



## REPRESENTAÇÕES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES- UMA ABORDAGEM TRIDIMENSIONAL

### PROFESSIONAL REPRESENTATIONS OF TEACHERS A THREE-DIMENSIONAL APPROACH

**Ana PEDRO**  
Departamento de Educação.  
Universidade de Aveiro

Data de recepción: 16/07/2012  
Data de aceptación: 28/09/2012

#### RESUMO

Pensar sobre as Representações Profissionais dos professores é *pensar-se* na profissão docente no que ela representa para os seus intervenientes mais diretos, nas relações entre as expectativas idealizadas e os constrangimentos da realidade profissional; significa, ainda, percorrer um processo de (re) construção permanente de identidades que refletem uma maneira de ser, pensar e agir comuns, específicas de um corpo profissional de docentes. Este artigo propõe uma abordagem reflexiva de três dimensões específicas das representações profissionais dos professores, mas que se encontram interligadas entre si, influenciando-se mutuamente no conjunto das suas (re)definições. São elas: as representações profissionais docentes, as

práticas docentes e as identidades profissionais dos professores unidas por um denominador comum - a socialização profissional ou a rede de interações comunicacionais que se estabelece entre os sujeitos no local de trabalho, palco onde “tudo se joga”, cenário onde se (re)elaboram identidades e constroem sentidos, redefinem posições, ensaiam acordos de representações plurais, múltiplas e diversificadas como se de um organismo vivo se tratasse. Neste estudo, procuramos ainda aplicar à realidade *representacional* dos professores os contributos reflexivos que os diversos estudos da psicologia social, da sociologia e da filosofia trouxeram para a análise e compreensão da formação e construção das representações profissionais.

---

Correspondencia:  
E-mail: ana.pedro@ua.pt

**PALAVRAS-CHAVE:** representações profissionais docentes; práticas e identidades profissionais

### SUMMARY

Think about the teachers' Professional Representations is to *think* about the teaching profession in that it represents for its direct actors, in relations between the idealized expectations and constraints of professional reality; means, yet, go through a process of (re) permanent construction of identities that reflect a way of being, thinking and acting are common, specific to a professional body for teachers. This article proposes a reflective approach of three specific dimensions of professional teachers, but representations which are interconnected with each other, influencing each other in the sum of its (re) settings. They are: professional teachers representations, practices teachers and teachers' professional identities together by a common denominator -the professional socialization or the network of communication interactions which establishes itself between the subject in the workplace, the stage where "everything playing" scenario where if (re) produce identities and build senses, redefine positions, plural representations agreements, multiple and diverse as a living organism. In this study, we seek to apply to reality *representational* of the teachers that the various contributions reflective studies of social psychology, sociology and philosophy brought to the analysis and understanding of the formation and construction of professional representation.

**KEYWORDS:** professional teacher representations; practices and professional identities

### RESUMEN

Pensar acerca de las representaciones de los docentes profesional *creo que si* es en la

profesión docente que representa para sus actores directos, en las relaciones entre las expectativas idealizadas y restricciones de la realidad profesional; significa, sin embargo, ir a través de un proceso de (re)construcción permanente de identidades que reflejan una forma de ser, pensar y actuar comunes, específicos de un organismo profesional para profesores. Este artículo propone un planteamiento reflexivo de tres dimensiones específicas de maestros profesionales, pero representaciones que están interconectadas entre sí, que influyen mutuamente en la suma de su (re)configuración. Son: representaciones de maestros profesionales, profesores de prácticas y identidades profesionales de maestros juntas por un común denominador: la socialización profesional o la red de interacciones de comunicación que se establece entre el sujeto en el lugar de trabajo, el escenario donde "todo jugando" escenario donde si (re)produce identidades y construir sentidos, redefinir posiciones, acuerdos de representación plural, múltiple y diversa como un organismo vivo. En este estudio, buscamos aplicar a la realidad *representación* de los maestros que trajeron los diversos estudios reflexivo de contribuciones de la psicología social, sociología y filosofía para el análisis y la comprensión de la formación y la construcción de la representación profesional.

**PALABRAS CLAVE:** representaciones profesionales de los docentes; prácticas e identidades profesionales

### 1. REPRESENTAÇÕES PROFISSIONAIS

#### 1.1A ESPECIFICIDADE DAS REPRESENTAÇÕES PROFISSIONAIS FACE ÀS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Falar de representações profissionais (RP) não será, certamente, o mesmo que falar de representações sociais (RS). Contudo, quando nos referimos às primeiras não estaremos já a tomar em consideração a natureza do

contexto (social) em que ocorrem, pelo que uma não pode existir sem a outra? Mas, apesar de assim ser, em que é que se distinguem, de um modo que justifique a sua designação específica? Qual a sua natureza e estrutura? Por outro lado, que tipo de relação é que se estabelece entre elas: será de exclusão ou de complementaridade? E o que são as RP e porque existe a necessidade de a elas nos referirmos? As RP surgem, inicialmente, definidas por Bataille *et al* (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 (Martínez, 2008; Tapie, Fraysse, Lenoir)<sup>1</sup>. Todavia, e ao contrário do que pudéssemos supor, o que caracteriza as RP não é a produção de conhecimento científico inerente a uma determinada profissão (Bataille *et al*, 1997), mas antes 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” (Idem, 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. 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. Em suma: as RP não se caracterizam por ser um conhecimento científico porque não há a intenção subjacente de produção desse tipo de saber, mas também não produzem um conhecimento típico de senso comum, pois referem-se à natureza das percepções e imagens que o sujeito constrói acerca da sua atividade profissional feita a partir dos conhecimentos e das práticas que os indivíduos detêm acerca da sua profissão. Porém, a construção dessas representações não deixa de participar, no que ao processo da sua formação diz respeito, das RS. Em nosso entender, e procurando contribuir para o esclarecimento desta

---

<sup>1</sup> 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)

questão poderíamos mesmo afirmar que as RP constituem uma categoria específica do *pensamento representacional* e que Ratinaud (Piasser & Ratinaud, 2010) designa, apropriadamente, de *pensamento profissional*.

### 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) 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 socio cognitiva das práticas profissionais passadas, presentes e futuras (Idem). 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 profissional específica. 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. Mas, esta dinâmica comunicacional das RP designa, em nosso entender, simultaneamente, quer um processo quer um produto das mesmas, na medida em que, enquanto *processo* descreve o conjunto de discussões e confrontações interpretativas, opiniões e tomadas de posição, bem como os momentos de negociação relativamente a aspetos que mais diretamente se prendem com a atividade profissional (estatuto, papéis, competências, salários, contratos, hierarquias, qualificações, competências), adquirindo, assim, um carácter mais variável em função das mudanças socio económicas, técnicas, ideológicas, culturais e axiológicas das sociedades. Todavia, e embora nem sempre seja possível atingir um consenso alargado de que o fenómeno husserliano de *protensão*<sup>2</sup> traduz melhor a ideia, na nossa perspectiva, de uma construção do presente tensional direcionada para o futuro, apesar disso - dizíamos - há a

---

<sup>2</sup> Referimo-nos à noção fenomenológica da estrutura temporal da consciência de Husserl, para quem “toda experiência vivida pura é sempre uma retenção de uma passada e uma protensão a uma futura” (Roy et al, 1999, p.34), e que serve para designar a atividade constitutiva da consciência através dos processos de retenção (memória) e protensão (ideia de futuro), segundo a qual este conceito de protensão deverá pressupor a existência de experiências (sensações) passadas (retenção) que permitam ao sujeito antecipar o futuro (protensão).

necessidade vital de alcançar o equilíbrio através de uma interpretação que seja mais ou menos homogénea dos elementos acima referidos para que o conjunto dos sujeitos que partilham a mesma atividade profissional se possam regular por ela. 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, pensar e 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 evadidas 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; ou seja, de implicações profissionais diferenciadas e variadas, sobretudo, quando confrontada com inovações no contexto profissional. Para além do processo dinâmico das RP acima descrito, este pode, ainda, ser designado de *produto*, na medida em que outros elementos há que não estão sujeitos a esta tensão por serem mais estáveis e relativamente fixos, ou quase inalteráveis, tipicamente caracterizadores da profissão na sua essência e que constituem referências fundamentais para o reconhecimento social da profissão. Normalmente, estes elementos identificadores são veiculados na formação inicial como resultado de um produto relativamente homogéneo (Cattonar, 2001). Contudo, como refere Bouyssières (2006), é completamente impossível que as profissões não sejam afetadas pelas mudanças sociais e económicas, facto que obriga os atores profissionais a serem permeáveis às inovações, a reavaliarem as suas práticas e a interrogarem-se sobre o significado das mesmas face à nova realidade, bem como também terão de elaborar novas conceções e atribuírem outros sentidos para a sua atividade profissional. Em suma: os atores profissionais

encontram-se num estado permanente de (re) construção de RP. 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, 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 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, 2010, 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).

## **2.MODELOS DE REPRESENTAÇÕES PROFISSIONAIS**

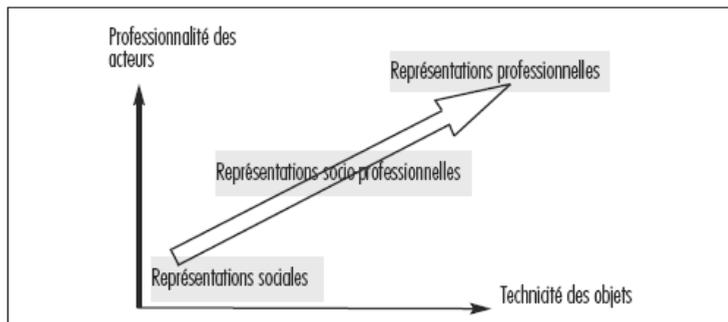
### **2.1. AS REPRESENTAÇÕES SÓCIO PROFISSIONAIS: EM DIREÇÃO A UM NOVO CONCEITO?**

O interesse em torno das representações sócio profissionais (RSP) 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 (RSP).

**Fig.1.** Das representações sociais às representações profissionais (Piaser & Ratinaud, 2010)



**Fig 1.** introduzir na página 7 , ao início, entre as seguintes afirmações: “ Nesse sentido, encontram-se, portanto, numa fase de *transição* entre representações (RSP) “ e “A trajetória que se desenha na Fig.1 indica, como podemos verificar, a direção do percurso entre as RS e as RP como “one-way system””.

A trajetória que se desenha na Fig.1 indica, como podemos verificar, a direção do percurso entre as RS e as RP como “one-way system”; i.é, uma vez atingido o patamar das RP não é possível, ao sujeito, “ausentar-se” ou demitir-se dessa representação, entretanto, alcançada (Piaser & Bataille, 2011).Contudo, na perspetiva de Tapie, Fraysse e Lenoir<sup>3</sup>, 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. Mas, este modelo, da forma como se apresenta parece conter alguns problemas: se é bem certo que uma vez impregnado do “espírito da profissão” este marca indelevelmente a maneira de ser, pensar e agir do sujeito, também não é menos verdade que este não se

<sup>3</sup> 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).

inscreve única e exclusivamente no âmbito específico das RP; uma vez atingido, o sujeito deverá poder mover-se, então, julgamos nós, de uma representação (social) para outra representação (profissional) sem prejuízo de nenhuma delas, muito embora se trate de um estado evolutivo de (trans)formação. Na verdade, contrariamente à ideia de “one-way system” a que acima nos referimos, o que parece acontecer é que os sujeitos modelizam os seus discursos em função dos contextos em que se encontram, favorecendo, assim, a ideia de comunicação. Deste modo, o discurso manter-se-à profissional entre profissionais, mas manifestar-se-à de um modo diferente com outros interlocutores em que, pelo menos um deles, por exemplo, é profissional e o outro

não (Piaser & Ratinaud, 2010), respondendo, assim, a uma necessidade interlocucional.

## 2.2. 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. Na Fig.2 estão presentes duas categorias de representação que coexistem e cujo traçado aponta precisamente para a ausência de limites definidores quer das RS quer das RP. Para além disso, mostra, ainda, que as RP fazem parte específica do sistema de RS através das quais evoluem.

Fig 2- Coexistência das representações sociais e das representações profissionais (Piaser & Ratinaud, 2010)

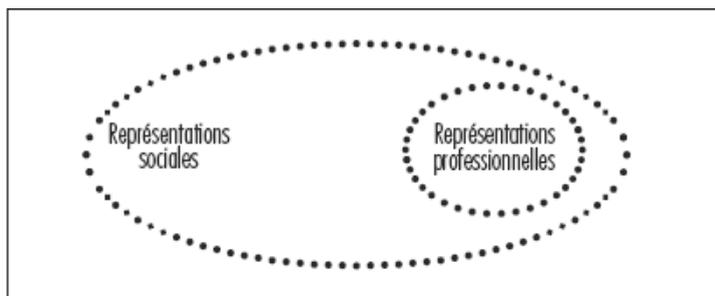
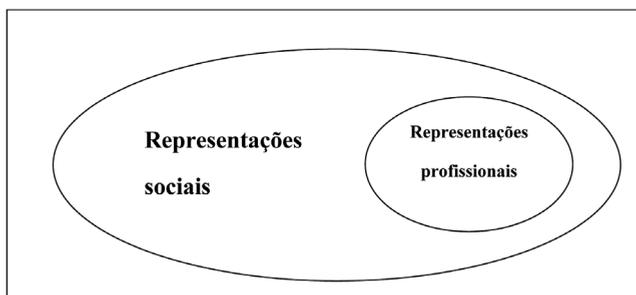


Fig.2 - introduzir na página 7 , ao final, entre as seguintes afirmações: “Para além disso, mostra, ainda, que as RP fazem parte específica do sistema de RS, através das quais evoluem” e “Com efeito, já Moscovici (1976) havia alertado para a existência das situações interlocucionais (polifasia cognitiva)”.

(adaptado de Piaser & Ratinaud, 2010)



Com efeito, já Moscovici (1976) havia alertado para a existência das situações interlocucionais (polifasia cognitiva) em que o registo linguístico é escolhido de acordo com os sujeitos que o constituem não estando, por isso, dependente da natureza das suas profissões e cujo objetivo principal consiste em permitir que a comunicação ocorra; caso contrário, esta seria inexistente. 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*) 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. Em suma: 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 sujeitos, 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. Mas, em nosso entender, cada um destes modelos serve objetivos diferenciados e refere-se a sujeitos cujos estados representacionais são igualmente distintos. Vejamos: enquanto o primeiro modelo nos parece ser mais

adequado para o estudo dos sujeitos que se encontram numa fase de formação inicial (pre)profissionalizante, compreendendo-se, pois, que as suas representações não sejam nem unicamente sociais nem exclusivamente profissionais, sendo, portanto, de natureza socioprofissional, já o segundo modelo parece contemplar aqueles sujeitos que se encontram devidamente integrados na sua atividade profissional e que, por isso, lidam mais facilmente quer com as RP quer com as RS, transitando de umas para outras, traçando os objetivos desejados da comunicação. Deste modo, consideramos que ambas as teorias refletem uma visão complementar investigativa relativamente compreensiva da realidade a que se referem, entrevedo as vantagens óbvias daí provenientes para o estudo mais aprofundado do *pensamento representacional profissional*.

### **3. REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS PROFissionais**

#### *3.1. A PRÁTICA (PROFISSIONAL) COMO AGIR CRÍTICO COMUNICATIVO: CONTRIBUTOS DOS PENSAMENTOS FILOSÓFICOS DE HABERMAS E FOUCAULT*

Chegados a este momento em que sabemos que as práticas comunicacionais influenciam as RP, pretendemos agora analisar de que forma podemos conceber as PP como práticas comunicacionais, bem como qual o seu papel na produção, elaboração e transformação das RP. Com efeito, como temos vindo a descrever até aqui, é no âmbito das interações comunicacionais que as RP emergem, retratando uma complexidade acrescida ao seu entendimento, dada a natureza da sua interação com outros fatores (contexto, estatuto e papéis desempenhados pelos sujeitos, experiência profissional, valores, normas, regras, atitudes), bem como o facto de os seus resultados (interpretativos) não estarem prescritos previamente ao ato de concordância (relativa)

comunicacional quanto às interpretações (representações) a atribuir. Para além disso, é também em situação comunicacional profissional que os discursos ideológicos que pretendem persuadir e influenciar as ideias ocorrem, provocando, inevitavelmente, alterações nos conteúdos das RP. Todavia, é durante esse processo de produção de uma interpretação, mais ou menos homogênea, que se pretende que seja válida para a maioria dos seus membros que pertencem a um mesmo grupo profissional que terão de se ensaiar vários consensos. Mas, serão estes possíveis? Na verdade, até que ponto será possível gerar consensos inovadores quando a ideologia, de que falávamos atrás, e que procura impor, quase deterministicamente ao sujeito um modo particular de “ver” a realidade como se fosse a única possível e cuja máquina pesada, que se infunde de “cima para baixo”, (quase) impede o sujeito de respirar (pensar)? Poderá o sujeito resistir-lhe criticamente? De que modo(s)? Ora, é precisamente neste âmbito comunicacional que Habermas (1987a,b) dá o seu contributo através de duas noções básicas fundamentais, referindo-se quer ao agir comunicativo, introduzindo a ação da razão no ambiente social, quer referindo-se à ideia de *consensus* que perpassa a racionalidade dessa mesma ação. É em *Teoria do Agir comunicativo* que Habermas (1987a,b) nos fala das características que uma situação de agir comunicacional deve observar, bem como das condições necessárias para a obtenção dos consensos. Em seu entender, estes obtêm-se a partir da vontade racional e argumentativa dos interlocutores comunicacionais quando se encontram em situação de verdadeiro diálogo não manipulativo. O diálogo aparece, então, como a condição *sine qua non* para a participação de todos na comunicação (em condições de reciprocidade), pois é através dele que se consegue a racionalização dos argumentos. Deste modo, Habermas (1987a,b) proclama uma racionalidade processual entregue unicamente à força racional dos seus argumentos, livre de quaisquer

constrangimentos, os quais alcançam validade a partir do momento em que todas as pessoas que afeta conseguem pôr-se de acordo democraticamente. A importância da competência comunicativa assume, deste modo, um papel preponderante, na medida em que depende de um “eu” **socialmente competente e individualmente reflexivo** que participa de contextos interativos cada vez mais complexos com vista ao entendimento com outros “eu” num contexto não coercitivo. Constatamos, assim, que a comunicação habermasiana se caracteriza por uma preocupação que recai sobre o fundamento da validade das normas numa discussão prática, na qual tomam parte todas as pessoas nela implicadas. E é graças a este procedimento de validação das normas que estas podem vir a obter um reconhecimento intersubjetivo. Supondo uma racionalidade desde sempre partilhada e construída pelos sujeitos, orientados pelo ideal regulador de um consenso é possível, então, a partir do discurso, isento de dominação, descortinar alternativas de emancipação (Cortina, 1989). Para além disso, mas não menos importante, o princípio ético subjacente à natureza do discurso, tal como Habermas (1987a,b) o entende, impede que possam ser definitivamente fixados conteúdos normativos em nome de uma qualquer autoridade (Idem). Neste contexto, as ideologias vão sendo tomadas por consenso democraticamente, prevalecendo o melhor argumento que se vai construindo e enriquecendo com a reflexão e a participação de todos os atores no discurso. Mas, até que ponto é que o professor não age, em certos momentos, por demanda da sociedade ou por imposição ministerial, sendo, assim, obrigado a proceder a re-significações consideráveis no sistema das suas RP? E, até que ponto é que os grupos profissionais conseguem sobreviver à crítica por eles emanada? É neste sentido que Habermas (1987a,b) denuncia a atual falta de democraticidade nas relações sociais e nas instituições preconizando, por isso, a necessidade de uma transformação cultural e,

profissional - acrescentaríamos nós - assente em novas bases teóricas. O exercício da crítica far-se-ia, portanto, a partir de uma racionalidade prática que se opõe a todo o dogmatismo, oferecendo um critério de validade universal que permite superar a mera divergência fáctica. Surgem-nos, contudo, algumas dúvidas que se prendem, concretamente, com a forma como este consenso é obtido. Em primeiro lugar, como é que podemos superar as assimetrias que marcam nitidamente as relações de interação social condicionadas que estão pelos interesses egoístas, pelas lutas de poder e que, inevitavelmente, introduzem conflitos inviabilizadores de consensos (Pedro, 2007)? Por outro lado, como assegurar a verdadeira comunicação, o exercício de diálogo racional imprescindível à justificação argumentativa dos juízos morais conducente, deste modo, ao estabelecimento de consensos, geradores de acordos intersubjetivos (Idem)? Por sua vez, Tugendhat (1997), contrariamente a Habermas (1987a,b), não considera que a verdade do acordo intersubjetivo sobre o conteúdo deva estar dependente apenas do melhor argumento. Efetivamente, não podemos deixar de concordar com Tugendhat (1997) neste ponto, pois, tal como para uma proposição empírica, para ser verdadeira, não necessita do acordo de outrem, também uma proposição moral, para ser justa e válida, não precisa do consenso das pessoas que nela estão implicadas. Tugendhat (1997) não atribui, por isso, a validade de uma norma social a um consenso social alargado. Para além disso, pensamos também nós (Ferry, 1996), o conceito

de comunicação habermasiano pressupõe a imparcialidade, mas não a pode fundamentar, não sendo capaz de resolver o hiato entre as condições ideais de comunicação e as condições reais. Criticamos, por isso, a lógica racional comunicativa apenas por deixar de lado os aspetos volitivos e dar prioridade aos aspetos cognitivos; contudo, reconhecemos a sua importância vital no estabelecer de decisões racionais argumentativas. Para além disso, é um facto que mesmo nas sociedades em que os princípios da discussão foram institucionalizados, os debates sobre as normas não conduzem sempre, aos mesmos resultados. Aplicando este pensamento ao contexto das RP e das PP podíamos afirmar que as RP dependem da maior ou menor autonomia que os atores profissionais souberem gerir face às pressões institucionais: se essa autonomia não se verificar e a atuação dos sujeitos se pautar por uma atitude de obediência às regras institucionais e de conformidade ao grupo, então, são as normas que prescrevem e orientam as práticas dos sujeitos, não provocando, assim, quaisquer alterações no âmbito das suas RP. Ao invés, quanto maior for o seu grau de implicação e de participação no trabalho coletivo maior é a possibilidade de obtenção de *consensus* e de superação de conflitos socio cognitivos, favorecendo a construção de novas RP. (Blin, 1997, p.165). Podemos, assim, observar dois tipos genéricos de atitudes caracterizadoras da interação **entre** as PP e as RP, como descrito no quadro 1, que a seguir se mostra:

**Quadro 1.** Tipos de participação comunicacional (Blin, 1997: 161)

<b>Indicadores de formas de participação</b>	<b>Participação consensual</b>	<b>Participação normalizada</b>
Pertença do grupo	Voluntária	Depende de uma decisão hierárquica
Funções	Transmitem informações Confrontam opiniões Procuram soluções	Transmitem informações
Tipo de grupo	Democrático	Autoritário Controlador
Estilo de comunicação	Aberto Permite discussão de ideias Participação no debate Apresentação de argumentos Existência de conflitos	Passivo Participação reduzida Desacordos não expressos Evitamento de conflitos
Consistência de opinião	Consistente	Inconsistente
Tipo de decisão	Explícita	Implícita
Modalidade da tomada de decisão	Consensus (escolha de solução entre várias)	Compromisso (seguidismo)
Tipo de influência	Minoritária	Maioritária
Compromisso sobre as decisões	Compromisso público	Ausência de compromisso

**Pag.12.** Quadro 1- Colocar entre as seguintes afirmações: “Podemos, assim, observar dois tipos genéricos de atitudes caracterizadoras da interação entre as PP e as RP, como podemos ver descrito no quadro 1, que a seguir se mostra” e “Contudo, questionamo-nos sobre até que ponto é que uma determinada participação mais consensual não perpetuará, ainda assim, as técnicas de poder ideológico”.

Contudo, questionamo-nos sobre até que ponto é que uma determinada participação mais consensual não perpetuará, ainda assim, as técnicas do poder ideológico, tal como a análise crítica de Foucault (1979) dirigida ao sistema de ensino, em geral, faz realçar. Até que ponto o conhecimento não está ao serviço dos mecanismos de poder que tudo e a todos supervisiona, vigia e controla, perpetuando-os? Até que ponto **é que as consequências desses atos de poder** (associados ao uso do conhecimento) não determinam, inevitavelmente, o curso das decisões humanas num certo sentido mas que, eventualmente, poderiam ter seguido um rumo diferente? Concretizando: que interesses servem as escolhas (dos conteúdos) disciplinares que se fazem, por exemplo, nas escolas? Neste contexto, cabe ainda perguntar: para quê e a quem interessa a verdade, sobretudo, se esta “não é a recompensa dos espíritos livres...nem tampouco o privilégio daqueles que foram bem sucedidos na sua própria libertação” (Foucault,1980, p.131)? Perante esta realidade assim desconstruída será possível, ainda, ao sujeito estabelecer exercícios de *des-pensamento* para voltar a *pensar* fora dos habituais quadros culturais (impostos) de pensamento? Esta questão é, parece-nos, de extrema importância para o profissional docente que se questiona sobre a natureza dos seus princípios e práticas pedagógicas. No fundo, colocamos a seguinte questão: é possível pensarmo-nos fora das estruturas condicionadoras da cultura? Tal facto parece ser filosoficamente impossível (ao contrário do que o próprio Descartes assumiria), pois, o ato de pensar envolve, necessariamente, o suporte físico de quem o pensa; contudo, apesar de o alcance do instrumento crítico-reflexivo ser relativamente limitado às circunstâncias epocais em que ocorre não deixa de ser um facto- assim pensamos nós - que esse exercício crítico do pensar permite a desocultação dos elementos alienadores do sistema para os combater ou repensar, pura e simplesmente. Todavia,

julgamos que a probabilidade, maior ou menor, de um educador exercer esta atividade crítico-reflexiva dependerá, essencialmente, do que os mecanismos ideológicos de poder com o seu sistema de vigilância e de punição (Foucault,1975) lhe permitirem que faça; mas, estamos em crer, dependerá, ainda mais, da capacidade de resistência (crítica) que este for capaz de ter perante os atos de poder profundamente aculturados.

#### **4.ACONSTRUÇÃO DA(S) IDENTIDADE(S) PROFISSIONAL DOS PROFESSORES**

##### *4.1. DIMENSÕES DA TEORIA DA SOCIALIZAÇÃO E A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES*

Mediante o percurso realizado até aqui, podemos considerar que a socialização profissional dos professores constitui o *palco*, por excelência, da construção das suas IP, as quais constituem um processo contínuo, ativo e dinâmico, portanto, nunca acabado nem totalmente definido. Neste sentido, a construção da IP 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. Na verdade, é sobretudo Dubar (2000) quem relaciona as IPP com a socialização ao considerar que a construção, desconstrução e reconstrução das identidades se faz através de processos de socialização vários 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. Deste modo, as diversas configurações que as IPP vão adquirindo resultam de uma interação tensional marcada por incertezas e contradições entre os dois processos a que acima nos referimos. Para além disso, é de realçar que em todo este modo de construção de identidade existem dois mecanismos específicos que estão co presentes, a saber: a *atribuição* que procura obter respostas sobre a forma como os outros me vêem e a qual pode ser variável e fluida no tempo; e a *incorporação* ou interiorização ativa da identidade pelo próprio docente; mas, pelo facto de estes dois mecanismos poderem não ser coincidentes produz-se uma tensão nunca acabada entre a identificação e a diferenciação (Dubar,2000). A IPP constrói-se, atualiza-se e renova-se *sempre* e, *inevitavelmente*, em contexto relacional, dado que o que está na base da ação do professor é de carácter comunicacional e é nele que, naturalmente, ocorrem (re)definições de IPP 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” que aquela se materializa em contexto dialógico onde o “eu” precisa de um “outro” para se reconhecer e identificar, bem como para se (re)descobrir. Não é, pois, de estranhar que nesta relação comunicacional se possam verificar algumas tensões, mas também negociações que podem conduzir à redefinição de IP dos docentes. Este é, portanto, o espaço onde “tudo se joga”. Contudo, as IPP 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 comum relativamente homogénea com a qual a maioria dos docentes se identifica

e se une em torno de uma perspetiva 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 que até aqui evidenciamos foi uma certa complexidade que acompanha a formação das identidades que ocorrem em contexto de socialização profissional e que estão sujeitos a constantes reconstruções e redefinições pois esse é o seu “estado natural”. Neste sentido, importa referirmo-nos às várias dimensões que caracterizam a socialização organizacional; i.é, procuramos saber que técnicas ou estratégias é que a instituição desenvolve para, por exemplo, facilitar a fase de adaptação do sujeito que acaba de entrar numa instituição, como são acolhidos os novos membros pelos membros mais antigos, bem como também pretendemos saber como agem as instituições e os grupos que dela fazem parte em situação de conflito. Trata-se, em última análise, não só de compreender como também de reconhecer o grau de influência que uma organização tem na aprendizagem profissional e social do sujeito que a incorpora (pela primeira vez, digamos) e cujas estratégias podem ir desde o grau de proficiência exigido pela organização ao sujeito, procurando assegurar-se que este possui as competências necessárias (formação académica específica) para realizar uma determinada tarefa (ensinar) (Fischer,1986; Lopes, 2007; Serrano & Idáñez, 2003); ao promover contactos com “a pessoa certa” que permitem, ao novo membro, aprender mais eficazmente sobre o que é exigido na realização de um determinado trabalho ou/e os membros mais antigos prestarem apoio aos membros mais recentes através da promoção de interações sociais, introduzindo-o nas redes sociais. Tal facto, vai-lhe permitir, certamente, desenvolver um sentido de pertença a essa comunidade, criar escalas de leituras interpretativas sobre o funcionamento da organização, bem como o

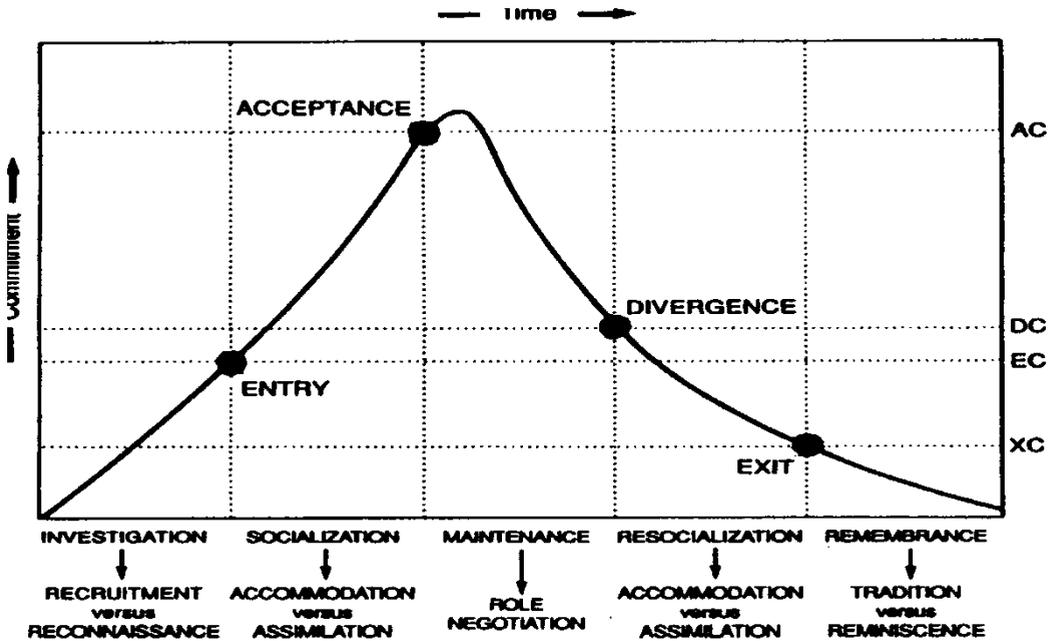
modo como esta pretende que os seus trabalhadores se comportem relativamente àquela. Assim sendo, este tipo primário de socialização permite que o sujeito se adapte melhor (porque obteve informação) a um novo papel na instituição de que faz parte. Para além disso, não podemos esquecer a relevância que a aprendizagem da cultura profissional (Fischer,1986; Sanmamed & Abeledo (2012); Campo-Redondo & Labarca Revero, 2009), de uma linguagem técnica (gíria) que só os especialistas entendem, da compreensão das regras ou princípios que caracterizam a organização, bem como os seus rituais, tradições, história e costumes têm, no sentido de constituírem instrumentos excelentes de transmissão da herança e do conhecimento da cultura profissional e, assim, perpetuá-la (Ritti & Funkhouser,1987; Touriñan López.& Rodríguez Martínéz.& Soto Carballo,2000). São estes aspetos que vão permitir ao sujeito saber quais os comportamentos mais apropriados e os que o não são, em determinadas circunstâncias específicas de trabalho, reduzindo-lhe, em certa medida, o grau de ansiedade que possa experimentar. Na verdade, não é de admirar que entre os novos membros se dê um choque inicial no primeiro contacto com a realidade das instituições para onde vão trabalhar, na medida em que as suas expectativas não estão em conformidade com as interpretações que prevalecem e, em resultado dessa situação, têm de proceder à reavaliação dos seus pressupostos sobre os comportamentos das pessoas que já estão na instituição há mais tempo e procurar perceber porque agem de determinada maneira (Jones,1986), nem é de admirar, tampouco, que o *stress* e a ansiedade iniciais sejam uma realidade para esses novos membros que iniciam a sua atividade profissional, pois estes ainda não possuem o conforto das rotinas para lidar adequadamente com as interações ou ainda não conseguem prever as respostas dos outros, nem tão-pouco possuem uma memória de identificação criada com as atividades. Na receção aos novos membros, normalmente, a

organização procura que as suas regras, normas e valores sejam aceites; i.é, procura manter inquestionável o *status quo* vigente que caracteriza o clima daquela instituição, recorrendo, para tal, quer à transmissão de informação coletiva explícita sobre a sequência de atividades esperadas (socialização de conteúdo) quer à transmissão formal de informação (socialização coletiva) (Jones,1986). Analisadas as circunstâncias e estratégias de socialização de uma organização (instituição) relativamente à entrada de um novo membro, gostaríamos agora de saber de que modo um grupo mais específico se comporta com a introdução de um novo elemento. Por outras palavras, que dimensões e estratégias socializadoras são adotadas por ambas as partes (o grupo mais específico e o sujeito que nele pretende entrar)? Segundo Levine e Moreland (1994), são três os principais aspetos que caracterizam a socialização que ocorre nestas circunstâncias, a saber: 1) investigação, ou avaliação, ponderação sobre o que o novo elemento “vale”; 2) compromisso e 3) mudança de papéis (role transitions). Cada um deles é sequencial, mas cada nova fase está interligada com a anterior e projeta-se na seguinte. Na verdade, antes mesmo de o sujeito entrar para o grupo e ainda só manifestou desejo ou vontade de a ele aderir, a fase que se processa é a de avaliação e de ponderação sobre as vantagens que para o grupo podem advir da sua futura integração. Mas, este é um processo que decorre a “duas vezes” em simultâneo: por sua vez, também o indivíduo avalia e analisa até que ponto lhe é vantajoso pertencer ao grupo e ambos farão essa análise tendo em consideração as experiências passadas e presentes e o quão elas foram gratificantes, ou não. Mas, dado que a natureza das relações evolui com o tempo as mudanças que se operam nela realizam-se em função de critérios de decisão (Levine e Moreland, 1994) que indicam que uma mudança de papéis (role transition) ocorre, segundo a qual as relações indivíduo-grupo são redefinidas, alterando a

natureza das expectativas de cada um deles. Contudo, mesmo depois deste processo a avaliação (investigação) continua a realizar-se

nas restantes fases e em permanência, produzindo novas mudanças.

**Figura 3.** Colocar entre as seguintes frases da pág.20: “Contudo, mesmo depois deste processo, a avaliação (investigação) continua a realizar-se nas restantes fases e em permanência, produzindo novas mudanças” e “Como podemos ver na Fig.3, são múltiplas as fases de socialização pelas quais o sujeito passa, desde:”



**Fig.3.** Diferentes fases de socialização (Levine e Moreland, 1994).

Como podemos ver na Fig.3 são múltiplas as fases de socialização pelas quais o sujeito passa, desde: 1) a fase de investigação e avaliação, a que acima nos referimos; 2) passando pela fase de socialização em que tanto o sujeito quanto o grupo procurarão encontrar modos de satisfação efetiva para cada um deles, a partir do que as suas realidades têm para oferecer; 3) de manutenção ou negociação, em que o sujeito e o grupo tentam encontrar papéis específicos que permitam satisfazer as necessidades de ambos; 4) de ressocialização em que o grupo procura recuperar as possíveis contribuições do sujeito para alcançar os objetivos do grupo e vice-versa; 5) e, finalmente, de

memória sobre as experiências vividas, passadas, presentes e futuras. 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 escolares 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.

## CONCLUSÕES

A análise das relações de interdependência entre as RP, as PP e as IP dos professores permitiu-nos conhecer melhor o processo de produção, construção e transformação da profissionalidade e, mais concretamente, da profissionalidade docente. Para além disso, através delas podemos também interrogar-nos sobre o contexto de trabalho no qual são formadas, bem como o tipo de competências a desenvolver na prática docente: as RP, as PP e as IP dos professores constituem, pois um instrumento crucial de análise da realidade profissional docente. Neste sentido, é possível destacar algumas conclusões essenciais do percurso entretanto realizado: 1. As RP constituem uma *categoria específica* das RS, mas não se confundem com elas, pois referem-se a um conhecimento particular de uma realidade profissional; 2. As RPP são, por isso, um *conhecimento representacional profissional*; 3. As RPP são enformadas e condicionadas pelo contexto profissional e constroem-se por via da *socialização profissional docente*; 4. É a partir desta socialização profissional que a maneira de ser, pensar, sentir e agir é transmitida em torno do que se define por *cultura(s) profissional(is) docente(s)*; 5. As RPP descrevem um *processo dinâmico*; 6. Existem tantas RPP e tantas IPP quantos os contextos que os sujeitos habitam, pelo que quer umas quer outras são *plurais*; 7. A IP constitui uma das dimensões da identidade social e é ativada prioritariamente em *contexto* profissional de trabalho; 8. Quer as RPP quer as IPP estão sujeitas a constantes conflitos e tensões, mas também a contínuas *negociações e consensos* necessários aos indivíduos que nelas se reconhecem como parte integrante de um grupo.

## BIBLIOGRAFIA

- Bataille, M. (1999). Représentation, implicite, implication. Des représentations sociales aux représentations professionnelles. In Garnier, C. & Rouquette, M. (Eds). *Les représentations en éducation et formation*. Montréal: Ed. Nouvelles.
- Bataille, M. et al. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles, *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, Paris. Presses Universitaires de France.
- Bouyssières, P. (2002). Représentations professionnelles du groupe en formation des adultes chez les formateurs. C. Solar (Ed.). *Le groupe dans la formation des adultes*. Bruxelles. De Boeck. 10-33.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Brown, R., (1988). *Group Processes*, Londres: Basil Blackwell.
- Campo-Redondo, M. & Labarca Revero, C. Representaciones sociales del rol orientador del docente en estudiantes de educación. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), Vol. XV, Núm. 1, enero-marzo, 2009, pp. 160-174.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de Recherche du GIRSEF*. N° 10, p.1-35.
- Cortina, A. (1989). La *ética* discursiva. Camps, V. *Historia de la ética contemporánea*. Barcelona : Ed. Crítica, 533-576.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation*,

- construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977*. NY: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and punish: the birth of the prison*. NY : Vintage Books.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Eds. Galimard.
- Fisher, C. D. (1986). *Organizational socialization: An integrative review, Research in Personnel and Human Resource Management*, 4, 101-145.
- Habermas, J. (1987a). *Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1987b). *Teoría de la acción comunicativa II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid : Taurus.
- Jones, G. (1986). Socialization tactics, self-efficacy and newcomers' adjustments to organizations. *Academy of Management Journal*. Vol. 29, Nº 2, 262-279.
- Labée, 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](http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Sabrina_LABBE_256.pdf), consultado a 24 de fevereiro de 2011).
- Levine, J. & Moreland, R. (1994). Group socialization: theory and research. *European Review of Social Psychology*. Vol.5, 305-336.
- Lopes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estrutura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado. Revista Curriculum y Formación de Profesorado*, ño/vol.11, nº003. Universidad de Granada.
- Martínez, A. (2008). Identidades y representaciones sociales: la construcción de las minorías. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. Vol. 18. 20088. 2. Pp.1-12.
- 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*. Nº20, 5-13.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1972). *Introduction à la psychologie sociale*. Vol 2. Paris: Larousse.
- Pedro, Ana. (2007). Globalização, imigrações e cidadania: que desafios? In Pedro, A. & Martins, A. & Fernandes, C. *Congresso Educação e Democracia. Representações sociais, práticas educativas e cidadania*. Universidade de Aveiro. 31-46.
- Piaser, A. & Bataille, M. (2011). Of contextualised use of "social" and "professional". In Chaib, M., Danermark, B. & Selander, S. (Eds). *Education, Professionalization and Social Representations - On the Transformation of Social Knowledge*. New-York, Oxon: Routledge. 44-54.

(<http://reperer.noip.org/Members/mbataille/texte%20anglais%20pour%20M.%20Chaib.pdf>, consultado a 22 de fevereiro de 2011).

Piasser, A. & Ratinaud, P. (2010). Pensée sociale, pensée professionnelle: une approche singulière en Sciences de l'Éducation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*.

Ritti, R. & Funkhouser, G. R. (1987). *The ropes to skip and the ropes to know* (3rd ed.). New York: Wiley.

Roy, J. *et al* (1999). Beyond the gap: an introduction to naturalizing phenomenology. In *Naturalizing Phenomenology*. Issues in contemporary phenomenology and cognitive science. Standford: Standford University Press, 1-80.

(<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epf/ix/atas/comunicacoes/T0137-1.pdf>, consultado a 15 de fevereiro de 2011).

Sanmamed, M. & Abeledo, E. (2012). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente: Practicum in the learning

of teaching professionals. *Revista de Educación*, 354. Enero-Abril, 2011, pp. 47-70.

Serrano, M. & Idáñez, J. (2003). **¿CÓMO SE HACE UN MAESTRO?** Socialización profesional de los aprendices de maestro. X Conferencia de Sociología de la Educación. Valencia.

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).

Touriñan López, J. & Rodríguez Martínez, A. & Soto Carballo, J. Das conceções dos professores sobre a profissão À sua satisfação docente. *V CONGRESSO GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA ACTAS*, Nº 4 (Vol. 6) Ano 4º-2000. Pp.371-385.

Tugendhat, E. (1997). *Lições sobre ética*. Petrópolis: Vozes.