



08, 09, 10 e 11 de novembro de 2022
ISSN 2177-3866

ESTUDOS SOBRE SIMBOLISMO: um olhar sobre as representações sociais e o trabalho docente

VANESSA CARLA DE FREITAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)

Agradecimento à orgão de fomento:

Agradecimento a CAPES pela bolsa de estudo

ESTUDOS SOBRE SIMBOLISMO: um olhar sobre as representações sociais e o trabalho docente

1 INTRODUÇÃO

O trabalho docente é uma temática que faz parte do cotidiano dos estudos acadêmicos, sendo investigado por muitas abordagens diferentes. O assunto é comum nas plataformas políticas, publicitárias e governamentais. Apesar disso, a forma como o assunto é compreendido socialmente difere dos discursos difundidos institucional e moralmente.

Além disso, existe a falta visibilidade dos elementos que compõem o trabalho docente, não restritos à sala de aula, a educação bancária (FREIRE, 1996; PAULA; BARBOSA, 2010). A atividade envolve elementos educacionais, administrativos e sociais, os quais são realizados em diversos ambientes e horários (ALVAREZ, 2004).

Os trabalhos de Morgan, Frost e Pondy (1983), apontam a presença dos elementos simbólicos na vida cotidiana e organizacional nas diversas tarefas realizadas. Dessa forma, pode-se perceber que o trabalho docente é composto de elementos simbólicos, enquanto criações subjetivas constituídas de significados, os quais revelam as dificuldades, prazeres e desprazeres que envolvem a atividade (NIGUEIRA; CATANANTE, 2011; DE LIMA MOURA; PIRES, 2016; FETTER; DA SILVA, 2021). Sendo assim, a lente do simbolismo é um caminho para investigar esse campo do conhecimento.

Os estudos da prática, uma das lentes do simbolismo, oferecem uma oportunidade de reflexão sobre a atividade por meio dos estudos sobre o cotidiano, as transformações e remodelações das práticas laborais (SCHATZKI, 2001). Essas práticas estão inseridas nas representações sociais do trabalho docente, enquanto grupo profissional que se identifica e orienta suas ações e comportamentos a partir dessas e que ancoradas e objetivadas formam a imagem da docência (ABRIC, 1998).

Portanto, este ensaio teórico contribui para o desenvolvimento do campo ao articular os estudos sobre simbolismo, especificamente a Teoria das Representações Sociais como lentes para refletir sobre o trabalho docente. Outra contribuição está na desromantização da educação e do trabalho docente e na exposição de seus desafios e dissabores expressos nas representações e elementos simbólicos. Desse modo, este estudo se justificativa por incentivar a reflexão sobre a docência para além das imagens comumente associadas a profissão. Além disso, os estudos anteriores restringiam-se aos sentidos do trabalho (DE LIMA MOURA; PIRES, 2016; FETTER; DA SILVA, 2021) e não aos elementos simbólicos que permeiam as atividades de trabalho docentes.

Posto isto, este estudo buscou responder à pergunta de pesquisa: como os simbolismos são articulados na TRS para tratar do trabalho docente nos estudos organizacionais? Por meio do objetivo de identificar de que forma os simbolismos são articulados na TRS para tratar do trabalho docente nos estudos organizacionais. Assim, o artigo está organizado da seguinte maneira: após esta introdução segue o desenvolvimento teórico, com os tópicos: simbolismo, cultura, teoria das práticas, representações sociais, trabalho docente; após a discussão teórica e as considerações finais.

2 DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

2.1 SIMBOLISMO

Para Morgan, Frost e Pondy (1983) os aspectos simbólicos fazem parte da vida humana, permeiam o mundo do sujeito. Segundo os autores, o estar em sociedade é influenciado por diversos signos e símbolos, os quais devem ser compreendidos e interpretados pelos

sujeitos. Os autores apresentam os símbolos como criações subjetivas revestidas de significados relacionados a múltiplos elementos. Dessa maneira, não se restringem a uma única forma de entendimento, mas múltiplas, conscientes e inconscientes, que envolvem seu completo significado e significância (MORGAN, FROST, PONDY, 1983). Segundo Salazar, Silva e Fatinel (2015), os símbolos ultrapassam aos elementos que o caracterizam, independentemente do tempo e do local, sendo interpretado por meio de diversas lentes.

Os símbolos são interpretados de diversas formas, as quais são transmitidas ao longo da história, segundo um caminho epistemológico comumente representado em paradigmas, conforme Morgan, Frost e Pondy (1983). Os quatro paradigmas são: interpretativista — os símbolos são entendidos como meios para construção do mundo do sujeito; funcionalista — os símbolos são utilizados como meio de informação, significado e manutenção da ordem social; humanista radical — os símbolos são elementos opressivos e alienantes, presentes em tendências patológicas; radical estruturalista — os símbolos são usados como forma de controle ideológico (MORGAN, FROST, PONDY, 1983; SALAZAR; SILVA; FATINEL, 2015).

Hassad e Cox (2013) cunharam mais dois paradigmas, o pós-estruturalista — os símbolos não representam uma verdade absoluta, mas seu significado depende do contexto no qual está inserido; pós-modernista — os símbolos são utilizados como forma de resistir a noção de referência, mostrar que os sujeitos estão vivos e lutando. Assim, suas ideias podem ser aplicadas ao simbolismo. Dessa forma, os símbolos não são estáticos, estão em um processo constante de transformação, construindo e reconstruindo seus significados, a ordem social e a construção social da realidade (RECKWITZ, 2002).

Nesse processo, a linguagem é um elemento fundamental, instrumento por meio do qual os símbolos e seus significados são construídos e transmitidos individual e coletivamente (SALAZAR; SILVA; FATINEL, 2015). Um exemplo de ambiente de transmissão coletiva dos símbolos são organizações, que produzem os símbolos, os quais se manifestam na vida organizacional, como: mitos, ritos, atividades, elementos de humor, tradições, história e muitos outros (MORGAN, FROST, PONDY, 1983).

Os elementos de humor nas organizações são uma ferramenta na perpetuação de comportamentos, na concepção do que é a própria instituição. Os simbolismos presentes nesses elementos buscam tornar o ambiente de trabalho mais agradável, reforçar ou questionar as regras (JARZABNOWSKI; LÊ, 2016). Dessa forma, segundo Salazar, Silva e Fatinel (2015) os diversos aspectos simbólicos tornam possível conhecer e reconhecer a organização, seus membros, princípios, valores e estruturas. Os diversos signos revelam os simbolismos que moldam as posturas, decisões e posicionamentos organizacionais (MORGAN, FROST, PONDY, 1983; SALAZAR; SILVA; FATINEL, 2015).

2.1.1 Cultura

Os significados dos aspectos simbólicos na sociedade compreendem as manifestações culturais. Segundo Godoi e Dutra (2012) as pesquisas sobre cultura nos estudos organizacionais estão em contínuo desenvolvimento. Para os autores, a cultura é formada e compartilhada entre seres humanos, por diversos meios, como: escola, religião, leis, etc. Assim, os sujeitos são marcados em suas atitudes, comportamentos e formas de vida por traços da cultura de sua civilização (GODOI; DUTRA, 2012). Para Geertz (2008) a cultura é algo público, devido seus significados e aprendizagens serem construídos no social e no compartilhamento e reinterpretação das ações humanas.

Ao abordar a cultura nas organizações, Cavedon (2008) apresenta a cultura organizacional como um entrelaçamento de diversas redes, que agem sobre a multiplicidade de características humanas que compõem as organizações. Para a autora,

isso torna a cultura organizacional impregnada de elementos homogêneos e heterogêneos, que torna o trabalhar algo interessante e representativo para os sujeitos, como um esforço para equilibrar o espaço de encontro entre diversos mundos culturais (GEERTZ, 2008; TEIXEIRA; CAVEDON, 2016). Mediante o exposto, o ambiente organizacional é influenciado e influenciador das culturas, presente em todas as ações laborais, resultados da união de diversas culturas individuais que formam a cultura organizacional (GODOI; DUTRA, 2012).

Para Weber e Dancin (2011), os estudos sobre cultura passaram transformações. Segundo os autores, no princípio, o foco era os significados dos elementos coletivos, tanto no âmbito nacional como internacional. Posteriormente, os estudos sobre cultura voltaram-se para os indivíduos e organizações, preocupando-se com o público e o social, ao invés de um objeto distinto, regulador, de interesses ou racionalidades, expandindo a agenda de investigação (WEBER; DANCIN, 2011).

Com efeito, a partir das contribuições de Weber e Dancin (2011) é possível pensar que a cultura engloba diversos recursos heterogêneos, como: identidades esquemáticas papéis, histórias, *scripts*, justificativas e moralidades. Esses recursos são interpretados através de diversas lentes, as quais devem ser reconhecidas pelos membros que compõem os grupos sociais. Assim, a cultura envolve os significados de atitudes, comportamentos e signos, os quais unem o passado e o futuro dos sujeitos por meio das experiências e da vida social (MORGAN; FROST; PONDY, 1983; WEBER; DANCIN, 2011; FINE; HALLETT, 2014).

Segundo Fine e Hallett (2014) os grupos sociais são espaços comportamentais entre indivíduos, instituições, estruturas e sistemas que fornecem energia às instituições. Ainda segundo os autores, os grupos referenciais são formados por meio da consciência compartilhada e das memórias individuais colocadas na vida social e organizacional, as chamadas, pelos autores, ideoculturas. A coesão e instabilidade dos grupos é construída temporalmente, pela incorporação de memórias nas relações sociais (FATINEL; CAVEDON; FISCHER, 2012; FINE; HALLETT, 2014; HELLER, 2016). Nesse contexto os grupos de referências exercem papel importante, sendo os replicadores dos entendimentos.

2.1.1.1 Teorias da prática

A teoria da prática é uma das vertentes da teoria cultural (RECKWITZ, 2002). Ainda segundo o autor, as práticas são as maneiras pelas quais os corpos são movidos, os objetos manuseados, assuntos tratados, coisas descritas e o mundo entendido. Para Schatzki (2001), as práticas também podem ser entendidas como as habilidades, conhecimentos tácitos e pressuposições que sustentam as atividades, são matrizes da atividade humana. Ainda segundo o autor, não há uma única forma de entender as práticas. Posto isso, há necessidade de conhecer e perceber os diversos significados intersubjetivos que circundam as práticas, que possibilitam a repetição, o refinamento e até mesmo o abandono de práticas (GHERARDI, 2009b).

Para Schatzki (2002), a prática não está centrada nos humanos, mas também não nega sua participação e relevância. Para o autor, as práticas abrangem um conjunto de ações, ditos, tarefas e projetos hierarquicamente organizados, não regulares. Segundo o autor, há uma intangibilidade prática — o que faz sentido para uma pessoa — que governa a ação, levando o ator ao seguimento de um fluxo contínuo da atividade. Apesar de ser um fenômeno individualista, não é conduzido por uma racionalidade ou normatividade, mas pelas próprias ações, dizeres, fazeres e projetos da prática (SCHATZKI, 2002).

Em uma perspectiva da tecnologia na prática, Orlikowski (2000) diz que as práticas do uso tecnológico se constroem a partir do momento que seu uso se efetiva por meio da

ação humana. Segundo a autora, apesar de serem separados, o tecnológico é externo ao humano, mas é na união desses que a estrutura da prática é evocada. Em direção semelhante a de Schatzki (2002), Orlikowski (2002) reconhece o elemento humano presente nos processos de saber como fazer, e reconhece também a presença de artefatos — ferramentas de *software*, meios de comunicação, metodologias, etc., — e que o conhecimento e a prática mutuamente se constituem. Por essa ótica, o saber se constrói à medida que o conhecimento é desenvolvido, seja por meio da interação entre os sujeitos ou não humanos.

Por outra lente, Gherardi (2009 a) faz uma distinção entre práticas de dentro e práticas de fora. Essas, segundo a autora, significam respectivamente, uma regularidade no padrão de realização de atividades que envolvem a vida em suas diversas formas, as quais são, em diferentes graus, compartilhadas e conseqüentemente repetidas. As práticas de fora são a compreensão e a realização das atividades, vinculadas a temporalidade, resultado de um processo contínuo de negociação entre o como e o quando realizar as ações, uma ação coletiva transformada pelas relações, conexões presentes nas possibilidades e limitações que envolvem os recursos, os indivíduos e as atividades (GHERARDI, 2009 a).

Outra perspectiva apresentada por Corradi, Gherardi e Verzelloni (2010) diz que as práticas são localizadas no contexto em que são realizadas; os sujeitos sempre realizam suas ações pautadas nos contextos em que estão inseridas. Por outra lente, Feldman e Orlikowski (2011) apresentam a realidade social como uma construção das práticas, onde o mundo social é construído por meio das atividades cotidianas e não dos sujeitos. Por outro lado, segundo Duarte e Alcadipani (2016), a realidade é fruto das relações entre os os arranjos materiais, os não humanos e humanos que conjuntamente compõem a construção dos indivíduos e do espaço social.

Dessa forma, os atores são o resultado dos efeitos do organizar — enquanto forma processual de atuação e percepção — e não a fonte (DUARTE; ALCADIPANI, 2016). Assim, segundo os autores, a realidade social é produzida através de muitas redes que se entrelaçam, algo que está em um processo contínuo de transformação. Desse modo, a formação da realidade, a construção de sentido é permeada pela linguagem, instrumento pelo qual as realidades emergem, e ganham significado (WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005). Os processos de construção de sentido acontecem ao longo da vida do sujeito, por meio das interações entre os sujeitos, os arranjos e o meio, produzindo novos sentidos e realidades (WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005).

Os estudos sobre a construção das realidades sociais enfrentam o dilema de não cair em extremos, olhar para o nível micro — indivíduos, organizações, comunidades — em desproporção, ignorando os demais elementos e níveis ou olhar exclusivamente para o nível macro — grandes sistemas, estruturas; cultura, economia, discursos governamentais, globais — desconsiderando a participação e influência dos níveis menores (SEIDL; WHINTTINGTON, 2014). A realidade social é o resultado de movimentos, uma sociabilidade em ambos os níveis, onde um nível influencia e é influenciado pelo outro (FATINEL; CAVEDON; FISCHER, 2012).

Carlile (2002) sugere que existem dentro desses movimentos elementos que transitam entre formas distintas de compreensão e conhecimento, os quais são chamados pelo autor de objetos de fronteira, que são meios de apresentar, desenvolver e transformar o conhecimento a fim de superar as nuances presentes em uma determinada fronteira. Segundo o autor, três abordagens são interessantes para pensar as fronteiras do conhecimento, são elas: sintático — o ouvinte compreende perfeitamente a informação; semântico — o ouvinte compreende a informação, mas as interpretações diferem;

pragmático — o ouvir e interpretar as informações como tendo consequências que precisam ser consideradas, pois, existem coisas que são diferentes e dependentes umas das outras.

Ademais, Carlile (2002) propõe uma visão pragmática do conhecimento na prática, baseada em três formas de percepção do conhecimento: localizado, incorporado e investido. Segundo o autor, o conhecimento localizado é evocado para atuar em determinadas práticas. O conhecimento incorporado está inserido na prática, ou seja, está incorporado nas tecnologias, métodos e regras atuantes em uma determinada prática (CARLILE, 2002). O conhecimento investido está inserido nos métodos de fazer a prática, está completamente aplicado na prática (CARLILE, 2002).

Dentro dessa perspectiva, Gherardi (2015) apresenta o termo saber na prática, que remete a duas formas de conhecer o mundo: o edifício, o conhecimento antecede ao saber e a moradia, onde o conhecimento emerge das práticas. Dessa forma, segundo a autora, há o conhecimento na prática, o qual é desenvolvido no momento da realização da ação, cria-se a forma de fazer fazendo. As práticas sofrem alterações e reconstruções à medida que são realizadas (GHERARDI, 2015).

O papel do humano nas abordagens da prática é distinto, para alguns autores os humanos e os não humanos estão pareados (FELDMAN; ORLIKOWSKI, 2011; GHERARDI, 2015) e para outros, o humano possui um posicionamento diferenciado, separado dos não humanos (SCHATZSKI, 2002; ORLIKOWSKI, 2002). Em uma perspectiva mais alinhada com essa última abordagem, Jansses e Steyaert (2019) criticam o dualismo entre o individualismo e o societismo. Segundo os autores, o individualismo reconhece o humano como fonte e objeto do interesse das relações sociais, do conhecimento, e o societismo não restringe esses pontos à interferência humana, mas o percebe para além dos elementos humanos.

Por outra perspectiva, Heller (2016) salienta que nas práticas o humano nunca está sozinho, mas inteiramente envolto na prática, processo chamado pela autora de homem inteiro. Segundo a autora, no homem inteiro a composição dicotômica não existe, devido o sujeito ser o resultado do somatório da junção de elementos contraditórios e complementares. Dessa forma, na composição e no exercício da prática há elementos de experiência, habilidades e capacidades intelectuais pregressas, sentimentos, paixões, ideologias e sentidos, os quais são indissociáveis do sujeito participante das práticas (HELLER, 2016).

Certeau (1998), em contrapartida, quando fala do estudo do cotidiano, lembra que este não tem por objeto principal o indivíduo, mas que esse é o veículo por meio do qual os movimentos de rompimento com as relações de poder — determinações sociais de autoridade, hierarquia, moralidades preestabelecidas — acontecem. Ainda segundo o autor, é na prática ordinária, nas ações realizadas no cotidiano que ocorre o processo de transgressão. Essas transgressões acontecem nas mudanças momentâneas, nas oportunidades singulares do dia a dia, e não de forma drástica e abrupta, estabelecendo um equilíbrio social (CERTEAU, 1998).

Na mesma lente, Oliveira e Cavedon (2013) defendem que o cotidiano é permeado de articulações que envolvem as esferas individuais e coletivas da sociedade. Dessa forma, essa transgressão não acontece sem que ocorram lutas entre o estabelecido e os rompimentos sejam feitos (OLIVEIRA; CAVEDON, 2013). Dessa forma, as práticas passam constantemente por processos de resistência, através das atitudes exercidas cotidianamente.

Em outra ótica, Roberts (2006) traz o cotidiano como uma categoria cultural, entendendo que as práticas rotineiras são vistas como um espaço de interação entre aspectos diversos,

como: cognitivo, tecnológico e trabalho. Para o autor, essa interação se manifesta nas formas de pensar, questionar e romper com outras práticas atuantes no meio. Ainda segundo o autor, é no cotidiano que as práticas são repensadas, transformadas através das transgressões mediadas pelo humano, remodelando e redefinindo as próprias práticas.

2.1.1.2 Teoria das Representações sociais

Um outro campo da cultura, que por seu desenvolvimento ganhou força e por isso merece ser investigado a parte, são as representações sociais enquanto uma abordagem que tem por finalidade investigar a forma como o mundo social, individual e coletivo, se constrói de modo estável (MOSCOVICI, 1978). Segundo Jodelet (2002) a abordagem permite aproximar-se dos dilemas relacionados à cultura por meio da valorização do senso comum, tornando-o um saber constituído. Dessa forma, as representações sociais são lentes por meio da qual é possível desenvolver e difundir o conhecimento, pela via da comunicação, coletivamente, atribuindo significação as situações e acontecimentos do ambiente social (MOSCOVICI, 1981; ABRIC, 1994; CASTRO; MAIA; ALVES-MANZOTTI, 2013).

As representações sociais têm como raiz os trabalhos de Moscovici, segundo Jardim (2018) a abordagem teve como início a obra *La Psychanalyse, son image et son public* de Moscovici em 1961. Moscovici (1981) definiu as representações sociais como: “[...] conjunto de conceitos, proposições e explicações originado da vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais [...] versão contemporânea do senso comum” (MOSCOVICI, 1981, p.181). Salienta-se que o interesse das representações não é um sujeito em particular, mas sim as relações entre os sujeitos, por meio da sua inserção na sociedade enquanto a constrói e é construído por ela (JARDIM, 2018).

Segundo Jardim (2018), quatro são as principais vertentes das representações sociais, são elas: sociogenética ou processual, onde as representações em formação são o foco, tendo referências nos estudos antropológicos. Sociodinâmica ou princípios organizadores, que se atenta para as inserções sociais dos indivíduos e na produção e circulação da abordagem; estrutural ou núcleo central, que centra-se nas representações estabilizadas, na descrição de suas estruturas internas (JARDIM, 2018). Dialógica que se volta para a linguagem e a comunicação como instrumentos de elaboração e difusão das representações (JARDIM, 2018).

Assim, as representações são formadas a partir das informações, crenças, atitudes e valores compartilhados formando um processo de apropriação e reconstrução da realidade em um sistema simbólico (CASTRO; MAIA; ALVES-MANZOTTI, 2013). Para Castro, Maia e Alves-Manzotti (2013) as informações e crenças fazem parte do repertório de cada grupo social organizado, com a finalidade de auxiliar a comunicação, orientar e justificar condutas, forjando uma identidade grupal e o sentimento de pertença. As representações têm origem em um sujeito, individual ou social, e se refere a um dado objeto (JODELET, 2007).

Segundo Moscovici (1978) no processo de construção das representações sociais a experiência de cada sujeito é somada a uma realidade vigente homologada, definidora de fronteiras, que separam as mensagens significantes das não-significantes. Nas representações essas realidades grupais não estão soltas, mas ligadas a um todo, onde cada sujeito se encaixa em uma categoria distinta (MOSCOVICI, 1978).

Moscovici (1978) estipulou dois mecanismos que compõem as representações sociais: a ancoragem e a objetivação. O primeiro diz respeito aos processos de classificação e rotulação, os quais implicam em uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais compartilhadas pelo grupo (MOSCOVICI,

1978). A ancoragem movimenta objetos, pessoas e acontecimentos, classificando-os e nomeando-os, de forma a colocá-los em um contexto familiar (MOSCOVICI, 2003).

Doise (1980) apresenta três tipos de ancoragem: psicológica, onde as crenças e valores são integrados aos conhecimentos. Psicossociológico, forma pela qual os indivíduos são situados simbolicamente em função das relações sociais (MOSCOVICI, 1978). Sociológica, relação entre o sentimento de pertença e as representações sociais (MOSCOVICI, 1978).

A objetivação se refere às informações e noções relativas ao objeto que são filtrados, condensando-se em imagens e esquemas (ELMENOUI, 2012). Para Moscovici (2003) a objetivação gera conceitos e imagens que são unidos e reproduzidos na sociedade, a fim de elucidar elementos desconhecidos por meio dos conhecimentos já existentes; transformando o abstrato em algo quase concreto. Segundo o autor, três etapas compõem a objetivação: descontextualização, informações significativas são retidas e incorporadas a esquemas preexistentes; criação do núcleo, os elementos retidos são organizados e estruturados formando uma imagem que é traduzida e compartilhada; naturalização, o que era tido como abstrato e sem sentido torna-se algo quase familiar por meio da imagem comum construída.

Dessa forma, as representações sociais são formadas pelas interações do sujeito com a sociedade. Segundo Moscovici (1978) essas são organizadas em três dimensões: informação, que são os símbolos, ideias relacionados ao objeto de representação. Esses são heterogêneas, formada a partir de diversas e por vezes contraditórias lentes (MOSCOVICI, 1978). A segunda dimensão é imagem, relacionado ao núcleo figurativo do processo de objetivação e a última dimensão atitude, orientação global associada a elementos cognitivos e afetivos diante do objeto da representação (MOSCOVICI, 1978).

Por outra lente, Abric (1998) apresenta as principais funções das representações sociais: função do saber, explicar e compreender a realidade, por meio dos conhecimentos já existentes e do senso comum, que por meio da comunicação social estabelece um ponto central a partir do qual a representação se constrói. Função identitária, onde as representações compartilhadas em grupos fornecem o sentimento de pertença e identificação social (ABRIC, 1998). Função de orientação, a pertença a um grupo fornece uma orientação sobre quais comportamentos e práticas são desejáveis aos participantes de um determinado grupo e por fim, função justificativa, fornece a justificação das atitudes e comportamentos daquele grupo baseado nos comportamentos esperados (ABRIC, 1998).

Dessa maneira, as representações sociais podem ser uma fonte de compreensão dos comportamentos e significados dos diversos grupos que compõem a sociedade, fornecendo explicações e justificativas para a forma de ser e as lutas de cada grupo social (JARDIM, 2018).

2.2 TRABALHO DOCENTE

2.2.1 Um pouco da história

O ato de ensinar sempre existiu na sociedade, porém quem o realizava não era chamado de professor, esse termo é mais recente (PASCHOALINO, [2006?]). Somente quando os docentes se percebem enquanto grupo de trabalhadores há o reconhecimento da atividade como profissão (PASCHOALINO, [2006?]). Dessa forma, o reconhecimento enquanto grupos de profissionais foi importante para o desenvolvimento da profissão. Segundo Petinelli-Souza e Souza (2012), os docentes são um grupo de pessoas reconhecidas por suas capacidades, conhecimentos científicos e práticos. No entanto, com o advento do capitalismo e os novos contornos sociais, a docência foi perdendo seu *status* social e iniciou um processo de desvalorização (PASCHOALINO, [2006?]).

Nessa perspectiva, Paschoalino ([2006?]) defende que o trabalho docente é uma atividade complexa, repleta de cobranças governamentais, sociais, morais e institucionais. Complementarmente, Santana (2013) afirma que o trabalho docente demanda criatividade, de modo que o docente consiga apresentar os conteúdos de suas disciplinas de forma inteligível ao aluno.

Nessa mesma perspectiva, Fiorin (2001) apresenta o desafio enfrentado pelos docentes de auxiliar os discentes no processo de desenvolver a própria maneira de aprender, deixando o papel de ser um depositário do conhecimento, para o papel de protagonista do seu processo de aprendizagem. No entanto, como desafio que é, há muitos obstáculos a serem vencidos, como a herança social, que pensa que estudar resume-se a nota, decorar, passar de ano, os resquícios de uma “educação bancária” (FREIRE, 1996).

Em outra ótica, para Fávero e Pasinato (2013), o trabalho docente é visto por uma dimensão pessoal e profissional. Segundo os autores, ao adentrar na sala de aula o docente entra com tudo o que o constitui, não se desfaz de suas expectativas e anseios, de suas preocupações familiares, sociais, pessoais, os quais podem ajudar ou atrapalhar seu desempenho na aula. Dessa forma, o trabalho docente é carregado de aspectos emocionais; há uma parcela de afetividade, sentimentos e emoções que não podem ser plenamente bloqueados (COSTA; LUGLI, 2020). Assim, na sala de aula ambos os sujeitos, professor e aluno, afetam-se mutuamente, não havendo somente o desenvolvimento do conhecimento cognitivo, mas também o emocional (COSTA; LUGLI, 2020).

2.2.2 Imagem social do trabalho docente

A imagem social da profissão docente sofreu muitas transformações ao longo das décadas, sempre associada a educação, a sala de aula e aos professores (TARDIF, 2002; PASCHOALINO, [2006?]). Por outro lado, a profissão perdeu prestígio, recursos e incentivo, a falta de valorização, falta de estrutura, os baixos salários, as condições insalubres e a insegurança revelam como o trabalho docente é efetivamente é percebido pela sociedade (TARDIF, 2002).

Dessa forma, o reconhecimento profissional pode ser percebido por dois caminhos, o individual e o coletivo. O primeiro é construído pelo próprio sujeito a partir das suas experiências; o segundo desenvolvido a partir das opiniões de outras pessoas de referência que reconhecem a relevância da atividade realizada pelo sujeito; o reconhecimento profissional é construído pela perspectiva do eu e do outro (ELMENOUEFI, 2012). Dentro dessa ótica, segundo Alves e Gonçalves (2019) com o avanço da educação privada, com uma visão produtivista da educação foi estimulada e a percepção do trabalho docente, como prestador de serviço, afetando a relacionamento aluno-professor favorecendo a desvalorização da profissão.

A desvalorização do trabalho docente não se restringe a salários e condições de trabalho inadequadas, mas passa pela generalização das funções do docente, que no senso comum deve educar cientificamente e também moralmente (PAULA; BARBOSA, 2010). Diversas são as fontes de cobrança que cercam a profissão, como: aderência às mudanças sociais, tecnológicas, os conflitos de valores e preceitos, inovações nas formas e métodos didáticos aplicados às aulas (CUNHA, 2016).

Por outro lado, há obrigações quase imperceptíveis relacionadas a aspectos de gestão, relações com a comunidade, os colegas e os estudantes (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005). Segundo Alvarez (2004), o trabalho docente não é executado em um posto fixo, mas em múltiplos, como: as aulas de aula, laboratórios, salas de reuniões, seminários dentro e fora do país. Segundo Arbex, Souza e Mendonça (2013) o trabalho

docente não possui uma jornada de trabalho formal, mas é realizado também nos fins de semana, feriados e em casa após o horário de trabalho.

3 DISCUSSÃO TEÓRICA

3.1 O TRABALHO DOCENTE, OS SIMBOLISMOS E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

3.1.1 Elementos simbólicos associados ao trabalho docente

A docência é uma atividade profundamente enraizada em elementos simbólicos (ROSSO; SUBTIL; CAMARGO, 2016). Segundo Rosso, Subtil e Camargo (2016), o simbólico está nas significações que o professor atribui a si, aos colegas, alunos. Dessa forma, a construção de sentido e a significância simbólica de cada ação é resultado de inúmeros processos que acontecem dentro da dinâmica organizacional e social (WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005).

Nessa ótica, a compreensão do trabalho docente é vinculada à docência, o professor, o instrutor, a sala de aula, a aula expositiva, sendo cada um desses termos entendido como se referindo a mesma situação ou sujeito (JARDIM, 2018). No imaginário popular o professor é aquele que está na sala de aula, que ensina na escola, educa a criança em todos os sentidos (PAULA; BARBOSA, 2010; JARDIM, 2018). Apesar de, conforme discutido por Alvarez (2004), a sala de aula não resumir todo o trabalho docente, mas ser um dos diversos ambientes onde é realizado (ARBEX; SOUZA; MENDONÇA, 2013).

Por outro lado, para Rosso e Camargo (2011), há uma utilização da associação do trabalho docente com a educação em campanhas políticas. Conforme discutido por Carlile (2002), essa associação está engendrada em um conhecimento semântico, onde ocorre desdobramentos no modo de interpretar as ações públicas em favor da educação e o fazer efetivo dos governantes eleitos.

Por outra perspectiva, o docente é percebido como um sujeito isolado e não como classe profissional, desconsiderando os laços grupais que compõem a classe de trabalhadores (PASCHOALINO, [2006?]; PETINELLI-SOUZA; SOUZA, 2012). Apesar de cada docente realizar as atividades docentes de forma diferente, esse fazer diferente é dentro de um limite que cerca as práticas docentes (GHERARDI, 2009a; FATINEL; CAVEDON; FISCHER, 2012; FINE; HALLETT, 2014). Ao dizer que alguém é professor, se está inserindo-o em um grupo social, há uma sociabilidade na qual o sujeito está inserido, que reconhece o que isso significa por meio dos aspectos simbólicos que a profissão lhe confere (FATINEL; CAVEDON; FISCHER, 2012; FINE; HALLETT, 2014).

3.1.2 Os elementos de Representações Sociais nos estudos sobre trabalho docente

As representações sociais associadas ao trabalho docente infelizmente não são positivas, o trabalho docente é enxergado como uma atividade mutável, desgastante, cheia de obstáculos que precisam ser vencidos pelos docentes (ROSSO; SUBTIL, CAMARGO, 2016). O desgaste, o sofrimento e a desvalorização são lentes que imperam na visão social dos docentes e que desestimulam o ingresso e permanência na profissão (PASCHOALINO, [2006?]; ROSSO; CAMARGO, 2013; ROSSO; SUBTIL, CAMARGO, 2016).

Dentro dessa ótica, a atividade docente demanda um processo contínuo de atribuição e desconstrução de sentidos sobre o que se faz e para que se faz (WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005). As práticas que envolvem a atividade estão sendo constantemente transformadas (RECKWITZ, 2002; GHERARDI, 2009a). Dessa forma, as dificuldades que envolvem a atividade docente, levam a uma representação do trabalhador docente como: insatisfeito, malandro, enrolador (ROSSO CAMARGO, 2013; JARDIM, 2018).

Segundo esses autores, essa visão mascara as limitações e sofrimentos que a falta de estrutura, o desrespeito com o trabalho docente provoca no professor. Tendo o trabalho de Moscovici (2003) como lente, pode-se pensar que essa desconstrução negativa do trabalho docente é naturalizada e reproduzida na sociedade.

Assim, essas representações não são uma forma homogênea de entendimento sobre os docentes, mas uma das lentes que utiliza a comunicação social, a linguagem para reforçar e compartilhar esses entendimentos (ABRIC, 1998; RECKWITZ, 2002; SALAZAR; SILVA; FATINEL, 2015) sobre o trabalho docente dentro dos diversos grupos sociais que compõem a sociedade (MOSCOVICI, 1978; WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005; ROSSO CAMARGO, 2013).

Por outro lado, segundo Rosso e Camargo (2013) há uma cultura que é compartilhada e reinterpretada (GEERTZ, 2008; GODOI; DUTRA, 2012) pelos próprios docentes, ora estimulando, ora desestimulando a atuação na atividade docente. Esse processo de objetivação e ancoragem (MOSCOVICI, 1978; 2003; ELMENOUFI, 2012) constrói, destrói e reconstrói as representações do trabalho docente. Dessa forma, essas representações estão encobertas debaixo do véu do conhecer, do experimentar e significar, a partir das contribuições de cada sujeito, seja docente, aluno, governo ou sociedade e dos ambientes e arranjos materiais (ROSSO CAMARGO, 2013; DUARTE; ALCADIPANI, 2016; WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005).

3.1.3 Estudos sobre simbolismo: um olhar sobre as representações sociais no trabalho docente

Considerando os aspectos de grupos discutidos por Fine e Hallett (2014), pode-se entender que as representações estão permeadas por diversos elementos simbólicos. Esses manifestos por vezes através de objetos, como: a cadeira do professor e o quadro negro/branco. As representações desses objetos quanto à docência são coletivamente compartilhados e formam o entendimento de quem é o professor e a sala de aula (ROSSO; CAMARGO, 2013; FINE; HALLETT, 2014; FATINEL; CAVEDON; FISCHER, 2012). Assim, os elementos não humanos que compõem o ambiente educacional, reforçam, reconstróem e reproduzem práticas que moldam e representam o trabalho docente (DUARTE; ALCADIPANI, 2016; GHERARDI, 2009a)

Por outro lado, o processo de luta pelo reconhecimento da dignidade, identificação do trabalho docente assemelha-se a uma luta contra um monstro invisível, que dificilmente será plenamente vencido (ABRIC, 1998; ROSSO; CAMARGO, 2013). Segundo Abric (1998) e Rosso e Camargo (2013), o docente está lutando por algo que na sua percepção merece reconhecimento social, há uma orientação, identificação e uma justificativa para o comportamento desse grupo, a percepção do seu papel e as suas reivindicações.

Pela perspectiva dos desafios do trabalho docente apresentados por Rosso e Camargo (2013), existem outros monstros que precisam ser vencidos, como: a violência, desrespeito, falta de estrutura, etc. (TARDIF, 2002). As representações sociais que envolvem o trabalho docente através das práticas de trabalho e o simbólico presente no fazer das atividades de trabalho, manifestam-se em forma de motivação diante dos desafios (ROSSO; CAMARGO, 2013).

Dentro dessa ótica, quando o docente realiza o seu trabalho, nesse processo há o envolvimento de toda a sua vivência anterior na sala de aula e fora dela, o qual não é possível ser separado ou bloqueado pelo sujeito (FÁVERO; PASINATO, 2013; HELLER, 2016). Além disso, o trabalho docente é marcado e marca a vida dos sujeitos envolvidos, tendo laços emocionais e pessoais presentes na atividade (COSTA; LUGLI, 2020). Assim, esses aspectos simbólicos que circundam o entendimento do ser docente e do trabalho desenvolvidos por esse passam, pela representação da profissão comunicada

e reforçada socialmente através das representações sociais. As práticas relativas ao trabalho são reconhecidas como tal por meio dos sentidos e significados comunicados (ROSSO; CAMARGO, 2013; FINE; HALLETT, 2014; FATINEL; CAVEDON; FISCHER, 2012). entre os pares e a sociedade, e que são reproduzidos continuamente nas salas de aulas nos diversos níveis educacionais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teórico teve como problema de pesquisa a questão: como os simbolismos são articulados na TRS para tratar do trabalho docente nos estudos organizacionais? Por meio do objetivo de identificar de que forma os simbolismos são articulados na TRS para tratar do trabalho docente nos estudos organizacionais. Dessa forma, os objetivos traçados foram atingidos e produziram como contribuição a descrição dos aspectos convergentes, divergentes e diferenças entre simbolismo, cultura, teoria das práticas e representações sociais e suas implicações para o estudo do trabalho docente. Outra contribuição deste estudo está na desromantização da educação e do trabalho docente, e na exposição de seus desafios e dissabores expressos nas representações e elementos simbólicos.

Nas discussões teóricas desenvolvidas muitos elementos negativos e desafiante emergiram. Dentre esses elementos destacam-se a associação do trabalho docente à escola, a sala de aula enquanto ambientes principais, onde o trabalho docente é realizado. Apesar de na literatura, conforme apresentado no artigo, o trabalho docente acontecer em múltiplos locais, sendo a sala de aula o mais visível.

Dentro da perspectiva das representações sociais destacam-se os termos: esforço, conhecimento, estudo contínuo, sofrimento, dedicação, desvalorização, má remuneração, violência, insegurança e desgaste físico, psíquico e emocional. A forma como a educação é percebida socialmente, se estende para todos os envolvidos nos processos educacionais, incluindo os docentes. Os termos anteriormente mencionados revelam que apesar do discurso social ser a favor da educação, a realidade é diferente do dito nas plataformas políticas, comerciais conversas e mídias sociais.

No entanto, apesar dos desafios que cercam o trabalho docente, ao refleti-lo pela ótica das práticas, foi possível perceber que a educação se recria, transforma-se, luta para vencer os estereótipos. Assim, o modo como os elementos que constituem a atividade docente se apresentam na vida das instituições de ensino são caminhos para se repensar a educação como um todo. Nesse sentido, as práticas envolvidas são manifestas por meio do cotidiano das salas de aula, nos artefatos, arranjos materiais e não humanos presentes na atividade docente e discente.

As lentes utilizadas neste estudo apresentam muitos pontos divergentes quanto a forma de perceber o papel das pessoas, dos espaços físicos e não físicos e os significados. No entanto, os elementos similares, ligados às transformações contínuas do trabalho, mostraram-se como oportunidades para superar os desafios mencionados, os quais precisam ser desenvolvidos em todos os níveis educacionais.

Dessa forma, para estudos futuros sugere-se que seja realizado estudos empíricos sobre a temática em diferentes níveis educacionais, sociais e econômicos para verificação e levantamento das perspectivas simbólicas e formas de representação sociais que circundam a docência em contextos e condições mais específicos. São limitações deste estudo a falta de investigações sobre os temas conjuntamente, os materiais disponíveis citavam o simbolismo, a cultura, a prática e o trabalho docente como sinônimos de outras temáticas.

5 REFERÊNCIAS

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

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998.

ALVAREZ, D. **Cimento não é concreto**, tamborim não é pandeiro, pensamento não é dinheiro! Para onde vai a produção acadêmica? Rio de Janeiro: Myhrra, 2004.

ALVES, E. M.; GONÇALVES, R. M. de P. Educação como mercadoria. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653651/19053> . Acesso em: 08 jan. 2021

ARBEX, A. P. S.; SOUZA, K. R.; MENDONÇA, A. L. O. Teaching, readjustment and health: the experience of teachers at a public university in Brazil. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 23, n. 1, p. 263-284, 2013.

BROWN, J. S.; DUGUID, P. 'Organizational Learning and Communities of Practice: Toward a Unified View of Working, Learning and Innovation'. **Organization Science**, v. 2, n. 1, p. 40–57, 1991.

CASTRO, M. R. de; MAIA, H.; ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais do trabalho docente: um olhar sobre a subjetividade do professor em sala de aula. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 10, n. 22, p. 150-177, 2013.

CARLILE, P. R. A pragmatic view of knowledge and boundaries: boundary objects in new product development. **Organization Science**, v. 13, n. 4, p. 442–455, 2002.

CAVEDON, N. R. **Antropologia para administradores**. Porto Alegre, UFRGS, 2008.

CORRADI, G.; GHERARDI, S.; VERZELLONI, L. Through the practice lens: where is the bandwagon of practice-based studies heading? **Management Learning**, v. 41, n. 3, p. 265–283, 2010.

CERTEAU, M. de. Artes de Fazer. In: CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano. 1.Artes de Fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 33-106.

CUNHA, M. I. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, v. 29, n. 97, 2016. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3172/2907>. Acesso em: 21 jan. 2021

DOISE, W. **Levels of explanation in social psychology**. European Journal of Social Psychology. v. 10, p. 213-231, 1980.

DUARTE, M. F., ALCADIPANI, R. Contribuições do organizar (**organizing**) para os estudos organizacionais. **O&S**, v. 23, n. 76, p. 057-072, 2016.

ELMENOUI, M. M. B. **As Representações Sociais do Trabalho Docente entre os Professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino em Manaus: uma análise comparativa entre os professores dos anos iniciais e anos finais**. 2012. 92f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. 2012. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3182>. Acesso em 06 jan.2021.

- FANTINEL, L. D.; CAVEDON, N. R.; FISCHER, T. Produção de Significações do Espaço e Sociabilidade em um Café Artesanal de Salvador. **RIGS - Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, v. 1, p. 51-74, 2012.
- FÁVERO, A. A.; PASINATO, D. O Docente Universitário Como Profissional Pesquisador De Sua Própria Prática. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 13, p. 195-206. 2013.
- FELDMAN, M. S.; ORLIKOWSKI, W. J. Theorizing Practice and Practicing Theory. **Organization Science**, v. 22, n. 5, p. 1240-1253, 2011.
- FETTER, S. A.; DA SILVA, D. R. Q. O imaginário enquanto dinamizador da identidade profissional docente: uma interlocução com as ações realizadas. **Conjecturas**, v. 21, n. 2, p. 314-325, 2021.
- FINE, G. A.; HALLETT, T. Group Cultures and the Everyday Life of Organizations: Interaction Orders and Meso-Analysis. **Organization Studies**. v. 35, n. 12, p. 1773-1792, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FIORIN, I. Teaching. **European Education**, v. 33, p. 85-96, 2001.
- GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, Ada A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GODOI, C. E. G. de; DUTRA, K. E. Histórias, mitos e símbolos nacionais: influências à cultura organizacional. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**. 2012. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br/artigos/NDY5.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.
- GHERARDI, S. Introduction: the critical power of the “practice lens”. **Management Learning**, v. 40, n. 2, p. 115-128, 2009a.
- _____. Practice? It’s a Matter of Taste! **Management Learning**, v. 40, n. 5, p. 535-550, 2009b.
- _____. To start practice theorizing a new: The contribution of the concepts of agencement and formativeness. **Organization**, [Published online before print, September 21, 2015]. Disponível em: <http://org.sagepub.com/content/early/2015/09/18/1350508415605174.full.pdf+html> Acesso em: 15 jan. 2015
- HASSARD, J.; COX, J. W. Can Sociological Paradigms Still Inform Organizational Analysis? A Paradigm Model for Post-Paradigm Times. **Organization Studies**, v.34, p. 1701-1728, 2013.
- HELLER, A. A estrutura da vida cotidiana. In: HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

JANSSENS, M.; STEYAERT, C. A practice-based theory of diversity: Respecifying (In)equality in organizations. **Academy of Management Review**, v. 44, n. 3, p. 518–537, 2019.

JARDIM, A. C. S. **Representações sociais de professores e gestores sobre “ser professor” no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2018. 279 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2018. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/21351>. Acesso em 04 Set. 2021.

JARZABKOWSKI, P. A.; LÊ, J. K. We have to do this and that? You must be joking: Constructing and responding to paradox through humor. **Organization Studies**, [Published online before print, June 15, 2016]. Disponível em: <http://oss.sagepub.com/content/early/2016/06/14/0170840616640846.full.pdf+html> Acesso em: 25 jun. 2016.

JODELET, D. Les Représentations Sociales Dans le Champ de la Culture. **Social Science Information**. v. 41, n.1, p. 111-133, 2002.

_____. Imbricações entre Representações Sociais e Intervenção. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V. (Org.). **Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais**. João Pessoa: UFPB, 2007. p. 45-74.

COSTA, M. M. da; LUGLI, R. S.G. Representações das emoções do trabalho docente em uma perspectiva histórica. **Educação e Pesquisa**, v. 46. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DCrW5LHQfGdH8CttmBXQLbJ/?lang=pt#>. Acesso em: 19 Jul. 2022.

DE LIMA MOURA, Lisandro Lucas; PERES, Lúcia Maria Vaz. O sentido profissional e simbólico do trabalho docente. **Imagens da Educação**, v. 6, n. 1, p. 68-75, 2016.

MOSCOVICI, S. **La Psychanalyse, son image et son public**. Psychoanalysis: its image and its public). Paris: PUF, 1961.

_____. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. On social representations. In: FORGAS, J.P. (Org.). **Social cognition: perspectives on everyday understanding**. London: Academic Press, 1981.

MORGAN, G., FROST, P. ; PONDY, L. Organizational symbolism. In: PONDY, L. et al. (eds.). **Organizational symbolism**. Connecticut: Jay Press, 1983, p. 3-35.

NOGUEIRA, A. L. H.; CATANANTE, I. T. Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 1, p. 175-90, 2011. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100011&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 12 Jul. 2022

OLIVEIRA, J. S. de; CAVEDON, N.R. Micropolíticas das Práticas Cotidianas: Etnografando uma Organização Circence. **Revista de Administração de Empresas**, v. 53, n. 2, p. 156-168, 2013.

ORLIKOWSKI, W. J. Using Technology and Constituting Structures: A Practice Lens for Studying Technology in Organizations. **Organization Science**, v. 11, n. 4, p. 404–428, 2000.

_____. Knowing in practice: enacting a collective capability in distributed organizing. **Organization Science**, v. 13, n. 3, p. 249–273, 2002.

PASCHOALINO, J. B. Q. **A complexidade do trabalho docente na atualidade**. [s.d]. Disponível em: www.senept.cefetmg.br/galerias/.../QuartaTema6Artigo2.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

PAULA, J. R. A. de; BARBOSA, M. J. **Ausência dos pais na vida escolar das crianças do ensino fundamental**. 2010. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-ausenciados-pais-na-vida-escolar-das-criancas-do-ensino-fundamental/55083/>. Acesso em 13 jan. 2021

PETINELLI-SOUZA, S.; SOUZA, E. M. O trabalho docente no curso de administração: algumas (re)significações. **Educ. rev. [online]**. v. 28, n.2, p. 83-102, 2012.

RECKWITZ, A. Toward a theory of social practices: A development in culturalist theorizing. **European Journal of Social Theory**, v. 5, n. 2, p. 243–263, 2002.

ROBERTS, J. Prologue: Dangerous Memories. In: ROBERTS, J. **Philosophizing the everyday revolutionary praxis and the fate of cultural theory**. London: Pluto Press, 2006. p. 1-15.

ROSSO, A. J.; CAMARGO, B. V. As representações sociais das condições de trabalho que causam desgaste aos professores estaduais paranaenses. **ETD. Educação Temática Digital**, Campinas, v. 13, p. 269-289, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1180> . Acesso em 10 Out. 2021.

_____. As representações sociais do desgaste no trabalho a partir dos simbolismos associados à docência. **ETD. Educação Temática Digital**, Campinas, v. 15, p. 179-200, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1301>. Acesso em 10 Out. 2021.

ROSSO, A. J.; SUBTIL, M. J.; CAMARGO, B. V. de. Espaços, Tempos e Carreiras nas Representações Sociais do Desgaste Docente. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 125–143, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9512>. Acesso em: 15 out. 2021.

SALAZAR, A. K, DA.; SILVA, A. R. L. DA.; FANTINEL, L. D. Outros Olhares sobre as Organizações: Contribuições dos Simbolismos e da Etnografia nos Estudos Organizacionais. **Revista Cesumar–Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, v. 20, n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revcesumar/article/view/4001/2717>. Acesso em: 28. Ago. 2021.

SANTANA, A. C. L. D. A Representação Do Professor Universitário Na Sociedade Contemporânea. **Revista Primus Vitam**, p. 1-23, 2013.

SCHATZKI, T. R. Introduction: Practice Theory. In: SCHATZKI, T. R.; KNORRCETINA, K.; VON SAVIGNY, E. (eds) **The Practice Turn in Contemporary Theory**. London and New York: Routledge, 2001. p. 10-23.

_____.What Is a Social Practice? In: SCHATZKI, T. R. **The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change**. Pennsylvania: Pennsylvania State University, 2002. p. 70-88.

SEIDL, D.; WHITTINGTON, R. Enlarging the Strategy-as-Practice Research Agenda: Towards Taller and Flatter Ontologies. **Organization Studies**, v. 35, n. 10, p. 1407-1421, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, R.; CAVEDON, N. R. Circularidade cultural e (re) significações: o caso DNIT **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**. v. 10, n. 2, p.124-140, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4417/441746395008.pdf>. Acesso em 04. Set. 2021.

WASSERMAN, V.; FRENKEL, M., Organizational Aesthetics: Caught Between Identity Regulation and Culture Jamming. **Organization Science**, v. 22, n. 2, p. 503-521, 2011.

WEBER, K.; DACIN, M. T. The Cultural Construction of Organizational Life: Introduction to the Special Issue. **Organization Science**, v. 22, n. 2, p. 287-298, 2011.

WEICK, K. E.; SUTCLIFFE, K. M.; OBSTFELD, D. Organizing and the process of sensemaking. **Organization Science**, v. 16, n. 4, p. 409-421, 2005.