

## REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE DE VALÈNCIA/ESPANHA

## SOCIAL REPRESENTATION OF TEACHER EDUCATION FOR STUDENTS AT THE UNIVERSITY OF VALÈNCIA/SPAIN

Elda Silva do Nascimento Melo<sup>1</sup> - UFRN  
José Beltrán Llavador<sup>2</sup> - UV

### RESUMO

Este estudo foi desenvolvido durante a realização de Estágio Pós Doutoral, sob a supervisão do prof. Dr. José Beltran Llavador. Buscou-se verificar a construção de representações sociais de estudantes do curso de Sociologia na *Universitat de València* sobre a formação de docente. Utilizamos pesquisa bibliográfica, documental e empírica. Nosso referencial, envolveu Teoria das Representações Sociais e Teoria do Núcleo Central; além das bases legais que pautam a formação de professores no Brasil e Espanha. Para coleta de dados fizemos um recorte e apresentamos apenas os resultados da Técnica de Associação Livre de Palavras. O tratamento dos dados qualitativos partiu da Análise de Conteúdo. O trabalho buscou contribuir para reflexão acerca da formação de professores, em geral, e dos professores de Sociologia, em particular, envolvendo Brasil e Espanha.

**PALAVRAS-CHAVE:** Representação Social; Formação Docente; Sociologia.

### ABSTRACT

This study was developed during the Post Doctoral Internship, under the supervision of prof. Dr. José Beltran Llavador. We sought to verify the construction of social representations of students of the Sociology course at the *Universitat de València* on teacher training. We used bibliographical, documentary and empirical research. Our referential involved Theory of Social Representations and Theory of the Central Nucleus; in addition to the legal bases that guide the training of teachers in Brazil and Spain. For data collection we made a cut and presented only the results of the Free Word Association Technique. The treatment of qualitative data started from Content Analysis. The work sought to contribute to reflection on the formation of teachers, in general, and Sociology teachers, in particular, involving Brazil and Spain.

**KEYWORDS:** Social Representation; Teacher Education; Sociology

DOI: 10.21920/recei72021722200219  
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72021722200219>

<sup>1</sup>Pós doutora em Educação - Universidade de Valencia/UV/Espanha. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da UFRN e Pró-reitora Adjunta de Graduação. E-mail: [elda.nascimento@ufrn.br](mailto:elda.nascimento@ufrn.br) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5146-4479>.

<sup>2</sup>Professor do Departamento de Sociologia e Antropologia Social da Universidade de València. E-mail: [jose.beltran@uv.es](mailto:jose.beltran@uv.es) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1065-3032>.

## INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo explicitar as representações sociais de estudantes da *Universitat de València* (UV) sobre a formação para a docência. Os estudantes pesquisados pertencem ao curso de graduação em Sociologia e ao curso Master<sup>3</sup> de formação de professores do Secundário da referida universidade, uma vez que em Valência, a formação para atuar como docente do ensino secundário ocorre em nível de pós-graduação, neste curso.

Buscamos junto aos dois grupos de estudantes conhecer os sentidos atribuídos à própria formação para a docência, bem como as projeções atinentes ao seu exercício profissional. Este trabalho concorre para consolidar a discussão posta acerca do ensino de sociologia nas escolas de ensino médio, tanto no Brasil como nas escolas secundárias, considerando o contexto espanhol. Nesse sentido, apresentamos um estudo resultante de nossa vivência como professora da UFRN e, a partir dos resultados obtidos como pesquisadora em estágio pós doutoral desenvolvido na Universidade de Valência/Espanha. Portanto, buscamos aquecer o debate sobre a formação de professores para o ensino de sociologia, considerando estes contextos diversos: Brasil e Espanha.

Nossa escolha pela universidade valenciana deveu-se ao fato de um grupo de professores ligado à Faculdade de Ciências Sociais e, especificamente, ao departamento de Sociologia e Antropologia Social da UV estar em estreita relação com vistas à construção de um projeto macro de cooperação com a UFRN. Assim, este estudo compõe uma série de outras ações desenvolvidas pelo Centro de Educação e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que por meio de projetos, programas e convênios têm estreitado relações com outras universidades nacionais e estrangeiras, visando fortalecer a pesquisa educacional no cenário mundial.

Para consecução desse trabalho desenvolvemos pesquisa bibliográfica e empírica. A revisão de literatura sobre formação de professores e ensino de Sociologia pautou-se nos estudos de Perrenoud (2000), Tardif (2000), Silva (2003, 2011), Moraes (2012), Oliveira (2014), Llavador (2014) entre outros. Adotamos ainda, como referencial, a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978), e, de modo complementar, a Teoria do Núcleo Central (Abric, 2000); além das bases legais que pautam a formação de professores no Brasil e na Espanha. A coleta de dados se deu por meio da Técnica de Associação Livre de Palavras - TALP, para apreensão do universo semântico dos sujeitos. O tratamento dos dados foi realizado a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2004), cujos princípios foram aplicados às justificativas postas na TALP, às entrevistas semiestruturadas e aos questionários. O trabalho em tela pretende contribuir para reflexão acerca da formação de professores, em geral, e dos futuros professores de Sociologia, em particular, tanto no Brasil quanto na Espanha.

## VALÊNCIA/ESPANHA - CONTEXTUALIZANDO O LÓCUS DA PESQUISA

A Espanha é um dos países membros da União Europeia. Possui 47,8 milhões de habitantes. Sua capital é Madri e a moeda corrente é o Euro (EUR). O tipo de governo praticado na Espanha é a Monarquia Parlamentarista, tendo como Rei, Felipe VI e como primeiro ministro, Pedro Sánchez.

<sup>3</sup>Em Valência, para atuar como professor no que aqui no Brasil equivale a Educação Básica, é necessário cursar uma pós graduação direcionada à formação para a docência, semelhante ao nosso Mestrado Profissional, denominado Master.

O país está localizado a sudoeste da Europa, e é formado por 17 comunidades autônomas. As principais cidades da Espanha em termos de desenvolvimento são: Madri, Barcelona, Valência, Sevilha, Zaragoza e Bilbao, Málaga, Oviedo, Vigo, Granada, Alicante e Palma de Mallorca.

Os idiomas adotados são: espanhol (oficial), basco, galego, valenciano e catalão. A economia baseia-se fundamentalmente na produção agrícola: trigo, beterraba, legumes e verduras, frutas cítricas, uva, azeitona e cevada; na pecuária: bovinos, suínos, ovinos, aves; na Mineração: carvão, gás natural, gipsita; e na Indústria: automobilística, naval, química, siderúrgica (aço), têxtil e calçados.

A cidade de Valência, onde desenvolvemos nossa pesquisa, é a mais populosa da sua comunidade autônoma e a terceira mais populosa da Espanha. O município tem 134,65 km<sup>2</sup> de área e cerca de 1,6 milhões de habitantes.

Situa-se na costa do Mediterrâneo, a leste do país. Foi fundada em 138 a.C. e conta com uma longa história representada em museus e tradições populares. Há na cidade um grande número de Instituições de Ensino Superior. Dentre as principais estão a Universidade de Valência, Universidade Politécnica de Valência e a Universidade Católica de Valência.

### A organização da escolaridade no contexto espanhol

A organização escolar da Espanha apresenta muitas semelhanças com o modelo brasileiro, sendo composto conforme quadro a seguir:

**Quadro 01 - Sistema de Educação Espanhol**

Educação pré-universitária	Educação universitária
Infantil	Graduação
Primária	Pós graduação <i>lato sensu</i>
Secundária	Mestrado
Bacharelado ( <i>Bachillerato</i> )	Doutorado
<b>Cursos técnicos</b>	Pós doutorado
Grau Médio	
Grau Superior	

Fonte: própria autoria

O *Bachillerato* é dirigido para quem pretende seguir a carreira universitária. O programa de ensino tem algumas matérias comuns à todos os estudantes, e outras que variam de acordo com a área escolhida (que pode ser Artes, *Ciências y Tecnología*, *Humanidades y Ciencias Sociales*, y *Ciencias de la Naturaleza y la Salud*). Esses ramos têm relação com o vestibular (*selectividad*) cuja matéria das provas varia de acordo com a carreira escolhida. No quadro 02 comparamos o sistema escolar brasileiro com o sistema escolar espanhol.

**Quadro 02 - Comparação entre os sistemas educacionais Brasil/Espanha**

Brasil	Espanha
Educação Infantil (0 a 5 anos)	<i>Educación</i> Infantil (0 a 6 anos)
Ensino Fundamental (9 anos)	<i>Educación</i> Primaria (6 séries)
Ensino Médio (3 anos)	<i>Educación</i> Secundaria Obligatoria (4 séries)
	<i>Bachillerato</i> (2 séries)

Fonte: própria autoria

Não obstante algumas variações os dois sistemas educacionais apresentam níveis semelhantes em sua constituição, uma vez que são organizados por idade/ano/série.

No que concerne à educação universitária também existem semelhanças, conforme mostrado no quadro 03, a seguir.

**Quadro 03 – Comparação da educação universitária – Brasil/Espanha**

<b>Brasil</b>	<b>Espanha</b>
Graduação (3-5 anos)	<i>Grado</i> (3-4 anos)
Mestrado (2 anos)	<i>Máster</i> (1-2 anos)
Doutorado (3-4 anos)	<i>Doctorado</i> (3-5 anos)

Fonte: própria autoria

Pelo exposto, verificamos algumas semelhanças entre os sistemas educativos do Brasil e da Espanha. Entretanto, o *Máster*, equivale ao nosso mestrado profissional e é requisito necessário para quem deseja atuar como professor da rede secundária de ensino.

Considerando que a Espanha é formada por comunidades autônomas, realçaremos a seguir o contexto da Universidade de Valência, com destaque para o campus de Tarongers, lócus desse estudo.

### **Universidade de Valência – imersão no lócus da pesquisa**

A Universidade de Valencia (UV) possui mais de cinco séculos, o que têm permitido acumular conhecimento e documentos valiosos acerca de sua história. Surgiu em 1501 e ao longo de mais de quinhentos anos, desenvolveu-se em paralelo com o crescimento da cidade, tornando-se uma parte inseparável de seu tecido urbano. A universidade possui como pilares o desenvolvimento de atividades envolvendo ensino, pesquisa, produção e disseminação de cultura e ciência.

As primeiras áreas contempladas na UV foram ligadas ao estudo da medicina, ciências humanas, teologia e direito. Ao longo das últimas décadas tem experimentado um processo acelerado de transformação e crescimento. Nessa direção tem-se tornado uma universidade moderna global, líder na aplicação de novas tecnologias e ligada às principais redes científicas internacionais de ensino.

Ainda de acordo com o sítio da própria UV, atualmente, esta é considerada uma das melhores universidades espanholas e, em simbiose com o ensino há a realização de atividades de pesquisa nas diversas áreas do conhecimento (ciências básicas e de engenharia, ciências da saúde, ciências da educação, ciências humanas e sociais, econômicas e jurídicas) fazendo da Universidade de Valencia um dos cinco primeiros centros científicos espanhóis.

A missão da Universidade de Valencia é:

Formar profissionais competentes em nível europeu e incentivar o prestígio, a pesquisa e o impacto internacional que contribui para o desenvolvimento da nossa sociedade. Formação e incentivo as atividades de investigação também no campo da divulgação da ciência, da cultura e da reafirmação dos valores democráticos da sociedade, em geral, e, de Valência, em particular (UV, 2016).

A Universidade de Valencia se estende por toda a cidade e sua área metropolitana em três campi universitários: o Campus que se estende pela Avenida Blasco Ibanez, o campus de Tarongers e o Campus de Burjassot-Paterna. Ligados a estes três campi há inúmeros institutos de pesquisa, dezessete faculdades e a Escola Técnica Superior.

O campus em que desenvolvemos a maior parte de nossas atividades foi o campus de Tarongers, o mais recente Campus da Universidade, construído em torno das avenidas Ramon Llull e Tarongers - Valência/ES. Neste Campus estão as Faculdades de Direito, Economia, Ciências Sociais e Ensino.

### **PERCURSO METODOLÓGICO: delineamento da pesquisa**

Enquanto no Brasil a Educação é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394/1996, na Espanha o sistema educacional obedece a Lei Orgânica para Melhoria da Qualidade da Educação (LOMCE) de agosto/2013.

No que concerne a formação para docência, há o Decreto 665/2015 que dispõe sobre as condições de formação para o exercício da docência na educação secundária obrigatória, no bacharelado (graduação), na formação profissional e no ensino em regime especial.

A exemplo do Brasil, a Espanha também enfrenta uma crise no que diz respeito a preferência dos jovens pela carreira docente. De acordo com Llavador (2005), ao longo das reformas educativas ocorridas desde os anos de 1970 houve uma perda considerável de autonomia por parte dos movimentos sociais que lutavam por uma educação crítica e de qualidade, levando essa educação a atender uma dinâmica na qual "A formação traduz-se e reduz-se a uma oferta de cursos à la carte a partir da procura de professores agora considerada numa perspectiva clientelista". (DIBON e LLAVADOR, 2005, p. 77).

De acordo com uma pesquisa divulgada pelos autores, no referido texto, os docentes acreditam que não necessitam de mais formação, o que indica, segundo os autores, uma postura conformista, uma "A atitude, que não é reativa, nem tampouco pró-ativa, é adaptativa." (DIBON e LLAVADOR, 2005, p. 77).

Essa letargia, também é percebida no Brasil, devido as condições de trabalho oferecidas aos professores. Ademais, há a questão da formação, reconhecidamente, bacharelesca e dissonante da realidade na qual irão atuar.

Diante do exposto, buscamos compreender como os estudantes da UV se posicionam acerca de sua formação, abordando a questão em dois grupos. Para o primeiro grupo, que estava cursando Sociologia, buscamos perceber se almeja a docência como alternativa de carreira profissional, ou seja, se pretendem tornar-se professores de sociologia. E, para o segundo grupo, que cursa o *Master* - curso que prepara para a docência, ou seja, composto por estudantes que deliberadamente escolheram a carreira do magistério - como percebem a formação que recebem para a sua futura atuação na docência.

Para desenvolver este estudo realizamos pesquisa bibliográfica utilizando autores que tratam sobre formação de professores e sobre a Teoria das Representações Sociais, aliada a Teoria do Núcleo Central. Além disso, realizamos pesquisa documental acerca do contexto educativo espanhol. Dentre os principais documentos destacamos:

- Lei Orgânica 8/2013, de 9 de dezembro, para a melhoria da qualidade educacional, publicada no Diário Oficial do Estado, n. 295, em 12/10/2013;
- DECRETO REAL 1467/2007, de 2 de novembro de 2007, que estabelece a estrutura do bacharelado e fixa seus ensinamentos mínimos.

- Dados e Números do Sistema Universitário Espanhol (2014/2015);
- Real Decreto 665/2015, de 17 de julho, que desenvolve determinadas disposições relativas ao exercício da docência no Ensino Secundário Obrigatório, no Bacharelado, na Formação Profissional e nos Ensinos em Regime Especial, à formação inicial de professores e às especialidades dos corpos docentes do Ensino secundário.
- The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. 2015.

Para verificar esses sentidos atribuídos a formação de professores realizamos um percurso metodológico que envolveu uma imersão no campo empírico, no qual pudemos coletar dados por meio de técnicas e instrumentos, os mais diversos, visando dar conta do universo simbólico e semântico dos sujeitos dessa pesquisa. Portanto, utilizamos para coleta de dados, a observação in loco, a Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP, a entrevista semiestruturada e o questionário.

Do ponto de vista analítico, tratamos os dados utilizando o EVOC (VERGES, 2002) e a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004).

A TALP foi aplicada a 15 estudantes do Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria e a 33 estudantes do “doble grado Sociología e Ciencias Políticas y de la Administración Pública”.

A TALP foi aplicada a totalidade dos estudantes presentes nas turmas no momento da observação in loco.

O *Master*, ou seja, o Mestrado Universitário para formação de professores do Ensino Secundário proporciona a qualificação profissional que permite atuação como professor do ensino secundário obrigatório, a formação profissional e o ensino de línguas a serem exercidas em centros de ensino públicos e privados. Está estruturado nas especialidades: Biología e Geología; Desenho; Economia; Educação Física; Filosofia; Física e Química; Língua estrangeira: alemão, francês, inglês, italiano e português; Geografia e história; Línguas e culturas clássicas: grego e latim; Língua castelhana e sua literatura; Língua catalã (valenciano) e sua literatura; Matemática; Música; Orientação educativa; Tecnologia e processos industriais; Formação e orientação laboral; Áreas de VET nas especialidades: Biossanitária; Serviços Socioculturais e Comunitários; Negócios, Comércio e Turismo; Ciência da Computação e Sistemas Eletrônicos.

Possui, portanto, uma área de atuação bastante abrangente. Não obstante, a exemplo dos cursos de formação de professores do Brasil, abriga uma maioria feminina, pois dos 15 pesquisados, 4 eram do gênero masculino e 11 do gênero feminino.

Em relação à idade, dos 15 pesquisados, 8 tinham entre 20 e 30 anos; 4 estavam na faixa etária de 31 a 40 anos e três com idade entre 41 e 50 anos.

Considerando que o *Master* consiste em uma pós graduação, os cursos de formação inicial dos sujeitos eram: direito, administração, turismo e economia.

Já a dupla licenciatura em Sociologia e Ciência Política/Administração Pública proporciona formação, conhecimentos e metodologia necessários em ambas as áreas. Por um lado, a licenciatura em Sociologia possibilita o desenvolvimento de estratégias de ação social que possibilitem uma melhoria nas condições e qualidade de vida nestas sociedades, e oferece a formação necessária para analisar os fenômenos sociais das sociedades contemporâneas, as suas instituições e as interações entre os diferentes grupos. Por outro lado, a licenciatura em Ciência Política proporciona uma formação multidisciplinar que combina conhecimentos teóricos e instrumentos práticos de diferentes áreas de estudo, tais como ciências políticas, direito, história, economia, sociologia.

A quantidade de homens e mulheres é bastante equilibrada, sendo 17 homens e 16 mulheres. Além disso, é um grupo bastante jovem, dos quais 20 possuem menos de 20 anos, 10 tem entre 20 e 30 anos, 2 tem entre 31 e 40 e apenas uma pessoa está na faixa etária entre 51 a 60 anos de idade.

Foram observadas 4 salas de aula, sendo duas de estudantes de Sociologia e duas do Master. Considerando que nosso objeto gravita em torno da formação de professores, aplicamos, aos estudantes do *Master*, um questionário no qual obtivemos 12 respondentes.

Realizamos ainda, entrevista semiestruturada com três professores que atuam em ambos os cursos.

No item seguinte apresentamos o resultado obtido a partir do percurso teórico e metodológico adotado em nossa pesquisa.

## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL: abordagem estrutural

O ensino de Sociologia tem assumido um papel preponderante na atualidade, cujo cerne gravita sobre a construção de uma formação crítica que aguce o exercício consciente da cidadania. Essa função é legitimada tanto no Brasil como na Espanha. Entretanto, a formação de professores que é oferecida tem sido sistematicamente questionada por, muitas vezes, estar distante da realidade objetiva, presente no campo de atuação profissional, ou seja, a escola. Esta é uma queixa recorrente no contexto brasileiro. Com efeito, no contexto espanhol os estudantes referem-se à formação de professores pautado em diversos sentidos. É esse conteúdo simbólico que pretendemos captar por meio da Teoria das Representações Sociais.

As representações sociais são construções que permitem significar e compreender a realidade na qual nos inserimos e orientar a conduta humana frente aos desafios da convivência coletiva. São definições construídas de modo partilhado com o grupo a que pertencemos e, por esta medida, impensável de ser produzida de forma alienada da dinâmica social.

Nesse sentido, representar supera o caráter essencialmente restritivo de um processo mental individual sobre um objeto exterior e passa a incorporar uma conformação social, não particular a um determinado indivíduo, mas imbuído de um sentido socializado, de um conhecimento compartilhado, de significados, formas e códigos compreensíveis e comuns a grupos de indivíduos dentro de uma mesma cultura. Dessa forma, as representações condicionam as relações que se estabelecem entre os indivíduos e a realidade, definindo suas práticas sociais e suas interações com os outros, sendo estas, sua dupla função.

nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções (MOSCOVICI, 2007, p. 35).

A necessidade de compreender o mundo para dominá-lo, ou seja, de criar representações sobre o mesmo para torná-lo familiar e capaz de ser enfrentado é análoga ao processo de tomada de consciência do eu e da construção da própria identidade.

A potencialidade do aprender e com esse aprendizado se desenvolver aprimorando a vivência em sociedade, é inerente à humanidade. A própria socialização, o maior dos processos

educativos, tem como base o ensinamento dos pais aos filhos; dos mais velhos e experientes à formação da juventude. É ao longo do processo de socialização, a que todos os humanos são submetidos, que se desenvolve a identidade de cada um; a forma independente de distinguir-se do outro.

Conforme Giddens (2005, p. 43), “a identidade se relaciona ao conjunto de compreensões que as pessoas mantêm sobre quem elas são e sobre o que é significativo para elas”. Desse conjunto se diferenciam as identidades pessoal e social. A identidade pessoal distingue e produz sentido aos indivíduos, sendo resultante da experiência dos sujeitos com o mundo; já a identidade social “refere-se às características que são atribuídas a um indivíduo pelos outros” (GIDDENS, 2005, p. 44). É nesta classificação que se enquadraria o professor e a docência, enquanto uma identidade social.

Quando falamos identidade social aludimos aos sistemas de referências identitários que são atravessados por representações, práticas sociais, vinculadas a referentes materiais e simbólicos e ainda a expressões corporais, uma vez que se traduz no falar, sentar, gesticular de cada grupo (LIRA, 2004, p. 78).

Embora analisadas de forma distinta, salienta Giddens (2005), essas formas de identidade são intimamente relacionadas, possuindo os indivíduos múltiplas identidades sociais, como por exemplo, a de professora, mãe e sindicalista. Dessa forma, é possível afirmar que as identidades sociais filiam os indivíduos aos outros, enquanto partícipes de um grupo, ao passo que a identidade pessoal, os separam, enquanto indivíduos distintos, sendo ambas resultantes de negociações contínuas com o mundo exterior e com o outro.

Faz-se necessário ressaltar que essa multiplicidade de identidades se intensifica com a pluralidade de papéis sociais e dimensões pelas quais transitam os indivíduos, em especial nas sociedades hodiernas. Mediatizados pelo mundo produzem suas identidades, criando-as e recriando-as em um processo contínuo de troca de experiências durante sua existência.

Imprescindível nesses processos é a relação de alteridade que se estabelece para que se efetive a construção tanto da representação social quanto da constituição da identidade. Nesse sentido, a relação com o outro não está apenas no oposto, mas pareada com o eu; não apenas um espelho que reflete as distinções, mas, sobretudo, um duplo que intensifica as representações do grupo e reforça caracteres identitários.

Segundo Jodelet (2001), as representações sociais não apenas guiam as condutas humanas e os modos de interpretar e posicionar-se frente ao mundo, mas constroem uma visão consensual da realidade para os grupos, incidindo sobre outros processos, inclusive aqueles que definem as identidades: “da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais” (JODELET, 2001, p. 22).

Se por identidade compreendemos algo próximo ao que Hall (2006) identifica como a concepção identitária do sujeito na modernidade tardia, ou seja, uma definição histórica, móvel, em deslocamento e em transformação, nos aproximamos ainda mais do diálogo com as representações sociais, uma vez que essas são concebidas para dar conta das transformações modernas, partindo de uma concepção de representação coletiva durkheimiana tomada como homogeneizante e de caráter estável (NÓBREGA, 2001).

Nesse sentido, tal como a noção de representação coletiva pareceu enveredar para uma concepção coesa e estática da realidade social, destoante do caráter heterogêneo da

modernidade, “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2006, p. 13).

A Teoria das Representações Sociais (TRS), que em seus processos constitutivos elege a experiência, a memória, a história dos grupos e indivíduos como elementos geradores de sua existência e tem por uma de suas funções assegurar as identidades, encontra sua origem com a publicação da tese de doutorado do psicólogo social romeno Serge Moscovici em 1961, quando este ao revitalizar o conceito de representações coletivas alargando seu espectro de análise e compreensão da realidade social, cunhou a noção e a teoria das representações sociais atualizando a preponderância anterior do caráter homogeneizante:

Para ele, as representações sociais não são nem homogêneas nem “partilhadas enquanto tais por toda a sociedade”. E uma vez forjadas em condições socialmente desiguais, como resultado da divisão social do trabalho, as representações são, portanto, sociais, já que partilhadas, mas não homogêneas, porque partilhadas na heterogeneidade da desigualdade social (NÓBREGA, 2001, p. 61).

É, portanto, no âmbito da irredutibilidade entre o social e o individual que Moscovici situa os estudos de representações sociais. Em suas palavras: “não existe sujeito sem sistema nem sistema sem sujeito. O papel das representações partilhadas é o de assegurar que sua coexistência é possível” (MOSCOVICI, 2011, p. 11).

[...] consideramos que não existe um corte dado entre o universo exterior e o universo do indivíduo (ou do grupo), que o sujeito e o objeto não são absolutamente heterogêneos em seu campo comum. O objeto está inscrito num contexto ativo, dinâmico, pois que é parcialmente concebido pela pessoa ou a coletividade como prolongamento de seu comportamento e só existe para eles enquanto função dos meios e dos métodos que permitem conhecê-lo (MOSCOVICI, 1978, p. 48).

Ao incrementar e atualizar o conceito de representações coletivas, as representações sociais se ocuparão do estudo de diversos fenômenos sociais em interface com distintas áreas do conhecimento, transformando-se elas próprias em objetos de estudo como se pretendeu nessa pesquisa ao analisar as representações sociais sobre a formação de professores construídas por estudantes da UV.

Aliamos ao estudo das representações sociais a Teoria do Núcleo Central, desenvolvida por Jean-Claude Abric, considerada complementar à teoria elaborada por Serge Moscovici e de ampla aceitação no campo das representações sociais. A Teoria do Núcleo central dá visibilidade a construção da representação em sua estrutura interna, permitindo perceber os elementos mais compartilhados, presentes no núcleo central, bem como as interrelações entre esse núcleo central e os demais elementos da representação social.

Em seguida apresentamos os resultados obtidos a partir das técnicas e instrumentos adotados na pesquisa.

## **REPRESENTAÇÃO SOCIAL: sentidos atribuídos à formação docente**

A Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP constitui-se em um instrumento que possibilita verificar o universo semântico dos sujeitos, ao mesmo tempo em que corrobora para

apreensão de seus discursos, pois tem a capacidade de captar esse caráter espontâneo, permitindo um acesso mais rápido aos elementos que compõem o universo semântico do objeto representacional. É uma possibilidade, inclusive, de conhecer elementos que podem ser mascarados pelo discurso (SÁ 1996 apud ABRIC, 1994). Podemos dizer, desse modo, que a associação de palavras nos permite uma incursão no universo dos sujeitos, por meio das imagens que compartilham, portanto, do caráter simbólico, mas também linguístico/semântico das representações que tem um objetivo prático e os auxiliam na construção de uma realidade comum.

Partindo de um termo indutor (estímulo), no caso desse estudo “formação de professores é...” os sujeitos devem evocar três palavras que mantenham uma relação com aquele termo. Considerando que a associação livre busca conhecer as palavras/imagens mais amplamente difundidas no grupo, a respeito de determinado objeto, Pierre Vergès, propõe para além da simples evocação, considerar também a frequência e a ordem nas quais as palavras aparecem. Sá (1996), ressalta como bastante ilustrativo o esforço de levantamento sistemático dos elementos do núcleo central, da proposta ao utilizar uma técnica que, além de combinar a frequência de emissão das palavras e/ou expressões com a ordem em que estas são evocadas, busca, criar um conjunto de categorias, organizadas em torno desses termos, para assim confirmar as indicações sobre seu papel organizador das representações (SÁ, 1996, p. 116).

A abordagem de Pierre Vergès nos permite saber o grau de difusão dos elementos da representação e quais desses elementos são mais latentes, conforme a hierarquização de significado que possuem para o sujeito pesquisado. Segundo Sá (1996), essa combinação de frequência e ordem de evocação possibilita o levantamento do que mais provavelmente encontra-se no núcleo central da representação, além de conhecer também os elementos periféricos.

Em linhas gerais a TALP consiste na evocação, por parte dos sujeitos, de três palavras relacionadas ao termo indutor, que em seguida devem ser hierarquizadas e justificadas.

Antes mesmo de aplicarmos a TALP encontramos na sala de aula do máster um painel sobre o que seria a docência para os estudantes daquele curso.

**Figura 01** - Painel construído pelos estudantes sobre o que é docência



Fonte: acervo pessoal da autora

Essa imagem nos diz muito acerca da atmosfera em que estão inseridos os estudantes do *Master*. Percebemos que o próprio ambiente fomenta a percepção acerca dos objetivos daquela formação. A esse respeito, há uma dissonância em relação ao que ocorre no contexto brasileiro, pois, recorrentemente, os estudantes das licenciaturas apenas se dão conta de que estão em um

curso de formação de professores após o quarto período, quando passam a cursar disciplinas como didática e estágio supervisionado.

O *Master*, por se tratar de um curso de pós graduação, abarca pessoas que, além de serem mais maduras, provêm de uma formação inicial e optam, deliberadamente, pela docência. Já no curso de Sociologia ao perguntarmos sobre as pretensões de seguir a carreira do magistério dos 33 pesquisados, apenas três cogitaram essa possibilidade.

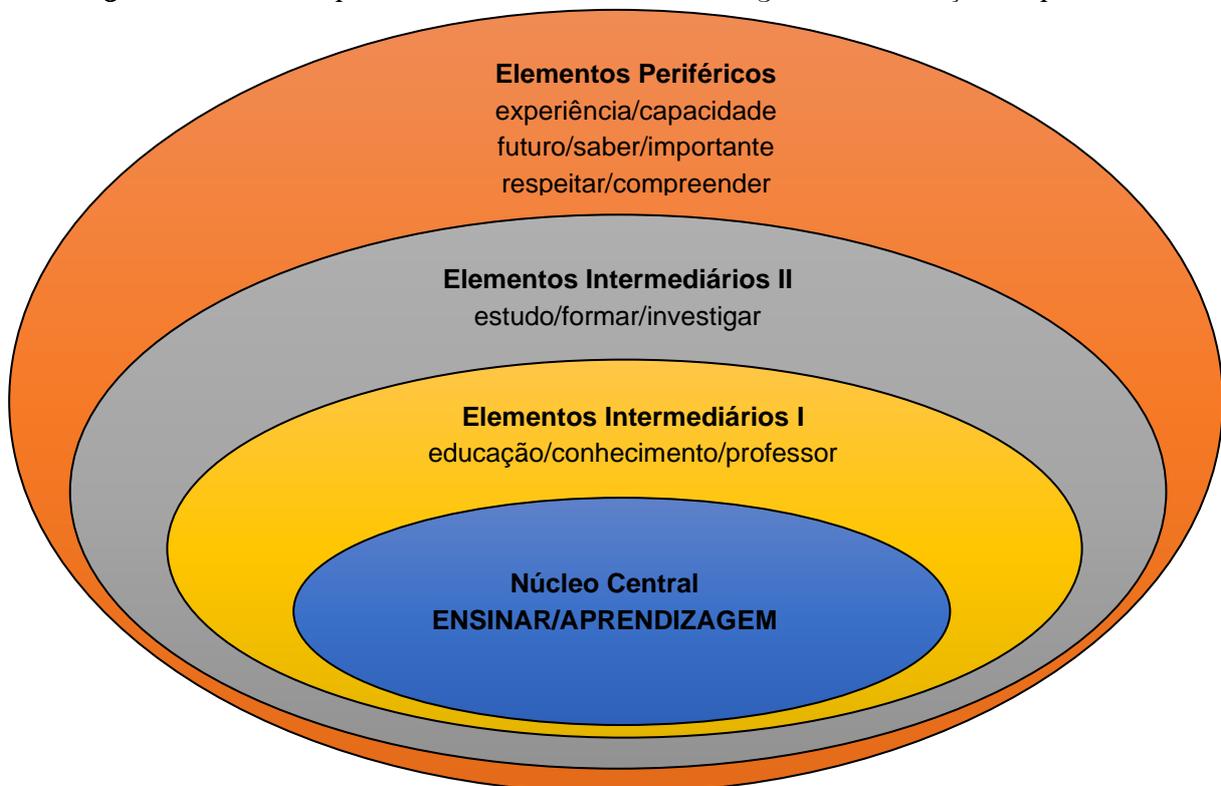
Como já situamos, a TALP é uma técnica projetiva que consiste em apresentar um determinado estímulo ao qual os sujeitos associam as palavras que lhes vêm imediatamente à mente ao ouvi-lo ou lê-lo (quando se apresenta o mesmo por escrito), e solicitar que desenvolvam as seguintes operações: enumerar os itens evocados, ordená-los, selecionar o mais importante e justificar o porquê de sua escolha.

A hierarquização das palavras e justificativas atribuídas a essa operação, permite compreender a operação cognitiva que os sujeitos realizam, e que elementos mobilizam para expor essa construção representacional. As palavras mais evocadas e que aparecem mais vezes em primeiro lugar, ganham centralidade na representação, em detrimento de outras que sejam poucas vezes lembradas ou postas nas últimas posições.

Ao ler o termo indutor, “formação de professores é...” os sujeitos enumeraram três palavras que lhe viessem à mente, depois hierarquizaram por ordem de importância em relação a esse termo indutor e por último justificaram suas escolhas.

Ao aplicarmos a TALP aos estudantes do curso de Sociologia, obtivemos os dados conforme a figura 02.

**Figura 02** - TALP aplicada aos estudantes de Sociologia/UV: Formação de professores é.



Fonte: própria autoria

O resultado obtido, considerando a frequência das palavras, ou seja, o número de vezes que apareceram e, considerando a ordem média de evocação (OME), que analisa quantas vezes essas palavras apareceram nas primeiras posições, revela que os elementos mais compartilhados e mais arraigados no imaginário dos estudantes de Sociologia sobre formação de professores são aqueles presentes no núcleo central: ensinar e aprendizagem.

O que chamamos de elementos intermediários I, abriga os elementos educação, conhecimento e professor. Um pouco mais distante do núcleo central, no terceiro círculo temos os elementos intermediários II, consistindo nas palavras: estudo, formar e investigar. E no último círculo, denominado elementos periféricos, por serem os menos citados e/ou que aparecem nas últimas posições temos as palavras: experiência, capacidade, futuro, saber, importante, respeitar, compreender e compartilhar.

Diante da organização dos dados podemos inferir que a construção da representação social sobre formação de professores para os estudantes de Sociologia da UV está ancorada em elementos do senso comum. A palavra ensinar apareceu 12 vezes e aprendizagem, 11 vezes, sendo a maioria nas primeiras posições. Logo, além da saliência desses dois elementos, fica patente a relação direta que os sujeitos fazem sobre a formação de professores e o próprio exercício da profissão que envolvem o ensinar por parte do professor e a aprendizagem dos alunos. Nessa direção temos a fala do estudante de sociologia (15), que demonstra essa relação: “Em primeiro lugar coloco "ensinar" porque na minha opinião é a principal função da formação de professores. Depois professores, porque é a quem se dirige, e finalmente a alguns, porque de certa forma são eles os beneficiários” (ES15).

Algumas falas se referem a aprendizagem do professor para posterior sucesso na aprendizagem dos alunos: “Embora o objetivo de um professor seja transmitir seus conhecimentos aos seus alunos (ensino), ele também deve se dedicar à investigação de sua matéria e ao posterior aprendizado dela para completar o círculo” (ES07).

Portanto, há uma prevalência de palavras relativas ao exercício docente em sala de aula. Assim, percebemos que os aspectos pedagógicos se sobressaem em detrimento de outras prerrogativas aludidas nos paradigmas atuais que pautam a formação de professores, balizados por uma docência que transcende a sala de aula, estendendo-se para as relações com os pares, com a gestão, com a postura política, filosófica, social e interacionista do professor com a comunidade escolar, com sua formação contínua e com seu papel social.

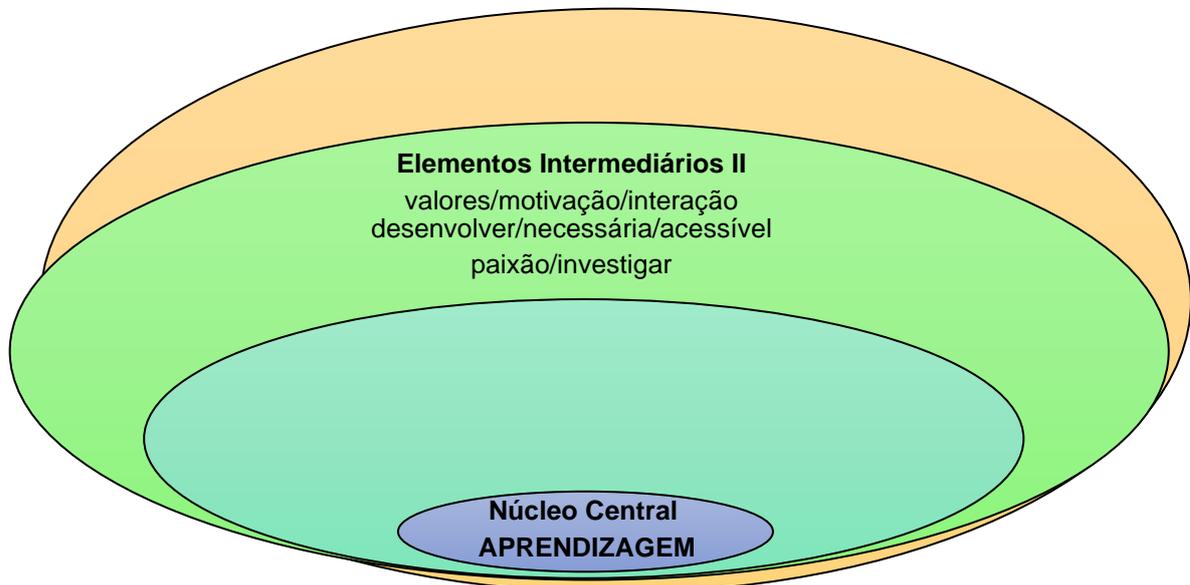
Os elementos intermediários I e II coadunam com essa visão pedagógica onde o professor tem o papel de ensinar, educar, conhecer. Há praticamente uma asepsia acerca dos elementos da profissionalização, das disputas de poder, da criticidade, das lacunas da formação, das condições de trabalho, enfim de questões subjacentes a formação e exercício docente.

Essa postura é plenamente compreensível, posto que no curso não há discussões acerca da formação e do exercício docente. Ademais, cerca de 10% dos pesquisados afirmaram ter pretensões de tornarem-se professores.

Nessa direção, buscamos investigar o *Máster Universitario* en profesor/a de Educación Secundaria, uma vez que estes estão se preparando para tornarem-se professores. Assim foi possível comparar se a formação para a docência exerce alguma influência na construção das representações sociais dos sujeitos.

Ao aplicarmos a TALP no grupo de estudantes do Master, obtivemos a seguinte estrutura representacional:

Figura 03 - TALP aplicada aos estudantes do Máster/UV: Formação de professores é...



Fonte: própria autoria

Analisando as evocações dos estudantes *Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria* percebemos que a formação ainda não havia exercido grande impacto nos sentidos atribuídos à docência.

O elemento que compõe o núcleo central é a palavra **APRENDIZAGEM**, cuja frequência foi maior, além de aparecer nas primeiras posições.

Esse elemento também aparece no núcleo central da representação social dos estudantes de Sociologia.

Semelhantemente ao sentido atribuído pelos estudantes de Sociologia, os estudantes do máster evocam a aprendizagem como elemento necessário a atividade de ensinar, visando a aprendizagem dos alunos, conforme as falas a seguir: “Para mim, aprender vem em primeiro lugar, porque preciso aprender a ensinar. Não basta ter conhecimentos, mas aprender a transmiti-los com paixão” (EM04). “A formação de professores é para mim, antes de mais nada, aprender, aprender no sentido amplo adaptando-se ao aluno, à pessoa” (EM01).

Nos elementos intermediários encontramos também algumas semelhanças com as palavras citadas pelo grupo de estudantes da Sociologia. Educação, conhecimento e investigar são algumas das palavras presentes nas evocações de ambos os grupos e que aparecem com mesmo sentido semântico, ou seja, depositando no professor uma grande responsabilidade de realizar investigações, no sentido de fazer pesquisas para tornar-se capaz de educar e nas palavras dos próprios sujeitos, transmitir conhecimentos. “Acho que a formação de professores é um investimento no futuro, pois a formação que os alunos terão depende de como serão os seus futuros professores” (EM07).

De certa forma, está contemplado nas falas dos sujeitos, o debate atual, que tem girado em torno da problemática da formação do professor-pesquisador, desmistificando a pesquisa de caráter meramente acadêmico, como algo ao alcance apenas de alguns eleitos, de preferência situados na universidade, desconsiderando a pesquisa colaborativa. Deste modo, a defesa da formação do professor investigador, teria o objetivo de articular teoria e prática pedagógica, pesquisa e ensino, reflexão e ação didática.

Motivação também é evocada no sentido de responsabilizar o professor pelo interesse dos alunos. Já a palavra especialização, revela que os sujeitos reconhecem a necessidade de uma formação específica para exercer o magistério. Portanto, de uma profissionalização, como afirma um dos pesquisados: “Especialização porque ajuda a reconhecer o que você se sente mais confortável ao transmitir o conteúdo” (EM09).

Entretanto, aparecem também algumas contradições, como parte do conteúdo representacional, ou seja, palavras que vão de encontro ao paradigma da profissionalização como vocação, superação, paixão: “Para fazer algo bem é preciso fazer com paixão, compromisso com a educação e com os alunos. Se for por vocação será mais fácil mesmo que você não tenha, porque desde que você pode descobrir algo novo de que goste e fazê-lo muito bem” (EM14). “Se você não sente paixão e vocação para o ensino, é melhor se dedicar a outra coisa” (EM12).

Esse discurso apela para um envolvimento emocional, positivo e criativo do empregado, sem que se questionem seus impasses cotidianos e concretos nas situações de trabalho. De acordo com Tardif e Lessard (2005, p. 36),

Essas visões normativas e moralizantes têm suas raízes históricas no ethos religioso da profissão de ensinar, que é antes de tudo um trabalho orientado por uma ética do dever com forte conteúdo religioso, fundamentado na obediência a regras codificadas pelas autoridades escolares, e muitas vezes, religiosas.

Historicamente, essa formação religiosa foi sendo alterada. No entanto, resquícios dessa forma de entender o ensino ainda persistem tanto no Brasil quanto na Espanha e são reveladas a partir do discurso de alguns sujeitos. A esse respeito Llavador (2015, p. 3) explicita sobre o contexto espanhol,

Nosso país tem sofrido nas últimas décadas uma tensão ou dialética entre tradição e modernidade. O primeiro reflete a persistência de formas ultrapassadas na concepção e na oferta educacional, enquanto o segundo mostra a tendência à adaptação e à mudança, com não poucas ambivalências e contradições em sua concretização. (LLAVADOR, 2015, p. 3).

O autor ressalta ainda que,

No que se refere ao cenário educacional, deve-se notar que na Espanha as reformas educacionais gerais têm sido escassas. A legislação escolar data do final dos anos XVIII e princípios do s. XIX. Durante dois séculos, houve apenas duas tentativas de realizar reformas educacionais gerais (as dos Ministros Moyano, 1857, e Villar Palasí, 1970). Em geral, a legislação escolar tem sido muito variável, dependendo da alternância no poder de governos liberais e conservadores, com mandatos republicanos curtos e uma ditadura muito longa. Foi isso que concedeu privilégios à Igreja Católica, que hoje continua a dominar uma vasta rede de centros educacionais privados. Pode-se dizer que sua participação na docência constitui sua principal fonte de financiamento e projeção ideológico-social. (LLAVADOR, 2015, p. 4).

Diante do exposto, verificamos que há alguns elementos bastante latentes no conteúdo representacional dos sujeitos pesquisados e que podem ser reflexo da forma como a própria formação escolar e acadêmica têm se constituído na Espanha. Percebe-se que para além do discurso circulante que pauta a educação nos dias atuais, os sujeitos remetem suas falas a um conteúdo arraigado, do senso comum e que não sofreu modificações ainda, em face da formação recebida. Esse fenômeno faz parte da construção das representações sociais, conforme adverte Moscovici (2003), “representações são prescritivas, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado” (MOSCOVICI, 2003, p. 36).

Como guia para a ação, os sujeitos são levados a agir conforme suas representações sociais, definidas por Moscovici (2003) como “entidades quase tangíveis [...] que circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto [...]” (MOSCOVICI, 2003, p. 10). Para Jodelet (2001), toda representação define-se por seu conteúdo, o qual tem como elementos, conceitos e imagens criados por alguém a respeito de um objeto, de forma a se relacionar com outras pessoas. Nesse sentido, é produto e processo de uma elaboração psicológica e social do real, ou ainda, designa uma forma de pensamento social.

A representação social é elaborada pela atividade simbólica e psicossocial do indivíduo enquanto ser social que, assim, apreende o seu ambiente. Portanto, só pode ser compreendida se também for compreendido o contexto histórico no qual é produzida. É, portanto, processo e produto da relação entre a atividade mental e a práxis social. Moscovici (1978) define a representação social como um conjunto de conceitos, explicações e afirmações que se originam na vida diária, no curso de comunicações interindividuais. O universo das representações sociais é o universo consensual, sendo que a linguagem desempenha um importante papel, facilitando associações de ideias, reconstruções de regras e valores, onde o desconhecido passa, simbolicamente, a conhecido.

Em ambos os grupos há essa representação, embora com algumas variações, conforme o quadro comparativo a seguir:

**Quadro 04 - Comparação entre as palavras evocadas pelos estudantes de graduação em Sociologia e o *Master***

<b>Master</b>	<b>Grado</b>
<b>Núcleo central</b>	<b>Núcleo central</b>
Aprendizagem	Aprendizagem/Ensinar
<b>Elementos intermediários I</b>	<b>elementos intermediários I</b>
Conhecimento/Educação/Ensinar/Especialização Imprescindível/Superação/Vocação	Conhecimento/Educação/Professor
<b>Elementos intermediários II</b>	<b>Elementos intermediários II</b>
Acessível/Desenvolver/Interação/Investigar Motivação/Necessária/Paixão/Valores	Estudo/Formar/Investigar
<b>Elementos periféricos</b>	<b>Elementos periféricos</b>
Abertura/Colaboração/Compromisso Comunicar/Criatividade/Diversidade Ilusão/Psicologia/Qualidade	Capacidade/Compartilhar/Compreender Experiência/Futuro/Importante Respeitar/Saber

Fonte: própria autoria

Pelo exposto, percebe-se que os elementos mais compartilhados presentes no núcleo central e nos intermediários possuem certa reciprocidade, se considerarmos os dois grupos de sujeitos pesquisados. Porém, ao observarmos os elementos periféricos esses elementos se tornam bastante dispersos.

De modo geral, verificamos a partir da TALP e das justificativas dos sujeitos que a representação social de formação de professores está objetivada na palavra aprendizagem. Entretanto, esse conteúdo possui interrelação com os elementos adjacentes, os quais, à medida que vão sendo ancorados e incorporados a representação, podem incidir na modificação do núcleo central. A priori, o que os dados revelam é que, de acordo com os pesquisados, aprender é essencial para ensinar. Ter vocação, conhecimento, superar as dificuldades e motivar os alunos são elementos imprescindíveis ao ensinar. E, por fim, a preparação para ensinar seria a atividade fim e a função única da formação de professores.

Nesse sentido, percebemos que a docência, para os pesquisados, está bastante restrita ao ato de ensinar em sala de aula. Esclarecemos, no entanto, que o efetivo exercício profissional, se dá dentro e fora da sala de aula, deve ser considerada como uma prática que também é social e que por isso extrapola os muros da escola, vinculando-se ao cotidiano do professor, do aluno e da instituição escolar. Daí porque a escola, sendo concebida como um espaço social, é um espaço de ações alternativas que podem contribuir para a transformação social. É necessário observar que a sala de aula não deve ser entendida somente como aquele espaço físico determinado das instituições educativas onde os professores e alunos desenvolvem atividades de ensino e aprendizagem, mas também como um lugar no qual a ação educativa como um todo possa conduzir-se na percepção da realidade social, econômica, cultural e política atual em todos os âmbitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas no decorrer deste trabalho permitem, ainda que parcialmente, algumas conclusões a despeito da formação dos professores e do ensino de Sociologia na interface Brasil/Espanha.

Ao sabor de reformas educacionais e políticas o ensino sociológico ainda sofre as consequências de sua história facultativa nos currículos escolares de ambos os países. Conforme destacamos, essa intermitência ocasionou problemáticas muito específicas no que tange a formação de seus professores e a legitimação da disciplina no contexto escolar.

A luta pela legitimação e sucesso da Sociologia na escola média perpassa, essencialmente, pela formação de seus professores e a ampliação do campo de estudos acerca do seu ensino. Essa discussão precisa adentrar os espaços acadêmicos, fazendo com que as questões que envolvem o saber disciplinar e a formação dos professores de Sociologia sejam preocupações de suas agências formadoras, evitando construções ideais de prática pedagógica, de ensino ou mesmo de docentes que não encontrarão respaldo na realidade da educação básica.

Ressaltamos que as problemáticas que envolvem o ensino sociológico encontram-se inscritas numa realidade de defasagem e desvalorização do magistério. Nesse contexto, é uma disciplina com exígua tradição na escola básica e com discussões que pensam essa reinserção em vias de amadurecimento o que reforça as fragilidades da Sociologia na escola básica.

As construções representativas dos estudantes sobre ensinar Sociologia, são estruturadas sobre problemas de aprendizagem, dificuldades com a prática docente e responsabilidades

monumentais relegadas a uma disciplina que não possui tanta tradição nos currículos e revelam a necessidade das instituições formadoras repensarem a relação com a realidade, às discussões que envolvam aspectos da docência e, principalmente, a articulação teoria e prática.

Problematizar essas questões não é, de modo algum, uma desqualificação ou responsabilização, dos cursos investigados, pelos problemas na formação. Entretanto, consubstancia-se em uma busca, de cunho reflexivo, a respeito da parcela que cabe aos cursos que formam os professores.

Essa percepção poderia, em alguma medida, promover mudanças paradigmáticas que devem ser propostas institucionalmente, como política de formação. Evidentemente, toda mudança proposta vem acompanhada de um conjunto complexo de dificuldades, nem sempre claras aos atores. E, nessa direção podem surgir resistências e dificuldades na apropriação dos novos conceitos por parte dos professores, não como mero conformismo aos modelos tradicionais, mas como resposta a uma série de outros fatores que influenciam a mudança de sua ação.

Diante das exigências de uma melhor formação, requerida pela sociedade dinâmica em que vivemos e das políticas governamentais direcionadas aos profissionais da educação, o professor se vê envolvido em uma trama que exigirá novas competências, novos caminhos, um novo repensar e a consciência acerca dos objetivos de sua própria formação. Nessa tessitura, acreditamos que é possível repensar os cursos de formação de professores a partir das representações dos sujeitos pesquisados, os quais revelam muito daquilo que precisa ser modificado.

Dessa maneira, no sentido de buscar uma formação em consonância com o contexto de atuação profissional, assinalamos a estruturação das representações sociais aqui percebidas, como ponto de partida para a melhoria das condições que hoje enfrenta a profissão de professor e o ensino de Sociologia enquanto campo científico, acadêmico e escolar.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. **A abordagem estrutural das representações sociais**. In: MOREIRA, Antônia S. P. e OLIVEIRA, Denise C. (Orgs.). Estudos Interdisciplinares de representação social. Goiânia: AB, 1998, p. 27-38.

\_\_\_\_\_. **O estudo experimental das representações sociais**. In: JODELET, Denise. As representações sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 155-171.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica**. Brasília: MEC/CNE, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional - Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, Ministério da Educação, 2000, vol. 4.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. **Habitus e representações sociais: questões para o estudo das identidades coletivas.** In: MOREIRA, Antônia. S. P.; OLIVEIRA, Denize C. de. Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: AB, 1998.

DURKHEIM, Emile. **L'éducation morale.** Paris, F. Alcan: Nova Ed. PUF, 1963.

ESPAÑA. **Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa - LOMCE.** 2013.

European Commission/EACEA/Eurydice. **The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies.** Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2015.

GAUTHIER, Clermont e TARDIF, Maurice. **O professor como “ator racional”:** que racionalidade, que saber, que julgamento? IN: PERRENOUD, Philippe. Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? 2a. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 185-210.

JODELET. Denise. **Loucuras e representações sociais.** Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

DOBON, Francesc J. H. e LLAVADOR, José B. **El reto de la escuela pós-moderna.** El papel de la educación em la era de la información. El Guiniguada, n. 14. Las Palmas de Gran Canaria, 2005, p. 75-89.

GIDDENS, ANTHONY. **Sociologia.** 4 ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

LIBÂNEO, José C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

\_\_\_\_\_. **Tendências pedagógicas na prática escolar.** In: LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública. São Paulo: Loyola, 1994. p. 19-44.

LIMA, José Gllauco Smith Avelino de. et. al. **Entre o discurso e a prática** (reflexões sobre a formação do professor de Sociologia). In: CUNHA, L. A.; VIEIRA, J. G. (Orgs.). Desafios e perspectivas do ensino e da formação de professores de Sociologia para o ensino médio. Mossoró: UERN, 2014.

LLAVADOR, José Beltrán. **La escuela y sus metáforas** *Materiales de Sociología de la Educación.* Universitat de València. 2013.

\_\_\_\_\_. **Metáforas da educação superior:** tipologias além do sentido comum. Revista Educação em questão. Natal/ RN, v. 49, n. 35, maio/ago. 2014. p. 10-28.

\_\_\_\_\_. **Para qué sirve la sociología?** Ciencias sociais e democracia. Universitat de Valencia. RES n. 22 2014, p. 127-134.

MELO, Elda S. do N. **Representação social do ensinar: a dimensão pedagógica do habitus professoral.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio grande do Norte, Natal, 2009.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica.** 6 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MORAES, Amaury Cesar. **Desafios do Ensino de Sociologia na Escola Média.** In: CUNHA, L. A.; VIEIRA, J. G. (Orgs.). Desafios e perspectivas do ensino e da formação de professores de Sociologia para o ensino médio. Mossoró: UERN, 2014.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Karla Michelle de. **Representações sociais da identidade docente na formação inicial de professores de Sociologia da UFRN.** 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRN, Natal, RN, 2015.

OLIVEIRA, Sheyla Charlyse Rodrigues, et. al. **Desafios na formação inicial de professores de Sociologia: o papel do PIBID-CS/UFRN.** In: ANDRADE, Erika dos R. G.; MELO, Elda S. do N. (Orgs.). Formação docente e Representações Sociais: entre o vir a ser, o saber e o ser professor. Curitiba: CRV, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

SÁ, Celso. **Núcleo central das representações sociais.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NOVOA, A. (Org) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SANTOS, M. F. S; ALMEIDA, A. M. O; Mota, V. L; Medeiros, I. M. S. **Representação social de adolescentes sobre violência e suas práticas preventivas.** Temas em Psicologia (Ribeirão Preto), v. 18, p. 191-201, 2010.

SILVA, Marta Zorzal. **Pela Filosofia e Sociologia no Ensino Médio.** Gazeta Mercantil, Vitória/ES, p. 02-02, 11 dez. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 3a. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

VÈRGES, P. **Conjunto de programas que permitem a análise de evocações: EVOC: manual.** Versão 5. Aix en Provence: [S. n.] 2002.

**Submetido em:** abril de 2021

**Aprovado em:** julho de 2021