



## FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SUPERVISORES DE ESTÁGIO SOBRE DOCÊNCIA

**Antônia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira**<sup>1</sup>  
*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte*

**Elda Silva do Nascimento Melo**<sup>2</sup>  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

### RESUMO

Este estudo é um recorte da tese de doutoramento apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Diante da amplitude da referida pesquisa, optamos, para o momento, analisar a representação social de professores supervisores acadêmicos de estágio supervisionado sobre docência. Quanto à metodologia, é uma pesquisa de abordagem qualitativa que se fundamenta na Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1978), com esse respaldo, discutimos os resultados da entrevista semiestruturada aplicada a professores universitários que ministram disciplinas de estágio supervisionado no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Para análise dos dados utilizamos a técnica de categorização sob a égide da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), com uso da análise temática e categorial. Como resultados ponderamos que a representação social de docência se alicerça na história de vida, na trajetória enquanto estudantes e nas experiências vivenciadas no cotidiano da profissão. No mais, foi possível identificar alguns elementos que podem caracterizar a existência de um *habitus* que engendra a prática desses sujeitos e reverberam nas representações sociais sobre a profissão.

**Palavras-chave:** Profissão docente; Habitus; Representações sociais.

### TEACHING TRAINING IN THE PEDAGOGY COURSE: SOCIAL REPRESENTATIONS OF TECHING INTERNSHIP SUPERVISORY

### ABSTRACT

This study is a clipping of the doctoral thesis presented to the graduate program in Education at the Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). In the face of the breadth of the aforementioned research, we have chosen, for the moment, to analyze the social representation of supervising teachers academic of supervised on teaching internships. As for the methodology, it is a research with a qualitative approach that is based on the Theory of Social Representations (Moscovici, 1978), with this support, we discuss the results of the semi-structured interview applied to university masters who teach supervised internship disciplines in the Pedagogy course at the Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN.

<sup>1</sup> Doutora e Mestra em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pedagoga pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Professora Adjunta na UERN. Mossoró, RN, Brasil. R. Joaquim Afonso Nº 08, Condomínio Alto da Bela Vista, Planalto 13 de maio, RN, Brasil, CEP: 59631-450. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0136-4151>. E-mail: [antoniamaira@uern.br](mailto:antoniamaira@uern.br)

<sup>2</sup> Pós-doutora em Educação pela Universidade de Valencia/UV/ Espanha. Pedagoga, Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora e Pró-reitora de Graduação da UFRN, Natal, RN, Brasil. Rua Lúcia Viveiros, 255, marginal BR 101, Condomínio Central Park, Torre 6, apto 706 – Neópolis, Natal RN, Brasil, CEP: 59086-005. ORCID : <https://orcid.org/0000-0001-5146-4479> . E-mail: [eldamelo@ufrnet.br](mailto:eldamelo@ufrnet.br).

data analysis we used the categorization technique under the aegis of Content Analysis (Bardin, 2011), using thematic and categorical analysis. As a result, we consider that the social representation of teaching is based on the life's history, in the trajectory as students and in the experiences lived in the daily life of the profession. Furthermore, it was possible to identify some elements that can characterize the existence of a habitus that engenders the practice of these subjects and reverberates in social representations about the profession.

**Keywords:** Teaching profession; Habitus; Social representations.

## FORMACIÓN DOCENTE EM EL CURSO DE PEDAGOGIA: REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS PROFESSORES SUPERVISORES EM PRÁTICA DOCENTE

### RESUMEN

Este estudio es un extracto de la tesis doctoral presentada al Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte (UFRN). Dada la amplitud de esta investigación, se ha optado, por el momento, por analizar la representación social de los profesores supervisores académicos de prácticas supervisadas en docencia. En cuanto a la metodología, se trata de una investigación con enfoque cualitativo, que se basa en la Teoría de las Representaciones Sociales (Moscovici, 1978). Con este apoyo, se discuten los resultados de la entrevista semiestructurada aplicada a profesores universitarios que imparten prácticas supervisadas. disciplinas en el curso de Pedagogía de la Universidad del Estado de Rio Grande Norte-UERN. Para el análisis de los datos se utilizó la técnica de categorización bajo la égida del Análisis de Contenido (Bardin, 2011), utilizando análisis temático y categórico. Como resultados, se considera que la representación social de la docencia se basa en la historia de la vida, en la trayectoria como estudiantes y en las vivencias vividas en la vida cotidiana de la profesión. Además, fue posible identificar algunos elementos que pueden caracterizar la existencia de un habitus que engendra la práctica de estos sujetos y repercute en las representaciones sociales sobre la profesión.

**Palabras clave:** Profesión docente; Habitus; Representaciones sociales.

### INTRODUÇÃO

O uso do termo docência é novo, com registro na língua portuguesa somente no séc. XX (Veiga, 2008), o que implica dizer que as investidas no campo científico sobre as especificidades do trabalho docente podem contribuir para superar alguns entraves na compreensão do termo e de suas relações para entendimento da atividade do professor.

Segundo Veiga (2008, p.13), “no sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender”. Assim, se faz necessário discutirmos sobre a docência enquanto profissão, ao mesmo tempo em que entendemos a representação social de professores universitários sobre o ofício de ser professor nos moldes contemporâneos, ao atuar como professores supervisores de estágio supervisionado obrigatório.

Logo, a compreensão de docência que alicerça este trabalho ultrapassa a visão da profissão como ação técnica e reducionista, que compreende o professor apenas como

um executor de tarefas. Concordamos que a profissão se constrói na relação teórico-prática, do ser e do fazer docente, numa dinâmica entre os modos de ensinar e aprender a profissão. Sobretudo, reconhecemos que, para atuação na Educação Básica e/ou Ensino Superior, o professor precisa de uma formação específica que possibilite interação com os conhecimentos basilares à prática pedagógica nesses espaços de atuação.

O professor universitário, em curso de formação de professores, assume um papel de orientação pedagógica e profissional dos estudantes, ao mesmo tempo em que reconhece que os conhecimentos redimensionados em situações específicas de aprendizagem dentro da universidade serão (re) significados, muitas vezes, a partir da prática pedagógica em espaços de atuação. Dito isto, disciplinas teórico-práticas, como estágios supervisionados, são primordiais para que o estudante em formação reconheça o seu papel como docente.

Assim, concordamos com Pimenta e Lima (2012) quando afirmam que o Estágio Supervisionado possibilita a interação entre Universidade e Escolas, ao possibilitar que a formação inicial aconteça no diálogo entre tais instituições, permitindo que os licenciandos compreendam os processos educacionais em contextos de atuação. Desta feita, as ações favorecem a reflexão na/sobre a prática, mas precisa vislumbrar a realidade concreta das escolas, ou seja, o estágio supervisionado permite experiências diferenciadas a depender das condições para seu desenvolvimento (Macedo; Cavilhêdo, 2021).

Sabemos que as representações sociais são elaboradas nas práticas sociais e por meio da comunicação. Como conhecimentos socialmente elaborados e partilhados, elas permitem ao indivíduo situar-se no grupo ao qual pertence, bem como compreender e explicar a realidade e guiar seus comportamentos e práticas, quando, posteriormente, justificará condutas e posições (Moscovici, 1978; Jodelet, 2001). Isso nos permite afirmar que os saberes construídos socialmente pelo grupo podem influenciar na construção de uma representação sobre a profissão. Como guia para a ação (Jodelet, 2001), enquanto fenômeno social, as representações sociais podem, ainda, fundamentar a elaboração de uma postura docente frente às práticas pedagógicas. Com isso, conhecer as representações sociais sobre docência, no contexto das práticas de estágio supervisionado no curso de Pedagogia, a partir das vozes dos professores supervisores,

possibilita entender como esses docentes enxergam a profissão e como se mobilizam na/para atuação e orientação de novos profissionais.

Nesse âmbito que se insere o presente texto que intenciona discutir os resultados de uma pesquisa de doutoramento realizada no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) que versa acerca das representações sociais de professores supervisores de estágio do curso de Pedagogia, campus central, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN sobre docência. Diante da amplitude da referida pesquisa, optamos, neste trabalho, em analisar a representação social de professores supervisores acadêmicos<sup>3</sup>.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa que se fundamenta na Teoria das Representações sociais (Moscovici, 1978) e, ao fazer um recorte, discutimos os resultados de um dos procedimentos utilizados, a entrevista semiestruturada. Para análise dos dados nos debruçamos na técnica de análise temática e categorial sob a égide da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011).

Para compreender a natureza do trabalho docente em face do processo formativo dos professores, ampliamos o estudo à luz do conceito de *habitus* e campo social, a partir de Pierre Bourdieu (1996, 2004). Na contextualização teórica, apoiamo-nos a conceitos do referido autor para tentarmos compreender a constituição da prática pedagógica do professor em contextos plurais de atuação.

Diante do explicitado, o estudo organiza-se em três seções, a primeira é a introdução, em curso, na qual apresentamos o objetivo da pesquisa e outros apontamentos iniciais; na segunda seção discorreremos sobre a docência como atividade profissional que se (re)constrói socialmente por estar intrinsecamente modulada ao campo educacional e, ao mesmo tempo, molda-se pelos conhecimentos que são mobilizados pelos professores em suas atividades cotidianas. Na sequência, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa; na quarta seção abordamos os elementos que nos permitiram refletir sobre representação social dos professores

---

<sup>3</sup> Escolhemos esse termo para designar professores do curso de Pedagogia que acompanham os alunos em campo de estágio a partir da nomenclatura posta no Projeto Pedagógico do Curso (2019) e na Resolução N° 06/2015-CONSEPE que regulamenta o Estágio Curricular Obrigatório nos cursos de licenciatura da Universidade.

supervisores acadêmicos. Por fim, trouxemos algumas considerações sobre o estudo realizado.

### **DOCÊNCIA: UMA PROFISSÃO MULTIFACETADA E SOCIALMENTE CONSTRUÍDA**

A docência, na atualidade, vislumbra-se para além da execução das atividades do ofício estrito da sala de aula. Funda-se pela/na relação de produção do conhecimento em diferentes espaços do cotidiano. As redes nas quais e com as quais se criam os conhecimentos necessários à docência são socialmente estabelecidas, tecidas por um cotidiano de troca de saberes-fazer, o que implica afirmar que a profissão se fomenta pela resignificação da prática pelo professor. Sendo uma atividade social, o objeto de trabalho da docência se fundamenta na interação humana (Tardif; Lessard, 2013).

Mesmo considerando que o trabalho do professor é uma atividade social que se configura na/pela estrutura e mecanismos estruturados historicamente, que orientam os saberes-fazer do professor, não queremos desconsiderar a sua subjetividade. Entendemos que a relação com o conhecimento, estabelecida pelo professor a partir de suas ações, se dá quando ele, enquanto ator social, profissionalmente mobiliza seus conhecimentos no saber-fazer docente, construindo-os e (re)significando-os frente às necessidades de efetivação do seu trabalho pedagógico.

Quando defendemos a implicação da subjetividade no trabalho docente entendemos que “[...] a subjetividade do professor não se reduz à cognição ou vivência pessoal, mas remete a categorias, regras e linguagens sociais que estruturam a experiência dos atores no processo de comunicação e de interação cotidiana” (Tardif, 2013, p. 233). No exercício da profissão, o professor entrelaça a objetividade do seu trabalho, que possui regras estruturais da prática, à subjetividade dos seus saberes, intelectualmente produzidos no bojo da sociedade que está inserido. A docência molda-se, portanto, a partir das questões sociais, mesmo que reconheçamos que o professor pode impregnar sua subjetividade no trabalho pedagógico realizado.

Nesse contexto de entrelace entre as ações subjetivas do professor e as estruturas sociais determinantes das ações, na realidade social, vem à tona o conceito de *habitus*, através do qual podemos investigar as relações dialéticas entre as ações dos agentes e as estruturas objetivas do mundo social que condicionam essas ações. Nesse processo, a

“[...] ação não é a simples execução de uma regra, a obediência a uma regra[...]” (Bourdieu, 1996, p.21), os agentes também não são regulados apenas pelas leis mecânicas da sociedade. Cada um pode empreender ações com base nessas regras, mas com diversas adaptações.

Para Bourdieu (1996), o conceito de *habitus* permite a quebra de uma dicotomia entre o subjetivismo e o objetivismo, na ruptura de um paradigma estruturalista e na intenção de formular uma praxiologia. Ele defende que as práticas rituais são produto de um "senso prático" e não de uma espécie de cálculo inconsciente ou da obediência a uma regra. Como produto das incorporações objetivas das estruturas sociais, o *habitus* produz estratégias que se ajustam às condições objetivas.

Pensar a profissão docente implica, pois, reconhecer que se constrói historicamente, com as interfaces sociais que a envolvem, dentro de um campo educacional e/ou Universitário que se articula a partir do campo social. Nesse âmbito, compreendemos campo como “[...] espaço de jogos historicamente constituídos, com suas instituições específicas e suas leis próprias de funcionamento” (Bourdieu, 2004, p.126). Para Domingos Sobrinho (2011), o conceito nos ajuda a compreender a natureza do trabalho docente por permitir:

Entender como as trajetórias social, familiar e escolar dos indivíduos, no caso as professoras e professores, condicionam sua forma de inserção no campo educacional e repercutem sobre as posições por eles e elas ocupadas, posto que essas dependem, em larga escala, do volume de capitais, sobretudo simbólicos, exigidos pelas regras próprias de funcionamento do campo (Domingos Sobrinho, 2011, p. 195).

O campo educacional é entendido como lugar de relações de forças estabelecidas por estruturas objetivas que, correlacionadas com os esquemas geradores de práticas – *habitus*, permitem estabelecer leis próprias, dentro dos campos, que são influenciadoras das representações sobre a profissão e, conseqüentemente, da construção da identidade que parte dessas incorporações simbólicas da profissão. A profissão se constrói, então, socialmente, através das significações que a sociedade e os próprios professores revelam/manifestam sobre o saber-fazer docente.

Com base nos conceitos abordados, compreendemos a docência como uma profissão com base social e defendemos o professor como agente social de mudança,

que ultrapassa a função de executor de tarefas, de um mero transmissor de conhecimentos. Em nossa visão, ele se torna um profissional que contribui para formação integral dos alunos, a partir de um *métier* da profissão, que se engendra pela conjuntura social. Reconhecemos ainda que a profissão docente se alimenta de uma formação inicial de professores pensada no entrelace entre universidade e escola, permeada por uma produção de conhecimento que ultrapassa os muros das instituições e fortalece os saberes-fazer dos professores em formação em contextos outros de atuação docente.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

As representações sociais são saberes do senso comum que se organizam de maneira específica na orientação das comunicações e construção de sentidos e significados sobre os objetos, atuando como um sistema de interpretação da realidade. Com base nisso, apresentamos nessa seção aspectos metodológicos da pesquisa que revelam elementos da representação social de professores supervisores de estágio supervisionado.

Cabe destacar que a pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), vinculado ao Hospital Universitário Onofre Lopes (Huol), conforme Certificado de Apresentação e Apreciação Ética (CAAE), nº 00387118.3.0000.5292, na plataforma Brasil.

## **PARTICIPANTES DA PESQUISA**

A entrevista aconteceu com 4 professores efetivos, três mulheres e um homem, em atividades docentes na UERN/Faculdade de Educação do curso de Pedagogia/Campus Central. Para preservar a identidade dos participantes foram utilizados nomes fictícios, escolhidos pela pesquisadora.

A escolha dos participantes para essa etapa considerou a necessidade de proximidade social e familiaridade, permitindo que esses ficassem mais seguros em colaborar (Bourdieu, 1997). Antes da realização das entrevistas, abordamos os professores convidando-os para participação e esclarecemos sobre a importância de sua contribuição. Consideramos essa etapa importante, uma vez que permitiu perceber as

razões e os sentidos que levaram os participantes a aceitarem contribuir com a pesquisa. Na seção de resultados apresentaremos o perfil de forma mais detalhada.

### **INSTRUMENTO DA PESQUISA: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Concordamos que a escolha da entrevista em estudos à luz da Teoria das Representações Sociais torna-se relevante, tendo em vista as possibilidades que o instrumento permite ao articular formas de acessar a representação social por meio de expressões que colocam em voga o componente afetivo e o elemento da informação das dimensões de uma representação. A entrevista semiestruturada constitui-se, ainda, como adequada a esta investigação, considerando que, nas pesquisas sociais, os dados são produzidos a partir das opiniões, crenças, atitudes, valores e processos mentais não aparentes. Complementando essa ideia, as condições de produção de uma representação se encontram em processos de conversação, produção de imagem, expressões e práticas.

A conversação entre pesquisador e entrevistado pode favorecer a espontaneidade das respostas e maior liberdade para expor sobre o objeto pesquisado. Assim, “[...] entendendo que a conversação está no epicentro do universo consensual, porque ela molda e anima as RS e assim lhes dá vida própria, é que se ressalta a importância das entrevistas enquanto técnica de coleta de dados para a pesquisa sobre RS” (Silva; Ferreira, 2012, p. 608).

Essa relação natural que a entrevista semiestruturada possibilita, de acordo com Bourdieu (1997), é considerada “[...] como uma forma de exercício espiritual, visando a obter, pelo esquecimento de si, uma verdadeira conversão do olhar que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida” (Bourdieu, 1997, p. 704).

Com base nessas constatações, concordamos que a entrevista semiestruturada pode colaborar para identificar o fenômeno das representações sociais como produto e como processo. Como produto emerge como pensamento constituído ou campo estruturado, visando empreender elementos distintivos da representação: informações, imagens, opiniões, crenças. Entretanto, relaciona-se sempre à análise dimensional do conteúdo, complementada pela estruturação do campo de representação.



Iniciamos a etapa de coleta de dados no mês de outubro do ano de 2019 e nos estendemos até o mês de novembro do mesmo ano. A escolha do local da entrevista teve como critérios: tranquilidade do ambiente (evitando interrupções e dispersões que prejudicassem a coleta de dados e espontaneidade no discurso) e comodidade para o participante. Tendo esses critérios como base, as entrevistas aconteceram em salas de aula da UERN, com duração de 26 a 46 minutos.

O roteiro de entrevista conteve questões abertas que abordaram quatro pontos: *O encontro com a profissão: A docência; A profissão docente e o ser professor; O Estágio Supervisionado na formação de professores; A docência e o estágio supervisionado*. Para escolha desses pontos de discussão seguimos algumas orientações de Silva e Ferreira (2012) para pesquisas em representações sociais, tais como: ordem e tipo de questões a serem feitas, atentando para o objetivo da pesquisa e contexto de produção das representações, escolha de uma linguagem que se aproximasse do contexto natural, conduzindo o sujeito a se expor de uma forma mais espontânea possível; e o desencadear de momentos que o não dito fosse também analisado.

Optamos por gravar as entrevistas, entendendo a necessidade de fluidez do discurso e de não perder nenhuma fala e/ou expressões. Para complementar, com intuito de não perder nenhuma manifestação subjetiva que contribuísse para análise dos dados, optamos, ainda, por fazer algumas anotações, quando necessário.

## **INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

A interpretação dos discursos inerentes a entrevista contemplou três etapas: transcrição do conteúdo, escuta do áudio correlacionando-o com o material transcrito, com atenção às contradições das falas e, ainda, ao silêncio, às pausas, lapsos, à retórica e organização do discurso de modo a argumentar a favor dos fatos (Spink, 1995) e análise dos dados à luz da égide de Bardin (2011), através da análise temática e categorial.

As categorias foram elencadas a partir do critério semântico, priorizando os temas de interesse, a saber: “os sentidos atribuídos à docência”, “o ser professor” e “o estágio supervisionado no curso de Pedagogia”. Com auxílio deles, encontramos alguns indicadores que revelaram os núcleos de significação e sentido dos discursos,

organizados em categorias e subcategorias. Assim, pudemos identificar os descritores que orientaram nossa análise. Posteriormente, fizemos algumas inferências com base na exploração do documento e do referencial teórico.

**Quadro 1-** Categorias que representam a docência

Categorias	Subcategorias	Descritores
O ser professor: “você vai se constituindo professor.”	O perfil do professor. A construção da identidade do professor.	Quem são? Em quem se espelham? Quais os conhecimentos que precisam ter? Quais as competências? Um movimento pela busca de conhecimentos, uma troca de saberes e experiências.
O estágio supervisionado na/para formação docente: “o estágio é um processo formativo.”	Desafios da profissão. Momento de troca de experiências. Formação continuada.	Momento de dificuldades. Conhecer a prática dos professores das escolas e experimentar o que aprendeu. Momento de relacionar teoria-prática. Momento formativo para os professores envolvidos e estagiários.
Concepções sobre docência: “a minha definição está imersa na pessoa que sou.”	Docência como atividade profissional. Docência como vocação. Docência como uma descoberta. Um compromisso social.	Uma profissão que exige técnicas. Uma escolha profissional. Um chamado de Deus. O despertar para docência, o encontro com a profissão. Uma responsabilidade do professor. Aspecto moral da profissão.
A docência (in)visível: “uma carga dolorosa de carregar”,	As dificuldades da profissão A demanda de trabalho do professor fora da sala de aula	As facetas negativas da profissão. Atividades cansativas que permeiam a prática pedagógica.

A docência sensível: “é um constante exercício de se importar de verdade, de se colocar no lugar do outro”	O olhar sensível à prática.	Empatia na profissão. A docência requer sensibilidades.
--	-----------------------------	--

**Fonte:** Elaborado pelas pesquisadoras a partir da entrevista.

Com a transcrição das falas, realizamos uma leitura flutuante para escolha dos documentos. Depois de outra leitura, compreensível e exaustiva, do material, identificamos os referentes. Para essa etapa, elaboramos algumas regras para inclusão e exclusão dos conteúdos, com objetivo de elaborar as categorias de análise.

### **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SUPERVISORES ACADÊMICOS SOBRE DOCÊNCIA: CONCEPÇÕES, TRAJETÓRIAS E SIGNIFICADOS**

Nesta seção, apresentamos os resultados da categorização das falas, a partir da organização exposta na seção anterior, de modo a identificar elementos constitutivos da representação social do grupo sobre a docência.

Inicialmente, apresentamos os participantes da pesquisa para, em seguida, discutirmos cada faceta categórica, com intuito de acessar a representação social do grupo sobre docência. Nesse sentido, dialogamos diretamente com a teoria das representações sociais, dentre outros referenciais que fundamentam a investigação, buscando compreender os sentidos e significados atribuídos pelo grupo ao nosso objeto de estudo.

### **APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES: O LUGAR DE FALA, AS EXPERIÊNCIAS E A FORMAÇÃO**

A apresentação breve dos entrevistados pode revelar o lugar de fala e de pertença desses entrevistados. Acreditamos que esses são elementos fundamentais para compreensão das imagens representacionais analisadas a partir das categorias definidas e ampliadas no próximo ponto. A apresentação segue a ordem de acontecimentos das entrevistas.

Iniciamos com Joana<sup>4</sup>, que demonstrou segurança em suas respostas e aparentava estar sempre empenhada no seu trabalho. Em alguns momentos da entrevista percebemos pausas na sua fala, possivelmente por estar pensativa ou por se esforçar para lembrar alguns episódios vividos durante a trajetória. Sorrisos largos e discretos também foram percebidos ao relatar sobre suas práticas e conquistas, destacando que sua formação inicial é em Pedagogia e que foi a primeira pessoa em sua família a cursar Ensino Superior.

Oriunda de um lar com poucos recursos financeiros, Joana (2019) ressaltou que “[...] as coisas foram sempre muito difíceis e quando eu acessei o ensino superior, para mim foi uma grande descoberta”. Aluna de iniciação científica, já foi monitora e participou da docência assistida durante o mestrado em Educação. Na época da pesquisa, estava cursando doutorado. Joana afirmou que a escolha por cursar Pedagogia não foi sua primeira opção. Inicialmente, queria cursar Psicologia, e, mesmo conseguindo aprovação nos dois cursos, optou por Pedagogia por questões financeiras que impediam de cursar Psicologia em outra cidade. Conta, entretanto, que foi se encontrando no curso que escolheu.

Antes de ingressar na UERN como professora efetiva, Joana trabalhou como docente no ensino superior, em faculdades particulares, e como professora substituta em Universidade pública. Ainda trabalhou como gestora de uma escola de formação de professores e foi professora da Educação Infantil, por dois anos. Em toda sua trajetória, teve professores que a inspiraram, que a motivaram, que mostraram possibilidades para aprender e conhecer o que antes ela não percebia.

Clara, nossa segunda participante, aparentou ser uma professora com pouco tempo de experiência no que tange à atuação docente. Sobretudo, demonstrou muita segurança para defender suas escolhas e opiniões ao discorrer sobre suas práticas pedagógicas na formação de professores e a profissão docente, sempre muito segura das suas repostas. Era perceptível a sutileza na sua fala e o poder argumentativo ao se expressar. A entrevistada tem formação inicial em Pedagogia e mestrado em Educação.

---

<sup>4</sup> Nome fictício, assim como o das demais participantes, tendo em vista preservar a identidade de todas. A escolha dos nomes se deu de forma aleatória.

Quando aluna de graduação, Clara foi bolsista Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e bolsista voluntária Programa de Institucional de Monitoria-PIM, atividades que, segundo ela, instigaram-na a tentar o mestrado e a seguir carreira acadêmica como professora de Ensino Superior. Antes de ingressar na UERN, como professora efetiva, foi professora substituta na mesma instituição. De acordo com o que apresentou, não possui experiência como professora da educação básica, mas faz muitas reflexões sobre isso, por entender que ter experiência em outros níveis de ensino poderia favorecer as discussões em sala de aula nos cursos de formação de professores. Para ela, não ter experiência na educação básica poderia lhe impedir de ser professora no ensino superior, mas, mesmo relutante, fez a seleção para professora substituta, sua primeira oportunidade de lecionar no ensino superior.

O próximo participante, Pedro, aparentou segurança ao responder as perguntas e, durante todo diálogo, falou abertamente sobre suas crenças, valores, saberes, experiências e pressupostos teóricos que orientam a sua atuação docente. Por alguns momentos da entrevista, demonstrou estar pensativo, questionando por vezes o que era perguntado para que pudesse compreender melhor e elaborar sua resposta. Filho de professora, sua formação inicial é em Pedagogia e Ciências Sociais, com especialização em Psicopedagogia e Literatura e Ensino. Também possui mestrado em Educação.

A primeira experiência de Pedro como professor foi em um seminário teológico, em uma igreja Batista, quando ainda cursava ciências sociais. Segundo ele essa experiência foi decisiva para sua escolha profissional, inclusive, foi depois disso que decidiu cursar Pedagogia. Assim ele disse: *“eu me apaixonei pela docência e eu quero seguir profissionalmente a área de professor, minha profissão vais ser professor”* (Pedro, 2019). Durante a graduação em Pedagogia, participou de alguns estágios como professor de Artes e Religião. Como egresso do curso, trabalhou no programa do Governo Federal, Brasil alfabetizado, como tutor a distância em cursos de licenciatura. Foi professor substituto na UERN e deu suporte pedagógico na rede básica de ensino. Relatou que, mesmo com essas experiências, sempre teve o desejo de ser professor universitário.

Cláudia, nossa última colaboradora, demonstrou estar muito à vontade durante toda entrevista, sempre sorridente e, em alguns momentos, pensativa, ao formular as respostas. Pudemos perceber na sua fala o quanto se sente realizada na profissão. Assim,

como os outros participantes, fez questão de dar exemplos sobre suas atitudes e experiências na docência. Sua mãe é professora e, segundo ela, dos 9 irmãos, apenas dois não são professores. Inicialmente, relatou que ser professora não foi sua primeira opção, pois sempre teve afinidade com a área da saúde.

Quando fez seu primeiro vestibular, Cláudia optou por enfermagem, mas não passou. No ano seguinte, sua mãe realizou sua inscrição para disputar a vaga no curso de Pedagogia, no qual foi aprovada. Antes disso, fez magistério e relatou que quando entrou na faculdade se apaixonou pelo curso. Afirmou ainda que tem uma relação muito saudável com a infância e argumenta que pode ser esse o motivo da sua paixão pela Pedagogia. Tem uma vasta experiência na educação básica, como professora, além de ter atuado como supervisora e gestora em escolas particulares e públicas. Ingressou na UERN como professora substituta e, através dessa oportunidade, descobriu seu interesse pela docência no ensino superior. Durante a entrevista, justificou as relações existentes entre saúde e educação como possíveis e fundamentais para que possa atribuir mais sentido à sua prática. Além disso, sente-se realizada ao expor que tem uma filha, hoje formada em Enfermagem.

Diante dos resultados, podemos identificar alguns elementos que podem caracterizar a existência de um *habitus* que engendra a prática desses professores. Inicialmente, notamos que a escolha do curso possui marcas de uma escolha familiar e de uma posição social que ocupam. Inferimos ainda que a matriz de percepções e apreciações que constituem a subjetividade dos sujeitos foi elaborada a partir da sua trajetória e experiências, como esclarecemos nas discussões sobre as categorias encontradas.

Essas percepções nos fazem estreitar as relações entre o conceito de *habitus* e a construção de uma representação social, “considerando que o *habitus* e as representações sociais são, igualmente, vias de acesso às produções mentais resultantes do trabalho coletivo que se destina à construção de sentidos dos objetos do mundo e nele se situar, se referenciar, se distinguir [...]” (Domingos Sobrinho, 2019, p. 24). Por esse viés, podemos caminhar para responder as perguntas consideradas fundamentais para identificação de uma representação social, quais sejam: “quem sabe e de onde sabe? O

que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeitos?” (Jodelet, 2001, p.27-34). Com base nesses pressupostos, podemos traçar um caminho para revelar como o grupo constrói suas representações sobre docência.

A seguir, apresentamos um recorte dos resultados das análises de cada categoria, fundamentando a falas dos professores, ao mesmo tempo em que inferimos sobre os possíveis elementos que demonstram a construção de uma representação social sobre docência.

### **O ser professor: “você vai se constituindo professor”**

Ressaltamos que essa dimensão do “ser professor” contempla ideias através das quais o grupo se pauta para construir suas representações sobre a profissão docente. Assim, nas demais categorias analisadas é possível reconhecer que imagens do ser professor são idealizadas para caracterizar a docência. Não obstante, as dimensões analisadas nessa seção são interdependentes, sendo que a categoria do “ser professor” ultrapassa os limites desse ponto de discussão e se entrelaça às discussões dos tópicos posteriores.

O grupo de professores universitários possui uma trajetória alicerçada em estudos e investimentos de capital cultural próprio da profissão. Nos discursos, fica visível que, mesmo oriundos de família com poucas posses, a busca por melhorias sempre foi requerida. Essa possibilidade de ascensão social se deu a partir da educação. Além disso, durante a entrevista se remetiam às influências que sofreram na constituição do ser professor. Dessa forma, fica compreensível que a constituição dessa égide profissional, que denominamos de “ser professor”, não se baseia apenas nos conhecimentos científicos, uma vez que a formação também acontece por meio das experiências, de um senso prático que vai sendo mobilizado durante a atuação docente, como também das influências que sofrem durante o percurso profissional e acadêmico.

Tudo isso possibilita criar representações sobre a docência. Reconhecemos que essas representações são elementos que colaboram para construção da identidade do grupo, uma vez que conseguem elaborar concepções sobre suas diferenças e podem construir interpretações sobre o trabalho do professor, suas competências e perfil profissional, inculcando características necessárias no processo identitário do grupo.

O perfil do professor que ora se revela corresponde a características requeridas por professores universitários e também por professores de outros níveis de ensino. Durante as falas, identificamos como eles se veem professores, bem como suas práticas e os sentidos que atribuem à profissão, delimitando, assim, um perfil de um “professor ideal”. É muito forte nos discursos que o perfil docente defendido se desenha através das referências de professores durante a formação, nas trocas de experiências e no percurso formativo na universidade, por meio da participação em atividades de pesquisa, ensino e extensão. Com base nisso, constroem suas representações sobre docência. Vejamos alguns relatos: “Então todos esses perfis que me atravessaram, na minha formação, são responsáveis pelo que eu sou hoje como professora. Eu acho que tento mesclar muito do que eu aprendi com elas [professoras]; [...] ela foi muito importante, ela foi fundamental, na verdade, ela era a minha primeira referência naquilo [docência] então ela despertou esse desejo [...]” (Joana, 2019). “[...] até então, a ideia era ser professora, ser professora dos anos iniciais, mas ainda meio que descobrindo, porque, quando a gente entra muito jovem ainda, muito vislumbrada com a universidade, com o próprio curso de graduação. No decorrer do curso foi quando eu comecei a participar dos projetos. Eu fui bolsista voluntária PIM, da monitoria, aí foi na monitoria quando eu comecei a pensar, despontar pela primeira vez que a docência universitária era uma possibilidade. Até então, nunca tinha sido, nunca tinha passado pela minha cabeça docência universitária, uma coisa muito distante” (Clara, 2019). “[...] eu estou na universidade há 10 anos e eu sou muito satisfeita, sabe, porque quando eu vou ensinar aos meus alunos, eu falo muito do que eu fiz, eu falo muito do que eu vivi, eu falo muito dos arrependimentos que eu tenho, que hoje eu tenho discernimento. Sei que não são corretas e que eu fiz na escola e que eu me arrependo disse” (Cláudia, 2019).

Respaldados pelas trajetórias e experiências, bem como pelos investimentos intelectuais no âmbito da academia, construídos até o momento, os participantes da pesquisa elencaram sobre o que é ser professor e suas nuances. Num movimento pela busca de conhecimentos, sempre na condição de aprendentes, reafirmam o que é importante e se esforçam em suas áreas de conhecimento para realizarem pesquisas, inovar e sempre estudar para dar a aula.



A concepção de professor é elaborada a partir de discursos sociais, de posições culturais, de *habitus*. Ela é composta igualmente por projeções de sua experiência com um determinado professor ou com vários professores que ele conheceu como aluno. Tal concepção inclui e mantém as suas fantasias, suas construções de ideal e suas idealizações (Baillauqués, 2001, p. 90).

De acordo com os resultados, ser professor é um exercício de troca de saberes e nessa troca de saberes, afirmam que se aprende com a convivência com os alunos, na experiência. São conhecimentos que ultrapassam o saber técnico, conteudista e de alta publicação de pesquisa.

Percebemos ainda uma relação entre o professor profissional e a pessoa do professor, de modo que se torna inviável tratar de forma independente o aspecto pessoal do profissional quando nos referimos à docência e ao ser professor, bem como à forma como se vive a profissão e à forma como se representa essa atividade. Para Pedro (2019), “[...] a pessoa do professor, eu penso que é um ponto central para a construção de um profissional engajado e competente”. O participante destaca o envolvimento do professor nas atividades desenvolvidas como um elemento que torna o trabalho docente mais responsável diante das demandas e necessidades formativas dos sujeitos.

Encontramos no depoimento de Claudia (2019) indícios de uma representação sobre docência pautada no “ser professor” que se constrói ao longo da formação, uma vez que, segundo ela, “[...] formar-se docente qualquer pessoa se forma, agora ser professor eu acho que é diferente [...], a construção de um profissional está imbricada a essa diferença, precisa de um envolvimento, não é apenas ter um diploma de ensino superior” (Claudia, 2019).

Entendemos, então, que são processos constitutivos das representações sociais a experiência, a memória, a história de grupos e indivíduos agindo como elementos de sua existência, tendo como uma de suas funções assegurar as identidades dos grupos. Com isso, encontramos indícios de uma representação social pautada na construção da imagem do ser professor e, conseqüentemente, elementos que podem caracterizar uma identidade coletiva do professorado.

Percebemos ainda, que o grupo comunica suas concepções e compreensão sobre docência com base em marcas deixadas pelas experiências e naquilo que almejam para a

profissão, revelando processos particulares de pensamento e suas relações com a sociedade, constituindo-se na interseção da pessoa, em sua psique e com seu mundo.

Para Valsiner (2015, p. 39, grifos do autor), “as representações sociais são simultaneamente **re**-representações (de algo que emergiu (*come into being*) e é reconhecível (com base em experiências sociais prévias) e **representações** (de uma experiência futura-esperada-ainda que indeterminada).” Assim sendo, o autor concorda que os signos do passado, revelados na recuperação das memórias, podem ser acesos, construindo o futuro. Nesse sentido, inferimos que essas representações podem interferir diretamente nas práticas e colaborar para formar novos profissionais.

### **O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA/PARA FORMAÇÃO DOCENTE: “O ESTÁGIO É UM PROCESSO FORMATIVO”**

Os professores firmaram a importância dos estágios para construção do “ser professor” e da docência. Consideraram que os componentes curriculares de estágio supervisionado têm uma dimensão formativa. São momentos de encontro com a profissão; uma grande oportunidade de vivenciar a docência, de pensar e refletir sobre a escola, espaço de troca de teorias e experiências, e oportunidade de pesquisa. Um momento para desenvolver algumas habilidades necessárias à profissão, para experienciar o que é ser o professor, considerando o estágio como pesquisa e momento oportuno para relacionar teoria à prática. Com essas prerrogativas, revela-se uma imagem de que o componente curricular é indispensável para formação inicial docente, um espaço de participação, reflexão, aquisição de um conhecimento pedagógico na universidade e na escola e de socialização dialética dos saberes e fazeres da profissão.

Considerando que para Moscovici (2012) as representações sociais possuem duas funções, elas “*convencionalizam* os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram” e “*são prescritivas*”, concordamos que essas trocas de experiências proporcionadas pelos estágios permitem que os sujeitos mobilizem seus conhecimentos condicionados à cultura e a trajetória, de modo “a convencionalizar a profissão”.

Quando Moscovici (2012, p. 36) define a função prescritiva “como uma força irresistível como combinação de uma estrutura e de uma tradição que decreta o que deve

ser pensado” dialoga com o que encontramos nas falas dos professores. Eles externam uma compreensão sobre docência a partir de experiências familiares, religiosas, ideológicas e, ao mesmo tempo, pautam-se em conhecimentos científicos para justificar algumas escolhas e pensamentos, buscando alicerçar o que é dito a teorias que consideram convenientes para construção da profissão.

O estágio favorece esse “elo prévio de sistemas de imagens” de enxergar a docência na prática, confrontando saberes. Nesse momento, existe uma relação mútua de aprendizagens e formação entre os que participam como estagiários ou como professores. Ficou muito nítido na fala dos entrevistados que essa etapa permite uma relação formativa entre professores das escolas, professores da universidade e estagiários.

Por conseguinte, inferimos que representações sobre a docência circulam e contribuem para construção de uma representação social, totalmente implicada aos saberes científicos e do senso comum, que se articulam por meio do saber experiencial (Jodelet, 2015). Nesse caso, podemos ter uma pequena amostra de como essas representações circulam no âmbito profissional e acadêmico. Sem desconsiderar os conhecimentos científicos produzidos durante esse período, concordamos que muitos saberes da experiência são mobilizados. Nessa condição, concordamos com Jodelet (2015, p. 69), quando diz que “[...] o saber científico está profundamente enraizado no nosso conhecimento corrente, objeto de representação e os saberes teóricos podem significar os saberes de ação” (Jodelet, 2015, p.72), condicionando os saberes.

A partir do discurso dos participantes, comprovamos que os professores da universidade reconhecem o papel colaborativo dos professores da escola, afirmando que esses profissionais são indispensáveis para que as atividades inerentes ao estágio se efetivem de forma satisfatória. No percurso de execução do estágio, as trocas de experiências se configuram, pois, como primordiais para todos, tornando-se parte necessária para o saber-fazer docente, conforme expresso nos excertos em destaque: “Eles [professores das escolas] gostam desse momento, também desse movimento, da colaboração. Uma professora até usou essa palavra, que a colaboração entre a universidade e a escola, nesse momento, faz com que seja um momento de formação continuada para elas. Onde elas começam a repensar a própria prática a partir do que elas

olham as alunas fazendo e nós professoras da universidade. Falo isso porque eu tinha muito essa ânsia, por conhecer a educação básica eu ia observando tudo, acompanhando, eu ia perguntando às alunas, planejando, pensando os planos, as atividades exequíveis pela sala de aula [...] (Clara, 2019)”. “[...]o estágio é o cume da experiência, como formação de professor. É lá que ele vai fazer relações que eles veem ao longo do curso, tendo essas trocas, no âmbito da teoria, dos estudos, do pensar e refletir sobre a escola, agora ele vai ver, tocar, sentir, refletir de fato, em outra posição, que é no exercício de ser professor” (Joana, 2019).

Fica compreensível que os professores entrevistados reconhecem a importância de uma ação conjunta entre os professores da universidade, que, numa perspectiva interdisciplinar, podem colaborar para que os alunos consigam ressignificar a prática e pensar de forma reflexiva as teorias estudadas nas disciplinas no momento dos estágios obrigatórios. Nesse interim colaboram com Pimenta e Lima (2012) quando discorrem que o estágio é uma atitude investigativa que implica reflexão e intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. Afirmaram ainda que não é só papel dos estágios despertar nos alunos essa perspectiva teórico-prática, precisa-se de um olhar para apurado para as relações entre as disciplinas do currículo.

Com os depoimentos, percebemos alguns entraves no desenvolvimento dos estágios no que tange às questões mais burocráticas dos componentes curriculares. Outro ponto em destaque que as professoras reconheceram como desafio para o momento do estágio são as condições dos alunos, pois muitos são oriundos de cidades circunvizinhas e, no momento do estágio, praticamente fazem moradia na UERN, sem muitas condições de viver esse momento formativo de forma mais tranquila, como se isso acontecesse em sua cidade. Com base nisso, percebemos o estágio supervisionado e suas diferentes perspectivas e dilemas configuram-se como espaço-tempo de reflexão, tanto na eminência quanto na itinerância formativa que, de forma consoante, permitem enxergar a docência como profissão.

### **CONCEPÇÕES SOBRE DOCÊNCIA: “A MINHA DEFINIÇÃO ESTÁ IMERSA NA PESSOA QUE SOU”**

À categoria em destaque, os professores supervisores acadêmicos agregaram algumas concepções de docência que encontramos enraizadas nos seus discursos. A docência como atividade profissional predomina nas justificativas dos professores participantes e o desencadeamento das ideias culmina na existência de uma compreensão sobre a profissão em várias dimensões. Como uma atividade profissional de cunho social, afirmam que ser professor é uma responsabilidade social. Nesse viés, a profissão tem um aspecto moral que tem no professor a figura de um profissional que precisa “dar exemplos”, tendo em vista que a sociedade cobra uma postura adequada. Mesmo com esse caráter social recorrente às falas, percebemos ainda que a escolha da profissão também é uma descoberta. Além disso, notamos um confronto entre a vocação e a profissionalização ao se conceituar docência. Há uma defesa da docência como uma vocação, ao mesmo tempo em que é colocada como uma profissão que exige técnicas e formação específica para atuação.

Esses conhecimentos e posturas necessários à profissão são perceptíveis nos discursos dos professores supervisores acadêmicos. O significado que dispensam a questões técnicas que envolvem o ser professor, demonstram que “[...] é uma profissão que exige técnicas, conhecimentos, uma formação adequada para o exercício [...]” (Pedro, 2019). O zelo pelo planejamento das aulas e a reflexão sobre as práticas são elementos bem colocados pelo grupo. Segundo eles, precisa-se de um esforço para a elaboração do planejamento de acordo com as necessidades dos estudantes, fazendo sempre reflexões sobre as melhores metodologias. Para tanto, é necessário estudar, uma vez que “[...] quando ele se forma professor, quando ele assume o concurso, ele não tá pronto, tá em processo de aprendizagem (Clara, 2019).

Além disso, evidenciamos o compromisso com as atividades desenvolvidas, que, nas significações, coloca-se como “um compromisso social”, assumindo o caráter social da profissão. Esse conhecimento é considerado elemento principal para o exercício da profissão. Sobre a profissionalização docente e as atividades do professor, compreendemos que

A profissionalização do professor está diretamente ligada ao exercício de sua prática profissional, a qual está condicionada por uma rede de relações de poder. Se a prática é um processo constante de estudo de reflexão, de discussão, de experimentação, conjunta e dialeticamente com um grupo de

professores, se aproximará da tendência emancipadora e crítica, crítica, assumindo um determinado grau de poder que repercute no domínio de si mesmos (Imbernón, 2011, p.36).

Nas argumentações que expressam o compromisso e responsabilidade, percebemos ainda uma dimensão política na imagem que ora se forma sobre a profissão, tendo em vista que esses elementos são norteadores do seu trabalho. Contudo, não poderíamos deixar de apresentar que, mesmo com essa defesa da docência como profissão, observando as constatações que um dos entrevistados fez uma relação entre profissionalização e vocação, colocando a vocação como algo definidor para prática docente. Sobre isso, Pedro (2019) diz: “Eu entendo como vocação, mas como uma vocação que exige um esforço em me formar, em ter ferramentas, em ter recurso intelectuais e práticos, no sentido da docência, da compreensão didática, dos recursos de mundo, habilidades de relacionamentos. Então não basta dominar conteúdos. É preciso saber conviver com as pessoas, respeitar o diferente, nem que você não concorde, que você não aprecie o diferente, mas é necessário que você respeite. Então, eu vejo como vocação, vejo como esse aspecto profissional. Você tem que passar pelo curso de Pedagogia para ser professor ou pelo curso de licenciatura de maneira geral. Então tem a ver com vocação, tem a ver com saber técnico, eu vejo assim”.

Diante do exposto, o professor considera importante pensar sobre essa concepção de docência como uma vocação. Mas deixa bem claro que essa definição está intrínseca à pessoa que é imbuída de valores religiosos e culturais que se entrelaçam aos saberes científicos e permitem definir a docência numa perceptiva vocacional e, ao mesmo tempo, profissional. Sem desconsiderar que as duas são importantes, defende que a vocação “é a mola que impulsiona” a efetivação da profissão.

Mais uma vez percebemos a manifestação da função justificadora das representações sociais, pois embora haja uma busca por reproduzir um discurso voltado para a profissionalização, há um apego aos elementos vocacionais, que em sua essência, conforme Freire (1994), são antagônicos à profissionalização. Tal antagonismo se revela ao verificarmos que a vocação significa aptidão, missão, sacerdócio, ou seja, elementos que remetem a condições inatas e sem necessidade de formação e reconhecimento social. A profissionalização, por sua vez, remete a busca por conhecimentos

sistematizados, investimento em formação, *status* social, corporativismo e compromisso com a qualidade.

### **A DOCÊNCIA IN(VISÍVEL): “UMA CARGA DOLORIDA DE CARREGAR”**

Nessa categoria, apresentamos as facetas consideradas difíceis e desafiadoras na docência, nesse caso, muitas atividades desenvolvidas que são consideradas “cansativas” e “dolorosas”. De acordo com os pronunciamentos dos participantes da pesquisa, observamos que há uma demanda de trabalho que o professor precisa executar fora da sala de aula, caracterizando que a própria profissão é permeada por dificuldades, algumas invisíveis para quem não conhece o trabalho dos docentes. Nesse sentido, os participantes da pesquisa, mesmo sendo professores universitários, enxergam que essa dimensão da docência não é característica apenas desse nível de ensino. Ou seja, a representação social que ora se desvela se refere à docência no seu sentido genérico e objetivo, mesmo colocando como ponto de partida o lugar de fala, o nível em que atuam e algumas especificidades do seu trabalho.

Para entendermos que essa imagem que ora se idealiza não se limita ao grupo de professores da pesquisa, realizamos um breve levantamento de estudos já realizados sobre a representação social de docência por professores em formação, professores da educação básica e professores do ensino superior e comprovamos que essa faceta que representa as dificuldades de efetivação objetiva da profissão, como também os entraves e dilemas é reconhecida por outros grupos de professores ou licenciandos.

Na pesquisa de Campos (2008), que analisa a representação social de professores do ensino fundamental sobre docência, os professores reconhecem as dificuldades e dilemas da profissão, considerada por eles como “*muito difícil*”, “*espinhosa*”, “*com condições de trabalho precárias*”. Todavia, afirmam que a dedicação e o esforço permitem superar as dificuldades e, assim, externam que ser professor é “*sacrificar parte de sua vida nesse trabalho árduo*”, que resulta em um “*sofrimento físico e emocional*”, mas alimentam esperanças por dias melhores.

Ainda sobre isso, Lira (2007, p. 202) destaca que “[...] o desenvolvimento das pesquisas sobre profissão docente tem dado visibilidade a um sujeito não mais idealizado,

mas vulnerável as mazelas do seu trabalho”. Para o autor a faceta negativa ocupa lugar de destaque nos discursos dos professores que atuam na educação básica. Na pesquisa, alguns professores justificaram que os entraves para atuação docente são muitos, dentre eles a falta de valorização, o que implica a má remuneração. Segundo eles, “*dá vontade de desistir, se não tiver perseverança*”. É um sofrimento, muitas vezes, não atingir metas traçadas e chegar ao cansaço pelo excesso de trabalho.

Reis (2014), em pesquisa com o tema “Ser professor no Ensino Superior; Representações sociais das práticas docentes por formadores do curso de Pedagogia”, apresenta resultados que coadunam com as ideias defendidas nessa dimensão pelos professores da pesquisa em tela. O estudo de Reis (2014) foi realizado com professores de instituições públicas e privadas e, mesmo não tendo como objeto a representação social de docência, confirma que os professores encontram muitos desafios na profissão, os quais tornam a prática pedagógica mais cansativa e difícil de se operacionalizar. Dentre as justificativas dos professores das instituições privadas destacamos que “a instituição é o maior desafio para a prática do professor”.

Para essa afirmativa, citamos como exemplos o excesso de alunos por turma, a falta de estrutura e a forma como a instituição determina os tipos de avaliação, tirando a autonomia do professor. “A falta de tempo para melhorar o planejamento” é outro ponto ao qual os professores se referem constantemente, relatando que são muitas as atividades que precisam ser desenvolvidas pelo professor, tornando-se um desafio. Além disso, segundo os participantes da pesquisa, o “maior desafio do professor é buscar motivação para o seu trabalho”. Com isso, afirmam que o trabalho docente precisa de muita entrega, investimento de tempo, esforço, e dedicação, mostrando que docência não é “um trabalho fácil”.

A professora Cláudia (2019), ao resgatar o seu ingresso na profissão revelou que viveu essa etapa de descoberta, de um encantamento pela profissão, apontando algumas dificuldades no início da carreira. Diante dos relatos do grupo, fica perceptível que o professor universitário vivencia uma fase de “sobrevivência” e “descoberta” (Huberman, 2013) no início da carreira. Com isso, identificamos que, entre o aspecto da descoberta e da complexidade da profissão, os professores se defrontam com dificuldades e



preocupações próprias do início de carreira (mesmo que não se limite a essa etapa) e correlatas a situações de responsabilidade com o fazer docente.

A demanda de trabalho do professor universitário ultrapassa, portanto, a sala de aula, não só pelo tempo dedicado ao planejamento, mas pela efetivação do trabalho, que não se limita ao ensino, mas se amplia com atividades de pesquisa, extensão e atividades administrativas. Com a pluralidade do fazer docente, decorrente das demandas e exigências da universidade no século XXI, os professores cada vez mais vêm ampliando suas atividades. O investimento de tempo nas atividades extra sala, compromisso com a pesquisa e contribuição social nos projetos de extensão acarreta uma carga-horária de trabalho extensa e, muitas vezes, cansativa, ocasionando, não raro, a quebra de barreiras entre o mundo pessoal e profissional.

Diante do exposto, notamos que as dificuldades, dilemas e nuances que compõem essa faceta são elementos próprios do trabalho do professor. Observamos ainda que há uma demanda que, muitas vezes, é silenciada pelo compromisso social e político de formação docente e pelas exigências das diretrizes para formação no âmbito universitário.

### **A DOCÊNCIA SENSÍVEL “É UM CONSTANTE EXERCÍCIO DE SE IMPORTAR DE VERDADE, DE SE COLOCAR NO LUGAR DO OUTRO”**

O novo cenário universitário ocasiona importantes mudanças na docência, permitindo que a atuação docente a partir da transmissão de conhecimentos seja repensada, dando espaço ao professor como mediador (Zabalza, 2004; Masetto, 2003). Em pesquisa realizada por Machado, Azevedo e Freire (2013), vemos a representação social de “bom professor” por estudantes do curso de Pedagogia. O estudo confirma que é no desenvolvimento de empatia com os alunos que os professores articulam a exigência com a compreensão. Dessa maneira, consideram que o respeito e cuidado com a aprendizagem e as diferenças também caracterizam “um bom professor”.

Consideramos ultrapassado pensar que a docência universitária não se articula a saberes da experiência, do mesmo modo que se alicerça nos saberes científicos. E, ainda, reconhecemos que se faz necessário pensar a formação docente de forma humanizada e voltada para formação de um sujeito integral.

Em nosso estudo, a docência também é compreendida pelos professores universitários como um exercício de empatia, de sensibilidades, de se importar com a vida dos estudantes e com suas histórias de superação. Com base nisso e sem desconsiderar a importância das exigências acadêmicas e a autoridade científica, os professores afirmaram sobre a importância de um olhar sensível e humanizado à prática. Nessa perspectiva se fortalece a ideia de que a universidade tem um compromisso social com os estudantes.

No movimento de pensar a prática de forma mais democrática, os professores consideram como um momento de formação docente em exercício. O exercício de se importar com o outro toma uma proporção que ultrapassa os limites de uma formação científica e técnica, da exigência de saber conteúdos para mediação dos conhecimentos. Revela que ser professor no ensino superior não se limita à busca por saberes científicos. Ser professor é aprender sobre a vida com os alunos, sobre os conhecimentos que os livros não trazem e a pesquisa científica pouco valoriza. Por que valorizar o outro é importante? “[...] porque a gente aprende mais com a vida desses sujeitos, e a gente passa a considerar a vida desses sujeitos importante no nosso processo de formação como professor, porque não é só dominar assuntos, conteúdos ou ter um currículo excelente, de alta publicação. É, principalmente, se importar com o outro [...]” (Joana, 2019).

Percebemos, então, que o grupo representa a docência pautando-se na imagem de um “bom professor” fazendo referência à sua trajetória e aos saberes que possui sobre a profissão. Reconhecem ainda que algumas atitudes na profissão estão alicerçadas não somente nos conhecimentos científicos, mas nas experiências e na alteridade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa realizada notamos que para a constituição de uma representação sobre docência, primeiramente se faz necessário saber o que é ser professor e, a partir disso, o grupo articula suas imagens sobre a profissão. Predisposições ancoradas a um *habitus* foram percebidas nas falas que justificam as ações no ambiente acadêmico de tessitura da docência. Para compreender melhor os elementos que compõem a

representação social que ora se estrutura, a análise dos resultados das entrevistas revela o conteúdo em quatro categorias que apresentamos, de forma sucinta, nesses apontamentos conclusivos.

Na categoria “*O Estágio Supervisionado na/para formação docente*” reconhecemos que se justifica pelo teor da pesquisa, tendo em vista as perguntas da entrevista e o *lócus*. Com relações e distanciamentos nos sentidos sobre a docência a partir do estágio supervisionado, confirmamos que as práticas vivenciadas se tornam “elo prévio de sistemas de imagens”, de enxergar a docência na prática, confrontando saberes e construindo representações.

Na categoria “*concepções sobre Docência*” reverberaram indícios de uma representação social sobre docência alicerçada às experiências, na relação entre a identidade profissional e pessoal dos docentes. Para o grupo, a docência é uma atividade profissional de cunho social, que coloca ao professor uma responsabilidade com a formação dos sujeitos envolvidos.

Na categoria “*a Docência in(visível)*” encontramos as facetas consideradas pelos interlocutores como mais difíceis, dolorosas e desafiadoras da docência. Nela ecoam sentimentos e expressões por vezes silenciados pelo compromisso social e político de formação docente no âmbito da Universidade e pelas exigências oriundas do fazer profissional nos espaços de atuação do professor/pedagogo. Para o grupo, muitas vezes, essa faceta é silenciada pelas exigências do campo de disputa em que se encontram.

Na categoria “*a Docência sensível*” os professores afirmaram sobre a importância de um olhar sensível, altruísta e humanizado à prática junto aos estudantes. Notamos que, para o grupo, a docência não se limita a questões técnicas do manejo didático com os conteúdos, das relações administrativas do cargo desempenhado, das questões que envolvem os aspectos humanizadores da profissão e que ultrapassam a instrumentalização técnica da profissão. Sobremaneira, não desconsideram o compromisso político frente às exigências de reconhecimento do alunado como pessoa, fazendo com que se pense nas trajetórias que atravessam as práticas pedagógicas.

Decerto, concordamos que é possível a existência de uma representação social sobre docência elaborada pelos professores universitários, tendo em vista a experiência mediada pela cultura na qual estão imersos, agregando traços à identidade e permitindo

estabelecer as formas de/para representar a realidade. Podemos afirmar, então, que o grupo carrega marcas históricas, religiosas, familiares e sociais que interferem na forma de perceber a docência e de vivenciar as práticas em contexto profissional. Desse modo, os sentidos atribuídos à profissão estão amalgamados à saberes experienciais, a um *habitus* incorporado ao longo da vida.

## REFERÊNCIAS

BAILLAUQUÉS, Simone. Trabalho das representações na formação dos professores. In: CHARLIER (org.). **Formando professores profissionais**: Quais as estratégias? Quais as competências? 2. ed. Porto Alegre: Armed, 2001.

BARDIN, Laurince. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. **Análise de conteúdo**. 1. reimp. da edição de 2011. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU; P. **Razões práticas**: Sobre a teoria da ação. Tradução Mariza Correa. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BOURDIEU; P. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU; P. **A miséria do mundo**. São Paulo: Vozes, 1997.

CAMPOS, Jameson Ramos. **“Era um sonho de criança”**: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas-PB. Dissertação (Mestrado em Educação) -Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008, 173p. Disponível em < <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14245> >. Acesso em: 17 de junho de 2019.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. *Habitus docente, sens pratique e representações sociais* In: ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa (org). **Bourdieu e Moscovici: Fronteiras, interfaces e a aproximações**. Santos/SP: Editora Universitária Leopoldina, 2019 [e-book]. Disponível em:< [https://www.researchgate.net/publication/337926301\\_Livro-BOURDIEU-e-MOSCOVICI-FRONTIERAS-INTERFACES-E-APROXIMACOES](https://www.researchgate.net/publication/337926301_Livro-BOURDIEU-e-MOSCOVICI-FRONTIERAS-INTERFACES-E-APROXIMACOES) >Acesso em: 30 de setembro de 2019.

DOMINGOS SOBRINHO, M. *Habitus, Campo Educacional e a construção do ser professor da educação básica*. **Revistainter-legere. Educação e Sociedade**, 2011. Disponível em:< <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4411/3600> >. Acesso em 03 de maio de 2019.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia não Cartas a Quem Ousa Ensinar**. Editora Olho d'Água, 1994.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. p. 31- 61. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.

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

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

JODELET, D. O Encontro dos saberes. In: JESUINO, Jorge Correia (org.). **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LIRA, A.A.D.S. **Tornar-se, ser e viver do professorado: entre regularidades e variações indenitárias**. 271f. Tese (doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007. Disponível em: < <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14107> >. Acesso 15 de Junho de 2019.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MACEDO, Adalvanira da Silva Batista; CAVALHÊDO, Josânea Lima Portela. Espaços formativos no estágio curricular supervisionado de Pedagogia: Narrativas das professoras em narração. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, ano 26 n.46, ano 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/12435> . Acesso em 18 de fevereiro de 2024.

MACHADO, Laêda Bezerra; AZEVEDO, Márcia Ferreira; FREIRE, Suelen Batista. O “bom” professor universitário nas representações sociais de estudantes de pedagogia. **Roteiro**, Joaçaba, v. 38, n. 2, p. 311-336, jul./dez. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Maira%20Emilly/Downloads/Dialnet-OBomProfessorUniversitarioNasRepresentacoesSociais-5161719.pdf> . Acesso em: 04 de abril de 2020.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Trad. de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: Investigações em Psicologia Social**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

REIS, Rennata Paolla Jacintho Peres. **Ser professor no ensino superior: representações sociais das práticas docentes por formadores do curso de Pedagogia**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, 2014. Disponível em:<

<https://portal.estacio.br/media/3284/rennata-paolla-jacinto-peres-reis.pdf> >. Acesso em: 17 de julho de 2019.

SILVA, Rafael Celestino da; FERREIRA, Márcia de Assunção. Construindo o roteiro de entrevista na pesquisa em representações sociais: como, por que, para que. **Esc Anna Nery (impr.)**, 2012 jul-set; 16 (3):607-611. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ean/v16n3/26.pdf>. Acesso em: 15 de outubro de 2019.

SPINK, M. J. P. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, M. J. P. (org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 85-108.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

VEIGA, Ilma Passos A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma P. A. D Ávila, Cristina. (org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, Papirus editora, 2008.

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

#### HISTÓRICO

Submetido: 28 de Mai. de 2023.

Aprovado: 09 de Abr. de 2024.

Publicado: 03 de Mai. de 2024.

#### COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

VIEIRA, A. M. E. C. S.; MELO, E. S. N. Formação docente no curso de pedagogia: Representações sociais de professores supervisores de estágio sobre docência. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 28, n.57, 2024, eISSN: 2526-8449.