

# A hipótese das representações sociais hegemônicas do trabalho docente

Pedro Humberto Faria Campos  
[pedrohumbertosbp@terra.com.br](mailto:pedrohumbertosbp@terra.com.br) - UNESA

## Resumo

Pretende-se neste ensaio examinar a hipótese, da existência de representações hegemônicas do trabalho docente, caracterizadas pela existência de elementos universais, independentes do contexto pesquisado (região do país ou diferentes países). Em hipótese estas representações seriam constituídas por elementos vindos da “cultura geral”, e sem influência da formação recebida. Esta afirmação toma maior importância:(1), uma vez que começam a se multiplicar os textos não somente se referindo à existência de uma “representação hegemônica do trabalho docente” como um fato, como também articulando estas realidades simbólicas constituídas, com outras abordagens e campos. Tudo se passa como se uma análise feita em um dado momento acerca de um conjunto de circunscritos a uma intencionalidade de pesquisa (rede de pesquisadores, adotando um objeto e uma estratégia delimitada de investigação) fosse o suficiente para se atestar a existência de “representações hegemônicas”. Portanto, o presente trabalho se propõe: a) examinar os dados encontrados em um conjunto de pesquisas empíricas, avaliando se eles apontam para a confirmação ou não da existência de elementos “universais”; b) examinar teoricamente a pertinência de se pleitear as “representações hegemônicas”, no interior mesmo do pensamento de S. Moscovici e do campo da Teoria das Representações Sociais; c) discutir, a partir de um texto de Durkheim, a formação das instâncias coletivas profissionais, frente ao conceito de grupo e de instituição. Finalmente o trabalho retoma a importância de realizar estudos de ancoragem dos conteúdos encontrados até o presente, conduzindo a reflexões que problematizem o impacto do contexto institucional (a escola) na dinâmica da representação social do trabalho docente.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Representação social. Representações coletivas. Grupos sociais. Escola.

## On the hypothesis of hegemonic representations of teaching

### Abstract

This paper examines the hypothesis of 'hegemonic representations of teaching' characterized by the existence of universal elements that are independent from the research context (region of a country or different countries). Hypothetically, these representations would consist of elements from the 'general culture' and have no influence from training. This is a claim of the utmost importance, considering the normative power of a research centre such as CIERSE in the field of studies of Social Representations in Education in Brazil as well as, additionally, the proliferation of texts not only referring to the existence of a 'hegemonic representation of teachers' work' as a fact, but, also, linking the pertaining symbolic realities to other approaches

and fields. Everything happens as if an analysis, at a given time, of a set of specifics circumscribed by a given research intentionality (researchers' network adopting an object and a defined research strategy) were enough to demonstrate the existence of 'hegemonic representations'. Hence, this paper aims to: a) examine the data provided in a set of empirical studies, assessing whether they confirm or not the existence of 'universal' elements; b) theoretically examine the appropriateness of claiming 'hegemonic representations' from within the work of S. Moscovici and the Theory of Social Representations; c) discuss, with basis on Durkheim's thinking, the emergence of collective training professional bodies in respect to the concepts of 'group' and 'institution'.

**Key words:** Hegemonic representations. Teaching. Social Representations Theory. CIERS-ed.

## Introdução

Os estudos acerca da representação social do trabalho docente se multiplicaram em um período recente produzindo um grande volume de informações que se encontram em um ponto o qual pode ser considerado como “desafiador” (SEIDMAN; SOUSA, 2011; SOUSA; PARDAL; VILLAS BÔAS, 2009; SOUSA; VILLAS BÔAS, 2011 a). De um lado um conjunto de estudos dispersos em suas abordagens e metodologias no campo das representações, em seu “objeto de representação” (trabalho docente, prática docente, professor, “ser professor”) e com diferentes grupos (professores/cuidadores da educação infantil; professores dos primeiros anos do primeiro segmento, dos anos finais, alunos de licenciaturas e pedagogia e docentes do ensino superior), que levantam diferentes conteúdos sem alcançar ou almejar uma síntese. De outro lado, uma extensa rede de grupos de pesquisa, organizada em torno do Centro Internacional de Estudos de Representações Sociais e Subjetividade-Educação (CIERS-ed), cujos esforços produziram um grande volume -no sentido extensivo- de informações sobre a representação social do trabalho docente e que busca se confronta à necessidade de constituir um “olhar psicossocial” que permita a análise e compreensão dos resultados encontrados.

Neste contexto emerge a proposição, no nosso entender uma hipótese, da existência de **representações hegemônicas** (SOUSA; PARDAL; VILLAS BÔAS, 2009) do trabalho docente, caracterizadas pela existência de elementos universais, independentes do contexto pesquisado (região do país ou diferentes países). Em hipótese estas representações seriam constituídas por elementos vindos da “cultura geral”, e sem influência da formação recebida. Esta afirmação toma maior importância, considerando o peso normativo de um centro de pesquisa como o CIERS-ed no campo dos estudos de representação social em educação no Brasil e uma vez que começam a se multiplicar os textos não somente se referindo à existência de uma “representação hegemônica do trabalho docente” como um fato (SOUSA; VILLAS

BÔAS, 2011a; SOUSA; VILLAS BÔAS, 2011b), como também articulando estas *realidades simbólicas constituídas*, com outras abordagens e campos (LOPES; MACEDO; TURA, 2012). Tudo se passa como se uma análise feita em um dado momento acerca de um conjunto de circunscritos a uma intencionalidade de pesquisa (rede de pesquisadores, adotando um objeto e uma estratégia delimitada de investigação) fosse o suficiente para se atestar a existência de “representações hegemônicas”.

Assim o presente trabalho se propõe: a) examinar os dados encontrados em um conjunto de pesquisas empíricas, avaliando se eles apontam para a confirmação ou não da existência de elementos “universais”; b) examinar teoricamente a pertinência de se pleitear as “representações hegemônicas”, no interior mesmo do pensamento de S. Moscovici e do campo da TRS; c) discutir, a partir de um texto de Durkheim, a formação das instâncias coletivas profissionais, frente ao conceito de grupo e de instituição.

### **Alguns Estudos Sobre a Representação Social do Trabalho Docente: em busca de uma síntese e os desafios de interpretação dos resultados.**

Um primeiro aspecto que queremos analisar é a relevância de um *nódulo de significado* (CAMPOS, 2011), ou do que se chama de um “elemento da representação social” do trabalho docente, a dedicação, em professores dos primeiros anos do ensino fundamental. Uma pesquisa de **Carreiro e Castro (2012)**, com professores do primeiro segmento e com uso da “associação-livre”, encontrou como elementos supostamente centrais “*compromisso*” e “*planejamento*”, e como elementos relevantes (periféricos bem próximos ao provável núcleo central, “*criatividade*”, “*leitura*” e “*avaliação*”. Esses professores, em sua maioria formados em pedagogia, destacam então um conjunto de elementos, que podemos chamar de funcionais, associados às ações (práticas) cotidianas: planejamento, avaliação, leitura; e dois elementos normativos, referindo á posturas ou valores: compromisso e criatividade. Destacamos que a palavra “compromisso” condensa o sentido de “dedicação”, aplicação, envolvimento.

Nesta mesma direção, **Perez e Maia (2012)**, também com professores dos anos iniciais, todos formados em pedagogia e com emprego de método qualitativo, encontraram um discurso sobre o trabalho docente organizado em torno do papel da experiência na orientação das práticas docentes, com os seguintes destaques: a) quanto maior a experiência maior a qualidade do trabalho docente, b) necessidade de disciplina para aprender e realizar seu trabalho, o que tem um forte sentido de “dedicação”, c) interferência de fatores externos e, d) a

experiência mostra a existência de “inúmeras funções”, uma multiplicação de funções, derivada da interferência dos fatores externos. Esta investigação reforça dois aspectos que nos interessam diretamente: o papel docente na escola sofre uma variabilidade com acréscimo e acúmulo de funções, que os professores só descobrem “na experiência” e que têm de dedicar para aprendê-los e executá-los. Outro estudo (SANTOS, 2010), com 20 professores dos anos iniciais, usando método qualitativo, aponta que, em torno de uma interrogação posta pela pesquisa sobre o “significado de ser professor”, os elementos destacados são: dedicação, compromisso, doação e amor; conquanto em torno da questão posta acerca dos “desafios da profissão docente são apontadas as condições de trabalho, a sobrecarga de tarefas e a “multiplicação” das tarefas.

As pesquisas aqui brevemente apontadas nos levam a retomar um estudo realizado anteriormente (ALVES-MAZZOTTI, 2008) focando o elemento “dedicação”, que já na literatura sobre as representações sociais do trabalho docente, revisada entre 2000-2007, identificava este significado como bastante importante no conteúdo e na organização da referida representação. Tomando como sujeitos, professores do ensino fundamental, em sua maioria com formação em pedagogia, a autora vai encontrar duas especificidades da palavra “dedicação” entre estes professores: o trabalho docente exige grande dedicação para conhecer e dominar a grande variedade de tarefas. Neste sentido podemos facilmente identificar normativas e diretrizes que chegam frequentemente às escolas vindas da implementação de políticas públicas, sejam da ordem as secretarias municipais ou estaduais ou do próprio ministério; as avaliações nacionais e a legislação sobre educação inclusiva sendo atualmente os exemplos paradigmáticos desta “interferência externa” por sobre as tarefas e o papel do professor.

Na pesquisa (ALVES-MAZZOTTI, 2008) a dedicação aparece como principal atributo do professor como modo de enfrentamento desta realidade de instabilidade/variabilidade do papel e das tarefas, “aprendendo na prática”. Também os resultados de Lima (2009) convergem com esta interpretação, uma vez que seus sujeitos de pesquisa, professores do ensino fundamental, também destacam em entrevistas semidiretivas, uma grande dificuldade de articular teoria e prática, uma vez que *na prática* são solicitadas atividades/tarefas/papéis que não foram discutidos ou estudados, além de um “grande esforço” (dedicação) para identificar, entender e tomar decisões sobre como realizar estas *necessidades da prática*.

Esta pequena amostra já seria suficiente para indicar que os docentes (a maioria graduados em pedagogia) incorporam na sua representação do trabalho docente aquilo que Dubet (1996) chamou de crise das identidades profissionais. A rigor, o autor trata da insuficiência (incapacidade) das instituições, na fase atual da modernidade com a crise de suas instituições, de sustentar os papéis sociais a ela associados. Isto significa, no caso aqui estudado, dizer que a escola (pela “instabilidade” ou mudanças na função social da escola) não oferece parâmetros, limites e sustentação ao papel clássico do “professor”. Neste caso específico estamos nos referindo ao papel “clássico” no imaginário da sociedade brasileira da figura da “professora primária” (BARRETO, 2010), mas voltaremos a este ponto mais adiante.

Ainda acerca deste conjunto de pesquisas, os indícios coletados, ainda que esparsos, são muito fortes e deveriam servir a que pesquisadores investigando a representação social do trabalho docente, após o estudo de ALVES-MAZZOTTI (2008) levantassem a hipótese do elemento DEDICAÇÃO como um dos elementos essenciais para a definição desta representação em sujeitos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Esclareça-se que esta hipótese não trata de uma “dedicação” moral, cega, oriunda de ideologias anteriores (associadas ao tempo em que religião e “educação” eram praticamente sinônimos, ou seja ao *ancien regime* feudal); a hipótese trata da noção de engajamento ou compromisso: a tarefa é complexa, difícil de entender, posto que as exigências e expectativas –o papel social tal qual o define a sociologia- não são apresentados de modo claro e mudam conforme a *política*, a pública e a partidária. Neste sentido a instituição escola, não sustentar um papel instituído do trabalho docente.

É importante destacar que vários estudos de representação social de práticas profissionais encontram em seus núcleos centrais elementos iguais ou equivalentes a “dedicação” ou compromisso e “responsabilidade” (CAMPOS; LOUREIRO, 2003). Contudo, o aspecto que nos chama atenção aqui é a especificidade deste nódulo de significado, enquanto em algumas profissões a dedicação é associada ao crescimento profissional e sucesso na carreira; no caso específico ela é uma necessidade para se identificar, compreender e buscar uma forma de “realizar” tarefas (definidoras do papel, inseridas nas expectativas da instituição escolar e que vem na forma de sobrecarga), que só se descobre ao longo do exercício profissional, “*na prática*”, ou com a “*experiência*”, através de muito esforço.

## Examinando a “Hipótese” das Representações Sociais Hegemônicas do Trabalho Docente.

O que nós aqui estamos chamando de “hipótese”, não é apresentado como tal pelos seus autores. A afirmação da existência de representações hegemônicas entre estudantes de graduação de licenciaturas e pedagogia é apresentada ao longo de uma obra (SOUSA; PARDAL; VILLAS BÔAS, 2009) como resposta a um desafio, um conjunto homogêneo de dados, vindos de diferentes contextos, incluindo diferentes países. Devemos nos desculpar pela longa e necessária citação ( que se repete, praticamente idêntica em Sousa e Villas Bôas, 2011a e Sousa e Villas Bôas, 2011b):

As análises realizadas até o momento (...) têm mostrado que o **campo representacional**<sup>1</sup> do trabalho docente se apresentou com mais facilidade, caracterizando-se, inclusive pela existência de representações hegemônicas identificadas por Moscovici (1988), como aquelas sendo compartilhadas por todos os membros de um grupo altamente estruturado, como partidos ou países. (...) são chamadas aqui de representações hegemônicas aquelas partilhadas pelos estudantes dos cursos de educação, Pedagogia e Licenciaturas, independentemente do país e de características variadas de perfil, tais como nível socioeconômico, sexo, cor autoatribuída, período de estudo, etc.

Neste sentido, os **conteúdos representacionais caracterizados como hegemônicos** referem-se sucintamente, a **três eixos de análise**, em que o primeiro deles faz referência a uma **dimensão vocacional**, relacionada ao trabalho docente que ora se apresenta como um atributo do professor, ou seja uma espécie de competência (...) Isso se relaciona com outro conteúdo hegemônico que é a questão da associação entre **as práticas de cuidado**, denominadas também como práticas de ‘maternagem’, associadas às práticas docentes a partir das ideias de dedicação, respeito às regras, afeto etc. Um **terceiro eixo refere-se à questão da afetividade**, relacionada sobretudo ao sentimento de angústia associado às dificuldades inerentes à profissão (p.281).

A afirmação de uma representação social hegemônica do trabalho docente, e não somente para estudantes de graduação (educação, pedagogia e licenciaturas) uma vez que se circunscreve o “campo representacional” suscita três conjuntos de interrogações.

O primeiro é de ordem metodológica. O principal argumento que defende as representações hegemônicas é a homogeneidade dos resultados, independente dos contextos específicos de cada sub-amostra e dos perfis individuais. Apesar de dedicarem um livro inteiro (SOUSA; PARDAL; VILLAS BÔAS, 2009) ao esforço de síntese de anos de pesquisa dos

---

1 Grifos nesta citação são nossos e não dos autores

grupos vinculados ao CIERS-ed, os dados relativos às “representações hegemônicas” não são descritos detalhadamente, são apresentados já sintetizados ou agrupados nas análises feitas (SOUSA; TAVARES; VILLAS BÔAS, 2009). Nesta obra há informação de quatro etapas de pesquisa, dentro das quais foram realizadas entrevistas de profundidade (semidiretivas) e uma questão de associação-livre, com base na abordagem estrutural. A informação acerca da abordagem estrutural (e da “questão de evocação”) desaparece nos dois textos seguintes (SOUSA; VILLAS BÔAS, 2011 a; SOUSA; VILLAS BÔAS, 2011b); abrindo margem para uma interrogação metodológica: entrevistas semidiretivas não poderiam sustentar a constatação da homogeneidade das representações encontradas, pela natureza dos métodos qualitativos, na melhor das hipóteses os autores poderiam apresentar como uma convergência; se a afirmação da homogeneidade dos resultados se sustenta nos resultados da questão de evocação (associação livre), o estudo deveria completar o uso da abordagem estrutural, senão com um teste de centralidade, às vezes impraticável em estudos de campo, ao menos com análises de similitude (ABRIC, 1994; 2003; PEREIRA DE SÁ, 1996), sendo o chamado “método das evocações” uma técnica apenas exploratória. A adoção da abordagem estrutural e suas técnicas solicita análise que conclua em termos estruturais: qual a função de cada elemento na estrutura (central ou periférica) e sua importância na forma como esta representação guia (orienta, justifica) as práticas sociais. Assim, ao afirmar que determinados elementos (respostas dos sujeitos) estão associadas a um dos três eixos de análise (vocações, cuidado/maternagem ou dificuldades da profissão), não se pode saber se foram os sujeitos que fizeram esta associação ou se foram consequência dos critérios de análise.

Um segundo refere-se ao modo de inscrição deste estudo no campo das representações sociais. Espera-se que todo estudo neste campo conclua informando ao leitor qual foi a representação encontrada, ainda que as conclusões sejam provisórias em caso de estudos preliminares, exploratórios ou limitados por algum fator da realidade social. Existem três abordagens clássicas (mas não são as únicas), nas quais se funda por encontrar um “núcleo figurativo” (abordagem processual), uma estrutura com núcleo central sistema periférico (abordagem estrutural) ou um conjunto de “posições” (abordagem posicional ou societal, de Doise). Ao concluir que existem representações hegemônicas, o estudo deveria responder qual é esta representação; mas a conclusão se coloca em outros termos: os elementos se organizam em torno de três eixos de análise. De onde se obtém, trata-se de nova abordagem? De onde se obtém os três eixos, trata-se de uma interpretação qualitativa, com reagrupamento do conjunto

de itens? São os sujeitos que incluem cada item em um eixo ou os pesquisadores distribuem nos eixos “teóricos” acrescentados após? A ausência de referências às abordagens clássicas (sobretudo a processual ou a estrutural) leva a crer que se trata de uma nova abordagem, embora não existam explicações deste proceder.

O terceiro conjunto de interrogações solicita um debate mais sustentado na Teoria das Representações Sociais. Ao afirmar a existência de “representações hegemônicas do trabalho docente” os autores se fundam em um texto de Moscovici (1988) no qual ele teria estabelecido uma classificação de três tipos de representações (no mundo social): hegemônicas, emancipadas e contraditórias.

Para efeito de nota vamos apenas indicar que as segundas e as primeiras são de natureza igual, a diferença é que as *emancipadas* estão situadas em um contexto de baixo conflito de grupos, ou diferença de interesses e não antagonismo de interesses e as *polêmicas* em contexto de alto conflito, ou seja oposição e luta de poder. Ambas são representações de grupos que orientam suas práticas.

Voltado á questão central, não é necessário citar o texto de 1988 para falar de representações hegemônicas, pois elas já estavam configuradas desde a obra seminal (MOSCOVICI,1976/2012), pois representações hegemônicas são “representações coletivas”, ou seja correspondem ao conceito de Durkheim. Moscovici nunca negou a existência das representações coletivas, portanto elas são um tipo de representações produzidas no mundo social por coletivos. No texto de 1988, ele esta respondendo a uma critica de Jahoda que não encontrava diferença essencial entre um conceito e outro, considerando haver somente uma mudança de nomes. Desculpando-nos mais uma vez pela longa e necessária citação, vamos demonstrar que “representações hegemônicas” são as “representações coletivas” e que tal atribuição à representação social do trabalho docente produz um impasse acerca de suas interpretações. Voltemos a Moscovici (1988):

Entretanto, este não é o ponto principal. Na visão de Durkheim, o conceito de representação se refere sobretudo a uma vasta classe de formas intelectuais: ciência, religião, mitos, categorias de tempo e espaço. É na verdade equivalente ao conceito de idéias ou de sistema, sem qualquer esforço para descobrir suas características cognitivas em grandes detalhes (...)Por outro lado, **ela é coletiva, na medida em que está estabelecida na comunidade onde é homogeneamente compartilhada por todos os membros.** Além disso, é comunal, na medida em que tem sido compartilhada por várias gerações de indivíduos e, portanto, exerce uma coerção sobre elas, como é verdade em todas as situações sociais (p.218).

Dentro de seu argumento, ele insiste que este “tipo de representação”, que corresponde ao conceito de “representação coletiva”, não é pertinente para pensar as sociedades atuais.

Nos dias de hoje, portanto, representação coletiva como costumava ser definida **não é mais uma categoria geral** mas um tipo especial de representação entre muitas com diferentes características. Parece uma aberração, em todo caso, considerar representações tão homogêneas e compartilhadas como tal por uma sociedade inteira. O que queríamos enfatizar ao desistir da palavra “coletiva” era esta pluralidade de representações e sua diversidade dentro de um grupo (p.219).

Então, ao apresentar três tipos de representações (hegemônicas, autônomas e polêmicas), imediatamente ele reafirma: são representações coletivas.

De acordo com o ponto de vista clássico, representações coletivas são definidas por sua oposição a representações individuais. Da nossa perspectiva, esta oposição é irrelevante. Há presumidamente três modos pelos quais representações podem tornar-se sociais, dependendo das relações entre os membros do grupo. Representações podem ser compartilhadas por todos os membros de um grupo altamente estruturado — um partido, cidade ou nação — sem eles terem sido produzidos por um grupo. Estas representações *hegemônicas* prevalecem implicitamente em todas as práticas simbólicas ou afetivas. Elas parecem ser uniformes e coercivas. Elas refletem **a homogeneidade e estabilidade** que os sociólogos franceses tinham em mente quando **eles chamaram estas representações de coletivas** (p.221).

A questão teórica que se coloca é: podem existir “representações coletivas” nas sociedades de hoje? A resposta é que não para sociedades inteiras, mas para seitas ou “grupos altamente estruturados”, aquilo que Moliner (2000) chamou de “sistemas ortodoxos”, nos quais uma representação se inscreve em um sistema normativo rígido, com uso da coerção, com sistemas de controle e punição dos membros do grupo que se afastam ou tentam se afastar da norma dominante.

Certamente houve época em que sociedades inteiras compartilhavam uma mesma representação, davam-lhe crédito e a celebravam com ritos e sacrifícios. Poder-se-ia acrescentar que **isto permanece verdadeiro para um certo número de seitas e estados** de um só partido (Deconchy, 1984) que acreditam que são os defensores de uma doutrina infalível em torno da qual prevalece um consenso unânime. **Esta visão não corresponde ou não corresponde mais à realidade histórica com a qual estamos familiarizados.** É pouco provável que, mesmo em comunidades onde tradição ainda é dominante, haja tanta uniformidade e invariabilidade quanto antropólogos antigamente esperavam encontrar (MOSCOVICI, 1988, p. 219).

Há outros conceitos para definir estes grupos, seitas ou instituições portadores de “representações coletivas”: ortodoxia ou simplesmente ideologia. Postular a existência de

“representações hegemônicas” do trabalho docente significa, no âmbito da teoria das representações sociais afirmar que existe um grupo ideológico ou uma instituição ideológica que sustentem tais representações.

Os estudos que originaram (SOUSA; PARDAL; VILLAS BÔAS, 2009) a referida proposição nos permitem automaticamente descartar a ideia de “grupo ortodoxo” do tipo seita, pela caracterização diversificada dos perfis (não se constitui de um *grupo altamente estruturado*).

Pessoalmente ainda não estou convencido da homogeneidade dos resultados colhidos, uma vez que não foi dado acesso direto aos dados em si. Também outro estudo (ENS; EYNG; GIS;, 2009a; ENS; EYNG; GISI; 2009b), com alunos de pedagogia e licenciandos em biologia, apresentam resultados diferentes: são destacados dois elementos, a atitude (postura) e o afeto, mas não estão vinculados à “maternagem”, o que dá outro sentido à dimensão afetiva e ao comportamento do docente, envolvido mas não, “materno”; também são destacados elementos cognitivos (relativos à aprendizagem) e um elemento novo que os autores chamaram de “propósitos”, que são, segundo os autores, finalidades educativas. Este estudo encontra-se publicado na mesma obra que inicialmente afirma a existência das representações hegemônicas.

Outro estudo que pode ser útil à nossa reflexão é o de Placco et al. (2009), que destaca um elemento muito forte na representação, organizado em torno do significado de “ensinar”. A proposição de representações hegemônicas, tal qual se apresenta nos autores citados, não leva em consideração (ao menos se deveria abrir o debate) resultados **não-congruentes** de outros estudos sobre a representação do trabalho docente.

Do ponto de vista da abordagem estrutural, para diferentes grupos de alunos de graduação (em educação, pedagogia e licenciaturas) serem “homogêneas” ou iguais, suas organizações hierárquicas (a estrutura) deveria ser idêntica, ou seja, núcleos idênticos e não somente conteúdos muito próximos. A ausência de análises de similitude, testes de centralidade ou equivalentes permite questionar a homogeneidade dos resultados.

Por outro lado, se por estratégia investigativa, tomamos a decisão de acatar, ainda que provisoriamente, a “hipótese hegemônica”, seria necessário então localizar a fonte desta homogeneidade de representações. Neste sentido, identificamos ao menos três hipóteses derivadas e excludentes umas das outras. A primeira constitui-se em considerar que o discurso

ideológico estaria sustentado pela instituição universitária, neste sentido as “representações hegemônicas” estariam ancoradas no discurso dominante na formação universitária, dos docentes universitários e seus efeitos de poder. Esta hipótese explicativa é fraca, tendo em vistas resultados parciais que indicam uma representação social do trabalho docente elaborada por professores de pedagogia centrada ou organizada em torno do elemento “compromisso” (MAGALHÃES, MAIA, ALVES-MAZZOTTI, 1996), contrapondo a existência de um forte nódulo de significados centrados na maternagem e no “amor” (SOUSA, PARDAL, VILLAS BÔAS, 2009).

A segunda hipótese constitui-se em pensar que o discurso ideológico teria origem na experiência dos sujeitos como alunos, estas representações hegemônicas sendo um reflexo das experiências infantis e do alto grau de “ideologização” vivido nas instituições escolares, excluindo as universidades. O postulado que organiza esta hipótese explicativa da homogeneidade das representações do trabalho docente em alunos de licenciaturas e pedagogia é a permanência de uma representação social do professor à partir da posição de aluno, ela não seria alterada uma vez que o acesso às práticas profissionais durante a formação é precário ou inexistente; sem acesso á novas práticas não haveria transformação da representação. A estrutura curricular dispersa e fragmentária dos cursos de pedagogia não ajudaria a constituir uma representação do trabalho docente profissional (GATTI, NUNES, 2008).

Uma terceira hipótese abandona a proposição de representações hegemônicas, mas se funda em outros estudos (BARRETO, 2010; VALLE, 2002) para pleitear um senso-comum, um imaginário arcaico, não sobre o trabalho do **profissional** docente, mas sobre a “professora primária”, imagem social vinculada à instalação e expansão do ensino de massas no Brasil, com a tutela do Estado sobre esta “nova” categoria social que surgia, o “professor do grupo escolar” e não o professor das escolas tradicionais, confessionais e ligadas à ordens religiosas que marcavam a identidade do coletivo de seus professores. Esta imagem teria o valor de uma “representação normativa” (DOISE, 2001), como um campo comum de conhecimento sobre o qual os diferentes grupos teriam diferentes níveis de adesão, conforme interesses, práticas e *posições sociais* distintas. Tal perspectiva, se confirmada por dados empíricos, explicaria duas coisas ao mesmo tempo: a) os estudantes universitários, face à dispersão das formações e ausência de outra referência prática, ao serem questionados nas estratégias associativas, evocariam uma imagem “genérica” do professor, a “professora primária”; b) porque os professores do ensino fundamental tem uma representação diferente, já tendo uma prática na

instituição escolar, reorganizam, re-significam a imagem genérica, trazendo para o primeiro plano seu empenho, seu compromisso, sua dedicação. Isto pode ser exemplificado no caso da palavra vocação. Valle (2002) estudando o papel da vocação na identidade docente afirma que a questão vocacional não pode mais ser reduzida às antigas ideias vinculadas à religião, da vocação como disposição inata, dádiva divina ou sacrifício.

... a **persistência da representação**<sup>2</sup> do trabalho docente como vocação, pode ser **um indicativo da recontextualização** dos atributos que acompanham o conceito, como a afetividade, a intuição, e a criatividade do ato educativo. Diante da aceleração dos tempos e da incerteza tornada regra, da rápida obsolescência dos conhecimentos, das pressões sobre o desempenho profissional e da constante necessidade de se reinventar a que todos estão submetidos, pergunto se esta não seria uma representação muito condizente de exercício da profissão no contexto das sociedades contemporâneas (BARRETO, 2010, p.431).

Esta terceira via implica no estudo aprofundado daquilo que é chamado de “ancoragem” da representação social, pois o que está em jogo não é o conteúdo da representação social do trabalho docente, mas em qual sistema de valores, normas e práticas ele está “enraizado”, amparado, sustentado.

## **O Sujeito da Representação Social do Trabalho Docente: Revisitando a Questão dos Coletivos de Professores**

No prefácio da segunda edição de *“Da Divisão do Trabalho Social”*, Durkheim (1983/1893) se confronta às crises e turbulências da vida econômica e se debruça *“sobre o estado de anomia jurídica e moral na qual se encontra a vida econômica atualmente”* (p.3). Vai então apontar o que é para ele uma fonte social capaz de reverter este quadro: as corporações profissionais. Neste cenário, ele antecipa algo que, naquele período ainda não estava claro no pensamento sociológico: o papel do trabalho e de suas formas especializadas, sob o efeito de uma industrialização crescente, na organização social moderna. Podemos também dizer que ele antecipa o papel das profissões (assim como das ocupações) como marca da posição social ocupada pelos indivíduos. A família e a religião deixaram de ser, ao longo do século XX, as instituições que definem o lugar social do indivíduo, posição à partir da qual se constroem as possibilidades de ação de um dado ator social.

---

2 Grifos nossos

Neste texto, Durkheim retrata a história das corporações, indicando sua primeira existência no império romano, seu apogeu nas cominas pré-revolução Frances e sua *aparente* decadência com o início das sociedades modernas. Durkheim retoma então uma ideia que “foi deixada na penumbra quando da primeira edição (...) Trata-se do papel que os agrupamentos profissionais estão destinado a preencher na organização social dos povos contemporâneos.” (p.3).

O argumento se funda na visão que as forças econômicas estavam sofrendo (naquele momento histórico) uma desregulamentação e conseqüente perda de moral, além de estarem distribuídas em outras classes que não as inferiores (“Estamos longe do tempo em que eram desdenhosamente abandonadas às classes inferiores” p. 8). E a divisão social do trabalho não é em si mesma a causa do quadro de anomia e risco social. Dois argumentos são levantados para sustentar a *necessidade* dos “agrupamentos profissionais” retomarem uma função social que estava nas suas origens, a função de regulação moral dos indivíduos.

Pois, se é verdade que as funções sociais procuram espontaneamente se adaptar umas às outras contanto que estejam regularmente relacionadas, por outro lado, esse modo de adaptação torna-se uma regra de conduta somente se um grupo o consagra por sua autoridade (p.5).

Portanto, uma regulamentação moral ou jurídica exprime essencialmente necessidades sociais que a sociedade somente pode conhecer; ela repousa sobre um estado de opinião, e toda opinião é coisa coletiva, produto de uma elaboração coletiva. Para que a anomia tenha fim, é preciso portanto que exista ou que se forme um grupo onde se possa constituir o sistema de regras que faz falta atualmente (p.5).

Para Durkheim, os agrupamentos profissionais deveriam ter um papel determinante para restauração da ordem e reorganização (inclusive moral) das forças econômicas, através da regulamentação de sua própria atividade, pois a

atividade de uma profissão não pode ser regulamentada eficazmente senão por um grupo muito próximo desta mesma profissão para conhecer bem seu funcionamento, para sentir todas suas necessidades e poder seguir todas suas variações. O único que responde a estas condições é aquele que formaria todos os agentes de uma mesma indústria, reunidos e organizados em torno de um mesmo corpo. É o que se chama a corporação ou grupo profissional (p.5).

Com base em estudos históricos, Durkheim aponta que as corporações têm uma origem mais antiga que a idade média, tendo existido no Império Romano, com um caráter menos técnico. De um lado eram constituídas como “funções do Estado”, cada profissão sendo vista como um serviço público, e a corporação era o elo entre os artesãos e o Estado. Elas não

tinham um caráter de regulamentação da profissão tão pronunciado, a dimensão técnica ou dos métodos era secundária e se concentrava em reunir os meios para explorar um determinado tipo de indústria. De outro lado, constituíam-se verdadeiros coletivos, cultivavam seu próprio Deus (mais tarde com o cristianismo no Império Romano, cada corporação vai adotar um “santo protetor”), festas comuns, apoiavam seus membros nas dificuldades financeiras, tinham seus cimiterios privados. Antes de tudo, as corporações eram um “*colégio religioso*” (DURKHEIM, 1893).

As corporações da idade média não se pareciam com suas congêneres romanas em um aspecto essencial: não eram vinculadas ao Estado. Ao contrário, regulamentavam a atividade econômica de seus membros e as relações sociais na comuna, onde a autoridade do senhor feudal se ausentava. A corporação fixava regras de relação entre patrões e empregados, fixava regras de ética (probidade) profissional e de comércio. Por outro lado, elas se assemelhavam àquelas do período romano: erguiam-se em torno de uma paróquia ou capela dedicada ao santo protetor, recolhiam fundos, organizavam celebrações religiosas e festas e se dedicavam à beneficência. Assim, também as corporações medievais tinham um papel de regulação moral dos seus membros.

A tese durkheimiana é que as novas (no seu texto, as futuras) organizações das profissões deveriam se estabelecer tomando por base o modelo das corporações, porém superando seu anacronismo medieval de estarem presas ao universo local, estarem limitadas aos membros de uma comuna; adaptando assim à grande indústria e ao comércio sem fronteiras. Ele inclui nesta tese os sindicatos, tanto de patrões quanto de empregados. A organização profissional (associação, ordem, sindicato) regula não somente as técnicas e métodos, os critérios de admissão e legitimidade das práticas profissionais e as regras da atividade propriamente econômica; sobretudo sua função essencial, preconizada por Durkheim, é a regulação da relação entre interesses individuais e interesses coletivos. O caso das corporações de ofício medievais constitui o modelo de organização defendendo um interesse coletivo, originada na vida comum cidadina (na sociedade civil, em termos de hoje); organização que se opõe ao Estado feudal, ao antigo regime fundado na nobreza e não no trabalho.

Em vários países, como na Inglaterra, França ou Portugal, ao final do século XVIII existiam “corporações de docentes”, as universidades ou academias, que se constituíam de fato em “colégios de sábios” e não em “colégios de professores”. Os colégios e universidades

religiosos não tomaram por base o modelo das corporações de ofício, uma vez que seu “corpo” era o colégio ou a ordem religiosos. O Estado moderno nascente, sob a forma das repúblicas nacionais emergentes, cria uma nova instituição, a escola laica e *universal*. A disponibilidade de recursos e o modo de constituição do estado republicano em cada país, são dois fatores decisivos em cada contexto nacional, regional ou local. Ora procedendo por reorganização, ora por apropriação ou por cooptação dos “colégios docentes” já existentes. As ordens religiosas, na especificidade de cada contexto, eram ou o maior inimigo, ou o maior “parceiro” na implantação das escolas republicanas (NÓVOA, 1987; 1999).

Muitas corporações de mestres ou sábios, reunidos anteriormente nas *universidades* medievais ou simplesmente nas academias, serviram de base para a formação de coletivos de docentes nas universidades modernas, conforme maior ou menor complexidade técnica de cada campo específico, conforme seu status social e seu impacto aplicado nas atividades econômicas. Assim, docentes dos cursos de medicina ou direito, nas universidades tradicionais, desde o final do século XIX já ocupavam a função de “modelos profissionais”, salvaguardas do conhecimento especializado e da ética da profissão.

O caso do magistério na escola republicana é outro: instância coletiva (a “escola”) é criada pelo Estado, com uma *corporação romana*. A atividade comum, que se configura como conjunto de meios para exercer a atividade de ensino, é criada mesmo antes do “ofício”. De modo rudimentar, o “magistério escolar” é um serviço do Estado, realizado por um servidor público cuja função foi constituída, entre os séculos XVII e XIX, como “ensinar”, como transmissão de conhecimento. O “ofício” somente ganhará contornos de práticas social complexa com o desenvolvimento das pedagogias ativas e das teorias psicológicas da aprendizagem, no início do século XX.

A discussão de Durkheim nos serve aqui de impulso para pensar a existência dos conjuntos de docentes e sua relação com as instituições modernas, em particular a escola. Podemos pensar que processo de constituição de uma profissão docente seguiu um caminho inverso das corporações de ofícios medievais, na quais o surgimento e crescimento de uma atividade na vida comunal gerou a necessidade de regulação das práticas e das relações entre os interesses individuais e os coletivos.

Assim, nos parece claro que o modelo das corporações de ofício não pôde servir de base para os “mestres sem ofício”<sup>3</sup> que ocupam a função de educar na escola. Neste caso a institucionalização teria vindo antes da formação de verdadeiros coletivos, como celebrou Durkheim; coletivos responsáveis pela homogeneidade moral, homogeneidade das práticas e das crenças, ou seja das representações. A regulação das práticas e a regulação ética da atividade profissional se dá pelas regras e instâncias institucionais, incluindo as instâncias de formação de professores.

Esta longa incursão no pensamento de Durkheim teve por objetivo demonstrar que, a postulação da existência de representações hegemônicas do trabalho docente nos confronta ao problema da homogeneidade suposta do “grupo social” chamado, “os professores” e a necessidade de investigar qual o peso da instituição escolar no sistema sócio-cognitivo que abriga a representação social do trabalho docente.

### **Conclusão: Os Desafios Colocados pela “Hipótese Hegemônica”**

O estudo da representação social do trabalho docente encontra outro desafio, provindo da constatação que não podemos atualmente simplesmente afirmar uma função social dominante da escola na sociedade brasileira, tendo em vista o debate da escola dualista (NÓVOA, 2009; LIBÂNEO, 2012). Um cenário bastante complexo se apresenta: aumento das exigências em relação ao professor, muito além das relacionadas ao domínio cognitivo; necessidade de buscar “autonomamente” uma formação complementar face ao surgimento de novas tarefas (as mudanças da legislação da educação inclusiva como exemplo; expectativas que a escola venha suprir “carências” vindas dos processos de exclusão; responsabilização do professor pela baixa qualidade do ensino; novas cobranças sociais vindas da diversificação do mercado de trabalho e complexificação das profissões, sobrecarga de trabalho, más condições de trabalho e de remuneração, alterações curriculares sem fim, entre outros fatores.

A contribuição que a Teoria das Representações Sociais pode se reduzir a reforçar as análises deste cenário. Esta teoria nos fornece um instrumental específico que permite estudar como os professores integram os elementos deste cenário em seus sistemas cognitivos, em suas percepções, em suas visões de mundo; permitem estudar como os elementos do contexto, particularmente da instituição escolar, são integrados, de modo a constituírem representações

---

3 A expressão faz alusão à ideia que a profissão docente seria um “ofício sem saberes”

do papel de professor e da profissão docente, estas últimas sendo representações do tipo identitárias.

Em síntese:

- a) Há fortes indícios empíricos que a representação social do trabalho docentes entre estudantes de graduação (educação, pedagogia e licenciaturas) não é a mesma encontrada entre professores atuantes no ensino fundamental;
- b) As três hipóteses explicativas da aparente homogeneidade das representações entre graduandos, podem ser testadas empiricamente dentro do escopo de métodos existente na TRS;
- c) Os desafios colocados para os estudos acerca da representação social do trabalho docente, indicam a necessidade de interrogar os conteúdos encontrados em sua relação com seu contexto sócio-histórico imediato, ou seja, solicitam um estudo aprofundado da ancoragem das representações até aqui encontradas;
- d) Não se pode negligenciar o peso das injunções institucionais da escola na formação e dinâmica da representação social do trabalho docente, de tal modo que a discussão sobre a função social da escola deveria ser retomada no interior dos debates embasados na TRS.

Por fim, não poderíamos nos furtar a agradecer aos pesquisadores que vem se *dedicando* ao estudo desta representação, por produzirem informações e hipóteses explicativas sem as quais nossas reflexões não seriam possíveis; e incentivam a busca de outro patamar explicativo, cujo alcance depende do avanço da própria teoria das representações sociais.

## Referências

ABRIC, J. C. **Pratiques Sociales et representations**. Paris: PUF, 1994.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.89, n.223, p. 522-534, 2008.

BARRETO, Elba S. de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 427-423, 2010.

CAMPOS, P. H. F. Representações sociais, risco e vulnerabilidade. **Revista TEMPUS**. v. 06, n. 3, p.13-34. 2012

CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG/UFG, 2003.

CARREIRO, C. M. ; CASTRO, M. R. Autoconfrontação e movimento de ressignificação de representações sociais no trabalho docente. In: CASTRO, M. R., (Org.). **Investigação do trabalho docente: sujeitos e percursos**. Rio de Janeiro : Caetés, 2012, v.único. p.208.

DOISE, W. **Droits de l'homme et force des idées**. Paris: PUF, 2001.

DUBET, F. **Sociologie de l' expérience**. Paris: Editions du Seuil, 1996.

ENS, R. T.; EYNG, A. M.; GISI, M. de L. Políticas de formação de professores e as representações sociais de estudantes de pedagogia e biologia sobre o trabalho docente. **Nuances: Estudos Sobre Educação**. V.16, n.17, p.69-83. 2009A

\_\_\_\_\_. As políticas educacionais e a representação social do trabalho docente. In: SOUSA, C. P. et al (Org.). **Representações sociais sobre o trabalho docente**. Aveiro: Universidade de Aveiro, p.261-273. 2009b

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v.38, n.1, p.13-28. 2012

LIMA, R. C. P et al. Representações sociais de alunas de pedagogia sobre o trabalho docente. **Nuances: Estudos Sobre Educação**. v.16, n.17, p.53-67. 2009

LOPES, A. C.; MACEDO, E.; TURA, M. de L. R. Representações sociais e os estudos de currículo para formação docente. In: PLACCO, V. M.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; SOUSA, C. P. **Representações sociais: diálogos com a educação**. Curitiba: Champagnat, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p. 109-136. 2012

MAGALHÃES, E. M. M.; MAIA, H.; ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais do trabalho docente por professores do curso de pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 77, n. 186, p. 318-345, 1996.

MOLINER, P. **La dynamique des représentations sociales**. Grenoble: PUG, 2001

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image, son public**. Paris: PUF, 1976.

\_\_\_\_\_, Notes toward a description of social representations. **European Journal of Social Psychology**, n.18, p. 211-250. 1988

NÓVOA, A. Do mestre-escola ao professor do ensino primário: Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX). **Análise Psicológica**, v.5, n. 3, p.413-440. 1987.

\_\_\_\_\_. **Professores, imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

\_\_\_\_\_. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora. 1999

PEREIRA DE SÁ, C. **O núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PEREZ, J. dos S.; MAIA, H. Representações sociais de saberes da experiência e processos de ressignificação individual: um estudo no campo do trabalho docente. In: **Anais do X Encontro Nacional de Educação- EDUCERE**, p.3460-3474, 2011.

PLACCO, V.M.N.S. et al. Movimentos identitários de professores: representações do trabalho docente. In. SOUSA, C. P. ET AL (Org.). **Representações sociais sobre o trabalho docente**. Aveiro: Universidade de Aveiro, p.63-74. 2009

SANTOS, P. I. Entre a vocação e os desafios: as representações sociais do ser professor. **Revista Profissão Docente**, v. 10, n.21, p.127-148, 2010.

SOUSA, C. P; PARDAL L. A.; VILLAS BÔAS, L. P. S. (Org.). **Representações sociais sobre o trabalho docente**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009.

SOUSA, C. P; VILLAS BÔAS, L. P. S. A teoria das representações sociais e o estudo do trabalho docente: os desafios de uma pesquisa em rede. **Ver. Diálogo Educacional**, v.11, n.33, p.271-286. 2011 a

\_\_\_\_\_. Los estudios de representaciones sociales y los desafíos para la investigación en educación. In. SEIDMANN, S.; SOUSA, C. P. (Org.). **Hacia una psicología social de La educación**. Buenos Aires: Teseo, 2011b

SOUSA, C. P., TAVARES, M. R.; VILLAS BÔAS, L. P. S. Apresentação do estudo: representações sociais sobre o trabalho docente. In. SOUSA, C. P. ET AL (Org.). **Representações sociais sobre o trabalho docente**. Aveiro: Universidade de Aveiro, p.15-30. 2009

VALLE, I. R. Da “identidade vocacional” à “identidade profissional”: a construção de um corpo docente unificado. **Perspectiva**, v.20, nº especial, p. 209-230, 2002.

Submetido em 15/09/2013