

Representações de estudantes universitários portugueses sobre a formação de professores

Manuela Gonçalves*
Luís António Pardal**
António Maria Martins***
António Neto-Mendes****
Ana Paula Pedro*****

Resumo

Este artigo aborda o conteúdo das representações sociais de estudantes de cursos de Ensino, de uma universidade portuguesa, sobre a sua formação. Especificamente, procura-se captar a dinâmica de transformação das representações sociais daqueles estudantes, entre o início e o final dos seus percursos de formação, sobre as componentes na valorização dos seus cursos. Teoricamente, recorre-se ao referencial mudança e à Teoria das Representações Sociais; metodologicamente, combinam-se as abordagens quantitativa e qualitativa. Os resultados apontam para a centralidade da componente prática da formação, nos dois momentos considerados, o que leva a destacar a manutenção durável deste conteúdo das representações sociais sobre a formação de professores, independentemente dos conhecimentos científicos veiculados na formação e das mudanças ocorridas nos processos e nas práticas dos professores.

Palavras-chave: Representações sociais. Mudança social. Estudantes. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos hoje em sociedades pouco estáveis, nas quais as mudanças se registam a um ritmo rápido e atingem todos os níveis – social, político,

* Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro, Campus de Santiago, 3810 – 193, Portugal. manuelag@ua.pt

** Professor Associado da Universidade de Aveiro; pardal@ua.pt

*** Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro; amartins@ua.pt

**** Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro; amendes@ua.pt

***** Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro; Portugal. ana.pedro@ua.pt

económico, cultural. Também na educação é assinalável o fenómeno da mudança. Em Portugal, desde as décadas finais do século XX e pensando apenas no plano da educação escolar, numerosos factos o confirmam, de entre os quais, e apenas referiremos alguns: o aumento do número de alunos e de professores em todos os níveis de ensino, com uma alteração profunda da composição social e cultural destes grupos, a elevação do nível de escolaridade mínima obrigatória, a reorganização da rede escolar, as transformações operadas na formação de professores na sequência do Processo de Bolonha [...]. Neste contexto, como afirmámos em outro local (MARTINS et al., 2009, p. 291), “[...] dado que as representações sociais se constroem na relação entre os sujeitos e os objectos [...], bastante condicionados pela mudança, torna-se imperioso que a consideremos no estudo das representações sociais, em geral, e sobre a formação de professores (em particular).”

Assim, o objectivo do trabalho aqui apresentado se prende com a análise das representações sociais de um conjunto de estudantes de cursos de Licenciatura em Ensino (pré-Bolonha) da Universidade de Aveiro (Portugal) sobre alguns aspectos associados à formação de professores. De uma forma mais específica, procura-se captar a (eventual) dinâmica de transformação no conteúdo das Representações Sociais destes futuros professores, problematizando, por um lado, a influência exercida pelos conhecimentos científicos veiculados por meio da formação académica e, por outro, em que medida tais representações sociais incorporam as dinâmicas de mudança das sociedades contemporâneas. Esta pesquisa enquadra-se em um conjunto de trabalhos de investigação que a presente equipa tem vindo a realizar (PARDAL et al., 2009; MARTINS et al., 2009; e outros trabalhos que aguardam publicação), integrando o “Projecto Internacional Representações Sociais sobre a Profissão Docente”, coordenado pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais, Subjectividade e Educação da Fundação Carlos Chagas, Brasil.

1 SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, MUDANÇA E PROFESSORES

1.1 O QUE ENTENDER POR MUDANÇA?

Inúmeras são as questões que envolvem a mudança: as de conteúdo, direcção e causas são só algumas delas. A complexidade que envolve a sua configuração quer mostrar a pertinência da construção de um referencial teórico que a enquadre devidamente em um estudo, quer o cuidado e o rigor a ter em uma tal construção.

Nesse sentido, e tendo-se uma noção clara das limitações de tal afirmação, torna-se necessário fazer opções que gerem a menor ambiguidade possível na investigação no momento de interpretação dos factos.

Entre um esquema conceptual que considera a mudança social como uma transformação radical, no plano cultural, dos padrões básicos de uma dada situação societária ou comunitária e um outro que a vê como um fluir constante, com conteúdo vago e impreciso, valoriza-se neste estudo uma noção que a associa a uma dinâmica de transformação de algo estranho em habitual em uma situação mediante o do recurso a um referencial teórico que, enfatizando na mudança os conceitos de *extensão* e de *substituição*, viabiliza uma leitura flexível da realidade.

O cruzamento de informação enquadrado por estes dois conceitos permite anotar e compreender o conteúdo de mudança, a configuração da sua ocorrência, o seu sentido e o seu ritmo, tendo presente na análise de uma tal dinâmica de alterações, como suporte de comparação para a medição daquelas, que “[...] qualquer explicação da mudança implica apontar igualmente o que permanece estável” (GIDDENS, 2008, p. 42).

A extensão das alterações. A extensão da transformação sofrida por uma realidade que mudou é expressa nos níveis de desorganização e na duração temporal desta provocados na estrutura da instituição em causa, a qual, para se estabilizar, se sente obrigada a encontrar novos padrões de papéis. Afirma Giddens (2008, p.42) a este propósito: “Identificar mudanças importantes implica mostrar a extensão das alterações na estrutura subjacente de um objecto ou situação durante um certo período de tempo.”

A substituição de elementos em uma realidade. As alterações em uma realidade social podem ocorrer em diferentes âmbitos, designadamente das normas, dos valores, das tradições e dos símbolos, cada um dos quais com funções específicas na configuração de uma determinada instituição básica.

A intensidade do processo de mudança está associada aos níveis e à intensidade de substituição de um qualquer elemento de uma sociedade ou de uma instituição, bem como do papel exercido nestas pelo elemento alterado ou em processo de transformação. Uma substituição pode dar-se gradualmente ou de uma forma quase imperceptível, como pode ocorrer em um plano radical.

Eisenstadt (1991, p. 284) associa os primeiros tipos a alterações em “pequenas tradições” e o último a alterações em “grandes tradições”. Os primeiros estariam relacionados “em regra com as “pequenas mudanças” e com algumas mudanças estruturais institucionais de carácter parcial, e em menor medida com as mudanças nos núcleos institucionais centrais”; o último com a alteração “do padrão central da tradição cultural.”

2.2 MUDANÇAS NOS PROCESSOS E NAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES

Em seguida, incidiremos a análise do nosso estudo, ainda que brevemente, sobre o modo como as mudanças, suscitadas por uma crise, que ocorre sempre a vários níveis (económico, de valores, de identidade, de autoridade, entre outros), se fazem repercutir no exercício da actividade (trabalho) docente; i.é, procuramos saber, mais concretamente, como é que as políticas educativas, os desafios (resultantes destas mudanças) dirigidos aos professores, alteram, ou não, a sua forma de sentir e de estar no trabalho e na escola, e, se alteram, — como parece ser incontornável — que mudanças se operacionalizam, por exemplo, ao nível da relação pedagógica, das suas práticas profissionais, dos métodos utilizados, do exercício da sua autoridade docente.

Para além de os professores terem de lidar com algumas dimensões de mudança vindas de tempos anteriores, como, por exemplo, sobrecarga de trabalho, excessiva burocratização da sua actividade, novos fenómenos com que lidar nas escolas, dada a alteração da composição da população escolar, uma progressiva degradação do seu estatuto social, mudanças de relações pedagógicas entre professor e aluno, bem como uma alteração de expectativas relativamente ao sistema educativo, têm que lidar, ainda, com uma intensificação, diversificação e complexificação do seu trabalho acrescidas, o que significa, em última análise, despende de mais tempo de trabalho real na escola, responsabilizar-se por uma gestão cada vez mais complexa e difícil, e desempenhar uma diversificação maior de papéis e de tarefas na escola. Ora, se tais factos apontam para a ideia de *substituição de elementos* característicos do trabalho docente, são ainda, inevitavelmente, geradores de uma realidade para a qual os professores ainda não tinham sido preparados: a de lidarem, permanentemente, ou com uma sistematicidade mais pronunciada, com o conceito de mudança nas suas profissões, ou seja, com um sentimento de incerteza e de impotência face ao futuro, ideia que se enquadra na *extensão das alterações* a que anteriormente aludimos.

Nesse contexto, e tendo em conta os objectivos do presente trabalho, importa incidir sobre dois fenómenos inerentes a tais processos de mudança no trabalho dos professores.

Por um lado, na linha de pensamento de Perrenoud (2000, p. 159), consideramos que “As representações, as práticas e as culturas profissionais não mudam por decreto,” por muito os decisores o pretendam impor. Fala-se habitualmente em “resistência à mudança” para classificar os comportamentos

de oposição ou de divergência manifestados pelos professores, sendo por vezes sugerida a ideia de que há um "excesso" de identidade profissional docente, nestes casos com uma marca de cunho conservador cujos efeitos devastadores para as reformas não deixam de ser lamentados pelos decisores de que atrás falámos. Maroy (2006, p. 132), perante a pergunta "Pourquoi les enseignants 'résistent-ils' aux transformations du métier?", inclina-se para a explicação possível: a responsabilidade seria da socialização profissional, afectando em especial os professores mais antigos, formados de acordo com um "modelo profissional" mais "individualista" e "conservador". Daqui emerge a dúvida que o autor formula nestes termos: o problema radica na questão geracional ou antes na socialização profissional? A resposta encontrada pelos sistemas educativos de reforço das "políticas de formação", sobretudo dirigidas aos professores jovens, parece entroncar na convicção, afirma, de que a aposta na mudança identitária destes acabaria por ter o efeito de "contágio lento" sobre os restantes. Mas esta é uma explicação "incompleta" (MAROY, 2006, p. 134) na medida em que nada nos diz sobre as políticas que podem dar aos professores bons pretextos para rejeitarem as reformas que lhes são propostas.

Por outro lado, é inevitável reconhecer que as mudanças operadas no trabalho docente colocam também exigências à formação de professores, dado que não apenas "[...] o desenvolvimento do professor se caracteriza, entre outros aspectos, pelo domínio cada vez maior, em profundidade e abrangência, de múltiplos modelos de ensino" (RALHA-SIMÕES, 2009, p. 48), como ainda os próprios saberes docentes são, também eles, múltiplos. Com efeito, concordamos com Tardif (2002) quando define o saber docente como plural, compósito e heterogéneo, integrando saberes da formação profissional (saberes pedagógicos), das disciplinas (correspondentes aos diversos campos do conhecimento), dos currículos (saberes a ensinar pelos professores) e da experiência (desenvolvidos no âmbito da prática do trabalho docente). Sendo certo que, adoptando esta óptica, os saberes docentes são potenciados em diferentes contextos, entre os quais a própria experiência profissional, esta assume uma importância evidente, não podendo negligenciar-se, contudo, o papel das instituições de formação de professores. A este propósito, Matos (2007) sintetiza os problemas que têm marcado os debates sobre a formação de professores na falta de articulação entre: teoria e prática educacional, formação geral e formação pedagógica, conteúdos e métodos, ensino e pesquisa, saberes académicos e saberes dos professores. Denunciando a tendência para as políticas de formação, sob pressão dos organismos internacionais, se orientarem para um carácter técnico-profissionalizante, quando a investigação sobre os saberes docentes aponta precisamente para uma direcção contrária.

3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A teoria das representações sociais surgiu associada à psico-sociologia e constituía-se inicialmente por um quadro restrito mas que se tem alargado a outras áreas do conhecimento, dando-lhe um carácter mais eclético e com potencialidades para um melhor conhecimento da acção individual e colectiva dos sujeitos. As representações sociais, não obstante resultarem da relação sujeito-objecto, matizam-se sempre no sujeito, em que são processadas e estudadas a partir dos mecanismos sociocognitivos, dos comportamentos sociais e do tipo de acção daí decorrente. Na tentativa de esclarecer melhor a questão, diríamos tratar-se de um tipo de conhecimento detido pelos sujeitos sociais, que muitos autores (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 1989; VALA, 2002; WAGNER, 2000) designam de saber de senso comum, formado por conteúdos cognitivos e avaliativos, diferenciados em função das experiências dos sujeitos e especialmente influenciados pelo grupo a que pertencem. De forma mais lata, Jodelet (1989, p. 37) define representações sociais como: “[...] o produto e o processo de uma actividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e como elaboração psicológica e social dessa realidade.”

As representações sociais são, por conseguinte, sistemas cognitivos com uma lógica e linguagem próprias e resultam do confronto da actividade mental do sujeito e das relações complexas que estabelece com o objecto (ABRIC, 1987). Neste sentido se tinha pronunciado já Moscovici (1969, p. 9), para quem as representações sociais traduzem em simultâneo tanto a realidade exterior que tendem a reproduzir, como a construção da própria realidade, pressupondo assim não haver separação entre o universo exterior e o universo interior do sujeito; ou seja, “sujeito e objecto não são essencialmente distintos”. O sujeito, ao representar, apropria-se do objecto, tendo por base as categorias, os valores e os desejos que já possui e que são o resultado da sua experiência de vida enquanto ser social. Ou seja, apesar de podermos considerar que o acto de pensar resulta de um processo individual, ele não se realiza num “vazio social” (MARTINS et al., 2008), decorrendo de relações interindividuais e estas, por sua vez, ocorrem no interior das relações sociais mais amplas. Nesta perspectiva, as representações sociais são referenciais de sentido, organizam e integram os estímulos, condicionando o modo como eles são interpretados.

Para uma compreensão mais profunda das representações sociais, importa introduzir a noção de campo referida por Gilly (1980, p. 32), a qual deve ser analisada sob várias vertentes, nomeadamente a partir: da sua estrutura, constituída por um núcleo central; de um conjunto de elementos periféricos; do

nível de estabilidade e de resistência à mudança de cada um dos níveis antes referidos (estrutura e elementos periféricos). Nesse sentido, o núcleo central constitui-se pelos elementos estáveis das representações, enquanto o nível periférico se apresenta mais ou menos aberto às interações e mudanças.

Para Claude Flament (1989, p. 218), o facto de se verificar um desfazamento entre a realidade e a sua representação faz com que os esquemas periféricos funcionem como um filtro que protege e estabiliza o núcleo duro da representação comparativamente à realidade exterior. No caso de haver divergência entre a realidade e a representação, a mudança inicia-se ao nível dos esquemas periféricos, só depois, afecta o núcleo central e, consequentemente, a própria representação. Se as modificações apenas afectam os esquemas periféricos, as alterações serão mais graduais e prolongar-se-ão no tempo, podendo afectar o núcleo central, originando alterações na natureza e na estrutura da representação. Apesar desta possibilidade, ele é o elemento mais estável da representação, garantindo a "[...] continuidade em contextos móveis e evolutivos." (ABRIC, 2000, p. 31). Mais flexíveis, os esquemas periféricos 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 individuais, é por meio deles que se evidenciam as diferenças individuais existentes no interior de um mesmo grupo, reflectindo a sua heterogeneidade.

Decorrente do que temos vindo a desenvolver, depreende-se que as representações sociais são influenciadas pelos contextos e pelas suas dinâmicas e, nesse sentido, em sociedades em que a estabilidade dos seus sistemas e subsistemas e em todos os outros elementos estiver presente e em períodos temporais consideráveis, as representações sociais tenderão a ser coordenadas pelo núcleo central. Ao contrário, quando as características mais determinantes da sociedade e dos processos associados se caracterizam pela mudança, como acontece na actualidade, tenderão as representações sociais a ser mais determinadas pelo sistema periférico. Nesse processo poderão existir rupturas com o passado e as representações estáveis coordenadas pelo núcleo central tenderão a ficar inoperacionais e esquecidas (SÁ, 2002, p. 97).

As representações sociais detidas pelos grupos sociais constituem-se, de forma muito substantiva, pelos elementos da sua herança cultural e social transmitidos nos processos de socialização primária e com efeito na posição que os sujeitos ocupam no interior dos grupos e destes na estrutura da sociedade (DOISE, 1973). Não obstante, as representações sociais pelos sujeitos e pelos grupos podem reflectir a sua exposição maior à influência de outros conheci-

mentos veiculados pelos processos de comunicação, enquanto agentes criadores de opinião e de conhecimento e cujos conteúdos são os mais diversos: religiosos, político-ideológicos, económicos e, com algum destaque na actualidade, científicos. Embora os conhecimentos científicos possam ser os conteúdos mais característicos das representações sociais de alguns grupos, particularmente profissionais, não se pode ignorar a popularidade do que Wagner (2000, p. 4) designa por “conhecimento popular das ideias científicas socializadas”, isto é, a possibilidade de os conhecimentos mais tradicionais detidos pelas classes populares estarem a ser substituídos pelos conhecimentos científicos que se vão produzindo nas diferentes áreas de conhecimento.

4 QUESTÕES METODOLÓGICAS

Como ficou inicialmente explicado, o problema em estudo neste trabalho centrou-se na desocultação da forma como futuros professores perspectivam a sua formação, mediante a abordagem das suas representações sociais, que consideramos fulcrais não apenas pela importância que estas assumem na interpretação e na configuração da actividade profissional do professor, como ainda pelo seu papel de orientação e justificação da acção docente. Partindo deste objecto de análise, colocam-se as seguintes questões: de que maneira os estudantes de cursos de ensino representam a sua formação, tendo em conta as seguintes dimensões que a integram: conteúdos disciplinares específicos, saberes pedagógicos (didáctica e metodologia de ensino) e componente prática? É possível identificar, entre o momento em que os estudantes se encontram no início do seu percurso académico, e a sua fase final, uma mudança em tais representações sociais? E como interpretar esta eventual mudança?

Das questões de investigação apresentadas transparece com nitidez o tipo de abordagem efectuada, tendo em conta a conhecida perspectiva de Jodelet (1994; p. 14), para quem, se uma representação social é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objecto, três tipos de perguntas – correspondendo a outros tantos tipos de abordagens – podem ser feitas à respeito desse saber. A pergunta “Qui sait et d’où sait-on?” remete para a análise das condições de produção e circulação das representações sociais; questionar “Que et comment sait-on?” corresponde ao estudo dos processos e estados das representações sociais; tentar perceber “Sur quoi sait-on et avec quel effect?” equivale a uma abordagem centrada no estatuto epistemológico das representações sociais.

A nossa opção recaiu, portanto, sobre o segundo tipo de abordagem, na medida em que procuramos conhecer aquilo que está contido nas Re-

presentações Sociais sobre a formação inicial 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).

4.1 O GRUPO ESTUDADO

O trabalho que aqui apresentamos suporta-se em dados recolhidos, em dois momentos diferenciados, junto do mesmo grupo de sujeitos: estudantes de licenciaturas em Ensino da Universidade de Aveiro, Portugal. Mais especificamente, na 1ª fase da recolha de dados, estes alunos (n=96) distribuíam-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 (Tabela 1). O outro momento da recolha de dados decorreu um pouco mais de dois anos depois, na etapa terminal do curso (final do 4º ano), tendo sido contactadas cinco das alunas participantes da 1ª fase, que mais uma vez acederam em participar – uma aluna da Licenciatura em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (ensino primário) e quatro alunas da Licenciatura em Educação de Infância (educação pré-escolar). Dado não se pretender nenhum tipo de generalização, a constituição dos sujeitos da investigação obedeceu ao contacto directo estabelecido entre os membros da equipa de investigação, docentes na Universidade de Aveiro, e os seus alunos, sem esquecer a importância de obter o seu consentimento informado para participar no projecto.

Torna-se necessário referir que a formação deste conjunto de alunos decorreu antes da adaptação dos seus cursos ao Processo de Bolonha.** As Licenciaturas em Educação de Infância e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico tinham a duração de quatro anos lectivos e uma estrutura curricular assente em um conjunto de disciplinas semestrais, leccionadas durante os primeiros três anos, ligadas às áreas das Ciências da Educação, Didácticas e Tecnologias

* As licenciaturas em Ensino de Biologia e Geologia, Ensino de Matemática e Ensino de Música formam professores para a leccionação no 3º Ciclo do Ensino Básico (7º, 8º e 9º anos) e no Ensino Secundário (10º, 11º e 12º anos).

** A Declaração de Bolonha, que deu início ao Processo de Bolonha, foi subscrita em 1999 por 29 estados europeus, e visa promover a dimensão europeia do ensino superior, a mobilidade e a cooperação, designadamente por meio do estabelecimento de um sistema de graus académicos comparável e compatível. Actualmente, 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.

Educativas, para além das áreas científicas específicas de cada curso. O contacto directo com os contextos de ensino/aprendizagem era promovido no 3º ano, por meio de uma ou duas disciplinas semestrais,^{***} e no 4º ano, com *Prática Pedagógica* (anual), equivalente a um estágio curricular. As licenciaturas em Ensino de Biologia e Geologia, Ensino de Matemática e Ensino de Música tinham a duração de cinco anos lectivos, sendo estruturados em torno das áreas científicas respectivas, e ainda com um conjunto de unidades curriculares das áreas das Ciências da Educação, Didácticas e Tecnologias Educativas. No 5º ano destes cursos, os alunos frequentavam a *Prática Pedagógica* (anual).

Tabela 1 – Caracterização dos alunos inquiridos

Curso	N	%
Educação de Infância	25	26,0
Ensino Básico - 1º ciclo	25	26,0
Ensino de Biologia - Geologia	6	6,4
Ensino de Matemática	13	13,5
Ensino de Música	25	26,0
Não responde	2	2,1
Ano	N	%
1º	2	2,1
2º	89	92,7
Não responde	5	5,2
Género	N	%
Masculino	23	24,0
Feminino	71	74,0
Não responde	2	2,1

Fonte: os autores.

5 PROCEDIMENTOS ADOPTADOS

Concordamos com Sá (1998), quando admite existir uma multiplicidade de recursos metodológicos passíveis de serem utilizados no estudo das representações sociais. É também este o entendimento de Cabecinhas (2007), que considera que a utilização de diferentes técnicas de investigação pode ocorrer em etapas diferenciadas dos projectos de investigação, servindo diferentes propósitos. Esta tem sido a prática do projecto internacional em que

^{***} Licenciatura em Educação de infância – Observação e Planeamento de Actividades em Creches; Observação e Planeamento de Actividades em Jardins de Infância; Licenciatura em Ensino Básico (1º Ciclo) – Prática Pedagógica e Projectos Educativos.

esta equipa se insere, como foi referido na introdução. Assim, foram concebidos variados instrumentos de recolha de dados a serem aplicados pelas diversas equipas (em diversos países), nas três fases que até agora decorreram. Na primeira fase, correspondente ao início do percurso de formação dos indivíduos, a opção recaiu sobre o inquérito por questionário, que constitui, portanto, um dos instrumentos de suporte da análise que aqui efectuamos. De uma forma mais específica, analisam-se as respostas à seguinte questão: "Pensando na formação dos professores, proponho os seguintes tópicos a serem contemplados no curso e apresento, também, a percentagem que cada um deles deverá ter na composição de todo o curso." Os tópicos apresentados eram a) conteúdo específico; b) conhecimento didáctico e metodológico de ensino; c) prática de ensino (estágio). Com um carácter quantitativo, a análise das respostas foi feita com recurso a medidas de estatística descritiva. Na terceira fase, que decorreu na etapa final da formação, foi aplicada uma entrevista semiestruturada a cinco alunas que já tinham participado na pesquisa inicial. As questões seleccionadas para análise, no presente artigo, são as seguintes: 1. "Quais as experiências de aprendizagem mais positivas durante o curso? Como, com quem e para quê?"; 2. "Quais as matérias que mais contribuíram para a sua formação?"; 3. "Como avalia a formação recebida em termos de preparação para o trabalho docente?"; 4. "O que mudaria no curso?"; 5. "O que só se aprende na prática?". As respostas das entrevistadas foram analisadas por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), em uma abordagem qualitativa.

6 COMO REPRESENTAM A SUA FORMAÇÃO OS FUTUROS PROFESSORES?

Quando os alunos ingressam em cursos de ensino, na expectativa de, em princípio, virem a desenvolver futuramente actividades ligadas à educação, apresentam uma característica específica quando comparados com quaisquer outros alunos do ensino superior: encontram-se extremamente familiarizados com a sua actividade futura, tendo em conta o percurso escolar anterior ao ingresso na formação superior. Mais do que quaisquer outros, os estudantes de cursos de ensino apresentam um conhecimento vivido de tal actividade, determinado pela sua inserção prolongada, enquanto alunos, no sistema escolar e em contextos específicos (escolas, professores, disciplinas), de tal maneira que não deixarão de apresentar determinadas representações sociais sobre o trabalho docente. Ora, sabendo que as representações sociais traduzem tanto a realidade exterior que tendem a reproduzir, quanto a construção da própria realidade, porque guiam os

comportamentos e práticas sociais e constituem uma orientação para a acção, as representações sociais destes alunos sobre o trabalho docente terão tido um papel fundamental na escolha vocacional realizada. De igual forma, condicionarão a visão, expectativas, ideias, pensamentos e anseios sobre a formação que encetam, pelo que é legítimo considerar que os estudantes em fases iniciais do seu percurso de formação apresentam determinadas representações sociais sobre a sua formação, evidentemente produzidas e actualizadas de acordo com o contexto anterior à sua inserção no ensino superior. Cabe, então, questionarmo-nos sobre o conteúdo de tais representações sociais e, sobretudo, sobre a sua dinâmica de transformação, eventualmente ocorrida ao longo do percurso académico. Com efeito, dois poderosos factores podem ser convocados para supor mudanças na forma como os alunos representam a sua formação. Referimo-nos, por um lado, à própria mudança social em geral e, em particular, às mudanças que ocorreram no trabalho docente, conferindo-lhe características diferenciadas daquelas que os futuros professores conheceram ao longo do seu percurso escolar e fundamentaram as suas representações sociais. Pensamos, por outro lado, na influência exercida pela própria formação, designadamente pelos conhecimentos de carácter científico, veiculada pela instituição de formação inicial.

6.1 COMPONENTES DE FORMAÇÃO VALORIZADAS NO INÍCIO DO CURSO

No início do seu percurso de formação, a perspectiva dos estudantes aponta para o equilíbrio que deverá existir entre as diversas componentes da formação propostas (Tabela 2). Apesar de tudo, o peso das actividades relacionadas com a *prática de ensino* é ligeiramente superior ao peso dos *conteúdos específicos* e dos *conhecimentos de didáctica e metodologia de ensino*.

Tabela 2. Componentes de formação – percentagens consideradas adequadas

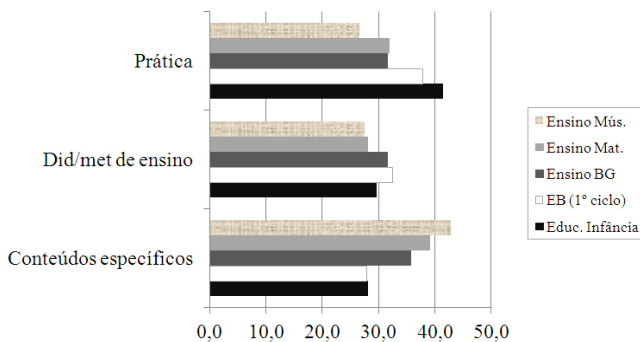
Componentes da formação	N	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	Intervalo	DP
Conteúdos específicos	95	33,9%	30	10	85	75	14,1
Didáctica e metodologia de ensino	95	29,9%	30	5	60	55	11,5
Prática de ensino	95	34,6%	35	0	65	65	13,7

Fonte: os autores.

É interessante notar que o peso das diferentes componentes varia fortemente em função da área de formação específica dos estudantes. Com efeito, a análise do Gráfico 1 permite destacar que a aprendizagem de *con-*

teúdos específicos é nitidamente mais valorizada pelos alunos dos cursos de Ensino de Música, Ensino de Matemática e Ensino de Biologia e Geologia, do que pelos alunos dos cursos de Ensino Básico (1º Ciclo) e Educação de Infância. Contrariamente, é nestes dois últimos cursos que a importância da *prática de ensino* é mais forte. No que se refere à componente de *didática e metodologia de ensino*, as diferenças entre os diversos cursos não são tão acentuadas, embora continue a identificar-se alguma clivagem entre os cursos de Ensino de Música e Ensino de Matemática (que a valorizam menos) e os cursos de Ensino Básico (1º Ciclo) e Educação de Infância (que lhe atribuem uma importância mais elevada).

Gráfico 1 – Componentes de formação (percentagens consideradas adequadas), por curso



Fonte: os autores.

No intuito de tornar esta análise mais fina, tentando perceber como os alunos hierarquizavam e associavam as diversas componentes de formação, procedeu-se à constituição de combinações, tendo-se constatado a existência de múltiplos arranjos, que se agregaram posteriormente em apenas 6, como pode verificar-se no Quadro 1.

Com este procedimento, foi possível identificar, para além do peso de cada tópico de formação, a sua ordenação específica.

Quadro 1 – Combinações das diferentes componentes de formação

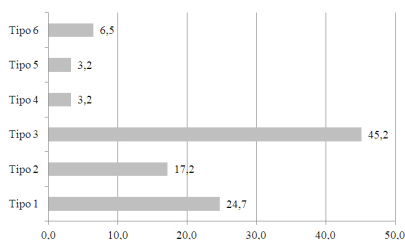
Uma componente com mais peso do que as restantes em 1º lugar		Duas componentes com igual peso em 1º lugar	
ABC	Tipo 1 Conteúdos específicos com mais peso	Tipo 4 Conteúdos específicos e conhecimento de didáctica e metodologia de ensino com igual peso	AB - C
ACB			
ADBC			
A - BC			
BA	Tipo 2 Conhecimento de didáctica e metodologia de ensino com mais peso	Tipo 5 Conteúdos específicos e prática de ensino com igual peso	AC - B
BAC			
BCA			
BADC			
B - AC			
CAB	Tipo 3 Prática de ensino com mais peso	Tipo 6 Conhecimento de didáctica e metodologia de ensino e prática de ensino com igual peso	BC - A
CBA			
CABD			
C-AB			

Legenda: A – conteúdos específicos; B – conhecimento didáctico e metodológico de ensino; C – prática de ensino; D- outra componente (sugerida pelos estudantes).

Fonte: os autores.

Desse modo, a análise do Gráfico 2 permite constatar, desde logo, que a maioria dos alunos efectuou combinações em que o primeiro lugar é ocupado por apenas uma das componentes de formação, que assim se destaca claramente das restantes (combinações dos Tipos 1, 2 e 3).

Gráfico 2 – Combinações entre as componentes de formação (%)



Fonte: os autores.

Por outro lado, verifica-se que a combinação do Tipo 3 (componente *prática de ensino* em 1º lugar e com mais peso do que as restantes) reúne as preferências de uma significativa parte dos estudantes (45,2%), seguindo-se a combinação do Tipo 1 (componente *conteúdos específicos* em 1º lugar e com

mais peso do que as restantes), com 24,7% e a combinação do Tipo 2 (Componente *conhecimento de didáctica e metodologia de ensino* com mais peso do que as restantes), com 17,2%.

Estas constatações levam-nos a considerar que o equilíbrio atrás identificado entre as diversas componentes de formação, por meio do cálculo da média/mediana das percentagens que cada uma deve ter no entender dos alunos, é, na realidade, aparente, dado que, observando o peso conjunto das combinações do Tipo 1, 2 e 3, percebemos que a maioria dos estudantes hierarquiza com nitidez a importância que cada componente deve assumir na sua formação.

Cruzando novamente a informação obtida com a variável área de formação (Tabela 3), sobressaem de forma evidente as diferenciações já anteriormente detectadas. Com efeito, os estudantes de Educação de Infância e de Ensino Básico (1º Ciclo), por um lado, concentram-se fortemente na combinação do Tipo 3 (68,0% e 54,2%, respectivamente);**** por outro lado, a combinação do Tipo 1 é a dominante entre os alunos dos cursos de Ensino de Matemática (com 46,2%) e de Ensino de Música (com 52%);***** os alunos do curso de Ensino de Biologia e Geologia dividem-se entre as combinações do Tipo 1 e 3.

Tabela 3 – Combinações entre as componentes de formação, por curso (%)

Combinações	Educação de Infância		Ens. Básico (1º Ciclo)		Ensino de Biol/Geol.		Ensino de Matemática		Ensino de Música	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tipo 1			2	8,3	2	33,3	6	46,2	13	52,0
Tipo 2	3	12,0	5	20,9	1	16,7	3	23,1	4	16,0
Tipo 3	17	68,0	13	54,2	2	33,3	4	30,8	6	24,0
Tipo 4			1	4,2	1	16,7			1	4,0
Tipo 5	2	8,0							1	4,0
Tipo 6	3	12,0	3	12,5						

Fonte: os autores.

Este conjunto de dados parece indicar, portanto, que, não obstante a tendência geral dos alunos para o entendimento de que, na sua formação para o ensino, deverá existir um equilíbrio entre as três componentes de formação que eram propostas, existem diferenças assinaláveis quando se introduz na análise a variável área de formação (curso frequentado) e ainda quando se consideram as combinações efectuadas. Percebe-se, então, que

**** Dentro deste tipo, o arranjo C-BA foi o mais frequente para ambos os cursos.

***** Dentro deste tipo, o arranjo A-BC foi o mais frequente para ambos os cursos.

a componente *prática de ensino* é valorizada, acima das outras, pelos alunos de Ensino Básico (1º Ciclo) e de Educação de Infância; e que para os alunos dos cursos de Ensino de Matemática e de Ensino de Música, pelo contrário, a componente que deve ter mais peso é a dos *conteúdos específicos*.

Não podemos deixar de nos interrogar sobre o sentido subjacente a estas valorizações diferenciadas. Uma possível interpretação prende-se com o carácter pluridisciplinar/monodisciplinar que caracteriza os conhecimentos científicos específicos das actividades docentes a que conduzem o primeiro e o segundo conjunto de cursos, respectivamente. Por outras palavras: enquanto os futuros professores de matemática ou de música se identificarão, claramente, com as suas áreas científicas específicas (e por isso valorizam esses conhecimentos), o mesmo já não acontece com os educadores de infância ou os professores do 1º ciclo. Para estes, provavelmente, nas suas representações sobre a actividade futura, não será central *o que* ensinam ou *como* ensinam, mas sobretudo *a quem* ensinam, o que se projecta em uma idealização da formação como potenciadora de situações práticas implicando um contacto directo com crianças, por meio das quais poderão aprender mais do que com qualquer disciplina. Ora, o recurso à Teoria das Representações Sociais permite ir um pouco mais além desta interpretação, na medida em que, constituindo as representações sociais um conjunto de saberes de senso comum constituídos e accionados na confluência de factores sociais e psicológicos, tais saberes não abrangem apenas a dimensão cognitiva, como também a dimensão afectiva e a dimensão social dos sujeitos. Assim, aparentemente, o sentido atribuído à docência pelos futuros professores parece encontrar o seu fundamento em elementos bastante diferentes: o dos alunos que serão professores de Matemática e de Música, por se apoiar na lógica dos conteúdos a serem ensinados – dimensão cognitiva –, parece ter subjacente uma racionalidade técnica instrumental, como, de resto, tem sido assinalado em outras investigações (por exemplo, a de SILVA, 2009); o dos alunos que serão professores do 1º ciclo do Ensino Básico ou Educadores de Infância, pelo contrário, parece revelar uma ênfase muito mais acentuada na dimensão socioafectiva e concomitantemente, uma secundarização da dimensão cognitiva. Tal ênfase foi assinalada, por exemplo, por Sarmento (2004, p. 101-102): “[...] uma das principais razões apontadas por educadoras de infância-mulheres para a escolha desta profissão é a busca da realização pessoal, significando isto a possibilidade de lidar com crianças no campo educativo.”

6.2 A CENTRALIDADE DA PRÁTICA DE ENSINO PARA ALGUMAS ALUNAS

Fazendo incidir a análise, agora com um carácter qualitativo, sobre as perspectivas de cinco alunas (uma de Ensino Básico e quatro de Educação de Infância^{*****}) no final das suas licenciaturas, procuraremos tentar perceber se a importância da componente *prática de ensino* se manteve central ou não.

A análise de conteúdo das respostas às questões da entrevista deixa transparecer que a importância atribuída à componente prática da formação continuava a ser central, no final do percurso de formação universitária.

Com efeito, quando convidadas a relatar as experiências de aprendizagem mais positivas durante o curso, todas as estudantes referiram as “disciplinas mais práticas” e, de maneira particular, a “Prática Pedagógica”. Por meio do Quadro 2, percebemos que esta unidade curricular terá sido fundamental, para estas alunas, por ter permitido a *APLICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DE CADA DISCIPLINA* do plano curricular, uma *CONSCIENCIALIZAÇÃO PARA A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DO EDUCADOR* e, fundamentalmente, o desenvolvimento de um conjunto de competências muito importantes para o desempenho profissional futuro, que aqui designámos de *DESENVOLVIMENTO DA DIMENSÃO RELACIONAL*.

Quadro 2 – Experiências positivas de aprendizagem durante o curso – para quê

Aplicação dos conhecimentos específicos de cada disciplina (<i>Anita, Dalila</i>)	
Desenvolvimento da dimensão relacional	Disponibilidade/capacidade de colaboração em equipa (<i>Anita</i>)
	Relacionamento humano/paciência (<i>Berta, Dalila</i>)
	Postura profissional (<i>Dalila</i>)
	Aceitação da diferença sem julgamentos de valor (<i>Estela</i>)
ConsciencIALIZAÇÃO para a importância do trabalho do educador (<i>Cristiana</i>)	

Fonte: os autores.

Nesta última categoria, foram destacadas várias dimensões, por exemplo, a que diz respeito ao *RELACIONAMENTO HUMANO*: “Foi a prática pedagógica [...] Aprendi a ser mais humana, mais paciente, aprendi [...]” (Informação Verbal);^{*****} “[...]Acho que aprendi mais com o estágio do que nos outros anos [...] Aprendi como é que uma educadora de infância trabalha [...] muito mais sobre o relacio-
^{*****} Ensino Básico (1º Ciclo): Anita; Educação de Infância: Berta, Cristiana, Dalila e Estela (nomes fictícios).

^{*****} Fornecida por Dalila.

*namento a ter com as crianças [...]" (informação verbal)*****. Para Estela, ainda, a aprendizagem fundamental possibilitada pela Prática Pedagógica consistiu na compreensão de que é necessário ACEITAR A DIFERENÇA SEM JULGAMENTOS DE VALOR: "Foi agora no estágio [...] principalmente aprender a não julgar... a pensar como é que eu vou ajudar para melhorar, porque o que interessa são as crianças [...] se, em vez de apontar o dedo tentarmos compreender porquê [...]"(informação verbal).******

No nosso entender, estes discursos das estudantes permitem esclarecer um pouco mais a primazia que a dimensão prática assume, desde o início da formação, entre futuros educadores de infância e professores. Com efeito, se transpareceu na secção anterior que, na forma como estas alunas perspectivam a futura profissão, é central a quem a acção educativa é dirigida, sobressaindo a dimensão socioafectiva das suas representações sociais, torna-se agora ainda mais claro que o cerne parece residir no desenvolvimento da dimensão relacional, cuja aprendizagem, mais do que possibilitada por qualquer tipo de conteúdo científico, dependerá do contacto próximo e directo com as crianças.

Compreende-se, assim, que, relativamente às matérias que mais terão contribuído para a sua formação (Quadro 3), as entrevistadas tendam a privilegiar as DISCIPLINAS MAIS PRÁTICAS, como fica patente nos seus discursos: "*Principalmente as do 3º ano [...] estavam mais viradas para a prática e contribuíram mais*"(informação verbal)*****; "*Mais no 3º ano [...] Aquilo que tem a ver com a prática em contexto mesmo, onde nós tivemos oportunidade de ir para os jardins e para as creches [...] estar no activo [...] ver como é que é [...] observação*"(informação verbal)*****; "*[...] algumas que eu destaco [...] as aulas mais directamente ligadas à creche e jardim de infância [...]" (informação verbal).******

Quadro 3 – Matérias que mais contribuíram para a formação

Todas são importantes (<i>Anita, Dalila</i>).
Disciplinas mais práticas (<i>Berta, Cristiana, Dalila, Estela</i>).
Teoria como suporte da prática (<i>Cristiana, Dalila</i>).

Apesar desta valorização das disciplinas com um carácter prático, duas alunas não deixam de referir que *TODAS SÃO IMPORTANTES*. Por outro lado, não deixa de ser reconhecido o papel da *TEORIA ENQUANTO SUPORTE DA PRÁTICA*.

É forçoso realçar alguma dicotomização teoria-prática que parece emergir do discurso das estudantes, em uma visão dissociativa, em que parecem

***** Fornecida por Berta.

***** Fornecida por Estela.

***** Fornecida por Berta.

***** Fornecida por Cristiana.

***** Fornecida por Dalila.

constituir componentes isolados ou mesmo opostos. Configura-se, portanto, alguma desvalorização da teoria, na medida em que, ao avaliarem a formação recebida (Quadro 4), estas estudantes destacam a dimensão *DEMASIADA TEORIA*: “[...] *as disciplinas deviam ser um bocadinho mais viradas para a prática, porque a teoria pode-nos ajudar, mas não é o que faz que sejamos boas educadoras ou competentes*”(informação verbal)^{*****}; “[...] *há muito pouco acompanhamento prático em parceria com a teórica e só quando chegamos ao estágio, que é um ano, que não é nada, é que começamos a perceber [...] não percebi na altura muitas das coisas para que é que serviam [...]*” (informação verbal).^{*****}

Quadro 4: Avaliação da formação recebida

Demasiada teoria (Anita, Berta, Estela).
Complementaridade entre as disciplinas do plano curricular e a prática pedagógica (Dalila).

Algumas alunas denunciam, portanto, o não cumprimento das suas expectativas iniciais relativamente ao tipo de formação que deveriam ter, ou seja, de tanto desejarem uma componente prática forte e não a terem experimentado, resulta alguma desilusão. Evidencia-se, significativamente, a manutenção durável das representações sociais que apresentavam no início da formação, o que confirma a importância, para a sua configuração, dos elementos transmitidos durante a socialização primária e secundária anterior ao ingresso na universidade, elementos esses intimamente associados à inserção dos indivíduos na estrutura social. Faz sentido, a este propósito, a afirmação de Sacristán (2002, p. 25) de que “[...] os conteúdos do pensamento se devem à cultura-raiz da qual provém o professorado, não à ciência. [...] Creio que o professor pensa, não de acordo com a ciência mas de acordo com sua cultura.”

Assim, a frequência do curso superior, com aquilo que implica de exposição durável ao conhecimento científico associado às diversas áreas do saber considerado necessário na formação de professores, não produziu mudanças significativas na forma como as estudantes entrevistadas representam a sua formação, mesmo em um contexto de mudança como o que vivemos actualmente. Aparentemente, os elementos em análise parecem estar bastante sedimentados nas representações sociais destas alunas sobre a formação e sobre a sua futura profissão, provavelmente até alojados no núcleo central de tais representações. Perguntamo-nos, portanto, até que ponto elas continuam a ser sustentadas pela própria representação social da profissão de educadora de infância, veiculada em contextos não académicos, que, em Portugal, a as-

^{*****} Fornecida por Berta.

^{*****} Fornecida por Estela.

socia ainda à ideia de maternidade, de guarda e de cuidados, no seu sentido estrito (SARMENTO, 2009). Obviamente, não colocamos em causa o carácter diferenciado do papel destas profissionais relativamente ao dos professores de outros níveis de ensino, o qual reside, fundamentalmente, na importância do relacionamento com a criança. Pretendemos, sim, destacar a reduzida atribuição de importância, por parte das entrevistadas, à “[...] pertinência do conhecimento, da formação e da cultura” (SARMENTO, 2009, p. 51) para a sua formação, apesar de ser amplamente reconhecida e reforçada, no âmbito da formação inicial de educadores de infância, que “[...] a sustentabilidade teórica da acção profissional é um contributo essencial para uma reflexividade interveniente na estruturação identitária” (SARMENTO, 2009, p. 53) daqueles profissionais.

As respostas às duas últimas questões confirmam a análise anterior. O que as alunas mudariam no curso seriam (Quadro 5), inevitavelmente, vários aspectos relacionados com a prática: INTRODUÇÃO DA PRÁTICA MAIS CEDO; SUBSTITUIÇÃO DE DISCIPLINAS COM CARÁCTER EXCLUSIVAMENTE TEÓRICO POR DISCIPLINAS COM MAIOR COMPONENTE PRÁTICA; MAIS TEMPO DE PRÁTICA. Anita expressa assim a sua sugestão de introduzir a prática mais cedo: *“Em vez de haver este lapso temporal de 3 anos teóricos e depois um ano todo prático, acho que era mais motivante e mais enriquecedor para nós, enquanto alunos, irmos tendo algumas experiências práticas ao longo do curso... e não deixar que isto culmine só no último ano. [...] O 4º ano é quase uma terapia de choque!”* (informação verbal).*****

Quadro 5 – O que mudaria no curso

Introdução da prática mais cedo (<i>Anita, Estela</i>).
Substituição de disciplinas com carácter exclusivamente teórico por disciplinas com maior componente prática (<i>Berta</i>).
Mais tempo de prática (<i>Berta, Cristiana, Dalila</i>).

Finalmente, tentando compreender aquilo que as estudantes consideram que só se aprende na prática (Quadro 6), identificámos as seguintes categorias: AQUILO QUE A TEORIA NÃO PREVÊ; FORMAS CONCRETAS DE ACTUAR; e com a ideia de que PRÁTICA E TEORIA COMPLEMENTAM-SE. De certa forma, esta última categoria não deixa de parecer um pouco contraditória com as ideias que foram sendo reveladas até este momento. Na realidade, Dalila questiona *“Somente na prática? Isso é difícil [...] Acho que não há prática sem teoria, porque a teoria dá-nos asas para nós usarmos [...] quanto mais teoria soubermos mais escolhas, melhor podemos escolher o nosso caminho. Só na prática, acho que isso se calhar não existe, não consigo ver nada”*.(informação verbal).*****

***** Fornecida por Anita.

***** Fornecida por Dalila.

Quadro 6: O que só se aprende na prática

Aquilo que a teoria não prevê (<i>Anita</i>).
Formas concretas de actuar (<i>Berta</i>).
Prática e teoria complementam-se (<i>Cristiana, Dalila, Estela</i>).

Embora atribuam uma centralidade evidente à componente prática da sua formação, estas futuras educadoras (e professora) não deixam de reconhecer ser desejável uma complementaridade entre aquela e a vertente mais teórica da sua formação. Num registo bastante crítico relativamente à formação recebida, estas estudantes consideram que tal complementaridade deveria ser promovida tão cedo quanto possível.

7 CONCLUSÃO

Os estudantes de ensino “carregam” uma bagagem muito pesada: a de serem, simultaneamente, enquanto alunos, herdeiros de todo um passado escolar, com as suas marcas inevitáveis – e portanto seus depositários –, mas, simultaneamente, enquanto futuros professores, agentes de quem se espera capacidade de mudança, adaptação e inovação. Ao mesmo tempo, quer em um papel, quer em outro, são actores sociais com uma dada pertença socio-cultural no sistema social.

Nesse artigo, procurou-se, por intermédio do recurso à Teoria das Representações Sociais, partir da identificação do peso que as diversas componentes da formação deveriam assumir, no entender dos estudantes, para compreender os sentidos atribuídos à formação. Foi possível perceber, em uma fase inicial dos percursos de formação, a clivagem entre os alunos de Ensino de Matemática e de Ensino de Música, com representações sociais dominadas pela dimensão cognitiva (importa *o que* se ensinará), e os alunos de Ensino Básico (1º Ciclo) e de Educação de Infância, com representações sociais ancoradas na dimensão afectiva ou relacional (importa *a quem* se ensinará). No caso das educadoras de infância e professora de 1º ciclo entrevistadas no final do curso, ficou evidenciada a manutenção da valorização da dimensão afectiva ou relacional das suas representações sociais, correspondentemente a alguma desvalorização da componente cognitiva.

Tentando problematizar mais genericamente os resultados evidenciados, parece-nos que, tendo em conta o papel de orientação para a acção das representações sociais, é importante conhecer quais os conteúdos das representações sociais que os alunos de cursos de ensino apresentam, relativamente à

sua formação e à sua profissão futura, desde o momento em que iniciam a sua formação. Com efeito, se, como ficou patente nesta pesquisa, existe desequilíbrio entre as dimensões a valorizar e se tais conteúdos se mantêm inalterados ao longo da formação, esta situação poderá conduzir a um cenário contrário ao desejável, consubstanciado em uma actuação profissional potencialmente desequilibrada, por força da valorização diferenciada das diferentes facetas de que se reveste, actualmente, a profissão docente. Não ignorando que o processo de ensino-aprendizagem é um conjunto de práticas sociais, largamente fundamentadas na cultura própria dos grupos (SILVA, 2009), é igualmente fundamental que as instituições de formação inicial de professores reconheçam o papel das representações sociais de que os seus estudantes são portadores para o seu desempenho futuro, dado estas que podem contribuir para desencadear ou para impedir práticas educativas adequadas aos contextos de mudança. Nesse sentido, concordamos com Lessard (2006, p. 224) quando pergunta "Se, na formação de docentes, a universidade não conseguir colocar numa tensão fecunda abordagens plurais da melhoria da prática e das escolas, ter uma resposta sofisticada à obrigação de resultados, nem desenvolver uma relação crítica com a ciência, quem conseguirá?"

Representatios of Portuguese university students about teacher training

Abstract

This article discusses social representations of students in Teacher Training Courses, of a Portuguese University, about their own training. Specifically, it seeks to capture the dynamics of transformation of social representations of those students, between the beginning and the end of their training, on a particular aspect: the components to attach importance in their courses. Theoretically, we use the theoretical frame about change and the Social Representations Theory; methodologically, qualitative and quantitative approaches are combined. The results show that the practical component of training is highly valued in two phases considered, which leads to consider the perpetuation of social representations of teacher training, on this particular aspect, regardless of scientific knowledge conveyed in university and the changes in processes and practices of teachers.

Keywords: Social representations. Social change. Students. Teacher training.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean Claude. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, Antónia. e OLIVEIRA, Denize. (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Brasil: AB-Editora , 2000
- _____. **Coopération, Compétition et Représentations Sociales**. Friburgo: Delval, 1987.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CABECINHAS, Rosa. Investigar representações sociais: metodologias e níveis de análise. In: BAPTISTA, Maria Manuel (Org.). **Cultura: Metodologias e Investigação**. Lisboa: Ver o Verso Edições, 2007.
- DOISE, Willem. **A articulação psicossociológica e as relações entre grupos**. Lisboa: Moraes Editores, 1984.
- _____. Relations et représentations intergroupes. In: MOSCOVICI, Serge. (Org.). **Introduction à la Psychologie Sociale**. Paris: Larousse, 1973.
- EISENSTADT, Shmuel Noah. **A dinâmica das civilizações** – tradição e modernidade. Lisboa: Edições Cosmos, 1991.
- FLAMENT, Claude. Structure, dynamique des représentations sociales. In: JODELET, Denise. (Org.), **Représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.
- GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- GILLY, Michel. **Maitre-Élève, rôles institutionnels et representations**. Paris: PUF, 1980.
- JODELET, Denise. **Representations sociales: un domaine en expansion**. Paris: PUF, 1989.
- PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- PARDAL, Luís; NETO-MENDES, António; MARTINS, António; GONÇALVES, Manuela; PEDRO, Ana. Identidade e trabalho docente: representações sociais de futuros professores. In: SOUSA, CLarilza, PARDAL, Luís e VILLAS-BOAS, Lúcia (Orgs.). **Representações Sociais sobre o Trabalho Docente**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009, p. 33-51.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação e Sociedade**, Campinas, Unicamp, CEDES, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1961.

_____. Prefácio. In: HERZLICH, Claudine. (Org.). **Santé et maladie**. Analyse d'une representation sociale. Haia: Mouton, 1969.

_____. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MAROY, Chrstian. Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe: facteurs de changement, incidents et résistances dans l'enseignement secondaire. **Revue Française de Pédagogie**, n. 155, p. 111-142, abr./jun. 2006.

MARTINS, António; PARDAL, Luís e DIAS, Carlos. **Representações sociais e estratégias escolares: a voz dos alunos do ensino técnico-profissional de Portugal e de Moçambique**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2008.

MARTINS, António; PEDRO, Ana; GONÇALVES, Manuela; PARDAL, António; NETO-MENDES, António. Mudanças e representações sociais sobre formação de professores. In: SOUSA, Clarilza., PARDAL, Luís e VILLAS BOAS, Lúcia (Org.). **Representações Sociais sobre o Trabalho Docente**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009, p. 291-303.

MATOS, Maria do Carmo. Currículo, formação inicial do professor e saber docente. In: **Vertentes**, Revista da UFSJ, n. 29, s/p, jan./jun. 2007. Disponível em: http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/maria_do_carmo.pdf. Acesso em: 27 abr. 2011.

RALHA-SIMÕES, Helena. Modelos de formação: pluralidade ou dogmatismo. **Exedra**, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra, n.2, p. 42-59, 2009. Disponível em: http://www.exedrajournal.com/docs/N2/04A-helena-simoel_pp_47-60.pdf. Acesso em 27 abr. 2011.

SÁ, Celso. Pereira. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

_____. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. **Inter-Ação**, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, v. 27 n. 2, p. 1-54, jul./dez. 2002.

SARMENTO, Teresa. Correr o risco – ser homem numa profissão naturalmente feminina. **Actas do V Congresso Português de Sociologia**, Sociedades contemporâneas, reflexividade e acção. Braga: Universidade do Minho, p. 99- 107, 2004.

_____. As identidades profissionais em educação de infância. **Locus Soci@I**, Revista da Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa, n. 2, p. 46-64, 2009.

SILVA, Rejane Dias. Formação inicial nas representações sociais dos professores do curso de licenciatura em matemática. **32ª Reunião anual da Anped**, s/p, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT19-5477--Int.pdf>. Acesso em 5 maio 2011.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: _____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 31-55.

VALA, Jorge. Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In: VALA, Jorge e MONTEIRO, Maria Benedicta (Coords.). **Psicologia social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002, p. 457-502.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-génese e características das representações sociais. In: MOREIRA, Antónia. e OLIVEIRA, Denise. (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Brasil: AB-Editora, 2000, p. 3-26.

Recebido em 14 de outubro de 2011

Aceito em 22 de dezembro de 2011

