



Quando for grande vou ser professor: a identidade docente representada por futuros professores¹

*When I grow up I will be a teacher: how future
teachers represent teacher's identity*

**Luís Pardal^[a], António Neto-Mendes^[b], António Martins^[c],
Manuela Gonçalves^[d], Ana Pedro^[e]**

^[a] Doutor em Sociologia da Educação, docente e investigador do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro - Portugal, e-mail: pardal@ua.pt

^[b] Doutor em Ciências da Educação, docente e investigador do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro - Portugal, e-mail: amendes@ua.pt

^[c] Doutor em Ciências da Educação/Sociologia da Educação, docente e investigador do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro - Portugal, e-mail: amartins@ua.pt

^[d] Doutor em Ciências da Educação, docente e investigador do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro - Portugal, e-mail: manuelag@ua.pt

^[e] Doutor em Filosofia da Educação, docente e investigador do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro - Portugal, e-mail: apedro@ua.pt

¹ No presente artigo, foi preservada a grafia do país de origem, Portugal.

Resumo

A afirmação e a discussão das identidades atravessa hoje todas as culturas e todas as sociedades e, no interior destas, os mais diversos grupos, entre os quais os de natureza profissional, à semelhança dos professores, cada um com a sua especificidade e elementos de ligação, mas todos com alguns pontos em comum. Nesse contexto, apresenta-se um estudo que tem como objetivo central a explicitação e a problematização da identidade docente e do interesse e das condições do seu exercício. Tal estudo é feito, quer num plano teórico, revisitando alguma bibliografia de referência, designadamente a relacionada com a construção e o papel da(s) identidade(s); quer num plano empírico, decorrente da análise de representações sociais de 96 jovens estudantes de licenciaturas em ensino de uma universidade portuguesa. O recurso às representações sociais como instrumento para a compreensão da identidade docente perspectivada por futuros professores afigura-se pertinente, seja pelo papel daquelas na interpretação da atividade profissional do professor e na configuração do trabalho deste, seja pelo seu papel de orientação da própria ação docente e de justificação dela. Acrescente-se ainda que o quadro teórico que serve de suporte ao estudo permite perceber em que medida as representações sociais dos inquiridos sobre os processos de ensino-aprendizagem em que intervirão, já como professores, incorporam as suas próprias experiências.

Palavras-chave: Identidade. Professor. Representações sociais.

Abstract

Nowadays, the statement of identities, as well as its discussion, crosses all cultures and all societies, and within these, the most diverse groups, including those of a professional nature, like the teachers, each one with its specificity and binding elements, but all with some common points. In this context, we present a study intending to explain and discuss the teacher identity and the interests and conditions of its exercise. This is done either theoretically, revisiting some reference literature, particularly that related to the construction and the role(s) of identity(ies), either empirically, through the analysis of the social representations of 96 undergraduate students in Teacher Training of a Portuguese University. The use of social representations as a tool for understanding the identity of teachers seems relevant, given the role they play in interpreting the work of the teacher

and the configuration of this work, on the one hand, and in guiding and justifying teacher's own action, on the other hand.

Keywords: *Identity. Teacher. Social representations.*

Introdução e objecto de estudo

Este artigo integra-se em um estudo de caráter internacional² sobre “Representações Sociais do Trabalho do Professor”, com o qual se pretende analisar as representações sociais que estudantes universitários, futuros professores e educadores, têm sobre a(s) identidade(s) docente(s). Tais estudantes frequentavam, no momento da pesquisa que suporta o estudo, os primeiros dois anos dos seus cursos: licenciaturas em Ensino e Pedagogia.

A problemática em foco é indissociável da reflexão sobre formação de professores, na sequência de diversos estudos feitos em Portugal, a exemplo de Nóvoa (1987); Neto-Mendes (1999); Santiago (1996); Pardal (1992); Borges (2007); Vieira (1999). A análise das representações sociais da identidade do professor com futuros professores, objeto deste estudo, constitui um instrumento de apoio àquela, pois permite apreender conhecimentos sobre a sua futura profissão, quer os da cultura do seu meio de pertença, quer os apreendidos na escola que frequentam, o que possibilita perceber a influência dela na mudança das representações sociais ao nível da identidade do professor e, portanto, do exercício da profissão.

O interesse pedagógico de tal informação é grande. Uma pergunta pode resumi-lo: *o conhecimento sobre a profissão docente, trazido do*

² Este grupo está organizado em torno do Centro Internacional de Estudos em Representação Social e Subjetividade – Educação (CIERS-ed), da Fundação Carlos Chagas, e é coordenado por Clarilza Prado de Sousa.

meio de pertença dos alunos para a escola, altera-se com a nova informação recebida na instituição de formação, coexiste harmoniosamente com esta ou constitui-se face a ela em fator de resistência?

A(s) identidade(s) e a identidade dos professores

Duas grandes abordagens caracterizam os estudos sobre identidade dos professores: a *cultural*, na qual são enfatizados os significados atribuídos pelos sujeitos, as escolhas e as formas de diferenciação, e a *político-institucional*, que privilegia as formas oficiais de gestão da identidade dos professores, pondo em destaque o papel histórico do Estado como produtor de identidades dos professores. Como pretende demonstrar Lawn (2000, p. 74), a produção de “identidades oficiais” assumida pelo Estado é não só uma tecnologia de governação dos professores como também “uma forma fundamental de estruturação e reestruturação do trabalho”.

Falar de identidade, sob a primeira perspectiva, é falar de uma “fonte de significado e experiência”, e do “processo de construção do significado com base num atributo cultural” (CASTELLS, 2003, p. 2). Subjaz a essa conceção a noção de que a(s) identidade(s) “constituem fontes de significado para os próprios atores”(CASTELLS, 2003, p. 3), o que implica ver identificar-se o ator à ação realizada e à sua finalidade.

Trata-se, por conseguinte, duma realidade objetivamente produzida por meio de processos a que o sujeito esteve e tende a estar ligado, bem como de processos construídos intencionalmente num dado momento (como é o caso do Estado-nação), e mesmo das relações que se estabelecem entre as diferentes identidades. Um tal processo pode e é subjetivamente reforçado e recriado não apenas a partir das subjetividades dos grupos, mas também das representações sociais criadas nos processos das interações e das relações sociais entre eles e no interior de cada um (HALL, 1992; BAUMAN, 2004).

De tal dinâmica resulta que a identidade cultural é uma construção assente nas condições objetivas e subjetivas de um dado grupo

cultural, constituindo-se quer como a forma como nos vemos por meio das nossas construções, quer como a forma como nos vemos a partir do modo como os outros nos veem.

As identidades sociais estão assim associadas a um contexto social e a uma história, desempenhando um importante papel, na sua origem, nos indivíduos e nos grupos, a necessidade de ocupação de uma posição social por parte de uns e dos outros. Tal posição, como o “capital simbólico de quem diz o quê, condiciona a construção, legitimação, apresentação e manutenção das identidades” (MENDES, 2002, p. 491).

O trabalho ocupa, nessa dinâmica, uma posição importante, central para alguns. A identidade, por sua vez, pode ser, nas palavras de Lawn (2000, p. 71), “um aspeto chave da tecnologia do trabalho”. “A identidade dos professores tem constituído uma parte importante da gestão do sistema educativo [...]. A produção da identidade envolve o Estado, através dos seus regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos, programas de formação, intervenções nos media, etc.” (LAWN, 2000, p. 70).

Dois questões envolvem a articulação de identidade e trabalho na caracterização de professor: uma realça o papel do trabalho na definição da identidade: “a questão do trabalho que se faz, do seu lugar na sociedade e do sentido que se lhe dá constituem uma dimensão [...] das identidades individuais e coletivas” (DUBAR, 1998, p. 66); outra enfatiza o papel da identidade na produção do trabalho: “a identidade pode ter mais influência na natureza do trabalho dos professores do que as novas tecnologias materiais, como o currículo nacional, design de escola ou organização das turmas” (LAWN, 2000, p. 71).

As representações sociais: conceito e interesse para o estudo

O conceito de representação social designa “uma forma de conhecimento específico, o saber de senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De forma mais abrangente, designa uma forma de pensamento

social. A marca social dos conteúdos ou dos processos de representação reporta-se às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam, às funções que elas servem na interação com o mundo e os outros” (JODELET, 2005, p. 367-368).

A representação social, ao mesmo tempo que faz, como diz Moscovici (1976, p. 57), com “que o mundo seja o que nós pensamos que ele é ou deve ser” funciona

como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social e [...] determina os seus comportamentos ou as suas práticas. A representação é um *guia para a ação*, orienta as ações e as relações sociais. Ela é um sistema de pré-descodificação da realidade pois ela determina um conjunto de *antecipações e expectativas* (ABRIC, 2008, p. 13).

“Conhecimento socialmente elaborado e partilhado” (JODELET, 2005, p. 366), constituído por crenças, valores, ideologias e códigos, próprios do meio sociocultural do sujeito, as representações sociais, no dizer de Abric (2008, p. 15-17) “desempenham um papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas”, respondendo, segundo o mesmo autor, a “quatro funções principais”: de saber, permitindo compreender e explicar a realidade; identitárias, definindo a identidade e permitindo a salvaguarda da especificidade dos grupos; de orientação, guiando os comportamentos e as práticas; e de justificativas, permitindo *a posteriori* justificar tomadas de posição e os comportamentos.

As representações sociais organizam-se em torno de um núcleo central e de elementos periféricos: “toda a representação é organizada em torno de um núcleo central”, o qual “é o elemento fundamental da representação pois é ele que determina simultaneamente a significação e a organização da representação”. “Elemento mais estável da representação” e assegurando “a perenidade nos contextos móveis e evolutivos” é, por isso, aquele “que mais vai resistir à mudança” (ABRIC, 2008, p. 21).

“Em torno do núcleo central”, diz Abric (2008, p. 25), “organizam-se os elementos periféricos [...], os quais, compreendendo”, nas suas

palavras, “informações retidas, seleccionadas e interpretadas, dos juízos formulados a propósito do objecto e do seu meio circundante, dos estereótipos e das crenças”, constituem sempre, segundo o mesmo autor, “a interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual se elabora ou funciona a representação” (ABRIC, 2008, p. 25).

Nesse sentido, o sistema periférico deve ser entendido como complementar do sistema central, com o qual se encontra em dialéctica permanente (FLAMENT, 1994, p. 86), desempenhando duas importantes funções gerais: uma, de protecção do núcleo duro das representações sociais; outra, de adaptação à realidade, de que decorre a garantia de uma maior individualidade, flexibilidade e adaptabilidade das representações sociais.

Mesmo que a representação social seja determinada pelo sistema central, ela acaba por ter expressão ao nível do sistema periférico, como diz Flament (1994, p. 85): “é na periferia que se vive uma representação social no quotidiano”.

A Teoria das Representações Sociais reforçou, neste estudo, a compreensão da identidade da profissão docente, ao mostrar aquela associada ao trabalho e a um conteúdo dominante deste; ajudou a perceber os elementos de maior estabilidade que caracterizam a cultura docente, os quais, detectados com jovens que virão a ser professores, permitem prever a sua continuidade; e clarificou as condições de exercício da profissão e as dificuldades de introdução de inovação no sistema de ensino.

Metodologia

A recolha da informação que esteve na base deste trabalho foi feita por meio de um inquérito por questionário aplicado a uma amostra constituída por 96 alunos dos primeiros dois anos de licenciaturas em ensino e em educação de infância, futuros professores dos ensinos básico e secundário e educadores de infância.

O inquérito era constituído por três grupos de questões, a saber:

- 1) recurso às palavras ‘dar aula’, ‘aluno’ e ‘professor’, com a função de estímulo a associações espontâneas;
- 2) questões respeitantes ao trabalho do professor;
- 3) questões respeitantes ao perfil sociocultural dos alunos.

A leitura e a interpretação dos dados foram efectuadas com recurso à categorização das palavras das associações livres com o respectivo tratamento estatístico e ao SPSS, no caso das questões fechadas.

Análise e interpretação dos dados

Os dados viabilizam uma análise sob duas perspectivas complementares: uma, ao nível da Teoria das Representações Sociais; outra, sustentada por esta, ao nível da interpretação da realidade aqui questionada.

Da primeira, retém-se a natureza das representações como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado”, com uma dimensão prática e que concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2003, p. 53); a não uniformidade de tal tipo de conhecimento, dada a natureza diferenciada das condições e disposições associadas a cada sujeito (MOSCOVICI, 1976; DOISE, 1984); e a importância que aquelas adquirem na dinâmica das relações e práticas sociais por meio das funções que desempenham: de saber, identitária, de orientação e justificadora (ABRIC, 2008, p. 15-18);

Da segunda, serão valorizados o contexto de formação, o contexto sociocultural dos alunos, a forma como se processa nos grupos a construção de identidades e a interferência dessa construção no exercício da atividade docente.

A palavra aos futuros professores e educadores

Os dados do Quadro 1 mostram, em síntese, o ‘professor’ como um profissional que ensina e educa; o “aluno” como um aprendiz e estudante; e o ‘dar aula’ como o essencial da atividade docente.

Quadro 1 - Associações de palavras à palavra-estímulo

Aluno	N	%	Professor	N	%	Dar aula	N	%
Estudante	27	28,1	Ensino	17	17,7	Profissão	21	21,9
Aprendiz	19	19,8	Trabalho	8	8,3	Ensinar	21	21,9
Pessoa	8	8,3	Profissional	7	7,3	Alunos	12	12,5
Ensino	6	6,3	Escola	7	7,3	Escola	8	8,3
Professor	5	5,2	Tradicional	7	7,3	Trabalho	6	6,3
Amigo	5	5,2	Educação	6	6,3	Aprendizagem	5	5,2
Desordem	5	5,2	Comunicação	6	6,3	Vocação	5	5,2
Símbolo	4	4,2	Autoridade	6	6,3	Tradição	5	5,2
Inteligente	3	3,1	Aluno	5	5,2	Crianças	4	4,2
Criança	3	3,1	Saber	4	4,2	Positivo	3	3,1
Outros	11	11,5	Inteligência	3	3,1	Outros	6	6,2
			Modelo	3	3,1			
			Pessoa	3	3,1			
			Amigo	3	3,1			
			Afeto	3	3,1			
			Outros	8	8,3			
Total	96	100	Total	96	100	Total	96	100

Fonte: Dados da pesquisa.

A representação que do trabalho fazem os futuros professores deixa perceber duas dimensões complementares a seu respeito: uma,

dominante, que enfatiza a componente cognitiva do ensino; outra, menos acentuada, que destaca a componente de afetividade.

Estão no primeiro caso a valorização do trabalho como atividade de ensino/educação e, no segundo, a associação de 'professor' a atitudes de afetividade. Mantêm-se nas representações os traços considerados mais conservadores da profissão (MAROY, 2006): organização dos saberes, do ensino e da aprendizagem; caráter relacional resultante das interações; ênfase na componente disciplinar e intelectual dos saberes; ênfase em uma identidade mais profissional.

Em coerência com essa representação, emerge, por meio das palavras associadas a 'dar aula', a identificação dessa função ao ato de ensinar. Reforça-se, assim, a importância e a 'resistência' do espaço da sala de aula como unidade espaço-temporal central do ensino e palco da autonomia do professor.

Refira-se, por fim, que as palavras associadas a 'aluno' esclarecem um pouco mais a representação do trabalho do professor: o aluno é, sobretudo, estudante e aprendiz. Tal concepção deixa perceber os traços estáveis de uma identidade que tem na centralidade do trabalho na sala de aula a sua principal fonte de significado.

São as seguintes as palavras mais evocadas pelos inquiridos da amostra:

- para 'professor': ensino (17.7%), trabalho (8.3%), profissional (7.3%), escola (7.3%);
- para 'dar aula': ensinar (21.9%), profissão (21.9%), alunos (12.5%), escola (8.3%);
- para 'aluno': estudante (28.1%), aprendiz (19.8%), pessoa (8.3%), ensino (6.3%).

À procura de uma interpretação

A análise dos dados mostra as dimensões estáveis na representação de professor, do seu trabalho e da sua identidade: o trabalho como

lugar de construção e de afirmação de uma identidade; uma identidade associada a uma concepção de trabalho entendido como chave interpretativa seja da definição de professor seja da gestão do sistema educativo (LAWN, 2000).

Tratando-se de uma amostra constituída por sujeitos em formação, aceita-se com facilidade estar-se perante um grupo que tem no saber e na aprendizagem da profissão um fator essencial da representação desta. A ciência estaria assim a desempenhar “um importante papel como fonte de conhecimento do cotidiano” e a “legitimar e justificar decisões cotidianas e posições ideológicas” (WAGNER, 2000, p. 4).

Não deixa, entretanto, de chamar a atenção que esse senso comum, ‘solidificado’ com o conhecimento científico, apareça, à primeira vista, pouco receptivo às influências reformistas no tocante à profissão de professor. A presença dominante do contexto de trabalho tradicional, como é a sala de aula, e a ausência da ‘componente não letiva’, em contexto escolar, deixam perceber a dificuldade de integrar, no senso comum dos estudantes, elementos essenciais das reformas experimentadas no terreno.

Os dados deixam perceber que os futuros professores e educadores:

- a) são possuidores de um saber ‘profissional’ docente;
- b) têm uma percepção de identidade profissional do grupo a que se sentem pertencer;
- c) têm uma visão própria das suas formas de actuação enquanto futuros profissionais da docência.

Tendo em vista uma fundamentação mais consistente dessas afirmações, observem-se detalhadamente as questões que a seguir se propõem.

Representações sociais e saber profissional. Os alunos, ao associarem a ‘professor/dar aula/aluno’ as palavras referidas, deixam manifesto constituírem o saber “socialmente elaborado e partilhado” e uma similar e

comum compreensão da realidade à base da construção das representações sociais sobre a actividade docente: o primeiro, concorrendo “para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2003, p. 53); a segunda, definindo um sistema de valores e determinando a forma de relação com o meio envolvente (ABRIC, 1996, p. 14).

Representações sociais e identidade profissional. A identidade de professor afigura-se aos alunos inseparável de um conteúdo associado a ensino, exercido por um profissional do ensino em um local específico, a sala de aula.

A identidade que emerge das palavras evocadas pelos futuros professores resulta de uma construção e constitui-se em “fonte de significado e experiência” (CASTELLS, 2003, p. 2) para o grupo profissional de professores e para cada um dos seus.

A construção da identidade de professor, na representação que dela fazem os alunos, é inseparável da construção do conteúdo e da forma de trabalho docente.

É nesse contexto que, segundo Abric (2000, p. 28-30), as representações sociais contribuem para a definição da identidade do grupo profissional: apoiam o “controle social exercido pela coletividade sobre cada um dos seus membros”, disseminam valores entendidos como comuns, delimitam territórios de poder e difundem conteúdos singularizadores.

Representações sociais, orientação e justificação da ação. A identidade e o trabalho do professor afiguram-se consistentes para os alunos nos seus traços essenciais, tornando-se notório o papel de orientação e de justificação que é atribuído às representações sociais por Abric (2008, p. 13). Segundo este, aquelas guiam os comportamentos e as práticas, contribuem para a clarificação da situação e funcionam como um sistema de antecipação de expectativas.

As representações sociais permitiriam, dessa maneira, a “leitura da realidade”, no caso de uma profissão, a fundamentação da ação (DIAS, 1998, p. 43) e a justificação desta (VALA, 1993).

As funções de orientação e de justificação da ação apontam em uma mesma direção: a de uma representação configuradora de uma

identidade e do trabalho do professor: a primeira, identificando e definindo “os objetos pertinentes para o exercício profissional assim bem como as características a eles associadas”; a segunda, explicando e legitimando “para o indivíduo as suas rotinas [...], e reforçando “as pertenças grupais” (BORGES, 2007, p. 86-87).

Representações organizadas em torno de uma significação central? Aceita-se, entre os especialistas, que as representações se organizam em torno de uma significação central. Para Abric (2002, p. 10), “as representações sociais são [...] uma estrutura específica [...] constituída de dois subsistemas: um sistema central e um sistema periférico”. São os “elementos centrais – o núcleo central – que dão à representação sua significação, que determinam os laços que unem entre si os elementos do conteúdo e que regem enfim sua evolução e sua transformação”.

Nessa perspectiva, o núcleo central seria constituído pelos elementos estáveis das representações, mais resistentes às mudanças, enquanto o nível periférico se apresentaria mais ou menos aberto às interações e à inovação (ABRIC, 2008, p. 21-25).

Associada a tal concepção está uma outra: a de que os elementos de representação são hierarquizados, organizados em um todo unitário e integrados em sistemas representacionais e conjuntos de imagens já existentes, acabando por exercer influência nessa mesma hierarquia e nas características da sua organização.

Os dados indiciam que existe um núcleo central na representação que de “professor” fazem os alunos e que, na articulação entre trabalho e identidade, estão delineados alguns dos seus elementos mais característicos: uma ideologia, uma memória colectiva, uma consensualidade, uma estabilidade e uma coerência.

Considerações finais

Os dados indicam uma forte relação entre a identidade do professor e o trabalho exercido por ele e entre identidade do professor e uma

certa configuração do seu trabalho: o trabalho de ensinar, contraponto ao trabalho de aprender, por parte dos alunos.

Na representação de professor parece não entrar qualquer aspecto inovador significativo. O que os alunos representam parece configurar não apenas uma identidade que parece preceder o trabalho, como, na linha de Lawn (2000, p. 71), a afirmação do papel dessa identidade na produção do trabalho docente.

E o conteúdo de uma tal identidade parece marcado por uma visão industrial de trabalho, submetida a uma lógica de produção, da qual emerge a actividade laboral docente como uma profissão burocrática.

A definição de identidade do professor pelos alunos assenta em uma representação que precede a escola de formação e que a acompanha parcialmente. Terá a formação intervindo ao menos superficialmente na representação de professor trazida do meio de pertença e dos “media”? Só a continuação da investigação o dirá.

Parece haver indícios de que o núcleo central da representação de professor, manifesto nas palavras evocadas e por meio das expectativas que da profissão, no entender dos alunos, fazem os seus familiares e amigos, está de tal maneira solidamente constituído que só superficialmente poderá ser alterado na escola de formação.

Se as representações sociais da identidade de professor podem ajudar os futuros professores e educadores a compreender a realidade e a guiar os seus comportamentos e práticas no futuro (ABRIC, 2008, p. 15-17), designadamente no âmbito didáctico-pedagógico, é do interesse dos centros de formação refletir sobre os problemas levantados. Não é demais lembrar, com Moscovici (1976, p. 57), que “as representações individuais ou sociais fazem com que o mundo seja o que nós pensamos que ele é ou deve ser”.

Referências

- ABRIC, J.-C. Les représentations sociales: une notion en construction, des méthodologies spécifiques, un champ d'application considérable: celui des pratiques sociales. **Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale**, Bruxelles, n. 28, p. 14-15, 1996.
- ABRIC, J.-C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Brasil: AB-Editora, 2000. p. 27-38.
- ABRIC, J.-C. Prefácio. In: SÁ, C. **Núcleo central das representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ABRIC, J.-C. Les representations sociales: aspects théoriques. In: ABRIC, J.-C. (Dir.). **Pratiques sociales et représentations**. 3e éd. Paris: PUF, 2008. p. 11-36.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- BORGES, M. P. A. **Professores: imagens e auto-imagens**. 2007. 239 f. Tese (Doutorado em Polícopiada) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007.
- CASTELLS, M. **O poder da identidade**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- DIAS, C. **Representações sociais do ensino tecnológico: o currículo na escola secundária**. 1998. 118 f. Dissertação (Mestrado em Polícopiada) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 1998.
- DOISE, W. **A articulação psicossociológica e as relações entre grupos**. Lisboa: Moraes Editores, 1984.
- DUBAR, C. Les identités professionnelles. In: KERGOAT, J. et al. **Le monde du travail**. Paris: Découverte, 1998. p. 66-74.
- FLAMENT, C. Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In: ABRIC, J.-C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: PUF, 1994. p. 37-58.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1992.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (Dir.). **Les représentations sociales**. 7e éd. Paris: PUF, 2003. p. 47-78.

JODELET, D. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. **Psychologie sociale**. Paris: PUF, 2005. p. 363-384.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, A.; SCHRIEVER, J. (Org.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000. p. 69-84.

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

MENDES, J. M. O. O desafio das identidades. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Globalização: fatalidade ou utopia?** 2. ed. Porto: Afrontamento, 2002. p. 103-114.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public**. 2e éd. Paris: PUF, 1976.

NETO-MENDES, A. **O trabalho dos professores e a organização da escola secundária**. 1999. 343 f. Tese (Doutorado de Policopiada) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 1999.

NOVOA, A. **Le temps des professeurs**. Lisboa: INIC, 1987.

PARDAL, L. **Formação de professores do ensino secundário (1901-1988)**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1992.

SANTIAGO, R. **A escola representada pelos alunos, pais e professores**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1996.

VALA, J. Representações sociais: para uma psicologia social do pensamento social. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Coord.). **Psicologia social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993. p. 353-384.

WAGNER, W. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A. S.; OLIVEIRA, D. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Brasil: Editora Arte e Qualidade, 2000. p. 3-26.

Recebido: 14/01/2011

Received: 01/14/2011

Aprovado: 25/03/2011

Approved: 03/25/2011