentations socioprofessionnelles de l'ingénieur chez des étudiants en formation d'ingénieur: perspective comparative. (<http://cueep161.univ-lille>, consultado a 22 de fevereiro de 2011).

deixa entrever momentos de desequilíbrio do sujeito que saltita, ora para as RS ora para as RP, sempre de acordo com a escolha do seu contexto interlocucionário.

Ou seja, enquanto no primeiro modelo teórico, as RS e as RP estão bem definidas e delimitadas, traçando-se uma linha evolutiva das primeiras em direção às segundas, já neste último modelo, a ausência dessas fronteiras bem definidas permite compreender que o sujeito pertence a vários contextos representacionais, havendo a necessidade de se adaptar (sistematicamente) àqueles que escolhe (adota). Contudo, uma situação de tensão (desequilíbrio) parece estar presente em ambos os modelos teóricos: se os sujeitos, de acordo com a primeira teoria, ainda não atingiram totalmente o equilíbrio das suas RP, sujeitos que estão às variações e transformações da transitoriedade, também os indivíduos, na perspectiva da segunda teoria, experienciam momentos de desequilíbrio constantes, precisamente porque não existem fronteiras bem definidas ao nível das representações, pelo que se verão forçados a ter de reduzir a tensão psicológica a que estão submetidos.

2. Representações e práticas profissionais

2.1. Práticas profissionais e representações profissionais dos professores

É um facto, por todos nós admitido, que as RP mudam de acordo com a evolução dos tempos e a imagem que hoje fazemos de um professor dificilmente corresponderá à imagem autoritária e autocrática (*magister dixit*) que dele fazíamos no séc. XVIII, ou mais recentemente, no Estado Novo, por exemplo. Os novos tempos de democraticidade levaram a que o professor alterasse muitas das suas práticas pedagógicas profissionais e se encarasse diferentemente na interação com os alunos, com o saber e na relação triádica destes elementos (Houssaye, 1988).

Sendo que a atividade profissional docente se desenrola no quadro de um contexto educativo em constante mutação, não é, pois, de admirar que os atores profissionais sejam constantemente obrigados a atribuir novos sentidos às suas práticas em função (da alteração) dos múltiplos quadros de referência ideológica e valorativa existentes.

Mas, para além disso, as práticas profissionais dos professores resultam, também, de um processo característico de interações múltiplas que ocorre a vários níveis (indivíduos, grupos, instituições), variando a natureza dessas RP, segundo os atores e as suas práticas, a diversidade de grupos a que pertencem e a pluralidade de referências ideológicas a que estão sujeitos ao longo de toda a sua experiência profissional (*ciclo de vida profissional*). As práticas profissionais constituem, assim, um terreno privilegiado de análise da formação, construção, transformação e evolução das RP dos professores.

A emergência de novas RP profissionais docentes, elaboradas a partir das suas práticas profissionais, permite-nos agrupar as imagens que sobre eles podemos ter, em três tipos de

RP distintos, a saber: o mestre, o pedagogo e o educador (Blin, 1997; Borges, 2007).

A possibilidade de o professor assumir diferentes papéis profissionais, condicionadores das suas práticas, permite estabelecer a correspondência acima assinalada relativamente aos professores que podem ser considerados ora como mestres (cuja preocupação essencial reside na transmissão de conhecimento), ora como pedagogos, (que se preocupam por transmitir conhecimento, valores e em fazer aprender), ora como educadores (que acompanham os alunos na descoberta do mundo, na transformação do conhecimento e que contribuem para a sua formação integral) (Delvolvé & Margot, 2005).

2.2. Os objetos profissionais dos professores

Para que os sujeitos possam agir e comunicar nas diferentes situações profissionais, é preciso que exista um elemento objectual que reúna as condições necessárias para que aquela possa ocorrer.

Na verdade, os objetos profissionais têm que ser, em primeiro lugar, verdadeiramente significativos e, ainda, representarem uma certa utilidade para os sujeitos em questão. Mas, tal como sucede nas RS, nem todos os objetos profissionais são passíveis de o serem se não cumprirem alguns critérios específicos que os determinem (Moliner, 1993), a saber: a natureza polimorfa do objeto (em que este adquire diferentes facetas no espaço de trabalho); o significado nocional e prático elevado que o objeto pode ter para os sujeitos a que se reporta; a estruturação e configuração do grupo profissional que se estabelece em torno desse(s) objeto(s) selecionado(s) e, por fim, a identificação (que une) os seus membros relativamente à imagem (percepção) produzida por esse objeto (Blin, 1997).

Tendo em conta estes dados que especificam a natureza (critérios) da escolha do objeto profissional enquanto tal, interessa saber, agora, que forma é que estes adquirem; i. é, como é que podemos identificá-los nas diferentes dimensões específicas (pedagógica, contextual ou de ideal profissional) em que se manifestam.

Todavia, apesar da natureza diferenciadora de cada uma destas dimensões, reportando-se ora a um nível mais restrito – dimensão pedagógica – de determinação de RP dos professores sobre alguns dos seus elementos (ato de ensinar, de aprender e avaliação), os quais radicam nas suas construções teóricas pessoais; ora a um nível relativamente mais alargado, de que é exemplo o contexto pedagógico-institucional enquadrador das circunstâncias em que as atividades pedagógicas ocorrem e veiculador de um sistema de valores e finalidades, provocando, por vezes, transformações nas suas RP; ora reportando-se, por fim, a um nível ainda mais amplo – o ideal profissional –, onde a transformação (ou evolução) das RP também ocorre, sobretudo, sempre que existir uma décalage entre as expectativas iniciais do sujeito relativamente ao exercício, função, competências e finalidade(s) da sua profissão e a realidade com que se confronta, tais dimensões, – dizíamos –, são expressão

natural da complexidade em que as RP se inscrevem, cujos sentidos vão sendo definidos no intercâmbio entre as cognições daí resultantes e o exercício (prática) profissional.

3. Representações profissionais e identidade(s) profissional(ais)

3.1. A especificidade da identidade (plural) profissional dos professores

Num contexto de crise e de mudanças sociais e económicas como o que estamos a viver atualmente, mas que se vêm sentindo, pelo menos, desde os últimos 15 anos a esta parte, e cujas repercussões educacionais se manifestam, inelutavelmente, através da ameaça constante do desemprego, da desvalorização do estatuto social dos professores, de um conjunto de exigências acrescidas do trabalho docente, de dificuldades pedagógicas adicionais resultantes da modificação da composição da população escolar (mais heterogénea e mais “difícil”), tais factos foram, e ainda são, obviamente, indiciadores claros de uma “crise de identidade” docente e de um “mal-estar docente” generalizado²⁵. Neste sentido, assistimos a uma degradação crescente do tecido simbólico docente relativamente à idealização da sua profissão, a qual choca, – quando inusitadamente confrontada –, com a dureza dos obstáculos e das dificuldades da realidade escolar para as quais o professor não estava devidamente preparado e atento. Mas, é bem verdade que o estado (perpétuo) de “não mudança” não existe, facto que, a não ser consciencializado, é naturalmente gerador de múltiplos conflitos e tensões, que podem ocorrer tanto ao nível do indivíduo como do grupo, e que colocam questões de natureza identitária, na medida em que vêm pôr em causa os equilíbrios (identitários) anteriormente alcançados. Se deixamos de nos reconhecer nos nossos objetos profissionais de trabalho, por exemplo, é natural que se produza uma perda de sentido, e que sejamos invadidos por sentimentos de incompetência e de desvalorização profissionais. É, neste sentido, que as identidades profissionais se vão (re)construindo e renovando numa sucessão de tensões, conflitos e negociações inscritas num tempo e num espaço profissionais específicos.

A identidade profissional parece formar-se, assim, a partir de duas dimensões essenciais assinaladas: a dimensão social e a dimensão individual. Para além disso, também se caracteriza por ser, essencialmente, dinâmica e inacabada, precisamente porque o indivíduo não pode ser isolado do seu contexto social. Em suma: as identidades profissionais dos professores constituem uma parte específica da identidade social (e pessoal), pois mantêm todas as características assinaladas da identidade e estão na base da sua formação, mas, o que lhes confere um carácter especial é o facto de ocorrerem num contexto específico de trabalho, palco onde são construídas as identidades profissionais (e as RP) dos professores.

²⁵ Muito frequentemente, este fenómeno é caracterizado, quanto às suas manifestações, por sentimentos de insatisfação, esquemas de inibição de implicação pessoal com o trabalho, desejo manifesto de abandono da profissão, sentimentos de stress e de ansiedade (Esteve, 1995).

Da mesma forma, aquelas (identidades profissionais dos professores) também parecem constituir um subsistema das RP, que as complementa e define.

3.2. A construção da(s) identidade(s) profissional(ais) dos professores

3.2.1. A socialização profissional dos professores

Pelo que temos vindo a referir até aqui, podemos considerar que a socialização profissional dos professores (conjunto de relações de interação que se estabelecem entre indivíduos da mesma profissão) constitui o *palco*, por excelência, da construção das suas identidades profissionais, as quais constituem um processo contínuo, ativo e dinâmico, portanto, nunca acabado nem totalmente definido.

Neste sentido, a construção da identidade profissional dos professores encontra-se sujeita a *socializações sucessivas* que ocorrem no contexto de trabalho específico da profissionalidade docente, e que Dubar (2000) designou de *socialização secundária* (escolar, profissional), em que os atores, sendo expostos a uma diversidade de contextos, são obrigados a proceder a permanentes reconstruções mentais que as suas práticas profissionais igualmente suscitam.

É, sobretudo, Dubar (2000) quem relaciona as identidades profissionais dos professores com a socialização, ao considerar que a construção, desconstrução e reconstrução das identidades se faz através de processos de socialização vários; i.é, a construção das identidades faz-se através de um processo dialético contínuo entre a elaboração de identidades para o “outro” e “para si”. Assim, enquanto um processo, – a socialização relacional (ou sincrónica) –, se refere ao percurso social profissional dos diversos atores e às interações que ocorrem entre os sujeitos num contexto profissional específico, o outro processo, – a socialização biográfica (ou diacrónica) –, refere-se às características de um determinado percurso biográfico individual específico e próprio do sujeito; i.é, é construtora da identidade individual, subjetiva e interna, englobando em si a ocorrência de circunstâncias de rutura e/ou de continuidade entre o passado e o futuro. Nestas últimas, podemos incluir, por exemplo, as socializações pré-profissionalizantes e profissionalizantes, como fazendo parte de um ciclo de vida profissional dos professores (Cattotar, 2001), como trajetórias dos percursos de formação que dão origem a um processo contínuo de ruturas e de transformações com as socializações realizadas anteriormente.

Deste modo, as diversas configurações que as identidades profissionais dos professores vão adquirindo – fruto de um processo permanente e constante de (re)elaboração, cujas conclusões não estão previamente definidas, não se tratando, por isso, de um processo linear – resultam de uma interação tensional marcada por incertezas e contradições, entre os dois processos (biográfico e relacional) a que acima nos referimos.

Ao considerarmos a socialização profissional como um processo relacional estamos, pois, a assinalar a importância destes dois fatores de identificação e de diferenciação que ocorrem em paralelo e em necessária interação e articulação.

Nesse sentido, a formação das identidades profissionais dos professores não se reduz à intervenção de categorias sócio-económicas e/ou sócio-culturais, muito embora para aquela contribuam, mas assenta, sobretudo, no processo de socialização, tal como o temos vindo a descrever, o qual implica sistemas estruturantes de identidade direcionadas quer para a atividade profissional, de um modo específico, quer para a atividade comunicativa, por meio de práticas linguísticas utilizadas entre os docentes, de um modo mais geral (Cardoso, 2010, p. 40).

Daí, que a identidade profissional dos professores se constrói, atualiza e renova *sempre* e, *inevitavelmente*, em contexto relacional, dado que o que está na base da ação do professor é de caráter comunicacional e é nele que, naturalmente, ocorrem (re)definições de identidades profissionais dos professores, quer por aproximações (do que é semelhante) quer por distanciamento (do estabelecer ou delimitar de fronteiras entre o “eu” e os “outros”). É, portanto, neste “aller-retour”, de que já falamos, que aquela se materializa (permanentemente) em contexto dialógico, onde o “eu” precisa de um “outro” para se reconhecer e identificar, bem como para se (re)descobrir.

Contudo, as identidades profissionais dos professores não se poderão confundir, tal como Cattonar (2001) muito bem adverte, em nosso entender, com um sentimento subjetivo de pertença a uma coletividade, nem com um mero processo assimilacional de uma dada cultura profissional a que o sujeito é submetido. O que poderá existir, então, é uma cultura profissional docente (normas, regras, valores) comum, relativamente homogénea, com a qual a maioria dos docentes se identifica e se une em torno de uma perspectiva político-educativa global, à qual corresponderá, segundo a autora, o núcleo central, bem como existirão, igualmente, alguns elementos diferenciadores, ou periféricos (núcleo periférico) no interior do grupo, resultantes dos efeitos do universo específico do trabalho docente.

O estudo da socialização organizacional assume, pois, um cariz particularmente importante na análise do funcionamento dos grupos profissionais, nomeadamente, o dos professores, matéria do nosso estudo, na medida em que, de um modo mais concreto, os resultados do trabalho obtidos por cada um dos seus membros dependem da capacidade de cooperação que se verificar entre si. Na verdade, hoje, e cada vez mais, os professores têm de desenvolver projetos (Projeto Educativo de Escola) que só avançam se trabalharem conjuntamente e envidarem esforços para alcançar o seu sucesso. Por isso, o sistema de relações comunicacionais dos grupos profissionais (cultura profissional) é absolutamente imprescindível para a socialização (que nem sempre é coincidente com uma aculturação ou assimilação) dos seus membros, sobretudo, tendo em consideração que é através dela que são transmitidos um conjunto de pensamentos comuns ao exercício da profissão, normas e valores partilhados por todos os membros do grupo. Esses pensamentos comuns

versam sobre o conhecimento acerca do grupo (quais as suas normas de funcionamento?) sobre os seus membros (de que tipo são as relações entre os seus membros?) e sobre o conhecimento das tarefas do grupo (quais são os critérios para avaliar o trabalho do grupo?). Versam, ainda, sobre as rotinas profissionais, expressões profissionais específicas, rituais e símbolos que só os seus membros entendem.

Contudo, para Levine e Moreland (1994), esta transmissão cultural profissional pode ser afetada quer pela introdução de características (positivas ou negativas) dos novos membros, quer pelo seu desejo (motivação) de serem aceites pelo grupo (compromisso) quer, ainda, pelas suas capacidades sociais demonstradas. Mas, o papel que os membros mais antigos desempenham não é, de todo, dispiciendo, na medida em que controlam a quantidade de informação que querem veicular, ou não, aos novos membros, o que vai depender, em grande medida, das suas experiências sociais vividas antes da introdução dos novos membros. Por outro lado, a transmissão cultural pode, também, ser afetada pelas estratégias de socialização destes membros mais antigos, ao fazer uso, por exemplo, de rituais de iniciação com um grau de dificuldade acrescido com o intuito de ver aumentado, nos seus novos membros, o compromisso para com o grupo e fortalecer a sua motivação para aprender a cultura do grupo, ou de expor os novos membros a um treino consistente, por forma a partilharem os mesmos valores e conhecimento do grupo.

3.3. As identidades plurais dos professores

Tendo em consideração que as identidades profissionais dos professores são determinadas pelo conjunto de relações que se estabelecem nos vários contextos profissionais que ocupam, não é surpreendente que existam, não só diferentes concepções de identidades profissionais de professores sobre o que significa ser professor, mas também que essas identidades profissionais sejam diferentes para um mesmo indivíduo (consoante os contextos específicos, o lugar que ocupam nessa relação, a experiência profissional e pessoal de vida, as múltiplas trajetórias e pertenças sociais, e as suas expectativas, normalmente, idealizadas face ao ensino) sendo, por isso, plurais. Tal facto acontece, porque as regras, as normas e os valores profissionais que os professores adquirem via interação comunicacional não são todas apropriadas da mesma forma, como já tivemos oportunidade de referir, pelo que, uma tradução (*traduttore, traditore*) daquelas, passará sempre por uma adaptação à leitura interpretativa e subjetiva do sujeito que as realiza. Esta construção da identidade profissional dos professores tem, pois, vertentes múltiplas, na medida em que podem depender de fatores como: as experiências passadas e presentes, o grupo/classe social a que pertence, o sexo, a idade.

Ora, tal significa que, do mesmo modo que não há uma cultura profissional docente, mas várias, variando em função das épocas e dos lugares, bem como de socializações diferentes, também não pode haver uma única identidade profissional dos professores, mas várias, pois, não só todos estes fatores aparecem interligados entre si, como também estão dependentes das especificidades dos contextos a que pertencem.

É neste sentido que, para Blin (1997), o professor é *poli-identitário*, na medida em que a sua identidade profissional é construída a partir de diferentes contextos profissionais de pertença, que se diferenciam quer pela linguagem, quer pela distribuição de poder na organização, quer ainda, pelos valores partilhados. Deste modo, o professor vai, então, mobilizar uma ou outra das identidades profissionais entretanto constituídas, segundo um processo de *zapping identitário*, em função da interação comunicacional em que se encontra, e de *atribuição identitária*, que é feita a partir do outro.

Uma das consequências desta condição de poli-identidade do professor, pode vir a traduzir-se numa certa instabilidade e contradições por parte do sujeito, que se vai movendo por entre identificações sucessivas. Por isso, quando assim acontece; i. é, quando a identidade social profissional do sujeito não é homogénea nem unidimensional, cabe-lhe a tarefa de proceder à sua unificação, composição, articulação e harmonia identitária. Mas, esta função é para ser realizada num modo contínuo; i. é, permanentemente, ao longo de toda a vida.



capítulo III
metodologia da investigação



Capítulo III

Metodologia da investigação

1. Delimitação do campo da investigação

Como ficou inicialmente explicado, o problema em estudo neste trabalho centra-se na desocultação da forma como futuros professores perspetivam o trabalho docente, através da abordagem das suas representações sócio-profissionais, que consideramos fulcrais não apenas pela importância que assumem na interpretação e na configuração da atividade profissional do professor, como ainda pelo seu papel de orientação e justificação da ação docente. Assim sendo, este objeto de investigação revela a sua especificidade no facto de ser procurada a análise da relação que indivíduos no início da sua formação estabelecem com a atividade que desempenharão no futuro.

Das questões de investigação apresentadas na Introdução deste trabalho (ponto 1.2.) transparece o tipo de abordagem efetuada, tendo em conta a conhecida 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:

- A pergunta “Qui sait et d’où sait-on?” remete para a análise das condições de produção e circulação das RS;
- Questionar “Que et comment sait-on?” corresponde ao estudo dos processos e estados das RS;
- Tentar perceber “Sur quoi sait-on et avec quel effect?” equivale a uma abordagem centrada no estatuto epistemológico das RS.

A nossa opção recaiu, portanto, sobre o segundo tipo de abordagem, na medida em que procuramos conhecer com detalhe aquilo que está contido nas representações sócio-profissionais sobre o trabalho docente de futuros professores. Esta aproximação caracteriza-se, em concreto, 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).

Esta opção prende-se com o caráter exploratório da investigação que aqui apresentamos. Efetivamente, tal como foi anteriormente explicado, este trabalho pretende dar conta da primeira fase da pesquisa desenvolvida pela equipa de investigação no âmbito do projeto internacional sobre *Representações Sociais sobre o Trabalho Docente* em que se encontra inserida. Constituinte o ponto de partida de um processo ainda em construção, esta primeira etapa permitiu, sobretudo, o levantamento de um conjunto de dados objetivados, particularmente pertinente tendo em conta a escassez de estudos sobre RS no campo da Educação, em Portugal. Suscetíveis de proporcionar outras leituras ou abordagens, estes dados forneceram a oportunidade para esta equipa efetuar uma primeira aproximação ao fenómeno das RS sobre o trabalho docente, incidindo, antes de qualquer outro aspeto, no esclarecimento daquilo que “os sujeitos sabem e como sabem”.

Partindo da opção por abordar o estudo dos processos e dos estados das RS, numa perspetiva exploratória, tornou-se clara a necessidade de empreender os dois tipos de análise que, segundo Arruda (2002), estão implicados em tal abordagem, ou seja, a análise das dimensões da representação, por um lado, e da sua estruturação, por outro.

A abordagem dimensional integra, obviamente, os conteúdos ou as dimensões 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, portanto, 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 outro lado, a abordagem da estruturação da representação 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, exposta no primeiro capítulo deste trabalho.

Delimitado o campo de pesquisa deste trabalho – análise dos processos e estados das RS de futuros professores sobre o trabalho docente, através da abordagem dimensional e da abordagem da estruturação da representação (núcleo central e elementos periféricos) –, passamos, em seguida, à exposição das suas implicações metodológicas.

2. Opções metodológicas do presente estudo

Naturalmente, em qualquer tipo de investigação em ciências sociais, a metodologia encontra-se relacionada com o tipo de abordagem específica que se pretende, levando em consideração o objeto de estudo, os objetivos ou questões da investigação, os sujeitos, as próprias condições que em que a investigação ocorre e a condicionam. Assim acontece, também, quando se investigam RS, tal 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).

É importante levar em consideração que, para esta complexidade do objeto de pesquisa em RS, contribuem os próprios pressupostos da sua teoria geral, os quais, na perspectiva de Nascimento-Schulze e Camargo (2000) são os seguintes: “a não rutura entre mundo interno e mundo externo, a ausência de separação entre os sujeitos que representam e o objeto representado; a possibilidade de inclusão da visão do mundo do pesquisador na construção do objeto de pesquisa e o fato de não vermos um antagonismo entre a constatação de dados empíricos observáveis e a aceitação da realidade como sendo simbolicamente construída pela sociedade” (p. 289). Contudo, para as mesmas autoras, tal não impede que a recolha de dados e a sua análise visem um conhecimento objetivo, que pode ser alcançado “através da discussão aberta com os pares quando buscam-se explicações e interpretações alternativas” (p. 290).

Para clarificar os fundamentos da multiplicidade de recursos metodológicos passíveis de serem utilizados no estudo das RS, que já esboçámos no primeiro capítulo deste trabalho, recorremos à claríssima síntese de Sá (1998), que identifica as opções metodológicas que derivam de cada quadro teórico e que se justificam, consequentemente, em função das características específicas do objeto de estudo privilegiado em cada um deles.

Na esteira da *grande teoria* das RS, inaugurada por Moscovici, o autor assinala a perspectiva complementar de Denise Jodelet, em que é notória a preocupação em assegurar uma ampla base descritiva dos fenómenos de representação social. Assim sendo, torna-se fundamental a consideração dos suportes pelos quais as RS são veiculadas na vida quotidiana, ou seja: os discursos, os comportamentos e as práticas sociais das pessoas e grupos que mantém as representações; os documentos que fixam ou codificam tais elementos; e ainda as interpretações a que discursos, comportamentos e práticas são sujeitos nos meios de comunicação social, contribuindo, dessa forma, para a manutenção ou transformação das RS. Nesta linha, privilegia-se uma abordagem metodológica abrangente, na tentativa de “capturar os diversos momentos e movimentos da elaboração da representação, embora dificilmente se possa abarcar todos eles em uma única pesquisa” (Arruda, 2002, p. 140). Embora predomine a tendência para uma vertente qualitativa (Sá, 1998), tem vindo a assistir-se ao emprego de uma grande variedade de técnicas de investigação, quer no

que se refere à recolha de dados (inquéritos por questionário, entrevistas, observações, pesquisa documental), quer ao seu tratamento (análise estatística, análise de conteúdo), pelo que é possível afirmar que os recursos metodológicos são múltiplos, não se inscrevendo exclusivamente no paradigma qualitativo ou no paradigma quantitativo, mas antes numa lógica de complementaridade.

Já a teoria complementar de cariz mais sociológico, por se encontrar centrada no estudo das condições de produção e circulação das RS, ao enfatizar a influência da inserção social dos indivíduos e dos grupos nos processos de ancoragem das RS, tem sido associada ao desenvolvimento de pesquisas de caráter quantitativo, com recurso à obtenção de dados através de inquéritos por questionário e ao seu tratamento através de técnicas estatísticas. Contudo, também os autores de pesquisas inseridas no âmbito desta teoria complementar reconhecem que “um problema importante nos estudos sobre as representações sociais é que a sua matéria-prima é constituída por recolhas de opinião e de atitudes individuais, sendo necessário reconstituir os princípios organizadores comuns aos conjuntos de indivíduos. Esta tarefa exige o recurso a diferentes técnicas de análises de dados” (Cabecinhas, 2007, p. 12).

Por seu turno, também as pesquisas que derivam da teoria complementar do núcleo central e do sistema periférico partilham a mesma variedade de recursos metodológicos. Procurando a dimensão cognitivo-estrutural das RS, é nesta linha que se encontram com mais frequência investigações conduzidas pelo método experimental. Contudo, nestas pesquisas, este método “é considerado como um método de pesquisa pertinente no estudo das representações sociais, não como “método único e obrigatório”, mas como um dos métodos disponíveis para estudar fenómenos complexos, em conjugação com outros métodos” (Cabecinhas, 2007, p. 13).

Em função daquilo que temos vindo a afirmar, é possível concluir que, na atualidade, são múltiplos os recursos metodológicos utilizados para o estudo das RS. Nesta perspetiva, referindo-se às abordagens que derivam das teorias complementares que temos vindo a apresentar, Sá (1998) entende que “para o caso mais comum em que o que importa é estudar um dado problema ou fenómeno de representação social, com o auxílio dos melhores recursos teóricos e metodológicos disponíveis, podemos recomendar uma apropriação consciente de proposições das três perspetivas, em função dos objetivos e necessidades do projeto” (pp. 67-68).

É também este o entendimento de Cabecinhas (2007), que considera que a utilização de diferentes métodos pode ocorrer em etapas diferenciadas dos projetos de investigação, servindo diferentes propósitos (levantamento inicial de dados, aprofundamento de determinados aspetos da problemática, procura de respostas para questões não esclarecidas ou entretanto surgidas).

2.1. Orientações gerais da investigação

Após a clarificação dos aspetos precedentes, que nos pareciam essenciais, estamos agora em condições de sistematizar as orientações metodológicas gerais desta investigação, fundamentadas em três fatores:

- Tendo em consideração o campo da pesquisa que anteriormente delimitámos, parece ser claro que a orientação do presente trabalho se inscreve quer na linha de investigação desenvolvida por Denise Jodelet, pela *preocupação descritiva* com o conteúdo das representações partindo dos seus suportes, quer na linha da teoria do núcleo central e elementos periféricos;
- Por outro lado, ao assumirmos o *caráter exploratório* da investigação que empreendemos, reconhecemos que, nesta fase, predominou a procura de *caracterização extensiva* das representações sociais de futuros professores e não tanto o seu aprofundamento intensivo. Assim sendo, procuramos a componente de informação contida nas RS e nas RP, recorrendo fundamentalmente ao *discurso como seu indicador* ou suporte. Temos presente, naturalmente, que, na perspetiva de Jodelet, é importante levar em consideração, para além da fala dos atores sociais, seus comportamentos e práticas. É, também, neste sentido que Wagner (cit. por Nascimento-Schulze & Camargo, 2000) se manifesta: “a representação social pode ser vista como o ato de construir objetos sociais através da interação social e, enquanto conceito, envolve tanto a atividade discursiva quanto a atividade aberta e expressa [...] ação e fala são parte integral da representação, embora ocorra frequentemente que os pesquisadores optem apenas por estudar elementos da fala ou do texto ao desenvolverem seus planos metodológicos” (p. 288). A utilização do suporte discursivo constituiu, portanto, uma opção adequada ao tipo (exploratório) e fase da investigação (inicial);
- Finalmente, não podemos ignorar o contexto em que a investigação surgiu e a sua inserção num projeto mais vasto, ao qual aludimos já por diversas vezes. A equipa de Coordenação (Ciers-ed) concebeu os instrumentos de recolha de dados a serem aplicados pelas diversas equipas (em diversos países), nas três fases que até agora decorreram. Nesta primeira fase, a opção recaiu sobre o inquérito por questionário e sobre a técnica de evocações livres ou de associação de palavras, que constituíram, portanto, os instrumentos de suporte da análise que aqui efetuamos. Deste modo, este trabalho apresenta uma *orientação predominantemente quantitativa*, embora estejamos de acordo com Bauer e Gaskell (cit. por Nascimento-Schulze & Camargo, 2000), quando “argumentam 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).

2.2. Técnicas de recolha e de tratamento da informação

O guião do questionário e a evocação/associação de palavras foram concebidos para serem aplicados em simultâneo, ao mesmo conjunto de indivíduos (alunos a frequentar o início da sua trajetória de formação académica), constituindo instrumentos que permitiam, pela sua abrangência, a construção de objetos de investigação específicos por parte das diversas equipas de investigação envolvidas no projeto internacional sobre representações do trabalho docente. De acordo com as questões da investigação e o campo de pesquisa do presente trabalho, atrás identificados, estas técnicas de investigação assumiram a seguinte configuração:

2.2.1. O inquérito por questionário

Do conjunto diversificado de questões que compunham o guião do questionário (Anexo 1), na sua maioria questões fechadas, a nossa análise, pretendendo dar corpo à abordagem dimensional da análise, incidiu sobre a forma como os sujeitos perspetivavam os seguintes aspetos:

- Nível de aprendizagem dos futuros alunos²⁶;
- Fatores subjacentes às dificuldades de aprendizagem dos alunos relacionados com os próprios alunos, os professores e a escola²⁷;
- Formas de superação de tais dificuldades por parte de cada um destes grupos²⁸;
- Motivação para ser professor²⁹;
- Opinião de familiares e amigos sobre a escolha profissional³⁰;
- Profissão mais próxima à de professor³¹.

26 Questões 4, 5 e 6.

27 Questões 7, 8 e 9.

28 Questões 11, 12 e 13.

29 Questões 15 e 16.

30 Questões 17 e 18.

31 Questão 19.

Este questionário “principal” era acompanhado de um questionário de perfil, destinado à caracterização sócio-demográfica dos sujeitos (Anexo 2), a qual é feita na secção seguinte deste trabalho.

O tratamento estatístico dos dados obtidos foi efetuado através do software *Statistica for Windows* (versão 5.0), tendo consistido fundamentalmente na aplicação de instrumentos de estatística descritiva.

2.2.2. 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 presente trabalho, este tipo de procedimento foi desenvolvido de acordo com o referencial teórico-metodológico da teoria do Núcleo Central, tendo como objetivo, portanto, captar a estruturação das RS no seu núcleo central e seus elementos periféricos.

De uma forma mais específica, a aplicação da técnica de evocações livres consistiu em pedir aos sujeitos, inicialmente, a produção de quatro palavras que lhes viessem de imediato à mente ao ouvir, respetivamente, os termos “aluno”, “professor” e “dar aulas”. Em seguida, solicitou-se a escolha e ordenação das duas palavras mais importantes (Anexo 1).

Por sua vez, 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 homogéneas, de forma a reduzir o elevado número e dispersão de palavras evocadas. Posteriormente, partindo das evocações já 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).

3. Caracterização do grupo de sujeitos participantes da investigação

Os indivíduos que participaram neste estudo constituem um grupo de alunos da Universidade de Aveiro (Portugal), que frequentavam, à data de recolha dos dados, 2006, Licenciaturas em Ensino (Pré-Bolonha). Dada a inserção desta investigação no Projeto Internacional sobre as Representações sobre o Trabalho Docente, e também em função dos seus objetivos e do seu carácter exploratório, já evidenciados, era importante abranger um número elevado de alunos que estivessem numa etapa inicial do seu percurso universitário. Desta forma, não se procedendo à constituição de uma amostra probabilística, dado não se pretender nenhum tipo de generalização, a constituição dos sujeitos da investigação obedeceu ao contacto direto estabelecido entre os membros da equipa de investigação, docentes na Universidade de Aveiro, e os seus alunos, sem esquecer a importância de obter seu o consentimento informado para participar no projeto (Anexo 3). Foram conseguidos 96 participantes, isto é, 96 alunos responderam ao inquérito por questionário e às evocação livres. A tabela 2 seguinte permite-nos caracterizar estes alunos.

Os indivíduos distribuem-se pelos cursos de Licenciatura em Educação de Infância, Ensino Básico (1º Ciclo), Ensino de Biologia e Geologia, Ensino de Matemática e Ensino de Música, encontrando-se, quase na sua totalidade, a frequentar o 2º ano. Neste grupo de futuros professores, predominam estudantes do género feminino, de forma concordante com a tendência para a feminização da profissão docente em Portugal, registada a partir do 25 de Abril de 1974. Em termos de idade, assinala-se a forte presença dos alunos nos escalões mais jovens.

Finalmente, a análise do grau de escolaridade dos pais deste indivíduos, indicador da sua origem sócio-cultural, permite destacar um aspeto importante. Com efeito, no seu conjunto, os pais dos alunos concentram-se 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, preferencialmente, a partir de camadas populares e médias. Estes dados são congruentes com estudos anteriormente realizados junto de alunos da Universidade de Aveiro (Gonçalves, 2007; Martins, Arroiteia & Gonçalves, 2002), nos quais ficou evidenciada a diferenciação sócio-cultural dos alunos em função dos cursos que frequentavam: “poderá estar aqui em jogo a possibilidade dos indivíduos das classes populares verem nas profissões de educador de infância/professor a oportunidade de obtenção de um estatuto social que, apesar de desvalorizado socialmente, como sabemos estar, é maior do que aquele que caracteriza o seu grupo doméstico de origem. Correspondentemente [...], nas classes dirigentes, se procurará manter a posição social através do recurso a fileiras de formação que conduzem a profissões socialmente, mais valorizadas, designadamente aquelas que se encontram ligadas à inovação e tecnologia, como é o caso das áreas de Engenharia e de Gestão, Planeamento e Comunicação” (Gonçalves, 2007, p. 373).

Tabela 2: Caracterização sócio-demográfica dos sujeitos participantes

		N	%
CURSO	Educação de Infância	25	26,0
	Ensino Básico - 1º ciclo	25	26,0
	Ensino de Biologia - Geologia	6	6,3
	Ensino de Matemática	13	13,5
	Ensino de Música	25	26,0
	Não responde	2	2,1
ANO	1º	2	2,1
	2º	89	92,7
	Não responde	5	5,2
GÉNERO	Masculino	23	24,0
	Feminino	71	74,0
	Não responde	2	2,1
ESCALÃO ETÁRIO	Entre 17 a 19 anos	39	40,6
	Entre 20 a 23 anos	38	39,6
	Entre 24 a 30 anos	14	14,6
	31 anos ou mais	2	2,1
	Não responde	3	3,1
ESCOLARIDADE DA MÃE	4º ano	28	29,2
	9º ano	27	28,1
	Ensino Secundário (Compl/Incompl)	20	20,8
	Ensino Superior (Compl/Incompl)	15	15,6
	Não sabe/não responde	6	6,3
ESCOLARIDADE DO PAI	4º ano	34	35,4
	9º ano	22	22,9
	Ensino Secundário (Compl/Incompl)	13	13,5
	Ensino Superior (Compl/Incompl)	12	12,5
	Não sabe/não responde	15	15,6

N= 96



capítulo IV

**representações sociais e profissionais sobre
o trabalho docente e construção da identidade
profissional – análise empírica sobre os alunos de
licenciaturas em ensino da Universidade de Aveiro.**



Capítulo IV

Representações sociais e profissionais sobre o trabalho docente e construção da identidade profissional – análise empírica sobre os alunos de licenciaturas em ensino da Universidade de Aveiro.

Este estudo tem por objetivo conhecer e aprofundar as RS de um grupo de alunos do ensino superior sobre um conjunto de aspetos ligados ao trabalho docente que irão exercer no futuro.

Como referimos no capítulo anterior, no momento em que os dados foram recolhidos, estes alunos encontravam-se numa fase inicial dos seus percursos de formação – 1º semestre do 2º ano de licenciaturas com 4 anos (Pré-Bolonha). 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 bastante distante. Procura-se, portanto, averiguar quais as representações sócio-profissionais sobre o trabalho docente que os alunos apresentavam no início do seu percurso de formação, recorrendo a dois tipos de abordagens diferenciadas.

Em primeiro lugar, apresenta-se uma abordagem dimensional das RS, centrada, de acordo com Arruda (2002), “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” (p. 140). Este tipo de análise 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.

Em seguida, identifica-se o sistema de representações associado a cada uma de três palavras-chave – aluno, professor, dar aula –, procurando distinguir os seus elementos centrais e periféricos.

No final, destacam-se os aspetos mais relevantes para a compreensão das representações sócio-profissionais sobre o trabalho docente deste grupo de estudantes, procurando articulá-la com a problemática da construção da identidade profissional.

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

Uma das premissas básicas da investigação sobre RS, como foi acentuado em pontos anteriores deste trabalho, assenta na ideia de que alguém (um sujeito) representa de determinada forma (coletivamente estruturada) um dado acontecimento ou fenómeno (um objeto). Contudo, Sá (1998) alerta para a necessidade de não se incorrer no erro de ter como pressuposto que um determinado grupo de indivíduos tem, acerca de um dado objeto, uma representação minimamente estruturada. Com efeito, é perfeitamente possível que os indivíduos falem sobre os fenómenos sociais, sem que estes sejam efetivamente representados socialmente. Assim sendo, “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 presente trabalho, encara-se com razoável confiança a possibilidade de este grupo de indivíduos representar social e pré-profissionalmente todo um conjunto de dimensões ligadas ao trabalho docente. Desde logo, trata-se de alunos que apresentam um percurso escolar prolongado, tendo em conta, naturalmente, todos os anos de escolaridade básica e secundária que antecederam o ingresso no ensino superior. O contacto com inúmeros professores, diferentes colegas e variadas disciplinas, conteúdos ou metodologias de ensino-aprendizagem, ao longo de cerca de 12 anos, não terá deixado de marcar a forma como estes indivíduos encaram o trabalho do professor e como, em conformidade, agiram como alunos. Por outro lado, no final desta socialização escolar prolongada, estes indivíduos 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, objetivado na escolha vocacional realizada.

Na sequência destas afirmações, parece-nos claro que equacionar as RS destes alunos – futuros professores – sobre o trabalho docente implica a sua problematização no âmbito de dois processos sociais interligados: o fenómeno da “escola de massas” – que constituiu o contexto da escolarização destes indivíduos – e a construção da identidade profissional docente, iniciada com a escolha vocacional realizada.

Com este fio condutor, a análise desenvolvida ao longo desta secção desdobra-se em duas dimensões centrais. Por um lado, procura revelar-se as expectativas destes indivíduos 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 necessariamente das vivências experimentadas pelos sujeitos ao longo da sua escolarização. Por outro lado, aborda-se 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.

1.1. Representações sobre os futuros alunos

Têm sido amplamente debatidas as mudanças observadas nos sistemas educativos das sociedades ocidentais nas décadas finais do século XX. A este propósito, como já referimos noutra local, “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 o seu anacronismo e incapacidade para dar resposta a novas exigências e desafios. A escola da atualidade é (ainda) uma escola de massas, ou, para utilizar uma expressão amplamente utilizada nos estudos sobre a educação em Portugal, uma escola massificada (Lemos Pires, 1988) e que, portanto, não obstante a quantidade e diversidade de alunos que a frequentam, se caracteriza pela homogeneidade e uniformidade aos mais diversos níveis, desde as estruturas organizacionais aos currículos.

Concordamos, pois, com Formosinho (1997) quando afirma que as transformações que os sistemas escolares dos países ocidentais sofreram em resultado da expansão da educação escolar do pós-guerra, materializadas no advento da escola de massas, “conduziram à representação social de que a educação escolar está em crise”, o que “deriva, por um lado, da comparação da escola de massas atual com a escola de elites que a maioria da população adulta frequentou e, por outro lado, dos problemas sociais que a escola importa e da inadaptação da sua estrutura e tecnologia a estas transformações” (p. 7).

Relativamente a este fenómeno da massificação escolar, Sebastião e Correia (2007) avançam que “inicialmente sinónimo de universalização, o sentido atribuído à noção veio lentamente a alterar-se à medida que a escolarização básica se universalizava e as taxas de crescimento dos níveis pós-básicos aumentavam em ritmo acelerado, passando [...] a ser utilizada com um sentido negativo, normalmente associado a um decréscimo do nível educativo”, acrescentando ainda que a transformação do significado da noção foi “inicialmente operada no interior do campo educativo e académico e depois popularizada pelos meios de comunicação de massas” (p. 111).

Desde logo, importa acentuar que uma das manifestações mais visíveis da massificação escolar acaba por ser paradoxal, tendo em conta os propósitos subjacentes à democratização do sistema educativo e à sua abertura a crianças e jovens provenientes das mais variadas origens sociais, relacionados com a promoção da igualdade de oportunidades de acesso (à escola), de sucesso (na escola) e de uso (das competências escolares). Com efeito, a diversidade sócio-económica, cultural, étnica e geográfica, ao ser levada para o interior das escolas, sem uma alteração substancial da lógica de organização do sistema, refletiu-se numa ampliação da heterogeneidade académica dos alunos, e, em consequência, no aumento do insucesso escolar.

Contudo, os impactos da massificação escolar não se fizeram sentir unicamente nos níveis de aproveitamento dos alunos, por via de tal heterogeneidade académica. Na realidade,

a população discente é, obviamente, muito heterogénea social e culturalmente, o que pressupõe serem também bastante diferenciados os tipos de socialização familiar que antecede e acompanha a socialização escolar. Nesta perspetiva, é de assinalar que nem sempre as normas e valores veiculados por uma e por outra são coincidentes. Por vezes, a cultura familiar de que os alunos são portadores é, até mesmo, muito distante da cultura escolar – designadamente, no que se refere ao próprio interesse ou valorização da escolarização –, situação que pode conduzir a dificuldades de adaptação e de aprendizagem, as quais, por seu turno, se traduzem no desenvolvimento de frustrações, desmotivação ou desinteresse.

Por outro lado, esta situação esboçada muito brevemente, e que se associa à designada crise da escola, não deixa de ter impactos significativos ao nível do trabalho desenvolvido pelos professores. A este propósito, e em linha de continuidade com a análise efetuada num anterior trabalho (Pardal, Neto-Mendes, Martins, Pedro & Gonçalves, 2009), assinalamos, na esteira de Tardif e Lessard (2005) que “é preciso levar em consideração, na análise do trabalho docente, fenómenos como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, as suas dificuldades e diferenças, a matéria a cobrir e a sua natureza, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação com os colegas de trabalho e com os especialistas, os conhecimentos dos agentes escolares, o controlo da administração, a burocracia, a divisão e especialização do trabalho, etc. Estes campos de análise do trabalho docente têm permitido diagnósticos da organização pedagógica e do trabalho docente denunciadores da influência industrial de que a escola ainda não se libertou: com efeito, classificações como “escola taylorista”, “escola industrial”, “profissão (docente) burocrática”, “proletarização da profissão docente” são epítetos reveladores da crítica a que a escola e o trabalho dos professores têm sido submetidos” (p. 38).

Esta crítica está associada a aspetos característicos de uma massificação das condições de exercício da própria profissão docente – padronização dos processos administrativos e pedagógicos –, num contexto em que também os professores se tornaram, progressivamente, mais heterogéneos social e profissionalmente, aspetos esses que condicionam os comportamentos e representações dos professores sobre a sua profissão, e de que é exemplo a sobrecarga de funções cometidas aos professores, como já referimos em capítulos anteriores.

A este propósito, podemos afirmar que, na atualidade, não existe homogeneidade sócio-cultural entre os alunos, nem tão pouco entre estes e os professores, nem sequer entre estes últimos, como acontecia durante a época da escola de elites, caracterizada pela “continuidade entre as práticas educativas das famílias e da escola, decorrente do consenso social sobre os valores e normas a transmitir” (Formosinho, 1997, p. 15). Em consequência, e seguindo de perto o pensamento deste autor, o trabalho dos professores foi-se tornando progressivamente mais burocratizado, uma vez que se tornou necessário explicitar aquilo que deles era esperado. Desta forma, assiste-se a duas tendências contraditórias: por um lado, o conteúdo burocrático das funções docentes – concretizado naquilo que é visível e controlável, ou seja, na atividade de dar aulas – e, por outro lado, a multiplicidade de

funções da escola de massas – que vieram alargar e diversificar o âmbito do trabalho dos professores: “ gera-se uma tensão na escola de massas entre a necessidade de burocratizar, que conduz ao estreitamento da definição de docência, e a necessidade de responder às exigências sociais, que obriga a alargar esse âmbito” (Formosinho, 1997, p. 16). Neste mesmo sentido, Fanfani (2007) aponta que, embora as políticas de profissionalização dos professores tenham vindo, desde a última década do século XX, a transferir para o sistema educativo novos modelos de organização típicos das organizações do capitalismo moderno, subsistem as normas que enquadram o trabalho docente no contexto de uma organização burocrática (ou de burocracia degradada, como o autor assinala), ao mesmo tempo que “las nuevas condiciones les obligan a definir su oficio como una realización habilidosa, como una experiencia, como una construcción individual realizada a partir de elementos sueltos e hasta contradictorios” (p. 346).

Assim sendo, o trabalho docente será, hoje em dia, intensificado, alargado e diversificado, integrando o apoio individual aos alunos e obtenção da cooperação das famílias; a participação na vida da escola e a colaboração na tomada de decisão dos seus órgãos; colaboração em programas de prevenção e projetos de inovação; o domínio dos recursos tecnológicos; a procura de atualização permanente (Formosinho, 1997). É também esta a perspetiva de Maroy (2006), que assinala o papel desempenhado pelas decisões políticas na transformação do trabalho dos professores, no sentido de uma diversificação das tarefas prescritas, especialmente aquelas que se realizam fora da sala de aula: trabalho colegial de planificação e coordenação; substituição de professores; vigilância de alunos; avaliação interna da escola; elaboração do projeto educativo, do plano de atividades, formação contínua, etc. Contudo, este autor não deixa de acentuar as continuidades que o trabalho docente regista nos países ocidentais, ou seja, os seus traços mais conservadores: uma organização “celular” do trabalho, na esteira do trabalho de Lortie (1975); a autonomia do professor no contexto da sala de aula; o carácter relacional e humano, em função das interações permanentes com outros professores, alunos, pessoal não docente, encarregados de educação, autarcas, administradores da educação, etc.; a componente disciplinar e intelectual que caracteriza os saberes curriculares; o envolvimento em diversas atividades direta ou indiretamente relacionadas com os alunos; a manutenção de uma identidade mais profissional que organizacional, dado que o professor se define mais em função da sua relação com o trabalho que faz (disciplinas ou ciclo em que ensina, aulas que leciona) do que em função da escola onde trabalha.

Já não definido unicamente em torno das atividades desenvolvidas na sala de aula, o trabalho docente comporta, portanto, outras dimensões, as quais são percebidas pelos professores como exigências que estão para além da sua formação, contribuindo, dessa forma, para o sentimento de desprofissionalização ou de perda da identidade profissional.

Apoiando-se em Dubet e Duru-Bellat (2000), que denunciam o desfazamento crescente entre a imagem projetada pelos professores acerca do seu trabalho e a realidade da sua prática, Fanfani (2007) refere mesmo que “los docentes vem amenazada su identidad y tienden a

sentirse obrigados a convertirse en trabajadores sociales, 'educadores' y psicólogos" (p. 338).

Importa ainda sublinhar que, a par de uma tal complexificação do trabalho docente, se revela também uma acentuada desvalorização do estatuto social da profissão docente. Para tal fenómeno terá contribuído, entre outros fatores, a própria evolução morfológica do corpo docente, na decorrência da explosão escolar ocorrida nos países ocidentais durante a segunda metade do século XX (no caso particular de Portugal, a partir de finais dos anos 60 e especialmente depois do 25 de Abril), que conduziu a um aumento do recrutamento de professores dos diversos níveis de ensino. Esta situação determinou uma desvalorização social da profissão docente, na medida em que os professores deixaram de gozar da "raridade relativa" associada aos grupos profissionais mais valorizados.

Contudo, esta desvalorização social pode ser também entendida como a consequência de um processo de precarização do trabalho docente, associado à degradação das condições do seu exercício, designadamente no que se refere a aspetos como a carga horária de trabalho, a dimensão das turmas, ou a elevada mobilidade e instabilidade inicial da carreira docente, entre outros.

Importa nesta altura acentuar, como já o fizemos em pontos anteriores deste trabalho, que as RS são elaboradas pelos indivíduos por referência a um determinado objeto. É fundamental, nesta ótica, não esquecer que quem forma uma representação é um ator social, mergulhado em condições específicas do seu espaço e tempo (Arruda, 2002): "ao ser produção simbólica destinada a compreender e balizar o mundo, ela provém de um sujeito ativo e criativo, tem um caráter cognitivo e autónomo e configura a construção social da realidade" (p. 142).

Assim sendo, a tentativa de descortinar que elementos compõem as RS dos futuros professores sobre o trabalho que irão exercer não poderia deixar em claro a problemática da escola de massas e, na sua decorrência, a discussão sobre a natureza do trabalho docente. A primeira constitui, com efeito, o contexto de escolarização pelo qual passaram estes indivíduos, 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: tanto uma questão quanto a outra têm vindo progressivamente a ser discutidas, também, para além das fronteiras do universo reificado das ciências sociais, principalmente, no âmbito dos meios de comunicação social. Têm-se multiplicado as reportagens, os debates ou os fóruns televisivos, radiofónicos ou na imprensa escrita sobre fenómenos como a indisciplina, o *bullying*, a multiculturalidade das escolas portuguesas, a mobilidade geográfica dos professores, ou a avaliação do desempenho docente, para citar apenas alguns exemplos.

Neste contexto, tem cabimento a tentativa de identificar os elementos constituintes da RS sobre o trabalho docente partindo das expectativas que os indivíduos apresentam relativamente aos seus futuros alunos.

A análise dos resultados obtidos através do inquérito por questionário, descrito no capítulo anterior, permitem-nos afirmar que os futuros professores que participaram nesta investigação apresentam uma imagem globalmente bastante positiva acerca do desempenho escolar dos seus futuros alunos.

Com efeito, não apenas consideram que o nível de aprendizagem dessas crianças tenderá a ser equivalente (40,6%) ou mesmo superior (31,3%) ao seu próprio nível de aprendizagem (Gráfico 1), como perspetivam, em larga maioria (80,2%), as suas dificuldades de aprendizagem como adequadas à idade e ano de escolaridade (Gráfico 2).

Gráfico 1: Nível de aprendizagem dos futuros alunos (%)

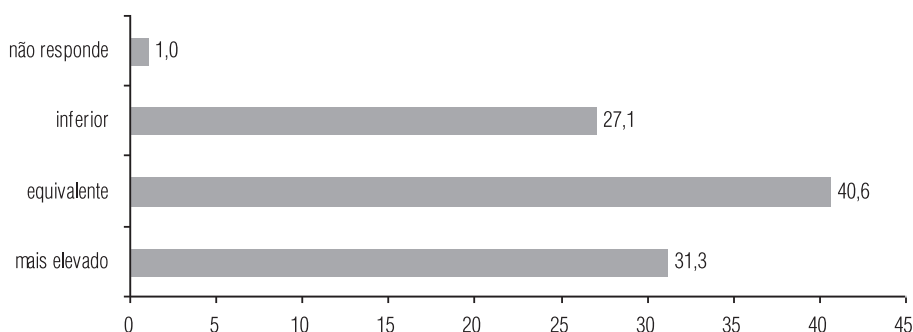
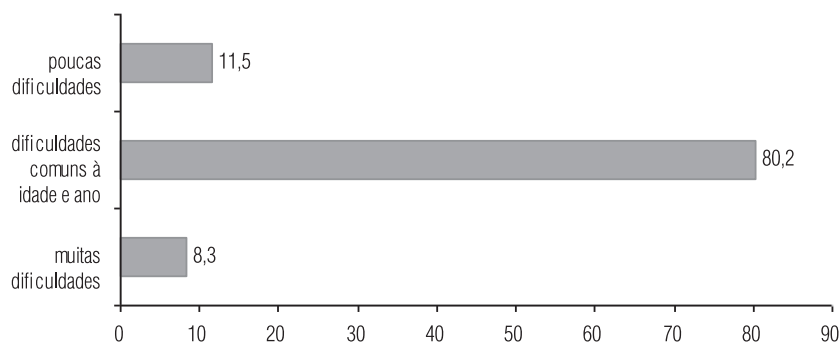
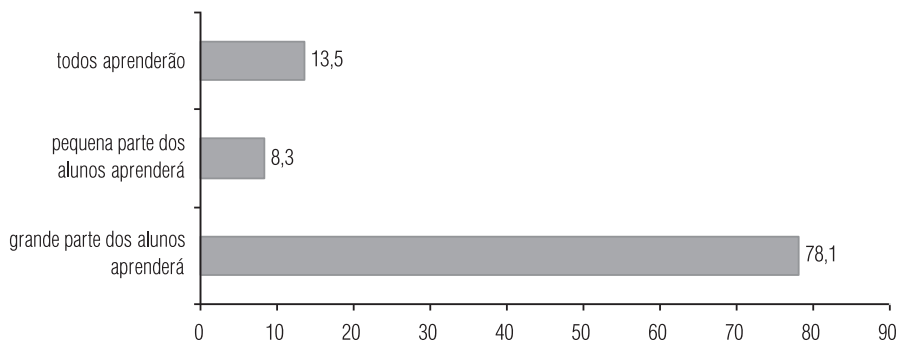


Gráfico 2: Dificuldades de aprendizagem dos futuros alunos (%)



De forma concordante, acreditam que grande parte dos alunos (78,1%), ou até a sua totalidade (13,5%), conseguiria aprender as matérias lecionadas no final do ano (Gráfico 3).

Gráfico 3: Aprendizagem dos futuros alunos no final do ano (%)

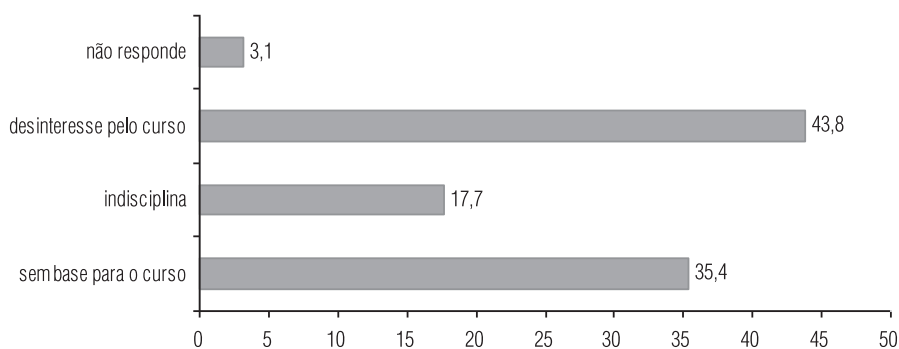
Expectativas tão otimistas no atual contexto da escola de massas, atrás evidenciado, não podem deixar de levar a que nos questionemos acerca do que lhes estará subjacente. Uma interpretação possível é a de que os nossos inquiridos, constituindo eles próprios um grupo de sobreviventes do sistema escolar, projetem nos alunos do futuro o sucesso por eles experimentado, desvalorizando, portanto, a complexidade e dificuldade do contexto de atuação profissional docente. Não esqueçamos que o grupo de pertença dos indivíduos 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, Musis, Michels, Carvalho & Ens, 2007, p. 100).

Contudo, também pode ser avançada uma outra explicação, não necessariamente contrária ou oposta à anterior. Referimo-nos à idealização elaborada pelos indivíduos acerca das suas capacidades para, perspetivando a sua integração futura na profissão, e mesmo face a alunos pautados pela “diversidade de referências culturais, universos cognitivos, ritmos de aprendizagem e motivações” (Sebastião & Correia, 2007, p. 114), contribuir para um desempenho escolar positivo das crianças.

A análise que se segue, relacionada com as expectativas dos sujeitos face às dificuldades que os alunos do futuro poderão sentir, parece vir confirmar a pertinência de levar em consideração as duas interpretações de forma conjugada, que poderiam condensar-se da seguinte maneira: os futuros professores 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, individualmente, poder alterar quando eles próprios se tornarem professores.

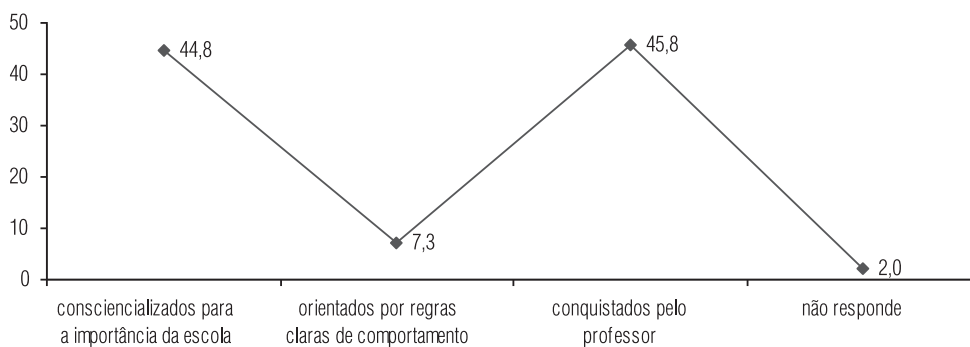
Atentando, primeiramente, nos motivos subjacentes às dificuldades de aprendizagem dos alunos do futuro, constata-se que o desinteresse pelo curso é o motivo mais acentuado (43,8%) pelos indivíduos, seguido da falta de preparação (35,4%) (Gráfico 4). Manifesta-se claramente a consciência, por parte dos inquiridos, de que existe uma distância entre aquilo que os alunos querem da escola, ou estão preparados para fazer nela, por um lado, e aquilo que a escola efetivamente fornece ou exige, por outro lado.

Gráfico 4: Dificuldades de aprendizagem – fator Alunos (%)



Estes futuros professores não parecem ignorar, assim, o atual desfasamento existente entre a cultura familiar de muitos alunos e a cultura escolar, o qual contribui, como vimos anteriormente, para a complexidade do cenário de atuação pedagógica. Ora, se os inquiridos projetam, no futuro, uma tal imagem dos alunos, fazem depender a superação das suas dificuldades de aprendizagem, quase com igual importância, da necessidade de as crianças serem conquistadas pelo professor (45,8%) e de serem consciencializados para a importância da escola (44,8%) (Gráfico 5).

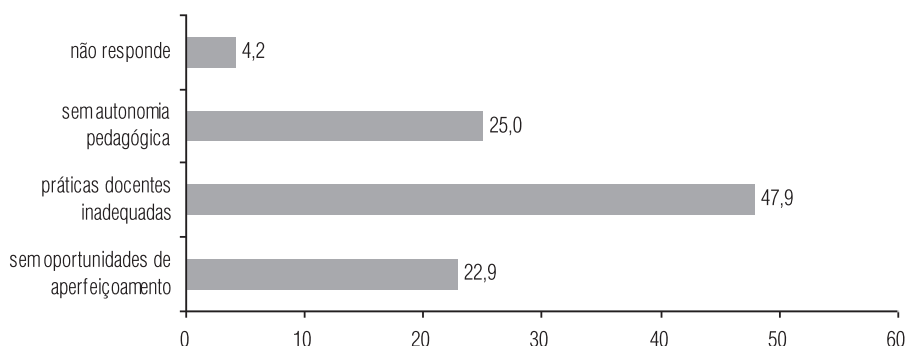
Gráfico 5: Para superar as dificuldades, os alunos devem ser... (%)



Estas respostas indiciam, evidentemente, a centralidade que a figura do professor ocupa no que se refere à promoção do sucesso escolar dos seus alunos – caber-lhe-á a (difícil?) responsabilidade de atrair, motivar, cativar os seus alunos, que não se enquadra nas tradicionais funções do professor. A par desta evidência, que encerra nitidamente uma crítica à atuação dos professores no presente, é também de salientar a clara noção de que é necessária uma revalorização social da escola.

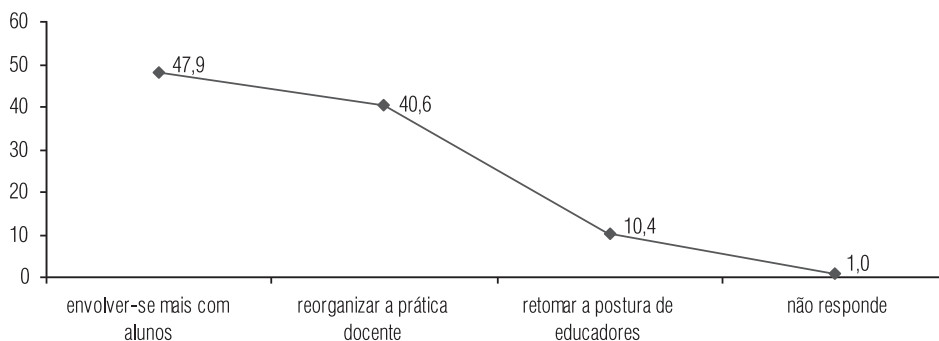
Por outro lado, quando se observam os motivos subjacentes às dificuldades de aprendizagem dos alunos em função dos fatores imputáveis aos professores (Gráfico 6), continua a sobressair, em primeiro lugar, uma forte responsabilização dos docentes, e, a seguir, a consciência de que o contexto que envolve a atuação dos docentes não lhes permite fazer melhor.

Gráfico 6: Dificuldades de aprendizagem – fator Professores (%)



Com efeito, de entre os motivos propostos como justificação dessas dificuldades, a falta de adequação das práticas docentes – que constitui o fator mais diretamente ligado ao desempenho docente, remetendo para a questão da preparação profissional individual dos professores – é o motivo apontado mais frequentemente (47,9%). Contudo, é também significativo que as condições externas ao exercício profissional dos docentes e que configuram os seus constrangimentos ou limitações (a falta de autonomia pedagógica e de oportunidades de aperfeiçoamento) sejam, no seu conjunto, apontadas por igual percentagem de inquiridos.

Assim sendo, relativamente às soluções que os professores deveriam adotar para colmatar tais dificuldades, no entender dos inquiridos elas passariam, principalmente, por envolver-se mais com os alunos (47,9%) ou reorganizar a prática pedagógica (40,6%) (Gráfico 7).

Gráfico 7: Para superar as dificuldades, os professores devem... (%)

Quanto aos fatores ligados à escola e que contribuem para as dificuldades dos alunos (Gráfico 8), os inquiridos destacaram claramente a sua distância relativamente à realidade dos alunos (41,7%) como o principal motivo para as suas dificuldades, seguida da sobrelotação das turmas (32,3%).

Não é, pois, de admirar que os inquiridos tenham escolhido a mudança da própria escola, no sentido de se adequar mais aos interesses dos seus alunos, como a condição mais necessária para a superação das dificuldades dos seus alunos (42,7%) (Gráfico 9). Contudo, realçamos também a importância atribuída à necessidade de a escola estimular mais a atuação dos docentes (30,2%), o que vem reforçar a ideia de que os futuros professores centravam as suas preocupações com o (in)sucesso dos alunos no papel do professor, ou seja, nas suas capacidades e competências para o desempenho profissional.

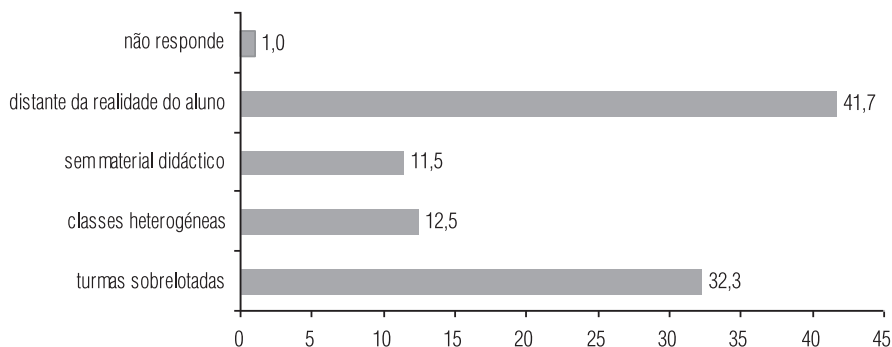
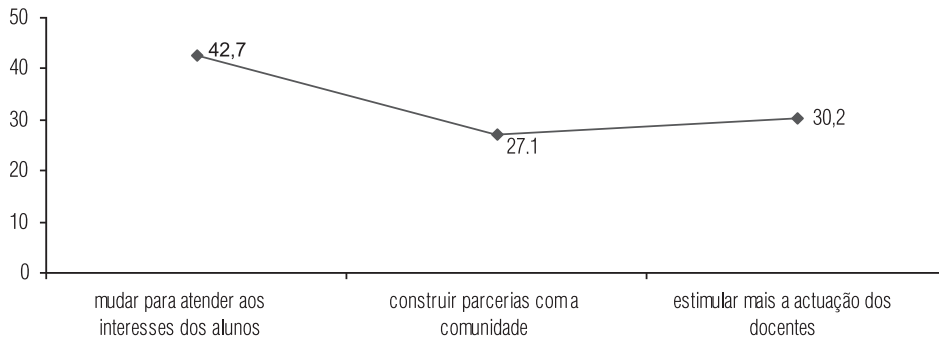
Gráfico 8: Dificuldades de aprendizagem – fator Escola (%)

Gráfico 9: Para superar as dificuldades, a escola deve... (%)

1.2. Motivação e representações sociais sobre a profissão de professor

Como apontámos no início deste capítulo, interessa-nos ainda abordar uma outra dimensão da RS sobre o trabalho docente, ligada à 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.

Nesta abordagem, que agora iniciamos, procuramos discernir as motivações dos indivíduos para o desempenho da profissão docente, assim como as suas perspetivas sobre a opinião de outros agentes – família e amigos – sobre a sua escolha profissional, e, ainda, a imagem do que é ser professor para estes indivíduos.

Desde logo, em função do exposto no Capítulo II, 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). Por outro lado, e como sucede com a construção das identidades em geral, pensamos também que a construção identitária associada a uma determinada profissão não deverá ser vista como um processo passivo, durante o qual o indivíduo interioriza e assimila a cultura do seu grupo profissional, mas sim como 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). Neste sentido, trata-se de 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, portanto, na esfera das ideias, concepções e representações acerca

de nós próprios, e na esfera coletiva, associada aos papéis sociais que desempenhamos. Sintetizando, 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, os quais constituem o 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. Com efeito, “a passagem do jovem-adulto a profissional implica um processo de socialização secundária, ou seja, a aquisição de saberes relativos a um campo especializado e atividade, os saberes profissionais [...]” (Lopes, Pereira, Ferreira, Coelho, Sousa, Silva & Rocha, 2004, p. 69).

Contudo, continuando 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*.

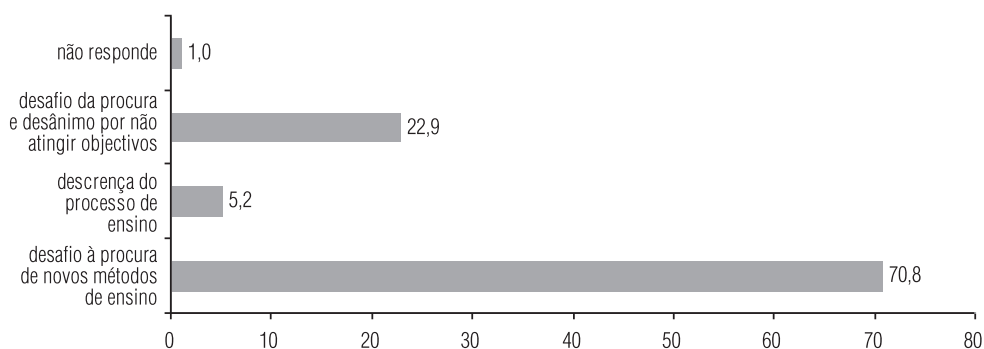
Em todo o caso, é forçoso reforçar que a construção identitária dos professores é um processo que não começa apenas a partir do momento em que estes iniciam a sua atividade, mas resulta de um percurso de socialização anterior, designadamente no âmbito da formação inicial e, até, antes disso. Entendemos a socialização operada ao longo da formação inicial como 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 (qualquer que seja a sua qualidade) – 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).

Tal como Percheron (cit. por Dubar, 2000), distanciamos-nos de uma perspetiva funcionalista de socialização, centrada na ideia de que este processo consiste essencialmente na inculcação de um conjunto de valores e de normas. Com efeito, 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.

Tendo em conta estas considerações, é 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 caso dos sujeitos participantes no presente trabalho, trata-se mesmo do início das suas trajetórias de formação para o exercício da profissão docente e, portanto, pensamos ser de todo o interesse averiguar se e como, através das representações que têm sobre esse trabalho, configura uma identidade profissional docente. De uma outra forma, colocamos a seguinte questão: qual a especificidade das representações sobre o trabalho docente na construção da identidade profissional destes alunos?

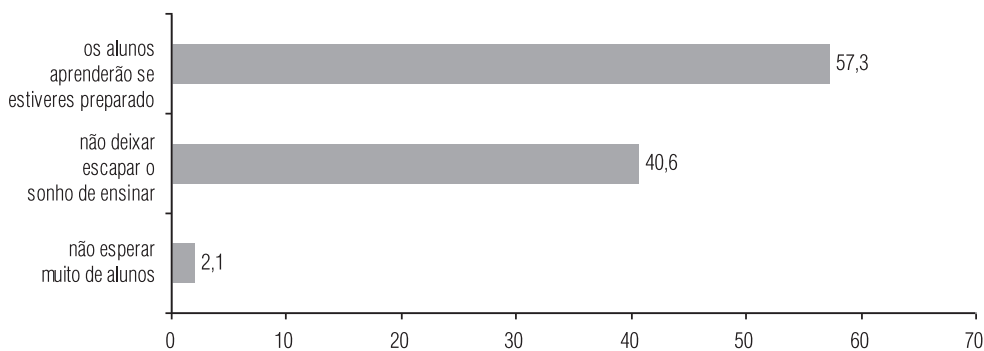
Podemos afirmar que a motivação para ser professor, nos alunos que participaram nesta investigação, era forte, na medida em a grande maioria (70,8%) se considerava desafiada para procurar novos métodos de ensino, (Gráfico 10). Identifica-se, portanto, uma vontade de poder inovar pedagogicamente e, assim sendo, uma focalização na capacidade futura para fazer a diferença, ao invés de uma tomada de posição assente numa passividade perante as circunstâncias que dificultam o trabalho dos professores.

Gráfico 10: Motivação para ser professor (%)



Trata-se, novamente, de uma perspetiva otimista, que se vê corroborada pelas representações sociais dos indivíduos relativamente àquilo que esperavam poder vir a acontecer no futuro, expressas através de um conselho que dariam a alguém que pretendesse ingressar no mesmo curso que frequentavam. Com efeito, a projeção que reuniu maior número de respostas (Gráfico 11) foi a de que os futuros alunos aprenderão desde que o professor esteja preparado (57,3%). Expressando claramente a crença de que vale a pena vir a ser professor, *um bom professor* – nesse caso, os alunos serão bem sucedidos –, esta resposta vem reforçar, mais uma vez, a importância que a preparação para o exercício da profissão ocupa nas representações sociais sobre os professores, por parte destes indivíduos.

Gráfico 11: Conselho ao futuro aluno (%)



Por outro lado, é interessante notar que, se a maioria destes alunos (69,8%) considerava que a sua escolha profissional tinha sido encarada positivamente pelas suas famílias (Gráfico 12), predominava a perceção de que a opinião dos amigos sobre a profissão docente era negativa (59,4% - Gráfico 13).

Gráfico 12: A família considerou a escolha profissional boa? (%)

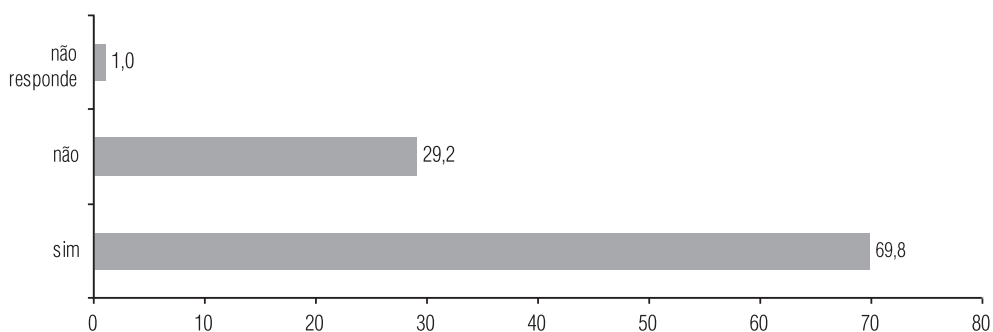
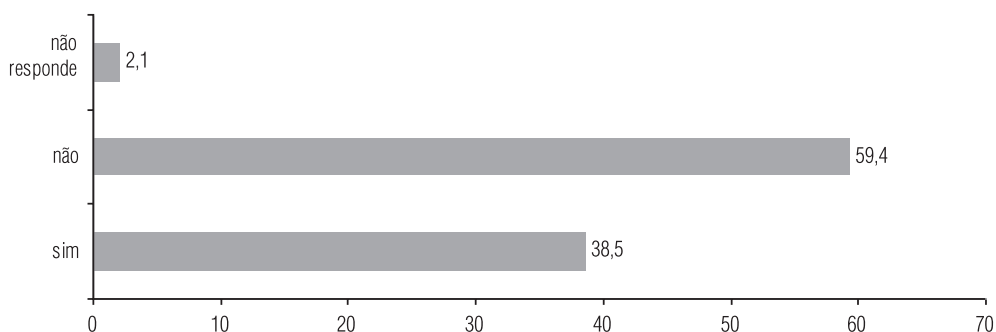
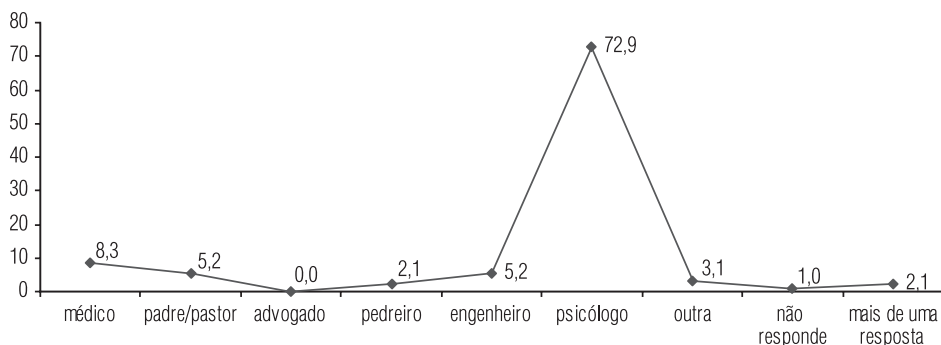


Gráfico 13: Os amigos consideram que vale a pena ser professor? (%)



Finalmente, ao serem confrontados com a necessidade de escolherem a profissão que consideravam mais próxima da profissão de professor, os inquiridos revelaram grande unanimidade em torno da profissão de psicólogo (72,9% - Gráfico 14).

Gráfico 14: A profissão de professor é próxima da profissão de ... (%)

Sendo de assinalar, por um lado, o afastamento nítido relativamente à ideia da profissão docente como sacerdócio, que implica uma entrega, uma missão – e não exatamente o exercício de uma profissão –, como interpretar, por outro lado, tão grande unanimidade em torno da profissão de psicólogo?

A identificação com esta profissão poderá estar relacionada com os problemas que, atualmente, existem dentro das escolas e 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 a conceção da profissão docente como extravasando amplamente o seu conteúdo tradicional, centrado na transmissão de saberes, fundado no consenso social e cultural quanto às finalidades da escola e na homogeneidade sócio-cultural da população discente. Com efeito, no atual cenário escolar, estes professores em formação “podem estar se esforçando para compreender a diversidade de valores sociais que se manifestam na escola e emergem no contexto atual, tais como aborto, drogas, opção sexual, violência, problemas familiares, mas têm dificuldade para agir de forma coerente diante dessas manifestações” (Martins, Adballa & Rodrigues, 2009, p. 84).

2. Estruturação das representações sócio-profissionais: núcleo central e elementos periféricos

Como vimos em pontos anteriores deste trabalho, as RS constituem conjuntos sociocognitivos estruturados em torno de dois subsistemas. Por um lado, 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. Por outro lado, nas camadas periféricas das representações,

encontram-se os elementos mais flexíveis e articulados com os contextos e com a história e experiências dos sujeitos.

Como defendemos em trabalho anterior (Martins *et al.*, 2009), o grupo de sujeitos em análise constitui “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, futuros professores, se encontram envolvidos (mentalidades e valores associados aos processos instituídos, organizações e sistemas de formação), 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).

2.1. O aluno: aprendiz e estudante

Que palavras associam estes futuros professores a “aluno”? Em que medida estas associações podem esclarecer as suas representações sobre o trabalho do professor?

Desde logo, destaca-se o entendimento do aluno enquanto *aprendiz* e enquanto *estudante*, palavras que surgem isoladas no núcleo central. O significado nitidamente central de “aluno” remete, pois, para o indivíduo que aprende e que estuda, o que parece estar de acordo com uma perspetiva tradicional sobre o processo de ensino-aprendizagem, não obstante as alterações ocorridas nos sistemas de ensino-formação, atrás identificadas. Não deixando de ser curioso constatar que estas duas palavras que se encontram no núcleo central parecem encerrar alguma contradição entre si, 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. Assim sendo, 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 3: Associações livres da palavra aluno: núcleo central e elementos periféricos

ome < 2,5	ome > 2,5
Aprendiz (54) 1,9	Amigo (20) 2,8
Estudante (54) 2,2	Passividade (21) 2,9
	Trabalhador (27) 3,0
	Símbolos (32) 2,9
	Ensino (38) 2,6
f > 19,6	
f < 19,6	
Afeto (3) 1,7	Futuro (1) 3,0
Responsabilidade (4) 2,0	Desafio (5) 3,6
Desordem (9) 1,7	Felicidade (15) 2,7
Inteligência (10) 2,5	
Criança (11) 2,5	
Professor (12) 1,9	
Pessoa (17) 1,9	

Com efeito, na primeira zona periférica, embora transpareça também a dimensão relacional (*amigo*), ausente do núcleo central, surge um conjunto de ideias que vêm 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 lado, 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.

Por outro lado, encontram-se, na zona intermédia, ideias mais heterogêneas, ora apontando para a valorização do aluno enquanto ser único, individual, 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.

2.2. O professor: quem ensina e na escola

O conjunto de palavras associadas à expressão “professor” apresenta coerência relativamente ao sistema de representações sobre o aluno. De forma muito clara, transparecem, na forma como os sujeitos perspetivam o professor, dois sentidos que se complementam, já assinalados anteriormente. Um deles, 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. O outro sentido, que destaca a componente das relações humanas, surge também no núcleo central, através da associação com *amigo*, vendo-se reforçado na zona intermédia (*comunicação*) e na primeira zona periférica (*afeto*).

Contudo, apesar da referida 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 do trabalho docente.

Tabela 4: Associações livres da palavra professor: núcleo central e elementos periféricos

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

A análise do sistema de representações sobre o professor permite destacar ainda outra ideia importante, ligada ao entendimento do professor enquanto *profissional* e detentor de *saber*, associações que emergem, igualmente, na primeira zona periférica, deixando vislumbrar uma identidade profissional em construção. Com efeito, estas palavras revelam como estes alunos valorizam o trabalho que desempenharão no futuro, que implica um desempenho profissional e se encontra associado à posse de conhecimentos científicos e técnicos. De forma expressiva, um dos sentidos que poderíamos considerar oposto, ou pelo menos bastante distante, da ideia de professor como indivíduo que exerce uma profissão, consubstanciado na associação com *vocação*, acaba por emergir já na segunda periferia.

Em função destes dados, é possível delinear um conjunto de ideias que parecem configurar as representações sociais destes alunos, numa etapa inicial dos seus percursos académicos, sobre o que é, para eles, o professor: antes de mais, trata-se de quem ensina, em contexto escolar, mantendo com os seus alunos um relacionamento de amizade, e que, num segundo plano, desempenha essa atividade profissionalmente.

Assim sendo, parecem manter-se, nas representações sociais dos futuros professores, alguns traços nitidamente conservadores (Maroy, 2006), como assinalámos em outro 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).

2.3. Dar aula: ensinar, interagir, atividade profissional

Finalmente, na análise das associações livres à expressão “dar aula”, constata-se o reforço das dimensões associada à representação sobre o professor, atrás identificadas.

Com efeito, transparecem no núcleo central, desde logo, três conjuntos de ideias identificadas com a atividade de “dar aula” enquanto:

- Uma atividade associada ao ato de ensinar (*ensino, sentido tradicional*^{β2});
- Uma atividade relacional (*alunos, interação*);
- Uma atividade profissional (*profissão*)

32 “Silêncio”, “quadro”, “programa”, “dar conhecimento”, “disciplina”, “transmitir”, “instruir”, “aula”, “lousa”, “exposição”.

Tabela 5: Associações livres da expressão dar aula: núcleo central e elementos periféricos

ome < 2,5	ome > 2,5
Sentido tradicional (21) 2,5	Projeto vocacional (20) 2,7
Interação (29) 1,9	Escola (27) 2,5
Ensino (39) 1,7	Competência (40) 2,8
Profissão (41) 1,9	
Alunos (45) 2,3	
f > 17,7	
f < 17,7	
Crianças (5) 1,2	Avaliação (3) 3,3
Sentimentos positivos (5) 1,8	Educação (5) 3,4
Sentimentos negativos (6) 2,5	Saber (6) 2,8
Aspetos negativos (7) 2,0	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 caráter profissional da atividade docente as suas principais fontes de significado.

As camadas não centrais deste sistema de representações acentuam esta conceção. De facto, nas zonas periféricas 1 e 2 surgem ideias que reforçam, particularmente, quer a importância e a resistência do espaço escolar da sala de aula como unidade espaço-temporal central do ensino e palco da autonomia individual do professor (*escola, educação, símbolos*³³), quer o caráter profissional do trabalho docente (*competência, saber*).

33 “Caderno”, “cadeira”, “mesa”, “lápis”, “giz”, “toque de entrada”, “livro”, “relógio”.

Não deixamos aqui de assinalar, ainda, o destaque que a ideia de “dar aula” enquanto *projeto vocacional*³⁴ assume, na zona periférica 1. Tendo em conta que, no ponto anterior, 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, como atrás ficou demonstrado, 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 fundamental 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 apercebiam que o trabalho do professor não se limita à imagem que dele foram construindo enquanto alunos.

3. A identidade profissional dos futuros professores – síntese

Na continuidade de trabalhos anteriores (Martins *et al.*, 2009; Pardal *et al.*, 2009), a análise do conjunto de resultados apresentados evidencia, desde logo, 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 ou de qualquer outro grupo 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 no ponto anterior.

Assim sendo, foi possível perceber a existência de uma tensão entre o papel de aluno, que constituiria a identidade real destes estudantes, e o papel de futuro professor, ligado à sua identidade virtual (Dubar, 2000), resultante do processo de construção da identidade profissional de base (Dubar, 2000). Esta tensão ficou evidente quando se constatou que, por um lado, os indivíduos têm uma perspetiva otimista, tendo em conta o atual contexto da escola de massas, sobre um conjunto de aspetos associados ao desempenho escolar dos alunos do futuro; e que, por outro lado, são possuidores de um saber “profissional” docente e de uma visão própria das suas formas de atuação enquanto futuros profissionais da docência.

34 “Interessante”, “sonho”, “motivação”, “incentivo”, “dedicação”, “prazer”, “satisfação”, “futuro”, “vocação”, “vida”.

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 como sobreviventes do sistema escolar. Daqui parece resultar um forte vínculo identitário com o grupo social *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 bastante positiva acerca do desempenho escolar dos futuros alunos, patente no ponto 1.1. deste capítulo; a perspetiva otimista que enforma também a motivação para ser professor e a antevisão da capacidade individual para ser um bom professor, analisada no ponto 1.2.; e ainda a centralidade do significado de aprendiz e estudante encontrada nas associações com a palavra “aluno” (ponto 2.1.).

A construção da identidade profissional de base

A análise efetuada permitiu ainda detetar alguns dos traços considerados estáveis na representação do professor, do seu trabalho e da sua identidade, designadamente nas dimensões seguintes: o trabalho como lugar de construção e de afirmação de uma identidade; uma identidade associada a uma conceção de trabalho entendido como chave interpretativa, quer da definição de professor, quer 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 (ponto 1.2.), assim como as dimensões centrais das representações sobre o professor (ponto 2.2.) e sobre dar aulas (ponto 2.3.): 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 atrás 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, “não deixa de chamar a atenção que este senso comum esclarecido apareça, à primeira vista, pouco recetivo às influências reformistas no tocante à profissão de professor, 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 à mudança no campo educativo. Com efeito, 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, podemos questionar o papel da formação inicial na promoção da inovação. É cabal, ao mesmo tempo, 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 do efeito geracional.

conclusão

Na ação diária da sua vida profissional ligada ao ensino, os autores deste livro descobrem-se muitas vezes a refletir sobre as dinâmicas do seu trabalho, questionando-o e procurando compreender a demanda permanente de atualização e as contradições próprias de um processo social exigente e complexo.

Convivendo com alunos universitários que um dia serão professores e educadores, dir-se-ia quase natural a curiosidade de aqueles perceberem as representações sociais de que estes são portadores sobre a sua futura profissão, bem como até que ponto a sua atuação enquanto formadores interfere na conceção desta.

Conhecer tais dinâmicas, para além de permitir perceber como os professores são vistos e se veem a eles próprios, designadamente no âmbito social e profissional, potencia conhecimento nos planos sócio-organizacional e didático-pedagógico.

Foi esta a convicção que norteou o presente trabalho, estruturado em torno de três eixos principais: o trabalho docente como uma construção social; as dimensões específicas do trabalho docente; as mudanças do trabalho docente ocorridas na sequência da consolidação da chamada “escola de massas”.

Nas limitações que o estudo se impôs, os dados recolhidos e analisados permitem a apresentação de algumas notas a ter em consideração pelos leitores da presente publicação.

O trabalho do professor é essencialmente associado pelos alunos inquiridos, futuros professores, à centralidade da componente instrucional do ensino, seja pela representação de aluno como *aprendiz* e como *estudante*, palavras que surgem isoladas no núcleo central, seja pela associação de professor, neste mesmo núcleo, a *ensino* e *escola*.

Configura-se assim uma visão de trabalho do professor e de professor em consonância com a representação social tradicional de um e do outro.

Isto é certamente verdade, mas não a verdade toda. Há elementos no estudo que indiciam a ocorrência de um outro sentido na representação de professor: esse outro sentido é expresso pela componente de relações humanas, presente no núcleo central e reforçada na zona intermédia e na primeira zona periférica.

As mudanças ocorridas ao longo das últimas décadas no sistema educativo português, em geral, e no estatuto do professor, em especial, bem como a composição dos corpos discente e docente, têm interferido certamente na dinâmica e no conteúdo do trabalho dos professores e, pelas mais diversas maneiras, nas representações sobre o mesmo. Disso nos dão conta os resultados deste estudo, mormente através da diversidade de palavras associadas a professor, exprimindo a diversificação atual do trabalho docente.

Tal diversidade, todavia, parece não ferir significativamente a representação tradicional de professor, mesmo se a atinge, e como que sugere uma convivência harmoniosa (ou será conflituosa?) entre os traços mais conservadores associados a professor e os novos papéis que este tem vindo a exercer.

Que interpretação dar a uma tal visão de professor e do seu trabalho? A pergunta é tanto mais pertinente quanto é certo que a amostra do estudo é constituída por estudantes que, assim se pensa, têm recebido informação sobre as diversas dimensões atuais da profissão docente e têm conhecimento das atividades diversificadas dos professores. 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, como outras, 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.

A docência não é uma atividade estática nem o professor uma entidade cristalizada. A afirmação da profissão docente ao longo da história foi passando pela atribuição de conteúdos diversos, em que um conjunto restrito era nuclear. Este conjunto é portador de estabilidade e de durabilidade e constitui a garantia primeira da identidade profissional de professor. Mas não é inamovível.

Este estudo revela as dinâmicas acima expressas: considera nuclear na representação de trabalho do professor a componente instrucional do ensino, elemento de modernidade, configurador da profissão docente; aponta para uma aproximação crescente ao núcleo daquela representação dos traços da profissão de psicólogo, a que não parecem alheios a heterogeneidade dos alunos e os novos problemas da escola; afasta daquele mesmo núcleo, provavelmente porque distantes de uma caracterização de profissão, os velhos traços “missionários” do trabalho do professor.

Os autores deste estudo têm consciência que os dados que recolheram e analisaram são passíveis de outras leituras. Esperam, entretanto, que a análise que fizeram possa ter contribuído para uma mais atualizada conceção da profissão docente.

bibliografia

- Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset: DelVal.
- Abric, J.-C. (1994a). Les représentations sociales: aspects théoriques. In J.-C. Abric (Ed.) *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 11-35.
- Abric, J.-C. (1994b). Pratiques sociales, représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.) *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 217-238.
- Abric, J.-C. (1994c). L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In C. Guimelli (Ed.) *Structures et transformation des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, pp. 73-84.
- Abric, J.-C. (2000). A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In António Silva Moreira & Denize Cristina Oliveira (Orgs.). *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. Brasil: AB-Editora, pp. 27-38.
- Abric, J.-C. (2003). Recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In Jean-Claude Abric (Ed.) *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Saint-Agne: Érès, pp. 59-80.
- Abric, J.-C. (2008). Les représentations sociales: aspects théoriques. In J.-C. Abric, *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 11-36.
- Alexander, J. (1998). *Neofunctionalism and after*. Oxford: Blackwell.
- 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.
- Bataille, M., Blin, J.-F., Jacquet-Mias, C. & Piasser, A. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. In *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, Paris: Presses Universitaires de France, pp. 57-89.

- Baudrillard, J. (1976). *L'Échange Symbolique et la Mort*. Paris: Gallimard.
- Bell, D. (1976). *Vers la Société Post-Industrielle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Berger P. & Luckmann, T. (1966). *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Borges, M. (2007). *Professores: imagens e autoimagens*. Tese de doutoramento policopiada. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Boudon, R. (1979). *La Logique du Social. Introduction à l'Analyse Sociologique*. Paris: Hachette.
- Bouysières, P. (2002). Représentations professionnelles du groupe en formation des adultes chez les formateurs. In C. Solar (Ed.). *Le groupe dans la formation des adultes*. Bruxelles: De Boeck, pp. 10-33.
- Cabecinhas, R. (2009). Investigar representações sociais: metodologias e níveis de análise. In M. M. Batista (ed.). *Cultura: Metodologias e Investigação*. Lisboa: Ver o Verso Edições, pp. 51-66.
- Cardoso, M. (2010). Identidade(s) e identidade(s) docente(s). *Jornal de Políticas Educacionais*, nº 8, pp. 35-51.
- 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).
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de Recherche du GIRSEF*, nº 10, pp. 1-35.
- Collins, R. (1975). *Conflict sociology. Toward an explanatory science*. Nova Iorque: Academic Press.
- 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.
- D'Épinay, C. L. (1992). La Réligion Profane de la Société Post-Industrielle. In D. Mercure (Orgs.). *La Culture en Mouvement: Nouvelles valeurs et organisations*. Québec: Les

Presses de l'Université Laval, pp. 77-92.

Delvolvé, N. & Margot, A. (2005). *Le travail de l'enseignant*. (www.darkteacher.free.fr/modules.php?name=News&file=article&sid=14, consultado a 15 de fevereiro de 2011).

Doise, W. (1986). Les représentations sociales: définitions d'un concept. In W. Doise & A. Palmonari (Eds). *L'étude des représentations sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé, pp. 81-94.

Doise, W. (1993). Debating social representations. In G. M. Breakwell & D. Canter (Orgs.). *Empirical approaches to social representations*. Oxford: Clarendon Press, pp. 157-170.

Doise, W. (2007). Attitudes et représentations sociales. In D. Jodelet, *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 240- 258.

Dubar, C. (2000). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin.

Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2000). *L'Hypocrisie scolaire: pour un collège enfin démocratique*. Paris: Seuil.

Dubois, M. (2000). L'individualisme méthodologique: principes de la sociologie de l'action. In M. Dubois (Org.). *Premières leçons sur la sociologie de Raymond Boudon*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 21-32.

Esteve, J. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa, *Profissão professor*. Porto: Porto Ed., pp. 95-120.

Fanfani, E. T. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Revista Educação e Sociedade*, maio/agosto, vol. 28, nº 99, pp. 335-353.

Flament, C. (1987). Pratiques et représentations sociales. In J.-L. Beauvois ; R.-V. Joule & J.-M. Monteil (Eds.). *Perspectives cognitives et conduites sociales*. Cousset: DelVal, pp. 143-150.

Flament, C. (1989). Structure, dynamique des représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.). *Représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 224-239.

Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 37-58.

Flament, C., Guimelli, C. & Abric, J.-C.(2006). Effets de masquage dans l'expression d'une représentation sociale. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, nº 69, pp. 15-31.

- Formosinho, J. (1997). A Complexidade da Escola de Massas e a Especialização dos Professores. *Revista Saber (e) Educar*, nº 2, pp. 7-20.
- Franco, M. L. P. B. (2004). Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 34, nº 121, pp. 169-186.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity Press.
- Gonçalves, M. M. B. (2007). *Educação, trabalho e família: trajetórias de diplomados universitários*. Tese de Doutorado. Universidade de Aveiro.
- Hall, S. (1992). *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne: Peter Lang.
- Jodelet, D. (1986). Fou et folie dans un milieu rural français: une approche monographique. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.) *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, pp. 171-192.
- 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.
- Jodelet, D. (2005). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Ed.). *Psychologie sociale*. Paris: Quadrige/ Presses Universitaires de France, pp. 363-384.
- Kaufmann, J.-C. (2005). *A Invenção do Si: uma teoria da identidade*. Lisboa: Piaget.
- Labbé, S., Ratinaud, P. & Lac, M. (2007). Dynamique de l'implication et des représentations professionnelles: le cas d'une recherche-action dans le milieu industriel. Paper presented at the colloque *Congrès International de l'AREF. Strasbourg*. (http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Sabrina_LABBE_256.pdf; consultado a 24 de fevereiro de 2011).
- 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.

- Levine, J. & Moreland, R. (1994). Group socialization: theory and research. *European Review of Social Psychology*, vol.5, pp. 305-336.
- Lipovetsky, G. (1988). *A Era do Vazio*. Lisboa: Relógio D'Água.
- 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.
- Lyon, D. (1992). *A Sociedade da Informação*. Lisboa: Celta Editora.
- Liotard, 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. & Parchão, Y. (2002). Doenças Oncológicas e Representações Sociais. *Referência – Revista de Educação e Formação em Enfermagem*, nº 9, pp. 11-24.
- Martins, A. M. (1999). *Formação e Emprego numa Sociedade em Mutação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- 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., Pardal, L. A. & Dias, C. (2008). *Representações sociais e estratégias escolares: a voz dos alunos do ensino técnico-profissional de Portugal e de Moçambique*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- 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.
- Mazzotti, A. J. A. (2002) A abordagem estrutural das representações sociais. *Psicologia da Educação*, nº 14/15, pp. 17-37.

- Merton, R. (1968). *Sociologia: teoria e estrutura*. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris: L'Harmattan.
- Moliner, P. (1993). Cinq questions à propos des représentations sociales. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, nº 20, pp. 5-13.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (2005). Prefácio. In C. Herzlich (Ed.), *Santé et Maladie. Analyse d'une représentation sociale*. Paris: Éditions de l'EHESS.
- 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. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (2008). Os professores e o 'novo' espaço público da educação. In M. Tardif & C. Lessard (Orgs.). *O Ofício de Professor: história, perspetivas e desafios internacionais*. 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.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. Nova Iorque: The Free Press.
- 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.
- Piaser, A. & Bataille, M. (2011). Of contextualised use of "social" and "professional". In M. Chaib, B. Danermark & S. Selander (Eds). *Education, Professionalization and Social Representations - On the Transformation of Social Knowledge*. New-York, Oxon: Routledge, pp. 44-54. (<http://reper.noip.org/Members/mbataille/texte%20anglais%20pour%20M.%20Chaib.pdf>; consultado a 22 de fevereiro de 2011).
- Piaser, A. & Ratinaud, P. (2010). Pensée sociale, pensée professionnelle: une approche singulière en Sciences de l'Éducation. In *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, nº 23, pp. 7-14.

- Rex, J. (1981). *Social conflict. A theoretical and conceptual analysis*. Londres: Longman.
- Robertson, R. (1996). *Globalization: Social Theory and Global Culture*. Londres: Stage.
- 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.
- Sá, C. P. (2002). *Núcleo Central das Representações Sociais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Santos, B. S. (1989). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. S. (1993). Modernidade, Identidade e a Cultura de Fronteira. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 38, pp. 11-39.
- Sebastião, J. & Correia, S. V. (2007). A Democratização do Ensino em Portugal. In J. L. Viegas; H. Carreiras & A. Malammud (Orgs). *Portugal no Contexto Europeu*, Vol. I. Oeiras: Celta Editora, pp. 107-135.
- Sibila, P. (2002). *O homem pós-orgânico*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- 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. Dujo & V. Placco (Orgs). *Educação e Trabalho: Representações, Competências e Trajetórias*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 97-104.
- Tapie, C., Fraysse, B. & Lenoir, Y. Représentations socioprofessionnelles de l'ingénieur chez des étudiants en formation d'ingénieur: perspective comparative. (<http://cueep161.univ-lille1.fr/mcx/mcx/3b/3b-Fraysse.rtf>; consultado a 22 de fevereiro de 2011).
- Tardif, M. & Lessard, C. (2005). *O Trabalho Docente*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Tardif, M. & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n.º 73, pp. 209-244.
- 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.
- Vala, J. (2006). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In J. Vala & M. Monteiro. *Psicologia social*. (7ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 457-502.

Velzen, W. G. Van; Miles, M. B.; Ekholm, M.; Hameyer, U. & Robin, D. (1988). La Nécessité d'Améliorer le Fonctionnement de l'École d'Ici à la Fin du Siécle. In OCDE (Org.). *Parvenir à une Amélioration Effective du Fonctionnement de l'École*. Paris: OCDE, Ed. Económica, pp. 13-32.

Wagner, W. (2000). Sócio-gênese e características das representações sociais. In A. S. P. Moreira & D. Oliveira (Orgs.). *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. Brasil: Editora Arte e Qualidade, pp. 3-26.

Weber, M. (1968). *Economy and society: an outline of interpretative sociology*. Nova Iorque: Bedminster Press.

anexos

ANEXO 1: QUESTIONÁRIO – Parte I

Aguarde instruções orais para começar a responder

EXEMPLO (ACOMPANHE AS INSTRUÇÕES)

Escreva as primeiras quatro palavras que vêm à sua mente quando ouve a palavra **FECHADURA**.

() ----- () ----- () ----- () -----

Agora, aponte as duas palavras de maior importância, colocando o número 1 para a **mais importante** e o número 2 para a **segunda mais importante**.

Ouvindo as palavras que serão apresentadas a seguir, proceda da mesma forma que na questão anterior.

Escreva as quatro palavras que vêm à sua mente **cada vez** que eu apresentar uma nova palavra. Coloque o **número 1** para a **mais importante** e o número 2 para a **segunda mais importante**.

(a) () ----- () ----- () ----- () -----

(b) () ----- () ----- () ----- () -----

(c) () ----- () ----- () ----- () -----

(a) Aluno; (b) Professor; (c) Dar Aulas

ATENÇÃO

Responda também ao questionário de perfil

NAS QUESTÕES A SEGUIR, RESPONDA COMO SE ESTIVESSE ESCRREVENDO UMA CARTA A UM ANTIGO COLEGA DE ESCOLA QUE LHE PEDIU INFORMAÇÕES SOBRE A SUA FUTURA PROFISSÃO.

Marque com um **X APENAS** na alternativa que considerar mais importante (melhor)

Prezado colega

Tudo bem? Como tu solicitaste urgência, respondo rapidamente às questões que me fizeste sobre a minha futura profissão.

1) Terminarei o curso dentro de:

(a) 1 ano

(b) 2 anos

(c) 3 anos

(d) 4 anos

2) Vou formar-me como professor:

- (a) licenciado na(s) disciplina(s) de _____
- (b) do ensino de 1º ciclo
- (c) de educação de infância

3) Na verdade, penso em lecionar imediatamente depois de formado.

- (a) sim
- (b) não

4) Acho que como professor vou encontrar alunos que, comparados à turma da Escola que fizemos juntos, apresentarão um nível de aprendizagem:

- (a) melhor que o da nossa turma
- (b) com o mesmo nível do da nossa turma
- (c) com nível mais baixo que o da nossa turma

5) Isto é, apresentarão:

- (a) muitas dificuldades de aprendizagem
- (b) dificuldades comuns à idade e ano
- (c) poucas dificuldades de aprendizagem

6) Acho que ao final de um ano

- (a) uma grande parte desses alunos terá conseguido aprender o que ensinei
- (b) uma pequena parte realmente terá aprendido
- (c) todos conseguirão aprender os conteúdos ensinados

As dificuldades de aprendizagem dos alunos referem-se a fatores ligados a eles mesmos, aos professores, à escola, aos pais e encarregados de educação. Em relação:

7) a eles mesmos: o fator primordial é que eles:

- (a) não têm bases para o curso
- (b) são indisciplinados
- (c) estão desinteressados pelo curso

8) aos professores: o fator primordial é que estão:

- (a) sem oportunidades de aperfeiçoamento
- (b) com práticas docentes inadequadas
- (c) sem autonomia pedagógica

9) à escola: o fator primordial é que esta está:

- (a) com turmas sobrelotadas
- (b) com classes heterogêneas
- (c) sem material didático
- (d) distante da realidade do aluno

10) à família: o fator primordial é que:

- (a) faltam condições para os pais orientarem os seus filhos
- (b) há interesse dos pais pela educação dos filhos, porém sem conhecimento do caminho a seguir
- (c) falta participação e envolvimento nas atividades da escola

Para superar as dificuldades de aprendizagem, acredito ser necessário que:

11) os alunos:

- (a) tomem consciência da importância da escola
- (b) sejam orientados por regras claras de comportamento
- (c) sejam conquistados pelo professor

12) os professores:

- (a) se envolvam mais com os alunos
- (b) reorganizem a sua prática docente
- (c) retomem a sua postura de educadores

13) a escola:

- (a) se modifique para atender aos interesses do aluno
- (b) construa uma parceria com a comunidade
- (c) estimule mais a atuação dos professores

14) Pensando na formação dos professores, proponho os seguintes tópicos a contemplar no curso e apresento, também, a percentagem que cada um deles deverá ter na composição de todo o curso.

	%
(a) Conteúdo específico	
(b) Conhecimento didático e metodológico de ensino	
(c) Prática de Ensino (estágio)	
(d) Outros. Indique quais?	
• _____	
• _____	
• _____	
TOTAL	100%

15) Em relação à minha motivação para ser professor, sinto-me:

- (a) desafiado a procurar novos métodos de ensino
- (b) descrente do processo de ensino
- (c) num impasse entre o desafio da procura e o desânimo por não atingir os meus objetivos

16) Se eu fosse dar-te um conselho a ti que queres ingressar no magistério, eu diria:

- (a) não esperes muito dos alunos
- (b) não deixes escapar o sonho de ensinar os teus alunos
- (c) os teus alunos aprenderão se tu estiveres preparado

17) A minha família acha que fiz uma boa escolha profissional.

- (a) sim
- (b) não

porque _____

18) Os meus amigos dizem que ser professor:

- (a) vale a pena
- (b) não vale a pena,

porque _____

19) Para mim a profissão de professor é mais próxima à de:

- (a) médico
- (b) padre/pastor
- (c) advogado
- (d) pedreiro
- (e) engenheiro
- (f) psicólogo
- (g) outra profissão. Qual? _____

20) Gostaria ainda de dizer que _____

Aceita um abraço do teu colega.

ANEXO 2: QUESTIONÁRIO DE PERFIL - Parte II

Instituição em que estuda: _____

Curso que frequenta: _____

Está regularmente matriculado(a) no:

(A) 1º ano (B) 2º ano (C) outro. Qual?

Você estuda no:

(A) período diurno (B) noturno (C) vespertino

Sexo

(A) masculino (B) feminino

Qual a sua faixa de idade:

(A) Entre 17 e 19 anos (C) Entre 24 e 30 anos
(B) Entre 20 e 23 anos (D) Entre 31 e 41 anos ou mais

Estado civil:

(A) solteiro (a) (D) separado (divorciado)
(B) viúvo(a) (E) outro. Qual? _____
(C) casado(a) ou em união de facto

8. Escolaridade da Mãe.:

(A) Nunca frequentou a escola (F) Superior completo
(B) E. primário (1º ciclo) (G) Superior incompleto.
(C) Ensino Básico (H) Outra. Qual?
(D) Ensino secundário completo (I) Não sei.
(E) Ensino secundário incompleto

9. Escolaridade do Pai:

- | | |
|----------------------------------|--------------------------|
| (A) Nunca frequentou a escola | (F) Superior completo |
| (B) Ensino primário (1º ciclo) | (G) Superior incompleto. |
| (C) Ensino Básico | (H) Outra. Qual? |
| (D) Ensino secundário completo | (I) Não sei. |
| (E) Ensino secundário incompleto | |

10. A sua família contribui financeiramente para a sua manutenção?

- (A) Sim (B) Não

11. Qual o rendimento mensal da sua família? Para este cálculo considere a soma dos ganhos de todos os membros da sua família que trabalham e contribuem para o rendimento familiar, (inclusive o seu).

- | | |
|---------------------------------|---------------------------------|
| (A) Até 3 salários mínimos | (D) De 21 a 30 salários mínimos |
| (B) De 3 a 10 salários mínimos | (E) Mais de 30 salários mínimos |
| (C) De 11 a 20 salários mínimos | (F) Não sei |

12. Em sua casa, você tem computador ligado à Internet?

- (A) Sim (B) Não

ANEXO 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do (a) Pesquisador (a): _____

Este é um convite para participar nesta pesquisa. Ao integrar este estudo consente a utilização dos dados aqui fornecidos. Tem a liberdade de se recusar a participar, nesta e em fases subsequentes, sem qualquer prejuízo pessoal.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, não precisará de se identificar. Somente o(a) investigador(a) terá acesso às suas informações e após o registo destas o documento será destruído.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os esclarecimentos acima apresentados, eu manifesto livremente o meu consentimento em participar na pesquisa.

Nº	Nome do Participante	Assinatura do Participante
01		
02		
03		
04		
05		
06		
07		
08		
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		



