

Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Brasil

Prado de Sousa, Cláiriza; Pintor Santiso Villas Bôas, Lúcia
A Teoria das Representações Sociais e o estudo do trabalho docente: os desafios de uma pesquisa
em rede
Revista Diálogo Educacional, vol. 11, núm. 33, mayo-agosto, 2011, pp. 271-286
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.ox?id=189119299002>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc



A Teoria das Representações Sociais e o estudo do trabalho docente: os desafios de uma pesquisa em rede

*The Theory of Social Representations and the study of
teaching: the challenges of a research network*

Clarilza Prado de Sousa^[a], Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas^[b]

^[a] Pós-Doutorado pela Harvard University, professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), coordenadora do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, SP - Brasil, e-mail: csousa@fcc.com.br

^[b] Pós-Doutorado pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS, França), coordenadora adjunta do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, SP - Brasil, e-mail: lboas@fcc.com.br

Resumo

O presente artigo aponta algumas considerações acerca dos desafios do Programa de Pesquisa Representações Sociais de Estudantes de Educação e de Licenciatura sobre o Trabalho do Docente, desenvolvido por uma rede internacional de pesquisadores associados ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed) da Fundação Carlos Chagas (São Paulo, Brasil), em que se desenvolve

uma articulação entre a Teoria das Representações Sociais e a área da educação, mais especificamente formação de professores. Nesse sentido, discute como o olhar psicossocial, focado no âmbito educacional, permite analisar as tensões construídas na articulação entre o conhecimento científico, específico da área educacional, com o conhecimento do senso comum, que permeiam as representações sociais sobre o trabalho do professor sem desconsiderar o contexto em que se desenvolve a ação docente.

Palavras-chave: Representação social. Trabalho docente. Profissionalização. Abordagem psicossocial.

Abstract

This article introduces some considerations about the challenges of the Research Program entitled Social Representations of Graduate Students of Pedagogy about Teaching Activity developed by an international network of researchers associated with the International Centre for Research on Social Representations and Subjectivity – Education (CIERS-ed) from the Carlos Chagas Foundation (São Paulo, Brazil) which develops an articulation between the theory of social representations and the educational area, more specifically, training of teachers. In this sense, the article discusses the capacity of psychosocial analysis to envisage, in the educational field, the tensions between the scientific knowledge and the common sense knowledge that permeate the social representations about teacher's work without ignoring the context in which teaching activity is developed.

Keywords: Social representation. Teaching activity. Professionalization. Psychosocial approach.

Introdução

Em 2011, comemoram-se os 50 anos da publicação do trabalho seminal de Serge Moscovici, *La psychanalyse: son image et son public*, que, ao discutir como a psicanálise foi apropriada por diferentes segmentos da sociedade francesa, marca o nascimento da Teoria das Representações

Sociais, consolidando aquilo que, na atualidade, configura-se como um campo teórico pluridisciplinar.

Publicado inicialmente em 1961, e depois amplamente revisado em 1976 e traduzido para o português do Brasil em 1978, o estudo de Moscovici discute como a ciência vira senso comum a partir da análise do saber psicanalítico, que, ao penetrar em contextos distintos daqueles que originalmente o produziram, acaba se transformando. Ao fazer isso, Moscovici reabilita o conhecimento do senso comum enfatizando a necessidade de analisá-lo por meio de um olhar psicossocial comprometido, ao mesmo tempo, com o social e com o individual, em uma época em que era outra a tradição da psicologia social, sobretudo, em virtude da influência dos estudos norte-americanos.

Já a articulação entre a Teoria das Representações Sociais e os estudos educacionais remonta há mais de 30 anos, notadamente, com a publicação, na França, da obra *Maître-élève: rôles institutionnels et représentations*, de Gilly (1980). Esse autor assinalava, já na década de 80, que o conceito de representação social é potencialmente pertinente para a compreensão da área educacional na medida em que permite focalizar o conjunto de significações sociais presentes no processo educativo, o que não significa uma redução do campo educacional ao das representações sociais ou vice-versa. Conforme observa Jodelet (2007, p. 13), o campo educacional

não se limita a um espaço de coleta de dados ou um espaço puro de aplicação de um modelo teórico. Ele deve ser pensado como uma totalidade no seio da qual os recursos oferecidos pelo modelo das representações sociais devem ser utilizados de maneira adaptada aos problemas característicos dos diferentes níveis de sua estruturação. O segundo, [no caso, as representações sociais] referente a uma disciplina que tem objetos teóricos, conceitos e procedimentos próprios, e que se orienta por um olhar específico [...], não pode ser absorvida (sic) numa simples transferência para campos vizinhos.

Ainda de acordo com essa autora, a articulação entre a Teoria das Representações Sociais e a área da educação é uma tarefa apenas iniciada,

muito embora o aumento seja considerável, sobretudo no contexto brasileiro, de trabalhos preocupados em promover esse diálogo, conforme indicam os estudos de Madeira (2001), Sousa (2002) e Menin e Shimizu (2005). Tais estudos deixam claras as possibilidades das representações sociais de evidenciar processos educativos ainda não desvelados por outros referenciais teóricos, na medida em que elas permitem tanto a análise de contextos mais singulares, como é o caso, por exemplo, do cotidiano escolar, como daqueles mais amplos, relacionados às políticas educacionais.

Assim, a Teoria das Representações Sociais apresenta, com seu forte valor heurístico, um suporte importante de análise dos intrigados conflitos produzidos no cotidiano sem desconsiderar aspectos oriundos da história da cultura de uma sociedade, na medida em que as representações sociais vinculam os conhecimentos sobre certos objetos a um sistema de valores que orientam a ação dos indivíduos no meio social, fornecendo-lhes um código para denominar e classificar sua história individual ou coletiva (MOSCOVICI, 1978).

No entanto, faz-se necessário refletir sobre os limites e desafios que tal teoria traz à área educacional, na medida em que identificá-los é estabelecer possibilidades, ampliando, com isso, as condições de aplicabilidade da teoria no diálogo com outras áreas do saber, notadamente, com a educacional.

Conforme as pesquisas avançam, tais limites e possibilidades parecem muito mais complexos que de início, complexidade essa inerente tanto à educação quanto às representações sociais em que a imagem de *carrefour*, utilizada inicialmente por Moscovici (1978) e depois por Doise (1986), tão bem ilustra.

Para Moscovici (1978), a noção de representações sociais é um *carrefour* em que se cruzam muitos conceitos e ideias oriundos de diferentes campos do saber, sobretudo da sociologia e da psicologia, mas é um *carrefour*

particularmente denso, as vias que aí se cruzam são múltiplas e não há nenhum mapa que ofereça coordenadas comuns. Assim, psicanalistas,

clínicos, psicólogos, psicosociólogos, sociólogos, historiadores podem convergir em direção a este *carrefour*, mas acreditando se deslocar em espaços diferentes, poderão nunca se encontrar (MOSCOVICI, 1978, p. 82, grifo aposto).¹

Essa metáfora do *carrefour* também pode ser, no limite, aplicada à educação na medida em que também ela se constitui como um campo de conhecimento em que se entrecruzam as contribuições da sociologia, da psicologia, da filosofia, da antropologia, entre outras, o que a torna um área interdisciplinar por excelência.²

Nesse sentido, as pesquisas que temos realizado (SOUZA; PARDAL; VILLAS BÓAS, 2009) indicam que o conceito de representações sociais responde de modo original a essa demanda interdisciplinar do campo educacional ao permitir não apenas desvelar as intrincadas redes simbólicas dos fenômenos educativos (JODELET, 2007), mas ao se contrapor a duas tendências polarizadoras que imperaram, de modo geral, na compreensão do contexto educacional e, consequentemente, no entendimento do que sejam a educação do homem, a promoção humana e o desenvolvimento, sobretudo quando se analisam os estudos realizados no contexto brasileiro na segunda metade do século XX.

Assim, dentre as décadas de 50 a 60 do século passado, observa-se, em relação à explicação do fenômeno educacional, um predomínio da abordagem psicológica centrada, exclusivamente, no indivíduo, o que

¹ Cf. original: "particulièrement dense, les voies qui y débouchent sont multiples et il n'y a aucune carte qui en donne les coordonnées communes. En effet, psychanalystes, cliniciens, psychologues, psychosociologues, sociologues, historiens peuvent converger vers ce carrefour tout en croyant se déplacer dans des espaces différents de sorte qu'ils ne devraient jamais se rencontrer".

² Observação similar é feita por Garnier e Rouquette (2000, p. 17), para os quais "se a educação, como campo de pesquisa, visa para além dos observáveis, então, ela não tem outra escolha senão abordar os problemas complexos que a caracterizam sob o ângulo da interdisciplinaridade de modo a compreender melhor a rede de interações múltiplas que lhe é específica". Cf. original: "si l'éducation comme champ de recherche vise au-delà des observables, alors elle n'a pas d'autres choix que d'aborder les problèmes complexes qui la caractérisent sous l'angle de l'interdisciplinarité afin de mieux comprendre le réseau des interactions multiples qui lui sont spécifiques".

contribuiu para legitimar as desigualdades sociais e enfatizar a ideologia do dom e a do ideal meritocrático (SOUSA, 2002).

Isso gerou, sobretudo nos anos 1970, críticas a essa tendência e, consequentemente, uma profunda desconfiança em relação à psicologia. Nas décadas seguintes, de 1970 a 1990, os fenômenos educacionais começaram a ser analisados sob a ótica da sociologia, tendo, como resultado, uma ausência das contribuições da psicologia na formação docente. Essa espécie de ‘sociologismo’ apresenta consequências ainda atuais, conforme mostraram Gatti e Barreto (2009), em recente pesquisa, ao analisar os currículos dos cursos de formação de professores de universidades brasileiras, nas áreas de Pedagogia e de Licenciaturas, concluindo que ainda há dificuldades para articular as contribuições significativas da sociologia com as da psicologia no âmbito educacional (SOUSA, 2002).

Essas tendências, em que ora o aspecto psicológico, ora o sociológico é privilegiado, levaram a interpretações excludentes e dicotômicas no campo educacional. Contrários a essas interpretações, os estudos que temos desenvolvido³ têm mostrado que a abordagem psicosocial da Teoria das Representações Sociais permite a construção de uma perspectiva integradora, que se beneficia do novo contexto pelo qual passam as ciências humanas e que se caracteriza, de certa forma, pelo predomínio de estudos interdisciplinares.⁴

Assim, os estudos de representações sociais na área educacional não podem desconsiderar essa transversalidade entre o psicológico e o social sob risco de acabar ou reduzindo “o problema social da educação

³ A respeito desse assunto ver, sobretudo, SOUSA, PARDAL, VILLAS BÔAS, 2009.

⁴ Analisando a questão educacional no contexto venezuelano, em que, em um determinado período, há um predomínio de explicações psicológicas e outro das sociológicas, Casado e Calonge (2000) apontam para as seguintes mudanças que contribuiriam para a constituição de tendências interpretativas mais integradoras. A primeira delas refere-se à alteração, na sociologia, do marxismo como paradigma dominante. A segunda delas, no âmbito da psicologia da aprendizagem, relaciona-se a um trabalho retomando a perspectiva vigotskiana, pautada pela construção social das funções mentais, em que a Escola de Genebra tem um papel importante na atualidade, sobretudo com os trabalhos de Doise. E, por fim, a uma tendência da elaboração de estudos interdisciplinares nas ciências humanas e sociais.

ao da cultura individual” (CHARLOT, 2000, p. 34) ou supervalorizando o papel das estruturas sem articulá-las às dimensões subjetivas, retomando, ainda que sob outras roupagens, as explicações ‘psicologizantes’ ou ‘sociologizantes’, que não permitem compreender a complexidade do fenômeno educacional enquanto um processo que é também psicossocial. Nesse sentido, não se pode ignorar que

a psicologia social das representações sociais tem vindo a ser construída a partir do questionamento das teorias que ignoram que os indivíduos pensam, ou que ignoram o peso do pensamento dos indivíduos na constituição da sociedade; e, simultaneamente, a partir do questionamento das teorias que ignoram o contexto social no qual os indivíduos pensam e o peso desse contexto na construção do pensamento (BILLIG et al., 1988 apud VALA, 2000, p. 457).

O olhar psicossocial focado no âmbito educacional permite não apenas contestar a separação entre o individual e o coletivo, mas, sobretudo, questionar abordagens que ignoram que os indivíduos se constituem socialmente e que simultaneamente constituem o contexto em que vivem, de modo a evitar analisar o comportamento de um estudante ou de um professor, somente em uma perspectiva psicológica ou unicamente sociológica (LAUTIER, 2001). Perspectivas essas que deixaram marcas, sobretudo na área de políticas públicas, traduzidas em ações que propunham, inclusive, o desenvolvimento de planos de carreira docente baseados em características e capacidades unicamente pessoais, em uma tendência de valorização do sujeito isolado.

Nesse sentido, a psicologia social, ao aprofundar e reescrever tópicos como influência social e processos intergrupos, acabou por apresentar, ao campo educacional, uma possibilidade de estudo das relações sociais no contexto da escola, da compreensão do sujeito enquanto construtor de significados e da realidade social (VALA, 2000). Nesse contexto, preparar o professor para as relações interpessoais significa prepará-lo para compreender as representações que se constroem nessa relação e é isso que as pesquisas que estamos desenvolvendo pretendem dar conta.

Tal perspectiva cria também consequências para a política educacional na área de formação de professores e de aperfeiçoamento do desempenho docente, sobretudo para a educação básica. Assim, são duvidosas, e no mínimo pouco eficientes, políticas que desconsideram que a formação profissional do professor se dá na inter-relação de suas experiências de vida com ações curriculares desenvolvidas em um dado contexto.

Assinala-se que as políticas educacionais que compreendem o sujeito como um indivíduo isolado, analisam o desempenho do professor destacado do contexto que define sua atuação, buscam melhorias da ação educativa sem considerar em que condições esta se realiza e como o professor se relaciona com elas são equivocadas e condenadas a um baixo impacto social.

Reagindo a essa visão objetivada da ação docente, a rede de pesquisadores associados ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed) do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (FCC, São Paulo) vem procurando produzir uma reflexão sobre a temática de modo a subsidiar políticas públicas na área de formação de professores e de melhoria do desempenho docente na educação básica. Os esforços e resultados dos estudos em desenvolvimento no CIERS-ed foram reconhecidos pela Unesco mediante a concessão de uma cátedra na área de educação a partir de 2011.

O Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed) e o programa de pesquisa Representações Sociais de Alunos de Pedagogia e Licenciatura sobre o Trabalho Docente

A articulação entre o campo das representações sociais e a área educacional tem sido realizada a partir, sobretudo, da experiência do CIERS-ed. Criado em 2006, com o apoio da Fondation Maison des Sciences de l'Homme (França), o centro tem o objetivo de realizar

investigações científicas no âmbito da educação por meio do estudo da Teoria das Representações Sociais em articulação com outras referências teórico-metodológicos, de modo a analisar e refletir sobre os processos educacionais, bem como seus consequentes sociais, desenvolvidos em instituições de ensino.

Atualmente, o CIERS-ed conta com uma rede de pesquisadores que congrega 34 grupos de pesquisa de 28 instituições de ensino superior,⁵ envolvendo diretamente mais de 100 pesquisadores de diferentes áreas e formações, do Brasil, da Argentina, da Grécia e de Portugal, no desenvolvimento do programa de pesquisa Representações Sociais de Alunos de Pedagogia e Licenciatura sobre o Trabalho Docente com o objetivo de analisar, por meio de abordagens multirreferenciadas, as representações sociais de quase 3 mil universitários dos cursos de educação (Pedagogia e Licenciatura) sobre o trabalho docente, buscando identificar os seus elementos constituintes e compreender sua dinâmica de organização.

O estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa longitudinal, uma vez que acompanhará a formação do estudante na instituição de ensino superior por quatro anos, prevendo ainda um ano de acompanhamento após sua formatura. A pesquisa apresenta instrumentos de coleta e análise dos dados estruturados em torno de uma parte comum e de uma parte específica de investigação. Essa estrutura tem garantido não apenas

⁵ São elas: **Brasil:** Centro Universitário Serra dos Órgãos – UNIFESO, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Universidade Católica de Santos – UNISANTOS, Universidade de São Paulo – USP, Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, Universidade Estácio de Sá – UNESA, Centro Universitário Moura Lacerda – CUML, Universidade Estadual da Bahia – UNEB, Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, Universidade Estadual Paulista/Presidente Prudente – UNESP, Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Universidade Federal de Viçosa – UFV, Universidade Federal do Pará – UFPA, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Universidade Metodista de São Paulo – UMESP, Universidade Paulista – UNIP, Universidade de Uberaba – Uniube, Centro Universitário FIEO – UNIFIEO, Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Universidade Católica de Brasília – UCB; **Argentina:** Universidad de Belgrano – UB; **Portugal:** Universidade de Aveiro – UA; **Grécia:** Université de Macédoine de L’Ouest – Grèce.

maior unidade na análise, mas também tem possibilitado que cada grupo de pesquisa elabore estudos específicos de modo a ampliar o escopo do programa.⁶

Os procedimentos da parte comum do programa de pesquisa envolvem quatro etapas, quais sejam:

- 1^a etapa: caracterização acadêmica dos universitários participantes da pesquisa e análise da visão que eles têm sobre tópicos fundamentais do trabalho docente, tais como: imagem do futuro aluno, fatores relativos às dificuldades de aprendizagem e à superação destas, tipos de formação de professores, imagem da profissão e visão do outro;
- 2^a etapa: exploração em profundidade dos resultados da 1^a etapa a partir da realização de entrevistas com uma amostra dos universitários;
- 3^a etapa: análise da trajetória dos universitários no curso de formação;
- 4^a etapa: análise dos temas específicos trabalhados por grupo de pesquisa e articulação com as análises dos dados da parte comum.

Evidentemente, trata-se de uma trajetória de pesquisa que se desenvolve e se aprofunda à medida que novos elementos são apresentados e definidos. Dessa forma, são apresentados, a seguir, alguns dos desafios relacionados ao equacionamento da Teoria das Representações Sociais com o campo educacional, mais especificamente com o de formação de professores.

⁶ Atualmente, essa ampliação encontra-se estruturada em três grandes eixos: “Representações, identidade e trajetórias: diálogos interdisciplinares”, “Profissionalidade e saberes docentes no estudo das representações sociais” e “Políticas educacionais, representações sociais e formação de professores”, cujos resultados iniciais são apresentados em: SOUSA; PARDAL; VILLAS BÔAS, 2009.

A análise das representações sociais sobre o trabalho docente: alguns desafios

As análises realizadas até o momento acerca do programa de pesquisa em desenvolvimento no CIERS-ed (SOUSA; PARDAL; VILLAS BÔAS, 2009) têm mostrado que o campo representacional do trabalho docente se apresentou com mais facilidade, caracterizando-se, inclusiva, pela existência de representações hegemônicas identificadas, por Moscovici (1988),⁷ como sendo aquelas compartilhadas por todos os membros de um grupo altamente estruturado, como partidos ou países.

Embora a ideia de “grupos altamente estruturados” mereça uma mediação, 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 frequentado, etc.

Nesse 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, ora vinculado a atributos pessoais, tais como: ‘ter jeito com criança’, ‘ser comprometido, dedicado, afetuoso e abnegado’, além de uma associação direta com a questão de gênero, em que a profissão docente aparece como uma vocação feminina por natureza. 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, cujo sucesso

⁷ Moscovici (1988), além das representações hegemônicas, identifica ainda mais duas modalidades de representações, quais sejam: as emancipadas e as polêmicas.

depende do outro, ou seja, do aprendizado do aluno, e associado à falta de perspectiva no trabalho.

Sucintamente, apesar dos diferentes contextos que estão sendo analisados no programa de pesquisa desenvolvido pelo CIERS-ed (Brasil, Portugal, Argentina), estamos concluindo que o trabalho docente é compreendido por meio de elementos universalizados que não provêm especificamente da formação acadêmica, mas sim de elementos mais gerais da cultura, na medida em que, ao se analisar os dados dos estudantes egressos, ou seja, já formados, observou-se que esses conteúdos não se modificaram nem em função do tempo de permanência no curso e nem em função dos conteúdos do curso.

A compreensão do pensamento do professor, com o apoio das representações sociais, evidencia as articulações dos saberes que ele constrói na sua prática concreta, indicando como são estruturados os conhecimentos da ciência da educação com conhecimentos de senso comum sobre a educação de forma a evidenciar como esses conhecimentos se produzem e orientam a docência. É um processo de mediação, de relação, que, no entanto, não é apenas um reflexo da realidade externa, mas uma construção mental do sujeito, que acontece, a partir de sua atividade simbólica, no contexto do sistema social mais amplo e que vai orientar a produção de sua formação para a ação educativa (SOUSA; TAVARES; VILLAS BÔAS, 2009).

A questão que colocamos diante de tais representações hegemônicas não é exatamente a de sua existência, de certa forma já esperada em um campo de grande regulação social como é o da educação, mas sim a necessidade de compreender as razões que têm levado a esse profundo enraizamento cultural (WAGNER, 2003) e às consequências políticas e sociais que a sustentam.

Considerações finais

Embora ainda parciais, os resultados do programa de pesquisa desenvolvido pelo CIERS-ed permitem mostrar que a abordagem

psicossocial, quando focada no campo educacional, possibilita analisar as tensões, construídas na articulação entre o conhecimento científico específico da área educacional com o conhecimento do senso comum, que permeiam as representações sociais sobre o trabalho do professor sem desconsiderar o contexto em que se desenvolve a ação docente.

Nesse sentido, desenvolver uma pesquisa sobre como pensam os professores, ou como estes estão construindo seu pensamento acerca da educação, exigirá investigar como esses sistemas de conhecimento (senso comum e científico) se entrelaçam sem que isso signifique estabelecer uma contraposição entre eles. Desvelar esse processo é construir possibilidades de atuar na formação inicial e continuada de professores, conscientizando o estudante, durante sua trajetória de formação, sobre como está construindo seu pensar a respeito do trabalho do professor. Acessar esse processo, com o suporte das representações sociais, é renovar esperanças de educar o futuro professor, evidenciando que processos de formação docente devem necessariamente considerar o senso comum desses professores para permitir a transformação que oriente a construção de um senso comum esclarecido (SANTOS, 1989), sem desconsiderar, contudo, o contexto de sua produção.

Analizar a historicidade dessas representações (VILLAS BÔAS, 2010) ajudará também a identificar processos de transformação, o que é fundamental na área de educação, na medida em que sua existência carrega uma contradição com o processo educacional que exige particularização, personalização das relações no cotidiano entre professor/aluno, entre professor/professor, para que a ação educativa se efetive. Além disso, as relações do professor com seus alunos não é uniforme, constante e estática. Por que elas são, então, respondidas pelos universitários dos cursos de educação como tais? As abstrações, as pequenas construções do senso comum dos professores sobre as relações com os alunos, são construções teóricas que escondem completamente um sujeito concreto, que ocultam a subjetividade sobre a capa de velhas teorias pedagógicas. Conforme lembra Jovchelovitch (2002, p. 78):

é precisamente a pluralidade objetiva da vida social que constrói a rede intersubjetiva que constitui a realidade de um tempo e lugar histórico. É na relação triádica entre sujeito-objeto-sujeito que encontraremos tanto a possibilidade da construção simbólica como os limites dessa construção. Porque a cada sujeito que investe o objeto com sentidos a partir do seu lugar particular no tempo e no espaço, compete reconhecer as construções de *outros* sujeitos que também ocupam posições particulares no tempo e no espaço. A significação, portanto, é um ato que tem lugar (e só pode ocorrer) numa rede intersubjetiva, entendida como uma estrutura de relações sociais e institucionais dentro de um processo histórico.

A questão que nos colocamos é: por que, nas pesquisas educacionais, o sujeito-professor se oculta no hegemônico de tal modo que faz desaparecer sua subjetividade, as relações individuais, interindividuais e mesmo as intergrupais?

Considerando que as representações sociais possibilitam a formação de todos os sistemas de saber e expressam mundos subjetivos, intersubjetivos e objetivos (JOVCHELOVITCH, 2008), enfrentar essa questão é fundamental para a compreensão das representações sociais sobre o trabalho docente. É esse o nosso desafio no momento.

Referências

- CASADO, E.; CALONGE, S. Psicología social y educación. A título de presentación. In: CASADO, E.; CALONGE, S. (Comp.). **Representaciones sociales y educación**. Caracas: Facultad de Humanidades y Educación - Universidad Central de Venezuela, 2000. p. 7-11.
- CHARLOT, B. **Da relação com os saberes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- DOISE, W. Les représentations sociales: définition d'un concept. In: DOISE, W.; PALMONARI, A. (Dir.) **L'étude des représentations sociales**. Lausanne: Delachaux & Niestlé, 1986. p. 81-94.

- GARNIER, C.; ROUQUETTE, M-L. Introduction. In: GARNIER, C.; ROUQUETTE, M-L. **Représentations sociales et éducation**. Montréal: Éditions Nouvelles, 2000. p. 5-20.
- GATTI, B. A.; SÁ BARRETO, E. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.
- GILLY, M. **Maîtres-élèves**: rôles institutionnels et représentations. Paris: Presses Universitaires de France, 1980.
- JODELET, D. Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho. In: PARDAL, L. et al. (Org.). **Educação e trabalho**: representações, competências e trajectórias. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007. p. 11-26.
- JOVCHELOVITCH, S. Re(des)cobrindo o outro: para um entendimento da alteridade na teoria das representações sociais. In: ARRUDA, A. (Org.). **Representando a alteridade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 69-82.
- JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes, 2008. (Psicologia social).
- LAUTIER, N. **Psychosociologie de l'éducation**: regard sur les situations d'enseignement. Paris: Armand Colin, 2001.
- MADEIRA, M. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: PAREDES, A. (Org.). **Representações sociais**: teoria e prática. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2001. p. 411-440.
- MENIN, M. S. de S.; SHIMIZU, A. de M. Educação e representação social: tendências de pesquisas na área – período de 2000 a 2003. In: MENIN, M. S. de S.; SHIMIZU, A. de M. (Org.). **Experiência e representação social**: questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 93-130.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. (Psyche).

MOSCOVICI, S. Notes towards a description of social representations. **European Journal of Social Psychology**, n. 18, p. 211-250, 1988.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto: Afrontamento, 1989.

SOUSA, C. P. de. Estudos de representações sociais em educação. **Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**, n. 14/15, p. 285-323, 2002.

SOUSA, C. P. de.; PARDAL, L. A.; VILLAS BÔAS, L. P. S. (Org.). **Representações sociais sobre o trabalho docente**: um estudo longitudinal sobre a constituição da profissionalidade docente de estudantes de educação. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009.

SOUSA, C. P. de; TAVARES, M. R.; VILLAS BÔAS, L. P. S. Apresentação do estudo: representações sociais sobre o trabalho docente. In: SOUSA, C. P. de; PARDAL, L. A.; VILLAS BÔAS, L. P. S. (Org.). **Representações sociais sobre o trabalho docente**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009. v. 1, p. 15-30.

VALA, J. Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Coord.). **Psicologia social**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. p. 457-502.

VILLAS BÔAS, L. P. S. **Brasil**: idéia de diversidade e representações sociais. São Paulo: Annablume, 2010.

WAGNER, W. História, memória e senso comum em representações sociais e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A. S. P.; JESUÍNO, J. C. (Org.). **Representações sociais**: teoria e prática. 2. ed. rev. e ampl. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2003. p. 15-28.

Recebido: 21/12/2010

Received: 12/21/2010

Aprovado: 04/02/2011

Approved: 02/04/2011