

Entre os *sentidos* atribuídos à colaboração e a possibilidade de mudança

Maria João Bártolo Macário* / Cristina Manuela Sá**

* Laboratório de Investigação em Educação em Português, Universidade de Aveiro; ** LEIP/CIDTFE, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro

Dada a importância das representações na vida dos indivíduos e, particularmente, enquanto influenciadoras da ação didática docente, desenvolveu-se um estudo no âmbito da formação inicial deste grupo profissional. A finalidade era compreender as dinâmicas de influência entre as representações, a adoção de trabalho colaborativo e a possibilidade de mudança. Participaram seis estudantes (em dois grupos) de uma unidade curricular de um mestrado profissionalizante em Educação Pré-escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico de uma universidade portuguesa, no ano letivo de 2010/2011. Disponibilizou-se um questionário online no início do estudo e, no fim deste, os estudantes conceberam uma reflexão escrita individual sobre a vivência numa unidade curricular em que se promovia a colaboração, através de um fórum de discussão online. Neste artigo, pretendemos apresentar e discutir as representações destas duas fases do estudo. Os resultados apontam para a influência das representações sobre colaboração na adoção dessa modalidade de trabalho num fórum de discussão online. A possibilidade de mudança de representações surgiu posteriormente a essa experiência, nas reflexões escritas individuais analisadas. Daqui emergiram sugestões pedagógico-didáticas, para levar os estudantes a conceber estratégias/atividades didáticas colaborativamente. Algumas limitações deste estudo prenderam-se com duas plataformas utilizadas para alojar os fóruns de discussão online.

Palavras-chave: Representações, Formação de professores, Colaboração.

Introdução

Para iniciar este artigo, tomamos como ponto de partida uma citação da autoria de Boff (1997, p. 1):

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, com que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

Este autor afirmava que, para sabermos como pensa um determinado indivíduo (ou um grupo), será necessário conhecer a forma como este interpreta o que o rodeia, logo, é fundamental conhecer as suas representações.

Particularmente, os professores orientam a sua ação didática com base em saber profissional, mas também em representações que partilham com o grupo social e com o grupo profissional. Essas representações vão sendo construídas e sedimentadas ao longo de toda a vida, de todo o percurso académico e profissional.

A correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para: Maria João Bártolo Macário, Laboratório de Investigação em Educação em Português, Universidade de Aveiro, Campus Universitário de Santiago, 3810-193 Aveiro, Portugal. E-mail: mjoaomacario@ua.pt

Durante a formação inicial, os futuros professores atravessam uma fase de “[...] *transição* entre representações (representações sócio-profissionais)” (Pardal, Gonçalves, Martins, Neto-Mendes, & Pedro, 2011, p. 66), que pode gerar desequilíbrios e conflitos internos, difíceis de transpor (Tapie, Fraysse, & Lenoir, 2003). Não tendo o poder de modificar em absoluto as representações, a formação inicial deverá ser um espaço de reflexão e de construção de conhecimento profissional, tendo o dever de oferecer ao futuro professor experiências que lhe permitam atuar didaticamente de forma mais informada para uma aprendizagem efetiva dos seus futuros alunos.

Sendo a colaboração essencial no grupo profissional docente, a formação inicial deve incentivá-la, promovê-la, favorecê-la. Não poderá modificar por completo as representações dos estudantes sobre esta modalidade de trabalho, porque, como sabemos, as representações são resistentes à mudança. No entanto, essas representações são informadas e enformadas por diversos fatores, entre os quais as experiências do indivíduo. Logo, a formação inicial pode oferecer aos estudantes experiências colaborativas, de modo a levá-los a valorizarem-nas, influenciando paulatinamente as suas representações.

É precisamente sobre representações na formação inicial, particularmente centradas na colaboração, que nos iremos centrar no presente artigo.

Uma viagem pelas representações sociais: Da sua génese ao papel na educação

O conceito de *representação* foi apresentado pela primeira vez por Émile Durkheim (1924), que considerava que a *consciência individual* e a *consciência coletiva* eram constituídas por *representações*, que se cruzavam e estabeleciam relações intrínsecas, partilhando um mesmo *substrato*, que não teria origem no *indivíduo*, mas na *sociedade*. Logo, as *representações* seriam crenças e ideias existentes na *sociedade*, que representariam o modo como esta pensa e seriam impostas ao *indivíduo*, preservando a união entre estes, o que resultaria em formas de pensar e de agir homogêneas (Durkheim, 2001). Este princípio estaria na base da compreensão das *representações individuais/representações coletivas*.

Mais tarde, este conceito teve outros contributos, nomeadamente da Psicologia Social, que rejeitou esta visão positivista, sobretudo em relação à ação coerciva da sociedade sobre os sujeitos. Moscovici (1961) contribuiu para esta mudança, ao apresentar as representações sociais como fenómenos dinâmicos e, por isso, o indivíduo não seria uma máquina passiva, que se limitaria a receber inconscientemente a ideologia dominante. Por conseguinte, as representações sociais poderiam ser vistas como uma versão, uma modalidade do senso comum, pensamento natural, saber *naif*, por oposição ao pensamento científico. Resultariam das experiências quotidianas do indivíduo no contacto com a sociedade, logo, seriam conceitos, proposições e explicações, cuja função é produzir e determinar os comportamentos e a comunicação entre os indivíduos.

Jodelet (2001, 2007) também distinguiu representações sociais de conhecimento científico e considerou que aquelas se inscrevem na categoria de senso comum. Construídas e partilhadas pelos indivíduos, as representações sociais determinariam a apreensão do mundo, constituindo uma “[...] forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 2001, p. 22).

A relação dos sujeitos com os objetos, com o mundo, assenta numa interpretação, avaliação e tomada de decisão, tendo por base experiências sociais (Martins, Pardal, & Dias, 2008). Esses processos não resultam de uma análise racional, objetiva e científica da realidade (não são pensamento científico), mas de um saber de senso comum historicamente construído e partilhado (Pardal, Martins, & Dias, 2007). Além de se constituírem a partir das experiências pessoais dos indivíduos, as representações sociais também provêm das informações, dos saberes, dos modelos

de pensamento, que são transmitidos pela tradição, educação e comunicação social (Jodelet, 1984). São, portanto, um conhecimento socialmente elaborado e partilhado.

Abric (2001a) considerava as representações sociais como um *guia para a ação* (p. 32), ou seja, uma orientação para as práticas e as relações sociais dos indivíduos, enquanto sistema que determina antecipações, expectativas e condutas perante a realidade. As representações sociais funcionam como um instrumento psicológico de identificação, explicação, apropriação, controlo e resolução de problemas que o mundo envolvente vai colocando aos indivíduos (Jodelet, 2001; Martins et al., 2008; Pardal et al., 2007). No fundo, as representações sociais permitem tornar comum aos indivíduos uma mesma realidade, um mesmo objeto, determinando uma dada forma de *ler* o mundo quotidiano, comum a um determinado grupo social (Jodelet, 2007). Por conseguinte, permitem explicar e compreender o ambiente social, as ações e as ideias com as quais o indivíduo se vê confrontado, permitem agir *com* e *sobre* os outros, responder a questões que surgem na sua vida quotidiana, etc. (Jodelet, 1984).

Flament (2001) também via nas representações sociais essa dimensão de partilha de um saber entre um grupo social sobre um dado objeto. Atribuía às cognições, que constituem uma representação, propriedades de prescrição, que liga a cognição às condutas e de descrição, que determina a utilização dos termos descritivos sobre um objeto pelos indivíduos. Doise (1990) via, também, nas representações sociais um dado saber com um papel fundamental nas relações entre os indivíduos, constituindo tomadas de posição simbólicas e que se podem organizar como opiniões, atitudes ou estereótipos face aos objetos.

Em suma, por mobilizarem em simultâneo aspetos individuais e coletivos, situam-se no campo cultural e das mentalidades, da produção e da comunicação de ideias e na interface do psicológico e do social (Jodelet, 2001; Martins et al., 2008), com funções específicas nessa modelação da realidade. Apresentamos em seguida algumas dessas funções, propostas por investigadores que se consagraram no estudo das representações sociais.

Para Moscovici (2000, 2009), as representações permitem *convencionar os objetos, pessoas ou acontecimentos e prescrever*. Para Abric (2001b), as representações têm algumas funções de *saber, de identidade, de orientação, de justificação*. Jodelet (2001) também considerava que as representações guiam o indivíduo permitindo que este nomeie e defina com os outros os vários aspetos da realidade quotidiana, sua interpretação, tomada de decisões e posicionamento perante estas. Num quadro de relações intergrupais, Doise defendia que as representações sociais assumem relevância com três tipos de funções: *seletiva, justificativa e antecipatória* (Cabecinhas, 2012).

Como temos vindo a perceber, as representações sociais formam-se entre os indivíduos e na relação que estes estabelecem com os outros e com os grupos, por isso as representações sociais funcionam como modelos de interpretação de si, dos outros, do seu grupo e dos restantes grupos sociais (Doise, 2001). Não são criadas por um indivíduo isoladamente, antes é o conjunto dos indivíduos, os grupos em que estes se inserem, que as criam a partir de situações de comunicação (Moscovici, 2000, 2009). É por isso que as representações sociais são uma forma de pensamento, que resulta da vivência dos indivíduos: “[...] constituem uma forma de pensamento embrenhada pelo contexto social de vivência de indivíduos e de grupos, de que fazem parte os saberes mais diversos, incluindo os de natureza científica, bem como os mais variados valores e ideologias” (Pardal et al., 2011, p. 37). É a partir da dinâmica de circulação desses elementos que se elaboram referentes que permitem aos indivíduos e aos grupos sociais agir coerentemente nos mais diversos contextos sociais.

Particularmente, nos contextos profissionais, também são elaboradas representações que identificam e distinguem os grupos que aí se constroem e desenvolvem. Trata-se de representações profissionais como categoria particular das representações sociais (Labbé, Ratinaud, & Lac, 2007).

De acordo com Pardal et al. (2011), as representações profissionais distinguem-se das representações sociais, por se situarem em contextos profissionais específicos e não serem disseminadas por toda a sociedade. O objeto específico das representações profissionais é conhecido e partilhado pelos

membros de um dado grupo profissional, que também partilham a mesma profissão, um repertório e um saber comuns e ainda práticas profissionais consensuais. Nessa medida, as representações profissionais são geradas e partilhadas pelos sujeitos de um grupo profissional e dizem respeito à sua profissão. Não se trata de produção de conhecimento científico, mas também não se inscreve no conhecimento de senso comum (Pardal et al., 2011). São, portanto, as relações entre os pares e as instituições onde exercem a profissão, bem como as práticas e as dinâmicas que se estabelecem no seio da profissão que geram as representações profissionais. Por isso, não sendo saber de senso comum, é um saber profissional comum partilhado entre parceiros de profissão. Tem a sua origem nas representações sociais, mas o seu conteúdo tem uma natureza diferente (Pardal et al., 2011).

As representações profissionais são partilhadas por um conjunto de indivíduos que pertencem a um mesmo grupo profissional e abrangem práticas próprias e específicas da profissão. Por isso, delas transportam valores, crenças, objetivos, expectativas, motivações, atitudes e imagens, resultantes da prática profissional e também das interações que se criam entre os membros do grupo no local de trabalho e que vêm a regular o *agir* profissional e um certo entendimento da profissão. Essa função de orientação tem associada uma função de saber (entendimento tácito sobre elementos específicos da atividade profissional), uma função identitária (definição de uma identidade profissional) e uma função de justificação *a posteriori* (legitima as tomadas de decisão (Pardal et al., 2011).

Particularmente no domínio educacional, podemos, então, afirmar que as representações dos professores sobre a docência, os alunos, as relações escola-sociedade são sociais (Sil, 2006), pois são geradas e partilhadas socialmente, mas também são profissionais, pois são geradas e partilhadas no seio do grupo profissional. Os referentes (modelos, valores, ideias, imagens) partilhados com o seu grupo social e profissional influenciam as suas representações, resultante da interação permanente com os demais indivíduos da sociedade e com os pares e os alunos e da sua situação perante a instituição e a sociedade.

Jodelet (2007) considera que a formação das representações dos professores é influenciada, também, pelas experiências vividas ao longo da formação escolar, que geram determinadas representações sobre a Educação e que serão transportadas aquando do ingresso no Ensino Superior. Nessa fase, o conhecimento científico que se tem construído em torno da docência e que é revelado aos futuros professores, durante a sua formação inicial, não é o único fator orientador da ação educativa futura destes. O saber de senso comum (as representações sociais), em articulação com o saber constituído no contexto da formação inicial, tem claras repercussões no quotidiano escolar futuro (Cunha, 2007). Quando ingressam na formação inicial, os futuros professores têm uma forma de ver a profissão docente e a sua atuação. A integração do saber que venham a adquirir ao longo da formação irá depender, por um lado, da experiência de vida do indivíduo e, por outro, do significado que este atribui a esse saber: “The experiences included one’s own past, one’s existing perspectives on learning, teaching, and school, and the decisions made in one’s teaching present” (Rodgers & Scott, 2008, p. 745). Na verdade, os estudantes de formação inicial trazem uma *bagagem* (Tardif, 2003), que resulta de muitos anos da sua experiência enquanto estudantes e, nessa medida, construíram um conjunto de crenças, de representações, de certezas e de expectativas relativas à profissão: “[...] a docência é *uma profissão que se aprende desde que se entra na escola*, pela observação do comportamento dos nossos professores [itálico do autor]” (Formosinho, 2009, p. 95). Os professores destes estudantes foram deixando pistas do seu saber profissional, ou seja, conhecimentos e atitudes relativos ao processo de ensino, através da sua atuação. Enquanto aluno, o futuro professor vai-se apropriando desses modos de atuar. Portanto, os anos de experiências resultantes do percurso escolar, antes do ingresso no Ensino Superior, terão determinado a forma como veem o trabalho do professor e o ingresso num curso de ensino pressupõe alguma reflexão sobre o *ser professor* (Pardal et al., 2011), que irá influenciar a construção de conhecimento profissional ao longo da sua formação. Se as práticas dos professores de formação inicial forem

congruentes com as representações dos estudantes, mais facilmente estes se apropriarão delas (Formosinho, 2009).

Marcelo (2009) levou a cabo uma importante revisão de literatura, em que constatou que, habitualmente, as crenças dos futuros professores sobre o ensino resultam de experiências pessoais, de construção de conhecimento em ambientes formais e de experiências enquanto estudantes que ajudam a enformar as suas representações sobre o ensino. Essas crenças influenciam a interpretação e a valorização das experiências vividas ao nível da formação inicial, que poderão não sentir como relevantes e, portanto, não tomar como ponto de partida para atuar na prática profissional (Marcelo, 2009). Se forem representações muito fortes e estáveis, muito dificilmente a experiência de formação inicial conseguirá modificá-las (Marcelo, 2009) e serão precisamente essas as representações a serem ativadas para solucionar os problemas com que se vierem a deparar no exercício da profissão (Tardif, 2003).

Foi precisamente com a preocupação de compreender como as representações entre estudantes de formação inicial de professores podem influenciar as suas práticas que desenvolvemos um estudo nesse contexto, com futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) a frequentar um mestrado profissionalizante de uma universidade portuguesa, cujos objetivos de investigação eram os seguintes: (1) descrever as suas representações sobre colaboração; (2) compreender a influência dessas representações na adoção de práticas colaborativas num fórum de discussão online; (3) compreender o contributo da colaboração adotada num fórum de discussão online para a construção de conhecimento didático sobre a abordagem da ortografia; (4) compreender o contributo desse conhecimento para a conceção de instrumentos didáticos sobre a abordagem da ortografia.

Apresentaremos esse estudo sucintamente de seguida. Posteriormente, focar-nos-emos na primeira fase do estudo e, particularmente, nas suas primeira e última etapas, mais diretamente relacionadas com as representações.

Método

Fases do estudo

Numa primeira fase, o estudo desenvolveu-se com dois grupos de alunos – cada um com 3 elementos –, que participaram em dois anos letivos distintos (2009/2010 e 2010/2011), no contexto da unidade curricular (UC) de Didática da Língua Portuguesa (inserida no plano de estudos do 1º semestre do 1º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º CEB). Numa segunda fase (entre o 2º semestre do ano letivo de 2011/2012 e 1º semestre do ano letivo de 2012/2013), recolheu-se o resultado de uma intervenção didática desenvolvida por uma professora estagiária (participante na primeira fase do estudo), no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, apoiada pelo Seminário de Investigação Educacional.

Organização do estudo

Tratando-se de um estudo de caso, a investigação envolveu a recolha de dados através de inquérito por questionário disponibilizado online, uma reflexão individual apresentada por escrito, posts e documentos publicados num fórum de discussão online (*Ortografias*) e instrumentos didáticos (planificação de aulas e relatório de estágio) elaborados pelos estudantes. Procedeu-se a uma análise de conteúdo fundamentada nos quadros teóricos e no estudo empírico.

Dada a dimensão do estudo desenvolvido e o limite que se impõe na sua apresentação em artigo e, ainda, os temas de interesse desta revista, optámos por apresentar, apenas, a primeira fase do

estudo e, nela, as primeira e última etapas, que correspondem aos objetivos 1 e 2 do estudo e aos instrumentos de recolha materializados num questionário online e numa reflexão escrita individual. Na secção seguinte, apresentaremos a metodologia utilizada.

Procedimentos

Abordagem investigativa

Desenvolvemos a investigação de cariz qualitativo querendo compreender o modo como os sujeitos que participaram no nosso estudo viam a colaboração, a vivenciavam e valorizavam. Falamos em sujeitos cujas dinâmicas de colaboração queríamos compreender, não podendo estas ser estáticas, mas sendo permanentemente informadas por novos e outros constructos a cada experiência das suas vidas. Para isso, procedemos a uma abordagem *fenomenológica*, na linha do que referem Bogdan e Biklen (1994) e partimos do pressuposto de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, sendo que este o interpreta e lhe dá sentido (Vilelas, 2009). Por conseguinte, se queríamos compreender o modo como os participantes viam uma situação particular das suas vidas, teríamos de nos centrar nessa subjetividade e, enquanto investigadores, interpretá-la. Para procedermos à sua interpretação, munimo-nos de esquemas conceptuais, baseados em quadros teóricos sustentados pela literatura da especialidade, procurando distanciar-nos dos nossos próprios pontos de vista, ainda que sem pretensões a *descrições fenomenológicas imaculadas* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 54).

Seleção dos participantes

Para a primeira fase do estudo, seleccionámos estudantes que, cumulativamente: (i) frequentassem um curso de formação inicial de professores, (ii) frequentassem um curso de formação de professores do 1º CEB, por ser neste ciclo de estudos que os alunos iniciam a aprendizagem formal da escrita e, por conseguinte, da ortografia (aspeto também em estudo), (iii) frequentassem especificamente o 2º ciclo de estudos dessa formação (mestrado), uma vez que é, sobretudo, nessa fase que os estudantes contactam com unidades curriculares de Didática (campo em que nos movíamos), (iv) frequentassem uma UC de didática da língua materna, uma vez que queríamos abordar o ensino e a aprendizagem da ortografia no 1º CEB, (v) tivessem participado no fórum de discussão online *Ortografias*, pelos mesmos motivos do ponto anterior. Encontrámos dois grupos de estudantes com estas características, ambos constituídos por três elementos cada um (GT1 e GT3).

Instrumentos e seus objetivos

Tratando-se de um estudo de caso, teríamos de recorrer a várias fontes de evidência (Yin, 2005), de modo a podermos fazer uma leitura triangular dos dados recolhidos. Essas diferentes fontes ajudaram a garantir a qualidade dos resultados, conferindo validade e fidelidade à investigação, e a compreender o caso em toda a sua complexidade (Amado & Freire, 2013; Cohen & Manion, 1980; Martins, 2006). Assim, recolhemos dados a partir de um inquérito por questionário e de uma reflexão escrita individual final, para identificarmos as representações sobre colaboração (objetivos 1 e 2 do estudo).

Com o inquérito por questionário, pretendíamos identificar as representações iniciais sobre colaboração dos participantes no estudo. Tendo sido o questionário disponibilizado antes da participação em fóruns de discussão online específicos (em que se incluía o *Ortografias*), tivemos de o disponibilizar a toda a turma (cerca de 60 estudantes), pois não sabíamos quais deles iriam seleccionar

o *Ortografias*. Para a nossa investigação, apenas recolhemos as respostas dadas pelos membros dos grupos de trabalho (GT) que optaram por participar neste fórum. Amado (2013) defende que o questionário aberto oferece a possibilidade de exprimir livremente a opinião dos participantes e a análise das suas respostas possibilita a deteção das suas “[...] perceções, experiência subjetiva e representações [...] acerca do tema em apreço” (p. 271). Foi esse o tipo de perguntas que adotámos.

Com a reflexão escrita individual queríamos identificar as representações finais dos participantes no estudo sobre colaboração. Pretendíamos que os estudantes extrapolassem o mero relato da experiência vivida e que atingissem um nível de reflexividade metaprático, que os levaria a “[refletir] sobre o seu próprio papel no sucesso e/ou insucesso dos próprios factos e assim repensar-se, repensando a sua própria prática” (Sá-Chaves, 2007b, p. 33).

Procedimento de análise

Para analisar os dados recolhidos, recorreremos ao programa de apoio à análise qualitativa QSR NVivo 9®. Optámos pela análise de conteúdo, que, na linha do que defende Amado (2013), é adequada a investigações do tipo do nosso estudo, pois recolheram-se dados provenientes de um questionário, com perguntas abertas, e de *composições*, como a reflexão escrita individual, para captar as conceções, as crenças dos sujeitos sobre um aspeto particular: a colaboração.

Apresentação dos resultados

Da análise de conteúdo, relativa quer às representações iniciais, quer às representações finais, emergiram categorias e subcategorias. Dado que o nosso objetivo era estabelecer a evolução entre essas representações dos Grupos de Trabalho (GT), apresentamos a Tabela 1 e, nela, destacadas as categorias abordadas neste artigo:

Tabela 1

Relação entre as categorias de análise relativas às representações iniciais e finais

Representações sobre colaboração	
Representações iniciais	Representações finais
Bloco temático: Formação inicial	
Categorias:	Categorias:
Contributos para a formação de professores	Didática da Língua Portuguesa e prática profissional
Experiências académicas colaborativas	Aprendizagens em didática da escrita
Utilização de ferramentas das web social	Fóruns e colaboração
Bloco temático: Exercício da profissão	
Categorias:	Categorias:
Definição de colaboração	Colaboração e desenvolvimento de competências
Relevância da colaboração	Colaboração e didática da escrita
Condições/obstáculos à adoção de práticas colaborativas	
Efeitos da colaboração dos professores no desenvolvimento dos alunos	

Apresentamos os resultados relativos ao Bloco Temático: Exercício da Profissão.

Relativamente às representações iniciais, destacamos os resultados da categoria *definição de colaboração*, através do Gráfico 1.

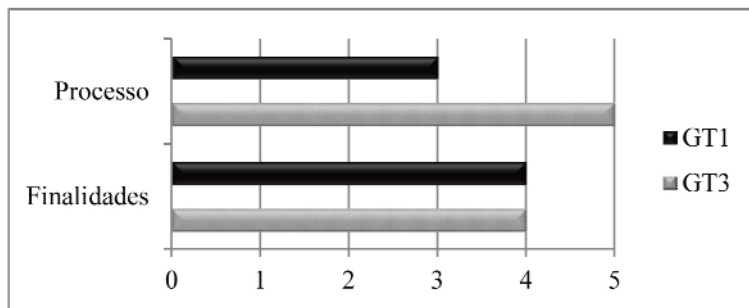


Gráfico 1. Definição de colaboração entre professores

A leitura do gráfico mostra que o GT1 se centrou mais nas finalidades que o trabalho colaborativo permite alcançar, enquanto o GT3 privilegiou as características do processo colaborativo. Na Tabela 2, apresentamos os argumentos associados a cada subcategoria:

Tabela 2

Argumentos dos GT para definir colaboração entre professores

GT	Processo colaborativo	Finalidades da colaboração
GT1	Trabalho conjunto	Prossecução de uma finalidade comum
GT3	Trabalho conjunto Mutualidade Partilha Reflexão	Melhoria das práticas Melhoria da aprendizagem dos alunos Desenvolvimento profissional

Para o GT1, a colaboração definia-se no trabalho conjunto (*processo colaborativo*) e na prossecução de uma finalidade comum (*finalidades da colaboração*). O GT3 diversificou mais os seus argumentos, centrando-se no trabalho conjunto e na mutualidade, partilha e reflexão. Relativamente às *finalidades*, estas estudantes mencionaram o contributo para a superação das dificuldades e, portanto, melhoria das práticas e da aprendizagem dos alunos e desenvolvimento profissional.

Relativamente às representações finais, destacamos os resultados da categoria *colaboração e desenvolvimento de competências*, através da Figura 1:

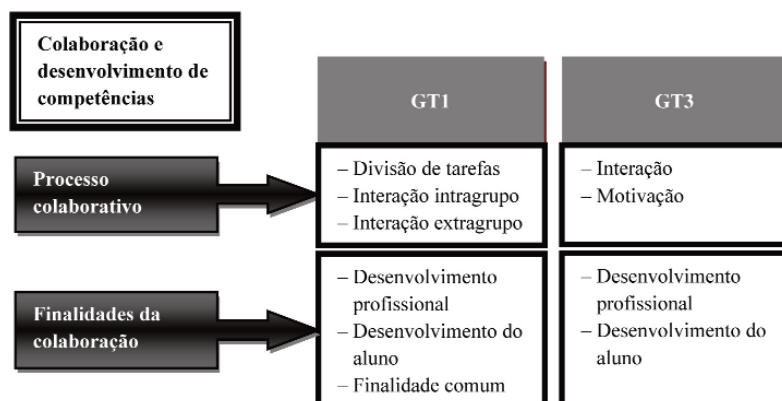


Figura 1. Síntese dos resultados dos GT para a colaboração e desenvolvimento de competências

No âmbito do processo colaborativo, o GT1 considerou que tinha sido a divisão de tarefas e as interações (intragrupo e extragrupo) a caracterizá-lo. Esse trabalho ter-lhes-ia proporcionado a consecução de uma finalidade comum, desenvolvimento profissional, com consequências favoráveis para o desenvolvimento do aluno. A referência à divisão de tarefas pelo GT1 denotava uma visão da colaboração ainda um pouco longe do reconhecimento dos reais benefícios que ela poderia trazer:

[...] facilita também o trabalho, já que, temos a oportunidade de dividir tarefas e apresentar a nossa parte do trabalho (Sara/GT1).

O GT3 mencionou a interação e a motivação, como características do processo colaborativo que desenvolveu:

[...] tendem a aumentar o grau de motivação dos participantes numa dada atividade levando a um maior envolvimento [...] (Maria/GT3).

Isso proporcionou-lhes desenvolvimento profissional, com consequências positivas no desenvolvimento do aluno. Destacamos, ainda, o comentário de Rita/GT3: *O aspecto mais importante deste semestre nesta disciplina foi o trabalho colaborativo desenvolvido.*

Discutimos estes resultados na secção seguinte.

Discussão dos resultados

O desenvolvimento de qualquer grupo profissional, mas particularmente o dos professores, assenta em grande medida na sua capacidade para colaborar. Essa vontade de colaborar com os pares é animada pelo sentimento de pertença a um grupo, a uma rede, a uma comunidade, que partilha os mesmos interesses e se organiza para alcançar as mesmas finalidades, como muito bem nos dizia uma estudante do GT3: *“[...] o trabalho colaborativo é, na minha opinião, uma condição necessária para que as redes de aprendizagem e conhecimento se constituam e se mantenham”* (Rita/GT3).

Com estas duas etapas do estudo (inicial e final) pretendíamos compreender como estes futuros professores *sentiam* a colaboração, procurando perceber *indícios* da sua valorização e da sua adoção. Isso justificava-se por, na formação inicial, essas representações serem influenciadoras da adoção de práticas colaborativas quer ao longo da sua formação, quer futuramente.

O GT1 tendia a ver a colaboração como uma divisão de tarefas, modalidade de trabalho associada à cooperação e que dificilmente conduz ao desenvolvimento de um grupo de trabalho e à consecução de um trabalho coeso e coerente e, portanto, de qualidade. A importância atribuída à colaboração teve certamente influência na decisão de adotar essa modalidade nos trabalhos de grupo em que tinham estado envolvidas durante a sua formação: quando lhes era solicitado que trabalhassem em grupo, só adotariam práticas colaborativas se as valorizassem. A opção pela adoção dessa modalidade de trabalho estaria dependente do modo como a encaravam. Cunha (2007) explica precisamente esta influência do que é pensado e sentido sobre a Educação, o ensino, a profissão e a formação por parte do estudante de formação inicial no modo como vê o espaço de formação e nele se movimenta. Portanto, são as suas representações que determinam a forma como veem a adoção da colaboração durante a formação inicial (Jodelet, 2007). Assim, apesar de a colaboração poder ter sido promovida, o GT1 não a teria adotado, provavelmente por não a valorizar, apesar de, nas representações iniciais termos percebido que conheciam as suas

vantagens. No entanto, encaravam-na mais como uma finalidade para atingir um objetivo comum, do que um processo de construção em grupo.

Essa tendência manteve-se depois da vivência na UC. Atribuimo-lo ao facto de as representações que detinham serem um obstáculo à valorização da colaboração, logo à sua adoção. A análise de dados revelou-nos que o incentivo à colaboração no âmbito da UC e a criação de condições favoráveis a que esta ocorresse no fórum *Ortografias* não foram suficientes para que estas estudantes a adotassem. Quanto ao GT3, cremos que adotou essa modalidade. As suas ideias eram mais estáveis ao longo do discurso, coerentes e muito refletidas ao longo do estudo. Os seus membros já valorizavam a colaboração antes de se dar início à experiência inserida no nosso estudo e foram capazes de cimentar essa percepção, após o estudo em que participaram.

Já no perfil de partida, o GT1 revelava uma visão muito restrita da Educação, considerando-a fechada em si mesma, com pouca abertura à comunidade envolvente, aos diferentes agentes que nela se movem. O GT3 tinha uma ideia diferente, vendo-a como um campo mais alargado. Essas formas de ver a Educação teriam, naturalmente, influência no modo como entendiam todos os campos que a podiam afetar, nomeadamente a formação inicial de professores. Apesar do incentivo à colaboração e da promoção de experiências colaborativas, a verdade é que as estudantes as filtravam segundo uma visão de Educação, que já vinham construindo e cimentando desde o início da escolarização. Estas estudantes terão ingressado na formação inicial detendo representações sobre a formação docente, os professores, a sua atividade, os alunos, etc., que terão resultado da sua experiência ao longo dos anos, sobretudo enquanto alunas, como alertam Formosinho (2009) e Tardif (2003). Naturalmente, isso determinou o modo como viam o trabalho do professor (Pardal et al., 2011) e nele a colaboração. O modo como veem a Educação e tudo o que esta envolve é posto em confronto com o que *é revelado* aos futuros professores pelos docentes de formação inicial e isso será objeto da sua avaliação (Formosinho, 2009). As representações que os estudantes detêm sobre a Educação no geral e a prática profissional em particular podem influenciar o modo como vivem e compreendem as experiências ao nível da formação inicial. Podem não as sentir como relevantes e, portanto, não partir delas para atuar profissionalmente, pois, sendo fortes e estáveis, a formação inicial terá dificuldades em modificá-las (Marcelo, 2009; Tardif, 2003). No entanto, podem também considerá-las relevantes e, nesse caso, precisam de viver experiências colaborativas diversificadas, em diferentes contextos, de modo a alimentar essa valorização.

Para terminar, é de referir que a (des)valorização da colaboração antes de o futuro professor iniciar a sua prática, influenciará, também, as representações profissionais futuras. Como defendem Pardal et al. (2011), as representações profissionais são geradas por um dado grupo profissional, sobre tudo o que envolve o exercício da sua profissão, regulando também o *agir* profissional. Desse modo, é essencial promover formas de os estudantes valorizarem a colaboração desde cedo. Apesar da sua influência, a responsabilidade pela falta de adoção de práticas colaborativas entre os professores não pode ser imputada exclusivamente à formação inicial. A sua função é promover o mais possível esta modalidade, procurando incentivar a sua valorização por parte dos futuros professores. Consideramos, portanto, que o GT1 precisava ainda de *sentir* que a colaboração afeta positivamente as práticas dos professores. Enquanto não o compreendesse, não poderia envolver-se e partilhar numa colaboração efetiva, pelo que seria importante continuar a viver situações em que esta modalidade surgisse como protagonista. No que se refere ao GT3, consideramos essencial que continue a vivenciar experiências colaborativas diversificadas, para que possa tornar ainda mais forte a sua convicção de que a colaboração é essencial para si, para o grupo profissional, para os seus alunos e para a Educação.

Este estudo apresentou algumas limitações: (i) problemas com as plataformas que alojaram os fóruns de discussão; (ii) desistência de um GT; (iii) experiência inserida numa turma de muitos alunos, o que impossibilitou um acompanhamento mais incisivo por parte do docente da UC; (iv) recurso a questionário, ao invés de entrevista, para não isolar os GT do estudo da restante turma.

Apesar de nem todos os alunos desta turma terem sido objeto da nossa análise, todos viveram a mesma experiência colaborativa, ainda que de diferentes formas, consoante o modo como a percecionavam.

Considerações finais

Para alimentar a discussão em torno da influência entre o que era *pensado, dito e realizado* pelos estudantes deste estudo, sentimos necessidade de aprofundar o quadro teórico em torno das representações sociais. Procurávamos compreender a sua origem, as suas funções e o papel que desempenhavam na Educação. Apesar de termos sentido essa necessidade, assumimos que o nosso estudo não se inscrevia nesta área de investigação (movíamos na Didática, área, como outras, que não (sobre)vive isoladamente) e que não tínhamos intenção de identificar os elementos cognitivos da representação, nem a relação entre estes. Queríamos antes aceder ao discurso dos participantes no estudo e perceber *indícios* daquilo em que acreditavam, relativamente à colaboração, procurando compreender as dinâmicas de influência desse discurso na adoção efetiva desta modalidade de trabalho.

Richardson (1996) considerava que as crenças dos futuros professores afetam grandemente *o que aprendem* e a forma *como* aprendem: “Existing knowledge and beliefs play a strong role in shaping what students learn and how they learn it” (p. 105). Também Fullan (2008), apoiando-se em vários estudos, refere a dificuldade em mudar as crenças e as conceções dos professores e considera que, mesmo quando estes têm intenção de implementar práticas diferentes, prevalece aquilo em que acreditavam inicialmente. Apesar de a mudança se poder operar, aquilo a que chama de *deep conceptual change* (p. 116) pode levar vários anos. Ainda assim, a mudança é sempre uma possibilidade e, portanto, essas *formas de ver o mundo* poderão ser encaradas como “[...] targets of change within the process” (Fullan, 2008, p. 102). Deste modo, será, sobretudo, pelo *conflito interno* (Tapie et al., 2003), traduzido no confronto entre as crenças pessoais e a informação nova, que se poderão questionar *as estruturas resistentes* (Sá-Chaves, 2007a), enquanto “[...] novos e continuados processos de reequilíbrio que são o garante da regulação das continuidades nos incidentes de ruptura que o confronto com o novo sempre pressupõe” (Sá-Chaves, 2007a, p. 24). Nessa medida, é necessário dar ao indivíduo a oportunidade de se questionar, de refletir sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo que o rodeia, para que este se possa posicionar perante a *novidade*, problematizando-a, vendo-a na sua complexidade, mas sobretudo enquanto possibilidade de mudança, rumo à (sua) melhoria. Essa possibilidade de transformação parecia estar latente no discurso de um dos membros do GT1, o grupo menos colaborativo, na sua reflexão escrita individual:

[...] constatei que no caso da Educação, faz todo o sentido que exista trabalho colaborativo, pois um Educador/Professor inerente ao desenvolvimento da criança necessita de toda a informação necessária acerca da mesma, e para isso acontecer todos os envolventes da criança (todos os professores, os pais, todos aqueles que mantêm contacto directo com a criança) devem comunicar entre si, de modo que seja possível solucionar problemas, colmatar dificuldades no processo de ensino/aprendizagem das crianças. O trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer a sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica (Sara/GT1, Reflexão escrita individual).

A experiência vivida pode ter deixado a *semente*, que pode vir a *germinar* na valorização e na adoção desta modalidade de trabalho, caso, no futuro, o sujeito se confronte com circunstâncias favoráveis à sua adoção. Por conseguinte, é necessário dar continuidade ao projeto de incentivar os futuros professores a colaborar, como oportunidade de melhoria da Educação.

Referências

- Abric, J.-C. (2001a). Les représentations sociales: Aspectos teóricos. In J.-C. Abric (Ed.), José Dacosta Chevrel, & Fátima Flores Palacios (Trans.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 12-32). México: Ediciones Coyoacán.
- Abric, J.-C. (2001b). Metodología de recolección de las representaciones sociales. In J.-C. Abric (Ed.), José Dacosta Chevrel, & Fátima Flores Palacios (Trans.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 53-74). México: Ediciones Coyoacán.
- Amado, J. (2013). Questionários abertos e “composições”. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa* (1ª ed., pp. 271-274). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Freire, I. (2013). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa* (1ª ed., pp. 121-143). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Boff, L. (1997). *A águia e a galinha: Uma metáfora da condição humana*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (M. J. Alvarez & T. M. Baptista, Trans.). Porto: Porto Editora.
- Cabecinhas, R. (2012). Investigar representações sociais: Metodologias e níveis de análise. In M. M. Baptista (Ed.), *Cultura: Metodologias e investigação* (pp. 53-70). Coimbra: Grácio Editor.
- Cohen, L., & Manion, L. (1980). *Research methods in education*. London, England: Croom Helm.
- Cunha, A. C. (2007). *Formação de professores. A investigação por questionário e entrevista: Um exemplo prático*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia.
- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. In R. Ghiglione, C. Bonnet, & J.-F. Richard (Eds.), *Traité de psychologie cognitive* (pp. 109-174). Paris: Dunod.
- Doise, W. (2001). Atitudes e representações sociais. In D. Jodelet (Ed.) & L. Ulup (Trans.), *As representações sociais* (pp. 187-200). Rio de Janeiro: UERJ.
- Durkheim, É. (1924). *Sociologie et philosophie*. Paris: Librairie Félix Alcan. Retrieved from <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k814468/f1.image.langPT>
- Durkheim, É. (2001). *Educação e sociologia* (N. G. Lopes, Trans.). Lisboa: Edições 70.
- Flament, C. (2001). Estructura, dinámica y transformación de las representaciones sociales. In J.-C. Abric (Ed.), José Dacosta Chevrel, & Fátima Flores Palacios (Trans.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 33-52). México: Ediciones Coyoacán.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Ed.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente* (1ª ed., pp. 93-117). Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (2008). Curriculum implementation and sustainability. In M. Connelly, M. Fang, & J. Phillion (Eds.), *The sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 113-122). New York: Sage Publications.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: Phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 357-378). Paris: Presses Universitaires de France.

- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: Um domínio em expansão. In D. Jodelet (Ed.) & L. Ulup (Trans.), *As representações sociais* (pp. 17-44). Rio de Janeiro: UERJ.
- Jodelet, D. (2007). Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho. In L. Pardal, A. Martins, C. Sousa, A. del Dujo, & V. Placco (Eds.), *Educação e trabalho: Representações, competências e trajetórias* (pp. 11-25). Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação.
- Labbé, S., Ratinaud, P., & Lac, M. (2007). Dynamique de l'implication et des représentations professionnelles: Le cas d'une recherche-action dans le milieu industriel. In AECSE (Ed.), *Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)* (pp. 1-11). Strasbourg: AECSE.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo. Revista das Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Martins, A., Pardal, L. A., & Dias, C. (2008). *Representações sociais e estratégias escolares: A voz dos alunos do ensino técnico-profissional de Portugal e de Moçambique*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, G. (2006). *Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas SA.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse: Son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France. Retrieved from http://books.google.pt/books?id=Tx1GBC8rZgC&printsec=frontcover&dq=Psychoanalysis,+its+image+and+its+public&source=bl&ots=jzKuu0oNYH&sig=wgdo8PeBNcjoqZc60fqHRIDnz2g&hl=pt-PT&ei=Tl0KTN3hEc6B4QaBrcCLAQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CCkQ6AEwAg#v=onepage&q&f=false
- Moscovici, S. (2000). The phenomenon of social representations. In G. Duveen (Ed.), *Social representations. Explorations in social psychology* (1st ed., pp. 18-77). Cambridge, UK: Polity Press.
- Moscovici, S. (2009). *Representações sociais: Investigações em psicologia social* (P. Guareschi, Trans.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pardal, L. A., Gonçalves, M., Martins, A., Neto-Mendes, A., & Pedro, A. P. (2011). *Trabalho docente: Representações e construção de identidade profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pardal, L. A., Martins, A. M., & Dias, C. (2007). Ensino técnico e profissional, emprego e acesso ao ensino superior: Representações de alunos moçambicanos e portugueses. In L. Pardal, A. Martins, C. de Sousa, Á. del Dujo, & V. Placco (Eds.), *Educação e trabalho: Representações, competências e trajetórias* (pp. 69-85). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 102-119). New York: McMillan library reference USA.
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts* (3rd ed., pp. 732-755). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Sá-Chaves, I. (2007a). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (2^a ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2007b). *Portfolios reflexivos. Estratégia de formação e de supervisão* (3^a ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sil, V. (2006). As práticas escolares, as representações sociais e a formação docente. *Sonhar*, II, 13-22.
- Tapie, C., Fraysse, B., & Lenoir, Y. (2003). Représentations socioprofessionnelles de l'ingénieur chez des étudiants en formation d'ingénieur: Perspective comparative. In *Grand Atelier MCX: Programme européen, modélisation de la complexité; interroger et modéliser les interventions de formation en situations complexes*. Lille. Retrieved from <http://cueep161.univ-lille>

Tardif, M. (2003). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.

Vilelas, J. (2009). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Silabo.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos* (3ª ed., D. Grassi, Trans.). Porto Alegre: Bookman.

Since conceptions play a relevant role in people's life, we developed a study on teacher training related to this idea. We intended to determine if and how they influence pedagogical action and interact with collaborative work and the need to change. In this didactic intervention underlying this study, took part six students organized in two teams attending a course included in a second cycle of studies within the Bologna Process focused on training early childhood educators and primary school teachers (University of Aveiro, Portugal – academic year 2010/2011). The students were invited to answer a questionnaire before the didactic intervention and to close it by writing an individual essay on the work they had done during the course, which promoted collaborative work and reflection through the participation in an online discussion forum.

In this text, we present, compare and discuss the initial and final conceptions of these students. The results reveal that the initial conceptions on the role played by collaborative work on their professional lives influenced the interest the students attached to the participation on the online discussion forum. The individual written essays presented after the intervention disclosed a reflection on the need to change. This study allowed us to present some recommendations intended on helping the students to conceive didactic strategies/activities in a collaborative way. It was affected by problems related to the instability of the two platforms chosen to lodge the online discussion forum.

Key words: Representations, Teacher education, Collaboration.

Submissão: 28/01/2015

Aceitação: 02/09/2015