

# A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SEUS CONTRIBUTOS AO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES



Vól. 8 nº 16 jul./dez. 2013

p. 415-431

## THE SOCIAL REPRESENTATIONS THEORY AND THEIR CONTRIBUTIONS TO THE FIELD OF TEACHER EDUCATION

**Leanete Thomas Dotta<sup>1</sup>**

(Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e  
Universidade do Porto)

**RESUMO:** No final do século XX resultados de estudos internacionais alertavam para o problema das aprendizagens, centrando o olhar da sociedade civil, da comunidade científica e das políticas públicas nos professores e consequentemente na sua formação. A investigação sobre a formação de professores é convocada à mobilizar esforços para produzir conhecimentos capazes de dar respostas às fragilidades presentes na educação como um todo e especialmente na formação de professores. Considerando o vasto conjunto de estudos realizados no campo da formação de professores, pretende-se, neste artigo, apresentar os resultados de um tipo de metanálise que identificou as contribuições de estudos que utilizam a Teoria das Representações Sociais ao campo da formação de professores. Os resultados indicaram um aspeto central – a necessidade de ouvir os sujeitos em formação, os estudantes, no caso da formação inicial e os professores no caso da formação continuada. Há uma consensualidade nos estudos analisados de que conhecer as representações dos estudantes/professores sobre os mais diversos aspetos ligados à docência, sobre a forma como constroem e reconstroem tais representações, poderá contribuir para com a organização e oferta de programas de formação mais eficazes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores, Investigação Científica, Representações Sociais

**ABSTRACT:** In the late twentieth century the results of international studies alerted to the problem of learning, focusing the look of civil society, the scientific community and the public policies on teachers and consequently in their training. The research on teacher education is convoked to mobilize efforts to produce knowledge capable of responding to the weaknesses present in education as a whole and especially in teacher education. Considering

<sup>1</sup> Doutora em Educação (PUC-SP), Investigadora de Pós-Doutoramento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Membro do CIE (Centro de Investigação e Intervenção Educativa) da FPCEUP e do Grupo de Investigação EPSAI e Formação (Escola Pública Saberes, Identidades e Formação). Interesses investigativos: Formação de Professores, Formadores de Professores, Identidades Profissionais, Estudantes, Narrativas.

the wide range of studies in the field of teacher education, it is intended in this paper to present the results of a kind of meta-analysis that identified the contributions of studies that use the Social Representations Theory on the field of teacher education. The results showed a central aspect - the need to listen to the subjects in training, students in the case of initial education and teachers in the case of continuing education. There is a consensual in the analyzed studies that know the representations of students / teachers on various aspects of teaching, about how they construct and reconstruct their representations can contribute to the organization and offer of education programs more effective.

**KEYWORDS:** Teacher Education, Scientific Research, Social Representations.

## I. INTRODUÇÃO

A formação de professores, considerando as demandas das denominadas “sociedades do conhecimento” e suas inerentes complexidades, tem estado envolta em um processo de transformação. Em 1998, Widden, Mayer-Smith e Moon publicaram uma extensa revisão dos estudos publicados na década de 1990 sobre a formação inicial de professores e constataram que a maior parte denuncia o frágil impacto da formação inicial sobre os futuros professores. Ainda no final do século XX, resultados de estudos internacionais alertavam para o problema das aprendizagens, centrando o olhar da sociedade civil, da comunidade científica e das políticas públicas nos professores e consequentemente na sua formação. Por outro lado, mais dois fatores complexificaram a questão das aprendizagens – a diversidade das características dos alunos/estudantes e as novas tecnologias (NÓVOA, 2008a). Atualmente outras críticas podem ser ouvidas. Os professores formadores das áreas de especialidade afirmam que os jovens professores não saem devidamente preparados nas matérias que irão ensinar. Os professores formadores da área de educação lamentam que grande parte do que ensinam acaba suplantada pelo conservadorismo nas escolas. Os novos professores afirmam que pouco do que aprendem na formação inicial lhes serve e que é no campo de trabalho que aprenderam realmente a ser professores. Os colegas professores acham, muitas vezes, que os jovens iniciantes não vêm devidamente preparados (PONTE, 2006).

Especialistas e investigadores da área, juntamente com representantes de organismos multilaterais construíram gramáticas sobre temas como: o desenvolvimento profissional dos professores; a formação inicial; a indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; a atenção e a inserção dos jovens professores nas escolas; a ideia do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; a importância das comunidades de prática e do trabalho em equipe; a avaliação dos professores, entre outros. Tal “inflação retórica” (NÓVOA, 2008a, p. 22) implica num paradoxo – se por um lado confere uma maior visibilidade social e reforça o prestígio dos professores, por outro lado provoca também controles estatais e científicos mais acirrados, conduzindo a uma desvalorização das próprias competências e da autonomia profissional.

Nesse quadro, a investigação sobre a formação de professores é convocada à mobilizar esforços para constituir um campo de investigação forte e sólido e produzir conhecimentos capazes de dar respostas às fragilidades presentes na educação como um

tudo e especialmente na formação de professores. Os encaminhamentos teórico-metodológicos utilizados para responder a tais demandas são variados e fornecem igualmente variados resultados. É possível encontrar na literatura, um conjunto de estudos dedicados a fazer o mapeamento e balanço dos resultados e das perspectivas teórico-metodológicas, que evidenciam os pontos fortes e as fragilidades da constituição do referido campo.

Nesse registro, este artigo tem por objetivo apresentar um tipo de metanálise que procura analisar as contribuições de estudos que utilizam a TRS para o campo da formação de professores. O artigo está organizado de forma a discutir, inicialmente, a constituição do campo de estudos sobre a formação de professores, a partir das contribuições de analistas dedicados ao tema. Na sequência, é apresentado o encaminhamento metodológico que permitiu identificar e selecionar os artigos a serem utilizados na metanálise, bem como uma caracterização geral dos estudos em causa. Por fim, como ponto alto do artigo, encontra-se a apresentação e análise dos resultados dos estudos e suas contribuições para o campo da formação de professores.

## 2. A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DE ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS TENDÊNCIAS DAS INVESTIGAÇÕES

A melhoria da formação inicial de professores, nas últimas décadas, está sendo investida de novos desafios, especialmente, tendo em conta a emergência e o acirramento das características contextuais das denominadas sociedades do conhecimento. A expressão “sociedade do conhecimento” transporta em si novos conteúdos e processos de conhecimento, com ênfase, por um lado na inovação e na criatividade e, por outro lado, nos aspetos políticos, sociais e éticos do conhecimento (LOPES, PEREIRA, DOTTA & SOUSA, 2013). Esse contexto constitui-se num campo atrativo e heurístico de reflexão e aprofundamento, com impacto na conceitualização das formas de profissionalização e da formação (LOPES, 2013), que tem atraído o crescente interesse dos pesquisadores, expresso no aumento da produção científica sobre o tema; na visibilidade da temática na mídia; pela promoção de eventos e publicações especificamente dedicadas às questões de formação docente (ANDRÉ, 2010).

A produção científica sobre a formação de professores, nas últimas décadas do século XX, estava circunscrita ao campo da Didática (MARCELO, 1999, OLIVEIRA, 2000), mas, aos poucos, foi se constituindo numa potente matriz disciplinar (MARCELO, 1999). Estudos dedicados a fazer a análise da produção científica sobre a formação de professores (ANDRÉ, 1999, 2009; CUNHA, 2013), em contexto brasileiro, indicam o crescimento do número de estudos e as tendências das investigações realizadas no decorrer das últimas décadas do século XX até o presente. Os resultados indicam que a formação de professores constituiu-se num campo próprio de estudos. No contexto internacional, importantes estudos (ANDERSON & STILLMAN, 2013; WIDEEN, MAYER-SMITH & MOON, 1998) apontam um quadro similar, resguardadas as especificidades contextuais.

A constituição de um campo de estudos implica na existência de um conjunto de elementos: um objeto de estudos próprio, o uso de metodologias específicas, uma

comunidade de cientistas com um código de comunicação próprio, a integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e o reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa por parte dos administradores, políticos e pesquisadores (MARCELO, 1999).

O objeto de estudos do campo da formação de professores tem passado por um processo de sistematização que toma como ponto de partida a aprendizagem da docência e avança para a ideia de desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2008; IMBERNÓN, 2000; MARCELO, 2009). O desenvolvimento profissional é entendido como um processo, a longo prazo, onde são integrados diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente, com o objetivo de promover o crescimento e o desenvolvimento profissional, numa perspectiva de evolução e continuidade, em oposição a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada (MARCELO, 2009).

As análises de literatura, já referidas, em contexto brasileiro, indicam um percurso das tendências da investigação que se centrou, nos anos de 1990, na formação inicial dos professores; na década de 2000, nas identidades e profissionalização docente e mais recentemente, nas representações, saberes e práticas dos professores. Em síntese as analistas indicam que o objeto da formação de professores é um conhecimento parcelado, incompleto e que não trata do desenvolvimento profissional como um processo de aprendizagem ao longo da vida. No contexto internacional, embora com diferenças temporais, a investigação segue tendências similares (DOTTA & LOPES, 2013a, 2013a, WIDEEN, MAYER-SMITH & MOON, 1998).

O uso de metodologias específicas, como elemento estruturante de um campo de investigação, apesar de algumas fragilidades, indica coerência metodológica, especialmente nas que têm como foco as representações, saberes, práticas e identidades. Verificou-se a existência de metodologias privilegiadas constituintes de uma tendência e que ajudam a identificar melhor o campo. Trata-se da coleta de depoimentos, dos estudos (auto) biográficos, das pesquisas colaborativas e da pesquisa-ação. Quadro idêntico se configura no contexto internacional, com destaque para o crescimento dos estudos narrativos (DOTTA & LOPES, 2013b).

A criação de um grupo de cientistas com códigos e interesses comuns no campo da formação de professores, no Brasil, pode ser exemplificado pela constituição do Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores, da ANPEd; a realização dos Encontros de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores; da Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. No âmbito internacional merecem destaque: O *California Council on Teacher Education* que responde pelo *Journal Teacher Education Quarterly*; o *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, editado pela ATEA (*Australian Teacher Education Association*) que realiza conferências anuais desde 1997; o *Teaching and Teacher Education*; o *Journal of Teacher Education (JTE)*, em publicação contínua desde 1950; e o *Teaching Education*. No âmbito internacional, há uma tradição, em termos temporais, mais longa na constituição de grupos dedicados aos estudos sobre a formação de professores.

A incorporação ativa dos próprios protagonistas, os professores, nos programas de pesquisa, pode ser exemplificada com o projeto Universidade-Escola Pública, da

Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Por outro lado a própria metodologia que tem sido privilegiada nos estudos - relatos autobiográficos, a pesquisa-ação e pesquisa colaborativa, que supõe o envolvimento ativo dos professores, é um indicativo da existência deste parâmetro contribuinte para o fortalecimento do campo.

A atenção dos políticos, administradores e investigadores à formação dos professores, como peça chave da qualidade do sistema educativo, é outro dos indicadores da constituição do campo científico da formação de professores. Trata-se de um dos aspetos mais visível no contexto nacional e internacional. No Brasil, em nível federal, algumas políticas específicas podem ser citadas: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Pró-Licenciatura; o Programa Universidade para Todos (ProUni); o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>2</sup>.

Segundo Tardif (2013), desde o lançamento do movimento de profissionalização docente na década de 1980, primeiramente nos Estados Unidos e, depois, nos países anglo-saxões e na Europa e, finalmente, na América Latina, desenvolveu-se um vasto campo internacional de pesquisa com o objetivo de definir a natureza dos conhecimentos que sustentam o ato de ensinar e a promoção daqueles que são considerados úteis e eficazes para a prática do ensino. O autor exemplifica tal consideração com os dados que podem ser encontrados em bases bibliográfica como o Eric (*Educational Resource Information Center*), considerada a mais importante em educação no mundo anglo-saxão, onde, há trinta anos, mais de 100 mil trabalhos de pesquisa foram consagrados à produção de conhecimentos em educação.

Diante deste quadro a questão que se coloca é como os resultados das investigações ou os conhecimentos produzidos circulam e são absorvidos nos contextos dos diferentes níveis de ensino, pelas políticas educacionais e pelos demais atores sociais.

A problemática da circulação e utilização dos resultados da investigação envolve o campo do ensino como um todo e não apenas a formação de professores. É consenso de que a investigação sobre o ensino tem produzido conhecimentos importantes e contribuído com avanços para a educação como um todo. Contudo, analistas dos resultados das investigações realizadas no decorrer das últimas décadas, não deixam de alertar para a frágil relação entre a investigação académica sobre o ensino e as dinâmicas inseridas nos contextos da prática dos professores (WIDEEN, MAYER-SMITH & MOON, 1998; TARDIF & ZOURHLAL, 2005; GATTI, 2006; OLIVEIRA & LEBRUN, 2008; CAMPOS, 2009).

No decorrer do processo de constituição do campo de estudos da formação de professores diferentes tendências investigativas produziram conceitos e se apresentaram como produto e produtoras das ações formativas, influenciando e sendo influenciadas pelas políticas, legislações e culturas. Cunha (2013) sistematizou tais tendências temporalmente de forma muito elucidativa: Psicologia Comportamental, Interacionista (década de 1960/70); Psicologia Cognitivista, Psicologia Afetiva (década de 1970/80); Política Filosófica (década de 1980); Política Antropológica, Política Sociológica/

Culturalista (década de 1980/1990); Política Pós-estruturalista (décadas de 1990/2000); Política Neoliberal (final de 1990 e 2000); Políticas centradas na epistemologia da prática (décadas de 1990 e 2000); Narrativas culturais e desenvolvimento profissional (anos 2000).

É no contexto das tendências da epistemologia da prática, das narrativas culturais e do desenvolvimento profissional que a Teoria das Representações Sociais se insere como referencial teórico-metodológico capaz de produzindo estudos que podem contribuir para o fortalecimento do campo da formação de professores. Sob este pressuposto, este artigo se constitui numa metanálise que procura, a partir de estudos que utilizam a TRS, analisar suas contribuições para o campo da formação de professores.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo constitui-se como um tipo de metanálise – análise combinada dos resultados de um conjunto de estudos ou trabalhos de investigação. Pretende-se resumir, de forma analítica, os estudos que visem responder a uma questão comum. Assim, as unidades de análise são os resultados de estudos ou trabalhos de investigação publicados em revistas científicas, que tiveram como referencial teórico-metodológico a TRS, utilizada no âmbito da formação de professores. Não obstante é preciso reconhecer os riscos e limitações deste tipo de estudo considerando que os artigos identificados podem conter dados incompletos.

A identificação dos artigos analisados deu-se a partir de duas plataformas de dados: Scielo Brasil (*Scientific Electronic Library Online*), que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros e EBSCOhost, no qual foram selecionadas as bases de dados: Academic Search Complete, Education Research Complete, Education Source, ERIC (*Educational Resource Information Center*), Fonte Acadêmica e Teacher Reference Center.

Tendo em conta o recorte temporal – 2000 a 2013, foram introduzidas as palavras-chave: representações sociais; social representation + student teacher e social representation + teacher education, a serem identificadas no título, e/ou resumo, e/ou nas palavras-chave. A pesquisa resultou na identificação de 07 artigos no Scielo-Br e 05 artigos no EBSCOhost, totalizando 12 artigos. A leitura dos artigos permitiu identificar, nas suas referências, outros seis artigos, que também foram inseridos na análise pela sua pertinência na discussão pretendida. Assim sendo, a metanálise incidiu sobre o conjunto de 18 artigos. Vale ressaltar que os artigos analisados não são os únicos e não esgotam a temática, contudo, foram limitados aos critérios de localização e identificação indicados. A desconsideração de outros artigos importantes que podem estar publicados em periódicos científicos que não estão contemplados nas bases de dados consideradas, pode ser considerada como uma das limitações do estudo.

#### 3.1 Caracterização geral dos artigos

Os artigos serão, a partir de agora, tomados no seu conjunto total sem distinção

entre as bases de dados nas quais foram localizados. Esta caracterização inicial será realizada em diálogo com a revisão de literatura realizada por Menin, Shimizu e Lima (2009) – que compõe o conjunto dos 18 artigos identificados, contudo, não está pautada na análise do percurso metodológico dos estudos. A caracterização dos estudos está pautada na seguinte estrutura: data de publicação, local de realização do estudo, tipo de artigo (resultado de estudo empírico ou argumentação teórica), aspectos ligados ao objeto de estudo (nível de ensino ao qual se destina a formação de professores, sujeitos e temas) e referencial teórico no campo das representações sociais.

Conforme o critério temporal estabelecido – anos de 2000 e 2013, foram encontrados cinco artigos publicados entre os anos de 2002 e 2009 e 13 artigos entre os anos de 2010 e 2013. Nota-se uma evidente concentração das publicações nos últimos anos o que indica o fortalecimento da tendência das narrativas culturais e desenvolvimento profissional (Cunha, 2013), segundo a qual o professor age com base nos saberes estruturais, provenientes de diferentes fontes e contextos, construindo seus saberes a partir das múltiplas influências de formação.

No que se refere ao país onde o estudo foi realizado, 13 artigos se referem a estudos em contexto brasileiro e os demais cinco artigos estão divididos, respectivamente, entre Portugal, Quênia, Estados Unidos, Chile e Argentina. É possível dizer que no Brasil há uma produção mais significativa de estudos com representações sociais e formação de professores em relação a outros países, contudo tal conclusão não está isenta algumas ponderações. A base de dados Scielo-Br abriga revistas brasileiras, que podem eventualmente publicar artigos produzidos em contextos internacionais, mas, supõe-se, que publiquem predominantemente artigos brasileiros, portanto o número maior de artigos encontrados. Por outro lado, a base de dados EBSCOhost alcança um espectro muito maior de revistas internacionais e, poderia supor-se, resultaria num maior número de estudos, o que não se confirmou, o que pode, talvez, estar ligado aos critérios de busca.

No conjunto dos 18 artigos, 15 são resultados de estudos empíricos, uma revisão de literatura sobre Representação Social e educação/formação de professores e dois artigos são argumentações teóricas sobre o uso da TRS no campo da educação/formação de professores. A caracterização que segue refere-se aos estudos empíricos.

A identificação dos estudos tinha como critério-chave a relação entre representações sociais e formação de professores, não estando assumido, *a priori*, que os sujeitos seriam os indivíduos em formação – inicial, estudantes ou continuada, professores. Contudo, de fato, destacaram-se como sujeitos dos estudos os estudantes/professores. Treze estudos estão voltados para as representações sociais que os estudantes/professores possuem sobre algum aspecto da educação. Dois estudos focalizam as representações sociais dos formadores de professores. Embora todos os artigos incidam sobre cursos de formação inicial de professores, em nível superior, alguns dos sujeitos dos estudos já atuam como professores, por possuírem alguma formação anterior não superior.

A análise confirma a tendência do aumento dos estudos, no campo da formação inicial de professores, que se propõe a colocar os estudantes como sujeitos centrais dos

estudos (ANDERSON & STILLMAN, 2013; WIDEEN, MAYER-SMITH & MOON, 1998) e como sujeitos que podem efetivamente contribuir para com a melhoria dos seus processos de formativos (DOTTA & SOARES, 2013; DOTTA & LOPES, 2013b). Por outro lado, confirma-se também o número reduzido de estudos sobre os formadores de professores, apesar dos indícios do aumento do foco nos formadores diante da ideia consensual de que o desenvolvimento profissional dos formadores necessita de maior atenção (CELIK, 2011).

Quanto ao nível de ensino para a qual a formação inicial se destina e onde estão inseridos os sujeitos dos estudos, foram identificados nove estudos dedicados ao curso de Licenciatura em Pedagogia ou curso equivalente no caso dos contextos internacionais; quatro estudos tiveram como universo de estudo simultaneamente a Licenciatura em Pedagogia e outras Licenciaturas; dois estudos foram realizados no contexto da formação inicial para o Ensino Médio.

A partir da análise dos objetivos/objetos dos estudos foi possível organizar quatro conjuntos de temas: (a) questões mais amplas ligadas a profissão docente – bom professor, a imagem profissional, carreira docente, trabalho docente, mudanças educacionais; (b) questões voltadas aos saberes dos professores: tendências educacionais, saber pedagógico e saber disciplinar, saberes da prática; (c) ainda no campo dos saberes, mas de forma mais específica: saber musical e saber motor, o papel educativo do computador, raça e etnocentrismo, inclusão dos alunos com necessidades especiais; e, (d) questões ligadas ao tema geral da formação de professores: processos de formação e o papel das representações sociais na construção das identidades profissionais. Os objetos de estudo, predominantemente, são objetos de representação para os sujeitos da pesquisa, o que confirma uma tendência já constatada em estudos anteriores (MENIN, SHIMIZU & LIMA, 2007, 2009).

O quadro teórico que suporta os estudos, quase na sua totalidade, é constituído a partir das contribuições de Sérgio Moscovici, Denise Jodelet, Jean-Claude Abric, entre outros, ligados àqueles. Ainda com relação ao suporte teórico notou-se pouca referência a outros estudos já realizados sobre a mesma temática, situação já identificada por outros autores (ANDRÉ, 2010; MENIN, SHIMIZU & LIMA, 2009), o que, de certa forma, pode ser um elemento de comprometimento do fortalecimento do campo de estudo no que se refere ao estabelecimento de um código de comunicação próprio, ou seja, em fragilidades concernentes a circulação e utilização dos resultados das investigações. Corre-se assim o risco de estar em constante processo de “reinvenção da roda”.

Menin, Shimizu e Lima (2009), em seu estudo, sintetizaram como pontos positivos a pertinência e relevância nos objetos de investigação e da escolha dos sujeitos; a contextualização histórica dos objetos de representação estudados; a utilização de procedimentos de coleta de dados mistos e de combinação de formas de coleta, embora os trabalhos em representação social tenham sido predominantemente descritivos, subutilizando as potencialidades explicativas que a TRS. Tais aspectos também foram identificados pela análise aqui apresentada.

A caracterização geral dos artigos configura-se num elemento constitutivo da metanálise que se pretende, uma vez que, configura-se em uma espécie de “pano de

fundo” para a discussão dos resultados dos estudos no sentido de identificar as contribuições da TRS para o campo da formação de professores.

#### 4. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CONTRIBUIÇÕES AO CAMPO DE ESTUDOS

Santos (2006) analisa os mecanismos linguísticos e cognitivos implicados na retexualização e na representação da definição da Pedagogia Progressista por uma alfabetizadora, aluna do curso de Pedagogia. Identifica elementos pertinentes ao planejamento e organização dos cursos de formação continuada. O autor entende que as instituições formadoras devem reconhecer que o acesso às definições teóricas circuladas pela escrita não é mais um privilégio dos especialistas. A partir desta perspectiva, sugere que a formação continuada deve considerar como ferramenta de apropriação do conhecimento, a diversidade linguístico-discursiva e cognitiva. Por outro lado, a avaliação do impacto dos cursos de formação em serviço deve ter como foco, além das práticas discursivas produzidas no contexto institucional, o aprendizado de definições teóricas manifestadas por escrito. Amplia seus contributos aos formadores que, segundo o autor devem sempre questionar o ponto de conflito entre a escrita e oralidade e entre as definições científicas e as representações sociais dos grupos para quem a formação se destina.

A problematização das concepções dos professores-alunos a respeito da inclusão do aluno com deficiência no ensino regular foi o objetivo do estudo de Músis e Carvalho (2010). Os resultados indicaram que o professor fala da educação a partir de uma matriz identitária intimamente relacionada à sua prática. Tais resultados passam pela indicação dos sujeitos de que necessitam de capacitação e de formação adequada para ampliar sua compreensão sobre a inclusão e melhorar efetivamente sua prática profissional. Afirmam que inclusão significa a presença do aluno na escola com participação, aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades, o que muitas vezes não acontece pela falta de condições objetivas para que isso aconteça. Se por um lado, fazem o possível para incluir os alunos pela via do afeto, por outro lado acabam por excluí-lo em função da falta de medidas, de material didático e de formação adequada.

O referido estudo, assim como outros, revela a complexidade implicada no processo de formação de professores, que passa, muitas vezes, pela ausência da abordagem mais cuidadosa de alguns temas, mas que também se confronta com as condições práticas encontradas nos contextos de trabalho. Por outro lado, fica evidente a necessidade dos cursos de formação de professores considerarem os saberes e práticas dos estudantes e assim minimizar os embates entre teoria e prática (KORTHAGEN, 2010).

Silva (2011), em seu estudo, reflete sobre as manifestações corporais do professor e as representações construídas sobre sua profissão e identifica manifestações corporais como típicas de ser professor, especialmente representadas pelas formas de interação professor-aluno. O estudo apresenta como contributo à formação de professores a indicação da importância dos aspectos relacionais entre professor-aluno, como saber que

compõe a docência. Sugere a necessidade do entendimento de como se dá a comunicação não-verbal que permeia as interações professor-aluno.

As representações sociais sobre a carreira Docente, a partir da consideração do professor como sujeito do conhecimento e importante ator social no contexto escolar, foi o objeto de estudo de Fernandes (2011). Os resultados indicaram que, apesar da presença de representações do professor-transmissor de conhecimento, os estudantes entendem a necessidade da utilização do conhecimento numa lógica de simultaneidade entre o ensinar e o aprender. Identificam a presença da ideia da qualificação constante para a superação das dificuldades da sua carreira. A carreira docente é ligada ao potencial de transformação e de mudança da sociedade, numa perspectiva de profissão humanizada. A autora utiliza os resultados como contributo aos formadores de professores, aos quais cabe o papel de esclarecer e fortalecer a importância do papel social do professor.

A relação entre as políticas de formação de professores e as representações sociais sobre o trabalho docente de alunas de um curso de Pedagogia foram o foco do estudo de Ens, Gisi e Eyng (2011). A gramática da vocação, ligada a elementos como responsabilidade, capacidade, sabedoria, diálogo está presente nas representações das alunas. A formação continuada, bem como as demais atribuições do pedagogo contempladas nas diretrizes curriculares, não estão significativamente presentes nas representações das alunas. As representações das futuras professoras sobre a profissão referem-se a contraposição da imagem idealizada da profissão no que se refere à sua finalidade e relevância social e a percepção da desvalorização no que se refere à falta de reconhecimento do trabalho realizado.

Gentile, Lima e Mazzoti (2011), ao investigar representações sociais de alunos de Pedagogia sobre saberes da prática, identificaram que estão associadas aos saberes do animador de auditório e que para ensinar é necessário pouco mais do que é encontrado nos livros didáticos. A partir dos resultados os autores enfatizam o necessário debate entre teóricos e professores na formação.

A explicitação e a problematização da identidade docente, através da análise das representações sociais de estudantes em formação para a docência, são os objetivos do estudo de Pardal, Neto-Mendes, Martins, Gonçalves e Pedro (2011). Os dados indicam uma forte relação entre a identidade do professor, o trabalho exercido por ele e uma certa configuração do seu trabalho onde o ensinar e o aprender estão contrapostos. O conteúdo da identidade parece marcado por uma visão de profissão burocrática, provavelmente assente numa representação que precede a formação profissional. Assim, os autores, afirmam a importância dos centros de formação refletirem sobre tais representações, tendo em conta a perspectiva moscoviana de que as representações individuais ou sociais contribuem para que o mundo seja o que nós pensamos que ele é ou deve ser.

O estudo sobre as representações sociais de alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia sobre as mudanças na educação, realizado por Sant'Ana e Andrade (2011), permitiu a identificação de representações sociais pautadas no binômio da mudança e da conservação. A mudança é localizada individualmente, na inclusão do sujeito na vida universitária, no nível prático instrumental, especialmente nos primeiros anos do curso. A

conservação se apresenta especialmente nos discursos alunos dos dois últimos anos do curso, que incorporam o discurso da desvalorização docente e o naturalizam. Os alunos do quarto ano do curso assinalam as dificuldades encontradas na prática de estágio. Salientam aspetos históricos do curso de Pedagogia e indicam as necessidades de mudanças no curso, especialmente no que se refere ao aumento de contato com a prática durante a formação, refletindo a tensão entre teoria e prática. As autoras identificam, no final do curso, um rompimento com o discurso da mudança e a negação do conhecimento acadêmico em nome de sua adaptação à realidade do mercado de trabalho.

Franco e Pechin (2002) apresentam os resultados de um estudo, em contexto argentino, que objetivou conhecer as representações sociais de estudantes em formação para a docência sobre as disciplinas de música e de educação física e o papel delas na formação docente. Os dados, segundo as autoras, trouxeram informações que podem contribuir para a revisão da formação docente no que se refere às áreas de educação musical e educação física, no sentido de avançar com conhecimentos e práticas que rompam com os estereótipos existentes e proponham alternativas de ensino e aprendizagem significativas. Problematicam as possibilidades e limites da intervenção da formação docente nas representações construídas pelos estudantes antes da formação inicial.

A questão do multiculturalismo é abordada no estudo realizado por Carignan, Sanders e Pourdavood (2005), nos Estados Unidos, com o objetivo de compreender as representações sociais de estudantes em formação para a docência sobre raça e etnocentrismo. Concluíram que as representações dos estudantes não são estáticas, mas sim dinâmicas e que possuem elementos fortemente liberais, apesar de alguns indícios tradicionais. Os autores alertam para a necessidade dos professores terem sempre em mente as questões do multiculturalismo e da necessidade do respeito às individualidades dos alunos.

As representações de estudantes de Pedagogia sobre o bom professor, tendo em conta as transformações em razão das reformas educacionais iniciadas na década de 1990 no Brasil, são o objeto de estudo de Gisi, Ens e Eying (2010). Os resultados indicaram representações sociais de bom professor como aquele que deve possuir conhecimento da disciplina e da metodologia, ter atitudes de interação com os alunos, gostar de ser professor, ser dedicado e amoroso com os alunos, e, por último, assumir um compromisso social. Por outro lado, as exigências que decorrem das reformas educacionais implantadas nas escolas (novas formas de gestão, elaboração coletiva do projeto pedagógico, ciclos de escolarização, currículos interdisciplinares ou globalizados, o interculturalismo, a avaliação formativa, a interligação entre a escola e a comunidade, as mídias) não parecem ter relação com as capacidades que deve ter o bom professor. Logo, as representações do bom professor estão ligadas quase que exclusivamente à atividade de sala de aula.

Contreras, Rivera, Candia e Vásquez (2010) realizaram um estudo, em contexto argentino, para conhecer as representações sociais de estudantes em formação para a docência no ensino médio sobre o saber pedagógico e o saber disciplinar, bem como sobre as fragilidades e pontos fortes de seu processo de formação docente. Os resultados, de forma global, apontam para uma baixa valorização do saber pedagógico, tanto no que

se refere a própria organização curricular quanto a atenção dispensada por estudantes e formadores, o que, segundo os autores, pode comprometer o futuro desempenho profissional. Contudo, no que se refere aos estudantes, a desvalorização dos saberes pedagógicos é mais forte nos estudantes nos primeiros anos da formação e menos evidente, embora não ausente, nos estudantes dos últimos anos.

O estudo realizado por Pelini (2011) analisa como as representações sociais influenciam ou são influenciados pelos programas de formação inicial de professores e procura determinar a influência que eles têm sobre a construção das identidades sociais e profissionais, entre futuros professores no Quênia. Os resultados levantam dúvidas sobre a capacidade da formação inicial de promover resultados positivos e desenvolver identidades profissionais nos futuros professores. Assim, para a autora, afigura-se a necessidade de desconstruir representações sociais negativas para que haja resultados positivos a ser alcançados. Afirma ainda a necessidade de se levar em consideração as representações estudantis na (re) formulação de currículos de formação. Os resultados chamam a atenção para os limites da formação e sublinham a necessidade de mudar a imagem do professor retratado socialmente.

Dois artigos dedicam-se ao estudo das representações sociais dos formadores de professores. Peixoto (2007) visa identificar e analisar as representações sociais dos formadores de professores sobre o papel do computador no contexto educativo, a partir do argumento de que tais representações possuem impacto no modelo formativo que utilizam. A autora revela, a partir dos dados analisados, que é no confronto entre as demandas da formação dos formadores, o compromisso com uma mudança educacional, as prescrições teóricas e as exigências de enquadramento nos programas oficiais de Informática Educativa que o formador constrói suas representações sobre o papel educativo do formador. No núcleo figurativo da representação dos formadores o computador é um instrumento capaz de produzir transformações educacionais. Esses formadores atribuem ao computador um poder emancipador que eles querem exercer e que gostariam de passar aos professores em formação.

Alvez-Mazzotti (2011) investigou as representações sociais de formação para o magistério elaboradas por professores formadores de cursos de Pedagogia. Os resultados indicaram que os professores, no geral, apresentaram um discurso fragmentado e envolto em expressões retiradas da literatura corrente, como, por exemplo, “professor reflexivo”, mas com pouca coerência sobre o que é a formação para o magistério. Tais resultados fizeram a autora questionar a existência de uma representação de formação para o magistério entre esses professores, uma vez que parecem ter apenas opiniões ou mesmo atitudes, mas não uma representação estruturada.

Entre os dois artigos de argumentação teórica sobre a relação entre a TRS e a formação de professores, um deles (SOUZA & VILLAS BÔAS, 2011) apresenta uma discussão sobre os desafios do Programa de Pesquisa “Representações Sociais de Estudantes de Educação e de Licenciatura sobre o Trabalho do Docente”, desenvolvido por uma rede internacional de pesquisadores associados ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed) da Fundação Carlos Chagas (São Paulo, Brasil).

Para as autoras o olhar psicossocial, no âmbito educacional, possibilita a análise das tensões construídas na articulação entre o conhecimento científico, específico da área educacional, com o conhecimento do senso comum, que permeiam as representações sociais sobre o trabalho do professor. Argumentam que desenvolver pesquisa sobre como pensam os professores ou como eles estão construindo seu pensamento acerca da educação, implica investigar como esses sistemas de conhecimento se entrelaçam sem estabelecer uma contraposição entre eles. Trata-se de construir possibilidades de interferir na formação inicial e continuada de professores, conscientizando o estudante, durante sua trajetória de formação, sobre como está construindo seu pensar a respeito do trabalho do professor.

As mesmas autoras, em 2012, publicaram um artigo cujo foco foi discutir a relevância da análise psicossocial da formação e avaliação docentes, entendendo-a (a avaliação da formação docente) como um processo que não envolve somente o domínio de conhecimentos e habilidades de uma determinada área. Os processos de avaliação da formação requerem a compreensão dos processos de constituição da identidade profissional, da produção de subjetividade, das relações que o professor desenvolve com o outro e com os diferentes outros que participam da sua formação.

Os resultados dos estudos aqui apresentados, por meio do referencial das representações sociais, destacam um aspecto que tem ocupado importância central no campo da formação de professores e que também já foi identificado por outras iniciais investigativas – a necessidade de ouvir os sujeitos em formação, quer na formação inicial quanto na continuada – estudantes/professores. Há uma consensualidade de que é a partir do momento que se conheçam as representações dos estudantes/professores sobre os mais diversos aspectos ligados à docência, sobre a forma como constroem e reconstróem tais representações poderão ser organizados programas de formação mais eficazes.

Trata-se de compreender a formação como desenvolvimento profissional, numa perspectiva em que as representações, as práticas, os saberes e as identidades dos estudantes/docentes são consideradas como válidas, uma vez que afetam a aprendizagem da docência, possibilitando ou dificultando o processo de desenvolvimento profissional. Contudo, é preciso articular tais representações, práticas, saberes, identidades do professor aos contextos em que foram construídos e às medidas a serem tomadas para promover a aprendizagem da docência. Significa entender a formação docente como um aprendizado profissional ao longo da vida (LOPES & PEREIRA, 2012), o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, comprometidos com as necessárias mudanças da prática efetiva em sala de aula (ANDRÉ, 2010).

Assim, as representações sociais dos estudantes/professores devem ser consideradas como uma base para a reorganização dos currículos dos programas de formação de professores (PARDAL, NETO-MENDES, MARTINS, GONÇALVES & PEDRO, 2011, FRANCO & PECHIN, 2002, PELINI, 2011); como um indicativo para a organização das práticas dos formadores de professores (SANTOS, 2006, MUSIS & CARVALHO, 2010, FERNANDES, 2011); como um elemento que possa contribuir para com o equilíbrio entre as dicotomias entre teoria e prática (GENTILE, LIMA & MAZZOTI, 2010, SANT'ANA & ANDRADE, 2011); como uma fonte de dados para a oferta de

cursos de formação continuada (SANTOS, 2006); entre outras. Porém, é necessário incrementar as pesquisas que articulem as concepções do professor aos processos de aprendizagem da docência e a suas práticas de ensino, e assim contribuir para o fortalecimento do campo da investigação da formação de professores (ANDRÉ, 2010).

Se, por um lado, em muitos estudos o baixo impacto da formação de professores tem encontrado eco (FRANCO & PECHIN, 2002; ZONTA & MEIRA, 2007; PELINI, 2011), e, por outro lado, a constituição e o fortalecimento de um campo de investigação depende da utilização dos resultados de suas investigações, o referencial das representações sociais é um importante instrumento para a compreensão do pensamento e das subjetividades (BRANCHER, BATISTA, MARASCHIN & CONCEIÇÃO, 2007) do estudante/professor. Permite evidenciar as articulações dos saberes construídos na biografia escolar (BRITZMANN, 2003) e na prática concreta, onde o contexto educacional micro, meso e macro então em constante relação, influenciando e sendo influenciado pelas representações.

Trata-se de

**renovar esperanças de educar o futuro professor, evidenciando que processos de formação docente devem necessariamente considerar o senso comum desses professores para permitir a transformação que oriente a construção de um senso comum esclarecido (SANTOS, 1989), sem desconsiderar, contudo, o contexto de sua produção (SOUSA & VILLAS BÔAS, 2011, p. 283).**

## NOTAS

<sup>2</sup> Para uma análise mais detalhada sobre as políticas nacionais brasileiras para a formação de professores consultar o estudo de Gatti, Barreto e André (2011). No campo internacional, especificamente no contexto da União Europeia, ver, por exemplo, os documentos complementares ao Processo de Bolonha.

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Formação para o magistério: o discurso dos formadores. Dossiê: Representações sociais e formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, 11 (33), 2011, p. 287-307.
- ANDERSON, L. M., & STILLMAN, J. A. Student Teaching's Contribution to preservice Teacher Development: A Review of Research Focused on the Preparation of Teachers for Urban and High-Needs Contexts. **Review of Educational Research**, 83 (1), 2013, p. 3-69.
- ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, 1 (1), 2009, p. 41-56. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 5 julho 2010.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, 33 (3), 2010, p. 174-181.

- ANDRÉ, M., SIMÕES, R., CARVALHO, J., & BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, 20 (68), 1999, p. 301-309.
- BRANCHER, V. R., BATISTA, E. H., MARASCHIN, M. S. & CONCEIÇÃO, V. J. S. Formação do professor: algumas Reflexões coletivas. **Educere et Educare Revista de Educação**, 2 (4), 2007, p. 63-75.
- BRITZMAN, D. P. **Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach**. Albany: State University of New York Press. 2003.
- CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, 39, 2009, p. 269-283.
- CARIGNAN, N., SANDERS, M., & POURDAVOOD, R. G. Racism and Ethnocentrism: Social Representations of Preservice Teachers in the Context of Multi- and Intercultural Education. **International Journal of Qualitative Methods**, 4(3), 2005, p. 1-17.
- CELIK, S. Characteristics and Competencies for Teacher Educators: Addressing the Need for Improved Professional Standards in Turkey. **Australian Journal of Teacher Education**, 36 (4), 2011, p. 72-87. Disponível em: <<http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol36/iss4/2>>. Acesso em: 10 de maio de 2012.
- CONTRERAS, M. G. V., RIVERA, C. N. B., CANDIA, M. A. T., & VÁSQUEZ, H. G. C. Representaciones sociales de estudiantes acerca de su formación inicial docente. **Horizontes Educativos**, 15 (1), 2010, p. 53-67.
- CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, 39, 2013, p. 609-626.
- DOTTA, L. T. & SOARES, E. O caráter pedagógico das narrativas biográficas no contexto da abordagem de ensino centrada no estudante. **Revista Tendências Pedagógicas**. 2013. (submetido)
- DOTTA, L. T. & LOPES, A. The identities of teacher educators in the context of studies on teacher educators: Literature review 2000–2013. **Teaching and Teacher Education**. 2013a. (submetido)
- DOTTA, L. T. & LOPES, A. Investigação narrativa, formação inicial de professores e autonomia dos estudantes: uma revisão de literatura. **Educacion y Futuro: revista de investigacion aplicada y experiencias educativas**, 29, 2013b, p. 129-155.
- ENS, R. T., GISI, M. L. & EYNG, A. M. Formação de professores: possibilidades e desafios do trabalho docente na contemporaneidade. Dossiê: Representações sociais e formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, 11 (33), 2011, p. 309-329.
- FERNANDES, F. S. Futuros educadores ou professores? Um estudo sobre as representações sociais dos acadêmicos de letras da Universidade Federal do Amazonas/Humaitá sobre a carreira docente. **Educar em Revista**. 2011, p. 241-256.
- FRANCO, M. S. & PECHIN, C. A. Representaciones sociales de los/las estudiantes en la Formación Docente acerca de las áreas Música y Educación Física. **Educación**, 4 (4), 2002, p. 39-50.
- GATTI, B. A pesquisa na pós-graduação e seus impactos na educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, 15 (16), 2008, p. 35-49.
- GATTI, B., BARRETTO, E. S. S. & ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco. 2011.
- GENTILE, M., LIMA, R. C. P. & MAZZOTTI, T. Saberes da prática na formação: representações sociais de alunas de Pedagogia. Dossiê: representações sociais e formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, 11 (33), 2011, p. 331-351.
- GISI, M. L., ENS, R. T. & EYNG, A. M. Políticas educacionais e a representação de estudantes de pedagogia sobre o que é um «bom professor». **Educação Sociedade e Cultura**, (31), 2010,

p. 51-65.

- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2000.
- KORTHAGEN, F. A. J. Situated Learning Theory and the Pedagogy of Teacher Education: Towards an Integrative View of Teacher Behavior and Teacher Learning. **Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies**, 26(1), 2010, p. 98-106.
- LOPES, A. & PEREIRA, F. Everyday life and everyday learning: the ways in which preservice teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity. **European Journal of Teacher Education**, 35(1) 2012, p. 17-38. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2011.633995>> Acesso em 25 de jan. de 2013.
- LOPES, A. Formação inicial de profissionais de ajuda e identidades dos formadores: o caso do ensino e da enfermagem". In V. Fartes, T. Caria & A. Lopes (org.) **Saber e formação no trabalho profissional relacional**. Salvador/BA: EDUFBA. 2013.
- LOPES, A., PEREIRA, F., DOTTA, L. T. & SOUSA, R. How can teacher education fulfil its more generous intentions: reflections which regard to pernicious effects of educational assessment? In: **IST International Conference on Reimagining Schooling**, 2013, Thessaloniki.
- MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora. 1999.
- MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, 08, 2009, p. 7-22.
- MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M., & LIMA, C. M. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, 39, 2009, p. 549-576.
- MUSIS, C. R., & CARVALHO, S. P. Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. **Educação & Sociedade**, 31, 2010, p. 201-217.
- NÓVOA, A. Percursos profissionais e aprendizagem ao longo da vida. **Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida**, Lisboa: Ministério de Educação. 2008a.
- NÓVOA, A. O regresso dos professores. **Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida**. Lisboa: Ministério de Educação. 2008b.
- OLIVEIRA, M. R. 20 Anos de ENDIPE. In: Candau, V. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 161-176.
- OLIVEIRA, A. A. & LEBRUN, J. Análise de práticas docentes na Documentação científica De língua inglesa, francesa E portuguesa: resultados de duas Meta-análises. **Educere et Educare Revista de Educação**, 3 (5), 2008, p. 151-165.
- PARDAL, L., NETO-MENDES, A., MARTINS, A., GONÇALVES, M. & PEDRO, A. Quando for grande vou ser professor: a identidade docente representada por futuros professores. Dossiê: Representações sociais e formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, 11 (33), 2011, p. 417-433.
- PEIXOTO, J. Metáforas e imagens dos formadores de professores na área da informática aplicada à educação. **Educação & Sociedade**, 28, 2007, p. 1479-1500.
- PELINI, E. S. Social Representations and their Effect on the Construction of Professional Identities. **International Journal of Interdisciplinary Social Sciences**, 5(9), 2011, p. 237-247.
- PONTE, J. P. Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. **Revista da Educação**, 14 (1), 2006, p. 19-36.
- SANT'ANA, B. L. S. & ANDRADE, D. B. S. F. O que mudar na educação? – Representações

- sociais de alunos de Pedagogia. Dossiê: Representações sociais e formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, 11 (33), 2011, p. 375-396.
- SANTOS, C. B. Ensinar não é empurrar o conteúdo de goela abaixo: a construção da definição da Pedagogia Progressista pelo alfabetizador em formação. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 45, 2006, p. 135-145.
- SILVA, A. F. L. Corporeidade e representações sociais: agir e pensar a docência. **Psicologia & Sociedade**, 23, 2011, p. 616-624.
- TARDIF, M. & ZOURHLAL, A. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, 35, 2005, p. 13-35.
- TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, 34, 2013, p. 551-571.
- WIDEEN, M., MAYER-SMITH, J., & MOON, B. A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. **Review of Educational Research**, 68(2), 1998, p. 130-178.
- ZONTA, C. & MEIRA, M. E. M. Representações sociais de Professores sobre o Fracasso escolar. **Educere et Educare Revista de Educação**, 2(4), 2007, p. 205-217.

Recebido em 12/11/2013

Aprovado para publicação em 10/12/2013