UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EDMILA SILVA DE OLIVEIRA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A DOCÊNCIA SUPERIOR NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UESB: SABERES E DIMENSÕES

Vitória da Conquista – BA
2021

EDMILA SILVA DE OLIVEIRA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A DOCÊNCIA SUPERIOR NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UESB: SABERES E DIMENSÕES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Aparecida Brito Barreto

Vitória da Conquista - BA

2021

O47r

Oliveira, Edmila Silva de.

Representações sociais sobre a docência superior nos cursos de pedagogia da UESB: saberes e dimensões. / Edmila Silva de Oliveira, 2021.

126f.

Orientador (a): Drª. Denise Aparecida Brito Barreto.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2021.

Inclui referência F. 113 – 118.

1. Docência superior. 2. Saberes docentes. 3. Representações sociais – Professores Pedagogia. I. Barreto, Denise Aparecida Brito. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 378.007

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

EDMILA SILVA DE OLIVEIRA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A DOCÊNCIA SUPERIOR NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UESB: SABERES E DIMENSÕES

Dissertação apresentada como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Vitória da Conquista, 25 de fevereiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Denise Aparecida Brito Barreto

Orientadora Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Prof.ª Dr.ª Neide Cavalcanti Guedes

Examinadora Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Prof.ª Dr.ª Nilma Margarida de Castro Crusoé

Examinadora Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

DEDICATÓRIA

A minha mãe Isabel,
minha maior incentivadora e
maior exemplo de professora
que tenho na vida.

AGRADECIMENTOS

Sempre acreditei que quanto mais agradeço, mais recebo bênçãos em minha vida. Neste momento não seria diferente. Como sei que ninguém consegue nada caminhando sozinho, deixo aqui registrada a minha **GRATIDÃO** a todos os que contribuíram para que eu me tornasse Mestra. Não é apenas um título, é a realização de um sonho!

Agradeço a **Deus** por me sustentar até aqui e por me mostrar que as coisas acontecem sempre no tempo dEle, não no meu.

A minha mãe **Isabel,** pelo incentivo de sempre e, principalmente, por ser minha maior referência de professora. Com ela aprendi que posso exercer minha profissão com afeto, rigor e responsabilidade.

Ao meu companheiro **Maurício**, por acreditar no meu potencial, por me apoiar e oferecer tanto amor, mesmo em dias difíceis.

A toda a minha **família**, em especial aos meus padrinhos Zene e André por terem me educado como filha e por demonstrar todos os dias que posso contar com eles sempre. As minhas primas-irmãs **Tuany, Milinha, Andréia e Nadiele**, pela torcida e carinho. A minha vovó **Vivina** (*in memoriam*), que partiu enquanto eu ainda estava no processo de escrita dessa dissertação. Sou grata por todos os ensinamentos e amor!

As **minhas amigas e aos meus amigos** que tanto torceram por mim. As vibrações, sem dúvida, me ajudaram a vivenciar esse processo com mais leveza.

A minha orientadora **Denise Aparecida**, por ter me acolhido como orientanda, não poupar esforços no sentido de me fazer enxergar meu potencial e me manter entusiasmada sempre.

À banca examinadora, professoras **Neide Cavalcante e Nilma Crusoé**, pelas contribuições oferecidas a esta pesquisa desde a qualificação.

Aos **professores dos cursos de Pedagogia da UESB** que, gentilmente, aceitaram colaborar com esta pesquisa.

Aos **colegas da Linha 3 -** Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação, pelos momentos de tantas aprendizagens que compartilhamos, em especial à **Rubenailde**, pela parceria e por todas as vezes que direcionava suas orações para mim.

À **Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB**, seus professores, funcionários e colaboradores do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED, por terem marcado um momento tão importante da minha trajetória acadêmica.

À **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB**, pela concessão de apoio financeiro.

Aos **professores** que fizeram parte da minha jornada e me inspiraram/inspiram a ser uma professora coerente, humana e comprometida, em especial **Carla Lima e Nandyara Sousa**.

Aos **alunos** que passaram pela minha vida e me fizeram perceber o quanto sou capaz de transformar vidas por meio da Educação.

GRATIDÃO!

"Foi sempre como prática de gente que entendi o que fazer docente. De gente inacabada, de gente curiosa, inteligente, de gente que pode saber...".

Paulo Freire

RESUMO

O estudo intitulado “Representações Sociais sobre a docência superior nos cursos de Pedagogia da UESB: saberes e dimensões”, integrante da linha de pesquisa Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação. do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB apresenta a seguinte questão de pesquisa: Quais as representações sociais dos professores de Pedagogia da UESB sobre a docência superior? Nessa direção, o objetivo geral foi analisar as representações sociais dos professores de Pedagogia da UESB sobre a docência no ensino superior. Objetivos específicos foram: a) discutir sobre a docência no ensino superior e os conhecimentos/saberes necessários para a atuação dos professores; b) identificar as representações sociais sobre a docência no ensino superior c) comparar em que medida as representações sociais dos professores se diferenciam e se aproximam das dimensões presentes na constituição dos saberes docentes. Para atingir tais objetivos, foram utilizadas as contribuições teóricas de Tardif (2014), Tardif e Raymond, (2000), Pimenta e Anastasiou (2014), Pimenta (2012), Gauthier (2013), Nóvoa (1992), e outros autores, acerca dos saberes docentes e suas dimensões. O desenvolvimento metodológico se constituiu de uma abordagem qualitativa, tendo como aporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS), alicerçada nos estudos de Moscovici (2003) e Jodelet (2001). Os instrumentos utilizados para a produção de informações foram a Entrevista semiestruturada e o Questionário de Associação Livre; o procedimento de análise e interpretação dos dados foi a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), apoiada em Amado, Costa e Crusoé (2017). Os participantes da pesquisa foram seis professores dos cursos de Pedagogia da UESB. O estudo evidenciou que as representações sociais sobre a docência superior são construídas e compartilhadas no decorrer do exercício docente na universidade. Essas representações são pensadas em conformidade com a história de vida e formação, as maneiras de ser professor, as concepções sobre a formação continuada e com os processos de socialização docente. A análise dos dados obtidos também nos permitiu ratificar que os saberes docentes são adquiridos, mobilizados e construídos no decorrer de suas trajetórias pessoais e profissionais e são fundamentais para a sustentação de suas práticas.

Palavras-chave: Saberes docentes. Docência superior. Representações Sociais.

ABSTRACT

The study entitled "Social Representations about higher education teaching in the Pedagogy programs of the UESB: knowledges and dimensions", part of the Training, Language, Memory and Processes of Subjectivation research line of the Education Postgraduate Program of the State University of Southwest Bahia/UESB presents the following research question: What are the social representations of the UESB Pedagogy teachers about higher education teaching? In this perspective, the general objective was to analyze the social representations of UESB Pedagogy teachers about teaching in higher education. Specific goals were: a) to discuss teaching in higher education and the knowledge necessary for the teachers' performance; b) to identify the social representations about teaching in higher education; c) to compare to what extent teachers' social representations differ from and approach the dimensions present in the constitution of teaching knowledge. To achieve these objectives, the theoretical contributions of Tardif (2014), Tardif and Raymond (2000), Pimenta and Anastasiou (2014), Pimenta (2012), Gauthier (2013), Nóvoa (1992), and other authors about teaching knowledge and its dimensions were used . The methodological development consisted of a qualitative approach, with the theoretical and methodological support of the Theory of Social Representations (TRS), based on the studies of Moscovici (2003) and Jodelet (2001). The instruments used for the production of information were the Semi-structured Interview and the Free Association Questionnaire; the data analysis and interpretation procedure was Bardin's Content Analysis (2011), supported by Amado, Costa and Crusoe (2017). The research participants were six professors of the Pedagogy programs of the UESB. The study evidenced that social representations about higher education teaching are constructed and shared during the teaching exercise at the university. These representations are thought in conformity with the history of life and training, the ways of being a teacher, the conceptions about continuing education, and the processes of the teachers' socialization. The analysis of the data also allowed us to ratify that teachers' knowledge is acquired, mobilized, and built during their personal and professional paths and is fundamental to maintain their practices.

Keywords: Teaching knowledge. Higher Education. Social Representations.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 – Informação dos/as docentes..... 36
Quadro 2 – Dimensões e questões orientadoras.....41
Quadro 3 – Trabalhos selecionados que se aproximam da temática.....50
Quadro 4 – Estrutura das categorias.....70
Figura 1 - Saberes docentes conforme Tardif (2014).....59
Figura 2 - Saberes docentes conforme Pimenta (2012).....60
Figura 3 - Saberes docentes conforme Gauthier (2013).....61
Figura 4 - Relação dos participantes com a Educação.....75
Figura 5 - Influências e motivações iniciais dos participantes.....84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEIUSE	Comissão Especial para a Integração Universidades - Sistemas de Ensino
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
C&T	Ciência e Tecnologia
DCB	Departamento de Ciências Biológicas
DCEN	Departamento de Ciências Exatas e Naturais
DCET	Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas
DCHEL	Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem
DCHL	Departamento de Ciências Humanas e Letras
DCN	Departamento de Ciências Naturais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCSA	Departamento de Ciências Sociais Aplicadas
DCT	Departamento de Ciências Tecnológicas
DEAS	Departamento de Engenharia Agrícola e Solos
DELL	Departamento de Estudos Linguísticos e Literários
DFCH	Departamento de Filosofia e Ciências Humanas
DFZ	Departamento de Fitotecnia e Zootecnia
DG	Departamento de Geografia
DH	Departamento de História
DQE	Departamento de Química e Exatas
DS I	Departamento de Saúde I
DS II	Departamento de Saúde II
DTRA	Departamento de Tecnologia Rural e Animal
EAD	Educação à Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
QAL	Questionário de Associação Livre
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRS	Teoria das Representações Sociais
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio e Janeiro
UNIUBE	Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS 15
1.1 Marcas pessoais e profissionais 15
1.2 Sobre o objeto da pesquisa 17
2 CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA 22
2.1 A Teoria das Representações Sociais enquanto fundamento teórico e metodológico 23
2.2 O campo de pesquisa: breve caracterização 30
2.2.1 O curso de Pedagogia da UESB em Itapetinga, Jequié e Vitória da Conquista 32
2.3 Participantes da pesquisa 35
2.4 Instrumentos para a produção de informações 37
2.5 Procedimentos de análise e interpretação de dados 39
3 SOBRE OS SABERES DOCENTES E A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR 42
3.1 Estudos contemporâneos sobre os Saberes, Docência no Ensino Superior e Representações Sociais no Brasil 45
3.1.1 A relevância de analisar os trabalhos publicados 48
3.2 Saberes docentes e docência no ensino superior: algumas contribuições teóricas 56
3.3 O lugar da docência e da formação de professores nos cursos de Pedagogia da UESB 65
4 ANÁLISE DE DADOS: EM BUSCA DE RESPOSTAS 68
4.1 Histórias de vida e formação: relação com a Educação e motivações iniciais para o exercício profissional 70
4.2 Sobre as maneiras de ser docente: modos de ser professor 85
4.2.1 Concepções sobre Formação continuada 90
4.3 Processos de socialização e experiências significativas para a docência 95
4.4 Representações Sociais sobre a docência superior 101
CONSIDERAÇÕES FINAIS 108
REFERÊNCIAS 113
ANEXO A - PARECER DE APROVAÇÃO NA PLATAFORMA BRASIL 119
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 123
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE ASSOCIAÇÃO LIVRE 125

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 Marcas pessoais e profissionais

Muito do que penso[1], do que tenho sido e do que me tornarei enquanto pessoa devo as experiências vividas enquanto estudante e docente, por isso, deixo aqui o meu registro de situações que de alguma forma me tocaram, afetaram-me, fizeram-me pensar, deixaram-me marcas a ponto de me inquietar e me conduzir a (re) pensar e problematizar questões que envolvem o exercício docente e as trajetórias profissionais.

Sinto que minha inclinação para a Educação foi acontecendo desde o meu contato com os materiais de trabalho da minha mãe, Isabel, que era professora da Educação Infantil, hoje aposentada: livros de história, cadernos, lápis, materiais para colorir; sempre gostei muito de tudo o que estava relacionado à escola e recordo da minha ansiedade para começar a estudar. Aos três anos passei a frequentar a escola, e esse era um dos ambientes onde eu mais gostava de estar. Logo aprendi a ler e a escrever e a partir desse momento percebi que era possível ir muito longe, para além dos livros.

Gostava de manter os materiais que eu brincava organizados e limpos, minha mãe tem uma forte lembrança com relação a isso e a minha aptidão para rabiscar e escrever sempre foram marcantes para ela. Rasgar os livros? Jamais! Minha brincadeira favorita sempre era de "ser professora". Quando as alunas não eram as primas e as amigas, eu ministrava aula para uma plateia invisível, plateia essa que me ajudava a responder questionamentos, a imaginar como seria nosso próximo encontro e reforçar em mim essa aptidão para a profissão.

Eu estava finalizando o Ensino Fundamental I quando passei a ajudar minha mãe a preparar aulas, a organizar materiais didáticos, fazer planos, elaborar e corrigir atividades. Muitos cadernos, livros e o inesquecível mimeógrafo. Lembro que quanto mais álcool colocávamos nele, mais forte saíam as letras das atividades propostas. As cópias produzidas realmente eram inconfundíveis: tinham um forte cheiro de álcool, e as cores das letras eram uma espécie de azul-arroxeado... Acredito que meu amor pela educação se consolidou justamente nesse período, em que mesmo tão nova já tinha grande afinidade pelas letras e me

[1] Nesta parte inicial da dissertação optei por utilizar a primeira pessoa do singular, pois é registrada uma relação intrínseca entre a pesquisa e minha vivência pessoal e profissional. No entanto, ao longo do texto, utilizo a primeira pessoa do plural, já que para construir este trabalho contei com as contribuições da minha orientadora.

sentia envolvida na dinâmica educacional, a ponto de não me imaginar em outra profissão que não fosse a de ser professora.

Além da aptidão anterior, fui me constituindo professora quando atuei como secretária de uma escola particular durante seis anos, pois naquele contexto eu me envolvia nas questões pedagógicas, administrativas, na organização e realização dos projetos, atividades, processos avaliativos, reuniões com famílias, e tudo o que estava relacionado a escola e o processo educativo.

Em 2007 iniciei minha formação acadêmica - Licenciatura em Pedagogia (Universidade do Estado da Bahia – UNEB - 2011) – e, em seguida, em 2013, cursei a Licenciatura em Letras (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB- 2017). Atuei como professora do Ensino Fundamental I e II, como professora de produção textual de cursos técnicos em Enfermagem, como Coordenadora Pedagógica e, por fim, tenho atuado como docente colaboradora em cursos de nível superior (Pedagogia, Serviço Social e Administração).

Desde o início da graduação em Pedagogia, as questões que envolviam a Docência no Ensino Superior chamavam muito a minha atenção, pois vi de perto fragilidades e lacunas nos cursos de formação de professores, os quais são tão essenciais para a garantia da qualidade da educação oferecida em nossas escolas. Presenciar esse cenário de superficialidade e fragmentação na formação proposta sempre me incomodou, fator que despertou em mim a vontade de fazer parte desse universo, na tentativa de deixar minhas contribuições nos cursos que formam professores.

Deixar claro o meu posicionamento sobre o compromisso e a responsabilidade que os professores devem ter nesse nível de ensino foi e tem sido desafiador, principalmente por atuar no Ensino Superior particular, tendo que lidar com o esquema de aulas presenciais e semipresenciais, cursos aligeirados que oferecem uma formação sem foco e muitas vezes generalizante, alunos com perspectivas diferentes sobre a Educação e colegas “professores” que muitas vezes não conseguem definir o que seja, de fato, o processo de ensino-aprendizagem, pois, infelizmente boa parte deles está ali apenas para complementar a renda.

Diante de diversas inquietações, tanto intelectuais quanto pessoais, passei a ter a convicção de que além de realizar um sonho - o ingresso no Mestrado - eu poderia, também, a partir do que tenho vivenciado, contribuir com as discussões relativas à docência no ensino

superior. Então, percebo que minha trajetória, juntamente com meus anseios e inquietações, possibilitaram que eu encontrasse meu objeto de pesquisa, o qual é o fio condutor deste trabalho de Pós-graduação. Tudo isso culminou na presente pesquisa que tem impactado a minha prática docente e meu processo formativo de maneira significativa.

1.2 Sobre o objeto da pesquisa

Temos acompanhado a expansão quantitativa da oferta do Ensino Superior no Brasil, principalmente em instituições privadas, as quais se orientam pela lógica de mercado, que tem como principal meta atingir o lucro por meio da prestação de serviços educacionais. Conforme Fávero, Consalter e Tonieto (2020), esta lógica mercantil da Educação Superior impacta de maneira significativa nos processos formativos.

O forte movimento das universidades públicas para o interior demandou a busca por profissionais docentes preparados para atuar nesse nível de ensino. Há exigências que sobrepõem a graduação, como por exemplo, professores com Mestrado, Doutorado, com produtividade acadêmica científica significativa, porém, tudo isso pode não ser garantia para a realização de um bom trabalho. Isto se justifica porque temos presenciado em muitas instituições de ensino professores que embora tenham em seu currículo a formação acadêmica exigida, alguns desses cursos realizados, em sala de aula demonstram despreparo, insegurança e falta de atitude.

Conforme Maseto (2003, p. 13)

> só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do Ensino Superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige tudo isso, e competência pedagógica, pois ele é um educador.

Embora essa conscientização tenha se intensificado nos últimos anos, alguns professores veem a docência no ensino superior como uma forma de complementar a sua renda, para esses não há a necessidade de se preparar para atuar como docente, pois acreditam na docência enquanto uma atividade automática, que não exige estudos, planejamento, acreditando que somente a experiência e a vocação consigam contemplar o seu trabalho.

Tradicionalmente, a produtividade do professor é avaliada pelo número de artigos e livros publicados, investigações subsidiadas, entre outros. No entanto, vale chamar atenção para o fato de que somente essas atividades não contemplam a ação docente em sua essência. Entendemos que a formação do professor universitário deve ser considerada numa perspectiva profissional, ou seja, que além dos saberes adquiridos pelas vivências, é importante que ele domine os conhecimentos específicos de sua área de formação e adquira também os conhecimentos da área pedagógica.

Nesse contexto, a presente pesquisa está inserida nas discussões acerca da formação de docentes que atuam no ensino superior público. Consideramos pertinente explicitar a relação entre as dimensões temporais, identitárias e de socialização profissional que sustentam a docência e a partir da apreensão das representações sociais dos docentes, comparar os aspectos divergentes e convergentes das dimensões que constituem os saberes mobilizados pelos professores, levando em consideração as práticas desenvolvidas no exercício profissional.

As dimensões dos saberes que os professores mobilizam/necessitam para e durante sua atuação docente precisam ser analisadas, visto que elas compõem o modo de pensar e agir dos docentes no exercício de suas práticas e estão atreladas com as questões que envolvem o processo constante e incansável de qualificação, a qual, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2014, p. 39) é “um fator chave no fomento da qualidade em qualquer profissão, especialmente na educação, que experimenta constante mudança”.

Nossa concepção toma o saber docente como um saber plural, como propõe Tardif (2014), e não um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor vai aprendendo a dominar seu ambiente de trabalho, insere-se nele e o interioriza, até que se torna parte de sua consciência prática.

A presente pesquisa de caráter qualitativo está apoiada, principalmente, em Tardif (2014), Tardif e Raymond, (2000), Pimenta e Anastasiou (2014), Pimenta (2012) e Gauthier (2013), os quais embasam a discussão sobre os saberes docentes e suas dimensões. Moscovici (2003) e Jodelet (2001) foram os autores utilizados na abordagem da Teoria das Representações Sociais (TRS), a qual contribuiu para a realização da nossa investigação ao servir de aporte teórico-metodológico, até mesmo a fim de direcionar o uso do instrumento de

coleta de dados apropriado e Bardin (2011), Amado, Costa e Crusoé (2017) nos orientaram na análise dos dados coletados.

Consideramos que um objeto de pesquisa é uma construção social, então, nossa trajetória profissional em Instituições de Ensino Superior e as vivências no campo da Educação contribuíram de maneira significativa para que ratificássemos o interesse em pesquisar a docência, a qual é pensada para além do processo ensino-aprendizagem, pois mais do que isso, ela significa envolvimento em todas as atividades que possam ser compreendidas como trabalho educativo.

As experiências acima mencionadas sugerem indagações e nos colocaram em contato direto com questionamentos advindos dos estudantes quanto as práticas docentes, aos processos de avaliação, as posturas extremamente autoritárias de alguns docentes, e uma infinidade de questões que geraram certa inquietação para tentar entender o ponto de vista do docente quanto ao exercício no ensino superior.

Nesse sentido, realizar um estudo acerca das representações sociais dos professores a respeito dos saberes imbricados na docência foi de extrema relevância, pois ampliamos as propostas de reflexão sobre as possibilidades de pensar, elaborar, (re) produzir, (re) criar, refletir e representar a realidade com a qual o professor interage. Pesquisar, investigar e re (ler) acerca da questão aqui proposta representam inquietações e, ao mesmo tempo, possibilidades de relacionar as dimensões dos saberes evidenciados nas representações sociais sobre a docência com o processo de formação docente, tendo como base as práticas desenvolvidas pelos professores no Curso de Pedagogia.

Assim, nosso estudo pretende responder a seguinte questão: Quais as representações sociais dos professores de Pedagogia da UESB sobre a docência no ensino superior? Nessa perspectiva, nosso objetivo geral é analisar as representações sociais dos professores de Pedagogia da UESB sobre a docência no ensino superior.

Os objetivos específicos, por sua vez, são: a) discutir sobre a docência no ensino superior e os conhecimentos/saberes necessários para a atuação dos professores; b) identificar as representações sociais sobre a docência no ensino superior c) comparar em que medida as representações sociais dos professores se diferenciam e se aproximam das dimensões presentes na constituição dos saberes docentes.

O trabalho aborda os saberes docentes apontados nos estudos de Tardif (2014), Pimenta (2012) e Gauthier (2013), os quais se atentam para os vários saberes mobilizados no ofício de professor, provenientes de diversas fontes. A partir dos conceitos apresentados para os saberes, bem como as dimensões imbricadas em cada um deles, acreditamos que o uso da Análise de Conteúdo como instrumento de análise auxiliou de maneira significativa na identificação das categorias estabelecidas (emergentes nas falas dos professores).

A fim de alcançar os objetivos delineados e responder nossa questão de pesquisa, esta dissertação está constituída de três capítulos subdivididos, além das marcas pessoais e profissionais, considerações iniciais e considerações finais.

Nas **"Considerações iniciais"** apresentamos a pesquisa, a nossa base teórica, a questão norteadora do estudo, o objetivo geral, os objetivos específicos, além de explicitar a relevância de discutir sobre as representações sociais, os saberes e a docência no ensino superior. Na subseção **"Marcas pessoais e profissionais"** é narrada um pouco da trajetória pessoal e profissional da mestranda, enfatizando sua afinidade com o objeto de estudo.

No segundo capítulo, intitulado **"Caminhos percorridos na pesquisa"**, tratamos dos fundamentos teórico-metodológicos que embasam o estudo, enfocando as estratégias metodológicas utilizadas para o seu desenvolvimento. Iniciamos com uma abordagem acerca da pesquisa qualitativa, e, em seguida, discorremos sobre o enfoque teórico-metodológico escolhido. Posteriormente, discutimos o campo e os participantes desta pesquisa, com uma breve caracterização de ambos; por fim, relatamos o processo de produção e os procedimentos de análise e interpretação de dados.

"Sobre os saberes docentes e a docência no ensino superior", título do nosso terceiro capítulo, inicialmente, apresenta um levantamento sobre os estudos contemporâneos acerca dos saberes, da docência no ensino superior e das representações sociais no Brasil. Logo após, algumas contribuições teóricas sobre os saberes docentes, tendo como principais bases os estudos de Tardif (2014), Pimenta (2012) e Gauthier (2013). Também discorremos sobre as dimensões que estão diretamente ligadas aos saberes, as quais, como investiga a presente pesquisa, podem surgir nas representações sociais dos docentes a respeito da docência, visto que existem fatores temporais, identitários e de socialização profissional que influenciam diretamente em suas práticas.

A análise de dados foi apresentada no quarto capítulo, que tem como título **“Análise de dados: em busca de respostas”**. Nesta última parte da dissertação, cada subseção sistematiza as categorias a que chegamos a partir da análise dos depoimentos coletados nas entrevistas semiestruturadas e na aplicação do questionário de associação livre.

A primeira subseção da análise de dados é **“Histórias de vida e formação: relação com a Educação e motivações iniciais para o exercício profissional”**, que discorre sobre a relação que os docentes mantêm com a Educação, bem como suas motivações para tornarem-se professores.

“Sobre as maneiras de ser docente: modos de ser professor”, o título da segunda subseção, discutimos como os participantes definem sua “maneira de ser” enquanto docentes do ensino superior, o que nos oportunizou saber como esses profissionais se veem e se compreendem dentro de sua atuação e quais concepções construíram, ao longo de sua trajetória, acerca da formação continuada em suas práticas.

A terceira subseção intitulada **“Processos de socialização e experiências significativas para a docência”** discorre sobre as experiências decorrentes dos vínculos que os professores estabelecem com o campo de atuação profissional e que subsidiam suas práticas. A análise das três dimensões citadas foram essenciais para a apreensão das representações sociais dos professores no que se refere à docência no ensino superior, além de ter oportunizado saber como os participantes têm desenvolvido suas práticas na Universidade.

“Representações Sociais sobre a docência superior”, última subseção do capítulo, nos oportunizou uma sistematização da análise das representações dos professores sobre ser docente no ensino superior a partir das categorias emergentes. Delineamos essas representações a partir de questões que perpassam as histórias de vidas, as concepções sobre formação continuada e as experiências de socialização docente.

O texto é finalizado com a apresentação de algumas **“Considerações finais”**, as quais propõem reflexões acerca do estudo realizado. Nesta ultima parte da dissertação, reafirmamos a relevância dos estudos sobre Representações Sociais, dos saberes docentes e da docência superior, tendo como base os resultados obtidos e as interlocuções realizadas com o referencial teórico utilizado e apontamos a possibilidade do desenvolvimento de novos debates.

1 CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

A pesquisa é um processo incessante de produção e análise de informações, e constitui, portanto, um ato que envolve indagação, questionamento, aprofundamento e a socialização de conhecimentos. Corroboramos com Goldenberg (2004, p. 13) ao afirmar que "a pesquisa científica exige criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância". Para produzir um trabalho científico sólido, sério, é necessária a utilização de diversas estratégias com o intuito de embasar e desenvolver o estudo.

Nessa senda, lançamos mão da investigação qualitativa, em que conforme pontua Goldenberg (p.14) "a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.".

A presente pesquisa é de natureza qualitativa com enfoque teórico-metodológico na Teoria das Representações Sociais. Assim como Minayo (2016, p. 15), acreditamos que "enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, de forma inseparável". Isso nos faz perceber que a metodologia vai muito além das técnicas, pois articula as concepções teóricas com a própria teoria, por isso deve dispor de um instrumental claro, coerente, bem elaborado, que encaminhe os possíveis impasses teóricos para os desafios encontrados na prática.

O enfoque teórico-metodológico foi escolhido por levar em consideração o auxílio que a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici pode nos oferecer no intuito de compreender a questão de pesquisa, bem como interpretá-la. Além do fato de termos optado pela teoria, foi também pertinente aderir às contribuições de Jodelet (2001), por ter grande relação com a nossa proposta.

Os estudos da referida autora evidenciam que as representações sociais são teorias socialmente criadas e operantes e se relacionam com a construção da realidade cotidiana a partir das condutas, comunicações, da vida e das expressões que se estabelecem no grupo, no caso da nossa pesquisa, entre os professores, os quais são os participantes em foco.

Ademais, a análise de cunho qualitativo busca apreender em profundidade os significados e as relações sociais que conformam a prática dos atores sociais, numa

perspectiva dialética que focaliza indivíduo e sociedade, estrutura e sujeitos (CHIZZOTI, 1995). Segundo Minayo (2016, p.20)

> Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas, também, por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes.

Nesse sentido, o percurso trilhado pela pesquisa qualitativa faz emergir aspectos subjetivos e são utilizadas quando a busca é feita no sentido de captar percepções e entendimento sobre a natureza geral de determinada questão, o que dá margem à interpretação.

O que podemos verificar, ainda de acordo com Minayo (2016, p. 20), é que "a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares". Ela se ocupa, especialmente dentro das ciências sociais, "com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.". A autora enfatiza ainda que "a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados" e a realidade "precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisados, em segunda instância, por um processo compreensivo e interpretativo contextualizado." (p.21). Vale ressaltar que a pesquisa qualitativa não se volta especificamente para um produto, mas analisa os fenômenos, os processos, os percentuais macro e mínimos, bem como os contextos em que estes se constituíram.

É importante que na pesquisa qualitativa, os métodos não estejam estandardizados e sim, construídos e – por que não reconstruídos? –, então, no decorrer do processo investigativo, fomos criando caminhos interpretativos, os quais tiveram as falas dos participantes como principais meios de interpenetração entre eles e o próprio mundo, numa dinâmica que envolve impressões, contextos, marcas e experiências vividas, as quais contribuem para uma possível representação sobre ser docente no ensino superior.

2.1 A Teoria das Representações Sociais enquanto fundamento teórico e metodológico

O termo representação tem caráter polissêmico e assume distintas definições de acordo com as perspectivas nas Ciências Humanas. O significado de representações advém de uma

noção imbricada na junção de conceitos do campo da Psicologia e da Sociologia, no intuito de explicar como ocorre a reprodução dos processos sociais que partem do nível individual e, como as ações individuais e grupais interferem na transformação dos processos sociais mediante ferramentas cognitivas e socioculturais. Nesse sentido, as pessoas orientam suas ações a partir das representações construídas de maneira social.

Ao levarmos em conta a existência de um conhecimento socialmente produzido de maneira geral sobre a docência, e de maneira mais específica sobre "ser professor no ensino superior", entendemos ser viável a utilização da Teoria das Representações Sociais (TRS) como suporte teórico-metodológico, visto que ela propõe uma espécie de resgate da compreensão de mundo a partir dos conceitos elaborados pelos grupos, isto é, examina o quê e por quê os sujeitos pensam acerca de determinado objeto.

As representações sociais podem ser consideradas enquanto teorias do senso comum, que elaboradas coletivamente nas interações sociais, a fim de elaborar conhecimento, socializar-se, reconstruir valores e ideias num determinado tempo, cultura e espaço, tentam tornar o estranho familiar e ao mesmo tempo contemplar o real. Corroboramos com Sampaio, Crusoé e Maia (2018, p.171) ao apontar que "as representações são um reflexo do objeto, mas, também, do sujeito, fornecendo ao indivíduo, sentido para suas práticas, atitudes, compreendendo melhor sua própria realidade."

A Teoria tem como principal teórico o psicólogo social Serge Moscovici, o qual define Representações Sociais (RS) como "uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos" (Moscovici, 2012, p. 27). Não podemos perder de vista que o docente carrega consigo diversas marcas de aprendizagens adquiridas ao longo da vida, entre elas as experiências vividas enquanto estudante. Além disso, embora a docência exija uma formação específica em determinada área de conhecimento, muitos docentes formam determinados conceitos por meio das experiências que eles têm ao longo da vida.

A representação social, principal aparato teórico deste trabalho, foi abordada originalmente como representação coletiva, por Émile Durkheim (1974), na perspectiva de uma Sociologia voltada para a manutenção de sociedades coesas, a partir de estruturas capazes de conservar o todo social contra qualquer possibilidade de fragmentação. Conforme Crusoé (2004, p. 106) "as representações coletivas, por serem fruto dos acontecimentos

sociais, se constituem em fato social e, como tal é resultado de uma consciência coletiva e não de uma consciência individual.” Por essa razão, não podemos, segundo Durkheim (1974), tratar as representações coletivas numa perspectiva individual.

A Psicologia social do francês Serge Moscovici, por sua vez, foi direcionada para questões que envolvem a maneira como as coisas mudam na sociedade. Para ele, “a tarefa principal da Psicologia social é estudar tais representações, suas propriedades, suas origens e seu impacto. Nenhuma outra disciplina dedica-se a essa tarefa e nenhuma está mais bem equipada para isso” (MOSCOVICI, 2003, p. 41).

Nessa perspectiva, entendemos que o fenômeno das representações encontra-se ligado aos processos sociais relacionados às diferenças na sociedade. E “trabalhar na perspectiva psicossociológica inaugurada por Serge Moscovici implica em aderir a uma forma particular de conceituar as representações sociais e, sobretudo, implica em um comportamento com pressupostos teóricos claramente definidos no bojo da Teoria das Representações Sociais.” (ALMEIDA, 2005, p. 03).

A partir do resgate de conceitos como representações coletivas, Moscovici passou a desenvolver seus estudos, esboçando a abordagem das representações a partir de uma nova perspectiva. Para ele

> [...] a representação social é um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação quotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação. (MOSCOVICI, 1978, p. 28)

Sendo assim, o olhar se voltou para a compreensão dos fenômenos sociais, do senso comum, dos aspectos do cotidiano, abrindo possibilidades de resgate dos valores do senso comum. O autor afirma ainda que “em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

Desta forma, percebemos, a partir das ideias propostas pelo autor que uma representação acaba produzindo e determinando os comportamentos, pois tanto define a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, quanto o significado das respostas a esses mesmos estímulos.

Para Jodelet (1991 apud ALMEIDA e SANTOS, 2011, p. 291), a representação

> trata-se de uma forma de conhecimento corrente, dito "senso comum", caracterizado pelas seguintes propriedades: 1. Socialmente elaborado e partilhado; 2. Tem uma orientação prática de organização, domínio do meio (material social ideal) e de orientação das condutas e da comunicação; 3. Participa do estabelecimento de uma visão de realidade comum a um dado conjunto social (grupo, classe, etc.) ou cultural.

Nesse sentido, é perceptível que estudar as representações pressupõe investigar o que os indivíduos pensam, por que pensam de determinada forma e como pensam. Ademais, essa definição, relacionada as representações sociais como forma de conhecimento social, está apoiada nos três aspectos que se seguem: *comunicação,* já que as representações oferecem às pessoas "um código para suas trocas e um código para nomear e classificar, de maneira unívoca as partes de seu mundo, de sua história individual e coletiva" (MOSCOVICI, 1978, p. 11); *(re) construção do real*, visto que é na constante dinâmica comunicação-representação que os sujeitos reconstroem a realidade cotidiana; *domínio do mundo*, pois as representações são entendidas como uma série de conhecimentos sociais que possuem uma orientação prática e que permitem ao indivíduo se situar no mundo e dominá-lo.

Conforme Jodelet (2001, p. 27) há quatro características fundamentais no ato de representar, sendo elas:

> - a representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito);
> - a representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações);
> - a representação será apresentada como uma forma de saber: de modelização do objeto diretamente legível em diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais - ela é uma forma de conhecimento;
> - qualificar esse saber de prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro.

De acordo com os aspectos indicados acima, a Teoria das Representações Sociais trata da produção de saberes sociais, com ênfase na análise da construção e transformação dos conhecimentos sociais, por isso elas são sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito).

Almeida (2005, p. 03) destaca que "como forma de saber, as representações sociais permitem aos indivíduos compreender e explicar a realidade, construindo novos conhecimentos". Essa construção está atrelada a uma das suas funções que é a *função de saber*: ao integrar um novo conhecimento a saberes anteriores, faz do novo algo possível de

ser assimilado e compreendido. Sua outra função é *identitária*, a qual situa o indivíduo e os grupos no campo social, já a função de *orientação* está relacionada à orientação de comportamentos e práticas. E, por fim, a função *justificadora*, que permite reforçar a diferenciação social, enquanto a justifica, o que possibilita manter a distância social entre os grupos.

Um questionamento merece ser refletido por nós neste trabalho a fim compreender o fenômeno das representações: Por que criamos as representações? Moscovici (2003, 2012) foi incisivo ao afirmar que a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar. Esse teórico considera que as pessoas preferem estar nos universos familiares, considerados universos consensuais, pois não há conflito. Em geral, a dinâmica das relações ocorre de maneira que haja familiarização: aqui, os objetos, as pessoas e os acontecimentos são compreendidos de forma prévia.

O "não-familiar" são aquelas ideias ou as ações que nos perturbam e nos causam tensão. Esse conflito entre o familiar e o não-familiar é sempre estabelecido nos universos consensuais, em favor do que é familiar. Entretanto, vale ressaltar que, muitas vezes, o que nos é incomum, considerado "não-familiar" é assimilado e pode modificar nossas crenças. Esse é o processo de re-apresentar o novo (MOSCOVICI, 2003).

As representações sociais podem ser consideradas enquanto teorias do senso comum, que elaboradas coletivamente nas interações sociais, a fim de elaborar conhecimento, socializar-se, reconstruir valores e ideias num determinado tempo, cultura e espaço, tentam tornar o estranho familiar e ao mesmo tempo contemplar o real. Corroboramos com Spink (2004) ao apontar que as representações sociais se constituem no cotidiano e fazem parte da realidade das pessoas, estruturam-se e conduzem o comportamento de um indivíduo e a comunicação que se estabelece entre ele e os demais membros da sociedade.

Após explicitar de forma breve a trajetória das pesquisas no campo das representações, algumas definições para as Representações Sociais, suas funções e características, podemos percebê-las enquanto imagens construídas sobre o real e que são um material de extrema relevância para os estudos no âmbito das Ciências Sociais, bem como da área educacional. Assim, valorizar e relacionar os diversos conceitos das Representações Sociais são atividades imprescindíveis, uma vez que elas são referência vital e indispensável à pesquisa social, além de serem capazes de recuperar processos sociais que constituem determinada realidade.

O estudo das representações sociais está em constante expansão no Brasil, tanto como um referencial didático-metodológico de pesquisa, quanto como uma teoria sobre a produção dos saberes sociais. Arruda e Sá (2000), em estudo das representações sociais no Brasil, sistematizam e fixam algumas memórias e registros significativos acerca da trajetória da teoria das representações sociais no nosso país. Dentre outras informações, eles destacam que "o campo das representações sociais representa, para muitos de nós, não só um espaço de indagação, reflexão, embate e produção cientifica mas também de encontro, de troca e solidariedade." (ARRUDA e SÁ, 2000, p. 16).

Conforme Almeida (2005, p. 02)

> Observa-se não só uma clara ampliação das áreas que têm aderido a este referencial, incluindo a educação, a enfermagem e o serviço social, bem como um crescimento dos trabalhos de pesquisa. […] Pode-se afirmar que tal crescimento deve-se ao fato de que os estudos em representações sociais têm mostrado o quanto esta noção e sua correlata base teórica têm permitido uma compreensão e explicação aprofundada dos fenômenos sociais.

O desenvolvimento de pesquisas evidencia, portanto, o grande valor de investigação da abordagem teórica aqui apresentada, o que permite a evolução do conceito rumo a uma teoria que tem sido pesquisada significativamente. "Constata-se, talvez especialmente no caso do Brasil, uma ampla penetração da teoria em campos disciplinares orientados para a intervenção nos problemas humanos e sociais que, com frequência, reclamam da escassez de abordagens teóricas realmente úteis aos seus propósitos." (ARRUDA e SÁ, 2000, p. 25)

De acordo com o psicólogo social Moscovici (2003), a preocupação central da representação social é a inter-relação entre o sujeito e o objeto e como ocorre o processo de construção do conhecimento (individual e coletivo) na construção das Representações Sociais, um conhecimento considerado por ele como "de senso comum". É difícil conceber a compreensão e a comunicação de ideias sem fazer, em algum momento, referência ao senso comum. Mas também pode-se afirmar que todo conhecimento novo que seja importante tem a necessidade de "ultrapassar o senso comum" e, portanto, romper com ele.

Como também apontou Moscovici (2003), as representações sociais não são reflexo do real mas, sim, uma construção social que visa legitimar os diferentes discursos e objetivos frente a educação. Elas são compartilhadas por muitas pessoas, constituindo sua realidade social. Nessa direção, conforme Moscovici (1978) e Jodelet (2001) as representações sociais

nos permitem atribuir sentido ao mundo e através delas também perceber suas variadas possibilidades.

Moscovici (2003, p. 40) chamou atenção também para o fato de que "todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações". Para ele, as representações estão presentes em qualquer tipo de relação estabelecida entre pessoas ou coisas com as quais esteja familiarizado. Nessas interações o importante é a natureza da mudança, pois por meio dela "as representações sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade" (*idem*), pois

> pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem," (MOSCOVICI, 2003, p. 41).

Nesse contexto, o surgimento de uma representação social tem ligação direta com determinado contexto social e é através dela que se viabiliza a construção de diversos saberes que possuem o objetivo de orientar os sujeitos a compreender o mundo a sua volta. Nessa mesma linha de pensamento, Moraes (2007, p. 34) destaca que "a compreensão de um determinado objeto assume as características que o grupo confere a ele, ou seja, o objeto é a representação a ele conferida pelo grupo.".

Ao adotar o referencial da Teoria das Representações Sociais em nossa pesquisa, estamos corroborando com a ideia de que elas têm um papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas. Temos consciência também de que o conhecimento de senso comum tem sua legitimidade, favorece transformações sociais e direciona a produção do conhecimento científico, o que nos faz ampliar a visão acerca das influências do senso comum, visto que por meio dele também é possível produzir conhecimentos significativos.

Tendo em vista nosso intuito de analisar as representações sociais sobre a docência no ensino superior, notamos a Teoria das Representações Sociais como pertinente, já que nos permite tentar compreender a natureza das práticas pedagógicas realizadas pelos professores, bem como porque pensam de determinada maneira. Entendemos que cada sujeito compõe aos poucos a sua história e, aí imbricada, forma diversos sistemas e pensamentos que embora sejam diferentes dos seus pares também está em conformidade com o grupo do qual faz parte.

Nesse sentido, as representações elaboradas não podem ser percebidas isoladas ou distantes do que pretendemos analisar, da mesma forma que o modo de vida dos seres humanos precisa ser considerado em seu aspecto concreto.

2.2 O campo de pesquisa: breve caracterização

Com o objetivo de analisar as representações sociais dos professores do Curso de Pedagogia sobre a docência no ensino superior, nosso campo de pesquisa são os cursos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Essa escolha se justifica pelo fato da pesquisadora faz parte da instituição enquanto aluna de Pós-graduação, bem como pelo fato de oferecer, em seus três *campi*, o curso de Pedagogia.

Instituição pública de ensino superior regida pela *multicampia*, a UESB possui sede em Vitória da Conquista, a terceira cidade mais populosa da Bahia, localizada na Região econômica do Sudoeste baiano, situada a 512 quilômetros de Salvador, capital da Bahia. Possui três *campi*: Vitória da Conquista, Itapetinga e Jequié.

> A UESB foi criada em 1980, pela Lei Delegada n° 12, de 30 de dezembro, como uma instituição vinculada a Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEEB. O ensino superior na região sudoeste se fazia presente desde o ano 1969, quando foi criada a Faculdade de Educação de Vitória da Conquista por intermédio do Decreto 21.363, de 30 de julho daquele ano. (MACEDO, 2008, p. 139)

A partir dessa lei, passou a existir então a Autarquia Universidade do Sudoeste. Foram incorporados a UESB as Faculdades de Formação de Professores de Jequié e de Vitória da Conquista e a Faculdade de Administração, que passou a funcionar em 1981, em Vitória da Conquista. Vale destacar também que a educação superior se consolidou significativamente na região na década de 1970, sendo que as faculdades de Vitória da Conquista e de Jequié foram as responsáveis pelo início do ensino superior no sudoeste da Bahia.

Em seus quase 40 anos de história, é notório o crescimento da UESB, tanto nos cursos de graduação, quanto nos de Pós-Graduação. Conforme dados da Pró-Reitoria de Graduação, de 2010 até hoje, 66 cursos de Especialização foram oferecidos. Nos últimos anos, foram disponibilizados cursos com aperfeiçoamento em áreas como Gestão Pública, Educação, Saúde Coletiva, Antropologia, Meio Ambiente e Desenvolvimento, Políticas Públicas, História, Gestão Universitária, entre outras.

No que se refere a pós-graduação *stricto sensu*, atualmente, a Universidade conta com 18 cursos próprios de Mestrado Acadêmico e cinco Mestrados Profissionais em Rede, além de oito opções de Doutorados Acadêmico. Dessa forma, a área de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade oferece 31 opções de cursos, distribuídas em seus três *campi*. Quanto à estrutura organizacional, a UESB possui 17 (dezessete) departamentos, organizados da seguinte maneira:

ITAPETINGA

- ✓ Departamento de Ciências Exatas e Naturais – DCEN;
- ✓ Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem - DCHEL;
- ✓ Departamento de Tecnologia Rural e Animal – DTRA

JEQUIÉ

- ✓ Departamento de Ciências Biológicas – DCB;
- ✓ Departamento de Ciências Humanas e Letras – DCHL;
- ✓ Departamento de Ciências Tecnológicas - DCT;
- ✓ Departamento de Química e Exatas - DQE;
- ✓ Departamento de Saúde I - DS I;
- ✓ Departamento de Saúde II - DS II

VITÓRIA DA CONQUISTA

- ✓ Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas (DCET);
- ✓ Departamento de Ciências Naturais (DCN),
- ✓ Departamento de Ciências Sociais Aplicadas (DCSA);
- ✓ Departamento de Engenharia Agrícola e Solos (DEAS);
- ✓ Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL);
- ✓ Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH);
- ✓ Departamento de Fitotecnia e Zootecnia (DFZ);
- ✓ Departamento de Geografia (DG);
- ✓ Departamento de História (DH)

O curso de Pedagogia só foi implantado 17 (dezessete) anos depois da criação da Universidade e embora faça parte da mesma instituição de ensino superior, as Licenciaturas em Pedagogia possuem características próprias, principalmente levando em consideração o contexto e as características sociais de cada *campi*.

"A formação de uma equipe de trabalho de professores é o alvo pretendido pelo Curso de Pedagogia e, nesse sentido, postula um espaço para trocas, discussões, acertos, planejamentos, replanejamentos, sessões de estudo", (PPC/UESB, VITÓRIA DA CONQUISTA, 2012). A proposta é que o curso não perca de vista questões que envolvem a interdisciplinaridade dos conhecimentos teóricos e práticos, bem como a clareza quanto ao profissional que se deseja formar. O Projeto Pedagógico do Curso destaca ainda que as necessidades humanas e o compromisso com a transformação social devem estar presentes na seleção dos conteúdos, na metodologia de trabalho e, especialmente, na sistemática de avaliação adotada.

2.2.1 O curso de Pedagogia da UESB em Itapetinga, Jequié e Vitória da Conquista

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei 9.394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia **(**Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006) regem os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia ofertados pela UESB em seu três *campi*, apresentando os princípios e objetivos, discussões teóricas sobre a formação articulada com a pesquisa, a atuação no mundo do trabalho, a difusão do conhecimento, além do manejo com questões sociais na contemporaneidade.

> Na elaboração do currículo do curso de Pedagogia, resultado do processo de reformulação curricular, teve-se como objetivos evitar a repetição de conteúdos programáticos; implantar uma estrutura mais flexível do curso que garanta uma sólida formação geral, permitindo que o aluno direcione sua formação de acordo com seus interesses e seu perfil; diminuir o tempo de duração do curso; contemplar atividades de disciplinas que são importantes para que o estudante adquira o saber e as habilidades necessárias à sua formação, atendendo às Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. (PPC/UESB, VITÓRIA DA CONQUISTA, 2012, p. 52)

Ainda de acordo com o Projeto Pedagógico, no que se refere as questões sobre a organização didático-pedagógica, a estrutura curricular do Curso de Pedagogia é composta de disciplinas de formação básica, formação geral, formação profissional específica e de disciplinas de complementação para integralização do currículo pleno.

Anualmente, a UESB oferta aproximadamente 3.000 mil vagas distribuídas em seus 48 cursos de graduação, com entradas regulares via SISU (Sistema de Seleção Unificada), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e provas de vestibulares aplicadas a cada ano. Vale ressaltar que a UESB também estabelece parcerias com o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR e cursos de formação na modalidade EAD (Educação à Distância), (PPC/UESB, VITÓRIA DA CONQUISTA, 2012). Em 2020, a instituição completa 40 anos de história, e nesse processo é perceptível o crescimento em todos os espaços, tanto em cursos de graduação quanto em cursos de Pós-graduação.

As informações disponíveis no *site* da UESB[2] evidenciam que o curso de Pedagogia objetiva formar Pedagogo habilitado para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental e nas matérias pedagógicas do magistério, possuidor de uma formação geral que o capacite a analisar, com rigor, a realidade educacional e social, seus problemas e necessidades, a fim de posicionar-se frente a ela, de forma compreensiva e crítica.

Os profissionais formados pelo curso deverão ter o domínio dos conteúdos básicos, fundamentos da educação e das metodologias de sua transmissão, e, além disso, ser capazes de chegar a uma profunda compreensão da escola enquanto realidade concreta e inserida no contexto histórico-social (inclusive dos mecanismos de discriminação e dominação existentes). E, ainda, capazes de recriar, a cada momento, em sua área de atuação, a escola que temos, produzindo-a como uma instituição verdadeiramente pública e, portanto, como realmente democrática.

A proposta curricular do Curso de Pedagogia da UESB visa a habilitar os seus alunos para atuar como professor das matérias pedagógicas do magistério e dos quatro primeiros anos do ensino fundamental, além de Pedagogo (especialista em supervisão, gestão escolar e orientação educacional).

[2] http://www.uesb.br/

De acordo com informações do Projeto Pedagógico do Curso, em 1987 a Licenciatura em Pedagogia em Jequié foi implantada e teve como justificativa, entre outras questões, a demanda em formar teórico-metodologicamente os professores que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental do município (PPC/UESB, JEQUIÉ, 2013).

Em Itapetinga, muitos professores atuantes em sala de aula ainda não tinham formação superior, então, a partir do ano de 1997, a Licenciatura em Pedagogia passou a ser ofertada pela UESB - c*ampus* Itapetinga. Os alunos que passaram a compor as turmas eram/são residentes tanto na cidade de Itapetinga, quanto nas cidades circunvizinhas, entre elas: Maiquinique, Itarantim, Macarani, Itororó, Firmino Alves e Ibicuí.

Em Vitória da Conquista, a licenciatura em Pedagogia foi criado em 1998, a partir de reivindicação da comunidade regional. O contexto que envolve a implantação do referido curso não é diferente dos demais *campi*. A demanda pela formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, a possibilidade de mais uma licenciatura para a cidade e também para os municípios vizinhos, a escuta aos diversos movimentos realizados pela sociedade civil, foram alguns dos impulsionadores para a implantação do curso de Pedagogia em Vitória da Conquista. (PPC/UESB, VITÓRIA DA CONQUISTA, 2012).

Com a implantação do curso houve um avanço significativo no Sudoeste da Bahia, pois a partir desse momento, a formação de profissionais aptos para atuar na Educação Básica não dependeria apenas da oferta das Instituições de Ensino Superior da capital baiana.

> No ano em que a instituição foi implantada não havia ainda um curso que pudesse efetivar, de fato, a formação de um profissional para atuar na Educação Básica, principalmente na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Não havia também espaço para a formação de profissionais especializados em orientação, supervisão administração escolar aptos para atuar na área técnico administração da escolas e ou de outros espaços. (MACEDO, 2008, p.143-144)

Os projetos enfatizam que o docente do ensino superior, pertencente ao Curso de Pedagogia, entre várias características, deve possuir: coerência entre discurso e ação; capacidade de diálogo; preocupação com o aluno e seus interesses; competência; capacidade didática e flexibilidade; incentivo à participação, dinamismo, coordenação; clareza e objetividade na transmissão de informações; interesse, dedicação, paixão pela ação docente. São exigências importantes que contribuem de maneira significativa para a garantia da qualidade do curso e evidenciam, ainda, que embora a formação para o desempenho

profissional de seus discentes seja prioridade, a produção científica e ações relevantes de seus docentes também são fatores de extrema relevância.

Ainda conforme os projetos, a prática social deve ser o ponto de partida e de chegada da prática pedagógica, ademais, o curso de Pedagogia da instituição deve "desenvolver uma práxis que possibilite ao licenciando a inter-relação constante entre teoria-prática por meio do conhecimento sobre a educação, a prática pedagógica e a escola". (PPC/UESB, VITÓRIA DA CONQUISTA, 2012, p. 04).

A organização dos projetos dos cursos demonstra a consciência de que o papel do professor vai muito além da transmissão de um conhecimento já produzido. A ideia é que durante a formação inicial os futuros docentes compreendam o próprio processo formativo, com vistas a entender as semelhanças e diferenças dos processos de construção e de socialização dos saberes no decorrer de suas trajetórias.

2.3 Participantes da pesquisa

"Os sujeitos/objetos de investigação, primeiramente, são construídos teoricamente enquanto componente do objeto de estudo. No campo, eles fazem parte de uma relação de intersubjetividade, de interação social com o pesquisador." (MINAYO, 2016 p. 57). Partimos do pressuposto da referida autora de que a pesquisa de cunho social trabalha com gente e com suas realizações, compreendendo, portanto, as pessoas ou grupos como atores sociais em relação e em perspectivas.

Nesse sentido, os participantes desta pesquisa são 06 (seis) docentes da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, sendo 02 (dois) atuantes em Itapetinga, 02 (dois) em Jequié e 02 (dois) em Vitória da Conquista. Foram feitos os convites, os convidados tomaram conhecimento da temática, dos objetivos e dos procedimentos da investigação. Além disso, foi mencionada a garantia do sigilo e da confidencialidade das informações. Após a aceitação iniciamos o processo de coleta de dados, em dias e horários previamente agendados. A pesquisa somente foi iniciada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UESB com parecer nº CAAE nº 34965219.4.0000.0055

Os docentes foram solícitos, demonstraram disponibilidade e interesse em colaborar, bem como contribuíram de maneira significativa para o desenvolvimento do nosso trabalho,

pois as respostas relacionadas a trajetória no ensino superior, concepções sobre a docência, experiências, vivências, visões de mundo e suas impressões sobre ser professor foram pontos cruciais para a análise, ponto alto do presente texto.

Os critérios utilizados para a seleção dos professores levaram em consideração o fato deles terem vasta experiência no campo da Educação e por atuarem no ensino superior público há mais de 05 (cinco) anos. Entendemos que pelo fato de possuir uma grande bagagem pedagógica, esses participantes nos disponibilizariam um material de análise riquíssimo, advindo de suas respostas acerca da docência, formação, trajetória, entre outros. E essa expectativa foi consolidada.

Através do questionário de associação livre aplicado produzimos dados que possibilitaram traçar um perfil identitário profissional dos participantes desta pesquisa. Buscamos situar quem são, de fato, esses docentes, com questões que perpassaram aspectos formativos, percurso profissional, disciplinas que já ministraram e as que ministram atualmente, contrato de trabalho, exercício de outras atividades profissionais além da docência no ensino superior, experiências profissionais anteriores, entre outras.

A seguir, apresentamos num quadro informações básicas relacionadas à formação dos docentes e, após acordo prévio, com o intuito de preservar a identidade dos convidados[3], seus nomes foram substituídos por sobrenomes de grandes teóricos da Educação. Vale mencionar que apenas um dos professores não é Licenciado em Pedagogia, no entanto isso não inviabilizou sua participação na pesquisa, pois o critério para a escolha dos participantes foi a atuação docente nos cursos de Pedagogia.

QUADRO 1 – Formação Acadêmica dos docentes

Docente	**Graduação**	**Mestrado**	**Doutorado**	**Pós-doutorado**
Gatti	Pedagogia	Educação	Educação	Educação (em curso)
Gohn	Pedagogia	Educação	Educação	Educação e Movimentos Sociais do Campo
Soares	Pedagogia	Educação	-	-

[3] Seguimos a recomendação da resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde que trata da proteção devida aos participantes das investigações científicas envolvendo seres humanos. Publicada no Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 de jun. 2013. Seção I, p. 59-62

Brandão	Pedagogia	Educação	Educação	Educação, Sociedade e Política Internacional (em curso)
Galeffi	Pedagogia	Educação	Educação	Educação
Cabral	Filosofia e Letras	Ciências Sociais	Educação e Contemporaneidade (em curso)	-

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações fornecidas pelos professores no ano 2019

2.4 Instrumentos para a produção de informações

As análises segundo a Teoria das Representações Sociais (TRS) exigem, de maneira indispensável, que haja uma ampla contextualização, por isso o seu caráter plurimetodológico, que segundo Almeida (2005) deve-se a necessidade imposta pela própria teoria de abarcar o objeto a partir de diferentes perspectivas.

> Interessa-nos conhecer o conteúdo de uma representação. Da mesma forma, tentamos explicar como os indivíduos pensam e como este pensamento se organiza e se estrutura. Ainda importa conhecer porque os indivíduos pensando de uma determinada forma, o que nos leva a buscar as ancoragens sócio-históricas e culturais desta forma de pensamento social. (ALMEIDA, 2005, p.156)

Nesse sentido, devido à possibilidade de transitar entre o conhecimento de senso comum e conhecimento científico, a TRS nos oferece a possibilidade de saber o que, de fato, diz o senso comum dos professores acerca da docência superior. Somado a essa possibilidade, temos o aporte teórico que permite com que façamos diálogos entre os conhecimentos. Temos a oportunidade de utilizar vários meios para a coleta, que variam desde a entrevista até as dinâmicas de sensibilidade e criatividade, sendo que esses instrumentos podem ser aplicados individualmente ou em grupo.

Nesse contexto plurimetodológico apontado por Pereira (1997), utilizamos como instrumento de coleta de dados, inicialmente, o Questionário de Associação Livre (QAL) que, de acordo com Abric (1994), possibilita uma aproximação maior com o pensamento do sujeito. Acreditamos que com esse instrumento metodológico, os participantes da pesquisa têm maiores chances de se sentir à vontade para escrever palavras associadas ao nosso objeto de estudo, o que torna o processo de escolha mais espontâneo.

Em seguida, utilizamos a técnica Entrevista semiestruturada, a qual conforme Minayo (2016, p. 59) “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. O instrumento utilizado na presente pesquisa, que teve como matéria-prima a fala dos interlocutores, contou com questões norteadoras estruturadas, em conformidade com o referencial teórico adotado, sendo que as perguntas tinham como enfoque principal as representações sociais dos professores do curso de Pedagogia sobre a docência, para assim termos uma noção das dimensões dos saberes docentes evidenciadas nas falas.

Embasamos nossa escolha da entrevista semiestruturada como instrumento da pesquisa nos estudos de Bogdan e Biklen (1994, p. 134) que consideram como objetivo da pesquisa “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Corroboramos também com Minayo (2016) ao destacar que a fala pode ser reveladora de condições de vida, de expressão de sistemas de valores e crenças. Percebemos como uma das vantagens de se utilizar a entrevista semiestruturada a possibilidade que os participantes têm de proferir suas respostas de acordo com a perspectiva pessoal, não tendo que se prender completamente as questões que foram previamente elaboradas.

Utilizamos como ferramenta de registro das entrevistas o gravador de voz do aparelho celular, bem como as notas de campo. Além de gravar as entrevistas realizadas, fizemos anotações consideradas pertinentes para a pesquisa e que descreveram o comportamento dos docentes. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 49), a pesquisa de campo “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial e que tudo tem potencial para constituir uma pista.”, então, acreditamos que as notas de campo podem ser de grande valia para a investigação visto que, em muitos casos, o comportamento expressa maior sinceridade do que as próprias palavras/respostas.

Corroboramos com Bertoni e Galinkin (2017, p. 114) quanto ao fato de que “os instrumentos metodológicos eleitos para estudar determinados fenômenos podem ser adequados mediante a escolha da abordagem que melhor se adequar ao estudo específico”. Portanto, nossas escolhas no que se refere aos instrumentos foram feitas partindo dessa ideia, ademais, como enfatizou Pereira (1997, p. 45) “cada método fornece os seus elementos e só

através de um conjunto de métodos é possível identificar toda a dimensão das representações sociais".

Por fim, em relação ao tratamento aplicado aos dados obtidos por meio dos instrumentos da coleta, optamos pela categorização, a fim de aproveitar ao máximo os dados obtidos; isso oportunizou a obtenção de um material rico para a nossa análise, o que será abordado na seção seguinte.

2.5 Procedimentos de análise e interpretação de dados

A fase do tratamento e análise do material diz respeito aos procedimentos utilizados para "valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo" (MINAYO, 2016, p.26). Então, após a fase da coleta, os dados foram analisados partindo do específico para o geral, característica própria da pesquisa de cunho qualitativo.

Para isso, utilizamos como técnica a Análise de Conteúdo (AC) que, consoante Bardin (2011, p. 48), é "um conjunto de técnicas de análises das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens". Na mesma linha de pensamento, Amado (2017, p. 302) destaca que a técnica da Análise de Conteúdo é "flexível, e adaptável às estratégias [...], uma técnica que aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos".

Por meio da técnica, buscamos interpretar os sentidos atribuídos pelos professores a "docência no ensino superior", visto que a Análise de Conteúdo permite a inferência na busca de interpretação das falas dos participantes, bem como a frequência, similaridade das expressões correspondentes ou não, em que aparecem, levando em consideração o contexto em que está inserido (MINAYO, 2016).

Como procedimento metodológico da análise de conteúdo, a partir da perspectiva qualitativa, realizamos o agrupamento dos dados por meio da categorização a qual, segundo Bardin (2011, p.147) é "uma operação de classificação de elemento constitutivos de um

conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos.” De acordo com Amado, Costa e Crusoé (2017, p. 315), as categorias “traduzem as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise”. Por isso a necessidade de dividir o texto em unidades de sentido que sejam consideradas pertinentes conforme o material que será estudado.

Com vistas a realizar uma análise rigorosa e no intuito de compreender/apreender aquilo que apontamos como questionamento na pesquisa, seguimos as recomendações de Bardin (2011), passando pelas etapas necessárias, sendo elas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação, as quais serão melhor detalhadas na última seção deste estudo.

Para chegar às representações dos docentes em relação à docência no ensino superior, analisamos o entendimento deles sobre a referida atividade, com questionamentos do tipo: “Para você, o que significa ser professor no ensino superior?” “Como você avalia sua carreira docente até o presente momento?” “Como foi a sua relação com a educação durante sua trajetória de vida?”, entre outras questões relacionadas às dimensões temporais, identitárias e de socialização profissional.

Como já mencionado, as respostas foram transcritas, agrupadas e categorizadas de acordo com as diferentes representações sobre a docência, apresentadas e posteriormente analisadas, assim aproveitamos ao máximo os dados, o que possibilitou ricas informações para a análise dos resultados. Vale ressaltar que as reações e os comentários dos participantes durante as entrevistas e aplicação do questionário também foram registradas, visto que acreditamos na riqueza do conteúdo do “não dito” nesses instrumentos de pesquisa.

É importante ressaltar, também, que assim como na pesquisa realizada por Pereira (2006, p. 121) houve dificuldade para classificar as respostas em alguns momentos da análise de dados, “principalmente pelo fato delas apresentarem duas ou mais ideias diferentes, mesclando mais de uma matriz teórica em seu conteúdo. Dificilmente foi encontrada uma posição “pura” nessas representações.”.

Segundo Minayo (2016, p. 26), “a análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações.” Além disso, é importante levar em conta que o ciclo da pesquisa não se fecha, visto que toda pesquisa produz conhecimento e gera novas indagações.

O produto da pesquisa tem começo, meio e fim, sendo ao mesmo tempo provisório, pois, “falamos de uma provisoriedade que é inerente aos processos sociais e que se refletem nas construções teóricas” (p.26). Abaixo apresentamos o quadro que comporta as questões orientadoras da entrevista. Essas questões serviram de fio condutor para o diálogo proposto e foram organizadas com base nas dimensões abordadas na pesquisa.

QUADRO 2- Dimensões e questões orientadoras

DIMENSÃO	QUESTÕES ORIENTADORAS
Temporal	- Como foi sua relação com a educação durante sua trajetória de vida? - Recebeu influências para a sua atuação como docente? Quais? De quem? - Seus cursos de graduação e pós-graduação oportunizaram uma boa base para a docência no ensino superior? - Cite uma experiência educativa marcante que tenha colaborado na construção do seu “eu profissional”. - Quais foram os motivos que levaram você a ser professor o ensino superior?
Identitária	- Você acredita que tem a sua “maneira de ser” docente? - Como você costuma desenvolver suas aulas? - Como você avalia o domínio de seu campo específico de atuação (conteúdos)? - Qual sua concepção sobre a importância da formação continuada?
Socialização Temporal	- Quais foram suas primeiras impressões no início da docência no ensino superior? - Como você avalia sua carreira docente até o presente momento? - Como docente do ensino superior, quais contextos e experiências foram mais significativos e ofereceram subsídios para seu exercício?

Fonte: Elaborado pela autora com base nas dimensões dos saberes docentes. 2019

O agrupamento apresentado enfatiza questões relacionadas aos saberes docentes com ênfase na *dimensão temporal*, que diz respeito a construção, de maneira progressiva, de saberes durante um período de aprendizagem variável; na *dimensão identitária* faz parte do segundo agrupamento e contribui para a definição de um compromisso durável com a profissão; e, por fim, o terceiro agrupamento abarca questões relacionadas à *dimensão da socialização profissional*, que é um processo de marcação e incorporação dos docentes às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho.

Este agrupamento teve direta com nossa questão de pesquisa e foi imprescindível para o processo de investigação, pois a partir dessa organização dispomos de uma série de perguntas que guiaram a entrevista de forma flexível, sem uma ordem exata e com abertura para outras colocações.

3 SOBRE OS SABERES DOCENTES E A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

A docência no ensino superior tem sido objeto de estudo de diversos educadores (MASETO, 2003; CUNHA, 2001, GUATHIER, 2006; PIMENTA e ANASTASIOU, 2014; TARDIF, 1999, 2014, e outros) que se debruçam nos aspectos relacionados à formação de docentes universitários, sua identidade, seus saberes, suas dificuldades, desafios e práticas.

Pimenta e Anastasiou (2014, p. 15) afirmam que

> ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e críticas entre as transformações sociais concretas.

Nesse sentido, ao considerar o contexto contraditório e carregado de conflitos de valor é importante perceber o ensino enquanto uma atividade característica do professor, e mais do que isso, uma prática social complexa, que exige tomada de posicionamento ético e político. Centradas nessas questões, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 37), ao abordar as exigências atuais para a profissão professor, reiteram que "a questão da docência na Universidade ultrapassa os processos da sala de aula, pondo em discussão as finalidades do ensino de graduação".

Temos presenciado diversos debates sobre a crescente oferta de cursos de especialização e a sua relação com a melhoria da qualidade dos docentes universitários. Nem sempre há a devida exigência para o exercício da docência, principalmente no que se refere aos elementos ligados à formação para o magistério. Segundo Zabalza (2004), é importante que o professor tenha a percepção do seu papel e a hierarquia nos propósitos, considere seus interesses pessoais, bem como a satisfação que o trabalho proporciona, sua carga horária de docência, sua saúde, o estresse e a autonomia.

Pimenta e Anastasiou (2014, p. 75) apontam também que Candau (1997) tem incorporado em suas atividades de ensino e pesquisa em Didática a questão do saber docente, visto que "as pesquisas recentes têm reconhecido a importância dos saberes docentes (das disciplinas, curriculares, profissionais, da experiência), na produção do próprio saber fazer docente dos professores."

Quais seriam esses saberes? O que eles representam na prática dos professores? Eles se complementam? Quais são suas implicações na formação do professor e no ensino? Essas e tantas outras indagações partem do desenvolvimento da presente pesquisa, visto que consideramos de extrema importância reconhecer a pluralidade dos saberes docentes e sua influência na formação dos professores.

Na concepção de Freire (1996)

> O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns ***saberes*** concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro. A prática de velejar coloca a necessidade de ***saberes*** fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos[...] Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses ***saberes***. (p. 21, grifos nossos)

A metáfora utilizada na obra "Pedagogia da Autonomia" faz referência ao processo formativo, evidenciando que as atribuições da profissão, bem como a aproximação com o exercício fazem parte da construção dos saberes, visto que a docência pressupõe conhecimentos e aptidões específicas que refletirão na atividade dos professores. Para o autor supracitado, os saberes dos professores podem ser confirmados, modificados ou até mesmo ampliados no decorrer de sua carreira profissional. "São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora". (FREIRE, 1996, p.21)

Nessa linha de pensamento, Pimenta e Anastasiou (2014. p 71) afirmam que "esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se. No entanto, também contribuem para revê-las, redirecioná-las, transformá-las". Esses saberes vão sendo configurados pelas demandas que surgem na prática dos profissionais e podem ser mobilizados, produzidos e fundamentados a partir do próprio contexto de trabalho e dos diversos processos que envolvem a formação do professor. Eles são os pilares para o professor desenvolver seu trabalho em sala de aula considerando o que expressam as autoras supracitadas, de que esses saberes devem ser mobilizados de maneira articulada aos percursos de formação inicial e contínua.

Gauthier (2013, p. 343) destaca que "os saberes nos quais os professores se apoiam dependem diretamente das condições sociais e históricas nas quais eles exercem sua

profissão". Então, para que eles sejam compreendidos precisam estar relacionados com as condições que estruturam o trabalho do professor, pois servem de base para a prática docente.

Para Tardif (2014, p. 54), o professor é um sujeito que sabe alguma coisa e esse saber é um "saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana". É justamente a partir da ideia de pluralidade que o autor reitera que a compreensão das diferentes tipologias de saberes propostas por diversos autores só é possível quando as associamos à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e às relações que os professores estabelecem com eles. Assim, essa relação não é formada exclusivamente pela transmissão dos conhecimentos legitimados, mas pela integração de diferentes saberes que intercambiam cotidianamente entre si.

Os docentes se relacionam cotidianamente com os diversos saberes imbricados na sua ação educativa, por esse motivo, reconhecer essa variedade, bem como as implicações nos processos formativos tem sido de grande relevância, principalmente quando pesamos nas pesquisas que envolvem formação docente. Em conformidade com essa ideia, na visão de Guedes (2019, p.54)

> O contato com os alunos e as reais condições nas quais os professores constroem sua vida profissional oferece inúmeras aprendizagens, tais como: a aquisição de saberes para agir em diferentes situações, trabalhar contextos variados e, principalmente, identificar e extrair do corpus teórico aquilo que é substancial à aprendizagem de seus alunos.

Dessa maneira, os saberes advindos da experiência tem importante papel no processo de sustentação da prática dos professores, visto que é por meio dessa prática cotidiana que os diversos saberes vão se manifestando, o que contribui significativamente para um fazer de maneira consciente. Nesse sentido, Freire (1996, p. 22) chama atenção para a importância de "alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente".

Motivadas a partir dessa ideia, a penúltima seção deste capítulo apresenta, de maneira sistematizada, algumas contribuições teóricas sobre os saberes docentes, tendo como principais bases os estudos de Tardif (2002), Pimenta e Anastasiou (2014), Pimenta (2012), Gauthier (2013) e Tardif e Raymond (2000). Além disso, discorremos sobre as dimensões que estão diretamente ligadas aos saberes, as quais, como investiga a presente pesquisa, podem

aparecer nas representações sociais dos professores a respeito da docência superior, visto que as práticas dos professores são influenciadas por fatores temporais, identitários e de socialização profissional.

3.1 Estudos contemporâneos sobre os Saberes, Docência no Ensino Superior e Representações Sociais no Brasil

Conscientes da importância de investigar, problematizar e analisar as produções científicas desenvolvidas a respeito das representações sociais sobre a docência e as dimensões dos saberes mobilizados pelos professores, fizemos um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Banco de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD dos anos 2011 a 2017 de trabalhos produzidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil - Mestrado.

Esse levantamento é denominado Estado do Conhecimento ou Estado da Arte, o qual conforme Ferreira (2002) são estudos definidos como pesquisas de caráter bibliográfico que tem a finalidade de mapear e discutir o que já foi produzido sobre determinada área, permitindo buscar estudos de diferentes perspectivas. “Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar.” (FERREIRA, 2002, p. 258).

Independente da nomenclatura é importante que haja uma clareza quanto as possibilidades que esse levantamento oferece aos pesquisadores de apreenderem conhecimentos científicos. André (2002) refere-se ao Estado da Arte como “Síntese integrativa” e Soares; Maciel (2000) utilizam o termo “Trabalhos inventariantes”.

A partir do mapeamento das pesquisas realizadas é possível responder os aspectos e as dimensões que vêm sendo privilegiados em diferentes épocas e lugares. Ferreira (2000) destaca que, no Estado da Arte, podemos compreender de que forma e em quais condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários

É de grande relevância mencionar que o processo de construção do presente artigo não se limita a leitura e posterior cópia e descrição do que foi produzido pelos pesquisadores. Mais do que isso, é uma possibilidade de realizar um mapeamento, uma análise crítica e

reflexiva sobre as produções encontradas. O recorte temporal e o recorte temático são quesitos que merecem atenção no processo, pois o primeiro reflete as práticas e concepções de determinado contexto social, político, cultural e econômico; já o recorte temático possibilita a delimitação do que o pesquisador busca mapear, realizar um panorama mesmo que parcial sobre o tema ou objeto a ser pesquisado.

O Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e o Banco de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD foram escolhidos devido a legitimidade e autenticidade das publicações, tendo em vista que os trabalhos disponíveis nesses bancos representam fontes fidedignas de dados relativos as pesquisas realizadas nos Programas de Pós-Graduação das Universidades do país, fator que amplia a credibilidade das referidas plataformas.

A busca emergiu a partir da determinação de descritores que possibilitaram filtrar as produções relacionadas ao nosso tema – análise das representações sociais dos professores do curso de Pedagogia de uma Universidade pública do sudoeste da Bahia sobre a docência no ensino superior. Inicialmente, observamos os títulos, após, os resumos, e, em alguns casos foi necessário buscar a questão de pesquisa para verificar se as propostas estavam articuladas. Assim sendo, definimos os descritores “saberes, docência, ensino superior e representações a fim de encontrar os trabalhos já realizados, e, consequentemente, conhecer novos autores, saber o que eles abordam, por meio de quais métodos, com quais objetivos, bem como a partir de quais perspectivas teóricas. Muitos desses trabalhos versam sobre as questões voltadas para o cotidiano dos docentes na Universidade, outros discutem a construção da identidade docente.

Muitos focam nos saberes mobilizados na atividade docente na Educação Básica, e boa parte deles focam nos saberes experienciais dos docentes, entre outros. Constatamos, portanto, que nenhum dos textos encontrados englobava todos os nossos descritores, no entanto, alguns deles têm propostas semelhantes à nossa, principalmente, com os enfoques sobre saberes docentes e à docência no ensino superior.

A maioria dos estudos encontrados tem como palavra-chave “representações sociais”, seguido de “docência” e “saberes” e é justamente acerca desses descritores que nos debruçamos no desenvolvimento da nossa pesquisa, pois estamos convictas de que realizar um estudo acerca das representações sociais dos professores sobre a docência no ensino

superior, tendo como base os saberes imbricados na docência é de extrema relevância, pois ampliaremos as propostas de reflexão sobre as reais possibilidades de pensar, elaborar, (re) produzir, (re) criar, refletir e representar a realidade com a qual os docentes interagem.

Iniciamos o mapeamento pelo Portal da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que trabalha na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu, mestrado e doutorado, em todos os estados do país. Essa ferramenta se tornou relevante para todo o sistema de Pós-graduação, pois possibilita o acesso e o uso gratuito e livre à informação científica atualizada. Apresentamos, a seguir, um demonstrativo das nossas primeiras buscas no referido portal.

“Saberes, docência, ensino superior e representações sociais” foram os descritores utilizados por nós no Portal CAPES. Esses descritores resultaram em trabalhos advindos de diversos Programas de Pós-Graduação – Mestrado, e, como imaginamos, nenhum deles contemplou todos os descritores. Os trabalhos encontrados partem de perspectivas específicas, e combinam os descritores “saberes e ensino superior”, “representações sociais e docência”, ou “representações sociais e ensino superior”.

Vale salientar que foi possível perceber um número expressivo de pesquisas de Mestrado com o descritor “representações sociais” no recorte temporal da nossa pesquisa, o que consideramos pertinente, pois amplia a nossa visão acerca das influências do senso comum, até porque é por meio dele que conhecimentos são produzidos a fim de compreender a realidade da qual fazemos parte.

Para dar continuidade a nossa busca por trabalhos relacionados com a nossa pesquisa, prosseguimos com o mapeamento no Banco de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Este banco foi desenvolvido e é coordenado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT, que também faz parte dos sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil e por brasileiros no exterior, a partir do registro e publicação das referentes pesquisas em meio eletrônico.

De acordo com Sousa (2019), “a BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que à comunidade brasileira de C&T (Ciência e Tecnologia)

publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no país e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional".

As buscas realizadas nesse banco de dissertações e teses revelaram que das dissertações de Mestrado encontradas a partir dos descritores utilizados, apenas "representações sociais" e "docência" se cruzam nos trabalhos. Os demais descritores compõem trabalhos com perspectivas diferentes entre si e diferentes da nossa.

3.1.1 A relevância de analisar os trabalhos publicados

Conhecer o que já foi construído e produzido acerca da temática que pretendem trabalhar, bem como realizar pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema são exercícios de grande relevância para os pesquisadores. O interesse principal nesse processo de buscar é, principalmente, desvelar os estudos já realizados e definir, com clareza, o que se deseja investigar, além de orientar no processo de levantamento bibliográfico, o qual de acordo com Marconi e Lakatos (2010, p.142) é um "apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema.".

Conforme Messina (1998, p. 01)

> Um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro momento se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em um estudo da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e a prática de um campo do conhecimento

A partir do levantamento realizado foi possível justificar limites e possíveis contribuições da investigação que será realizada, bem como fornecer fontes para o embasamento teórico do assunto a ser tratado e ajudar a responder questões referentes a nossos objetivos. É nesse contexto que se configura o Estado da Arte, mapeamento que impede o início da pesquisa do nível zero, visto que, o contato com estudos semelhantes ou mesmo complementar - mesmo que possuam diferentes pontos de vista - contribuem para a valorização da pesquisa que está sendo feita permitindo o avanço do conhecimento científico.

Apoiado nos estudos de Ferreira (2002), Bonfim-Silva (2017) abordou em sua dissertação de Mestrado um estudo sobre “O estado da arte sobre saberes docentes no ensino de ciências e biologia entre os anos de 2005 e 2012”. Conforme o autor:

> O caráter bibliográfico do Estado da Arte carrega consigo o desafio de mapear e discutir a produção acadêmica em uma determinada área do conhecimento. Além disso, elas buscam entender quando, onde, por que é de que forma as pesquisas acadêmicas são realizadas, com a finalidade de inventariar e descrever a produção científica (p. 35).

Nesse sentido, é indiscutível a grande importância de compreender o que se tem pesquisado e de que maneira, além de ter a possibilidade de refletir sobre as repercussões das pesquisas encontradas, tendo como ponto central as necessidades sociais e científicas do nosso país. No entanto, é um processo que tem se mostrado complexo, devido ao grande volume de trabalhos produzidos e divulgados, mediante diferentes fontes e formas de comunicação e compartilhamento dos resultados das pesquisas.

De acordo com Lakatos e Marconi (2010), o objetivo de procurar tais fontes é aumentar os esforços na descoberta de conceitos e juízos de valores já manifestados. Assim, as conclusões do pesquisador podem ser confirmadas quando relacionadas as conclusões que outros autores já chegaram. Pode também mostrar contradições ou simplesmente salientar alguns aspectos da pesquisa, e isso contribui para valorizar o trabalho que está sendo realizado. O pesquisador tem ainda a possibilidade de utilizar o que foi encontrado como embasamento teórico em sua pesquisa, desde que tenha relação com o que está sendo proposto. Ademais, os dados coletados a partir do Estado da Arte possibilitam também uma percepção ligada à atenção dos pesquisadores em relação aos temas, bem como quanto às tendências das pesquisas na área.

> A sensação que parece invadir esses pesquisadores é a do não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área de conhecimento que apresenta crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo, principalmente reflexões desenvolvidas em nível de pós-graduação, produção esta distribuída por inúmeros programas de pós e pouco divulgada (FERREIRA, 2002, p. 258-259)

No âmbito da nossa pesquisa, acreditamos que a partir dos resultados de estudos encontrados, embora existam diversas maneiras de abordar a questão dos saberes docentes no ensino superior, é válido considerar não apenas a questão do desenvolvimento profissional, mas também o desenvolvimento pessoal que perpassa pelas dimensões

temporais, identitárias e de socialização profissional, investigação proposta por Tardif e Raymond (2000), que embasa o presente texto.

Selecionamos apenas os trabalhos que têm maior aproximação com a nossa pesquisa, a fim de desvelar seus os objetivos, os resultados e a relação que podem ter entre si. No entanto, várias pesquisas encontradas não selecionadas para compor esta seção foram conservadas para leitura posterior, visto que, possuem uma gama de informações que foi útil em vários momentos da nossa produção textual. Esse exercício nos faz pensar sobre o que tem sido produzido no âmbito acadêmico, quais as novas discussões, bem como refletir sobre a relevância do que estamos propondo.

A análise das dissertações de Mestrado que compõem o *corpus* deste capítulo está baseada em 5 (cinco) textos. Dentre eles, 2 (dois) abordam a questão dos saberes, 4 (quatro) tratam das representações Sociais, 4 (quatro) versam sobre o ensino superior e todos os trabalhos tem como tese central as questões que envolvem a docência, conforme quadro:

Quadro 3 - Trabalhos selecionados que se aproximam da temática estudada

TÍTULO	AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO/ ANO	PALAVRAS-CHAVE
Representações Sociais sobre os saberes docentes necessários a sua prática dos professores de uma instituição privada de Ponta Grossa-PR	Guilherme Leonardo Freitas Silva	UEPG -Ponta Grossa Paraná, 2013	Trabalho docente, Representações Sociais, Saberes Docentes.
Ser professor no ensino superior: representações sociais das práticas docentes por formadores do curso de Pedagogia	Renata Paola Jacintho Peres Reis	Universidade Estácio de Sá -Rio de Janeiro, 2014	Representações Sociais, Saberes da formação, Saberes da prática, Docência no ensino superior, Graduação em Pedagogia.
Constituir-se professor universitário: das representações sociais às práticas pedagógicas	Lilian Araújo Ferreira Zaidan	UNIUBE - Uberaba - Minas Gerais, 2015	Docência universitária, Práticas Pedagógicas, Representações Sociais.
Concepções de professores formadores sobre a docência no ensino superior: entendendo saberes e fazeres a partir da base de conhecimento profissional	Jessica Valentim Santos	UFRJ Rio de Janeiro, 2017	Formação de professores, Docência no ensino superior, Base de conhecimento profissional docente, Professores formadores
Representações Sociais de “ser professor no ensino superior”, pelos professores do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) e sua relação com a prática pedagógica.	Marcos Aurélio Pereira	UESB Vitória da Conquista-BA, 2017	Docência, Ensino Superior, Representação Social.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos bancos de dados: CAPES e BDTB (2011-2017)

As dissertações de mestrado supracitadas são resultados de pesquisas de Programas de Pós-graduação em Educação de diferentes locais do Brasil: Paraná, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Bahia. São trabalhos cujos objetos de estudos apresentam questões voltadas para a docência. A partir do levantamento realizado, podemos inferir que o número de publicações sobre os estudos relacionados à formação docente na perspectiva inclusiva, se manteve linear nos últimos anos, sinalizando o interesse dos pesquisadores por essa área.

Todos os trabalhos utilizaram como metodologia a pesquisa de natureza qualitativa, tendo como referencial teórico metodológico a Teoria das Representações Sociais. Os procedimentos mais aplicados foram a entrevista semiestruturada, seguido do questionário e os autores mais consultados e utilizados no conjunto de pesquisas analisadas foram Serge Moscovici, Maurice Tardif e Gauthier.

No que diz respeito aos objetivos, é possível perceber que boa parte dos trabalhos buscou analisar e identificar as representações sociais dos professores sobre a docência, além de investigar a mobilização dos saberes docentes. Após leitura e análise das produções selecionadas, foi possível apontar a pesquisa que mais se aproxima em algum aspecto com a proposta do presente estudo, além de identificar que a discussão proposta por nós tem em si algo de diferente, que é explorar as dimensões que estão diretamente ligadas aos saberes, como propõem Tardif e Raymond (2000). Vale ressaltar que para os autores investigadores dessas dimensões, as exigências não são apenas de caráter operacional, mas parte de uma visão crítica da educação, mudança de cultura e do modo de pensar e agir na educação superior.

O primeiro trabalho selecionado foi uma dissertação intitulada “Representações Sociais sobre os saberes docentes necessários a sua prática dos professores de uma instituição privada de Ponta Grossa-PR”, defendida com Guilherme Leonardo Freitas Silva, no Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem, na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, em 2013. O objetivo geral traçado foi apontar, após reflexões analíticas, as representações sociais dos professores sobre os saberes docentes necessários para o trabalho docente. A partir de um enfoque de análise quanti-qualitativa, o autor caracterizou sua pesquisa como plurimetodológica, pois há a combinação de vários métodos, coleta e análise de dados, sendo complexos dentro das representações sociais.

Os resultados da dissertação apontaram que, dentre os tipos de saberes docentes citados no trabalho, o conhecimento de conteúdo foi o mais citado pelos professores, em seguida o conhecimento pedagógico, curricular e experiencial, sucessivamente. Além disso, as imagens e atitudes dos professores em relação a sua prática docente no ensino superior corroboram para um modelo tradicional de ensino, marcado pela ênfase do conteúdo da disciplina a ser ensinada.

Outro trabalho analisado foi o de Renata Paola Jacintho Peres Reis, "Ser professor no ensino superior: representações sociais das práticas docentes por formadores do curso de Pedagogia", apresentado no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estácio de Sá, no Rio de Janeiro em 2014. O objetivo foi analisar as representações sociais de docentes de curso de Pedagogia, dos saberes sobre as práticas apreendidos em seu processo formativo e dos utilizados, de fato, em suas práticas pedagógicas, de modo a avaliar a presença de uma Pedagogia Universitária própria para este curso.

A Teoria das Representações Sociais compôs o referencial teórico, com o foco na abordagem processual de Serge Moscovici e a metodologia utilizada foi a observação do espaço a ser estudado (a sala de aula e o docente em ação), com registro em um diário de campo, além da utilização da entrevista semiestruturada aplicada a partir de um roteiro. Os resultados da pesquisa indicaram que as representações sociais da prática dos docentes estão ancoradas na vivência da docência fora do contexto formativo. Aprende-se a ser professor, assim como as funções decorrentes desse trabalho, no viver da profissão, no dia a dia de sala de aula. O processo formativo é visto como um espaço para a construção do sujeito enquanto pesquisador e um espaço para adquirir conhecimentos e ter um aprofundamento nas teorias que permeiam a educação.

O terceiro trabalho analisado foi uma dissertação de Mestrado defendida por Lilian Araújo Ferreira Zaidan, intitulada "Constituir-se professor universitário: das representações sociais às práticas pedagógicas", no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade de Uberaba, em 2015. O objetivo geral foi identificar as representações sociais que os professores universitários, de uma Instituição de Ensino Superior do Triângulo Mineiro, que não tiveram formação pedagógica, estão construindo sobre a "docência no ensino superior".

O estudo, caracterizado por uma pesquisa qualitativa/descritiva tomou como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978; 2003), Jodelet (2001) e Abric (1994). Além do estudo teórico sobre a docência no ensino superior, buscou-se também, por meio de uma pesquisa de campo, compreender como as representações sociais deste objeto de estudo tem se constituído. Os resultados da investigação mostram que os docentes pesquisados, por não possuírem uma formação inicial pedagógica, têm-se constituído professores ancorados em representações sociais construídas a partir de vivências que tiveram durante a vida acadêmica e por tentativas de ensaio e erro. A análise evidenciou que é notória a ausência de elementos que incentivem a formação continuada desses professores. Por fim, a autora sugeriu ações que pudessem sensibilizar o desejo desses professores no sentido de realizarem cursos de formação continuada.

"Concepções de professores formadores sobre a docência no ensino superior: entendendo saberes e fazeres a partir da base de conhecimento profissional" foi o quarto trabalho analisado, de autoria de Jessica Valentim Santos, a dissertação foi defendida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2017, tendo como objetivo geral investigar a mobilização de saberes e fazeres docentes de professores formadores, da Faculdade de Educação da UFRJ, para formarem professores.

Assim como na nossa pesquisa, para o tratamento dos dados coletados e composição do quadro teórico e dos pressupostos teóricos, foram escolhidos, entre os autores, Pimenta e Anastasiou (2014), Almeida (2005), Cunha (2010), Tardif et. al. (2014), e Gauthier et. al. (2013) – que empreendem estudos sobre a formação de professores, a docência no ensino superior e a base de conhecimento profissional docente. Apesar de não utilizar a Teoria das Representações Sociais como referencial teórico metodológico, o trabalho tem aproximação com o nosso, pois abrange os demais descritores da nossa pesquisa e nos ajuda a pensar acerca das concepções de professores formadores sobre a docência nos cursos de licenciatura, a partir de questões relacionadas a trajetória de formação escolar e acadêmica, as experiências profissionais, e os sentidos atribuídos pelos respondentes à docência.

Os resultados indicam que todos os professores se reconhecem como formadores, sendo a razão para a identificação da maioria dos sujeitos o fato de atuar em cursos de licenciatura. Quanto aos saberes docentes necessários para ser um formador de professores, os sujeitos fizeram referência, de algum modo, à base de conhecimento profissional e

destacaram: os saberes provenientes das ciências da educação, o domínio dos conteúdos da área de referência que ensinam e os saberes da experiência, sobretudo, os conhecimentos sobre a escola básica. Quanto aos atributos necessários para ser um formador de professores, os sujeitos elencaram a relação de diálogo com os licenciandos para realizar o ensino e indicaram outros atributos que explicam a dimensão pessoal da docência.

O quinto e último trabalho analisado foi apresentado por Marcos Aurélio Pareira, em 2017, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, em Vitória da Conquista, intitulado "Representações Sociais de "ser professor no ensino superior", pelos professores do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) e sua relação com a prática pedagógica". O objetivo geral foi analisar representações sociais sobre "ser professor no ensino superior" pelos professores do IFNMG, Campus Salinas, e sua relação com a prática pedagógica.

O referencial teórico-metodológico utilizado foi a Teoria das Representações Sociais, pois, assim como nós, o autor acredita que a representação guia a ação dos sujeitos, sendo assim um elemento fundamental para se compreender determinantes dos comportamentos e das práticas sociais. Devido ao seu olhar psicossocial, as pesquisas fundamentadas na Teoria das Representações Sociais subsidiam na compreensão dos processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, além de definir e/ou determinar certos comportamentos e atitudes grupais. Assim, as representações compartilhadas evidenciam que em diferentes grupos podemos encontrar diferentes representações sobre o mesmo objeto.

Nos resultados apresentados, foram destacados, na perspectiva da dimensão humana, que o senso de responsabilidade é bastante forte na representação do "ser professor no ensino superior". Na dimensão técnica a palavra pesquisa aparece como mais forte na representação dos professores. Na dimensão político-social, percebemos por meio da representação dos professores a preocupação não apenas com a formação técnica dos acadêmicos, mas com uma formação de profissionais para atuarem no contexto da sociedade em que vivem, uma formação para a cidadania.

A análise dos dados com o foco na identificação das dimensões se aproxima muito da nossa proposta, pois além de abordar os saberes mobilizados pelos professores, entender as dimensões desses saberes - perspectiva do nosso estudo - também é de grande relevância. No nosso trabalho, a perspectiva das dimensões complementam as que foram utilizadas por

Pereira (2017), pois partiremos da ideia de que elas podem ser, de acordo com Tardif e Raymond (2000) temporais, identitárias e da socialização profissional. Ademais, entendemos que essas dimensões muito têm a revelar a respeito das práticas desenvolvidas pelos professores.

Os elementos que compõem a natureza dos saberes docentes são provenientes de diferentes períodos de socialização que ocorrem dentro de um processo espaço-temporal, e traz com eles elementos plurais, heterogêneos, humanos, personalizados e situados, configurando a natureza desses saberes como sendo social. Nessa perspectiva, as dimensões dos saberes se configuram dessa forma principalmente porque os fundamentos do ensino são existenciais, sociais e pragmáticos (temporal), isto é, o professor possui uma história de vida que o constitui e auxilia na construção de sua identidade profissional.

Nesse caminho, a partir do mapeamento realizado, bem como a análise atenta dos resultados das pesquisas consultadas, percebemos que nossa proposta de estudo ainda não foi contemplada, pois, embora muito tenha se discutido sobre os saberes e as representações sociais da docência no ensino superior, ainda não foram feitos estudos voltados para, após analisar as representações dos docentes, comparar em que medida elas se diferenciam e se aproximam das dimensões presentes na constituição dos saberes docentes.

Nas buscas realizadas no Portal da CAPES e no BDTD, apareceram inúmeros trabalhos a partir dos descritores que utilizamos, porém, apenas os que foram analisados no presente texto, se aproximaram da nossa perspectiva. É importante ressaltar que as pesquisas voltadas para as dimensões estão mais ligadas à formação de professores, as práticas docentes, aos modelos pedagógicos, entre outros, mas as dimensões dos saberes docentes não localizamos em nenhum dos dois portais de busca. Por isso, entendemos que é uma temática pertinente de ser estudada.

Ao realizar o Estado da Arte, nosso intuito foi identificar como as discussões acerca das representações sociais sobre a docência superior têm sido efetivadas no âmbito das pesquisas acadêmicas, e, em que medida tem-se discutido a respeito das dimensões dos saberes docentes, pois acreditamos na relevância de realizar estudos voltados para esse campo, enfocando os aspectos temporais, identitários e de socialização profissional. Ademais, procuramos entender os diferentes procedimentos metodológicos que têm sido utilizados no desenvolvimento das pesquisas nos cursos de Pós-Graduação em Educação no Brasil,

tomando como suporte a compreensão de Goldenberg (1999, p. 27), que define esse momento como aquele "[...] em que se tenta descobrir algo sobre o objeto de desejo, quem mais escreveu ou se interessou sobre ele, qual a melhor abordagem dentre todas as possíveis para conquistar este objeto".

O levantamento evidenciou, portanto, a importância da realização de pesquisas com a finalidade de analisar as representações sociais construídas pelos professores sobre a docência superior. A partir dessa análise é possível explicitar a relação entre as dimensões dos saberes presentes nas representações identificadas, bem como discorrer sobre o processo de formação docente e as práticas desenvolvidas no exercício profissional. Essas dimensões dos saberes docentes - temporais, identitárias e de socialização – são mobilizadas pelos professores durante sua atuação docente, compondo, portanto, o seu modo de pensar e agir no exercício de suas práticas.

Destarte, acreditamos que analisar as representações sociais sobre a docência pelos professores de um curso de Licenciatura em uma Universidade do interior da Bahia contribuirá para um melhor entendimento acerca das práticas, processos de formação docente, bem como de que forma as representações sociais que eles vêm construindo podem refletir no exercício da profissão docente no ensino superior.

3.2 Saberes docentes e Docência no Ensino Superior: algumas contribuições teóricas

A partir de 1980, o saber dos professores passou a ser objeto de estudo de diversas pesquisas no mundo, as quais empregam teorias e métodos, bem como propõem várias concepções sobre a temática. A consolidação desses estudos foi apoiada na perspectiva da profissionalização dos docentes, bem como na disseminação e implantação de programas de formação de professores.

Autores como Tardif (2014), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Nóvoa (1992, 2009), Pimenta e Anastasiou (2014), Feire (1996), Gauthier et al. (2013), Saviani (1996), Zabalza (2004) e Masetto (2002) deixaram grandes contribuições no campo dos estudos sobre os saberes docentes, principalmente ao propor reflexões que possibilitam um melhor

conhecimento e compreensão a partir da caracterização dos componentes e da natureza dos diferentes saberes necessários a atuação do docente no magistério superior.

Para termos mais clareza quanto a definição de “saber” é importante refletir sobre as possibilidades de definição encontradas dentro desse termo. Com o intuito de elaborar uma nova Teoria da Pedagogia, Gauthier (2013) propõe que os professores, em seu trabalho docente e nas interações, constroem e sistematizam um repertório de conhecimentos que compõem um saber social, plural e fundamentado numa razão prática. Em seus estudos, o referido autor apresentou três concepções do saber, que se apresenta como um termo polissêmico e que depende muito da época, dos pontos de vista e das perspectivas teóricas, sendo que cada uma dessas concepções parte de um lugar particular: a subjetividade, o juízo e a argumentação.

A concepção da subjetividade está relacionada ao fato de que o saber é proveniente do diálogo interior caracterizado pela racionalidade. Ele é oposto às manifestações do espírito humano, como a fé ou até mesmo as ideias preconcebidas, o saber está alicerçado na racionalidade, pois ele não parte da confirmação e da representação lógica e não de uma crença ou de uma falsa ideologia, mas de acordo com o pensamento de Descartes, citado por Gauthier (2013, p. 334), “pode-se chamar de “saber” todo tipo de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional”.

A segunda concepção associa o saber ao juízo, resultado de uma atividade intelectual, do juízo verdadeiro a respeito dos fatos empíricos, que apresentam um juízo veraz sobre um objeto, um fenômeno. Contrária à primeira concepção, aqui o saber não é resultado de uma simples intuição, nem de uma imagem subjetiva, “mas a consequência de uma atividade intelectual, ou seja, o juízo a respeito dos fatos” (GAUTHIER, 2013. p. 334)

Por fim, a terceira concepção apresentada entende a argumentação como lugar do saber, uma atividade dialógica por meio da qual o sujeito tenta legitimar determinado argumento ou ação através da lógica, da dialética ou da retórica. Nessa concepção “o saber surge como uma construção coletiva de natureza linguística, oriunda das trocas entre os agentes” (p. 335). Conforme o autor,

> o saber é muito mais o fruto de uma interação entre sujeitos, o fruto de uma interação linguística inserida num contexto […] um saber terá valor na medida em que permita manter aberto o processo de questionamento. Um saber fechado sobre si mesmo não passa de um saber estático, dogmático, incapaz de alimentar a reflexão. (GAUTHIER, 2013, p 339)

De acordo com Tardif (2014), a questão dos saberes dos professores não pode ser separada das demais dimensões do ensino, muito menos do estudo do trabalho realizado cotidianamente pelos professores. Por isso, o autor entende ser inadequado utilizar o termo "saber" no singular, como se tratasse de uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores estão inseridos.

> Noutras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática". (TARDIF, 2014, p. 14)

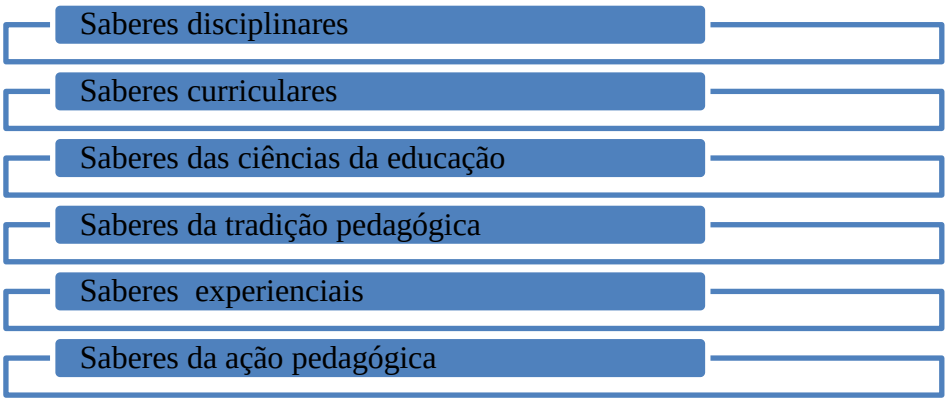
Para o autor, é impossível tratar dos saberes sem relacioná-los com os condicionantes e com o contexto do trabalho, uma vez que estão relacionados com a pessoa, a identidade, as experiências de vida e com sua história profissional, com as relações estabelecidas com os alunos em sala de aula e com os demais atores da escola. Tardif (2014) destaca, ainda, que a existência desses saberes depende dos professores (mas não somente deles), enquanto atores individuais empenhados numa prática, portanto, considera o saber social e justifica embasado em diversos posicionamentos.

> (...) esse saber é social por que é partilhado por todo grupo de agentes - os professores - que possuem uma formação comum (embora mais ou menos variável conforme os níveis, ciclos e graus de ensino), trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano (...) (TARDIF, 2014, p. 12)

As ideias deste autor nos faz apreender que as representações ou práticas de determinado professor, por mais originais que sejam, ganham sentido somente quando são colocadas em destaque em relação a situação coletiva de trabalho, isso porque "o professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente e é resultado de negociações entre diversos grupos." (Tardif, 2014, p 12-13)

O eixo das discussões propostas por Tardif (2014) centra-se na ideia de que o exercício docente é composto por uma pluralidade de saberes. Consideramos pertinente organizá-los na figura abaixo como uma possibilidade de auxiliar o entendimento:

Figura 1: Saberes docentes conforme Tardif (2014)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Tardif (2014).

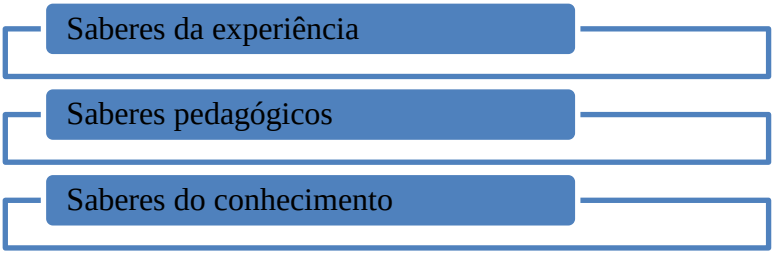
Os saberes de formação profissional, conforme Tardif (2012), abarcam o conjunto de saberes contemplados pelas instituições de formação de professores. Oriundos das Ciências da Educação no que se refere a teorias e concepções que possam orientar a prática educativa são produzidos no intuito de serem incorporados à formação profissional do professor. Os saberes disciplinares, por sua vez, correspondem aos saberes situados nos diversos campos de conhecimento (matemática, geografia, história, etc.), emergentes da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes,

Aqueles relacionados à área da Didática, por tratar dos discursos, objetivos, conteúdos e métodos contemplados por ela para a operacionalização dos saberes disciplinares são os saberes curriculares. Como saberes experienciais, o autor explica que são fundados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento do seu meio, tendo como ponto de partida os desafios que encontra na sua prática pedagógica.

Esse conjunto de saberes que compõe a trajetória dos professores sofrem influências uns dos outros, além de passar por um processo constante de ressignificação, pois a docência é um campo aberto para o novo, e, conforme Guedes (2019, p. 50) “constitui-se como atividade cuja essencialidade está intimamente relacionada aos vários saberes produzidos, e sua utilização na prática cotidiana do profissional docente.”

Os estudos realizados por Pimenta (2012) destacam três tipos de saberes da docência. A organização abaixo ilustra as tipologias propostas.

Figura 1: Saberes docentes conforme Pimenta (2012)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Pimenta (2012).

Conforme Pimenta (2012), os saberes da experiência são aqueles aprendidos pelo professor na sua condição de aluno, além de representar os saberes produzidos pelos professores no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a própria prática.

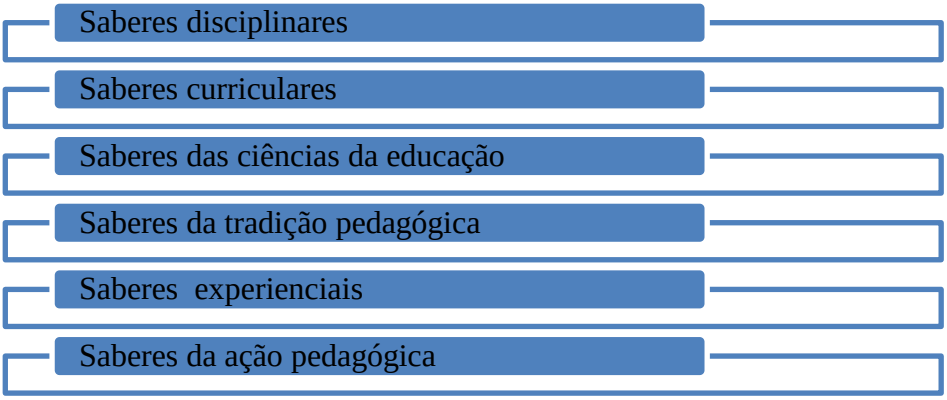
A revisão da função da escola no processo de transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo são abarcadas pelos saberes do conhecimento, isto é, referem-se aos conhecimentos específicos de uma determinada área de atuação do docente, como por exemplo: conhecimentos específicos da Química, da Geografia, da Física, entre outros.

Os saberes pedagógicos estão relacionados à Didática, são aqueles que abarcam a questão do conhecimento atrelado ao saber da experiência e aos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais. Vale destacar que estes saberes são fruto do que aprendemos na Universidade, principalmente no que se refere as técnicas que direcionam o uso de metodologias adequadas aos processos de ensino.

Tanto os estudos de Tardif (2014) quanto os de Pimenta (2012), consideram que os saberes experienciais são frutos do cotidiano de professor. Conforme Guedes (219, p. 54) “os saberes da experiência se constituem em parte dos fundamentos da prática desse profissional. São esses saberes que dão a base de sustentação à prática docente, e somente através dessa prática é que eles se manifestam”. Nesse sentido, como propõe Gauthier (2013, p. 29) é importante conhecer os diferentes saberes necessários ao ensino no intuito de “perceber melhor em que sentido e de que maneira o professor os mobiliza”.

Para ele, há a predominância, de, pelo menos seis tipos de saberes que estão ilustrados na figura abaixo.

Figura 1: Saberes docentes conforme Gauthier (2013)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Gauthier (2013).

Os saberes disciplinares se referem àqueles produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ou seja, são os que se encontram integrados à Universidade sob a forma de disciplinas. Embora não estejam envolvidos no processo de produção desses saberes, é essencial que os docentes filtrem o que importante ser abordado ao ensinar.

Aqueles saberes que a escola, enquanto instituição seleciona e organiza a fim de que seja ensinado nos programas/currículos escolares são os saberes curriculares e aqueles que os professores adquirem durante a sua formação sobre a educação e seu ofício são os saberes das ciências da educação. Já saberes da tradição pedagógica dizem respeito ao saber das aulas e se relacionam com a representação que os professores têm da escola e que, aos poucos serão adaptados pelo saber experiencial advindo do cotidiano. É importante destacar que a construção dessas representações ocorreu antes mesmo do ingresso na profissão, o que envolve um processo de decisão e posterior ingresso num curso de formação inicial.

Também estudados por Tardif (2014) e Pimenta (2012), os saberes experienciais são destacados por Gauthier (2013). Esses fazem parte das experiências de cada professor em sua sala de aula ao longo da carreira, considerado pelo autor como limitados porque são feitos de pressupostos não verificados cientificamente. Por fim, o teórico apresenta os saberes da ação pedagógica, aqueles experienciais dos professores que são testados com pesquisas realizadas em sala de aula, as quais, ao serem socializadas, podem servir de apoio e ação para outros

professores. Considerando os diversos tipos de saberes, Gauthier (2013, p. 28) afirma, ainda, que

> [...] é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino.

Assim, não é possível hierarquizar os saberes, pois a docência é multifacetada, então, é possível que em algumas situações determinados saberes se evidenciem mais do que outros.

Embora tenhamos uma variedade de tipologias e perspectivas para abordar os saberes docentes é importante não perder de vista o fato de que além do desenvolvimento profissional, o desenvolvimento pessoal dos professores também deve ser levado em consideração, pois o saber é constituído sempre a partir de um determinado contexto histórico e social, bem como a partir das vivências. Por fim, esse saber é transformado em um saber experiencial.

Na concepção de Nóvoa (1992) três processos são essenciais na construção da identidade docente, entre eles o desenvolvimento pessoal, o profissional e o institucional. Para que o processo de profissionalização continuada seja bem-sucedido é importante que haja um investimento incessante nessas três esferas, pois interligar a vida do professor aos aspectos da profissionalização docente e aos investimentos institucionais para que os objetivos educacionais sejam atendidos é imprescindível para que o profissional compreenda os saberes que mobiliza em sua trajetória e tenha clareza quanto as atribuições da sua profissão.

Tardif e Raymond (2000) identificaram dimensões diretamente ligadas aos saberes e que, como investiga a presente pesquisa, podem aparecer nas representações sociais dos professores a respeito da docência. Entre elas estão: a) *a dimensão temporal*, que está relacionada a construção progressiva de saberes durante um período de aprendizagem variável, de acordo com capa ocupação; b) *a dimensão identitária*, que contribui para definir um compromisso durável com a profissão e a aceitação de todas as suas consequências e c) *a dimensão de socialização profissional*, relacionada a um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho.

Vale ressaltar que para os autores que investigam essas dimensões, as exigências não são apenas de caráter operacional, mas parte de uma visão crítica da educação, mudança de cultura e do modo de pensar e agir na educação superior. E são justamente essas dimensões que aparecem nas representações dos professores sobre a docência superior, principalmente

quando questionados sobre aspectos (dimensões) temporais, identitários e de socialização profissional.

Ao levar em conta diversos estudos acerca dos saberes e suas dimensões, corroboramos com Nóvoa (1992), no sentido de que os saberes docentes devem ser investigados para além de uma concepção de base de conhecimentos necessários apenas ao exercício profissional, mas que vise considerar também nessa perspectiva de saberes a pessoa que é o professor ante a sua história e as suas experiências de vida. Assim, é importante salientar que esses "saberes profissionais" possuem características próprias e contribuem de maneira significativa para a compressão das novas habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento do trabalho cotidiano docente.

Para Tardif (2014), *os saberes dos professores são temporais*, já que são adquiridos durante sua história de vida e escolar, na estruturação da prática profissional nos seus primeiros anos, além do fato de que os saberes são uma construção da identidade docente que está diretamente relacionada às interações sociais e sua trajetória; *os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos*, visto que são adquiridos por meio das experiências pessoais, culturais, científicas, sociais e profissionais; *os saberes profissionais dos professores são personalizados e situados*, já que são desenvolvidos no local de trabalho e constituídos pela mediação; *os saberes profissionais os professores carregam marcas do ser humano*, visto que o objeto de trabalho docente são os seres humanos com sua subjetividade, particularidade.

Esses saberes profissionais estão diretamente relacionados à docência no ensino superior, já que, as mudanças advindas da modernidade possibilitaram diversos desafios e novas configurações no que se refere aos saberes dos professores, antes restritos aos campos profissionais e científicos. Segundo Cunha (2010, p. 66) "as exigências que progressivamente se apresentam para o exercício da profissão impõem o desenvolvimento de habilidades e saberes antes não configurados".

Nesse sentido, o trabalho dos decentes tem sido permeado por novas exigências e é justamente nesse contexto de contínuas reconfigurações que está a necessidade de pensar e discutir sobre os saberes dos docentes que atuam no ensino superior. Ademais, identificar e compreender a variedade de saberes que permeia o exercício dos professores, a fim de reconhecer suas implicações na formação docente é essencial para que os profissionais

façam uma autoanálise, pois eles constroem e reconstroem conhecimentos permanentemente, além de compartilhar esses conhecimentos com os seus discentes.

Vale ressaltar que a docência é uma atividade ampla e complexa, que conforme Sampaio (2017. p.27) “engloba diversas funções como: planejar, ensinar, coordenar a sala de aula, ter domínio de conteúdos específicos, pedagógicos, entre outras”. Nessa direção, não podemos limitar a docência ao ato de ensinar, pois esta, para Sacristán (1995) se configura como uma prática social, já que envolve interação entre docentes e discentes, além do fato desses atores refletirem a cultura e os contextos sociais a que pertencem.

Na perspectiva de Almeida (2012, p. 33), ser professor na universidade “requer formação profissional específica para o seu exercício, incessantemente reconfigurado”. Ou seja, para além das certificações nos cursos de graduação e pós-graduação, o professor tem o desafio de se reinventar dia após dia e seu investimento em formação profissional influencia diretamente na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A pós-graduação *stricto sensu* do Brasil desenvolve programas de Mestrado e Doutorado Acadêmico e Profissional, com vistas ao preparo para a docência no ensino superior. No Brasil, a lei responsável por apontar como deve ser a preparação para a docência no ensino superior é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, juntamente com o Decreto nº 2.207 de 15 de abril de 1997, que regulamenta o Sistema Educacional de Ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Artigo 66 explicita que:

> Art. 66 - A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, *prioritariamente* em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996, destaque nosso).

Um dos grandes desafios que o professor do ensino superior encontra em sua trajetória é a ausência de formação prévia e específica para atuar como docente, sobretudo no que se refere à formação pedagógica e didática. No intuito de buscar qualificação e aperfeiçoamento da profissão docente, eles ingressam em cursos de pós-graduação *stricto senso*, no entanto, sabemos que a prevalência nos cursos de Mestrado e Doutorado é a produção de conhecimento com ênfase na pesquisa, a preocupação com o preparo pedagógico para o exercício da docência é mínima, pois fica resumido nas horas dedicadas ao estágio em docência (disciplina obrigatória nos cursos).

Pimenta e Anastasiou (2014) destacam que “há certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar” e citam Benedito (1995) para se referir à formação:

> [...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autoditada ou [..] seguindo a rotina “dos outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente (BENEDITO, 1995 apud PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p. 36).

As deficiências na formação dos professores universitários podem trazer sérias consequências para o processo de ensino e aprendizagem, bem como para o desempenho da profissão docente, e traz dificuldades para o cumprimento do papel do professor, que se torna outro grande desafio, pois não existem - e provavelmente não existirão -, ferramentas ou práticas que garantam de maneira efetiva o aprendizado de um estudante. Nesse sentido, ensinar envolve mais do que mera transmissão de conhecimento, trata-se de uma via de mão dupla, é preciso que haja disposição para ensinar e para aprender. Gatti (1996, p. 9) afirma que “não se faz milagres com a formação humana mesmo com toda a tecnologia disponível. Não dá para implantar um *chip* de sabedoria no homem”. A partir dessa premissa, entendemos que há um longo processo de estudos em torno da formação de professores, visto que as instituições formadoras precisam se concentrar em rever posturas, métodos, conteúdos e a própria estrutura dos cursos.

Destacamos, portanto, a importância de reafirmar a necessidade de uma base de conhecimento profissional para o exercício da docência, bem como o reconhecimento de que a questão da docência universitária vai além dos processos ocorridos em sala de aula, sendo necessário também discutir sobre as finalidades do ensino de graduação, principalmente quando observamos a expansão da educação superior, o que aumenta o número de alunos e docentes, sendo que esses últimos podem estar preparados ou não.

3.3 O lugar da docência e da formação de professores nos cursos de Pedagogia da UESB

Os projetos de renovação de reconhecimento do curso de Pedagogia dos três *campi* da UESB consideram a docência como a atuação do profissional da educação em atividades de

ensino, gestão e pesquisa, oferecendo além das disciplinas pedagógicas, àquelas voltadas também para a gestão educacional e para as atividades de pesquisa, o que acaba ampliando as possibilidades de atuação do graduado. Com o intuito de defender uma formação mais completa para o profissional Pedagogo - sem fragmentá-lo e sem entender como formação generalista - a Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Conforme o artigo 2º

> Art. 2º - As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006)

Em conformidade com esse documento, a visão de docência é ampliada e passa a compreender, também, organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, além de uma "[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional [...]" (BRASIL, 2006), que considere todos os aspectos relativos ao processo de apropriação dos conhecimentos em uma sociedade marcada pela diversidade.

A docência não está resumida, portanto, à ideia de regência de classe, mas se volta aos diferentes contextos de atuação do Pedagogo. Para isso, na formação do estudante do curso, além da compreensão da educação e da prática pedagógica, é imprescindível que haja o conhecimento da escola e suas complexidades, da pesquisa educacional e da gestão de processos educativos e o funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

A fim de atender as exigências do Conselho Nacional de Educação sobre as DCN's, principalmente a questões relacionadas à formação de professores, os colegiados dos cursos designaram à Comissão de Reforma Curricular, o estudo e elaboração de proposta para atender às Resoluções do Ministério da Educação-MEC, bem como suprimir as habilitações que não estavam sendo oferecidas.

Levando em consideração o que é estabelecido na Resolução CNE/CP Nº 01/2006, na organização do projeto pedagógico do curso de Pedagogia deverão constar alguns aspectos relevantes para o funcionamento da Licenciatura. Inicialmente, o Projeto Pedagógico do *campus* de Itapetinga enfatiza a concepção de trabalho docente:

> A docência é caracterizada como processos e práticas de produção, organização, difusão e apropriação de conhecimentos que se desenvolvem em espaços educativos escolares e não-escolares, sob determinadas condições históricas e o professor é um profissional da educação, em ação e interação com o outro, produtor de saberes na e

> para a realidade. A docência é, então, definida como ação educativa e ela se constitui no ensino-aprendizagem [...] (PPC/UESB, ITAPETINGA, 2011)

Em seguida, na referida resolução, o curso de Pedagogia é definido como uma licenciatura, o que significou, a partir deste momento, que não é mais admitida a organização do curso de Pedagogia por habilitações e as habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entram em regime de extinção, nos termos do que estabelece o art. 4° desta Resolução. Assim, os projetos pedagógicos dos cursos devem ser estruturados de modo a assegurar a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas.

Nesse contexto, a estrutura curricular dos Cursos de Pedagogia é composta por disciplinas de formação básica, geral e profissional específica, bem como de disciplinas de complementação para integralização do currículo pleno. O objetivo do currículo em vigor é "propiciar uma sólida formação básica, permitir o direcionamento da formação específica do aluno de acordo com seu interesse por meio da seleção de atividades acadêmicas e estimular a realização de outras atividades acadêmicas além de disciplinas." (PPC, UESB, VITÓRIA DA CONQUISTA, 2011).

É imprescindível que no cerne da formação seja estabelecida uma dimensão teórico-prática para o exercício da docência de forma integrada e indissociada, bem como da gestão dos processos educativos escolares e não escolares, levando em conta também a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo da Educação. No momento em que o trabalho do Pedagogo volta-se, sobretudo, para a escola como um todo, ou seja, para a concepção, implementação e avaliação da prática pedagógica desenvolvida por ela, para as questões que envolvem a articulação do currículo, para as parcerias, para a organização e gestão articuladora das ações educativas na escola, como também em outros contextos educativos, a docência passa a ser uma condição imprescindível. Então, ela é a base da formação e deve manter uma íntima relação com o trabalho pedagógico nas suas diferentes instâncias.

4 ANÁLISE DE DADOS: EM BUSCA DE RESPOSTAS

A análise dos instrumentos de pesquisa possibilitou responder e tecer discussões pertinentes acerca da nossa questão norteadora, a saber: “Quais as representações sociais dos professores de Pedagogia da UESB sobre a docência no ensino superior?”. A partir da condução de etapas já estabelecidas e propostas por Bardin (2002), bem como das contribuições de Amado, Costa e Crusoé (2017) acerca da Análise de Conteúdo, os dados coletados no contexto investigativo foram analisados da seguinte forma:

Etapa 1: PRÉ-ANÁLISE - organizamos o material utilizado e coletado nas etapas da pesquisa, sem perder de vista o exercício de observação. Fizemos a leitura do material gerado, com atenção para o tom de voz e as pausas durante as entrevistas, pois esses aspectos podem revelar informações que, em muitos casos, permanecem escondidas por trás das falas e separamos o que seria utilizado, posteriormente, na análise de dados, com os objetivos devidamente alinhados. Em conformidade com os procedimentos dessa etapa, Amado, Costa e Crusoé (2017, p. 311) afirmam que “serão a problemática e os objetivos que condicionarão todas as decisões a tomar posteriormente”. Nesse sentido, não podemos perder de vista nossa questão de pesquisa e nossos objetivos durante o estudo, pois eles nortearão a análise do material coletado.

Etapa 2: EXPLORAÇÃO DO MATERIAL – nesta etapa, nosso intuito foi categorizar os dados. Iniciamos ouvindo os áudios e transcrevendo as falas/respostas dos docentes de forma integral. Isso facilitou, na etapa seguinte, classificar os dados em categorias, agrupando as perguntas por temas previamente estabelecidos, visto que de acordo com Bardin (2011, p.135) o tema, “[...] é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia de leitura”.

Realizamos diversas leituras sucessivas do material disponível para ser analisado. Conforme Amado, Costa e Crusoé (2017, p. 313) “serão estas leituras que irão possibilitar uma inventariação dos temas relevantes do conjunto [...] através delas o analista pode dar conta de um subconjunto de áreas temáticas (e respectivas categorias)”. Cientes da relevância dessa etapa, foi possível avançar para a fase final.

Etapa 3: TRATAMENTO DOS RESULTADOS E INTERPRETAÇÕES - nesta última etapa de análise dos dados foram estabelecidas as categorias em forma de informações

pessoais e perguntas. Utilizamos o procedimento aberto, que consoante Amado, Costa e Crusoé (2017, p. 315) “a opção é de construir um sistema de categorias puramente induzido a partir da análise”. A análise qualitativa dos dados foi sendo realizada com base na articulação das categorias estabelecidas e, por meio de um mapeamento estruturado, apreendemos, aos poucos, as representações sociais sobre ser docente no ensino superior, explicitando a relação entre as dimensões dos saberes presentes nessas representações e as práticas desenvolvidas pelos professores.

Apresentamos a seguir a composição do sistema de categorias emergentes desta fase do nosso processo de análise, tendo como base as áreas temáticas:

QUADRO 4- Estrutura das categorias

ÁREA TEMÁTICA	CATEGORIA	NOTA EXPLICATIVA
História de vida e formação	Relação com a Educação	A análise dessas categorias nos permitiu conhecer a relação que os docentes mantêm com a Educação e suas motivações para tornarem-se professores.
	Influências e motivações iniciais	
Sobre ser docente	Modos de ser professor	A análise dessas categorias nos permitiu identificar como os professores definem sua “maneira de ser” enquanto docentes, bem como reconhecer qual o lugar da formação continuada em suas práticas.
	Concepções sobre Formação continuada	
A socialização docente	Experiências significativas para o exercício docente	A análise dessa categoria nos permitiu conhecer contextos e experiências que foram mais significativos e ofereceram subsídios para o exercício dos professores

Fonte: Elaborado pela autora a partir das categorias encontradas.

Durante o processo de análise, destacamos os teóricos nos quais nos apoiaríamos para interpretar os indicadores das falas. Decidimos utilizar a frase como unidade de registro

das falas das participantes e durante toda a análise estas foram sendo apresentadas e interpretadas. No que se refere as próximas seções e subseções deste trabalho, estão organizadas conforme a lógica das áreas temáticas definidas.

4.1 Histórias de vida e formação: relação com a Educação e motivações iniciais para o exercício profissional

Considerando os estudos de Tardif e Raymond (2000) sobre saberes, tempo e aprendizagem, nos apoiamos na noção de saber a partir de um sentido amplo, que abarca os conhecimentos, aptidões e as próprias atitudes dos docentes e reflete, de certa maneira, no que os professores dizem sobre suas trajetórias, bem como sobre os saberes que mobilizam no exercício de sua profissão.

Nessa seara, é importante esclarecer que essa pesquisa se debruça na perspectiva de que o ato de ensinar é fundamentado pelos saberes, os quais, conforme Tardif e Raymond (2000, p. 212) "provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc.)".

Assim, o saber docente encontra-se imerso num contexto plural e temporal, pois está imbricado e se forma no emaranhado da história de vida dos professores, suas vivências que antecederam a escolha da profissão, as influências e motivações, bem como no desenvolvimento profissional que decorre das relações entre ensinar e aprender.

Os estudos de Tardif e Raymond (2000) também apontam que abordar a questão dos saberes dos professores do ponto de vista de sua relação com o tempo não é uma tarefa fácil, visto que essas dimensões temporais do saber profissional se referem a inscrição do professor e sua construção ao longo da carreira, isto é, remete a processos através dos quais os saberes são adquiridos num processo constante de socialização profissional, dimensão que também aprofundaremos na última sessão deste capítulo.

A inscrição no tempo é muito importante para compreender a genealogia dos saberes docentes uma vez que ao esboçar um estudo que tem como uma de suas propostas discutir questões ligadas à docência no ensino superior consideramos relevante ouvir a história dos participantes, os caminhos percorridos na Educação. Por estes motivos, tomamos como

referência questões voltadas para a relação com a educação durante a trajetória, as influências para a atuação como docente, a formação (graduação e pós-graduação), as experiências educativas marcantes, bem como os motivos que levaram a ser professor do ensino superior.

Moscovici (2003) aponta que o meio em que o indivíduo está inserido tem grande influência na elaboração de suas representações. Nessa linha de pensamento, esta subseção desvela a relação dos docentes com a educação durante a trajetória de vida, as influências e as motivações iniciais para atuarem como professores. Os relatos apontam que os participantes tiveram, desde cedo, relacionados com a Educação, principalmente no que se refere ao meio familiar.

De acordo com Tardif e Raymond (2000, p. 223) é importante observar estudos que sublinharam a

> [...] a importância da história de vida dos professores, em particular a de sua socialização escolar, tanto no que diz respeito à escolha da carreira e ao estilo de ensino quanto no que se refere à relação afetiva e personalizada no trabalho. Eles mostram que o "saber-ensinar", na medida em que exige conhecimentos de vida, saberes personalizados, competências que dependem da personalidade dos atores, de seu saber-fazer pessoal, tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores de profissão.

Esses estudos[4] mostram também que a relação com a escola já se encontra estruturada nos professores que estão iniciando e as etapas seguintes pelas quais eles passam em sua socialização profissional não ocorrem em terrenos neutros. Tardif e Raymond, 2000, p. 224 declararam que "o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas cobre também a existência pessoal dos professores, os quais, de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo."

Professora Soares afirmou: *"Sou filha de professora primária. A escola sempre foi um tema recorrente em nossas conversas em casa"*. "*Tive uma boa relação com o ato do fazer educacional dentro da minha família"*, relembrou Professor Cabral. Já professora Gohn recordou: *"Interagia com os alunos da minha mãe, que foi minha professora. Fiz magistério e isso foi tendência do que vivi na infância"*. Os relatos possuem pontos em comum entre si, pois revelam a familiaridade com questões que envolvem a Educação.

---

[4] LESSARD, C. e TARDIF, M. La profession enseignante au Québec (1945- 1990). Histoire, système et structures. Montreal: Presses de l'Université de Montréal, 1996.

RAYMOND, D. "Éclatement des savoirs et savoirs en rupture: une réplique à Van der Maren". Revue des Sciences de l'Éducation, 19 (4), 187-200, 1993a.

"Quando a minha mãe não tinha com quem nos deixar (5 filhos), acabava nos levando para a escola. Foi dessa forma que a minha trajetória de vida foi se entrelaçando com a experiência escolar, possibilitando que me constituísse professora." Acrescentou Soares. É possível observar na expressão das participantes, que desde muito cedo suas vidas foram sendo ligadas à escola, e isso contribuiu diretamente para que elas tivessem se tornado professoras.

Professor Cabral destacou *"Sou filho de costureira, que em um período da sua vida foi professora. Tinha uma irmã mais velha professora que me alfabetizou, foi minha primeira professora, eu tinha 04 anos de idade"*. Para ele, ter sido alfabetizado precocemente por sua irmã também foi um fator que lhe manteve ligado à Educação. Da mesma forma, a professora Gohn relatou ter aprendido a ler cedo: *"Comecei a ler aos cinco anos, minha mãe era dirigente da comunidade eclesial de base e professora do 4º ano em escola multisseriada do campo"*.

Além disso, a professora Gohn afirmou: *"Sempre fui engajada na luta do sindicato, dos movimentos sociais [...] na perspectiva de fazer enfrentamentos ao sistema capitalista, a fim de conseguir políticas públicas para a melhoria da vida das pessoas do campo. Educação para mim não é apenas salário, é militância."* Esse relato demonstra que desde cedo ela teve um interesse pela Educação de maneira mais ampla, que extrapolou os muros da escola, visto que encontrou nessa esfera um espaço de militância, um espaço aberto para propor mudanças significativas. Sobre essa questão, Barreto, Oliveira e Seixas (2017, p. 63) nos asseguram que "todo ato educativo tem por fim transformar, conduzindo à emancipação do sujeito e à edificação de sociedades mais justas e igualitárias". Da mesma maneira, compreendemos que o ato educativo tem como uma das suas dinâmicas, investigar as mudanças que ocorrem "quer nos níveis histórico, social ou individual. (p.63)".

Desse conjunto de relatos, podemos perceber que a presença de pessoas na família que estão inseridas na Educação, seja como professores ou como outros funcionários da escola, de alguma forma podem interferir na decisão de percorrer ou não os caminhos da Educação. Ficou evidente também que as práticas exercidas pelos professores em sala de aula são, de alguma forma, resultados de suas vivências pessoais e grupais. Eles atribuem valores significativos às relações desenvolvidas nas famílias, bem como na escola, local em que se relacionou - e aprendeu - com seus professores e seus colegas.

O professor Galeffi relatou: *"sempre estudei em escola pública, desde a Educação Básica até a conclusão do doutorado e embora as pessoas sempre esperassem um cenário de desqualificação, considero que fui bem sucedido durante o Ensino Fundamental."*. Já no período que cursou o Ensino Médio, relembrou de ter sofrido, *"principalmente por ter estudado em escolas públicas que foram penalizadas com a ausência de professores para disciplinas básicas como física, química ou matemática"*. A partir da narração dessa lembrança, ele destacou: *"Posso dizer com certa convicção, que se tive algo de importante na minha trajetória com a educação, isto não começou na escola."*.

As falas do participante revelaram que, ao contrário dos demais, a trajetória que marcou as decisões relacionadas a atuação docente do professor Galeffi não iniciou na escola. Suas palavras relatam com detalhes como foi esse processo: "*A minha primeira experiência educativa que influenciou decididamente a minha vida veio de minha experiência estética, porque eu tive um professor de música com quem aprendi a ser instrumentista que abriu minha percepção para a importância da alteridade, depois disso, me tornei aos 17 anos professor de música, aprendi muita coisa com ele e depois foi através dele que eu fui encaminhado ao conservatório de música, onde fiz um teste e iniciei meu curso numa etapa mais avançada. Neste período dava aulas aos alunos iniciantes, estudava no conservatório e no ensino médio. Nesta época, eu tive diferentes tipos de experiência, pois tinha alunos jovens, mas também pessoas mais idosas, e até pessoas com deficiência. Cada experiência era um desafio.*".

O relato do professor nos faz ponderar que a Educação não deve continuar sendo percebida/considerada como uma prática exclusiva da escola, pois existem diversos outros espaços em que a aprendizagem pode ocorrer. A experiência estética para ele foi fator decisivo e levou a abertura de sua percepção sobre a alteridade, isto é, o entendimento de que o homem, enquanto ser social desenvolve relações de interação e dependência com o outro.

O professor demonstrou, no decorrer das suas falas, que adquiriu uma maturidade muito grande por ter tido a oportunidade de ministrar aulas de música para um público diverso desde a adolescência e isso é extremamente desafiador. Então, a partir da experiência vivida e relatada por ele, consideramos de grande importância reconhecer que o acesso ao conhecimento de maneira institucionalizada constitui parte do processo de formação humana, no entanto não devemos afirmar que faz parte de sua totalidade, isto é, a educação não se

reduz a aquisição, na escola, de conhecimentos e habilidades voltadas para a composição da força de trabalho.

Professor Brandão declarou: "*Inicialmente, fui inimigo da escola e não conseguia dar sentido a ela.*" Essa fala nos faz perceber que nem sempre a escolha para atuar como docente está ligada a uma "vocação", a um "chamado", visto que, de acordo com o professor, sua trajetória na escola não serviu de parâmetro para que ele decidisse atuar na docência.

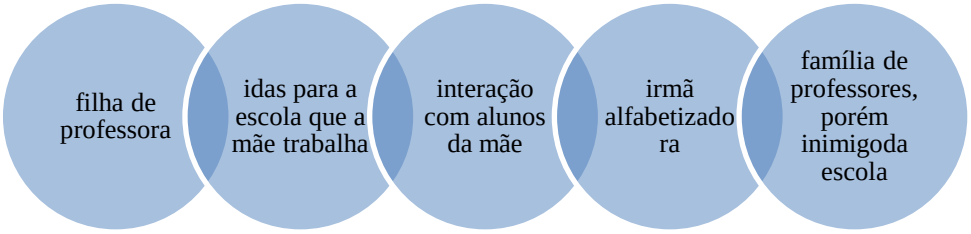
Kreuz (1986, p. 16) procura desmitificar a concepção de magistério como um sacerdócio e considera que essa concepção "dificulta a participação efetiva dos professores na organização da categoria profissional [...], cria a resistência da própria sociedade [...], pois lhe cobra uma postura vocacional, de doação". Tardif e Raymond (2000, p. 219), complementam esse raciocínio, ao afirmarem que "quando os professores atribuem o seu saber-ensinar à sua própria personalidade ou a sua "arte", parecem estar se esquecendo justamente de que essa personalidade não é forçosamente "natural" ou "inata", mas é, ao contrário, modelada ao longo de tempo por sua própria história de vida e por sua socialização.

Nessa ótica, consideramos arriscado reforçar a ideia de que o professor nasce com um dom, pronto para exercer um sacerdócio como professor, visto que, a história de vida dos professores é mediadora entre os saberes e o exercício profissional que requer um longo processo de socialização. Ademais, é importante que esses profissionais tenham uma formação sólida que lhes permitam aprender sobre seu ofício, bem como sobre as ferramentas que encontram à sua disposição no decorrer da sua trajetória docente.

Para muitos profissionais, assim como aconteceu com o professor Brandão, a afinidade com a Educação surge justamente no momento em que têm a oportunidade de conhecer o chão da escola, ao adentrar na sala de aula e ir conhecendo a dinâmica dos processos educativos. E isso não significa que os professores nascem com um dom, predestinados a atuar na escola, manter/alimentar essa ideia é limitar uma profissão que, assim como as demais, exige preparo e formação.

A figura síntese abaixo retrata o que foi recorrente nos relatos sobre a relação que os participantes tiveram com a Educação:

Figura 4: Relação dos participantes com a Educação



Fonte: Elaborada pela autora

Ao analisarmos as trajetórias dos participantes no âmbito da Educação, inferimos que essas demonstram diferentes representações visto ser notório que a relação de cada um com a Educação partiu de pontos diferentes, no entanto, essas trajetórias que se atravessam, já que todos os relatos convergem quanto a presença de familiares ligados à escola. Apenas um dos professores, que embora também fizesse parte de família composta por professores, inicialmente, não tinha afinidade com a escola, no entanto, isso não impediu sua formação acadêmica e posterior atuação como docente, pois, como relatou o professor Brandão "o tempo e a vida mudaram estas questões".

Tardif e Raymond (2000, p. 235) pontuam que o professor pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal.

> Ele é uma pessoa comprometida em e por sua própria história - pessoal, familiar, escolar, social - que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história.

Vale destacar que um dos aspectos que levamos em conta na pesquisa foi o tempo de experiência dos participantes no magistério superior (todos atuam há mais de cinco anos), e isso tem relação direta com os saberes experienciais, que conforme Tardif (2014, p. 39), são desenvolvidos pelos professores "em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio". Ademais, são saberes que possuem dimensões temporais, pois são constituídos por meio da história de vida do docente, dos aspectos da sua formação e do exercício da carreira. Sobre essa questão, Tardif (2014, p. 24) pontua que "o fato de levar em conta essas dimensões temporais permite dinamizar o saber experiencial, mostrando como ele é modelado no decorrer da história pessoal, escolar e profissional dos professores".

Nessa compreensão, no que se refere às influências para a atuação como docente, Tardif e Raymond (2000, p. 219) consideram que "a vida familiar e as pessoas significativas na família aparecem como fonte de influência muito importante que modela a postura da pessoa toda em relação ao ensino.". Em conformidade com essa ideia, os participantes deixaram claro em seus relatos que as questões familiares foram espécies de portas de entrada para a carreira docente, pois de alguma maneira foram tocados por essas questões.

O convívio com mães, tias e outros parentes professores, a insistência por parte da mãe ou pai para que estudassem, ou até mesmo uma "sugestão" quanto a cursar, na época, o antigo magistério, como forma de garantia de uma profissão considerada "segura" oportunizou uma certa inclinação para a escolha da docência desde cedo. Essas questões vão ao encontro de pesquisas desenvolvidas por Tardif e Lessard (1996, 2000), quando constataram que "vários professores falaram da origem infantil de sua paixão e de sua opção pelo ofício de professor [...] muitos professores, especialmente mulheres, falaram da origem familiar da escolha de sua carreira [...] porque vinham de uma família de professores", o que coaduna com a fala da Professora Gohn: *"Recebi muita influência da minha mãe, já o meu pai achava que não precisava estudar porque ele não estudou e vivia. Por conta da distância da escola morei em casa de parentes, em convento, já que antes não havia transporte escolar, hoje temos e entendo que isso é fruto de muitas lutas."*

O relato da professora Gohn sobre o papel exercido por sua mãe enquanto educadora no campo, sua visão de educação enquanto militância e a importância das políticas públicas educacionais revela que as relações familiares, as interações, bem como as atividades de militância foram elementos que influenciaram de maneira decisiva a ponto de conduzir suas escolhas profissionais e mais do que isso, criou a consciência de seu papel na sociedade e seu desejo de formar indivíduos que reflitam quanto ao tipo de sociedade que quer construir. Isso revela o que Pimenta e Anastasiou (2014, p. 77) denominam de "caráter dinâmico da profissão docente como prática social", tendo como possibilidade a "leitura crítica da profissão diante das realidades sociais.".

Segundo as autoras "educar na universidade significa ao mesmo tempo preparar os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual, de sua riqueza e de seus problemas, a fim de que aí atuem. Isso requer preparação científica, técnica e social". (p. 81) Foi possível perceber em diferentes respostas da professora Gohn que essa é uma das suas principais

preocupações, pois em diversos momentos sinalizou para o fato de que é importante deixarmos um mundo melhor para as futuras gerações. E nessa linha de pensamento afirma:

Somos educados para pensar no próprio umbigo, mas precisamos entender que são essas pessoas que formamos agora que governará nosso país para nossos filhos, nossos netos. Temos muita responsabilidade com a formação dessas pessoas, precisamos envelhecer melhor, deixar uma vida melhor para a posteridade. ***Não dá para ficar de braços cruzados diante da realidade que estamos vivendo hoje [...] Precisamos ter compromisso, sair do casulo e pensar na sociedade.*** *(Professora Gohn, grifo nosso).*

Ficou explícito nas falas da professora que há um grande envolvimento na sua profissão, o que nos leva a inferir que ser professor abrange também uma atitude crítica diante das mudanças sociais, as quais implicam diretamente nas questões educacionais. A respeito desse compromisso, Freire (1996) aponta que, conscientes da nossa presença no mundo, não podemos nos isentar da responsabilidade ética no nosso movimento. Ao abordar os saberes necessários para a prática educativa, o autor supracitado afirma ainda que ensinar, entre outras exigências, exige comprometimento.

> Outro saber que devo trazer comigo e que tem que ver com quase todos os de que tenho falado é o de que não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar. Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. (p.96)

Ainda sobre as influências para se tornar professor, Brandão relembrou: *"Foi dentro do processo de ser-sendo. Na verdade, minha família é composta de muitos professores. Eu corri da profissão e tentei eliminar todas as chances de um dia ser professor ao cursar Contabilidade (curso técnico). Mas, um certo dia eu entrei numa sala de aula e me apaixonei".*

A fala de Brandão nos remete a ideia de Freire (1996, p. 33) no sentido de que "só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser" e isso sinaliza um movimento diferente do que costumamos presenciar nos processos de escolha, pois o fato de ter muitos professores na família lhe estimulava a se distanciar da profissão, talvez pelo fato de não desejar ser "mais um na multidão", talvez a impressão de não se encaixar, ou até mesmo de não ter aptidão para desempenhar tal papel. Mas como ele relatou, o *"simples"*

contato com a sala de aula mudou toda uma visão que ele já havia construído sobre as chances - para ele, mínimas - de atuar como docente.

A professora Gatti, por sua vez, afirmou "*Na nossa caminhada formativa, temos aqueles professores e professoras que admiramos, por isso temos uma tendência a nos aproximar de suas práticas, como um "modo interessante de ser".* Sua narrativa menciona a influência que os professores que fizeram parte de sua vida escolar tiveram na trajetória de formação e chama atenção para o fato de acreditar que aqueles que não ganham a admiração dos alunos também contribuem de alguma maneira no processo formativo, pois farão parte do grupo de referências não recorridas, negadas: "*Entendo que esses professores que não admiramos são o contraditório necessário a busca pela melhoria de nossas escolhas como profissionais"*, acrescentou a professora Gatti, destacando que *"há também aqueles que nos despertam como práticas indesejáveis, que não valem à pena colocar em nossa "bagagem" como profissional, mas reconheço que eles também são formativos".*

Esse posicionamento evidenciou que a participante tem consciência do quanto o professor é capaz de influenciar os estudantes, seja positivamente ou não. Conforme Cunha (2001), assim como os professores atuais foram influenciados, de alguma forma, pela prática pedagógica dos professores que tiveram, também podem, com certeza, influenciar seus alunos. Então, é importante que ele esteja consciente de que sua prática docente pode servir de modelo - ou não -, e, muitas vezes, ele é uma das referências de profissional que o estudante tem.

Questionados quanto ao fato da graduação e da pós-graduação ter oferecido bases para a sua atuação, as respostas foram todas positivas, seguidas de observações pertinentes. Professor Brandão afirmou: *"Tive uma boa base teórica, sim. A graduação trouxe a aquisição de saberes teóricos. Um bom casamento entre teoria e prática".* Sobre essa aquisição de saberes nos cursos de graduação, Gauthier (2013, p. 26) defende que apesar das faculdades de educação terem produzido saberes formalizados "esses saberes não se dirigiam ao professor real, cuja atuação se dá numa verdadeira sala de aula." Seguindo essa linha de compreensão, o professor Brandão destacou que *"a formação inicial é o pontapé introdutório. A experiência lapida".*

Já a Professora Soares declarou: *"Tive oportunidade de fazer um curso de Pedagogia com muita qualidade. Essa realidade me ajudou e me ajuda muito na minha docência na*

Educação Superior." Para ela, ter tido uma boa base na graduação foi um dos fatores que impactaram sua prática enquanto professora. A Professora Gohn relembrou: "*Sou de um tempo que os alunos faziam as leituras, participavam do debate, hoje para que os alunos leiam é preciso exigir alguma síntese (sem generalizar)."* Suas falas sinalizam para a falta de comprometimento, que, em muitos casos compromete a formação dos discentes.

Professor Cabral trouxe à tona: *"posso dizer que minha base para estar dentro da Universidade como professor foi a especialização, pois recorri as leituras que havia feito, então de certa forma essa Especialização foi para suprir as lacunas da Graduação, mesmo que de forma mais compacta"*. De acordo com suas falas *"Esse foi o trampolim que precisei para chegar na Universidade enquanto professor."* O conjunto de falas do professor apontam para a importância de aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos por meio da formação continuada.

A seguinte observação foi feita pela professora Gatti: *"reconheço que nenhuma graduação ou pós-graduação se bastam. Formação é também auto formação".* A pertinência da colocação da professora reside no fato de que não se pode esperar que os cursos de graduação deem conta de todas as lacunas relacionadas ao processo formativo, especialmente no que se refere ao preparo do profissional para a prática. Gatti acrescentou: *"A universidade nos abre possibilidades importantes, mas seria ingenuidade ou imaturidade intelectual que ela dá ou dará conta de "preparar" o profissional irretocável."*. Sobre essa questão sinalizada pela professora, Tardif e Raymond (2000, p. 213) pontuaram que os saberes que servem de base para o ensino

> [...] não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar.

É nessa direção que percebemos que os saberes não se limitam a conteúdos que dependeriam de conhecimentos especializados (obtidos nos cursos de formação docente), eles abrangem questões diretamente relacionadas ao trabalho realizado pelos professores. Nas palavras da professora Gatti,*"não consigo ver uma hierarquização nesses saberes. Entendo a docência como uma trama complexa que envolve diferentes saberes e, em cada situação concreta, próprio do movimento do processo de ensino-aprendizagem, sentimos que um saber*

se evidencia mais em relação ao outro. Eu, do meu lugar de docência, não consigo eleger o que vem primeiro, depois... e assim sucessivamente.”.

Essa concepção evidencia uma grande proximidade com as ideias de Tardif e Raymond (2000, p. 215) ao pontuarem o perigo de considerar que os saberes são “contemporâneos uns dos outros, imóveis e igualmente disponíveis na memória do professor”. Pensar dessa forma é negligenciar o fato de que existe uma dimensão temporal do saber profissional que pode ser traduzida na inscrição da história de vida dos professores e sua construção ao longo de uma carreira.

Por sua vez, o professor Galeffi destacou: *“Acredito que o grau de exigência que tenho comigo hoje como docente vem desta experiência acadêmica, e esta exigência se faz em dois sentidos: do ponto de vista do saberes e conhecimentos, mas também do ponto de vista ético.”* Ele relatou a influência que seus professores exerceram no seu processo formativo e reconheceu que o fato de ser muito exigente consigo mesmo enquanto docente está relacionado tanto as questões dos saberes, quanto as questões ligadas a ética, visto que os exemplos que teve de integridade por parte de seu orientador marcaram sua trajetória a ponto de lhe inspirar: “A imagem de integridade, envolvendo estas duas dimensões, foi o que mais me inspirou.”

É possível verificar a postura do professor se aproximar do que destaca Freire (1996, p. 16): “É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles.” Os modelos de integridade e ética foram tão marcantes na vida no professor Galeffi que ele se cobra essa postura no seu exercício docente e isso confirma o que temos discutido: a conduta de um professor pode, sim, ser fonte de inspiração para os estudantes, os quais, em muitos caos, levam isso para a vida. Sobre essa questão, De Abreu, De Alencar e Couto (2019, p. 447) destacam: “os estudantes se deixam influenciar pelo professor que vai além da competência cognitiva, preocupando-se em proporcionar e se envolver em relacionamentos afetivos satisfatórios com eles.”.

Diante das interlocuções e dos depoimentos acima apresentados, corroboramos com Tardif e Raymond (2000, p. 219) ao explicarem que “as relações determinantes com os professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu

conhecimento prático. Acrescentam-se a isso também, experiências marcantes com outros adultos". Há ainda os profissionais que tiveram influência tanto da família - que em alguns casos já estava inserida na Educação -, quanto de professores, os quais foram e continuam sendo fontes de inspiração por conta das boas práticas que desenvolviam.

Professor Cabral afirmou: *"tenho um irmão mais novo que atuava como professor de matemática porque tinha graduação em Economia, então, de certa forma a gente convivia com o fato de ser professor muito cedo, isso fazia parte do nosso cotidiano."* Para ele, aos poucos, o entendimento de que ser professor era só uma questão de tempo ficava cada vez mais claro. *"Essa perspectiva de uma educação escolarizada estava muito presente na minha vida desde a infância". Várias lembranças foram narradas e, entre elas, uma das mais marcantes, pois foi decisivo para sua motivação de ser professor: "[...] lembro que eu gostava muito de Português, tive uma professora muito boa na oitava série, ela me fez gostar muito de Gramática, Sintaxe [...] uma das grandes influências que recebi para querer fazer Filosofia foi de uma professora do Ensino Médio".* Ainda segundo Cabral, *"a paixão com a qual ela lecionava a disciplina de Filosofia me fez encantar, levei o curso adiante mesmo com tantas dificuldades."*.

Professor Geleffi apontou: *"No início fui motivado pela ideia de que poderia ser um professor e isso me daria a condição financeira de me manter como profissional e descobrir outras possibilidades de trabalho."* O relato sinaliza que, embora ele tivesse atento as possibilidades que surgissem na área, não tinha noção de como estaria sua vida profissional anos depois. O professor continuou: *"na época eu não tinha clareza de que faria uma vida acadêmica e nem que isto aconteceria da forma como veio a acontecer."*.

As falas dos participantes estão carregadas de sentidos construídos na trajetória escolar de cada um e nas experiências vivenciadas. As respostas dos questionários de associação livre evidenciaram que cada docente investiu na formação dentro de suas próprias possibilidades e oportunidades. Apenas uma das participantes ainda não passou pelo processo de doutoramento, o que não invalida sua prática pedagógica. No entanto, os demais já fizeram cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), conforme recomendação da Lei 9.394/96 (LDB).

Conforme Tardif (2014), "é apenas ao cabo de um certo tempo – tempo da vida profissional, tempo da carreira – que o *eu pessoal* vai se transformando, pouco a pouco, em

contato com o universo do trabalho, e se torna um *Eu profissional".* Professor Brandão relembrou: *"Uma das experiências educativas marcantes para mim está relacionada a memória de uma professora que tive, no Ensino Fundamental, mostrando para todos os alunos da sala uma prova minha toda corrigida de vermelho. Isso pode ter marcada a minha trajetória".*

Em seu relato, o Professor Brandão também trouxe à tona uma lembrança negativa que lhe fez não repeti-la em seu cotidiano na sala de aula. No momento em que foi corrigido publicamente, tendo sua prova corrigida exposta para toda turma, ele pode ter sentido que fracassaria na vida escolar ou até mesmo ter tido uma atitude de revolta e rejeição à escola, no entanto, afirmou: *"Busco ir na direção contrária ao que vivi".* Com o passar do tempo, o professor conseguiu ressignificar a situação e decidiu não agir do mesmo modo com seus alunos.

Na perspectiva do professor Galeffi *"um 'eu profissional' é algo sempre semi necessário e semifictício. Para quem pergunta é certeza de que existe uma representação ou uma identidade que precisa ser revelada, mas para quem responde é sempre uma tentativa de arriscar desenhar uma ficção de si".* Após optar por não citar uma experiência educativa marcante que tenha colaborado na construção do seu 'eu profissional', ele acrescentou: "*tento estabelecer uma certa coerência das minhas atitudes com as ideias que julgo serem a expressão da minha compreensão de ser humano. No entanto, devo reconhecer que entre a intenção e o gesto está toda a imprevisibilidade da vida."*

Professora Soares relembrou: *"tive duas professoras no primário, 3ª e 4ª série, Clara e Joana, respectivamente, que tinham muita competência técnica e rigor no ato de professorar. Contudo, na mesma intensidade, elas conseguiam ser afetivas e afetuosas com os estudantes, desenvolvendo laços de respeito e amorosidade com as crianças."* Ao recordar dessas duas professoras, as quais, para além do rigor ao socializar os ensinamentos, foram marcantes por terem sido tão afetivas no processo de ensino-aprendizagem, a professora Soares vai ao encontro do que sustentou Freire (1996, p. 10): "a competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas".

O conjunto de falas mostrou que, ao relembrar experiências educativas marcantes que tenham colaborado na construção do "eu profissional", Brandão e Soares demonstraram

corroborar com Campos (2013, p. 43-44), quando afirma que "os professores adotam "modelos" que creem "verdadeiros" e seus papéis são espelhados em antigos professores […] aquilo que se realiza com êxito tende a ser reproduzido, fixado, repetido constantemente no cotidiano escolar".

Os relatos ilustram as considerações de Pimenta e Anastasiou (2014, p. 79) quanto ao fato de que os professores que atuam no ensino superior "formaram modelos 'positivos' e negativos', nos quais se espelham para reproduzir ou negar. Quais professores foram significativos em suas vidas. Isto é, que contribuíram para sua formação pessoal e profissional." Tais as aspectos foram depreendidos nas falas dos docentes, principalmente ao relembrar como foram influenciados pelas práticas de seus professores e como alguns deles não serviram de base para as práticas que os participantes reproduzem.

Ainda no que se refere aos aspectos que contribuíram para a construção do *Eu profissional* dos participantes, o professor Cabral relatou: *[...] umas das experiências que logrou um bom resultado na extensão e me motivou a pensar: "é isso o que eu quero dentro da Universidade", pois fortaleceu minha prática docente foi a criação de um curso na época chamado "Filosofia e Cinema: estética e racionalidade da imagem." [...] Esse curso foi pioneiro, inovador, no ano de 2004 [...] O público regional respondeu bem, apareceram emissoras de TV locais para fazer matérias sobre o projeto, houve uma divulgação grande, massiva, uma procura muito grande, a quantidade de vagas que oferecemos na época não deu conta. Eu coordenava o projeto [...] e* ***a gente fica naquela empolgação de querer fazer a diferença, o novo, de ter novas ideias e de repente isso foi abraçado pelos colegas.*** *Essa experiência me fez pensar que a gente poderia fazer algo mais além do espaço da sala de aula e fazer com que esse espaço dialogue com a comunidade,* ***essa para mim foi uma experiência que me fez pensar que vale a pena ser professor naquele contexto, mesmo diante de todas as dificuldades que tínhamos****. (Professor Cabral, grifos nossos)*

Verificamos, a partir da fala do docente, que esse processo ocorreu logo nos primeiros anos de prática na docência universitária e para ele foi marcante no sentido de reafirmar as suas convicções, além de fazê-lo perceber que mesmo diante dos evidentes problemas, dificuldades e grandes desafios encontrados no seu campo de trabalho, valeria a pena continuar trilhando o caminho da docência. *"Se eu pudesse optar pela possibilidade de*

ser professor seria de novo, tranquilamente optaria por isso, ademais de tudo optaria por isso", acrescentou o professor Cabral.

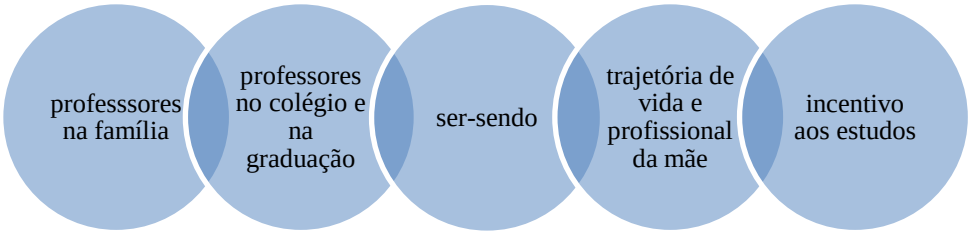
Para Tardif (2012, p. 108) "esse aprendizado, muitas vezes difícil e ligado a fase de sobrevivência profissional, na qual o professor deve mostrar do que é capaz, leva à construção dos saberes experienciais que se transformam muito cedo em certezas profissionais [...]". É justamente nesse contexto de construções que se edificam os saberes profissionais mobilizados no decorrer da carreira.

> A temporalidade, estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do *Eu profissional* e constitui meio privilegiado de chegar a isso [...] A estrutura temporal da consciência proporciona a historicidade que define a situação de uma pessoa em sua vida cotidiana como um todo e lhe permite atribuir, muitas vezes, *a posteriori*, um significado e uma direção à sua própria trajetória de vida (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 216)

Diante dos relatos apresentados, entendemos que para compreender as dimensões imbricadas nos saberes docentes é essencial considerar as questões temporais, visto que o tempo é um elemento essencial no processo de construção dos saberes da experiência, os quais são marcados pelas trajetórias de vida dos professores, bem como pelas relações familiares e escolares que desenvolveram ao longo da vida.

Esses saberes "são mesmos temporais, pois são abertos, porosos, permeáveis, e incorporam, ao longo do processo de socialização e da carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos em pleno processo" (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 237). Além disso, esses saberes estão diretamente relacionados com as diversas vivências e não estão alheios também as questões que envolvem a afetividade e interação com os sujeitos. A figura síntese abaixo demonstra as principais influências e motivações iniciais reveladas pelos participantes no decorrer das entrevistas para terem se tornado professores/professoras.

Figura 5: Influências e motivações iniciais dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora

A análise das influências e motivações iniciais dos professores/professoras para se tornar docentes parte de perspectivas diferentes, mas assim como a relação que tiveram com a Educação, essas influências e motivações também se cruzam. Essa constatação nos permite inferir que, a partir das escolhas, vamos nos tornando profissionais e nossa identidade docente vai sendo construída tendo como base diversos fatores, entre eles, nossa história de vida e formação, experiências de escolarização, as influências familiares, as relações estabelecidas com nossos pares, o contexto social no qual estamos inseridos e as nossas representações sobre a docência.

4.2 Sobre as maneiras de ser docente: modos de ser professor

Cada professor, no exercício de sua profissão, constrói maneiras próprias de ser e de conduzir o processo de ensino-aprendizagem, o que permite que, frequentemente, sua maneira de ser se cruze com a sua maneira de trabalhar. Ademais, atuar como docente requer postura crítica, reflexiva, compromisso com a produção de conhecimento em diferentes espaços, além de disposição para as diversas aprendizagens pedagógicas que decorrem do processo formativo contínuo.

Conforme Tardif e Raymond (2000, p. 232) “o saber profissional possui uma dimensão identitária, pois contribui para definir, no professor regular, um compromisso durável com a profissão e a aceitação de todas as consequências, inclusive as menos fáceis”. Esse conhecimento de si mesmo e acerca da importância dos processos formativos se configura enquanto desafio para o professor, pois lhe coloca num lugar de posicionamento crítico diante de suas práticas e propõe uma maneira peculiar de tentar compreender a si próprio.

Reforçamos esse entendimento com base em Pimenta (2012) para quem o processo identitário é construído por intermédio dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições, bem como do significado que cada professor como autor e ator confere a atividade docente no seu cotidiano. Tendo como base essas questões referentes a dimensão identitária dos saberes, nesta seção, discutimos como os professores definem sua “maneira de ser” enquanto docentes do ensino superior e quais suas concepções acerca da formação continuada em suas práticas.

Questionados sobre acreditar que têm a sua "maneira de ser" docente, os participantes demonstraram que com o decorrer do tempo foi possível construir uma maneira particular de ser professor, visto que são indivíduos que atribuem sentidos apropriados as suas práticas e, por isso, tiveram a oportunidade de edificar uma maneira singular de se ver e se compreender, orientando sua ação educativa a partir dessas concepções.

Conforme Professora Gatti *"Somos pessoas individualizadas. Claro que somos subjetivados por um 'modo de ser professor', afinal, passamos a vida inteira buscando uma identidade que nos colocasse na ordem dos mesmos; mas, penso que ainda assim, cada um de nós, em seu tempo e ritmo, vai encontrando seu "modo de ser" no mundo."* Esse relato desvela os indícios de como os "modos de fazer" da professora têm refletido a relação que ela estabelece consigo, com os estudantes, com o mundo e com os saberes, os quais, reitera Tardif (2014, p. 11) são os saberes "dela", relacionados com a própria pessoa, "[...] com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula".

Professora Gatti acrescentou *"Sei que não atingi a todos quando atravessei pelo caminho, também não fui tocada por todos os meus alunos, afinal, somos humanos! Mas* ***tenho tantos alunos que se aproximam de mim (e permanecem) por admiração, por capturar de mim o que posso ter e lhes oferecer como "alguém que vale à pena". Penso que se eu não tivesse meu estilo, meu jeito próprio, isso não seria possível.*** *Eu não trabalho em série; eu não vejo minhas turmas como uma "esteira produtiva". Eu sei que sou visceral quando estou em aula. (Professora Gatti, grifos nossos).*

Numa linha de pensamento parecida, o Professor Galeffi comentou quanto ao fato de ter uma "maneira de ser" docente: *"Eu acho que sim, mas isto não é estático, é movimento, pressupõe conflitos."* As concepções dos participantes se atravessam no sentido de que estão imersos num processo ativo, dinâmico, que influencia e sofre influências. O participante supracitado acrescentou*: "Tenho um amigo que chama isto de 'ser sendo' e para mim se traduz na tentativa de manter a coerência ética com o melhor que posso oferecer na relação com conhecimentos. Mas também é bom dizer que ser docente é uma parte da minha vida, isto não é a minha vida por inteiro.".*

O relato explicitou a concepção do professor de que essa maneira de ser não é estática, o que indica constante processo de metamorfose e utilizou a referência filosófica "ser sendo", -

o que sugere assumir as interpretações e a tomada de decisões nas tramas dialógicas da vida, na perspectiva de estar sempre sendo -, para explicitar que essa questão é subjetiva e pode envolver muitos aspectos, os quais dependerão dos pontos de vistas e das vertentes teóricas das quais partimos.

Já a professora Soares definiu sua "maneira de ser docente" da seguinte forma: *"acredito que tenho minha maneira de ser docente sim. Consigo estabelecer uma relação muito carinhosa e respeitosa com os estudantes, sem perder de vista o rigor que a formação de professores demanda."*. Inspirada por professoras que fizeram parte de sua vida enquanto estudante, a participante deixou claro que transita com tranquilidade entre o respeito, o carinho e a afetividade no seu relacionamento com os estudantes, ideia que nos remete a Freire (1996, p. 67) ao questionar: "como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?".

Acrescentou ainda sobre sua relação com os alunos: *"Sempre busco estabelecer um ambiente de diálogo com os estudantes. Para mim, empatia e afetividade contribuem de maneira positiva no processo de aprendizagem" (Professora Soares).* Durante a sua narrativa, enfatizou que sua postura *"intransigente lutando pela transformação social"* tem coerência com o que propôs Paulo Freire, uma das suas maiores fontes de inspiração e referência para seu exercício enquanto docente, tanto do ponto de vista teórico quanto prático. Acrescentou a professora Soares: *"Não por acaso nos ensino o mestre Paulo Freire afirmou que não existe docência sem discência e nem discência sem docência. Daí ele ter proposto o termo do dodiscência."*. Vale destacar que este conceito criado por Paulo Freire se refere a uma postura específica por parte dos professores que agem como eternos aprendizes, isto é, estão sempre dispostos a aprender com o que fazem cotidianamente e com os próprios aprendizes.

Para ele "viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura [...] a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo". (FREIRE,1996, p.136). Ciente da coerência de sua postura enquanto professora, Soares finalizou o relato afirmando: *"Além disso, Freire defendia que*

rigor e afeto são categorias complementares, devendo ser elementos basilares do fazer docente.”.

A professora Gohn fez uma avaliação da sua atuação docente: *“Do ponto de vista do ensino, não sou uma professora dada a questões da dinâmica, envolver, às vezes acho perda de tempo, não tenho paciência. Poderia melhor nesse aspecto, poderia ser mais interativa.”.* E após se perceber como a professora que *“vai direito ao ponto”* nas aulas, continuou: *“Sou taxada como a professora que pressiona demais, passa muita leitura, mas meu intuito é que eles aprendam.”*. Ela reconhece que poderia adotar outra postura quanto a ser mais dinâmica nas aulas, no entanto, muitas vezes os docentes encontram dificuldades em abandonar determinadas práticas, visto ter sido essas formas de agir que até o momento orientarem seu exercício profissional e resultaram em práticas exitosas.

Sobre essas colocações, Nóvoa (1995) situa a identidade como um espaço de lutas, batalhas e conflitos, pois é neste espaço que o professor constrói suas maneiras de ser e de estar no mundo. Nesse sentido, o processo identitário perpassa também pela nossa capacidade de exercemos com autonomia a atividade humana, e isso inclui o fato de sermos capazes de controlar as nossas ações, tanto no âmbito pessoal quanto no âmbito profissional. Nesta mesma linha de pensamento, Barreto, Oliveira e Seixas (2017, p. 61) pontuam que o professor “deve considerar a autonomia como possibilidade para compreender determinadas situações e, o seu perfil, caracterizado como perito, profissional reflexivo ou intelectual crítico será determinante para esse trabalho.”. É importante mencionar que essa dimensão identitária também transita pelas escolhas: “[...] as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam a nossa maneira de ensinar a maneira de ser.” (p.17).

O professor Brandão optou por não aprofundar na questão das “maneiras de ser docente” e assegurou que *“Todos temos uma identidade docente. Eu tenho a minha”.* A fala categórica carrega a ideia de que identidade dos professores não é estabelecida, mas se configura como um processo contínuo, passível a reelaborações e que se constitui ao longo da carreira.

Professor Cabral assegurou: *"Acredito sim que tenho um jeitinho que vou desenvolvendo na sala de aula”*, pois considera própria a maneira que tem de conduzir suas aulas nos mais de quinze anos de docência no ensino superior, sempre partindo da

possibilidade de estabelecer relações entre realidade e conceito, o que ele considera uma particularidade e ao mesmo tempo crucial para atingir os objetivos delineados.

A fala do professor revela uma forte marca da dimensão identitária: *Eu sempre me questiono porque eu fiz Filosofia, pois é um curso muito conceitual. Meu pensamento é todo imagético, e os alunos percebem isso, pois eu sempre preciso de um exemplo, de uma metáfora, de uma imagem, de uma história para filtrar o conceito dentro do exemplo e* ***eu tenho essa necessidade de linkar a realidade com o conceito, creio que essa talvez seja a minha maneira de ser docente, essa coisa de estar o tempo todo se aportando no exemplo e na metáfora para poder trabalhar o conceito****. Para mim o conceito sempre precisa vir acompanhado de algum exemplo ou situação específica nas minhas aulas, ou alguma situação concreta em que eu possa linkar teoria e prática. Talvez isso seja a minha forma de construir o que em dialética chamamos de práxis, essa coisa de a teoria precisar ser referendada pela prática, no sentido de ser demonstrada pela prática e a prática sendo referendada pela teoria, no sentido de ter o fundamento da teoria. Eu consigo fazer esse movimento a partir da contextualização entre o exemplo e a prática, essa é a minha forma. (Professor Cabral, grifos nossos)*

Por mais que o docente compreenda que "o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital" (FREIRE, 1996, p. 50), percebemos que reconhecer na própria prática algo que é pessoal traz à tona o fato de que houve uma construção pessoal que está ligada ao processo de composição de um saber que é plural. Além disso, para Tardif (2014, p. 110) "é um saber existencial, pois está ligado não somente à experiência de trabalho, mas também à história de vida do professor, ao que ele foi e ao que é, o que significa que está incorporado à própria vivência do professor, à sua identidade[5], ao seu agir, às suas maneiras de ser." Professor Cabral reitera: *"Quem me conhece, quem já assistiu as minhas aulas, sabe que meu jeito de ser é esse, essa é minha particularidade, é minha maneira, minha professoralidade individual, minha subjetividade professoral."*

Nessa senda, levando em consideração as práticas desenvolvidas ao longo do tempo pelo professor Cabral em seus relatos, percebemos que ele reconhece possuir "marcas"

[5]Nossa pesquisa não aprofunda a discussão sobre a identidade do professor, definida por Pimenta (1999) como "um processo de construção do sujeito historicamente situado". Nossas considerações estão voltadas para a dimensão identitária do saber docente, que faz parte das questões que envolvem o compromisso com a profissão.

advindas de suas atividades docentes. Tardif (2014) assinala que o tempo de trabalho docente também diz muito sobre o profissional:

> Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. [...] com o passar do tempo, ela vai-se tornando – aos seus próprios olhos e os olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses. (p.56-57)

O trabalho do professor pode modificar seus saberes, seus conhecimentos e até mesmo suas práticas cotidianas. Essa modificação aponta para uma questão que merece destaque: a dimensão identitária dos saberes dos professores, os quais são "donos" desses saberes, pois eles participam diretamente de sua construção. Ao levar em consideração os modos de "ser professor", é notório que as representações sociais dos participantes sobre a docência estão fortemente associadas a um processo de construção decorrente das práticas que vem sendo desenvolvidas durante sua trajetória enquanto docentes. Esse processo que carrega consigo fortes marcas identitárias, encontra-se em fase de construção permanente, e é importante que os docentes tenham consciência quanto a isso, pois muito do que se constrói está imbricado nas próprias representações sobre a docência.

4.2.1 Concepções sobre Formação continuada

É importante perceber a formação continuada como parte da formação humana do docente, e isso está para além de pensar nas questões que envolvem os modelos metodológicos. Nesse sentido, partilhamos da reflexão de que "a formação continuada, ao atender as necessidades do professor no seu cotidiano, não pode ser entendida como um receituário, uma fórmula redentora dos conflitos educacionais.". (Barreto e Souza, 2016, p. 106). Esse processo formativo envolve a aproximação dos pressupostos teóricos à prática pedagógica, com vistas a uma formação crítica e autônoma, já que "a prática vivenciada pelo docente proporciona referenciais para melhor entendimento da teoria" (p. 106)

Os depoimentos revelaram grande similaridade no que se refere às concepções sobre a importância da formação continuada. Os participantes demonstraram ter consciência do quanto é um processo significativo na trajetória e deixaram nítida a consciência de que, como propõem Pimenta e Anastasiou (2014, p. 197) "conceber novas saídas para a situação de

ensinagem exigirá conhecimentos específicos da área pedagógica, além da reflexão sistemática acerca da própria prática".

Os professores declararam o que pensam a respeito da formação continuada sempre apontando para o processo enquanto essencial. Professora Gatti pontuou: *"Essencial. Vejo a formação como uma atividade humana. Quando se é professor, então, passa a ser uma condição indispensável ao próprio trabalho que se realiza."*. A fala da professora nos remete ao que já fora pontuado por Barreto e Souza (2016, p. 97) quanto a formação entendida como um "processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional."

Para complementar essa ideia, Professora Soares expôs sua concepção: *"a formação continuada é fundamental para que os profissionais lidem com os contextos de incerteza e constantes mudanças que marcam o tempo histórico no qual estamos vivendo. E em relação ao magistério superior esta realidade não seria diferente."*. Esse ponto de vista também vai de encontro à proposição conclusiva de Barreto e Souza (2016, p. 106) no tocante ao fato de que "a formação continuada será significativa e ajudará a provocar mudanças na postura do professor".

Conforme o entendimento do professor Brandão, a formação continuada é *"condição básica à docência. Não temos perspectiva de garantir a melhoria da qualidade da educação sem a implantação de ações consistentes de formação continuada. Ser um professor pesquisador é condição básica à docência."* As falas coadunam com a perspectiva de Melo e Pimenta (2019, p. 74) quando apresentam que "ao superar a estanque dicotomia entre formação inicial e continuada, o conceito de desenvolvimento profissional, tal qual se apresenta, contribui para o entendimento de que se trata de um processo dinâmico e permanente.".

Nessa seara, além das falas que atribuem valor a formação continuada, principalmente no tocante a tão discutida qualidade da educação, o professor Brandão destacou a importância da pesquisa na vida dos docentes e considera, assim como Freire (1996, p. 29) que "faz parte da natureza prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa e que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.".

Existe um caminho a ser percorrido quando há a intenção de transformar o "profissional" em "profissional-professor". É necessário que haja uma apropriação dos saberes da docência, os quais serão somados aos já existentes. Barreto, Oliveira e Seixas (2017, p. 81) asseguram que "cada professor, diante de suas subjetividades, buscará o caminho para ações criadoras no processo de formação profissional.".

Para Pimenta e Anastasiou (2014), isso poderá acontecer, por exemplo, por meio de experiências de formação docente para o ensino superior. Nessa direção, é importante que os profissionais que buscam a docência como profissão - e os que já estão inseridos nesse contexto - procurem fazer uma reflexão sobre os desafios que encontrarão ao longo de sua carreira, sem negligenciar a relevância de compreender os pressupostos que embasam a ação docente.

Pimenta (2006) chama atenção para o fato de que a profissão docente é uma das atividades de ensino e formação que estão diretamente articuladas à prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade. Nesse sentido, Melo e Pimenta (2019, p. 59) reforçam que a profissão docente

> [...] é uma atividade que tem uma dimensão teórico-prática. O professor deverá passar por um processo de formação sistematizada para assumir tarefas relativas à docência, visto ser essa uma profissão que demanda uma formação ampla e densa em termos de elaboração de conhecimentos específicos da profissão docente.

As autoras supracitadas defendem que os cursos de formação continuada deverão se constituir em "espaços importantes para o desenvolvimento da identidade profissional e para a construção dos saberes docentes". (p.59). Ademais, deverão contribuir para uma formação que ultrapasse a reprodução de modelos práticos dominantes. É preciso que os momentos formativos sejam configurados enquanto espaços legítimos de "investigação e análise das teorias e da contribuição das pesquisas para a atividade docente" (p.59).

A professora Gohn identifica na formação docente a *"oportunidade de fazer leituras de realidade, das situações concretas, tendo como base as políticas educacionais, uma vez que elas partem de determinado cenário, são criadas para suprir diversas demandas da sociedade",* o que nos remete as possibilidades apontadas por Freire (1996, p. 69) de "transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a". *Quando se tem uma formação teórica sólida na formação inicial, a partir da formação continuada - com base nas diferentes propostas educacionais e nos diferentes momentos históricos vividos e que demandam*

atualização do processo ensino aprendizagem -, é possível fazer uma releitura os processos educativos. ***A formação continuada é importante porque possibilita uma leitura de realidade a partir das políticas educacionais, nos processos pedagógicos.*** *(Professora Gohn, grifo nosso).*

A partir de reflexões sobre a própria formação, professor Cabral relembrou seus diferentes cursos de formação e reconheceu o diálogo entre as áreas como muito válido para sua vida profissional, uma vez que ele pode transitar em diversos campos de conhecimento e assim ampliar sua prática, além de abrir caminhos para descobertas e possibilitar atividades desafiadoras.

[...] Acredito que a formação continuada, também chamada a formação em exercício é de fundamental importância porque é com ela que a gente se atualiza, vai reorganizando o conhecimento, e de certa forma oportunizando diálogos bastante interessantes. Eu sempre digo quando me perguntam sobre minha formação, que embora eu deteste sarapatel, a metáfora seguinte me cabe: Sempre digo que eu flutuo num caldo de sarapatel epistemológico, porque minha graduação aponta para um lado, minha especialização aponta para outro, meu Mestrado aponta para outro, meu doutorado para outro e eu não trabalho com nenhuma dessas áreas especificas de conhecimento[...]Mas ***faz parte do ofício e gosto desse diálogo, pois me permite uma abertura maior que só foi possível por conta dessa formação em exercício, dessa formação continuada, essa possibilidade de fazer o que Edgar Morin chama de "contrabando de saberes"****. [...] São esses possíveis diálogos que permitem que a gente entenda que as áreas de conhecimentos não devem estar fechadas entre si [...] então digo que* ***o que me permitiu dialogar foi essa formação continuada e plural que permeia minha existência professoral, o meu ser professor****. (Professor Cabral, grifos nossos)*

Em seu relato, o professor fez alusão a Edgar Morin (1997), que em determinado momento de sua vida afirmou *"Sou um contrabandista dos saberes, é por isso que os guardas das reservas atiram em mim"*. O referido autor defende a tese de um pensamento planetário, e parte do pressuposto de que os problemas particulares não podem ser formulados independentemente de seu contexto, o qual está inserido num panorama global. Ao se

autotintitular contrabandista de saberes, Morin declara que evita a fragmentação e a análise separada das partes do fenômeno.

Por conseguinte, ao valorizar a ideia do autor, o professor Cabral deixa claro que procura lidar com os saberes e as diversas áreas de maneira articulada, promovendo, sempre que possível, diálogos que levem a construção do conhecimento. Barreto, Oliveira e Seixas (2017, p.73-74) pontuam também que "a formação continuada como processo de construção e reconstrução de saberes docentes, desafia para produzir conhecimentos e criar estratégias práticas de ações", pois o educador terá que construir novos saberes docentes direcionados para o ensino-aprendizagem.". Essa é uma grande oportunidade para o profissional de (re)significar a prática quantas vezes for necessário.

Outra perspectiva abordada por um dos participantes foi a conexão da formação docente com a busca por uma Educação que acredita na formação humana, capaz de ressaltar as habilidades criativas e reflexivas do indivíduo e que, além disso, recupera a capacidade de olhar com sensibilidade para o outro e para dentro de si próprio, com vistas a ser um ser humano melhor. *A pós-graduação é necessária se você quer se tornar um pesquisador, mas eu acho que tem muita conversa sobre isso porque em geral se fala da adequação dos profissionais a exigências de uma carreira, a sua ascensão num quadro determinado, com ganhos salariais etc.* ***Eu penso que o mais importante é deixado de lado, que é a formação humana,*** *as pessoas trabalham com educação e pouco estão interessadas em ser um melhor ser humano e muitas delas nem sabem o que isto significa do ponto de vista da elaboração teórica ou até da sua experiência de vida. (Professor Galeffi, grifos nossos).*

Essa fala evidencia a inquietude do professor quanto ao aspecto humano, pois têm-se privilegiado, ao longo dos anos, uma formação técnica, profissional. É preciso levar em consideração a dimensão humana da formação docente, que enfatiza, sobretudo, as relações interpessoais que fazem parte da dinâmica educativa, bem como a sensibilidade e a afetividade. O posicionamento do docente nos remete a Freire (1996, p. 33) quando afirma que a transformação da experiência educativa em treinamento técnico significa "amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando.".

Vale destacar que os saberes de dimensão identitária mobilizados pelos professores possuem marcas das interações da maneira como elas se estruturam nas relações de trabalho. De acordo com Tardif e Raymond (2000, p. 237) “estão, por exemplo, impregnados de normatividade e afetividade e fazem uso de procedimentos de interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas, etc.”.

Valemo-nos mais uma vez de Barreto, Oliveira e Seixas (2017, p. 75) quando afirmam que “o processo de formação no ensino superior implica a imersão de uma reelaboração de práticas, no sentido de perceber mediante ações reflexivas a produção dos saberes mobilizados no processo de formação inicial do professor.” Dessa forma, entendemos que a dimensão identitária que está imbricada na formação docente permanente permite identificar os modos como os processos de ensino-aprendizagem impactam na autoconstrução dos indivíduos, bem como na constituição da auto-imagem de cada um. Ao logo do tempo inserido na profissão, o professor vai construindo suas ideias e convicções a respeito da carreira, o que possibilita (re) modelar seus saberes em função das mudanças que encontra em suas práticas.

4.3 Processos de socialização e experiências significativas para a docência

A temática da socialização profissional, ainda que não seja nova, continua sendo desafiadora e requer um olhar atento quanto suas particularidades, visto ser um processo por meio do qual os profissionais passam a (re) construir valores, atitudes, conhecimentos e vão adquirindo, segundo Melo e Pimenta (2019, p 68) “habilidades que lhes permitam e justifiquem ser e estar numa determinada profissão.”. Seguindo essa linha de entendimento, a socialização profissional se configura enquanto uma atividade que permite a concretização dos ideais profissionais. Há, nesse processo, um movimento de traduzir em práticas profissionais os conhecimentos que são próprios da profissão.

Conforme Tardif e Raymond, (2000, p. 217) “a socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades”. Neste processo estão os saberes que são produzidos pela socialização, ou seja, imersos em diferentes mundos socializados - famílias, grupos, amigos, instituições, entre outros - os professores constroem, aos poucos e em interação, sua identidade pessoa e social.

O período de iniciação na docência, por exemplo, é um momento de relevância especial, pois conforme discutem Papi e Martins (2010), este momento implica no confronto entre a realidade profissional, com suas contradições e em constante movimento, atravessado de fragilidades formativas. Nessa direção, Melo e Pimenta (2019, p. 67) postulam que "trata-se de um momento singular da carreira em que os saberes são colocados à prova, suas concepções e crenças pedagógicas.". Essa construção ocorre no decorrer da trajetória de formação dos professores.

Conhecer as experiências de socialização dos professores é relevante para a análise das representações sociais, pois esses profissionais são agentes que se socializam e enfrentam diversas situações desafiadoras. De acordo com Dubar (2005, p. 18), a socialização pode ser entendida como "um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a tornar-se ator". Nessa perspectiva, podemos considerar que os professores vivenciam diversos espaços e situações de socialização, o que tem ligação direta com as dimensões temporais e identitárias dos saberes docentes e influenciam diretamente na tomada de decisões, na postura que adotam, bem como nas suas práticas.

Diversas experiências e contextos são significativos e muitas vezes oferecem subsídio para o exercício profissional. Essas experiências fazem parte do processo de socialização e concordamos com Mello e Pimenta (2019, p. 54), ao defenderem que este é um "processo por meio do qual o professor passa a fazer parte de um coletivo docente".

Como docentes do ensino superior, os participantes relataram suas vivências, reforçando o que Tardif (2014, p. 110-111) discorre quanto ao saber da experiência: "é um saber temporal, evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional, e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão". Seguindo essa linha de compreensão, Gauthier (2013, p. 344) esclarece que, "a aquisição desses saberes é acompanhada de uma socialização profissional associada a uma experiência da prática docente." Nessa perspectiva, fica evidente que o universo de trabalho dos professores é permeado por saberes que se entrecruzam e desempenham papéis essenciais no processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere às experiências e/ou contextos mais significativos para o exercício profissional, professora Gatti relatou: *"Tenho prazer em ver os estudantes seguindo seus fluxos... acompanhar um aluno na graduação, depois ver na pós-graduação é fantástico..."*. A participante demonstrou, em seu relato, o quanto considera gratificante influenciar positivamente na formação acadêmica dos estudantes. Acrescentou: *"faz a gente ver que por mais 'trabalho' que o nosso aluno possa nos dar, mas ele pode e pode muito... ver esse desenvolvimento me nutre!"*.

As falas da professora coadunam com Melo e Pimenta (2019, p. 55), pois demonstram que a socialização não se trata de um movimento linear, mas sim, "de uma dialética do ser e estar no contexto profissional, em encadeamento com o que já está estabelecido, do ponto de vista da dinâmica institucional, permeada ora por atitudes que indicam transformações, ora por adaptações à cultura dada".

A professora Gatti admitiu: *"Gosto de poder ser importante no processo de formação de meus alunos, não por vaidade, mas por produção de sentido em meu existir no mundo."* A satisfação da professora ao ver o crescimento do estudante é evidente e demonstra que para ela essa é uma maneira de validar sua existência, o que está diretamente relacionado com o fato de ser professora. É como se existir e professorar estivessem na mesma esteira, ambos com um grande "peso". Consoante essa ideia, Tardif e Raymond (2000, p. 225) afirmam que "os indivíduos dão sentido à sua vida profissional e se entregam a ela como atores cujas ações e projetos contribuem para definir e construir sua carreira.".

Para o professor Brandão, *"o que sustenta a docência é manter vivo o aluno em mim".* Ao se colocar no lugar constante de aprendiz, ele valida que a socialização se relaciona com as condições objetivas e subjetivas que envolvem o trabalho do professor. Sobre essa questão, Cunha (2010, p.83) pondera que "o exercício da docência dá-se fundamentalmente a partir de elementos que o professor traz de sua trajetória como aluno e/ou de esquemas prévios e/ou de rotina que se coloca como balizadora de seus fazeres". Ademais, a fala do professor Brandão nos remete a ideia de ensinagem apresentada por Pimenta e Anastasiou (2014, p. 205) na qual "a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, pois, para além da meta que revela a intencionalidade, o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender.

Na perspectiva de Mello e Pimenta (2019, p. 59) o exercício da docência não é algo simples. “Trata-se de um fazer complexo que exige do docente uma formação para além do domínio do campo científico de sua área de formação e atuação – imprescindível – mas não o bastante para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.”. Ao admitir que há uma necessidade constante de aprender sempre que ensina, o professor expressa que tem conduzido sua formação para além das questões técnicas.

Ainda sobre os processos de socialização, a professora Soares afirmou que as experiências mais significativas do seu processo de formação de professora universitária se deram/dão *“por meio da relação que estabeleço com os meus pares, com os estudantes, com os funcionários, com as escolas-campo de estágio. Neste movimento eu tenho me feito e me refeito”*. Inferimos a partir desse depoimento que o saber advindo da experiência é, como afirma Tardif (2014, p. 111) “um saber social e construído pelo ator em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos [...] de saber-ensinar provenientes da cultura circundante, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades, etc.” Atrelados a essa ideia de saber experiencial estão os processos de socialização, que conforme Melo e Pimenta (2019, p. 57) “implicam assumir pertencimento a um determinado grupo, ou seja, atitudes vão sendo assumidas, e, aos poucos orientam a conduta pessoal e profissional.”

Professor Cabral destacou: *“o que me permitiu hoje, por exemplo, ter acesso a espaços de produção do saber, a dialogar com grandes figuras do cenário intelectual brasileiro e mundial foi a possibilidade de estar dentro da Universidade lecionando”.* Sobre essa questão pontuada pelo professor, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 88) consideram que “a docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento.”.

Nesse sentido, percebemos a importância do docente ter clareza da sua prática enquanto professor e nos impactos da sua atuação na vida do aluno da licenciatura, que também será professor. Concordamos com Barreto, Oliveira e Seixas (2017, p. 64) que “o docente que reflete sobre os seus atos oferece maior probabilidade de acertos nas suas decisões.”. Assim, refletir sobre as posturas que adota, as concepções e posicionamentos que defende, as ações que pratica, as ideias que (re) constrói é fundamental para que ele não reduza sua prática a meras reproduções.

Ainda conforme professor Cabral *"Esses contatos, essas aproximações, alguns distanciamentos também que aconteceram, isso eu devo a possibilidade de estar dentro da Universidade".* As falas do professor nos conduziram ao entendimento de que a atuação docente no ensino superior exige maturidade, abertura para o novo, postura profissional, conhecimentos ligados às questões que permeiam a educação superior, entendimento sobre os processos de ensino e de aprendizagem, metodologia, currículo, didática, Pedagogia, políticas, entre tantas outras exigências. *"A Universidade é justamente esse espaço onde o professor – vou usar um termo chulo - não é mero dador de aulas. Dar aula é muito pouco para se qualificar o professor, embora muitos professores se reduzam a isso mesmo, essa condição de ser ministrador de aulas, um dador de aulas.* ***Eu vejo o espaço da Universidade como um espaço em que devemos articular ensino, pesquisa e extensão.*** *(Professor Cabral, grifos nossos).*

Sobre a articulação mencionada acima pelo professor Cabral, a professora Gohn também afirmou "*sempre tento fazer a integração ensino, pesquisa e extensão."* De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014), o ensino e a pesquisa caracterizam o exercício da profissão docente. No caso específico do professor universitário, soma-se a isso o exercício profissional em campo. A fala da professora Gohn revelou certeza de estar agindo de maneira coerente. Na mesma linha de pensamento, professor Cabral acrescentou: *"Eu penso que a Universidade é esse espaço desse tripé, dessa tríplice articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Ela precisa oferecer um retorno para a sociedade do que ela produz em termos de pesquisa, em termos de conhecimento.".*

Ao realizar um exercício de análise da própria atuação, a Professora Gatti mencionou: *"avalio minha carreira como avalio a minha própria vida. Muitos acertos, muitos erros, muitas aprendizagens. Muitas coisas para aprender, viver, experimentar...".* Essa afirmação nos remete a pensar que há uma forte relação entre a avaliação que muitos professores fazem de sua vida profissional e a vida profissional. A professora completa: *"Penso que fiz uma carreira que acompanha a pessoa que sou. E sou feliz como professora, sem nenhuma tentativa de perfumaria".* As falas revelam uma grande aproximação com a afirmação categórica de Nóvoa (1995, p. 17) de que "é impossível separar o eu profissional do eu pessoal".

Consciente de que seu processo está apenas começando, Soares esclareceu "*Avalio a minha carreira de professora universitária como um processo em desenvolvimento, sendo que eu ainda tenho muito por aprender."* Esse posicionamento dialoga com as ideias freireanas de inconclusão do processo formativo.

Nas palavras de Freire (1996, p.)

> A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento o ser humano não se inserisse em tal movimento [...]É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente.

A professora Soares destacou ainda: *"necessito muito da colaboração dos colegas e dos estudantes para me constituir nessa itinerância, de formar-me professora universitária".* O depoimento continua evidenciando a consciência da professora quanto a importância da socialização. Nas palavras de Anastasiou e Pimenta (2014, p. 79), quando chegam à docência na Universidade, os professores "sabem sobre ser professor por intermédio da experiência de outros, colegas, pessoas da família. Tem experiência acumulada sobre as agruras da profissão, sua não valorização social e financeira, o desgaste emocional que acarreta[...]"

Professor Cabral afirmou: *"se eu posso avaliar a minha carreira (28 anos de magistério público), avalio como positiva, mesmo diante de todos os problemas que nós enfrentamos em sala de aula."* Os relatos do professor apontam uma tomada de consciência quanto à promoção de mudanças diante das diversas dificuldades que se apresentam durante o processo de ensino- aprendizagem, a partir das suas intervenções enquanto professor.

Professora Soares relembrou algumas dificuldades: *"As dificuldades foram referentes à insegurança diante do novo, as novas rotinas, os novos processos, as demandas específicas da docência na educação superior, a utilização de infinitas siglas."* Essas dificuldades são comuns, e conforme Batista e Nunes (2016) a atividade docente é especialmente difícil para os professores que começam e ainda não têm a vivência que lhes permitam enfrentar os problemas próprios da profissão. Sobre essa questão, Tardif e Raymond (2000, p. 217) ratificam que "a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com sias rotinas, valores, regras, etc.".

"Quanto às facilidades, destaco a acolhida que recebi alguns colegas, que foram essenciais para a minha ambientação na universidade.", relembrou Soares. O conjunto de

falas da professora reforça o que Batista e Nunes discutem (2016, p.174) “a convivência com professores experientes, além de proporcionar situações de aprendizagem técnica e conceitual, pode servir ainda para encorajar os professores novatos no enfrentamento das dificuldades e emoções presentes nesse contexto.”.

Professor Galeffi destacou que “*do ponto de vista intelectual, diria que sou feliz em saber que atuei de forma positiva para vida de algumas pessoas durante suas trajetórias acadêmicas, principalmente dos alunos que orientei.”* Essa autoavaliação positiva de sua trajetória intelectual, atrelada ao fato de que entende a contribuição acadêmica na vida dos alunos vão ao encontro da discussão proposta De Abreu, De Alencar e Couto (2019, p. 435), ao afirmarem que “a formação do aluno é uma construção coletiva sujeita a uma série de influências, sendo o professor o elemento fundamental nesse complexo de relações.”.

Entendemos que, conforme Tardif (2014) é no espaço de trabalho que o professor desenvolve o domínio sobre o fazer docente, o que ensinar, como preparar e realizar suas aulas, bem como quais objetivos desejam atingir no que diz respeito ao aprendizado de seus alunos. Essas noções edificam a carreira docente, possuem maior propriedade na constituição de saberes voltados às suas práticas, proporcionando a estes docentes o domínio do seu próprio trabalho e o enfrentamento das condições precárias que, em muitos casos, impossibilitam a realização de um bom exercício profissional.

Tardif e Raymond (2000, p. 217) admitem que “a socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades”. Nessa direção, Melo e Pimenta (2019, p. 59) pontual que “torna-se imperiosa a elaboração de conhecimentos teóricos e práticos relacionados à docência, compreendida como prática social complexa, que exige o domínio de vários saberes”. Esse processo de socialização envolve, primordialmente, a construção de saberes ligados tanto a questões profissionais quanto as questões pessoais, as quais o professor levará consigo para o resto de sua vida.

4.4 Representações Sociais sobre a docência superior

As representações concebem a realidade, sendo necessário que haja uma análise crítica, já que essas representações correspondem a situações reais de vida e os atores sociais

se movimentam, constroem suas vidas e tentam explicá-las conforme os conhecimentos que carregam consigo no decorrer da vida. Nesse cenário, para Minayo (1995, p. 108) "as representações sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais.".

De acordo com Almeida (2001, p. 03), o estudo de uma representação social pressupõe

> Investigar ***o que pensam*** os indivíduos acerca de um determinado objeto (a natureza ou o próprio conteúdo da representação) e ***porque pensam*** (que funções o conteúdo de uma representação assume no universo cognitivo e social dos indivíduos). Ao nos debruçarmos sobre a teoria das representações sociais passaremos a enfocar a ***forma como pensam*** os indivíduos (quais são os processos ou mecanismos psicológicos e socais eu possibilitam a construção ou a gênese deste conteúdo). (grifo do autor)

Investigar *o que pensam, porque pensam e a forma como pensam* os indivíduos não é simplesmente colher uma "opinião". No processo de elaboração da Teoria das Representações Sociais, Moscivici retomou e ampliou uma das questões abordadas por Durkheim (1974) que está relacionada ao peso da opinião no processo de desenvolvimento da ciência.

> O valor que atribuímos à ciência, como aliás, nas religiões, depende, em suma, da ideia que fazemos coletivamente da sua natureza e do seu papel na vida; quer dizer, ela exprime um estado de opinião. É que, de fato, tudo na vida social, inclusive a própria ciência, assenta na opinião. (MOSCOVICI, 1978, p. 45)

Embora Durkheim (1974) valorize a opinião no desenvolvimento das pesquisas científicas, Moscovici alerta-nos que trabalhar no campo da opinião envolve uma escala de valores que pode levar à valorização maior de uma ciência em detrimento da outra. Assim, nota-se cada vez mais reduzido o papel da opinião na estrutura e no desenvolvimento das teorias científicas.

Segundo Moscovici (1978, p. 46), "Como se sabe, a opinião é por um lado, uma fórmula socialmente valorizada a que um indivíduo adere, e, por outro lado, uma tomada de posição sobre um problema controvertido da sociedade". No entanto, Alves-Mazzoti (2008, p.23) esclarece que Moscovici procura enfatizar que "as representações sociais não são apenas 'opiniões sobre' ou 'imagens de', mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos" que, de acordo com ele "determinam o campo das comunicações possíveis, dos

valores e das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente as condutas desejáveis ou admitidas".

Isto posto, podemos entender a Representação Social enquanto uma teoria, pois o sujeito a constrói para se comunicar e para compreender o mundo. Nesse sentido, a contribuição mais original proposta por Moscovici (1978) é a análise das gêneses das representações, diferenciando-as dos conceitos de opinião, atitude e imagem, por exemplo.

Para compreender e analisar as representações sociais dos professores foi essencial considerar a docência como atividade ampla e complexa, que envolve outras atividades além de ensinar. Foi crucial também entender as perspectivas de cada professor participante da pesquisa a respeito das dimensões temporais, identitárias e de socialização profissional imbricadas nos seus saberes. Essas questões foram fundamentais na nossa pesquisa, na medida em que, as dimensões temporais remetem a história de vida e formação dos docentes, as dimensões identitárias estão relacionadas as maneiras de ser que os professores incorporam com o tempo e as dimensões de socialização abrangem as experiências vivenciadas no decorrer do exercício profissional.

Questionado sobre o que significa ser professor no ensino superior, o professor Brandão respondeu: *"Significa ter uma responsabilidade muito grande com os alunos da Educação Básica, pois são meus alunos que estarão lá."* O participante demonstrou preocupação quanto ao fato de atuar no curso de formação de professores e ter a responsabilidade de formar seus alunos de maneira sólida, pois a formação de outras pessoas dependerá do professor recém-formado que passou por ele na graduação. Os termos *planejamento, didática, metodologia, contextualização, interdisciplinaridade e amor (em Paulo Freire)* foram colocados por ele para se referir as expressões que lhe remetem a "docência no ensino superior.". Os posicionamentos do professor nos remetem a Barreto, Oliveira e Seixas (2017, p. 77) quando pontuam que "para a educação assumir um papel social significativo, são necessárias responsabilidade e autonomia por parte daqueles que mediatizam os saberes.".

Nas palavras da professora Gatti, ser professor no ensino superior *"é ter responsabilidade social, é se comprometer politicamente com a melhoria da condição de vida das pessoas (incluindo a nós mesmos)"*. Os termos que relacionou à atuação docente foram *responsabilidade social, compromisso político, formação ao longo da vida, fluxo e*

intensidade e resistência. Os posicionamentos da professora se assemelham com a ideia proposta por Masetto (2015) de que a dimensão política é essencial para a docência na universidade. Com base no referido autor, ao ministrar as aulas de determinada disciplina, o professor não deixa de ser um cidadão, isto é, alguém que faz parte da sociedade, imerso de maneira contextualizada num processo histórico e dialético, sendo, portanto, participante ativo da construção da vida e da história do seu povo.

Na visão da professora Gonh ser professor no ensino superior *"é a condição de trazer conhecimentos do ponto de vista profissional e poder transformar essas pessoas em bons profissionais ou não, a depender do compromisso, de como vai refletir para os alunos" Pesquisa, ensino, extensão, formação de professores e política educacional* são as palavras que, segundo a professora, imediatamente lhe remetem ao ensino superior.

O professor Cabral afirmou: *"penso que ser professor é muito mais do que ministrar aula, é oportunizar aos nossos alunos esse exercício de cidadania, esse exercício e consciência."* A visão do participante extrapola a ideia que restringe a função do professor ao exercício em sala de aula. Ele acrescentou: "*Pensar em ensino superior é pensar no chão da escola, na docência, na pesquisa, na extensão e nas relações intersubjetivas."*.

No nosso entender, a consciência desses professores acerca da correlação entre pesquisa e extensão se deve ao fato de que houve influência da formação cientifica, assim como ocorreu com a professora Soares, que mencionou os termos *profissionalização, andragogia, tripé ensino, pesquisa e extensão, atualização constante e partilha de saberes*. Para ela *"ser professor na universidade é ter a oportunidade de formar novos profissionais que promovam as mudanças na sociedade que esperamos."*. Nessa mesma direção, o professor Cabral se posicionou: *"eu sempre tive a docência não como mero fazer de sala de aula, ser professor é oportunizar a tomada de consciência do seu papel de cidadão, de pessoa, de gente, e homem, de ser humano, ou como dizia Heidegger, seu papel de ser no mundo"*. Por fim, nas palavras da professora Gatti, ser professora no ensino superior "é entender que a formação se dá ao longo da vida, seguindo um tempo kairós." Acrescentou: *"Vejo como um fluxo atravessado de intensidades, desejantes, que quer algo, que luta por esse algo, que produz significado do que faz para si mesmo e para a humanidade."*.

Como anunciado anteriormente, um dos objetivos traçados para esta investigação foi comparar em que medida as representações sociais dos professores se diferenciam e se

aproximam das dimensões presentes na constituição dos saberes docentes. Embora houvéssemos imaginado que encontraríamos diferenças entre as representações sociais dos professores e as dimensões dos saberes, as respostas revelaram muito mais similaridades.

No que se refere às dimensões temporais, percebemos um cruzamento entre as representações dos docentes, visto que suas histórias de vida e formação, apesar de únicas, evidenciam várias interseções, especialmente quanto à relação que os professores tiveram com a Educação desde o início de suas vidas. Corroboramos com Dias (2014, p. 228) ao afirmar que "homens e mulheres participam de processos de socialização no decorrer de suas trajetórias familiar, escolar e profissional, de forma ativa/passiva num processo de influenciar/ ser influenciado um ao outro". Esses processos podem se aproximar ou se distanciar, a depender da trajetória de vida e de formação de cada professor.

As dimensões identitárias investigadas revelaram que os modos de ser professor fazem parte de um processo de construção que é decorrente das práticas desenvolvidas durante a trajetória enquanto docentes, visto que envolve aprendizagens relacionadas a aquisição de saberes práticos que advém das experiências. Nessa direção, entendemos que é importante conhecer as trajetórias profissionais dos participantes, no intuito principal de, como propõe Dias (2014, p. 222) "resgatar as memórias e os significados do 'ser professor'".

Já a dimensão de socialização temporal presente nos saberes é muito marcante nas falas dos professores, pois demonstraram ter vivenciado em diversos espaços, diversas situações de socialização. Concordamos com Dias (2014, p. 215) que "nos espaços de socialização, as trajetórias escolares, familiares e de trabalho dos/as docentes influenciam nos processos de identificações". Isso ocorre porque suas experiências e práticas sociais modificam e reconfiguram as próprias relações estabelecidas, pois essas relações não são estáveis. Ao contrário, "as identificações se transformam e se reestruturam a partir das interações". (p. 215)

Como mencionaram Tardif e Raymond (2000, p. 216) "os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor ficam, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal". E esses vestígios muitas vezes direcionam o trabalho dos professores, os quais, com base nos relatos, muitas vezes levam consigo experiências marcantes relacionadas as práticas dos seus antigos professores, as quais contribuem positivamente no seu exercício.

Dessa maneira, para a maioria dos participantes, as representações sociais da docência superior, depreendidas de suas falas/narrativas, apontam para questões que vão desde a história de suas vidas e perpassam pela concepção que têm a respeito da formação continuada, até culminar nas experiências de socialização docente, haja vista que essas experiências são permeadas por saberes de ordem profissional, os quais como Melo e Pimenta (2019, p. 57), sinalizaram "compreendem um universo simbólico que estabelecem o vínculo entre o profissional e a profissão.".

É importante levar em consideração que as nossas representações orientam as relações que estabelecemos constantemente com os outros e com o próprio mundo onde estamos inseridos. Segundo Jodelet (2001), as representações circulam no nosso discurso, são carregadas pelas palavras, veiculadas nas mensagens e até mesmo cristalizadas nas condutas. E com a questão do "ser docente no ensino superior" não é diferente: para Tardif (2014, p. 228), "o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho". Ademais, os saberes da tradição pedagógica apresentados por Gauthier (2013), por exemplo, estão relacionados com a representação que os professores têm da escola e que, aos poucos serão adaptados pelo saber experiencial advindo do cotidiano.

O professor carrega consigo diversas marcas provenientes dos processos de ensino-aprendizagem, os quais foram vivenciados em sua trajetória, tanto na condição de aluno quanto na condição de professor em exercício. Assim, é notório que as representações dos docentes são espécies de construções simbólicas marcadas pelo tempo, pelo espaço, bem como pelas relações que eles estabelecem. Por isso, não podemos desconsiderar que através de experiências adquiridas no cotidiano escolar, o professor constrói saberes significativos para sua prática docente. Dessa maneira, concordamos com Guedes (2019, p. 54) na medida em que a autora destaca que "os professores não fazem uso de um saber único, mas de vários saberes, sendo impossível encontrar uma unicidade teórica para esses saberes.".

Ao partir da análise realizada e do processo investigativo como um todo, chegamos ao entendimento de que a teoria de Moscovici, ampliada e apresentada nos estudos de Jodelet, além de nos oferecer fundamentos para compreender as representações sociais do ensino superior, nos faz compreender também que as dimensões temporais, identitárias e de socialização profissional imbricadas nos saberes dos professores foram imprescindíveis para

conhecermos as concepções dos participantes acerca de cada uma das áreas temáticas estabelecidas. Destacamos, desta maneira, a importância da Teoria das Representações Sociais no nosso estudo, pois, aliada a Análise de Conteúdo, oportunizou que destacássemos categorias de análises essenciais dentro dos estudos sobre formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Movida pela curiosidade de investigar a docência universitária a partir da perspectiva dos professores de uma Universidade Estadual Pública, abracei[6] o desafio de mergulhar nessa pesquisa que foi intensa desde o primeiro momento, pois eu tinha convicção de que minhas experiências na docência superior eram apenas um "grão de areia no deserto". Eu sabia que teria muito para descobrir. Meu desejo era, de fato, conhecer de maneira mais profunda o que, por que e a forma como os docentes pensavam a respeito de questões de ordem temporais, identitárias e de socialização temporal.

Eis que, após utilizar questões norteadoras que me trouxeram um arsenal de narrativas, me deparei com o momento mais interessante do estudo: a atividade de realizar as diversas leituras do que foi exposto sobre as histórias de vida, formação, influências, motivações para atuar como professores, os modos de ser professor, as concepções sobre a formação continuada e as experiências significativas de socialização.

Foi um estudo desafiador, que exigiu de mim maturidade, muitas leituras, interlocuções, inferências e, sobretudo, disposição para seguir. O processo de escrita, por muitas vezes tornou-se exaustivo, e aprendi que entender os nossos limites também é um exercício importante nesse movimento de produção. Assim fiz diversas vezes: avancei, recuei, busquei ajuda, (des) construí ideias, outra vez avancei e aqui está o resultado de um trabalho que para mim tem um grande valor, pois ele revela não apenas "opiniões", mas como pontuou Moscovici (1978) as representações sociais revelam teorias coletivas sobre o real, isto é, valores e ideias compartilhadas pelos grupos.

Retomando para as considerações sobre os resultados da pesquisa, o presente estudo discutiu questões relacionadas as representações sociais dos professores sobre a docência superior, levando em consideração que os saberes docentes possuem dimensões de ordem temporal, identitária e de socialização temporal. Nosso propósito foi analisar as representações sociais dos professores de Pedagogia da UESB sobre a docência no ensino superior.

---

[6] Optei por iniciar as considerações finais utilizando a primeira pessoa do singular pelo fato de expressar uma relação entre a pesquisa e minha vivência. A partir do terceiro parágrafo, volto a utilizar a primeira pessoa do plural, já que contei com as colaborações da minha orientadora e das professoras da banca de qualificação para que este trabalho fosse concluído.

Para atingir esse objetivo, lançamos mão da Teoria das Representações Sociais, aporte teórico-metodológico que nos possibilitou, por meio da categorização emergente, discutir questões a respeito da história de vida e formação, dos modos de ser professor e de socialização profissional e, em seguida, relacioná-las com a prática pedagógica dos professores do curso de Pedagogia, bem como com os processos de formação docente. A partir dos achados construímos respostas para nossa questão inicial: Quais as representações sociais dos professores de Pedagogia da UESB sobre a docência no ensino superior?

A consolidação da análise dos dados obtidos ocorreu tendo como principal orientação o nosso objetivo geral: analisar as representações sociais dos professores de Pedagogia da UESB sobre a docência no ensino superior. Para chegar a este objetivo geral, fomos, pouco a pouco, respondendo aos nossos objetivos específicos: Discutir sobre a docência no ensino superior e os conhecimentos/saberes necessários para a atuação dos professores; Identificar as representações sociais sobre a docência no ensino superior; Comparar em que medida as representações sociais dos professores se diferenciam e se aproximam das dimensões presentes na constituição dos saberes docentes.

O estudo levou em consideração a pluralidade dos saberes imbricados nas práticas dos professores, saberes esses atravessados por fatores relacionados a questões temporais, identitárias e que envolvem também os processos de socialização profissional. Essas questões têm relação direta com as trajetórias de vida, as influências para a atuação docente, a construção contínua do “eu profissional”, as maneiras próprias de ser professor, suas concepções sobre formação docente, as vivências e experiências significativas que ofereceram subsídios para seu exercício, bem como com a avaliação que os professores fazem de sua carreira.

Nesse sentido, no decorrer de suas práticas no processo de ensino-aprendizagem, os professores mobilizam um conjunto de saberes, os quais são elaborados durante todo seu processo de formação docente e são profundamente marcados pelas suas trajetórias pessoais. Assegura-se, portanto, que nenhuma representação social se constitui de maneira definitiva ou isolada, mas a partir das relações estabelecidas pelos sujeitos, dentro de um coletivo, levando em conta o contexto social.

O estudo evidenciou que a representação de docência no ensino superior está ligada à ideia de responsabilidade e compromisso social, pois foram as palavras mais mencionadas

pelos professores durante as entrevistas. A força desses termos nos levou a identificá-los como elementos importantes na representação dos professores sobre a docência superior, levando em consideração que há uma grande pressão exercida pela sociedade sobre a profissão docente.

Sobre os elementos de diferenciação entre as representações, encontramos apenas na narrativa de um dos participantes a falta de afinidade inicial com a Educação, o que aponta que, comparado aos outros participantes, houve certa divergência no que se refere a dimensão temporal do saber. As demais histórias de vida se aproximam nesses aspectos, desde a relação com a Educação, até as influencias e motivações iniciais para exercer a docência.

Outro elemento de diferenciação que encontramos entre as representações dos professores colaboradores no nosso estudo foi, por parte de um dos participantes, considerar seminecessário e semifictício pensar num 'eu profissional', já que, segundo *ele "para quem pergunta é certeza de que existe uma representação ou uma identidade que precisa ser revelada, mas para quem responde é sempre uma tentativa de arriscar desenhar uma ficção de si."*.

A partir dos achados da pesquisa, compreendemos que a representação social não se estabelece de modo definitivo. Isso ocorre a partir das relações que os sujeitos estabelecem entre si, influenciados pelo contexto social por meio de um processo interacional que possibilita com que as representações sejam construídas e compartilhadas. Para reforçar essa ideia, a Teoria das Representações Sociais pontua que não é possível considerar os sujeitos separados de seus contextos histórico, social e cultural. A partir desse ponto de vista, consideramos que compreender as representações sociais da docência superior, tendo como suporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais é um caminho importante para ratificar o quanto o campo da pesquisa em Representações Sociais no campo da Educação é promissor.

Os resultados da investigação demonstraram, claramente, que muitas representações sociais sobre a docência superior são construídas e compartilhadas no decorrer do exercício docente na universidade. Dessa maneira, entendemos que tais representações estão presentes nas narrativas dos participantes, tanto no que se refere a questões que envolvem suas histórias de vida e modos de ser professor, tanto no que se refere aos processos de socialização, os

quais se iniciam no momento em que os professores são inseridos no ambiente próprio de trabalho, com responsabilidades e demandas a serem assumidas.

O estudo revelou também que os participantes compreendem que seus saberes se reelaboram permanentemente, e questões como formação acadêmica, histórias de vida, experiências de socialização profissional fazem parte desse movimento de construção enquanto docentes. Ademais, o conhecimento e as concepções que os participantes têm acerca da docência superior estão embasados no conhecimento social, que ao longo de suas trajetórias foi delimitado culturalmente, apontando por quais caminhos trilhar dentro da profissão, quais práticas adotar, bem como quais posturas assumir.

Cabe salientar que o processo de escrita desta dissertação foi marcado pelas interlocuções entre as falas dos participantes e os pressupostos teóricos escolhidos para embasar o estudo. Nesse movimento, foi necessário interpretar, compreender e fazer inferências, visto que, durante todo o percurso, tínhamos consciência de que ter um olhar crítico seria essencial para a elaboração das considerações ora apresentadas.

O alcance científico da Teoria das Representações Sociais é expressivo, e esta teoria pode ser aplicada em diversos temas e realidades, sempre no intuito de conhecer as visões de mundo, a partir das teorias de senso comum dos participantes e tendo em vista que as representações sempre geram ações. Apesar desse grande alcance, observamos que o trabalho com a teoria também apresenta algumas limitações, especialmente porque nossa pesquisa foi realizada com uma amostra pequena de participantes. Dessa forma, acessar as representações dos professores e compreender como funcionam e se organizam, tendo cuidado com as generalizações ou inferências equivocadas e, sobretudo, ser fiel ao que os participantes declararam foi um grande desafio no desenvolvimento deste trabalho.

Verificamos que os aspectos ligados à relação com a Educação, influências e motivações iniciais, os modos de ser docente, as concepções sobre formação continuada, bem como as experiências de socialização docente exercem grande influencia na produção das representações sociais dos profissionais que colaboraram com este trabalho.

Salientamos que conhecer as representações sociais sobre a docência no ensino superior, bem como a reflexão sobre as dimensões dos saberes evidenciadas nessas representações pelos professores de um curso de Licenciatura em uma Universidade do interior da Bahia, contribuíram de maneira significativa para um melhor entendimento acerca

das práticas e dos processos de formação docente. Ademais, é importante entender como as representações sociais que os docentes vêm construindo podem refletir no exercício da profissão docente no ensino superior.

Por fim, reiteramos a possibilidade de continuar desenvolvendo as reflexões aqui iniciadas, visto a inconclusão própria das pesquisas. Novas indagações e questões podem surgir, o que oportuniza para os pesquisadores trilhar outros caminhos investigativos e re (criar) sempre que for necessário.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J.-C. **Pratiques sociales et representations**. Paris: Presses universitaires de France, 1994.

ALMEIDA, A. M. D. O. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. In: SANTOS, M. D. F. D. S.; ALMEIDA, L. M. D. **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Pernambuco: UFPE, 2005.

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior:** desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

ALVES-MAZZOTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, p. 18-43, jan/jun 2008.

AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em Educação**. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

AMADO, J.; COSTA, A. P. E. C. N. Procedimentos de análise de dados. In: AMADO, J. (. **Manual de investigação qualitativa em Educação**. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 301-354.

ANDRÉ, M. E. D. A. (.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC: Inep, COMPED, 2002.

ARRUDA, A.; SÁ, C. P. O estudo das representações sociais no Brasil. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, p. 11-31, 2000.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.
BARRETO, D. A. B.; OLIVEIRA, A. L.; SEIXAS, A. M. A dimensão social e política da autonomia. **Revista Educação em Questão**, v. 55, p. 58-83, dez 2017.

BARRETO, D. A B. SOUZA, E.M. de F. **Em torno da noção da formação continuada de docentes**: a terminalidade do curso e a profissão como balizadoras. In: Educação e Formação Docente: reflexões filosóficas, estéticas, políticas e étnico-raciais. (Orgs) Adenaide amorim Lima, Denise Aparecida Brito Barreto, Tamires Dias dos Santos. – 1 ed. – Curitiba, PR: CRV, 2016.

BERTONI, L. M.; GALINKIN, A. L. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, L. P. C. E. S. E. A. R. A. M. **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação:** concepções e trajetórias [online]. Ilhéus: Editus, 2017. p. 101-122.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora , v. Colecção Ciências da Educação, 1994.

BONFIM-SILVA, V. **Estado da arte sobre saberes docentes no ensino de ciências ebiologia entre os anos de 2005 e 2012**. Vitória da Conquista, n. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual do Sudoeste, p. 142f, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96

BRASIL. Ministério de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de maio de 2006.

CAMPOS, C. D. M. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CANDAU, V. M. Da didática fundamental ao fundamental da Didática. In: MARLI, A.; OLIVEIRA, M. R. **Alternativas do ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

CRUSOÉ, N. **A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação**. Aprender - Caderno de Filosofia e Piscologia da Educação. Vitória da Conquista, 2004. 105-114.

CUNHA, M. I. D. **O Bom Professor e a sua Prática**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2001.
CUNHA, M. I. E. Z. B. M. B. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. Revista Educação. Porto Alegre, v. 33, p. 189-197, set/dez 2010.

DE ABREU, E. F.; DE ALENCAR, H. M.; COUTO, L. L. M. **Formação Acadêmica e influência dos professores nos projetos profissionais de universitários**. Práxis Educacional. Vitória da Conquista, v. 15, p. 430-451, 2019.

DIAS, A. F. **Representações sociais de gênero no trabalho docente:** sentidos e significados atribuídos ao trabalho e qualificação. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2014.

DUBAR, C. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DURKHIEM, É. **As Regras do Método Sociológico**. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1974.

FAVERO, A. A.; CONSALTER, E.; TONIETO, C. A lógica do mercado e suas implicações nas políticas e processos de avaliação da Educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 36, Dezembro 2020. ISSN 1984-0411.

FERREIRA, N. S. D. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 257-272, 2002.

FRANCISCO, I. **Formação docente e profissional:** formar-se a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. **Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério:** subsídio para delineamento de políticas na área. São Paulo: FCC/DPE, 1996.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. São Paulo: Record, 2001.

GUEDES, N. C. **O espaço/lugar da atividade docente e as tramas que envolvem o cotidiano da sala de aula**. Revista Exitus, Santarém-PA, v. 9, p. 34-62, 2019.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (. **As representações Sociais**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2001. p. 17-44.

KREUZ, L. Magistério: vocação ou profissão? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, p. 12-16, jun 1986.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. D. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ª. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MACEDO, J. M. D. **A formação do Pedagogo em tempos neoliberais:** experiência da UESB. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2008.

MASETTO, M. **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MASETTO, M. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MELO, G. F.; PIMENTA, S. G. **Socialização profissional de docentes na universidade: contribuições teóricas para o debate**. Revista Linhas, v. 20, p. 51-77, 2019.

MESSINA, G. **Estudio sobre el estado da arte de La investigacion acerca de La formación docente en los noventa.** Reúnion de consulta técnica sobre investigación en formácion del professorado. México. 1998.

MINAYO, C. D. S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVICTCH, S. **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 89-111.

MINAYO, M. C. D. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. D. S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. Cap. 1, p. 9-28.

MINAYO, M. C. D. S. (Org) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1995.

MORAES, P. M. **As representações sociais de funcionários sobre o risco em uma refinaria de petróleo.** Taubaté, n. Dissertação Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional, Universidade de Taubaté, p. 223 p, 2007.

MORIN, E. **Meus Demônios**. Rio de Janeiro, : Bertrand Brasil, 1997.

MOSCOVICI, S. **A Representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAPI, S. D. O. G.; MARTINS, P. L. O. M. **As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações**. Educação em Revista. Belo Horizonte, dez 2010.

PEREIRA, C. **A análise de dados nas representações sociais.** Lisboa. Análise Psicológica, Lisboa, v. 15, p. 49-62, março 1997.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores:** pesquisas, representações e poder. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PEREIRA, M. A. **Representações Sociais de "ser professor no ensino superior" pelos professores do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) e sua relação com a prática pedagógica.** Vitória da Conquista, n. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, p. 117, 2017.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. D. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

REIS, R. P. J. P. **Ser professor no ensino superior:** representações sociais das práticas docentes por formadores de curso de Pedagogia, Rio de Janeiro, n. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estácio de Sá, p. 147, 2014.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SAMPAIO, L. D. S. **Representações sociais sobre o conceito de tempo pelos professores do primeiro ano do ensino fundamental da cidade de Brumado-BA**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, p. 89, 2017.

SAMPAIO, L. D. S.; CRUSOÉ, N. M. D. C.; MAIA, L. D. S. L. **Representações sociais do conceito de tempo por professores do primeiro ano do Ensino Fundamental I**. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, jan/mar 2018. 160-188.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JR, C. **Formação do educador**. São Paulo : UNESP, 1996. p. 145-155.

SILVA, G. L. F. **Representações Sociais sobre os saberes docentes necessários a sua prática dos professores de uma instituição privada de Ponta Grossa-PR, Ponta Grossa.** Dissertação de Mestrado.Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, p. 152f, 2013.

SOARES, M.; MACIEL, F. **Alfabetização**. Brasília: MEC: Inep, 2000.

SOUSA, G. D. S. **Literatura de cordel e Educação de Jovens e Adultos: a cultura popular na perspectiva de valorização dos educandos.** Vitória da Conquista. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, p. 168 f, 2019.

SPINK, M. J.; MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológicapara análise das práticas discursivas. In: SPINK, M. J. (.). **Práticasdiscursivas e produção dos sentidos no cotidiano:** aproximações teóricas e metodológicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Quebec: CRIPFE, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Revista Educação & Sociedade, v. 21, p. 209-244, Dezembro XXI.

UNIVERSIDADE Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Projeto Pedagógico do Curso – PPC de Licenciatura em Pedagogia – Campus Itapetinga, 2011.

UNIVERSIDADE Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Projeto Pedagógico do Curso – PPC de Licenciatura em Pedagogia – Campus Jequié, 2014.

UNIVERSIDADE Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Projeto Pedagógico do Curso – PPC de Licenciatura em Pedagogia – Campus Vitória da Conquista, 2012.

VALENTIM SANTOS, J. **Concepções de professores formadores sobre a docência no ensino superior: entendendo saberes e fazeres a partir da base de conhecimento profissional, Rio de Janeiro.** Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, p. 187f, 2017.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAIDAN, L. A. F. **Constituir-se professor universitário: das representações sociais às práticas pedagógica.** Minas Gerais, n. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-gradução em Educação. Universidade de Uberaba, p. 136f, 2015.

ANEXO A - PARECER DE APROVAÇÃO NA PLATAFORMA BRASIL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Representações Sociais sobre a docência: saberes e dimensões
Pesquisador: EDMILA SILVA DE OLIVEIRA
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 34965219.4.0000.0055
Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.173.342

Apresentação do Projeto:
"A pesquisa abordará os saberes docentes apontados nos estudos de Tardif (2011), Pimenta (2012) e Gauthier (2013), os quais se atentam para os vários saberes mobilizados no ofício de professor, provenientes de diversas fontes. O campo de pesquisa será a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, e os sujeitos participantes serão seis professores do Curso de Pedagogia: dois de cada campus. O estudo é de natureza qualitativa e tem como enfoque teórico-metodológico a Teoria das Representações sociais, a qual nos levará a compreender a questão de pesquisa, bem como interpretá-la. Quanto à geração dos dados, a pesquisa se apresenta do tipo exploratória-experiencial. A técnica de coleta de dados escolhida e aplicada no referencial teórico inicialmente foi o levantamento bibliográfico acerca temática. Logo após, pretendemos utilizar como instrumento de coleta de dados a técnica Entrevista semi-estruturada. Após a coleta, os dados serão analisados partindo do específico para o geral, característica própria da pesquisa de cunho qualitativo. Para isso, utilizaremos como técnica a análise de conteúdo e, como procedimento metodológico dessa técnica, a partir da perspectiva qualitativa, realizaremos o agrupamento dos dados por meio da categorização. Vale ressaltar que nos processos de coleta e análise de dados a nossa atenção será voltada para os aspectos relacionados as representações dos professores sobre docência, pois são elas que nos permitirão responder aos objetivos propostos da pesquisa. Ademais, realizaremos a análise das falas (respostas) por presumir que elas estão imbricadas de concepções, modos de perceber a docência, expectativas, frustrações e o

que mais possa aparecer nas representações dos docentes".

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as dimensões dos saberes docentes evidenciadas nas representações sociais dos professores do Curso de Pedagogia da UESB sobre a docência.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No formulário básico assim são informados os riscos: "Quanto aos riscos que este estudo apresenta, o que pode ocorrer em algum momento é certo desconforto psicológico ou constrangimento ao responder a determinada pergunta acerca da trajetória profissional. No entanto, será garantida a você, colaborador, a faculdade de isentar-se de responder perguntas, retirar sua participação a qualquer momento bem como a execução das entrevistas em local reservado. Assim, consideramos os riscos mínimos e inerentes ao processo de entrevista, pois não se realiza nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos que irão participar do estudo, visto que só serão realizadas aplicações de questionário de associação livre e entrevistas semi estruturadas que nortearão o processo de análise de dados e contribuirão para esclarecer a questão de pesquisa. Além disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa".

No formulário básico assim são informados os benefícios: "Acreditamos que analisar as dimensões dos saberes evidenciadas nas representações sociais sobre a docência pelos professores de um curso de Licenciatura em uma Universidade do interior da Bahia contribuirá para um melhor entendimento acerca das práticas, processos de formação docente, bem como de que forma as representações sociais que eles vêm construindo podem refletir no exercício da profissão docente no ensino superior".

No TCLE assim são informados os riscos e benefícios: "Quanto aos riscos que este estudo apresenta, o que pode ocorrer em algum momento é certo desconforto psicológico ou constrangimento ao responder a determinada pergunta acerca da trajetória profissional. No entanto, será garantida a você, colaborador, a faculdade de isentar-se de responder perguntas, retirar sua participação a qualquer momento bem como a execução das entrevistas em local reservado. Assim, consideramos os riscos mínimos e inerentes ao processo de entrevista, pois não se realiza nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos que irão participar do estudo, visto que só serão realizadas

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 4.173.342

aplicações de questionário de associação livre e entrevistas semi estruturadas que nortearão o processo de análise de dados e contribuirão para esclarecer a questão de pesquisa".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB, campus de Vitória da Conquista. A coleta será feita por meio de questionário e estrevista semi-estruturada, cujas questões básicas são pertinentes aos riscos mínimos apresentados. O local de coleta será a UESB e os participantes serão os professores do Curso de Pedagogia.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

OK para: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1460006.pdf 10/07/2020 12:47:18

OK para: Cronograma.docx 10/07/2020 12:46:34

OK para: TermodeCompromisso.pdf 14/11/2019 11:48:12

OK para: TCLE_atualizado.doc 14/11/2019 11:47:12

OK para: Questionario_Entrevista.docx 08/11/2019 18:24:11

OK para: Projeto_Edmila_Oliveira.doc 08/11/2019 18:19:45

OK para: Folha_de_rosto_Edmila.pdf 08/11/2019 18:19:18

Recomendações:

1. Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

2. No projeto de pesquisa e em outros documentos postados ou a serem postados futuramente na Plataforma Brasil (exemplos: notificações, relatórios), alterar o termo "sujeito de pesquisa" para "participante de pesquisa".

3. Caso haja alteração na metodologia de entrevista física para on line,por conta da situação de excepcionalidade da pandemia, tal alteração deve ser enviada na forma de uma Emenda (Vide Manual do Pesquisador).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião de 24.07.2020, por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprova o parecer do relator.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 4.173.342

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1460006.pdf	10/07/2020 12:47:18		Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	10/07/2020 12:46:34	EDMILA SILVA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	TermodeCompromisso.pdf	14/11/2019 11:48:12	EDMILA SILVA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_atualizado.doc	14/11/2019 11:47:12	EDMILA SILVA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Questionario_Entrevista.docx	08/11/2019 18:24:11	EDMILA SILVA DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Edmila_Oliveira.doc	08/11/2019 18:19:45	EDMILA SILVA DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Edmila.pdf	08/11/2019 18:19:18	EDMILA SILVA DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JEQUIE, 25 de Julho de 2020

Assinado por:
Douglas Leonardo Gomes Filho
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A DOCÊNCIA: SABERES E DIMENSÕES". Neste estudo pretendemos analisar as dimensões dos saberes docentes evidenciadas nas representações sociais dos professores do Curso de Pedagogia da UESB sobre a docência. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a formação do professor universitário, que deve ser considerada numa perspectiva profissional, ou seja, além dos saberes adquiridos pelas vivências, é importante que o professor do ensino superior domine os conhecimentos específicos de sua área de formação e adquira também, os conhecimentos da área pedagógica. Nesse contexto, a presente pesquisa está inserida nas discussões acerca da formação pedagógica de docentes que atuam no ensino superior público. Diante do quadro de mudanças e exigências, é importante que pesquisas sejam realizadas no intuito de explicitar a relação entre as dimensões dos saberes evidenciados nas representações sociais construídas pelos professores sobre a docência e o processo de formação docente, bem como as práticas desenvolvidas no exercício profissional. Essas dimensões dos saberes que os professores mobilizam/necessitam para e durante sua atuação docente merecem ser analisadas, visto que elas compõem o modo de pensar e agir dos professores no exercício de suas práticas.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): A técnica de coleta de dados escolhida e aplicada no referencial teórico inicialmente foi o levantamento bibliográfico acerca temática. Logo após, pretendemos utilizar como instrumento de coleta de dados o questionário de associação livre, que, de acordo com Abric (1994), tem como objetivo possibilitar uma aproximação maior com o pensamento do sujeito. Em seguida, aplicaremos a entrevista semi-estruturada. Após a coleta, os dados serão analisados partindo do específico para o geral, característica própria da pesquisa de cunho qualitativo. Para isso, utilizaremos como técnica a análise de conteúdo e, como procedimento metodológico dessa técnica, a partir da perspectiva qualitativa, realizaremos o agrupamento dos dados por meio da categorização.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Quanto aos riscos que este estudo apresenta, o que pode ocorrer em algum momento é certo desconforto psicológico ou constrangimento ao responder a determinada pergunta acerca da trajetória profissional. No entanto, será garantida a você, colaborador, a faculdade de isentar-se de responder perguntas, retirar sua participação a qualquer momento bem como a execução das entrevistas em local reservado. Assim, consideramos os riscos mínimos e inerentes ao processo de entrevista, pois não se realiza nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos que irão participar do

estudo, visto que só serão realizadas aplicações de questionário de associação livre e entrevistas semi estruturadas que nortearão o processo de análise de dados e contribuirão para esclarecer a questão de pesquisa. Além disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo estão relacionados à contribuição para um melhor entendimento acerca das práticas, processos de formação docente, bem como de que forma as representações sociais que eles vêm construindo podem refletir no exercício da profissão docente no ensino superior. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma das vias será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Jequié, ____ de _____ de _____.

_____

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Impressão digital (se for o caso)

_____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador(a) Responsável: Edmila Silva de Oliveira
Endereço: Rua Dr. José Alfredo Guimarães, 178, São Luís, Jequié-BA
Fone: (73) 99103 8094 / E-mail: edmilaoliveira@hotmail.com

CEP/UESB- Comitê de Ética em Pesquisa
Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.
Fone: (73) 3528-9600 (ramal 9727) / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE ASSOCIAÇÃO LIVRE

QUESTIONÁRIO DE ASSOCIAÇÃO LIVRE (QAL)
I- IDENTIFICAÇÃO:
1. Idade:
II- ASPECTOS GERAIS SOBRE A FORMAÇÃO.
Titulação:
1) Graduação: _____
2) Pós-Graduação:
Lato Sensu. Área_____
Stricto Sensu: Mestrado ( ) Mestrando ( ) Área:_____
Doutor ( ) Doutorando ( ) Área:_____
Outros:_____
3. Disciplina (s) que ministra atualmente_____
_____
_____
4. Ano em que concluiu: Graduação:_____Especialização: _____
Mestrado: _____ Doutorado:_____
Observações_____
5. Tempo de magistério no Ensino Superior:
Menos de 5 anos ( ) Entre 5 e 10 anos ( ) Entre 11 e 15 anos ( )
Entre 16 e 20 anos ( ) Entre 21 e 25 anos ( ) Mais de 25 anos ( )
Dados do percurso profissional
1. Há quanto tempo trabalha nesta instituição?
2. Qual é o seu contrato de trabalho?
( ) AUXILIAR ( ) ADJUNTO ( ) ASSISTENTE
( ) TITULAR ( ) DEDICAÇÃO EXCLUSIVA
3. Você exerce outras atividades profissionais além da Docência no Ensino Superior? _____Quais?_____
4. Cite as experiências profissionais anteriores
5. Cite 5 palavras ou expressões que lhe remetem a “docência no ensino superior”.