

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO ANALISADOR DA EMERGÊNCIA DE UMA NOVA PROFISSÃO EM EDUCAÇÃO: o caso dos agentes de desenvolvimento no Québec

François Larose *
Dany Boulanger **
Yves Couturier ***
Johanne Bédard ****
Serge J. Larivée *****

Tradução: Anderson Araújo-Oliveira¹

RESUMO

Este artigo discute as condições que marcam o aparecimento e a estruturação de ofícios e de profissões no campo da educação em um momento em que se repensa a articulação entre a escola, a família e a comunidade. Para tanto, definimos os atributos de uma representação social (RS) e o que a distingue da representação enquanto característica cognitiva individual e buscamos demonstrar sua pertinência teórica por meio de um estudo realizado com agentes de desenvolvimento em meio escolar e comunitário, profissão relacional emergente no Québec. Identificamos mais precisamente os indícios de construção de uma RS dessa profissão, a especificidade das competências às quais ela recorre, as suas finalidades, bem como as prescrições associadas ao seu exercício na interface entre três sistemas complexos que são a escola, a família e a comunidade.

Palavras-chaves: Representações sociais – Relação escola, família, comunidade – Metodologia – Estatística textual – Gênese das profissões

* Doutor (Ph.D) em Educação. Professor na Faculdade de educação, Université de Sherbrooke, CRIE-CRIFPE-CREAS. Endereço para correspondência: 2500 boul. de l'Université, Faculté d'éducation, Local A7-119, Sherbrooke (Québec-Canadá) J1K 2R1. E-mail: francois.larose@usherbrooke.ca

** Doutorando em educação. Université de Sherbrooke, CRIE-CRIFPE. Endereço para correspondência: 2500 boul. de l'Université, Faculté d'éducation, Local A7-356, Sherbrooke (Québec-Canadá) J1K 2R1. E-mail: dany.boulanger@usherbrooke.ca

*** Doutor (Ph.D) em Serviço social. Professor na Faculdade de Letras e ciências humanas, Université de Sherbrooke, CRIE-CRIFPE. Endereço para correspondência: 2500 boul. de l'Université, Faculté de Letras e ciências humanas, Local A5-313, Sherbrooke (Québec-Canadá) J1K 2R1. E-mail: Yves.couturier@usherbrooke.ca

**** Doutor em Pedagogia. Professora na Faculdade de educação, Université de Sherbrooke, CRIE-CRIFPE. Endereço para correspondência: 2500 boul. de l'Université, Faculté d'éducation, Local A7-111, Sherbrooke (Québec-Canadá) J1K 2R1. E-mail: johanne.bedard@usherbrooke.ca

***** Doutor (Ph.D) em Pedagogia. Professor na Faculdade de ciências da educação, Université de Montreal, GREASS-CRIFPE. Endereço para correspondência: 90, ave. Vincent-d'Indy, Faculté des sciences de l'éducation, Local C-344, Montréal (Québec-Canada) H2V 2S9. E-mail: serge.j.larivee@umontreal.ca

¹ A revista da FAEEBA agradece a Anderson Araújo-Oliveira, doutorando em Educação na Université de Sherbrooke/Québec, Canadá, pela tradução para a língua portuguesa que fez do presente texto, possibilitando a sua publicação neste número sobre Educação e Representações Sociais.

ABSTRACT

THE SOCIAL REPRESENTATIONS AS AN ANALYSING TOOL FOR THE BIRTH OF A NEW PROFESSION IN EDUCATION: the development agents' case

In this paper we analyse the objective and subjective conditions of development of trades and professions within the education field while the relationships between the school, the family and the community is being restructured. First, we define the social representation (SR) construct by differentiating it from the psychological representation a personal cognitive construct and, therefore, we demonstrate the utility of the SR construct when studying a common sense knowledge corpus produced by practioners of a new trade, the development agents in school and community in Québec. Further on, we describe what are the indications of the construction of a SR for this new trade, the specificity of the skills and knowledges associated and the prescriptions related to its realization in interface of various complex systems such as school, family and the community.

Keywords: Social representations – School, family and community relationship – Methods – Textual data analysis – Professions' origins

Em voga nos últimos vinte anos, nas ciências humanas e sociais, a teoria das representações sociais (RS) encontrou múltiplos usos em pesquisa, sobretudo no campo das ciências da educação. No entanto, faz-se mister constatar que a utilização abundante do constructo de RS e a ampliação de seu sentido e de sua definição, feito por vários autores, conduziu a uma perda progressiva de seu valor heurístico. Isso sem contar com os erros metodológicos cometidos por numerosas pesquisas que recorrem a este constructo. Assim, por exemplo, num estudo sobre as RS dos professores quebequenses em relação aos alunos deficientes e a sua integração escolar, Kabano (2001) generalizava à profissão, ou seja, a cerca de 64.000 professores regulares do pré-escolar, do primário e do secundário, os resultados tirados de 29 entrevistas realizadas com professores de somente dois desses níveis de ensino. A análise do discurso realizada confundia assim representações individuais (esquemas cognitivos ou imagens mentais próprios a um indivíduo) e RS; esta última constituindo-se como o somatório das primeiras.

Neste artigo, veremos, em primeiro lugar, como se constrói de maneira específica uma RS e como esse constructo se distingue de outros conceitos procedentes da sociologia ou da psicologia, como

é o caso dos conceitos de representação mental, de crença e de percepção. Em um segundo momento, demonstraremos a pertinência teórica desse constructo. Para isso, apresentaremos alguns resultados de um estudo realizado com agentes de desenvolvimento em meio escolar e comunitário, profissão relacional emergente no Québec. Nós trataremos também das condições que marcam o nascimento e a estruturação de ofícios e de profissões no campo da educação em um momento em que se repensa a articulação entre a escola, a família e a comunidade. Em seguida, apresentaremos alguns resultados da análise do discurso de agentes de desenvolvimento e de diferentes interventores das redes de educação, de saúde e de serviços sociais com os quais esses agentes integram a fim de verificar a existência de indícios de uma provável RS que defina, ao mesmo tempo, este ofício emergente, a especificidade das competências solicitadas, bem como suas finalidades e as prescrições associadas ao seu exercício. Terminaremos este artigo propondo uma reflexão sobre a possibilidade de emergência de uma nova categoria de atores no domínio periescolar², na medida em que a função exercida situa-se menos

² Complementar do ensino escolar

de um ponto de vista da compensação de tarefas escolares por unidades profissionais externas mas, sobretudo, no plano da organização das interfaces entre os sistemas complexos que constituem a escola, a família e a comunidade.

As RS: o que são e o que não são

Para Kant, os objetos do nosso conhecimento são apenas representações mentais, pois o conhecimento direto da realidade em si mesma não nos é possível (DICKERSON, 2004). No entanto, foi graças a Durkheim (1898) que o conceito de representação adquiriu suas letras de nobreza, inicialmente no seio da sociologia e, mais tarde, em psicologia. Para este autor, a representação compreende um vasto universo de formas mentais (ciências, religiões, mitos, espaços, tempos, etc.), de opiniões e de conhecimentos sem distinção. Nesta perspectiva, esse conceito equivale ao conceito de idéia ou de sistema, sem especificação de suas características cognitivas. Durkheim recorre também ao conceito de *representações coletivas* para analisar diferentes fenômenos sociais, postulando a possibilidade de explicá-los a partir das representações e das ações que elas possibilitarão aos indivíduos de diferentes categorias sociais. Piaget (1936, 1950, 1960), por sua vez, vai introduzir uma ruptura importante com relação aos trabalhos de Durkheim, mostrando que, mesmo se as representações coletivas exercerem um certo efeito sobre as representações individuais, o indivíduo – por meio do seu desenvolvimento – adquire uma autonomia no que concerne a suas próprias representações, tanto em relação ao seu processo de socialização como em matéria de cognição. Essas representações evoluem em função das relações sucessivas que o sujeito estabelece com a sociedade. Sendo assim, Piaget remete em questão o pressuposto durkheimiano, segundo o qual existiria uma homogeneidade nas representações transmitidas de uma geração à outra numa coletividade mais ou menos ampla.

Em psicologia, a representação forma a relação simbólica entre o ambiente externo e o nosso mundo mental. Quando codificamos nossas experiências no mundo, construímos representações que

vão desempenhar um papel essencial na nossa compreensão e nas nossas aprendizagens futuras. A representação forma assim uma síntese cognitiva dotada de globalidade, coerência, constância e estabilidade. Ela é o produto de um processo de construção individual a partir da ação do real sobre nossos sentidos, das propriedades neuropsicológicas da memória e, por último, das dimensões afetivas ou ambientais que agem tanto no processo de memorização quanto na organização e na ativação dos esquemas cognitivos que formam as representações do real (BLIN, 1997; VERGNAUD, 2007).

Em princípio, as representações cognitivas, bem como os esquemas aos quais elas colaboram a construir, têm, dentre outras funções, a de orientar nossas condutas. Elas sustentam assim as *atitudes* que, apoiando-nos nos trabalhos de Ajzen e Fishbein (1980) que retomam os de Allport (1935), definimos como uma variável unidimensional, ou seja, uma predisposição aprendida para reagir face a um objeto ou a uma classe de objetos de maneira constantemente favorável ou desfavorável. Nesta perspectiva, se a atitude é estável, a representação que a sustenta e a conduta prevista do sujeito também o serão. Tanto a representação como a atitude são características individuais, variáveis de personalidade. Neste sentido, em contexto de pesquisa não podemos determinar como invariante a simples soma de representações individuais, principalmente quando estas últimas resultam das dimensões cognitivas e de sua mediação em contexto de prática, ou seja quando se deseja levar em consideração a sua mediação conativa³.

Os trabalhos de Moscovici (1961, 2000) e, principalmente, os trabalhos posteriormente desenvolvidos por Moliner (1995, 2001), Moliner e Martos (2005), Markova (2003) e Howarth (2006) permitem identificar uma dimensão específica do constructo de RS que nos oferece um equivalente coletivo à noção de atitude. Trata-se de uma fun-

³ Por conação ou mediação conativa compreendemos os processos que permitem ao indivíduo orientar, controlar e regular as suas condutas, levando em consideração tanto suas competências cognitivas e metacognitivas como a percepção e a análise que ele faz de um contexto ou de uma realidade. Esta definição se insere na perspectiva proposta por Wallon (1945/1989) e Reuchlin (1978).

ção que é específica às estruturas periféricas das RS e que permite identificar, dentro de um conjunto de conhecimentos do senso comum, construído em função de um objeto social específico, certas dimensões prescritivas que vêm alimentar ou apoiar as atitudes individuais e, por conseguinte, permitir a identificação de prováveis preditores estáveis das condutas dos membros de uma dada coletividade. Nós dispomos, assim, de um instrumento que possibilita a identificação e a descrição de certas invariantes no plano dos esquemas conativos que podem contribuir para a elaboração e a validação de uma teoria da identidade específica de uma certa categoria socioprofissional, considerando-se, todavia, a possibilidade de generalização dessa teoria – a uma classe de profissionais em um dado contexto – que proporciona a qualidade metodológica da investigação em questão.

Do saber experiencial ao saber do senso comum, um processo de reificação?

Se as RS são conhecimentos do senso comum e, deste modo, conhecimentos mais ou menos estruturados, próprios e específicos a uma categoria social, eles são, por conseqüência, o objeto e o produto de um processo de reificação (LAVE; WENGER, 1991; TOMPSETT; ALSOP, 2003). Por reificação, nós entendemos um processo de abstração de um certo número de propriedades estruturais e específicas a um objeto simbólico – por exemplo, os esquemas que compõem, no plano cognitivo, o núcleo central de uma RS – assim como a sua objetivação ou a sua transformação em componentes prescritivos comuns determinando o “que fazer” individual (atitude) ou coletivo em relação a esse objeto. A leitura da gênese e da evolução de uma RS sob a óptica da reificação da experiência coletiva permite assim distinguir o caráter operacional de uma definição bidimensional dos atributos que a compõem (MOLINER, 1995; MOLINER; MATOS, 2005). Nessa perspectiva, uma dimensão essencialmente cognitiva circunscreve o núcleo central e uma dimensão conativa – as estruturas periféricas – se transformam em vetores da integração da experiência individual e coletiva no

plano das atitudes e das prováveis condutas dos membros de uma entidade social em certos contextos bem definidos.

Vista como um processo de reificação de um saber do senso comum, a conceitualização da gênese de uma RS, nos limites da apropriação de um *corpus* coerente de definições conceituais pelos membros de um grupo socialmente circunscrito, está em harmonia com os papéis que Abric (1994) lhes atribui. Esse autor associa à RS uma função de saber, uma função identitária, uma função de orientação ou de prescrição de comportamentos bem como uma função de justificação das condutas efetuadas. Na sua função de saber, ela permite ao indivíduo apreender e compreender o mundo que o cerca, tornando-o portador dessa mesma realidade (HOWARTH, 2006). É favorecendo a aquisição e a integração de conhecimentos num quadro assimilável e compreensível que ela assegura esta compreensão do mundo. Os conhecimentos assimilados refletem o sistema cognitivo e o sistema de valores do grupo ao qual esse indivíduo pertence (ABRIC, 1994).

No que diz respeito a sua função identitária, a RS fornece ao indivíduo uma identidade compatível com as normas e os valores de um certo grupo social (MUGNY; CARUGATI, 1985). Esse indivíduo constrói sua identidade em referência às representações veiculadas no grupo cujo acesso se dá por intermédio de seus intercâmbios sociais (HOWARTH, 2006). A RS exerce igualmente uma função de orientação ou de prescrição de comportamentos e práticas sociais (ABRIC, 1994). Ela fornece um código que ordena e estrutura os objetos do ambiente imediato, permitindo que o indivíduo se oriente no mundo material e social (VOELKLEIN; HOWARTH, 2005). A realização dessa função se apóia em três fatores ou sub-funções (ABRIC, 1994). É em referência às RS que as finalidades das situações sociais são definidas e é em torno delas que as atividades de um grupo se estruturam. Elas agem, assim, como prescritores dos comportamentos que um indivíduo terá dentro do grupo. Elas produzem também um sistema de antecipação e de expectativas que seleciona os objetos do real. Baseado em suas RS, o indivíduo interpreta as informações acessíveis em confor-

midade com seu sistema de expectativas. Uma função similar àquela das atitudes descritas acima pode ser assim identificada.

Por meio de sua função de antecipação, a RS precede toda interação social, o que equivale a afirmar que ela dá forma a seu desenvolvimento e que ela possibilita a decodificação e a seleção dos seus componentes constitutivos (ABRIC, 1994). Ela determina também a natureza dos intercâmbios sociais, normalizando os objetos e designando as regras solicitadas por estes intercâmbios (ABRIC, 1994; VOELKLEIN; HOWARTH, 2005). Ela age, então, como “um sistema que torna certas reações e certas decisões mais prováveis que outras” num dado contexto social (RAUDSEPP, 2005, p. 119). Ela exerce, finalmente, uma função de justificação das condutas *a posteriori*. Para um grupo, o fato de justificar as condutas dos seus membros, após sua realização, permite manter sua posição face à sociedade da qual ele faz parte, ao mesmo tempo em que colabora com sua diferenciação.

Reificação dos conhecimentos, função identitária das RS e emergência de um ofício ou de uma profissão

A literatura científica coloca em evidência as diferentes etapas pelas quais um ofício emergente – do mesmo modo que uma profissão – devem passar para se constituir como objeto do senso comum e, desse modo, ser reconhecido no espaço público (BLIN, 1997; BOUTHILLIER; O’SHAUGHNESSY, 1997; GRABOT, 2004). Apresentando rapidamente, essas etapas são as seguintes: emergência do ofício, seu reconhecimento social, proclamação de seus domínios exclusivos de competências, profissionalização do ofício, emergência de uma disciplina universitária visando o estudo dos conhecimentos e das práticas profissionais e, por último, construção de uma ordem profissional a fim de reconhecer seu estatuto de profissão. No centro dessa dinâmica sócio-histórica, encontra-se a capacidade de um grupo de indivíduos de delimitar um domínio de ação e um campo de conhecimentos e de competências cuja exclusividade é reconhecida tanto pelos sujeitos que exercem uma dada profissão quanto

por outros profissionais direta ou indiretamente a ela ligados (ABBOTT, 2003).

A primeira etapa dessa construção apóia-se na reificação de um certo número de conhecimentos específicos e de traços identitários próprios àquelas que a compartilham. Estes conhecimentos, mais ou menos estruturados, são reconhecidos e compartilhados tanto pelos membros da unidade social em questão quanto pelos atores com os quais eles agem e interagem. Trata-se de conhecimentos de uma dupla natureza. Eles são em primeiro lugar de tipo teórico (o *corpus* que descreve o campo e a especificidade da função) e, em segundo lugar, de tipo prático (o domínio de intervenção e a natureza dos gestos postos em prática) (CROSTA, 1998; WENGER, 1998). No exercício dos ofícios ditos relacionais – como é o caso, por exemplo, do psicólogo, do assistente social, do professor etc. –, o reconhecimento da sua especificidade passa pela emergência de um olhar plural e cruzado efetuado, por um lado, pelos profissionais do ofício em constituição e, por outro, pelos profissionais que exercem ofícios ou profissões reconhecidos. Isso só é possível na medida em que os atores compartilhem um mesmo campo de intervenção e que esse olhar se exerça tanto sobre a natureza do meio de intervenção, como sobre a natureza dos seus sujeitos e sobre a complementaridade dos gestos profissionais postos em prática (COUTURIER, 2004; COUTURIER; CHOUINARD, 2003). Conseqüentemente, há o aparecimento de um discurso reificado, compartilhado e consolidado pelo efeito das interações entre os diferentes atores pensados não mais como indivíduos isolados, mas como vetores de identidades “profissionais”.

A emergência do ofício de agente de desenvolvimento em meio escolar: elementos de dinâmica histórica

A forma pela qual a intervenção dos professores e dos profissionais não docentes acontece no universo escolar, bem como a intervenção dos diversos serviços governamentais dentro e fora desse universo, reflete uma realidade complexa, ao mesmo tempo herdeira da incerteza das prerrogativas de profissões mais ou menos instáveis e da

lógica da intervenção preventiva junto à infância “em situação de risco” na América do Norte (CARIA, 2006; CARRIER; DUMAS-LAVERDIÈRE; GAGNON, 2006; LAROSE; COUTURIER; BOULANGER, 2007; VAN CUTSEM, 2000). A confluência entre a dimensão socioeducativa da intervenção de profissionais não docentes e a dimensão de socialização específica ao trabalho dos profissionais do ensino aparece no Québec, desde o final dos anos 1960, em um contexto marcado pela introdução das lógicas de práticas de prevenção precoce procedentes da constelação de programas do tipo *Head-Start* nos Estados Unidos da América (BISSEL, 1971; CONNEL, 1994; LAROSE; TERRISSE; BÉDARD; KARSENTI, 2001).

Nos anos 1980 e 1990, a presença de profissionais não docentes no universo escolar atenuou-se progressivamente na maioria dos países industrializados, ao ponto de se tornarem marginais. Durante este período, a quantidade de profissionais dos ofícios relacionais presentes sistematicamente nas escolas canadenses, tais como os assistentes sociais, os psicólogos e os psicopedagogos não cessou de diminuir, essencialmente por motivos econômicos (GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 1998a, 2006). Tanto no Canadá como em outros lugares, essa tendência consolidou a dinâmica de confinamento das profissões relacionais em torno de um mandato de intervenção de caráter puramente clínico e o quase desaparecimento das relações propícias à emergência de práticas de tipo interdisciplinar entre os atores das redes de educação, de saúde e de serviços sociais (GOUVERNEMENT DU CANADA, 2001; HINSHAW, 1995; LAROSE; TERRISSE; LENOIR; BÉDARD, 2004).

Em contexto escolar, essa tendência veio acentuar a ruptura das relações estabelecidas entre a escola, a família e a comunidade e conduzir a diversas tentativas de respostas compensatórias. Assim, na Grã-Bretanha, como nos EUA, viram-se emergir novos “pequenos ofícios da relação”, tal como o de *Liaison officer* (SANDERS, 2008; VULLIAMY; WEBB, 2003). No Québec, ao contrário, no lugar dos profissionais reconhecidos assistimos antes ao aparecimento e à presença marcada dos profissionais de ofícios menos reco-

nhecidos, os técnicos em educação especializada ou em serviço social. Essa tendência permitia assim liberar os profissionais docentes de um mandato de intervenção para o qual eles estavam pouco e mal preparados, sem contar que ela implicava em pouco custo e nenhum vínculo empregatício a longo prazo para as administrações escolares locais (TARDIF; LEVASSEUR, 2004). As consequências deste fenômeno foram numerosas e importantes, principalmente nas relações hierárquicas entre os profissionais do ensino e os outros interventores no seio das instituições escolares (LEVASSEUR; TARDIF, 2005). Paralelamente ao aumento da presença dos técnicos, viu-se emergir um novo ofício relacional, pouco definido *a priori*, seja no seio das coletividades de implantação das escolas, seja nas próprias escolas. Esses ofícios têm funções de animação, de ligação e de mediação. Eles podem estar centrados nas relações com o aluno, ou nas relações entre a escola, as famílias e seus meio-ambientes. Na secção seguinte, nós nos interessamos particularmente pela figura do *agente de desenvolvimento em meio escolar*.

○ agente de desenvolvimento em meio escolar: um ofício relacional situado na interface entre o escolar, o social e o comunitário

Embora o ofício de agente de desenvolvimento emergja em diversos países industrializados a partir dos anos 1990, é somente no início dos anos 2000 que essa função aparece de maneira sistemática no Québec. Centrada inicialmente no desenvolvimento econômico e social, sobretudo no meio rural, essa função aparece no meio escolar desde seu início, situada na interseção entre a escola e os serviços oferecidos pela comunidade. Pouco definida em seu começo, essa função se estruturou pouco a pouco em torno de uma certa quantidade de projetos provenientes tanto do meio escolar como comunitário, tendo como meta principal o restabelecimento de relações entre a escola, a família e a comunidade. Dentre estes projetos, podemos citar os serviços sociais e de saúde numa perspectiva de apoio à resiliência social e escolar de crianças de meio socioeconômico desfavorecido (BILODEAU; BÉLANGER, 2007; GOUVERNEMENT

DU QUÉBEC, 2003; TERRISSE; LARIVÉE; BLAIN, 2008).

De uma maneira geral, ao agente de desenvolvimento ou de ligação, independentemente da sua identidade profissional primária, compete desempenhar o papel de apoio ao estabelecimento de relações entre os profissionais do meio escolar, os profissionais das redes de saúde e de serviços sociais e dos diversos organismos comunitários. No entanto, essas funções evoluíram em busca do reconhecimento de um papel de porta-voz da intervenção socioeducativa junto aos profissionais e aos quadros administrativos dessas redes. De fato, uma curta análise do conteúdo de diversos documentos que descrevem as responsabilidades dos agentes de desenvolvimento, pouco importando a sua fonte de utilização, permite identificar certos elementos comuns:

- a promoção da regulamentação e da responsabilização do meio pelo próprio meio (função de apoio ao *empowerment* dos indivíduos e das comunidades);
- a mobilização e o acompanhamento dos atores sociais, econômicos, institucionais e políticos em torno de projetos comuns;
- a implantação e a animação de projetos, assim como a gestão dos momentos de regulamentação entre os diferentes atores;
- o questionamento dos modos de ação convencionais dos diversos interventores implicados e o apoio à análise das práticas profissionais.

Estas características se encontram no centro das descrições articuladas “da profissão” de agente de desenvolvimento no domínio econômico ou comunitário (NAJIM; VEDELAGO, 2001).

A experiência do programa *Família-escola-comunidade: ter êxito juntos* e a gênese de uma identidade profissional

O programa *Família-escola-comunidade: ter êxito juntos* (FECRE) preconiza a construção e a operacionalização, no interior de uma escola primária, de *Planos de Sucesso da Escola* (PSE)⁴ por equipes locais⁵, compostas de membros da escola, de interventores da comunidade e de pais

de alunos. Esses planos são construídos e orientados em função da escolha de um fator de sucesso específico para cada um dos cinco eixos visados (criança, família, escola, classe, comunidade), a fim de inscrever numa perspectiva integradora à ação de diferentes atores (professores, interventores escolares não docentes, interventores das redes de saúde e de serviços sociais, representantes da comunidade, pais de alunos, etc.). Os Planos de Sucesso da Escola devem ser construídos numa perspectiva de duração de cinco anos e ser avaliados anualmente pelo conjunto dos parceiros.

Esse programa situa-se, assim, indiretamente, nas tendências de transformação da intervenção socioeducativa inscritas na evolução que permite passar de uma relação cliente-especialista para o estabelecimento de uma relação de parceria, reconhecendo, ao mesmo tempo, as competências dos profissionais ligados à escola, bem como as dos profissionais de diversas redes que intervêm junto às crianças e às suas famílias. Ele utiliza a construção do objeto da intervenção como ponto de partida para o estabelecimento de uma intervenção profissional de caráter interdisciplinar (LAROSE; BÉDARD; TERRISSE; COUTURIER, 2004; TERRISSE; LAROSE; COUTURIER, 2003), inscrevendo-se numa lógica de “*empowerment*” e de resiliência social e escolar (TERRISSE; LEFEBVRE; LAROSE, 2001). A este propósito, o programa FECRE reconhece a importância do capital social e da sua aplicação, inscrevendo a intervenção educativa e socioeducativa numa lógica de redes interligadas no centro da qual

⁴ No Québec, cada escola deve produzir uma planificação permitindo concretizar o seu projeto educativo. Esse projeto é constituído pelas orientações teóricas próprias à escola e por um conjunto de objetivos que visam melhorar o sucesso escolar dos alunos. Ele deve incluir também uma planificação das ações que valorizam suas orientações e que as integre no dia-a-dia da escola. Trata-se do Plano de Sucesso da Escola (PSE), que deve apresentar os meios e as modalidades relativas ao enquadramento dos alunos a fim de concretizar a melhoria do sucesso escolar destes últimos, assim como uma descrição detalhada do modo e dos meios de avaliação sistemática dos objetivos estabelecidos. O plano de sucesso é avaliado, revisto e, se necessário, atualizado anualmente.

⁵ Enquanto a equipe-escolar é composta pelos profissionais do meio escolar, cuja intervenção acontece de maneira exclusiva na escola, a equipe local se compõe de representantes da equipe-escolar (direção, professores etc.), dos profissionais das redes de saúde e de serviços sociais e dos organismos comunitários, tendo por meta a construção e a gestão do Plano de Sucesso da Escola (PSE).

se encontra a escola (BOTTRELL, 2009; MISUMI, 2005). Ele se inscreve também numa perspectiva de ancoragem das práticas educativas escolares no interior das práticas sociais de referência dos jovens alunos (MARTINAND, 2000; PERRENOUD, 2003). É neste sentido que os conceitos de comunidade-educativa e de equipe-escolar se articulam numa perspectiva integradora (GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 1998B). É também numa perspectiva de apoio ao desenvolvimento das equipes locais e de realização de uma intervenção articulada entre a equipe-escolar e os outros interventores que se define o papel principal do agente de desenvolvimento.

Alguns dados de pesquisa

No quadro de um estudo visando avaliar o impacto do programa FECRE, realizado entre 2006 e 2009⁶, tínhamos por meta – dentre outras coisas – identificar os principais componentes de uma eventual RS do papel e da identidade dos agentes de desenvolvimento que intervêm nesse programa. Os dados que serão apresentados nas páginas seguintes são tirados do resultado da análise lexicométrica de entrevistas realizadas em Maio de 2007 com agentes de desenvolvimento FECRE, bem como dos resultados gerados no âmbito das entrevistas de grupo efetuadas junto a interventores das equipes locais FECRE entre outubro e dezembro do mesmo ano. A amostragem da primeira entrevista foi composta por 15 dos 16 agentes de desenvolvimento associados às 11 comissões escolares⁷ e às 24 escolas que participaram do programa em 2006-2007. A segunda amostragem foi composta por 283 interventores provenientes das 18 equipes locais que agrupavam o conjunto das escolas participantes em 2007-2008. Os agentes de desenvolvimento que participaram dessa segunda amostragem foram excluídos da entrevista para os itens específicos ao seu papel e à sua função.

Método de coleta e de análise dos dados

As entrevistas individuais com os agentes de desenvolvimento foram realizadas por intermédio

de entrevistas telefônicas, de uma duração média de cinquenta minutos, abordando os quatro temas seguintes: 1) definição do papel e das competências do agente de desenvolvimento; 2) história e dinâmica das equipes locais; 3) parceria, colaboração e dinâmica de parceria; 4) e, por último, interação entre os participantes da equipe local. Somente três dos cinco itens do primeiro tema serão abordados nas páginas subseqüentes.

As entrevistas de grupo foram realizadas num contexto específico a esse tipo de coleta de dados elaborada pelos pesquisadores do CRIE (Centro de pesquisa sobre intervenção educativa). Antes de tomar a palavra, cada participante se identifica de modo que o *verbatim* constituído permita atribuir um peso específico ao discurso de cada sujeito; essa ponderação é levada em conta no momento da análise estatística do discurso realizada por meio de um modelo de análise fatorial específico⁸, apropriado para tabelas de dados de frequências dispersos, Análise Fatorial de Correspondências (AFC)⁹ (LEBART; SALEM, 1994; LEBART; PIRON; STEINER, 2003). Neste artigo, só os dois itens do quinto tema da entrevista de grupo, que trata especificamente do papel do agente de desenvolvimento, serão abordados.

Resultados

A primeira série de entrevistas foi realizada junto aos agentes de desenvolvimento. A análise das

⁶ O estudo intitulado “Étude évaluative des impacts du programme “Famille, école et communauté, réussir ensemble” sur la création de communautés éducatives soutenant la persévérance et la réussite scolaire d’élèves “à risque” au primaire (2006-2009)” foi financiada pelo Fonds Québécois de Recherche sur la Société et la Culture (FQRSC) e realizada sob a direção do pesquisador F. Larose. Os pesquisadores J. Bédard, Y. Couturier, S. Larivée, A. Lenoir, Y. Lenoir e B. Terrisse também colaboraram nessa investigação.

⁷ Uma comissão escolar é uma entidade jurídica concebida pelo Ministério da Educação do Québec à qual este último delega certos poderes, a fim de administrar, em um dado território, as escolas primárias e secundárias aos níveis organizacional, financeiro, pedagógico etc.

⁸ Nós apresentaremos um único plano fatorial, pois em seu formato original sua legibilidade é consideravelmente reduzida.

⁹ Para mais informações sobre a utilização da lexicometria no âmbito da análise das RS, convidamos o leitor a consultar os trabalhos seguintes cuja referência completa consta da lista bibliográfica apresentada no final deste texto: Larose et al. (2008); Larose, Grenon, Bédard e Bourque (2009).

comunalidades do discurso permite constatar diversas competências contextualizadas que deve possuir o interventor, sobretudo quando este trabalha no âmbito do programa FECRE. Essas competências são, principalmente, a capacidade de análise de situações, as competências relacionais, o conhecimento das particularidades dos meios desfavorecidos, o respeito aos diversos parceiros e o reconhecimento da especificidade das suas competências profissionais ou individuais. O agente de desenvolvimento deve também gozar de um forte senso de organização, de boas capacidades de animação e de sólidas competências metodológicas no plano da investigação, da síntese e da difusão da informação num formato adaptado aos parceiros ou aos indivíduos com os quais ele deve interagir. A análise do discurso dos outros interventores coloca em evidência também diversas qualidades ou competências de ordem pessoal que o agente de desenvolvimento deve possuir de uma maneira geral. As qualidades seguintes são destacadas: ele deve ter uma grande capacidade de escuta, saber se adaptar, ser amável e exercer naturalmente diversas formas de liderança.

A aplicação dessas competências é contextualizada de acordo com o domínio de intervenção do agente de desenvolvimento. Este domínio evolui no ritmo da sua inserção no programa e, conseqüentemente, na equipe local (cf. **figura 1**). Assim, os interventores que possuem menos experiência no programa, ou seja aqueles que participam há apenas um ou dois anos (retângulo vermelho), centram sua intervenção no meio escolar. Eles assumem secundariamente uma função de conexão com o meio familiar, na medida em que eles asseguram a mobilização e a integração dos pais nas atividades e nos projetos organizados no âmbito das atividades escolares. Nessa fase, são as competências comunicativas ligadas à difusão da informação na equipe-escolar, à intenção do pessoal docente, que são priorizadas.

Em sentido contrário, os agentes de desenvolvimento que têm três anos ou mais de experiência no programa assumem sempre essas atividades de difusão de informação, mas eles focalizam sua atenção, sobretudo, nas funções de organização e de apoio aos projetos iniciados e desenvolvidos a

partir da comunidade na qual a escola se insere (círculo azul). Eles assumem uma atividade de acompanhamento junto aos diversos meios escolares, bem como uma função de tradução das iniciativas desenvolvidas no âmbito do Plano de Sucesso da Escola junto às diversas instâncias administrativas, dentre as quais podemos citar a comissão escolar mas também os diversos parceiros tanto governamentais como para-governamentais.

A análise do discurso dos outros 266 interventores que participaram das entrevistas de grupo com as diferentes equipes locais vem confirmar os resultados acima apresentados. Assim, em resposta à pergunta *Como vocês definem o papel do agente de desenvolvimento?*, os diversos atores o qualificam do seguinte modo: o agente de desenvolvimento exerce uma função de mobilização, de organização, de acompanhamento e de informação face às diversas categorias de interventores representados bem como junto aos organismos aos quais eles estão vinculados. A função de mobilização se desenvolve na equipe local mas também na comunidade, em torno de projetos específicos e junto à família, visando à busca de respostas às suas necessidades de informação e de formação, bem como às necessidades que são específicas à criança.

O discurso dos interventores das equipes locais coloca em evidência um certo número de competências individuais ou profissionais que permitem o exercício do papel do agente de desenvolvimento. Mais uma vez, essas competências ou qualidades são coerentes com aquelas que emergiram da análise do conteúdo das entrevistas com os agentes de desenvolvimento. Trata-se, essencialmente, do respeito para com os diversos atores com os quais eles interagem, assim como de competências ligadas à comunicação e à organização. O espírito de iniciativa e a capacidade de propor projetos inovadores, de orientá-los e de exercer uma forma de liderança fazem também parte do discurso (central) destes sujeitos. Por último, a capacidade de exercer uma função “de transmissor cultural” ou facilitador das interações entre as diversas categorias de interventores e os pais de meios socioeconômicos desfavorecidos permeiam também o discurso dos sujeitos entrevistados.

cepção de um profissionalidade fechada e, assim, prejudicando diretamente a construção e a perenidade de uma intervenção de caráter interdisciplinar e integrador.

Discussão dos resultados

Pertinência do constructo de RS para a análise da gênese de um ofício relacional

Falávamos, no início deste artigo, sobre diversas condições necessárias para que pudéssemos considerar a gênese de uma representação social, tendo em vista caracterizar uma entidade profissional. No centro destas últimas encontra-se a existência de uma unidade social que se demarca como uma comunidade de práticas e de aprendizagens. Com efeito, se as representações sociais são conhecimentos do senso comum, organizados e estruturados, estes não são homologados por uma comunidade científica. Eles também não são homologados como *corpus* de conhecimentos, descrevendo um campo de especialização exclusivo reconhecido do ponto de vista legal ou jurídico. A capacidade de delimitar uma unidade social bem definida, tanto do ponto de vista de suas práticas específicas como no plano do seu mandato, permite, por conseguinte, presumir a emergência de um discurso comum centrado tanto nos objetos como nas condições de exercício da prática profissional. O contexto no qual este estudo foi realizado permitia exatamente isto.

De fato, o mandato principal dos agentes de desenvolvimento, como é descrito no programa FECRE, delimita a área e a natureza do seu campo de intervenção. A ausência de reconhecimento social da função de agente de desenvolvimento adiciona-se à heterogeneidade dos perfis de formação e das trajetórias profissionais prévias de cada um dos interventores. Isso favorece a emergência de um discurso e de uma prática fundados exclusivamente na zona de interação, que é particular à criação do programa FECRE e às atividades decorrentes de seus fundamentos. A especificidade do mandato e a área de atuação do ofício de agente de desenvolvimento, centrada principalmente na realização das finalidades da equipe local, é uma garantia da criação de um espaço de

interação com os atores cuja profissionalidade é geralmente reconhecida e cuja zona de intervenção primordial é externa à equipe local. Neste caso, há criação das condições propícias à emergência de uma identidade distinta da parte dos agentes de desenvolvimento. Essa identidade está, assim, fundada ao mesmo tempo na comunidade de prática e na coerência das interações com um meio externo ao espaço de intervenção para o qual esse ofício não existe de maneira prévia e precisa.

A necessidade de inscrever a interação numa certa temporalidade, característica fundamental das condições de emergência de uma representação social, reflete-se no conjunto dos dados analisados pela evolução observada no discurso que descreve a função e as competências específicas aos agentes de desenvolvimento. Assim, a transição de um nível de competência e de uma atividade centrada na animação e na mobilização do meio escolar para a integração e a mobilização dos recursos da comunidade caracteriza as especificidades do discurso proferido tanto pelos agentes em exercício há menos de dois anos, como daqueles que participam do programa há mais tempo. Podemos assim supor que esta mesma diferença se transcreve no plano das funções identitárias, de orientação, de prescrição de comportamentos e de justificação das condutas realizadas.

De fato, como havíamos mencionado anteriormente, é favorecendo a aquisição e a integração de conhecimentos num quadro assimilável e compreensível que uma representação social assegura a construção de um esquema comum, permitindo aos indivíduos compreender o mundo que lhes cerca. Num contexto profissional, esse esquema de referência forma o guia de interpretação da missão inerente a uma dada função profissional e constitui um referencial identitário incontornável, na medida em que seus vetores sejam pares credíveis, especialistas do contexto e do ofício. Os conhecimentos assimilados pelos novos profissionais refletem, assim, o sistema cognitivo e o sistema de valor do grupo social ao qual pertencem. Por conseguinte, esses conhecimentos se tornam diretamente acessíveis e operacionais.

No modelo de análise das representações sociais ao qual recorreremos (MOLINER, 1995, 2001;

MOLINER; MARTOS, 2005), o núcleo central integra e articula os elementos cognitivos, descrevendo e limitando o campo da profissão ou do ofício como ambiente específico e distinto de todo outro universo de intervenção profissional. O agente de desenvolvimento é definido claramente como aquele que desenvolve as atividades de um ofício relacional cujas ações são intimamente ligadas a um conjunto de características individuais de competências profissionais fortemente complexas. O exercício das suas funções de gestão e de mobilização depende diretamente das suas competências relacionais, principalmente no que tange à comunicação e à flexibilidade associada à adoção de uma atitude respeitosa face às características individuais dos sujeitos, profissionais ou não, com os quais o agente de desenvolvimento se relaciona. O campo de exercício da profissão não é somente delimitado seguindo um princípio territorial, a escola ou o bairro, por exemplo, mas ele é identificado a partir de pontos marcantes que são as zonas de transição da criança em idade pré-escolar e primária: a família, a escola, a creche, do mesmo modo que os outros ambientes onde a criança transitará regularmente. É o caso, por exemplo, dos organismos comunitários que oferecem serviços à criança e a sua família e dos meios mais institucionais, como a biblioteca municipal ou o centro local de serviços comunitários (C.L.S.C.¹⁰).

No modelo proposto por Moliner (2001), as estruturas periféricas das RS são vetores de elementos prescritivos referentes à organização da atitude e, por conseguinte, da conação dos membros de um grupo ou de uma entidade social. No âmbito do presente estudo, a interação estável entre os agentes de desenvolvimento que trabalham no programa FECRE é assegurada, em primeiro lugar, de um ponto de vista territorial, na medida em que os agentes, trabalhando para uma mesma comissão escolar são convidados a se reunir regularmente. Além disso, a gestão do programa implica anualmente em um mínimo de cinco encontros nacionais, além de encontros conjuntos com as direções das escolas participantes. Em cinco anos de implantação do programa, criou-se assim um espaço de intercâmbios de práticas e de discursos, permitindo o reconhecimento da experiência construída por parte das administrações escolares, bem como

a partilha de um saber empírico que permite a identificação de práticas favoráveis (*best practices*) ao exercício deste ofício. Estas práticas favoráveis são entendidas como prescrições do ponto de vista da ação pelos agentes de desenvolvimento menos experientes. Sendo assim, identifica-se ao mesmo tempo a partilha de um discurso elaborado em torno do sentido e da especificidade do trabalho dos membros da entidade escolar por um lado e, por outro lado, a partilha de um *corpus* de saberes constituídos na ação que são eles mesmos objetos de um processo de reificação.

O nascimento de um discurso reificado na gênese de um ofício relacional

Como havíamos mencionado previamente, a gênese de um ofício ou de uma profissão passa por certas etapas. Essas etapas se constituem essencialmente em:

- emergência do ofício como uma resposta especializada a uma necessidade reconhecida socialmente;
- autoproclamação dos campos de competências exclusivos a este ofício e o reconhecimento diferenciado por pares socialmente reconhecidos;
- profissionalização, isto é, a sistematização de uma formação visando à qualificação e à certificação das competências necessárias para o exercício desse ofício;
- emergência de uma disciplina universitária cuja finalidade está voltada para o estudo dos conhecimentos e das práticas profissionais específicas e distintas de outros domínios de conhecimentos homologados;
- reconhecimento do seu estatuto pela construção de uma ordem profissional.

No centro dessa dinâmica histórica, encontra-se a capacidade de sistematizar um discurso reificado, circunscrito, referindo-se ao mesmo tempo ao campo da profissão, à natureza e aos limites da sua zona de exercício e à especificidade das competências pessoais, bem como das habilidades instrumentais que qualificam seus membros. De acordo com os dados que foram apresentados, os

¹⁰ No Québec, o CLSC representa um ponto de serviço descentralizado que oferece um conjunto de serviços dependentes do Ministério da saúde e dos serviços sociais.

elementos mencionados parecem estar presentes. Eles sugerem também a existência de um início de reconhecimento social mais amplo que o reconhecimento que pode ser exercido pelos agentes de desenvolvimento desse programa, mas abrangente ao conjunto dos profissionais que exercem tal função no Québec. É ao menos, o que sugere a correspondência quase perfeita entre competências e habilidades exercidas nos discursos dos agentes de desenvolvimento que trabalham no programa FECRE e nos documentos prescritivos de certos programas de formação contínua de natureza profissional. É o caso, por exemplo, do programa de Formação de agente de desenvolvimento em meio comunitário, oferecido desde 2009 pelo Colégio de Ensino Geral e Profissional (CÉGEP) de Rimouski. É também neste sentido que se inscrevem as recomendações da Université Rurale Québécoise¹¹ que, em 2007, propunha a criação de uma rede de agentes de desenvolvimento do Québec com o objetivo de facilitar o reconhecimento oficial no âmbito de uma ordem profissional.

À guisa de conclusão

A teoria das representações sociais, ao menos na perspectiva proposta por Moliner (2001), pode revelar-se um instrumento pertinente a serviço do estudo da gênese dos ofícios e das profissões assim como da constituição dos conhecimentos que lhes são específicos. A utilização do modelo, cuja descrição resumida apresentamos no início deste artigo, permite ilustrar como os processos de reificação dos conhecimentos de senso comum, tanto do ponto de vista das práticas quanto do discurso que justifica o investimento de um campo de intervenção, possibilitam a proclamação da profissionalidade. Num contexto de reestruturação das relações de profissionalidade no campo da educação, particularmente no âmbito das reformas curriculares baseadas em distintas interpretações do construtivismo (JONNAERT, M'BATIKA e BOU-FRAHI, 2004), parece-nos particularmente interessante dispor de instrumentos teóricos que permitam investigar o impacto de práticas interdisciplinares em domínios de intervenção emergentes situados à margem do sistema proximal do aluno (escola, família, comunidade etc.).

Assim, no caso do estudo das relações entre discursos internos e externos em relação à especificidade e à profissionalidade das competências manifestadas pelos agentes de desenvolvimento que trabalham no programa FECRE, a identidade dos componentes centrais e periféricos das representações dos diversos atores implicados confirma a complementaridade de vários níveis de leitura. Por um lado, há complementaridade das leituras individuais entre as competências pessoais e as competências profissionais que os sujeitos que exercem tal ofício devem manifestar. Por outro lado, há também complementaridade entre as competências autoproclamadas por parte dos agentes de desenvolvimento e as que são reconhecidas pelos outros interventores de profissões reconhecidas, trabalhando nas diversas redes que oferecem serviços à criança em idade escolar e a suas famílias.

O recurso à teoria das representações sociais permite, por conseguinte, ilustrar de maneira particularmente evidente a relação existente entre as características coletivas, neste caso o que qualifica o ofício relacional existente, e as características individuais que qualificam os vetores dos conhecimentos e das competências que devem ser compartilhados pelo conjunto dos profissionais que exercem tal ofício. Neste sentido, a utilização da teoria das RS oferece uma possibilidade única de distinguir os elementos que dizem respeito à psicologia social e aqueles que são da competência da psicologia geral, escapando, assim, à tendência frequentemente constatada segundo a qual existe uma equivalência entre a somatória das características individuais e a inferência de características coletivas que qualificam uma entidade social. Na medida em que essa distinção é particularmente importante no âmbito da análise da intervenção educativa ou socioeducativa, tanto na instituição escolar como fora dela, a importância desse instrumento conceitual que representa a teoria das RS não deve ser subestimada. É exatamente a este exercício que nos lançamos atualmente no quadro do programa de pesquisa que trata dos processos de transformação aos quais estão sujeitos os dife-

¹¹ A universidade Rural do Québec é uma componente da Université du Québec à Trois-Rivières (<http://www.uqar.quebec.ca/chrural/urq/index.htm>).

rentes ofícios relacionais cujas zonas de especialização se cruzam e se sobrepõem no interior do território cada vez mais indefinido que constitui a escola. A gênese de um novo ofício, o de agente de desenvolvimento, permitirá o nascimento de uma profissionalidade reconhecida? Só a história nos dirá. Não obstante, é imprescindível não perder de

vista que os agentes de desenvolvimento constituem uma nova categoria de atores cuja intervenção será crucial para o alcance do restabelecimento das relações entre a escola e o seu meio, em outras palavras, entre o professor e os contextos reais de vida dos alunos com os quais ele interage no seu dia-a-dia.

REFERÊNCIAS

- ABBOTT, A. Écologies liées: à propos du système des professions. In: MENGER, P.M. (Org.). **Les professions et leurs sociologies**. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'Homme, 2003. p. 29-50.
- ABRIC, J. C. Les représentations sociales: aspect théoriques. In: ABRIC, J.-C. (Org.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses universitaires de France, 1994. p. 11-37.
- AJZEN, I.; FISHBEIN, M. **Understanding attitudes and predicting social behavior**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1980.
- ALLPORT, G.W. Attitudes. In: MURCHISON, C. (Org.). **Handbook of Social Psychology**. Worcester, MA: Clark University, 1935. p. 798-844.
- BILODEAU, A.; BÉLANGER, J. **L'évaluation de l'efficacité de mesures innovantes de soutien sur les compétences et la réussite scolaire au primaire**. Montréal: Agence de la santé et des services sociaux, 2007.
- BISSEL, J.S. **Implementation of planned variation in head-start, review and summary of the Stanford Research Institute Interim Report, v. 1: first year of evaluation**. Washington, D.C.: National Institute of Child Health and Human Development, 1971. v.1.
- BLIN, J.F. **Représentations, pratiques et identités professionnelles**. Paris: L'Harmattan, 1997.
- BOTTRELL, D. Dealing with disadvantage resilience and the social capital of young people's networks. **Youth & Society**, Montclair, N.J., v. 40, n. 4, p. 476-501, 2009.
- BOUTHILLIER, F.; O'SHAUGHNESSY, J. Transformation d'un vieux métier ou émergence d'une nouvelle profession? **Documentation et Bibliothèques**, Montréal, v. 43, n. 2, p. 95-98, 1997.
- CANADA. Gouvernement. **Le travail social au Canada: une profession essentielle**. Ottawa: Développement des ressources humaines du Canada, 2001.
- CARIA, T.H. Connaissance et savoir professionnels dans les relations entre éducation, travail et science. **Esprit Critique, Revue Internationale de Sociologie et de Sciences Sociales**, Paris, v. 8, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://www.espritcritique.fr/0801/esp0801article01.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2009.
- CARRIER, S.; DUMAS-LAVERDIÈRE, C.; GAGNON, D. Menaces et opportunités pour le travail social de l'intégration des services dans le cadre des réformes actuelles. Une exploration à partir du dispositif de gestion de cas. **Nouvelles Pratiques Sociales**, v. 18, n.1, p. 183-189, 2006.
- CONNELL, R. W. Poverty and education. **Harvard Educational Review**, v. 64, n. 2, p. 125-149, 1994.
- COUTURIER, Y. Que sont les intervenus devenus? La médiation enclive des métiers cliniques. **Esprit Critique**, v. 6, n. 4, p. 40-47, 2004.
- COUTURIER, Y.; CHOUINARD, Y. La condition interdisciplinaire dans les métiers relationnels: une mise en problème à partir du cas du secteur sociosanitaire. **Esprit Critique**, v. 5, n. 1, 2003 Disponível em: <<http://www.espritcritique.fr/0501/esp0501editorial.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2009.
- CROSTA, P.L. **Politiche: quale conoscenza per l'azione territoriale?** Milano: Franco Angeli, 1998.

- DICKERSON, A.B. **Kant on representation and objectivity**. Cambridge: University Press, 2004.
- DURKHEIM, E. Représentations individuelles et représentations collectives. **Revue de Métaphysique et de Morale**, v. 6, 1898. Disponível em: http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/Socio_et_philo/ch_1_representations/representations.pdf. Acesso em: 13 jul. 2009.
- GRABOT, D. **Psychomotricien, émergence et développement d'une profession**. Marseille: Grabot, 2004.
- HINSHAW, A.S. Toward achieving multidisciplinary professional collaboration. **Professional Psychology: Research and Practice**, Washington, D.C., v. 26, n. 2, p. 115-116, 1995.
- HOWARTH, C. How social representations of attitudes have informed attitude theories. The consensual and the reified. **Theory & Psychology**, Calgary, v. 16, n. 5, p. 691-714, 2006.
- JONNAERT, P.; M'BATIKA, A.; BOUFRAHI, S. **Les réformes curriculaires: regards croisés**. Bruxelles: De Boeck Université, 2004.
- KABANO, J. Les représentations sociales d'enseignants du primaire à propos des élèves handicapés. **Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle**, Rimouski, v. 12, p. 40-43, mai, 2001. Numéro especial.
- LAROSE, F.; BÉDARD, J.; TERRISSE, B.; COUTURIER, Y. Epistemic foundations of the attitudes requested on the part of the preschool teachers working with low socioeconomic status children and their families. **International Journal of Child & Family Welfare**, Leuven, v. 7, n. 4, p. 218-232, 2004.
- LAROSE, F.; COUTURIER, Y.; BOULANGER, D. Conditions et enjeux de l'actualisation de l'interdisciplinarité professionnelle pour les formations initiales à l'enseignement et à l'exercice du travail social au Québec. **Les dossiers des sciences de l'éducation**, Toulouse, v. 17, p. 77-93, 2007.
- LAROSE, F. et al. **Étude des motifs d'utilisation et des profils d'adoption de matériel scolaire informatisé (MDI) par des enseignantes et enseignants du primaire au Québec: rapport final**. Sherbrooke/Québec: Université de Sherbrooke / Ministère de l'Éducation, 2008.
- LAROSE, F.; GRENON, V.; BÉDARD, J.; BOURQUE, J. L'analyse des pratiques enseignantes et la construction d'un référentiel de compétences: perspectives et contraintes méthodologiques. **Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation**, Sherbrooke, v. 12, n. 1. [2009]. No prelo.
- LAROSE, F.; TERRISSE, B.; BÉDARD, J.; KARSENTI, T. **La formation à l'enseignement au préscolaire: des compétences pour l'adaptation à une société en profonde mutation**. Toronto: Ministère de l'Éducation du Canada, 2001.
- LAROSE, F.; TERRISSE, B.; LENOIR, Y.; BÉDARD, J. Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socioéconomiques faibles: les conditions de la résilience scolaire. **Brock Education**, Hamilton, v. 13, n. 2, p. 56-80, 2004.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge, Mass: Cambridge University Press, 1991.
- LEBART, L.; SALEM, A. **Statistique textuelle**. Paris: Dunod, 1994.
- LEBART, L.; PIRON, M.; STEINER, J.-F. **La sémiométrie**. Paris: Dunod, 2003.
- LEVASSEUR, L.; TARDIF, M. Les rapports professionnels entre les techniciens et les enseignants dans la division du travail au Québec. **Éducation et société**, Paris, v. 15, n. 1, p. 169-188, 2005.
- MARKOVA, I. **Dialogicality and social representations**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2003.
- MARTINAND, J.-L. Pratique de référence e problématique de la référence curriculaire. In: TERRISSE, A. (Org.). **Didactique des disciplines, les références au savoir**. Bruxelles: De Boeck, 2000. p. 17-24.
- MISUMI, K. Whole-net base and social capital: Stratified opportunity structure of social capital. **Sociological Theory and Methods**, Tokio, v. 20, n. 1, p. 5-25, 2005.

- MOLINER, P. A two-dimensional model of social representations. **European Journal of Social Psychology**, Cardiff, U.K., v. 25, n. 1, p. 27-40, 1995.
- MOLINER, P. Formation e stabilisation des représentations sociales. In: MOLINER, P. (Org.). **La dynamique des représentations sociales**. Grenoble: Presses de l'Université de Grenoble, 2001. p. 15-41.
- MOLINER, P.; MARTOS, A. La fonction génératrice de sens du noyau des représentations sociales: une remise en cause? **Papers on Social Representations**, London, U.K., v. 14, n. 3, p. 1-12, 2005.
- MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: Presses universitaires de France, 1961.
- MOSCOVICI, S. **Social representations: explorations in social psychology**. London, UK: Polity Press, 2000.
- MUGNY, G. E.; CARUGATI, F. **L'intelligence au pluriel: les représentations sociales de l'intelligence et de son développement**. Cousset: Delval, 1985.
- NAJIM, A.; VEDELAGO, F. **L'agent de développement local: émergence et consolidation d'un profil professionnel**. Paris: UNESCO, 2001.
- PERRENOUD, P. Ancrer le curriculum dans les pratiques sociales. **Résonances**, Toulouse, v. 6, p. 18-20, 2003.
- PIAGET, J. **La naissance de l'intelligence chez l'enfant**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1936.
- PIAGET, J. **La construction du réel chez l'enfant**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1950.
- PIAGET, J. **La représentation du monde chez l'enfant**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1960.
- QUÉBEC. Gouvernement. **Les services complémentaires à l'enseignement: des responsabilités à consolider: avis à la ministre de l'éducation**. Québec: Conseil Supérieur de l'Éducation, 1998a.
- _____. **L'école, une communauté éducative: voies de renouvellement pour le secondaire**. Québec: Conseil Supérieur de l'Éducation, 1998b.
- _____. **Le plaisir de réussir se construit avec mon entourage**. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation des adultes, 2003. Disponível em: <<http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/fecre/index.html>>. Acesso em: 7 jul. 2009.
- _____. **Statistiques de l'éducation: enseignement primaire et secondaire: données du fichier PERCOS**. Québec: Ministère de l'Éducation, 2006.
- RAUDSEPP, M. Why is it so difficult to understand the theory of social representations? **Culture & Psychology**, Worcester, Ma., v. 11, n. 4, p. 455-468, 2005.
- REUHLIN, M. Processus vicariants et différences individuelles. **Journal de Psychologie Normale et Clinique**, Paris, v. 2, n. 2, p. 133-145, 1978.
- SANDERS, M.G. How parent liaisons can help bridge the home-school gap. **Journal of Educational Research**, London, U.K., v. 101, n. 5, p. 287-297, 2008.
- TARDIF, M.; LEVASSEUR, L. Transformation de l'enseignement à la lumière de l'essor du travail des techniciens scolaires. **Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle**, Caen, v. 1, p. 29-46, 2004.
- TERRISSE, B.; LARIVÉE, S.J.; BLAIN, F. Famille, milieu de pratique et université: synergie entre théorie et action dans un programme d'intervention pour favoriser la réussite scolaire des enfants en milieu défavorisés. In: PITHON, G.; ASHDI, C.; LARIVÉE, S.J. (Org.). **Construire une communauté éducative: un partenariat famille-école-associations**. Bruxelles: De Boeck Université, 2008. p. 51-74.
- TERRISSE, B.; LAROSE, F.; COUTURIER, Y. Quelles sont les compétences attendues pour assurer la professionnalité dans l'intervention socio-éducative auprès du jeune enfant et de sa famille? **Revue Internationale de l'Éducation Familiale**, Paris, v. 7, n. 1, p. 11-31, 2003.
- TERRISSE, B.; LEFEBVRE, M.L.; LAROSE, F. Les tendances actuelles en éducation et soutien parental. In:

GERVILLA, A.; BARREALES, M.; GALANTE, R.; MARTINEZ, I. M. (Org.). **Familia y Educación**. Málaga: Prensas de las Universidades de Andalucía, 2001. p. 47-58.

TOMPSETT, C.; ALSOP, G. On reification: a reinterpretation of designed and emergent practice. **Association for Learning Technology Journal**, Oxford, UK, v. 11, n. 2, p. 61-63, 2003.

VAN CUTSEM, B. Groupe de parole et interdisciplinarité. **Perspectives Soignantes**, Paris, v. 8, p. 133-141, 2000.

VERGNAUD, G. Représentation et activité: deux concepts étroitement associés. **Recherches en Éducation**, Nantes, v. 4, p. 9-22. 2007.

VOELKLEIN, C.; HOWARTH, C. A review of controversies about social representations theory: a British debate. **Culture & Psychology**, Paris, v. 11, n. 4, p. 431-454, 2005.

VULLIAMY, G.; WEBB, R. Supporting disaffected pupils: perspectives from the pupils, their parents and their teachers. **Educational Research**, Washington, D.C., v. 45, n. 3, p. 275-286, 2003.

WALLON, H. **Les origines de la pensée chez l'enfant**. Paris: Presses universitaires de France, 1989. (Quadrige).

WENGER, E. **Communities of Practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge, Mass: Cambridge University Press, 1998.

Recebido em 10.06.09
Aprovado em 10.07.09