



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

LARISSA FERREIRA SILVA

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO SUPERIOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DE DOCENTES BACHARÉIS DAS ÁREAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

Uberaba-MG

2025

LARISSA FERREIRA SILVA

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO SUPERIOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DE DOCENTES BACHARÉIS DAS ÁREAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação. Linha de Pesquisa: Fundamentos e Práticas Educacionais. Eixo 2: Espaços Educacionais e Processos Formativos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Helena de Ornellas Sivieri Pereira.

Uberaba-MG

2025

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

S581f Silva, Larissa Ferreira
Formação profissional no ensino superior representações sociais de
docentes bacharéis das áreas de Ciências Humanas e Sociais / Larissa
Ferreira Silva. -- 2025.
218 p.: tab.

Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática)
-- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2025
Orientadora: Profa. Dra. Helena de Ornellas Sivieri Pereira

1. Professores - Formação. 2. Professores - Entrevistas. 3. Ensino
superior. 4. Representações sociais. I. Pereira, Helena de Ornellas Sivieri.
II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 371.13

LARISSA FERREIRA SILVA

FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO SUPERIOR REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES
BACHARÉIS DAS ÁREAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração “Educação” (Linha de Pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Uberaba, 28 de fevereiro de 2025

Banca Examinadora:

Dra. Helena de Ornellas Sivieri Pereira – Orientadora
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dra. Martha Maria Prata Linhares
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira
Universidade de Uberaba



Documento assinado eletronicamente por **HELENA DE ORNELLAS SIVIERI PEREIRA**, Professor do Magistério Superior, em 28/02/2025, às 15:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#)



Documento assinado eletronicamente por **MARTHA MARIA PRATA LINHARES**, Professor do Magistério Superior, em 28/02/2025, às 15:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#)



Documento assinado eletronicamente por **VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA**, Usuário Externo, em 07/03/2025, às 09:23, conforme horário oficial de Brasília, com no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#)



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.uftm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1443112** e o código CRC **F270449C**.

Dedico este trabalho aos meus pais, Ademir e Lindione, ao meu noivo, Murillo, e às minhas irmãs, Máisa e Letícia, pelo incentivo e apoio nesta trajetória. Sem vocês, nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus pelo dom da vida, pela saúde, por ter aberto o meu caminho e por me fazer acreditar em mim nos momentos em que já não acreditava mais. Agradeço por tornar possível a superação de todas as minhas crenças limitantes e permitir que eu realizasse o mestrado em uma universidade tão renomada e pública. Minha fé, de fato, se fez mais presente.

Agradeço aos meus pais, Ademir e Lindione, por não medirem esforços ao investirem na minha educação, por me doarem infinito amor e ofertarem sábias palavras em momentos delicados que passei. Sou extremamente privilegiada por tudo que fizeram para que eu pudesse chegar até aqui e alcançar o que conquistei. Sem vocês, nada disso seria possível.

Ao meu noivo, Murillo, que sempre esteve ao meu lado, sem medir esforços para me apoiar na decisão de fazer o mestrado. Obrigada por entender minha ausência, me auxiliar quando precisei, me ouvir e me incentivar nos momentos em que eu achava que não era capaz. Você esteve comigo em todos os momentos, acreditando e me fazendo acreditar até o último instante que eu conseguiria.

Às minhas irmãs, Letícia, por estar sempre ao meu lado e acreditar no meu potencial, e Maísa, por torcer por mim e compreender os motivos da minha ausência nesses últimos dois anos.

À minha psicóloga, Jaqueline, que nunca me desamparou. Por trabalhar comigo todas as minhas representações acerca das crenças e limitações que eu tinha, e por utilizar mecanismos que me ajudaram, mesmo enfrentando o pânico, a vencer e concluir este trabalho.

Aos meus familiares e aos familiares do meu noivo, por estarem sempre ao meu lado, apoiarem as minhas escolhas e torcerem pelo meu sucesso. Em especial, à Mariângela, por sempre me auxiliar quando precisei durante a realização do mestrado.

À minha orientadora, Helena, que tornou meu sonho uma realidade. Obrigada por aceitar ser minha orientadora, por acreditar no meu projeto e confiar que eu conseguiria. Agradeço por me apresentar à Teoria das Representações Sociais, pelas trocas realizadas nesses dois anos, pelo respeito e pela paciência ao longo da nossa trajetória junta. Agradeço, ainda, por ter me apresentado ao grupo GPEFORM, que tanto contribuiu para minhas apresentações e agregou conhecimento aos trabalhos acadêmicos. Serei eternamente grata.

À professora Mara Piola, por notar, nas aulas de Direito, a minha vontade de dar aulas e me incentivar a realizar o mestrado. Também agradeço por me apresentar uma grande amiga, Denísia, que sempre estará guardada em meu coração.

À professora Valeska, que, com uma única conversa antes da realização do projeto, me incentivou a concretizá-lo e a me candidatar à vaga no mestrado.

Agradeço imensamente a todos os professores envolvidos no meu processo formativo. Cada um de vocês está guardado em meu coração, desde o maternal até a conclusão do mestrado. Vocês marcaram minha trajetória, cada um à sua maneira, com vivências e ensinamentos que levarei comigo para sempre.

Aos meus amigos do mestrado, Alisson, Priscila, Lindea, Suely, Camila, Marcus Vinícius, Silvana e Mariana, por tornarem a rotina dos estudos mais leve. As nossas trocas foram essenciais para a construção da escrita. Guardarei comigo os nossos cafés, trabalhos, produções e conversas.

Às minhas amigas, que sempre me encorajaram com palavras de apoio e compreenderam a minha ausência. Em especial, à minha amiga Carolina, pela troca realizada durante esses dois anos, pelo artigo que escrevemos juntas e pela amizade de mais de 26 anos.

Ao professor Luiz Ribeiro, por abrir as portas da UFMG e me acolher na Teoria das Representações Sociais. Sou grata pelo auxílio nas indicações bibliográficas e pelas conversas sobre Jodelet, que abriram minha mente sobre a teoria, trazendo leveza ao processo de escrita.

À professora Martha, pelo privilégio de realizar trocas de materiais e conversas durante as aulas sobre a formação docente do professor universitário. À professora Vânia, por abrir as portas do seu grupo de estudos, permitindo que eu me aprofundasse na Teoria das Representações Sociais. Agradeço, ainda, pelos apontamentos feitos durante a minha qualificação, que serviram de norte para a conclusão deste trabalho.

Muitas pessoas cruzam nossos caminhos e enriquecem nossas vivências, contribuindo para que sejamos quem somos hoje. Sinto-me extremamente privilegiada por atrair pessoas de bem, cheias de amor para oferecer ao próximo. Este trabalho serviu como um aprendizado valioso em diversos aspectos da minha vida. Agradeço imensamente a todos que fizeram parte desta dissertação e, conseqüentemente, da minha vida. Meu muito obrigada!

“os modos que os sujeitos possuem de ver, pensar, conhecer, sentir e interpretar seu modo de vida e seu estar no mundo têm um papel indiscutível na orientação e na reorientação das práticas”

(Jodelet, 2009, p. 695)

RESUMO

SILVA, Larissa Ferreira. *Formação profissional no ensino superior representações sociais de docentes bacharéis das áreas de Ciências Humanas e Sociais*. 2025. 216f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Triângulo Mineiro, UFTM, 2025.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar por meio das representações sociais como os professores de ensino superior de Ciências Humanas e Sociais compreendem e constroem a sua formação para a docência no ensino superior. Ainda como forma de perseguir com maior clareza o propósito central estabelecido, foram elencados três objetivos específicos: (i) verificar, na visão dos professores, como tem ocorrido o processo formativo para exercerem à docência no ensino superior; (ii) identificar quais são os estudos desenvolvidos pelos docentes em relação as práticas pedagógicas aplicada em sala de aula; (iii) examinar o percurso vivenciado pelo docente ao chegar no ensino superior e suas implicações no exercício de sala de aula. Como forma de nortear o trabalho de pesquisa e traçar os objetivos, formulamos a seguinte pergunta: “O que revelam as representações sociais dos professores do Ensino Superior sobre a sua formação para a docência?” O caminho para chegar aos relatos orais inicia-se com as entrevistas realizadas em uma pesquisa de campo focada em conhecer as representações sociais dos docentes quanto ao processo formativo para lecionar no ensino superior. A coleta de dados foi realizada em instituições, públicas e privadas de Uberaba - MG, por meio de entrevistas concedidas por professores. Iniciaram-se as entrevistas na modalidade aberta, em profundidade, utilizando como instrumento a história de vida temática. Por meio dessa trajetória metodológica, foi possível organizar o *corpus* oral e escrito constituído pelos relatos dos professores. A fundamentação teórica deste trabalho centra-se na Teoria das Representações Sociais (TRS), advinda dos estudos do psicólogo social, Serge Moscovici. Para análise dos dados coletados nas entrevistas, recorreu-se ao apoio teórico da Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (1977). Os resultados revelaram uma lacuna quanto ao processo formativo dos docentes do ensino superior no Brasil. Apesar dos docentes possuírem uma formação técnica sólida em suas respectivas áreas de atuação, suas representações sociais indicam que o preparo para a docência ainda é visto como insuficiente. Outro aspecto importante identificado na pesquisa foi a dificuldade de acesso a programas de formação continuada que dialoguem com os desafios reais enfrentados no ensino superior, além de apontarem os desafios mais recorrentes enfrentados em suas práticas. Quanto ao desenvolvimento pedagógico, os docentes relataram uma formação autodidata, em razão da

pouca oferta de capacitação pedagógica, somada a abordagem predominantemente teórica. Apesar dos desafios ressaltados, as representações sociais dos docentes em relação à docência, revelaram-se positivas, sendo compreendida como uma profissão significativa e essencial.

Palavras-chave: formação de professores; ensino superior; representações sociais; história de vida

ABSTRACT

This research aims to analyze, through social representations, how higher education professors in the Humanities and Social Sciences understand and construct their training for teaching in higher education. To pursue the central purpose of this study with greater clarity, three specific objectives were outlined: (i) to verify, from the professors' perspective, how the training process for teaching in higher education has occurred; (ii) to identify which studies are developed by professors concerning the pedagogical practices applied in the classroom; (iii) to examine the trajectory experienced by professors upon entering higher education and its implications for their teaching practices. To guide the research and define the objectives, we formulated the following question: "What do the social representations of higher education professors reveal about their training for teaching?" The path to obtaining oral reports begins with interviews conducted in a field study focused on understanding professors' social representations regarding the training process for teaching in higher education. Data collection was carried out in public and private institutions in Uberaba, Minas Gerais, through interviews with professors. The interviews began in an open, in-depth format, using the thematic life story as an instrument. This methodological trajectory enabled the organization of an oral and written corpus composed of professors' narratives. The theoretical foundation of this study is based on the Theory of Social Representations (TSR), developed by the social psychologist Serge Moscovici. For the analysis of the data collected in the interviews, we relied on Content Analysis, as proposed by Laurence Bardin (1977). The results revealed a gap in the training process of higher education professors in Brazil. Although professors have solid technical training in their respective fields of expertise, their social representations indicate that their preparation for teaching is still considered insufficient. Another important aspect identified in the research was the difficulty of accessing continuing education programs that align with the real challenges faced in higher education, in addition to highlighting the most recurrent challenges encountered in their teaching practices. Regarding pedagogical development, professors reported undergoing a self-taught training process due to the limited availability of pedagogical training programs, combined with an overwhelmingly theoretical approach. Despite these challenges, the social representations of professors regarding teaching were found to be positive, as they perceive the profession as meaningful and essential.

Keywords: teacher education; higher education; social representations; life history.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas da Análise de Conteúdo de Bardin.....	57
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias Globais e categorias iniciais identificadas.....	64
--	----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I FORMAÇÃO DO DOCENTE PARA ENSINO SUPERIOR: ASPECTOS HISTÓRICOS, CONCEITUAIS E LEGAIS.....	24
1.1. Desenvolvimento histórico e a formação do docente bacharel em Ciências Humanas e Ciências Sociais	28
1.2 Formação docente inicial para ingressar no ensino superior	31
1.3 Docência universitária transformações no cenário educacional e reflexos	33
1.4 Formação continuada do docente no ensino superior	35
CAPÍTULO II TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS)	41
2.1 Origem da concepção da Teoria das Representações Sociais (TRS)	41
2.2 Desdobramento das vertentes das TRS	43
2.3 A Teoria das Representações Sociais (TRS) sob a visão de Denise Jodelet	45
2.4 Processo de ancoragem e objetivação	47
CAPÍTULO III PERCURSO TEÓRICO- METODOLÓGICO	51
3.1 Locus e participantes da Pesquisa.....	52
3.2 Instrumentos de Coleta de dados	52
3.2.1 Método de história de vida	53
3.2.2 Teoria das Representações Sociais	55
3.3 Análise de dados	56
3.4 Construção dos dados.....	61
CAPÍTULO IV ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	64
4.1 As representações sociais dos professores do Ensino superior sobre a entrada na profissão: questões internas e externas.....	65
4.1.1 Questões externas: A influência do meio na Construção das Representações Docentes quanto a escolha da carreira	67
4.1.2 Questões internas: A subjetividade na Construção das Representações Docentes	72
4.1.3 Início da profissão docente	74
4.2 As representações sociais dos docentes: percurso profissional	77

<i>4.2.1 Desenvolvimento profissional</i>	77
<i>4.2.2 Desafios da escolha e da prática</i>	83
4.3 As representações Sociais dos Docentes sobre as Reflexões para o Futuro Profissional	89
<i>4.3.1 Processo de formação contínua e influência do meio</i>	89
<i>4.3.2 Sugestão para a formação de professores</i>	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	111
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA	115
APÊNDICE C – QUADRO DE TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	116

APRESENTAÇÃO

Penso ser natural que desde a infância uma das primeiras profissões a serem admiradas pelas crianças é a aquela ligada à arte de ensinar. Temos nos corações os nossos professores, principalmente aqueles que souberam fazer a diferença em nossas vidas, tanto em relação à formação acadêmica, quanto na formação social e pessoal.

Saliento que comigo não foi diferente. O primeiro contato que tive com a escola e, conseqüentemente, com a minha primeira professora despertou em mim uma imensa admiração pelos educadores. Carrego esse sentimento desde a infância.

O desejo de exercer a nobre profissão de professora ficou aquietado em mim por longos anos enquanto crescia a minha admiração pela área jurídica. Motivada pelo meu pai, que cursou Direito, e a observação do leque de possibilidades que essa graduação poderia me proporcionar, deixei escapar naquele momento o lugar que poderia ocupar como professora e tracei o percurso acadêmico que buscava respostas para equidade e justiça.

Nesse sentido, dediquei-me ao curso de Direito, sempre focada em concurso público, porém com muita vontade de exercer a docência no âmbito do ensino superior. Tanto que no início do curso quando me questionavam sobre o que eu gostaria de fazer quando me formasse a resposta era: prestar concurso público para Defensoria Pública e trabalhar na área da docência.

Dessa forma, dediquei-me integralmente ao Direito, segui o caminho necessário para minha formação atual, qual seja: conclusão do ensino médio, especialização em língua inglesa, aprovação no vestibular, início da graduação, cursos e estágios, conclusão da graduação, aprovação no exame da ordem, pós-graduação em processo civil e o exercício da advocacia.

O desejo de lidar com o ser humano constitui minha natureza. Quando cursava o terceiro período do curso de Direito, fiz estágio voluntário na Defensoria Pública de Minas Gerais e, então, me apaixonei pelo trabalho desenvolvido naquela instituição, principalmente diante da possibilidade de ter o contato direto com as pessoas. Nesse estágio, pude aprender não somente a prática e os trâmites processuais, como também, a lidar diretamente com o ser humano, ouvi-lo, compreendê-lo e auxiliá-lo. Durante esse período, aprendi sobre a prática processual, a produção de petições, o acompanhamento dos processos e o trabalho desenvolvido na mediação e conciliação. Considero esse último o principal aprendizado.

Ao atuar diretamente com as questões familiares, o que mais me chamava a atenção no estágio, e o que eu mais gostava de fazer, era atender as pessoas com conflitos familiares para que eu pudesse realizar a conciliação.

E, como amante da psicologia e curiosa que sou, pesquisava os assuntos relacionados a essa profissão e sempre buscava com profissionais da área algum tipo de conhecimento para aplicar em meus atendimentos.

A interdisciplinaridade das áreas sempre foi minha aliada, tive resultados satisfatórios nas conciliações realizada no estágio voluntário na Defensoria Pública. Tanto que ao realizar o meu Trabalho de Conclusão de Curso, trabalhei com áreas do direito e da psicologia. Hoje já no mestrado, e estudando acerca das Representações Sociais, consigo entender várias questões relacionadas aos conflitos vivenciados naquela época.

Dessa forma, após o período dedicado à Defensoria, aproximadamente um ano, passei no processo seletivo de estágio na Advocacia Geral do Estado (AGE). Nesse órgão, em que trabalhava diretamente com os Procuradores do Estado, aprendi prática processual, desenvolvimento no ambiente de trabalho, responsabilidade, prazos etc.

Porém, nesse estágio, o trabalho desenvolvido abrangia a atuação em processos tanto na área de tributário, quanto nas matérias relacionadas ao não tributário. A maior parte do trabalho era apenas a parte processual. Sentia falta de lidar com as pessoas. Nós estagiários não fazíamos atendimento ao público. Porém o trabalho interno trouxe uma bagagem profissional e amadurecimento na resolução de problemas no âmbito profissional.

Após concluir o meu contrato, foi importante tomar a decisão de focar nos estudos, visto que iria prestar o exame da ordem e estava no período de atendimentos presenciais no estágio obrigatório na Universidade de Uberaba.

A partir do momento em que se iniciaram as atividades no núcleo de práticas jurídicas, foi possível novamente trabalhar com a área da Psicologia. Os estágios obrigatórios de Direito e de Psicologia eram conjuntos. Muitas vezes, quando as pessoas pediam atendimento para uma questão jurídica, estavam buscando, na verdade, apoio dos profissionais da Psicologia.

Posteriormente, ao trabalharmos nas produções das peças (petições), surgiu a possibilidade de criarmos um grupo de estudos entre colegas para que pudéssemos agregar e facilitar o processo de aprendizagem. Esse foi um momento muito importante na minha vida, pois percebi o quanto era prazeroso explicar, ensinar e auxiliar.

Desenvolvi habilidades no ensino do conteúdo voltado para o processo civil. Essa experiência foi sem dúvida satisfatória. Recebia inúmeras mensagens dos colegas após os

encontros incentivando-me a ser professora. Eram na verdade elogios me ajudavam a compreender o desejo que estava adormecido em mim.

Ainda nesse período, foi o instante em que iniciei os estudos para realizar o exame da ordem. O exame é organizado em duas fases: a primeira composta por questões objetivas; a segunda por questões discursivas e uma peça processual, abrangendo matéria específica. Fui aprovada e posteriormente requeri a minha carteira da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil).

Após a formatura, vivenciei o difícil período da pandemia. Nessa época, iniciei minha especialização, na forma online, em processo civil com capacitação para o ensino no magistério superior, na faculdade IBMEC. Durante a pós-graduação, tive contato com disciplinas em que trabalhávamos a ciência e a pesquisa, além da didática no ensino superior.

Dessa forma, após a conclusão da pós-graduação lato sensu, foi necessário fazer uma opção com relação a minha carreira: estudar para concurso ou advogar? Ao dar início aos estudos para o concurso, observei que aquele caminho acadêmico que havia traçado não fazia mais sentido. Assumir essa postura implicava reconhecer que apenas estudar o que era proposto como “legislação seca”, colocava limites para o aprendizado e o exercício de habilidades com a oratória, o que passou a me incomodar. Iniciei o exercício da advocacia, entretanto, sem deixar de lado o sonho de me tornar educadora.

Na época, procurei uma professora do curso de Direito. Informei-lhe sobre a necessidade de uma possível mudança de área. E depois de uma longa e proveitosa conversa, ela me disse: “faça mestrado”! A partir dessa conversa, fiz uma reflexão sobre o que era necessário para me tornar uma professora. Era preciso estabelecer outros contatos, estudar e realizar estágio, na área educacional, para que eu pudesse ser uma profissional realizada.

Interessada em realizar o que ainda parecia um sonho, entrei em contato com uma professora muito conhecida e admirada por suas práticas pedagógicas. O fato de ela também ser uma pessoa que se mostra acessível a ponto de os alunos se sentirem à vontade para compartilharem suas angústias e questionamentos foi de fato o que me ajudou a tomar uma outra direção no meu percurso acadêmico. Depois de me ouvir, recebi seu apoio para tomar a atitude necessária. Ela me fez compreender que meus questionamentos eram de fato o meu problema de pesquisa. Estava na minha frente alguém que me ajudou a não apenas me posicionar, mas, em especial, ocupar um lugar no mestrado em educação.

Em meio aos aspectos que envolveram uma atitude e um posicionamento no percurso acadêmico, encontrei o edital aberto para a inscrição no mestrado. Passei pelas etapas da

prova escrita, do projeto de pesquisa e da entrevista. Fui aprovada e acolhida pela orientadora que havia selecionado para acolher minha pesquisa. E essa escolha pareceu bastante acertada, porque a professora me orientou a investigar como o próprio docente enxerga o seu processo formativo. Nesse sentido, os meus questionamentos seriam respondidos por meio da pesquisa que começava a ganhar forma e conteúdo.

A convivência com profissionais da educação capacitados durante as aulas, aqui incluo os professores e os colegas, proporcionou não apenas momentos de ricos aprendizados acadêmicos, mas em especial o conhecimento que ultrapassa os muros da universidade, a aprendizagem da vida. Realizei estágio docente, junto à minha orientadora, no curso de psicologia da UFTM. Trabalhamos a temática “mediação de conflitos na escola”, em que tive a oportunidade em agregar conhecimento quanto a mediação de conflitos no âmbito jurídico e aprender quanto as mediações de conflitos escolares. Além disso, tive acesso ao plano de aula, conheci o processo de correção dos trabalhos escolares, ministrei aulas e interagi com os alunos.

Considerando-se que esta pesquisa representa parte de minha inquietude como discente sobre os processos formativos necessários para o exercício da docência, acredito ser possível trazer uma reflexão para a sociedade sobre os aspectos sócio-histórico-culturais envolvidos na busca por uma educação superior de qualidade, que atenda às necessidades da comunidade, formando sujeitos críticos e responsáveis ao exercerem a profissão.

INTRODUÇÃO

A formação do docente no ensino superior é um tema amplamente discutido, especialmente no que diz respeito à preparação para o exercício da profissão. Nas últimas décadas, o ensino superior no Brasil experimentou uma expansão significativa tanto no setor público quanto no privado, impulsionada pela criação de novas instituições e pelo aumento expressivo do número de profissionais (Silva; Bernardi, 2021). De acordo com dados do Censo da Educação superior do ano 2022 e do ano 2023, em 2022 havia 362.116 docentes atuando no ensino superior sendo 176.864 na rede pública e 185.252 na rede privada. Já em 2023 o total de 368.290 docentes atuavam no ensino superior sendo 181.657 na rede pública e 186.633 na rede privada. Os dados apresentados mostram o crescimento de 1,7% na evolução no número total de docentes atuando no ensino superior entre 2022 e 2023. Essa ampliação é relevante para o setor educacional, especialmente em um contexto de expansão e aprimoramento das instituições de ensino superior (INEP, 2022, 2023).

É importante enfatizar que a docência no ensino superior exige competências que transcendem o domínio do conteúdo específico. Muitos professores, particularmente aqueles cuja formação inicial ocorreu em cursos de bacharelado, ingressam na carreira docente sem preparo formal em pedagogia ou práticas de ensino. Essa lacuna formativa, como destaca Freire (1996), ressalta a necessidade de uma reflexão crítica sobre o papel do professor que não deve se limitar à transmissão de conhecimentos, mas atuar como mediador do processo de aprendizagem. Nesse cenário, muitos docentes recorrem à experiência individual e ao autodidatismo para lidar com as demandas e desafios da sala de aula. No entanto, essa solução improvisada frequentemente gera um descompasso entre as exigências da prática pedagógica e a formação acadêmica recebida, comprometendo a qualidade do ensino.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 36) destacam que a formação do professor universitário ocorre, muitas vezes, de forma intuitiva ou autodidata, baseando-se na experiência pessoal como aluno e no modelo de ensino predominante.

[...] o professor universitário aprende a sê-lo por meio de um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] 'seguindo a rotina dos outros'. Isso explica, sem dúvida, a inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, desempenha um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e nas respostas de seus alunos, embora não haja que se descarte a capacidade autodidata do professorado é insuficiente.

Esse processo, embora importante, é insuficiente para atender às demandas da prática pedagógica. Masetto (2012, p. 15) também enfatiza que o papel do professor universitário exige uma capacitação específica, que vai além da obtenção de títulos acadêmicos:

[...] recentemente, professores universitários começaram a se conscientizar de que sua função de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restrinja a ter um diploma de bacharel, mestre ou doutor, ou apenas o exercício da profissão. Exige isso tudo e competência pedagógica, pois ele é um educador, alguém que tem a missão de colaborar eficientemente para que os alunos aprendam. Esse é o ofício e o compromisso. Para se desempenhar bem esse papel, o professor precisa de uma formação pedagógica.

Essa visão reforça a importância da qualificação pedagógica no ensino superior, dado que o objetivo principal das instituições de ensino é desenvolver as competências e habilidades dos futuros profissionais, promovendo, simultaneamente, a formação cidadã e a aplicabilidade do aprendizado na comunidade. A docência requer competência pedagógica para promover uma aprendizagem eficaz e significativa, considerando as particularidades dos alunos e os objetivos educacionais

Masetto e Gaeta (2019) reforçam que a docência não deve ser tratada como uma mera extensão do domínio de conteúdos acadêmicos. Trata-se de uma prática que requer competências pedagógicas, metodológicas e reflexivas. Essa perspectiva evidencia o caráter multifacetado da formação de professores, que precisa equilibrar habilidades teóricas e práticas para atender às demandas de ensino e pesquisa – dois papéis interligados, mas distintos.

Apesar da relevância dessas competências, o ensino superior brasileiro carece de regulamentação específica e obrigatória para a formação docente. O Art. 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sugere a vinculação da formação docente à pós-graduação, mas não estabelece diretrizes claras ou obrigatórias para a formação pedagógica desses profissionais. A pós-graduação, em sua maioria, concentra-se na formação de pesquisadores, relegando a prática pedagógica a um plano secundário (Brasil, 1996).

A ausência de uma estrutura formativa adequada contribui para que muitos professores não estejam plenamente preparados para lidar com as demandas do ambiente de ensino. Além do domínio de conteúdo, é imprescindível que os docentes possuam habilidades pedagógicas e metodológicas que favoreçam a construção do conhecimento pelos alunos. Esse cenário ressalta a necessidade de revisão nas políticas educacionais, com o objetivo de garantir uma formação mais integral e alinhada às demandas do ensino superior. Teoria e prática devem caminhar juntas na formação de professores. O domínio teórico é essencial para que o docente

elabore práticas pedagógicas eficazes, enquanto a experiência prática possibilita a aplicação do conhecimento em contextos reais de sala de aula. Nóvoa (2019) ilustra bem essa distinção ao comparar o papel de um professor de Matemática ao de um especialista. Enquanto o matemático dedica-se a demonstrar teoremas, o professor licenciado trabalha com alunos de diferentes perfis, adaptando sua linguagem para facilitar o aprendizado. Essa integração entre teoria e prática constitui o alicerce de uma docência transformadora.

Nos últimos cinco anos, diversos estudos têm abordado a formação docente no ensino superior, destacando desafios e propondo melhorias para a qualificação dos professores, a exemplo o estudo de Jesus *et al.* (2024) "A Formação Docente no Brasil: Desafios e Possibilidades para o Professor no Ensino Superior". Este estudo analisou as transformações sociais que impactaram a formação docente no país, enfatizando a necessidade de os professores do ensino superior equilibrarem ensino, pesquisa e extensão. Os autores destacam os desafios enfrentados pelos docentes e sugerem reflexões para aprimorar a qualidade da educação superior. Ferreira (2022) em sua pesquisa "Docência no ensino superior: formação docente, identidade e prática pedagógica" objetivou orientar atuais e futuros profissionais sobre a identidade e a prática da profissão docente no ensino superior. Dentre os resultados foi apontado que o desenvolvimento de capacidades e habilidades de pensar e aprender estruturados dentro de um ambiente adequado é necessário para promover mudanças e inovações, levando a uma melhoria significativa dentro de sala de aula. O artigo de Pena e Bueno (2021) "O Professor e a docência no ensino superior: aspectos da formação e da profissão" teve como objetivo abordar questões que possam evidenciar a complexidade do trabalho docente no ensino superior e apontar elementos que contribuam para a compreensão desse cenário da educação superior e da profissão docente, apresentando aspectos que evidenciam a necessidade de inovação da prática educativa. O estudo de Monteiro, Silva Neta e Magalhães Junior (2020) "Políticas educacionais e a formação docente no ensino superior" objetivou compreender a formação dos professores do ensino superior em diálogo com a inserção das políticas educacionais, a partir de estudos bibliográficos e de documentais realizados em uma Instituição do Ensino Superior.

Os estudos mencionados abordaram aspectos relevantes e complementares sobre a formação e a prática docente no ensino superior, evidenciando desafios, possibilidades e demandas de inovação. O trabalho de Jesus *et al.* (2024) destacou os impactos das transformações sociais na formação docente, enfatizando a necessidade de equilibrar ensino, pesquisa e extensão, além de propor reflexões para superar desafios e aprimorar a qualidade

da educação superior. Ferreira (2022) focou na identidade e na prática profissional dos docentes, apontando a importância de desenvolver habilidades e capacidades em ambientes estruturados para promover mudanças e inovações significativas no contexto das aulas. Pena e Bueno (2021) exploraram a complexidade da profissão docente, reforçando a necessidade de inovação nas práticas educativas e apresentando elementos que contribuem para compreender o cenário da educação superior. Por fim, Monteiro, Silva Neta e Magalhães Junior (2020) analisaram a relação entre a formação docente e as políticas educacionais, com base em estudos bibliográficos e documentais realizados em uma Instituição de Ensino Superior (IES), refletindo sobre o impacto dessas políticas na formação e atuação docente. Esses estudos, em conjunto, oferecem uma visão abrangente e integrada, estimulando reflexões e fornecendo subsídios para aprimorar a formação e as práticas docentes no ensino superior.

Dessa forma, a presente pesquisa é relevante por oferecer subsídios para o desenvolvimento de políticas educacionais e programas de formação que qualifiquem a atuação docente no ensino superior, especialmente nas áreas de Ciências Humanas e Sociais. Além disso, contribui para o debate sobre a necessidade de articulação entre formação inicial e continuada, promovendo práticas pedagógicas mais eficazes e uma educação superior de qualidade.

Neste contexto, surgiu a motivação de investigar como os professores do ensino superior constroem suas representações sociais sobre a formação para a docência. A questão central desta pesquisa é: “O que revelam as representações sociais dos professores do ensino superior sobre sua formação para a docência?”. Para responder a essa pergunta, estabelecemos o seguinte objetivo geral: analisar, por meio das representações sociais, como os professores do ensino superior nas áreas de Ciências Humanas e Sociais compreendem e constroem sua formação para a docência. Os objetivos específicos incluem: verificar como os professores percebem o processo formativo para atuar na docência do ensino superior; identificar os estudos e reflexões realizados pelos docentes em relação às práticas pedagógicas; examinar o percurso dos docentes ao ingressarem no ensino superior e suas implicações para a prática docente.

A pesquisa busca compreender como esses docentes percebem o processo formativo ao longo de suas trajetórias e quais são as implicações dessas representações em sua prática pedagógica. Nesse sentido, adotamos a teoria das representações sociais, conforme proposta por Moscovici (2007) e complementada por autores contemporâneos, como Jodelet (2015), que enfatizam o papel das representações na construção de significados e na organização das

experiências sociais. Tal enfoque possibilitou a descoberta de padrões e a tendência entre os dados. Moscovici (2007) define as representações sociais como uma forma específica de conhecimento que desempenha o papel de orientar os comportamentos e facilitar a comunicação entre os indivíduos.” Para Jodelet (2001, p. 8), a representação social é “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, que tem o objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Essa perspectiva teórica importa, nesta pesquisa, na medida em que dá conta de oferecer apoio para nomear e definir os diferentes aspectos da realidade diária observados no processo formativo dos docentes, bem como na relação estabelecida com o exercício da prática pedagógica.

A presente dissertação está organizada em quatro capítulos, além das Considerações Finais, cada um com objetivos específicos e contribuições para a compreensão do tema proposto.

O Capítulo I aborda a formação do docente para o ensino superior, apresentando aspectos históricos, conceituais e legais. Nele, discute-se o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, iniciado em 1808 com a chegada da família real portuguesa, destacando a criação das primeiras escolas de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro. Este capítulo também explora o perfil dos professores de Ciências Humanas e Ciências Sociais, bem como a legislação brasileira sobre a docência superior. A estrutura do capítulo inclui: 1.1 Desenvolvimento histórico e a formação do bacharel docente em Ciências Humanas e Ciências Sociais, 1.2 Formação docente inicial para adesão no ensino superior, 1.3 Docência universitária: transformações no cenário educacional e reflexos, e 1.4 Formação continuada do docente no ensino superior.

O Capítulo II é dedicado à Teoria das Representações Sociais (TRS), utilizado como referencial teórico-metodológico da pesquisa. A TRS possibilitou analisar a forma como os docentes constroem sua identidade e compreendem seu papel na docência superior. O capítulo contempla: 2.1 Origem da concepção da Teoria das Representações Sociais (TRS), 2.2 Desdobramento das vertentes do TRS, 2.3 A Teoria das Representações Sociais sob a visão de Denise Jodelet, e 2.4 Processo de ancoragem e objetivação.

O Capítulo III apresenta o percurso teórico-metodológico adotado na pesquisa, descrevendo as etapas da investigação e os procedimentos utilizados para coleta, análise e construção dos dados. Este capítulo detalha a caracterização da pesquisa, bem como os seguintes tópicos: 3.1 Lócus e participantes da pesquisa, 3.2 Instrumentos de Coleta de dados, 3.3 Análise de dados, e 3.4 Construção dos dados.

No Capítulo IV, são apresentadas a análise e a discussão dos resultados. O foco recai sobre os relatos orais de professores do ensino superior, abordando suas compreensões, sentimentos e ações na docência. Para alcançar os objetivos da pesquisa, foram identificadas três categorias principais: (i) entrada na profissão docente, (ii) percurso e prática, e (iii) reflexões para o futuro. A análise é conduzida à luz das representações sociais dos docentes, possibilitando uma compreensão mais ampla de seus desafios e experiências.

Por fim, a dissertação encerra-se com as Considerações Finais, que sintetizam os principais achados, destacando as contribuições da pesquisa e apontam possibilidades para estudos futuros sobre a formação docente no ensino superior.

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO DO DOCENTE PARA ENSINO SUPERIOR: ASPECTOS HISTÓRICOS, CONCEITUAIS E LEGAIS

Este capítulo apresenta a formação do docente para ensino superior, os aspectos históricos, o perfil dos professores da área de Ciências Humanas e Ciências Sociais, e a legislação brasileira. O ensino superior se instaurou no Brasil com a vinda da família real em 1808. A partir da mudança da corte portuguesa no país, as primeiras universidades foram fundadas no estado da Bahia e no Rio de Janeiro, ambas as escolas eram de Medicina. Surgiram com o objetivo de formar a elite política e intelectual, além de suprir as necessidades da colônia (Gaeta; Prata-Linhares, 2016).

Para o país colonizador, não interessava a inauguração de novas universidades. O desinteresse se dava, porque não havia o intuito de trazer autonomia para a colônia. Sendo assim, alguns cursos, que foram introduzidos no Brasil, eram concluídos em Portugal. De acordo com Sampaio (1991, p. 3),

[...] durante esse primeiro período, de 1808 a 1889, o sistema de ensino superior se desenvolve lentamente, em compasso com as rasas transformações sociais e econômicas da sociedade brasileira. Tratava-se de um sistema voltado para o ensino, que assegurava um diploma profissional, o qual dava direito a ocupar posições privilegiadas no restrito mercado de trabalho existente e a assegurar prestígio social.

Aos passos lentos da evolução do ensino superior do país, Sampaio (1991) explica que a sociedade pós-colonial permaneceu escravocrata até o final do século XIX. Posteriormente, nasceram dois cursos de Direito, um em São Paulo e outro na cidade de Olinda, no ano de 1827. Em 1910, foi fundada no Brasil a academia Real Militar, que mais tarde passaria a ser a Escola Nacional de Engenharia do Rio de Janeiro.

Desse modo, formação de engenheiros originou-se a partir dos militares da época. Veiga (2007) mostra que apenas em 1874 é que foi criada a primeira Escola Politécnica. E assim foi possível dividir as engenharias civil e militar. Essa divisão esclarece a ideia de a formação profissional advir das necessidades do período vivenciado.

Os poucos cursos superiores eram da alçada administrativa do governo central e até 1879 só podiam ser frequentados por homens. O Brasil tinha, à época, duas faculdades de direito, duas de medicina, uma de farmácia e duas de engenharia, além das academias militares e algumas aulas avulsas de estudos superiores. As pioneiras na área de formação jurídica foram as faculdades de direito de São Paulo e de Olinda, ambas fundadas em 1828 – a faculdade de Olinda foi transferida para Recife em 1854. (Veiga, 2007, p. 188)

No período de 1845-1892, Veiga (2007) aponta a presença dos médicos nos debates educacionais. Segundo a autora, Gondra (2007 *apud* Veiga, 2007) realizou um levantamento de trabalhos acadêmicos e revelou que foram apresentadas 16 teses à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, relacionadas aos cursos de medicina e de educação. As pesquisas abordavam temas como a higiene na escola e a prática de educação física para a formação dos jovens. A produção médica brasileira e a propagação dos estudos acerca da higiene objetivavam solucionar os graves problemas relacionados a falta de insalubridade e ausência de saneamento das grandes cidades do país.

Ao implementar o ensino superior, foi possível notar que não existia uma metodologia específica adotada pelos docentes ao transmitirem conhecimento aos discentes. Gaeta e Masetto (2019) destacam que o que se compreendia como metodologia estava relacionado à transmissão de conhecimento ou até mesmo experiências vivenciadas pelos educadores. Os professores que lecionavam no país possuíam formação europeia, refletindo o contexto educacional da época.

Inicialmente, esse professor é alguém formado por uma universidade europeia. Logo depois, com o crescimento e a expansão dos cursos superiores, o corpo docente precisou ser ampliado com profissionais das diferentes áreas de conhecimento — os cursos superiores ou as faculdades procuravam indivíduos renomados, com sucesso em suas atividades profissionais, e os convidavam a ensinar seus alunos a ser tão bons profissionais como eles eram (Masetto, 2012, p. 12).

No que diz respeito à metodologia abordada nos cursos, Gaeta e Prata-Linhares (2016) esclarecem que, para a efetivação dos currículos, os especialistas das profissões eram convidados ao exercício do ofício da docência por algumas horas por semana. Outro ponto relacionado à metodologia a ser considerado é que os currículos seriados, conforme Masetto (2012, p. 12), continham apenas as disciplinas que interessavam formar profissionais nas suas devidas especialidades.

Os cursos superiores e, posteriormente, as faculdades que foram criadas e instaladas no Brasil, desde seu início e nas décadas posteriores, se voltaram diretamente para a formação de profissionais que exerceriam determinada profissão.

Em razão da necessidade de mão de obra qualificada para o crescimento do país, o modelo universitário favorecia os cursos profissionalizantes. A questão da pesquisa é um dos temas que fizeram renascer a questão da Universidade, nas primeiras décadas do século XX. Havia que abrigar a pesquisa de modo estável, conforme mostra Sampaio (1991), e promover a formação do pesquisador, que estava presa, até então, às escolas profissionais inadequadas

para esse fim. Explica ainda o autor que “a pesquisa precisava de um espaço mais distanciado de resultados práticos, e com mais liberdade de experimentação e pensamento” (Sampaio, 1991, p. 8). O debate sobre a criação de uma universidade no Brasil ressurgiu em uma nova perspectiva.

Um ponto importante a ser ressaltado é o movimento pela reforma universitária na década de 1960. O processo evolutivo, vivenciado e relacionado à formação industrial e urbana e, conseqüentemente, às transformações socioeconômicas e tecnológicas, influenciaram diretamente na expectativa do processo formativo do docente e do papel desempenhado pelas universidades.

A partir das transformações vivenciadas, no percurso anterior, surge a necessidade de inovar os processos de aprendizagem, o que emerge diferentes iniciativas pedagógicas propiciando novos métodos e técnicas específicas para atuar adequadamente no âmbito do ensino superior e enfrentar os novos desafios. Gaeta e Masetto (2013, p. 115-116) explicam o que se exige do professor do ensino superior.

[...] ser professor do ensino superior nos dias de hoje exige uma atuação que supera a experiência profissional e o domínio de um conhecimento específico a serem transmitidos aos alunos. A conjuntura é tal, que nós, professores, precisamos constantemente buscar alternativas para desenvolver com os nossos alunos um processo de aprender interessante e significativo, que lhes proporcione uma efetiva formação profissional. Precisamos inovar a cada dia, a cada turma, a cada curso de que participamos.

O avanço e a atualização das tecnologias provocaram as primeiras manifestações com respeito à insatisfação das aulas no formato expositiva. Professores e alunos, conforme esclarecem Gaeta e Masetto (2019), demonstravam esse descontentamento ao considerarem as aulas monótonas e improdutivas. Com base nesse inconformismo, surgiu a necessidade de buscar alternativas para tornar o ensino mais atrativo. Foi possível notar que a dinamicidade e a utilização de novos instrumentos, tais como slides, filmes e projeções, seriam utilizados para ensinar com o objetivo de renovar as aulas expositivas, além de proporcionar maior interação entre os alunos. Essa mudança colaborou com o processo de ensino e aprendizagem.

Em meio aos aspectos que envolviam usar os recursos adequadamente, cabe mencionar ainda que o professor precisava de apoio pedagógico.

Nos processos de formação docente, verificou-se que, além de dominar técnicas, o professor precisava de certo apoio pedagógico para se motivar a mudar de postura e usar adequadamente os recursos a favor do ensino e da aprendizagem, facilitando que o aluno deixasse a passividade e comesse a participar de sua aprendizagem e formação. (Gaeta; Masetto, 2019, p. 48).

Ainda sobre a importância de aluno deixar a passividade e assumir um papel ativo em sua aprendizagem, na obra *Ensino e aprendizagem nas escolas médicas*, Miller (1967) questiona por qual motivo os professores estariam em sala de aula. Esse questionamento fez com que houvesse uma reflexão, resultando em uma revolução na pedagogia universitária. O docente naquele período compreendeu a necessidade de rever sua postura frente às novas práticas pedagógicas, assumindo a responsabilidade por adotar abordagens pedagógicas que facilitassem o processo de aprendizagem.

Nessa sociedade em constante transformação e autocriação, de acordo com Hargreaves (2004), na obra *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*, “conhecimento é um recurso flexível, fluido, em processo de expansão e mudança incessante” (Hargreaves, 2004 p. 4). Nessa obra, o autor problematiza aspectos essenciais em torno da sociedade do conhecimento, como a importância da compaixão, da comunidade e da identidade cosmopolita para o bem público.

É possível observar que Andy Hargreaves apresenta a educação em seu caráter histórico-antropológico ao analisá-la como processo cultural. Há elementos curiosos no que diz respeito aos fatores sociais e econômicos que se entrecruzam com os sujeitos e com o que se espera deles. O autor considera que todos devam ter as mesmas oportunidades e possibilidades de desenvolver sua própria identidade cosmopolita, mas reconhece que de fato, até pela má gerência de recursos públicos, isso não ocorre.

Considerando esse panorama, as instituições de ensino superior viram-se com a necessidade de propiciar programas de formação aos docentes, para que eles pudessem aprender novas técnicas e instrumentos, a fim de facilitar os meios de aprendizagem. Essa transição surgiu como mudança de mentalidade e reflexão quanto ao trabalho desempenhado no processo formativo do docente. A ideia era colocar o discente no lugar de protagonista da sua própria formação e o docente como mediador do conhecimento.

Até a década de 1970, embora já estivessem em funcionamento inúmeras universidades brasileiras e a pesquisa fosse, então, um investimento em ação, praticamente eram exigidos do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. A partir da década de 1980, além do bacharelado, as universidades passaram a exigir cursos de especialização na área. Atualmente, exige-se mestrado e doutorado (Masetto, 2012, p. 13)

Sendo assim, as novas exigências profissionais refletem as transformações que ocorreram diante dos processos de inovação e de reforma pelos docentes, das adaptações das Universidades relacionadas às demandas contemporâneas, estabelecendo assim um novo panorama ao ser comparado com o inicial que segue em constante aperfeiçoamento.

1.1. Desenvolvimento histórico e a formação do docente bacharel em Ciências Humanas e Ciências Sociais

Para uma compreensão do surgimento das Ciências Humanas, é preciso rastrear o percurso do processo de construção das Ciências Sociais. Conforme destacam Aguiar e Tanus (2020), no artigo intitulado “A presença dos autores das ciências sociais e humanas no campo da biblioteconomia e da ciência da informação”, Augusto Comte, fundador do Positivismo e influenciado pela lógica das Ciências Naturais e Biológicas, apresentou a primeira corrente de pensamento das Ciências Sociais, cunhou o termo “Sociologia”. Os autores explicam que dessa maneira estava posto, portanto, o caminho em busca da compreensão da sociedade, que foi também objeto de estudo de Émile Durkheim, que estabeleceu o “fato social” como objeto de estudo da Sociologia, ainda no século XIX.

Nesse ponto, vale considerar que diversos outros pensadores participaram da construção das Ciências Sociais, dentre eles os precursores Karl Marx e Max Weber. Vale observar que cada um deles apresentava um olhar singular para a realidade e as relações sociais. Durkheim, Marx e Weber representam a tríade dos autores fundadores e clássicos das Ciências Sociais.

A complexidade do conhecimento possibilitou a manifestação de diversos outros saberes e campos científicos, que passaram a ser sistematizados em grandes áreas como, por exemplo: Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais; Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes. A origem das Ciências Humanas foi marcada pela pluralidade de escritores, corroborando assim para diferentes correntes teóricas.

Coggiola (2020, p. 24) retoma essa questão, observando a fundamentação da área das Ciências Sociais e Humanas:

Outras vertentes mais desaguaram, na passagem do século XIX para o século XX, na fundamentação da área das ciências ‘sociais’ ou ‘humanas’, que concluíram tentando absorver institucionalmente as pré-existentes ‘filosofia’, ‘história’ e ‘geografia’.

As Ciências Humanas não são uma análise do que o homem é por natureza. Nas palavras de Foucault (1999, p. 488), “são antes uma análise que se estende entre o que o homem é em sua positividade (ser que vive, trabalha, fala) e o que permite a esse mesmo saber (ou buscar saber) o que é a vida, em que consistem a essência do trabalho e suas leis, e de que modo ele pode falar”.

Nesse ponto, constata-se que, com o surgimento desse novo campo epistemológico, houve a necessidade de situar as Ciências Humanas no espaço já consolidado pelas outras ciências. Esse espaço demarcado pela ciência moderna é ocupado por três dimensões, conforme mostra Foucault (1999), que dizem respeito às ciências matemáticas e físicas, às ciências da vida, da linguagem, da produção e da distribuição das riquezas e, por último, àquela definida como a reflexão filosófica.

Muito se discute acerca da distinção entre Ciências Naturais e Ciências Humanas ou Sociais. Menna (2021) explana a variabilidade quanto a classificação das ciências de acordo com os autores, visto que o processo de classificação parte do pressuposto da sua finalidade e do seu objeto. Outros autores classificam-na em função do seu método. Nesse sentido, utilizaremos o critério do autor: “Eu seguirei esse critério e falarei de ciências ‘sociais’ ou ‘humanas’ indistintamente” (Menna, 2021, p. 166).

A partir do breve histórico acerca do surgimento das Ciências Humanas é válido mencionar acerca da origem dos cursos de Ciências Humanas no âmbito do ensino superior:

Durante mais de um século, de 1808 a 1934, quando foi fundada a primeira universidade no país (Universidade de São Paulo - USP), o modelo de ensino superior brasileiro centrou-se na formação de profissionais liberais tradicionais, (ex.: advogados, médicos, engenheiros). A partir de então, o número de cursos aumentou e eles passaram a ser mais valorizados, principalmente os de ciências humanas. (Gaeta; Prata-Linhares, 2016, p. 190, tradução nossa¹)

Na década de 1930, nas Ciências Humanas, surgem os cursos na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (1933), na Universidade de São Paulo (1934) e na Universidade do Distrito Federal (UDF) e na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná (1938). No decorrer dos anos, houve a disseminação dos cursos voltados às áreas de Ciências Humanas em todo o país, e, conseqüentemente, o desenvolvimento da formação do docente para lecionar nos cursos em expansão.

Ocorre, porém, que a profissionalização do docente se relaciona, principalmente, a dois aspectos: às reivindicações de melhoria das condições de trabalho e à necessidade de formação pedagógica para a atuação no ensino superior. Silva e Nascimento (2014, p. 133) afirmam que “a discussão sobre a ação de docentes de ensino superior, considerando especialmente aqueles que não têm a formação pedagógica, conduz à necessidade de discutir

¹ No original: For over a century, from 1808 to 1934, when the first university was founded in the country (University of São Paulo – USP), the Brazilian higher education model focused on training traditional liberal professionals, (e.g., lawyers, doctor, engineers). From then on, the number of courses increased and they began to be more valued, particularly human sciences.

sobre a profissionalização docente”. As autoras ainda prosseguem revelando que muitas vezes eles se apoiam na própria experiência como aluno para ser um professor. As experiências vivenciadas no campo da vida influenciam diretamente no espaço profissional dos docentes sejam licenciados ou bacharéis.

Quanto ao percurso formativo do docente da área de Ciências Humanas, Almeida e Richit (2023) demonstram, a partir do curso de Ciências Sociais, no Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) da instituição pesquisada UFFS², a demanda de formação docente: “Licenciatura em Ciências Sociais versus Bacharelado” oposição bastante comum nos cursos da área de Humanas. Para Almeida e Richit (2023, p. 12),

[...] a análise do conhecimento acerca dos colegiados evidencia predomínio, na área de Ciências Humanas da referida universidade, de um perfil docente bacharelista, o que influencia não só as práticas pedagógicas, mas também as discussões e os trabalhos coletivos.

Percebe-se que os pesquisadores, ao analisarem o curso de ciências sociais, notaram a predominância de docentes que eram bacharéis. Nesse sentido, Monteiro *et al.* (2020) destaca que muitos professores bacharéis, que atuam no ensino superior, não possuem formação específica para a docência. “A formação para o magistério superior fica a cargo, quase exclusivamente dos cursos de mestrado e doutorado, que por sua vez, não têm como objetivo principal a formação para a docência, e sim, para a pesquisa científica” (Monteiro *et al.*, 2020, p. 12).

A partir dessa análise, fica evidente que o perfil dos professores de ensino superior na área de Ciências Humanas e Ciências Sociais é predominantemente composto por bacharéis, o que influencia diretamente na formação do docente e nas práticas didáticas pedagógicas aplicadas em sala de aula.

Silva e Nascimento (2014) revelam que muitos docentes, especialmente os bacharéis, possuem formações em áreas distantes da educação. As pesquisas realizadas por Monteiro (2020), com base em análise de dados extraídos de dissertações e teses analisadas, esclarecem que a falta de formação docente específica pode impactar negativamente nas práticas de ensino desses professores. Dessa forma, observa-se uma carência de programas de formação continuada com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino superior e oferecer suporte aos professores bacharéis em sua prática docente.

² Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, RS, Brasil.

1.2 Formação docente inicial para ingressar no ensino superior

Para maior compreensão do processo de formação do docente, faz-se necessário a análise da exigência legislativa no ensino superior. De acordo de acordo com a Lei n.º 9.394/1996, 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.)

Há aqui uma observação importante, na medida em que permite identificar o que a lei expõe como percurso a ser trilhado pelo profissional do magistério superior durante o processo de formação. Além disso, há uma preferência, embora não uma exigência, para que os cursos sejam realizados no âmbito de programas de mestrado e doutorado. Dessa maneira, o tempo de formação do docente pode variar de acordo com o percurso formativo que ele deseja construir, além das exigências da instituição onde exercerá a profissão. Ou seja: “É trabalhar com o ensino, mas também com a dimensão da pesquisa e da extensão, com o tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão” (Feldmann e Miranda, 2022, p. 176). Sem pretender estabelecer o que pode ser uma regra, o período inicial da carreira do docente de ensino superior envolve também colocar em prática o que aprendeu para exercer o ofício.

Segundo Anastasiou (2006), é de conhecimento da comunidade acadêmica, e preocupação central dos pesquisadores, que investigam a docência universitária, a insuficiência pedagógica acerca dos saberes docentes. A autora mostra que a atual legislação “desconsidera essa problemática, deixando a formação inicial e/ou continuada como necessidade ou questão de cada instituição ou pessoal” (Anastasiou, 2006, p. 147). Se, por um lado, é preciso reconhecer essa problemática, que serve de trampolim para novos estudos sobre a formação do professor do magistério superior, por outro, essa realidade deve ser vista como uma oportunidade para fomentar discussões e propor ações que fortaleçam a qualificação docente.

Aproveitando essa breve análise sobre a legislação, parece pertinente destacar que o Artigo 52 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com relação à formação dos quadros profissionais de nível superior, mostra que:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

- I - Produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
 - II - Um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
 - III - Um terço do corpo docente em regime de tempo integral.
- Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber (Brasil, 1996).

A partir do Artigo 52 da LDB, observa-se a pluralidade da formação dos quadros profissionais do ensino superior, o que promove a integração do ensino com a pesquisa e a extensão. O quadro de profissionais deve abranger, no mínimo, um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, além da mesma quantidade de profissionais em regime de tempo integral. Há, dessa forma, o intuito de desenvolver as universidades como centros de formação qualificados.

Nesse contexto, Dalberio e Oliveira Júnior (2011) enfatizam que, para atuar como docente no ensino superior, é imprescindível atender a requisitos essenciais que vão além das exigências formais, incluindo o preparo teórico para orientar a prática pedagógica, a capacidade de articular o conhecimento com a realidade dos alunos e o estabelecimento de relações que valorizem a dimensão humana no processo educativo.

Para Imbernón (2017), a formação docente deve ser contextualizada, analisando os contextos sociais e históricos, levando a interação aos diversos âmbitos universitários, tanto como instituição quanto às qualidades que dão características aos trabalhos realizados. O autor ainda prossegue afirmando que “na formação interagem múltiplos fatores como: a cultura das instituições, os modelos organizativos, a comunicação entre os professores, a formação inicial recebida, a complexidade das interações da realidade, os estilos de liderança escolar, as relações e a compreensão por parte da comunidade, as relações e os sistemas de apoio da comunidade profissional” (Imbernón, 2017, p. 105).

Quanto ao ingresso do docente no ensino universitário, Feldmann e Miranda (2022), realizaram o mapeamento de pesquisas realizadas entre 2014 e 2022. Dentre tais estudos destaca-se a necessidade de uma formação para os professores iniciantes no ensino superior, um acompanhamento para a construção de saberes relativa à docência, principalmente de conhecimentos pedagógicos, estágios e pesquisa. Ou seja: “Uma formação que abarque o tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão” (Feldmann e Miranda, 2022, p. 190).

Nesse sentido, com o objetivo de sanar essas necessidades, Feldmann e Miranda (2022) pontuam que já são utilizados os chamados docentes mentores e/ou tutores nos programas de indução para os professores em início de carreira, com o objetivo de estimular o

conhecimento dos professores com mais tempo de experiência, colocando-os em prol para instruir os professores iniciantes.

Discutir o processo formativo do docente no ensino superior da área de ciências humanas e ciências sociais é uma forma de compreender e refletir acerca das práticas aplicadas em sala de aula, além de identificar os aspectos históricos do processo formativo, a legislação e como tudo isso influencia na formação das RS vivenciadas pelo docente bacharel.

1.3 Docência universitária transformações no cenário educacional e reflexos

Para compreender o modo como os docentes se veem no processo formativo vivenciado, é importante pontuar as transições pelas quais a docência universitária tem passado no cenário educacional. Com esse propósito, é necessário ressaltar alguns dos desafios que ocorrem durante o período de transformações, tais como: desafios tecnológicos, adaptações de metodologias, pressão por produção acadêmica, complexidade da atuação docente.

Tendo em vista as transformações vivenciadas no cenário educacional, conforme demonstra o aspecto histórico do item um, destacamos os desafios quanto a utilização tecnologia em sala de aula. Com a finalidade de apresentar a velocidade da evolução tecnológica, Costa, Gomes e Unglaub (2016, p. 32) afirmam:

Considera-se que a velocidade das inovações tecnológicas e a necessidade de atualização podem intimidar o docente e promover resistência quanto o emprego de novos métodos de ensino coesos com o perfil dos alunos inseridos numa sociedade imediatista, consumista e competitiva.

É importante considerar essa informação, não só pelo dinamismo da evolução tecnológica, mas também pelo modo como as mudanças influenciam na prática do docente. Barros (2021) pontua quanto aos desafios enfrentados pelos professores em relação à tecnologia como: resistência à mudança, falta de formação e capacitação, infraestrutura e acesso, adaptação ao ritmo dos alunos e a avaliação da eficácia.

Nesse sentido, ao se tratar dos desafios tecnológicos, “o professor universitário terá que buscar alternativas de busca de conhecimento de forma a se manter capaz de desenvolver novas competências” (Barros, 2021, p. 1006). O fato de buscar meios para agregar conhecimento quanto as tecnologias, demonstra a capacidade de integrar essas novas ferramentas às práticas de aprendizado em sala de aula. Assim, ao adaptar-se às demandas

contemporâneas, o docente promove um ensino dinâmico e alinhando às necessidades dos discentes.

As alternativas elencadas por Barros (2021) englobam mudanças quanto à abordagem pedagógica, além do desenvolvimento de novas competências técnicas e, a criação de ambientes de aprendizagem que integrem o uso da tecnologia. Diante deste cenário, surge a necessidade de uma formação docente que permita lidar com esses desafios.

Os desafios que emergem “solicitam novas formas de entender o conhecimento e se posicionam a necessidade de abertura do diálogo com várias fontes de conhecimento e pesquisa pelo professor que deixa de tornar-se o único detentor do saber” (Costa; Gomes; Unglaud, 2016, p. 37). A necessidade de busca em várias fontes do conhecimento exige do docente uma formação contínua, o que resulta no aumento de sua carga horária para desempenhar as atividades. Esse cenário pode contribuir para o surgimento de fatores associados ao desgaste emocional e físico dos professores.

Gomes *et al.* (2013) demonstra fatores referente ao desenvolvimento do *burnout* em docentes do ensino superior como: desmotivação dos alunos; excesso de trabalho; trabalho burocrático e administrativo; carreira profissional; relações no trabalho; condições de trabalho; produtividade científica; vida pessoal e profissional.

A complexidade da atuação docente se mostra presente nos estudos relacionados à temática. No artigo intitulado “*Burnout* no ensino superior: um estudo exploratório”, os autores demonstram a série de desafios da complexidade da atuação docente que contribuem com a evolução para o *burnout*. O estudo é realizado em Portugal e concluiu: “a relevância de avaliar a diversidade de atividades subjacentes à carreira docente do ensino superior e os fatores stressores que estes profissionais enfrentam, assim como os seus efeitos no desempenho laboral, na saúde e na qualidade de vida”. (Calainho; Cerdeira; Cruz, 2021, p. 47). Nesse contexto, é possível perceber que a sobrecarga das atividades contribui diretamente para o desgaste físico e emocional dos docentes.

O intuito de abordar os desafios também vivenciados no ensino superior português se dá em razão da similaridade das questões desafiadoras vivenciadas em nosso país. “A síndrome de Burnout é caracterizada por alterações emocionais, mentais e esgotamentos físicos. Adquirida através da sobrecarga de trabalho, e atinge várias classes profissionais, inclusive a de docentes universitários” (Lucena *et al.*, 2022, p. 2). A cobrança excessiva das instituições, além das atividades subjacentes que envolvem a docência exige muito do docente impactando diretamente na sua saúde e na qualidade de vida.

Sobre as atividades, que são cobradas dos docentes, Soares e Rosseto (2022) realizaram um estudo com o objetivo de identificar os principais fatores de risco para o adoecimento do professor no ensino superior.

A partir do estudo realizado pode-se dizer que nos últimos anos tem-se presenciado sérios comprometimentos na saúde mental de professores quer seja no ensino superior como em qualquer nível de ensino. Fatores tais como: sobrecarga de trabalho; excesso de exigências burocráticas e administrativas; jornada intensa de trabalho, sacrificando o tempo de atividades de lazer; pressão por produzir cada vez mais, publicar mais; individualismo; competitividade; infraestruturas precárias; falta de ambiente e mobiliário adequado; recursos escassos para pesquisa; falta de reconhecimento, remuneração incoerente com as atividades desenvolvidas; perda de direitos na carreira; etc. Destaca-se que grande parte dos estudos apresentados aqui recorrem à questões comuns relacionadas ao trabalho docente, o que denota que não há diferença significativa nas queixas dos docentes e tão pouco referente ao local universitário ao qual pertence. (Soares; Roseto, 2022, p. 218)

Essa discussão revela que se trata de um conjunto de fatores que potencializam o desencadeamento para o adoecimento psíquico. A cobrança excessiva quanto a produção acadêmica e a necessidade de implementar abordagens inovadoras nas práticas pedagógicas intensificam a pressão sobre o professor, tornando a profissão cada vez mais desafiadora e complexa.

Nesse sentido, há a necessidade de elaboração de políticas públicas para o desenvolvimento de tratamento e até mesmo prevenção, de maneira efetiva para solucionar essa problemática.

1.4 Formação continuada do docente no ensino superior

Neste tópico, apresentamos uma reflexão acerca da formação continuada, destacando-a como um conceito que envolve o trabalho docente a partir dos conhecimentos científicos e específicos das respectivas áreas, em diálogo com as práticas pedagógicas, incluindo práticas inclusivas e críticas. Esses elementos que envolvem a formação do docente são fundamentais para a análise posterior dos dados colhidos.

O conhecimento científico, segundo Lakatos e Marconi (2003), é definido como real, contingente, sistemático, verificável, falível e aproximadamente exato. As autoras explicam que ele é considerado real porque lida com ocorrências concretas; contingente, pois as hipóteses são verificadas por meio da experiência; sistemático, uma vez que o saber é organizado em teorias ou sistema de ideais. Além disso, é verificável, já que hipóteses não

comprovadas não integram as ciências; falível, porque não é definitivo; aproximadamente exato, visto que novas técnicas podem modificar teorias previamente estabelecidas.

Partindo desse princípio, é importante evidenciar que:

[...]um conhecimento científico é verdadeiro quando: apreende e explicita a dinâmica histórica, a essência, a relação do objeto investigado com o todo; a particularidade, a natureza do próprio objeto como ele são em sua estruturação e desenvolvimentos próprios (Rossi; Rossi, 2020, p. 298)

Com base nessa perspectiva, é possível compreender que o conhecimento científico é o real, concreto, verdadeiro, que pode ser falível. Ele se caracteriza pela capacidade de analisar os fatos, visto que aquilo que não pode ser analisado não integra a ciência. Contudo, devido à natureza ser dinâmica e estar em constante construção do conhecimento, é possível abordar a complexidade e a particularidade do objetivo investigado.

Nesse sentido, Nóvoa (2019) destaca que não se deve desvalorizar o conhecimento científico, tampouco desvalorizar o conhecimento pedagógico e das ciências da educação. De acordo com a ordem apresentada pelo autor, o primeiro conhecimento seria o científico, seguido pelo conhecimento pedagógico que também associa as ciências da educação, constituindo assim, o segundo gênero. O autor apresenta ainda o terceiro gênero: o conhecimento profissional docente.

[...] Se não reconhecermos a existência e a importância deste “terceiro conhecimento”, não conseguiremos afirmar a profissão docente como “profissão baseada no conhecimento”. Se os professores estiverem unicamente dependentes de um conhecimento produzido “fora” da profissão, seja pelos cientistas das disciplinas acadêmicas, seja pelos cientistas da educação, não será possível construir uma formação de professores de nível superior. (Nóvoa, 2019, p. 204)

Pelo “terceiro gênero do conhecimento”, Nóvoa (2019) desvela que, além de lidar com o conhecimento técnico, a profissão docente envolve ainda lidar com o conhecimento das relações humanas e a compreensão das dinâmicas pedagógicas. Gilles Deleuze (2019), em seu curso sobre Spinoza em Paris, nos apresenta que o terceiro gênero do conhecimento, também conhecido como o terceiro conhecimento intuitivo “é o conhecimento das essências, o que mais vai longe do que as relações, já que alcança a essência que exprime nas relações, a essência da qual as relações dependem” (Deleuze, 2019, p. 257).

A discussão sobre as relações humanas e a potência que elas exprimem, em conexão com a essência individual, é abordada por Deleuze (2019). O autor afirma que essas relações são expressões da nossa essência, constituindo, assim, uma potência. Ao relacionarmos essa

perspectiva com a compreensão de Nóvoa (2019) sobre o conhecimento docente, especialmente à luz de Spinoza, é possível notar a relevância do chamado terceiro conhecimento. O autor ainda pontua a necessidade de que esse conhecimento se torne parte integrante da profissão docente, sendo reconhecido e transmitido de geração a geração. “Trata-se de reconhecer a sua autoridade própria enquanto autores, enquanto pesquisadores. Trata-se de compreender que é neles que reside o potencial para a construção do terceiro género de conhecimento” (Nóvoa, 2019, p. 205).

O aspecto de compreensão do conhecimento a ser transmitido de geração a geração se relaciona com o estudo de Jodelet (2001), em que discorre acerca de uma teoria e os modos de pensamentos diferentes referente à transformação de um saber científico num outro comum, no sentido de relacionar a ciência e a sociedade. O estudo partiu do princípio de vincular o conhecimento popular ao domínio da ciência por uma sociedade pensante e ao estudo das características do pensamento natural em relação ao pensamento científico.

Nesse sentido, “estas duas óticas convergem em relação ao fato de que o conhecimento ingênuo não deve ser invalidado como falso ou enviesado”. (Jodelet, 2001, p. 29). Para a autora, o conhecimento ingênuo, intitulado como conhecimento “outro”, constitui um objeto necessário para compreender plenamente os mecanismos do pensamento, além de ser pertinente para tratar o próprio saber científico, demonstrando assim a importância do “terceiro conhecimento” apresentado por Nóvoa.

Além desse aspecto, é importante pontuar acerca do conhecimento específico, que é “aquele relativo aos conhecimentos básicos de uma determinada área, responsável pela compreensão do seu processo de construção” (Bastistel *et al.*, 2015, p. 225). Esse conhecimento é próprio da área a ser lecionada e varia de curso para curso.

Todos esses aspectos, relacionados aos conhecimentos científicos e específicos, são importantes para destacar as práticas pedagógicas, a formação continuada, as práticas inclusivas e críticas.

[...] Somente com a prática e desenvolvimento da atividade intelectual realizada de forma concreta e participativa tem-se a formação do ser integral. A metodologia do ensino superior deve levar o estudante a entender os mecanismos que levam ao aprendizado de forma consciente e independente. (David, 2018, p. 199).

Nesse sentido, a metodologia do ensino superior, conforme demonstra David (2018), deve conduzir o estudante a compreender seu aprendizado de forma ativa e participativa, com a consciência de que também é responsável pela sua formação. Complementando essa perspectiva, o artigo intitulado “Formação de professores universitários: novos paradigmas

epistemológicos, outras práticas”, Ramos e Farias (2018) entendem que a formação acontece de forma processual, dinâmica e contextualizada.

E para que ocorra esse processo formativo, é importante estabelecer a constituição do conhecimento vivenciado, que não se apaga no decorrer da vida e perpetua no percurso existencial do sujeito e a “prática pedagógica a partir da experiência vivida funciona como um importante elo para a reflexão sobre a prática e para reformulações nas ações de ensino” (Ramos; Farias, 2018, p. 319).

Masetto (2012) parece construir um diálogo com as ideias de Ramos e Farias quando discute sobre a carência do domínio pedagógico entre professores universitários. O autor aponta que essa carência na formação pedagógica ocorre, em alguns casos, porque os docentes não tiveram oportunidades de estudar a área, e, em outros, porque não reconhecem a importância desse estudo para sua prática docente, deixando, assim, de buscar essa formação.

Partindo desse princípio, Zaidan e Vieira (2018) realizaram um estudo com foco na análise da ausência de uma formação inicial para a atuação universitária. Observa-se que os docentes “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” (Zaidan; Vieira, 2018, p. 281).

Dos aspectos apresentados por Masetto (2012) e do estudo realizado por Zaidan e Vieira (2018), resta uma questão que envolve a prática pedagógica como tema para discussão em razão de alguns docentes não realizarem o estudo voltado para essa prática e conseqüentemente ancorarem em representações sociais que foram desenvolvidas a partir de experiências vivenciadas durante a trajetória acadêmica de outros docentes.

Nesse conjunto de posturas abordadas pelos autores, Wiebusch e Lima (2018) destacam a importância da prática pedagógica no ensino superior e argumentam o quanto a prática pedagógica é fundamental para promover o engajamento dos estudantes. Defendem “que a inovação precisa estar articulada com uma capacitação docente, para a compreensão do que é inovar no ensino e para ampliar as possibilidades para que essa inovação, de fato, aconteça na docência universitária” (Wiebusch; Lima, 2018, p. 160). De forma complementar, os autores demonstram como as produções científicas enfatizam o uso das metodologias ativas e práticas pedagógicas, que contribuem com o processo de ensino se tornando mais dinâmico, trazendo autonomia aos discentes.

No entanto, cabe observar que, além das práticas pedagógicas, é necessário destacar as práticas pedagógicas inclusivas. A legislação atual que abrange desde a nossa Constituição Federal, LDB além de documentos nacionais e internacionais como leis, decretos, resoluções, portarias que asseguram o direito de acesso ao ensino superior para pessoas com deficiência.

Um estudo realizado por Santos *et al.* (2020) sobre a temática da Educação Inclusiva em Ciências Química revelou que “a demanda de alunos com deficiências auditiva, visual, cognitiva e mental no ensino regular tem aumentado gradativamente, ocasionando receios e insegurança nos professores que atuam nestas instituições de ensino a respeito dessa realidade” (Santos *et al.*, 2020, p. 3).

Ao apresentar os dados do estudo, tivemos a intencionalidade em destacar o aumento de estudantes com deficiência nas instituições do ensino superior, e sua relação com a formação continuada do docente. Joca, Munguba e Porto (2022) destacam o déficit na formação docente, uma vez que muitos professores não possuem conhecimento ou até mesmo formação específica para lidar com as pessoas com deficiência e com necessidades educacionais específicas.

A educação inclusiva exige dos docentes tanto capacitação especializada como formação continuada, além do trabalho em conjunto com outros profissionais da área como intérpretes e centros especializados na educação inclusiva, que auxiliem o professor na produção, desenvolvimento e aplicação de metodologias de ensino e materiais didáticos que possam dar suporte ao processo de ensino- aprendizagem dos educandos com deficiência (Santos *et al.*, 2020, p. 3 - 4).

Diante desse cenário, em que apontam a necessidade de formação do docente voltada para o estudante com deficiência, Joca, Munguba e Porto (2022) trazem um relato da experiência de sete anos sobre a formação continuada de professores universitários, na perspectiva da educação inclusiva, em uma universidade privada do nordeste brasileiro. Os autores indicam que, ao mediar e adotarem o docente como protagonista na construção colaborativa das situações específicas, desde a recepção da formação continuada até o final dos cursos e oficinas, desempenharam um papel essencial na inclusão educacional universitária, promovendo atividades colaborativas, que incentivaram a autonomia e protagonismo dos participantes.

Joca, Munguba e Porto (2022) revelaram que a formação continuada proporcionou ao corpo docente a oportunidade de construir soluções conjuntas para desafios específicos da prática pedagógica.

A formação continuada abrange não apenas formação voltada para a prática inclusiva, mas como uma formação contínua em todos os aspectos “infere-se que a aplicação de planejamentos alternativos de ensino, como meio de compor o processo de formação continuada, pode promover reflexões para a reelaboração da prática profissional, bem como ressignificação da docência” (Zoca; Ferrarini; Beco, 2023, p. 1).

É por meio da vivência dos processos de transformações do cenário educacional que se evidencia a importância de desenvolvimento da formação continuada como forma de suprir não apenas a carência pedagógica, como também os desafios que a docência sugerir no decorrer da sua trajetória. A formação continuada promove não só o aprimoramento de práticas pedagógicas inclusivas, como também fortalece o protagonismo docente na elaboração de soluções inovadoras e contextualizadas, considerando as demandas atuais da educação. Assim, ela contribui para o desenvolvimento de uma docência preparada, colaborativa e capaz de responder às necessidades dos alunos e às mudanças constantes no campo educacional do ensino superior.

CAPÍTULO II

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS)

Para responder às inquietações das pesquisadoras, a Teoria das Representações Sociais mostrou-se como um caminho teórico-metodológico profícuo no campo da pesquisa em educação em especial, para análise da compreensão e construção do docente da sua forma de ser, pensar e agir, quanto a formação para a docência no ensino superior. O primeiro aspecto a ser considerado sobre essa teoria é que foi desenvolvida nas décadas dos anos de 1960 e 1970 em um contexto de crise da modernidade e de proliferação de novas teorias. É desse lugar de discussão que o psicólogo social romeno, Serge Moscovici (1925-2014) se debruça sobre os estudos que apontam para a relação da produção cotidiana do senso comum com a produção científica.

2.1 Origem da concepção da Teoria das Representações Sociais (TRS)

A Teoria das Representações Sociais (TRS) surgiu em 1961, na França, a partir da obra de Serge Moscovici, *“La Psychanalyse, son image, son public”*. O texto de Moscovici chegou ao Brasil, em 1978, dois anos após o lançamento de sua segunda edição na França. Os estudos do autor representam para a psicologia social um marco significativo no campo das ciências humanas e sociais.

Dentre os aspectos que contribuem para explicar a origem do termo “Teoria das Representações Sociais”, convém destacar, neste tópico, de maneira breve, os caminhos da pesquisa percorridos por Moscovici, que levariam a uma concepção da TRS. Como ponto de partida, Moscovici faz a releitura da obra de Émile Durkheim sobre o conceito de representações coletivas.

Do lugar de onde Serge Moscovici faz reflexões, o principal aspecto a se considerar, no século XIX, é que não somente o indivíduo, mas as sociedades pensam e constroem coletivamente as realidades que os seus membros conhecem “ou seja, o estudo em busca de entendimento sobre a dinâmica individual e social que mobiliza os sujeitos a sentirem, pensarem e agirem” (Temponi, 2020, p. 29). Nesse sentido, em Durkheim, foi possível a Moscovici buscar os traços fundamentais que originariam a TRS. Émile Durkheim foi o precursor da representação coletiva “e com ela a ideia de que a condição de existência de todo pensamento organizado é a vida social” (Castro, 2002, p. 951).

A releitura de Durkheim permitiu a Moscovici considerar a vida cotidiana e suas múltiplas complexidades e estabelecer um novo paradigma para a psicologia social e as ciências humanas e sociais. Durkheim (1995), no texto *Représentations individuelles et représentations collectives*, revela que os estudos sobre representações coletivas e representações individuais estavam delimitados sobre uma ou outra representação, porém, não as duas. Durkheim (1995) reconhece a necessidade de estudos sobre a relação das duas representações de forma simultânea. A divergência do pensamento de Moscovici em relação ao de Durkheim surgia quanto a vida social e a vida psíquica, uma vez que para o psicólogo social romeno não existia sobreposição entre elas, mas sim se sustentavam reciprocamente (Temponi, 2020).

Na edição de *Teoria das Representações Sociais (TRS): 50 anos*, publicada inicialmente em 2011 e concebida para comemorar os 50 anos da teoria, o autor do prefácio, Ricardo Vieiralves de Castro, mostra que a topografia do cotidiano de Moscovici vai do microcosmo ao macrocosmo. Castro (2014, p. 07) ainda prossegue afirmando que “a dimensão do tempo de Moscovici é dialógica, onde o passado permanece e se reinventa (através do processo de ancoragem) e o presente não se encerra em si mesmo”. As questões teóricas sobre o espaço do cotidiano e o estabelecimento de sua centralidade na análise psicossocial provocaram mudanças substantivas na metodologia, na concepção do objeto e na própria definição da psicologia social que prevalecia até então.

Há aqui uma concepção importante, na medida em que permite estabelecer uma ponte entre indivíduo e sociedade. Os limites de Moscovici são, dessa maneira, estabelecidos nas fronteiras da interação social. O novo objeto da psicologia social é, portanto, um encontro entre indivíduo e sociedade.

Farr (1999) distingue dois campos da psicologia social: a “psicologia social psicológica”, na qual o indivíduo é o centro da análise e o social é tomado apenas como contexto; e a “psicologia social sociológica”, na qual o foco de estudo são as redes e relações sociais nelas próprias, o texto de Moscovici se situa nesta segunda perspectiva.

Para conferir a produtividade dos estudos de Moscovici, basta compreender que a análise psicossocial do cotidiano implica necessariamente um desdobramento complexo das relações sociais e a compreensão dos fenômenos que ali ocorrem e que só ali podem ocorrer.

A psicologia social estava obrigada ao diálogo com outras ciências sociais e humanas. Era necessário, portanto, que a psicologia social identificasse e definisse com maior precisão

seu objeto de estudo. Vale a pena situar que a psicologia social apontava como objeto o acontecimento social.

Para Castro (2014, p. 12), “Moscovici confere um novo valor ao pensamento social, tomando-o como um saber prático pelo qual os grupos humanos constituem a realidade e com ela convivem”. Prossegue ainda o autor afirmando que “essa atribuição de uma outra finalidade retirou o pensamento social de tal espécie de dualismo hierárquico, conferindo legitimidade intelectual ao estabelecimento de consensos e gerando uma nova aproximação com o pensamento em geral”. (p.12)

As representações sociais permitem a um determinado grupo social compreender o mundo que o rodeia e lidar com os problemas que nele identifica. É, pois, um saber que organiza um modo de vida e que, por isso mesmo, adquire dimensão de realidade. Para Moscovici (2007), as TRS devem ser vistas como uma forma de compreender e comunicar, além de especificar o que já está em nós. Em sua tese, Luiz Paulo Riberio afirma que “estudar representações sociais empreende estudos sociocognitivos³ a partir das formas de pensar, sentir e agir individuais e coletivas dos sujeitos” (Ribeiro, 2016, p. 69).

Dessa maneira as TRS devem ser vistas como uma forma de compreender e comunicar, além de especificar o que já está em nós (Moscovici, 2007). Essa afirmação demonstra o processo das representações, visto que os valores que foram construídos ao longo da existência, além das crenças, trazem à tona, pelo sujeito, a comparação entre o objeto desconhecido e as significações de um modelo já concebido.

2.2 Desdobramento das vertentes das TRS

A partir do surgimento da teoria desdobrou-se em três vertentes, conforme demonstra Sá (2001), as correntes teóricas têm se destacado em razão de suas proposições e da metodologia desenvolvida. Dessa forma:

A primeira dessas correntes, mais fiel à teoria original e associada a uma perspectiva etnográfica, deve-se à influência de Denise Jodelet, em Paris. A segunda se propõe a articular a teoria das representações sociais com uma perspectiva mais sociológica e é liderada por Willem Doise, em Genebra. A terceira, que enfatiza a dimensão cognitivo – estrutural das representações, tem em Jean- Claude Abric seu principal representante (Sá, 2001, p. 8-9).

³ Sociais porque são do campo da Psicologia Social e, também, por estarem engajadas nas relações sociais, comunitárias e coletivas. Cognitivos por empreenderem o investimento interno dos indivíduos na produção e reprodução da vida cotidiana e prática (Ribeiro, 2016, p. 69).

Denise Jodelet possui um viés antropológico. Essa teoria é uma continuidade da obra de Serge Moscovici e tem como leitura das RS um sistema de interpretação ao interagir as nossas relações com o mundo e com os outros, relacionando as comunicações e as condutas sociais. “É uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com o objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 2001, p. 22).

A segunda teoria liderada por Willem Doise, possui uma abordagem psicossociológica, “a fim de liberar as pesquisas sobre as atitudes de sua centração por demasiado exclusiva na organização psicológica individual” (Doise, 2001, p. 190).

Para Doise (2001), ao analisar as TRS proposta por Moscovi, notou que para tornar-se um saber científico em senso comum, utilizam-se dois processos que caracterizam a transformação: a objetivação e ancoragem. O primeiro tem como objetivo tornar concreto o que é abstrato, e o segundo incorpora o que é estranho numa rede de categorias mais familiares (Doise, 2001).

Ribeiro (2016, p. 71), especifica “a abordagem genético – estrutural, alavancadas pelos estudos de Jean Claude Abric”. O desdobramento da terceira vertente está relacionado a teoria do núcleo central, encontraremos nessa teoria a perspectiva construcionista.

Sob essa perspectiva é importante pontuar que Abric (2001), define que qualquer representação será organizada em torno de um núcleo central, e entende que o núcleo central, também reconhecido como núcleo estruturante, determina de forma simultânea sua significação e organização, assegurando duas funções essenciais:

uma função geradora: é o elemento pelo qual se cria ou se transforma a significação dos outros elementos constitutivos da representação. É aquilo por meio do qual esses elementos ganham um sentido, uma valência;

Uma função organizadora: é o núcleo central que determina a natureza dos vínculos que unem entre si os elementos da representação. É nesse sentido, o elemento unificador e estabilizador da representação (Abric, 2001, p. 163).

Dessa forma, “O núcleo central é rígido, estável e resistente às mudanças, pois está relacionado como a memória coletiva da significação, consistência e permanência às Representações Sociais (Alcântara, 2020, p. 78). E assim, conforme discorre Ribeiro (2016), a teoria estrutural poderá ser estudada a partir da delimitação do núcleo central e o periférico, sendo o primeiro os elementos já qualificados e o segundo em formação e codificação.

2.3 A Teoria das Representações Sociais (TRS) sob a visão de Denise Jodelet

A teoria das Representações Sociais alcança um papel importante no âmbito da história da Psicologia Social, superando a dualidade entre as duas vertentes: O psicológico, por um lado, compreendido como algo individual, e, por outro lado, o social, compreendido como oposto ao individual. Nesse sentido, a teoria possui uma dimensão individual, de acordo com Moscovici (2007, p. 202), na medida em que ela necessita ancorar-se em sujeitos para que possa ser entendida como existente, mas ela é, igualmente social, pois existe “diante de nossos olhos, na mídia, nos lugares públicos, através desse processo de comunicação que nunca acontece sem alguma transformação”.

Denise Jodelet (2001), professora francesa que introduziu os estudos das representações sociais no Brasil, estuda a TRS pelo viés antropológico em diálogo com a obra original de Serge Moscovici.

Com as representações sociais, tratamos de fenômenos observáveis diretamente ou reconstruídos por um trabalho científico. De alguns anos para cá, estes fenômenos vêm-se tornando um assunto central para as ciências humanas (Jodelet, 2001, p. 17).

Conforme elencado pela Jodelet (2001), partimos do princípio da observação dos fenômenos reconstruídos por um trabalho científico. Nesse sentido, existem cinco orientações do domínio de estudos das representações sociais: dos conteúdos, das estruturas, dos processos cognitivos, das relações entre representações Sociais e práticas e da orientação da gênese das representações sociais.

Trabalharemos com a orientação dos conteúdos, liderada por Denise Jodelet, que possui como estudo um processo que abarca diferentes suportes tais como: linguagem, discursos, documentos, práticas, aproximações da natureza etnográfica e observações do meio.

Na realidade, a observação das representações sociais é algo natural em múltiplas ocasiões. Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas. Cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais (Jodelet, 2001, p. 18).

Nesse sentido, a concepção da TRS parte do princípio da interpretação da realidade cotidiana, que por meio da interação social possibilita a interpretação de um conhecimento socialmente elaborado que pretende tornar familiar o não familiar, ou seja, aquilo que lhe causa incômodo gera desconforto o meio de transformar o que perturba, o estranho, o ameaçador, em algo familiar é o ato de representar.

As representações sociais pelo viés de Jodelet (2001), possui um papel ativo na vida social, atuando como guias para nomear e definir aspectos da realidade cotidiana ao interpretar situações, tomar decisões e posicionar-se em relação a elas. Essa ideia nos mostra como as representações estão ligadas à forma como o sujeito irá compreender e enfrentar o mundo.

A teoria é desenvolvida a partir de dois processos: ancoragem e objetivação, que são ligados entre si e possuem o objetivo de mostrar como o social transforma o conhecimento em representação e como a representação transmuta o social.

Na realidade, a observação das representações sociais, de acordo com Jodelet (2001, p. 17) “é algo natural em múltiplas ocasiões”. A autora ainda destaca que “elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas.

As TRS possibilitam estabelecer relações com o mundo, pois a partir das representações é possível surgir uma ligação entre sujeito e objeto, o que estabelece o vínculo que provém na construção cognitiva, em que o sujeito age sobre o mundo e sobre os outros.

O objetivo da autora é explicar os fenômenos do homem a partir do enfoque no coletivo, atentando para a individualidade, tendo como finalidade tornar familiar aquilo não era considerado familiar, além de classificar, categorizar e, por fim, nomear novos acontecimentos e ideias.

Dessa maneira, entendemos que a ancoragem que atravessa os fenômenos dos docentes de ensino superior das áreas de ciências humanas e ciências sociais permeiam a formação para docência no ensino superior.

É válido ressaltar que as representações são saberes do senso comum, construídas a partir da interação entre os seres humanos. É um produto da atividade mental, atribuindo sentido aos conteúdos e a maneira como os fatos são desenvolvidas pelo grupo. A partir dos diálogos, após pensarem e analisarem, os sujeitos elaboram as representações que passam a influenciar e direcionar os seus vínculos e comportamentos na sociedade. É possível perceber, dessa maneira, o grau de familiaridade do grupo e a cultura que os sujeitos expressam.

A teoria se apoia em suportes linguísticos e em comportamentos que dão forma ao objeto e o caracteriza como um saber prático que se refere a experiência social do sujeito. Existem três questões acerca do saber prático que liga o sujeito ao objeto: a) Quem sabe e de onde sabe? B) O que e como se sabe? C) Sobre o que se sabe e com que efeito?

Para compreender as questões abordadas pela teoria é imprescindível observar três dimensões essenciais à teoria, as condições: afetiva, sociais e cognitivas.

2.4 Processo de ancoragem e objetivação

Moscovici (2007, p. 38) revela os fenômenos cognitivos a partir das divisões e interações sociais. Nas palavras do autor, “pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação”. Moscovici mostra que representações não são criadas por um indivíduo isoladamente. Compreende-se dessa maneira que uma vez criadas, adquirem uma vida própria, circulam, encontram-se, atraem-se e se repelem. Dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem.

As representações sociais são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social. Em sua riqueza de fenômeno, descobrimos diversos elementos: (alguns as vezes, estudados de modo isolado): informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc. Contudo, estes elementos são organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade (Jodelet, 2001, p. 20).

A partir dessa explanação, nos concentraremos nas representações da docência do ensino superior, objeto de análise dessa dissertação, em que o sujeito é o próprio docente e o objeto, a prática docente no ensino superior. É importante pontuar que “toda representação é uma representação de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto), o que enfatiza a ligação necessária do objeto de representação a um determinado sujeito” (Sá, 1998, p. 53).

Ao selecionarmos o sujeito e o objeto é possível encontrarmos elementos e relações necessárias para buscarmos compreender as representações sociais dos docentes bacharéis de ciências humanas e sociais, com base na TRS.

Partindo dessa premissa, observa-se como seria a identificação dos fenômenos de RS, surgindo a indagação de se seria possível identificar as RS de todo e qualquer objeto, para isso Celso Antônio de Sá (1998, p. 46) destaca:

[...] Não faz sentido tentar estudar a representação de algum objeto por um dado conjunto social se o fenômeno não existe, ou seja, se o grupo que selecionamos para o estudo simplesmente não tem uma representação do objeto que resolvemos estudar.

Segundo Ibañez (1988 *apud* Sá, 1998), é possível apreender que um objeto poderá possuir uma série de opiniões e imagens, e que um grupo se posiciona a opinar apenas por dispor dessas opiniões, o que não indica, necessariamente, uma dada representação social. Isso porque o sujeito poderá conviver com esse objeto e nunca o problematizar.

O principal aspecto que diferencia a opinião do estabelecimento de uma RS é a pressão e a inferência. Conforme elenca Sá (1998) a forma quanto a intensidade da dispersão da informação, assim como a focalização e a pressão à inferência, pode variar de forma ampla de um objeto para outro dentro de um mesmo grupo, bem como entre grupos diferentes em relação a um mesmo objeto. Quando há pressão e inferência, esse objeto é visto no campo, passa a ser pensado e o sujeito irá problematizá-lo.

Jodelet (2001, p. 30) explica que a comunicação é analisada por Moscovici em três níveis:

(i) Ao nível de emergência das representações cujas condições afetam os aspectos cognitivos. Dentre essas condições, encontram-se: a dispersão e a defasagem das informações relativas ao objeto representado e que são desigualmente acessíveis de acordo com os grupos; o foco sobre certos aspectos do objetivo em função dos interesses e da implicação de sujeitos; a pressão à inferência referente à necessidade de agir, de tomar posição ou obter o reconhecimento e a adesão dos outros – elementos que vão diferenciar o pensamento natural em suas operações, sua lógica e seu estilo.

(ii) Ao nível dos processos de formação das representações, a objetivação e a ancoragem que explicam a interdependência entre a atividade cognitiva e suas condições sociais de exercício, nos planos da organização dos conteúdos, das significações e da utilidade que lhe são conferidas.

(iii) Ao nível dos processos de formação das representações relacionadas à edificação da conduta: opinião, atitude de estereótipo, sobre os quais intervêm os sistemas da comunicação midiáticos. Estes, segundo pesquisas dos efeitos sobre sua audiência, têm propriedades estruturais diferentes, correspondentes à difusão, à propagação e à propaganda. A difusão é relacionada com a formação das opiniões; a propagação com a formação das atitudes e a propaganda com a dos estereótipos.

Ao verificarmos os níveis de comunicação é importante pontuarmos que as RS nos disponibilizam uma ligação entre o conhecimento científico e conhecimento do senso comum.

Para Moscovici (2007), o conhecimento científico é reconhecido como universo reificado, no qual as diferentes ciências que abordam tais objetos têm capacidade de exercer sua autoridade sobre o pensamento e a experiência de cada indivíduo, determinando, em cada situação específica, o que é considerado verdadeiro e o que não é. O conhecimento do senso comum é reconhecido como universo consensual, no qual a sociedade é entendida como um conjunto de pessoas iguais e livres, onde cada indivíduo tem a possibilidade de falar em nome do grupo e sob sua orientação, sendo que cada pessoa pode adquirir a competência necessária conforme as situações exigirem.

Essas ideias têm como objetivo transformar o objeto desconhecido em familiar, esclarecendo os conceitos que, inicialmente, podem parecer estranho aos sujeitos. O que não

familiar causa incômodo, enquanto ao familiarizar-se, o sujeito passa a estabelecer uma boa relação com o objeto. Nesse contexto, para promover a transformação do desconhecido em familiar, Moscovici (2007, p. 71) salientou dois processos fundamentais: Objetivação e Ancoragem.

Objetivação une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível. Sob esse aspecto, estamos legitimados ao afirmar, com Lewin, que toda representação torna real - realiza, no sentido próprio do termo - um nível diferente da realidade.

A objetivação é uma conversão de ideias em coisas localizadas fora da mentalidade individual – coisificação- que seria ainda a reprodução de um conceito em uma imagem. “Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece então, diante dos olhos, física e acessível” (Temponi, 2020, p. 34). Ou seja, um processo de materialização para a realidade, tornar concreto uma imagem de uma ideia ou conceito. “Transformar um ser impreciso (não familiar) em algo que pode ser visualizado (algo familiar); assim, cria-se uma imagem mental na tentativa de se apropriar do objeto estranho” (Ribeiro, 2016, p.74).

Partindo desse princípio da objetivação, em sequência temos a ancoragem. Ancorar é classificar, dar nome a coisas estranhas e ameaçadoras como ideias, pessoas, acontecimentos e relações. “Na busca por superar a resistência causada pelo objeto desconhecido, o sujeito coloca esse objeto em determinada categoria, dando-lhe um rótulo, tornando-o conhecido” (Ribeiro, 2016, p. 74). É classificar o não familiar. O processo de ancoramento traz conforto na aceitação daquilo que é desconhecido, do estranho, diferente.

Coisas que não são classificadas são estranhas, não existentes, e ao mesmo tempo, o desconhecido se torna ameaçador. Na busca para superar a resistência causada pelo objeto desconhecido, o sujeito coloca este objeto em determinada categoria, dando-lhe um rótulo, tornando-o conhecido, familiar (Temponi, 2020, p. 30).

Sob essa perspectiva, o sujeito, ao buscar o significado a um objeto desconhecido, recorre a uma rede de significações baseada em modelos preexistentes. Isso evidencia que o processo está diretamente relacionado a um sistema de crenças e valores socialmente construídos. A TRS oferece clareza e objetividade na análise dos dados para ancorar os elementos que permeiam a vivência e formação do docente no ensino superior.

Dessa forma, o estudo das RS, por meio dos processos de ancoragem e objetivação, demonstra as transformações nas maneiras como os sujeitos, as sociedades e as comunidades

constroem e reorganizam saberes e sentidos, refletindo sobre aceitação ou rejeição de práticas, tarefas e a transmissão de uma história coletiva.

Refletir sobre a TRS no contexto do processo vivenciado pelo docente ao atuar no ensino superior requer analisar como os professores de Ciências Humanas e Sociais entendem constroem sua formação para a docência. Esse processo envolve atribuir sentido às RS que influenciam a forma como os docentes percebem e desenvolve a sua prática.

Essa ideia de compreender a influência das RS no processo formativo do docente, nos faz refletir que o sujeito não é um indivíduo isolado, mas que se encontra inserido em um contexto social. E que ao estar inserido nesse lugar poderá por meio da pressão e a inferência modificar a sua RS sobre um objeto.

Esses pontos de vista remetem a um sujeito que não seria um indivíduo isolado no seu modo de vida, mas seria autenticamente social; um sujeito que interioriza, se apropria das representações ao mesmo tempo em que intervém na sua construção. Seria o momento, quando se observa uma mudança de perspectiva nas ciências humanas, de restabelecer relações com esta tradição (Jodelet, 2009, p. 683).

Para Jodelet (2009), os estudos no campo das RS abarcam tanto os indivíduos inseridos em contextos sociais que os influenciam, quanto os coletivos de diversas naturezas, como grupos, comunidades e conjuntos definidos por categorias sociais. Esse percurso teórico pode nos auxiliar na compreensão do movimento que apresentam as RS dos docentes do ensino superior, permitindo compreender como o processo de formação influencia as formas de pensar, sentir e agir expressas em suas representações.

CAPÍTULO III

PERCURSO TEÓRICO- METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico definido para a realização da presente pesquisa. Optou-se por uma abordagem qualitativa, conforme descrita por Minayo (2007), que é considerada essencial para investigar e compreender características sociais complexas. A metodologia qualitativa foca na valorização da subjetividade, dos significados e das interações sociais, explorando dimensões que não podem ser mensuradas quantitativamente. Segundo a autora, esse tipo de abordagem busca revelar o universo dos significados, motivações, aspirações, ideias, valores e atitudes, sendo especialmente relevante para estudos que envolvem relações sociais, práticas culturais e experiências.

Para Creswell (2014, p. 49-50), a pesquisa qualitativa:

[..] começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança.

Logo, entendemos que a pesquisa qualitativa se enquadra com os objetivos dessa investigação em razão da sua abordagem abarcar uma interpretação sensível do problema, além de incluir as vozes e a reflexão do pesquisador. Dessa forma, o objetivo é apreender as compreensões das representações sociais dos docentes da área de Ciências Humanas e Ciências Sociais quanto ao processo formativo vivenciado para exercer a docência no âmbito do ensino superior.

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos os procedimentos técnicos: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica é definida por Gil (2002) como um estudo baseado na análise de materiais previamente publicados, como Teses, dissertações, livros, artigos científicos, periódicos e outros documentos relevantes. Essa abordagem tem como finalidade explorar e sintetizar o conhecimento existente sobre um tema específico, especificamente como base teórica para a compreensão do problema de pesquisa e para a formulação de hipóteses. Ela permite ao pesquisador identificar lacunas no conhecimento, sistematizar conceitos e construir um panorama teórico sobre o objeto de estudo.

Já a pesquisa de campo, conforme Gil (2002), é caracterizada pela coleta de dados diretamente no ambiente em que as características ocorrem, com o objetivo de compreender suas características e dinâmicas. Esse tipo de pesquisa envolve uma observação direta, entrevistas, questionários ou outras técnicas de levantamento de informações junto aos sujeitos ou contextos treinados. A pesquisa de campo é fundamental para a obtenção de dados primários, especialmente em investigações que buscam analisar a realidade social, cultural ou organizacional.

3.1 Lócus e participantes da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em universidades públicas e particulares da cidade de Uberaba, no estado de Minas Gerais-MG; teve a participação de seis docentes do ensino superior que lecionam das áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais. Para dá início a investigação, o projeto de pesquisa contou com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Triângulo Mineiro - UFTM, em 06 de março de 2024, em que recebemos o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE).

Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), permitindo oficialmente a utilização do material empírico produzido no desenvolvimento desta investigação. Providenciamos os cuidados necessários para que o bem-estar dos participantes fossem mantido e as informações dadas permaneceram em sigilo.

Utilizamos medidas preventivas para garantir aos participantes sigilo e confidencialidade em relação às informações fornecidas durante as atividades desenvolvidas. Para assegurar essa proteção, adotamos as seguintes medidas: anonimato, sem a divulgação de dados pessoais identificáveis, utilizando pseudônimo ao abordar os dados na pesquisa.

3.2 Construção dos dados

A construção dos dados foi realizada por meio do método da história de vida, fundamentando-se também na teoria das representações sociais.

3.2.1 Método de história de vida

O método de História de Vida diferencia-se de outras formas de investigação baseadas em depoimentos, como questionários ou entrevistas semiestruturadas, pelas características de sua abordagem. Nessas metodologias mais estruturadas, o pesquisador define previamente os temas e direciona as questões, limitando os caminhos da narrativa do entrevistado. Já no método de História de Vida, utiliza-se a entrevista aberta, também conhecida como entrevista em profundidade, que possibilita ao participante discorrer à vontade sobre a temática, permitindo que os próprios participantes conduzam o estudo a partir de sua visão de mundo. Em vez de responder às perguntas predefinidas, os sujeitos têm liberdade para compartilhar o que considerar relevante em suas experiências, narrando como vivenciaram certos fatos e como esses influenciaram seu presente Glat *et al.* (2004)

Assim, o procedimento básico de coleta de dados nesse método consiste em uma entrevista aberta, sem roteiro predeterminado. O entrevistado é convidado a falar livremente sobre sua vida, sobre um período específico ou sobre aspectos particulares de sua trajetória. A partir das colocações do entrevistado, o pesquisador pode formular novas questões ou fazer comentários para esclarecer determinados pontos. No entanto, os temas abordados e a direção da conversa são guiados pela espontaneidade do entrevistado.

Já a principal característica dessa abordagem é que a entrevista não é limitada por perguntas padronizadas ou previamente formuladas pelo pesquisador. O foco está nas escolhas, interpretações, valores e formas de transmitir as experiências feitas pelos próprios informantes. A interação e o diálogo constante entre pesquisador e pesquisado são aspectos centrais dessa metodologia (Glat *et al.*, 2004).

Assim, uma entrevista no método de História de Vida transcende uma simples coleta de dados. Trata-se de uma oportunidade de reflexão e questionamento tanto para o pesquisador quanto para o entrevistado. Ao narrar sua vida, o sujeito realiza, simultaneamente, uma análise avaliativa e prospectiva, compartilhando com o pesquisador não apenas suas experiências, mas também interpretações sobre elas.

A entrevista baseada em história de vida faz parte da metodologia qualitativa autobiográfica. Com base nessa constatação, há um aspecto que merece ser pontuado. Essa abordagem para o trabalho com entrevistas permite ao pesquisador conhecer a história do outro, a ser realizada por um diálogo compenetrado e por uma audição atenta. Nas palavras de Nogueira (2017, p. 468), nesse processo de escuta atenta,

[...] a relação entre pesquisador e aquele que narra sua história é um ponto essencial e só acontece na presença de um vínculo de confiança mútua que é construído ao longo de um processo. Ao fim da escuta, todo o material é transcrito e discutido entre o sujeito participante e o pesquisador, que, a partir de então, fará um mergulho analítico para buscar identificar naquele material as pistas que o ajudarão a tentar responder suas questões de pesquisa.

Vale destacar que o discurso autobiográfico oferece uma riqueza ímpar e de complexo tratamento analítico. Nogueira (2017, p. 470) explica que, o discurso autobiográfico “é tramado na relação com o interlocutor e traz os elementos da história coletiva, como já se sabe, mas está ainda em conexão com elementos da ordem dos jogos de poder e da linguagem, do imaginário, da subjetividade”

Nesse sentido, na relação com o interlocutor, vale destacar que os entrevistados desta pesquisa se posicionaram com certa espontaneidade, ainda que houvesse um roteiro determinado para o processo da entrevista (APÊNDICE B). O roteiro foi assim necessário apenas para nortear o diálogo vivenciado. Desse modo, a pesquisa com o método histórias de vida atendeu aos objetivos desta investigação por oferecer uma interpretação sensível da materialidade dos relatos dos professores.

As entrevistas foram realizadas com professores do ensino superior que lecionam em curso de Ciências Humanas e/ou Sociais. Em especial, foram entrevistados dois professores bacharéis em Direito, dois professores bacharéis em Psicologia e dois professores bacharéis em Serviço Social, totalizando seis docentes da área específica. Um critério de exclusão adotado foi que os professores não poderiam ter realizado uma formação exclusiva em licenciatura, pois entendemos que, ao cursar licenciatura o docente teria contato com a área acadêmica, o que não corresponde com o nosso objeto de estudo. A escolha desse número de colaboradores da pesquisa teve como critério a teoria de saturação de dados especificada no tópico 3.4 “Construção dos dados”.

Foram agendados encontros presenciais para que os docentes narrassem as suas histórias de vida. O objetivo desses encontros foi investigar o percurso vivenciado pelos docentes ao ingressarem como professores no ensino superior. Assim, foi possível coletar informações sobre os aspectos que constituíram a formação do professor no ensino superior, bem como as experiências que influenciaram na escolha da área acadêmica.

3.2.2 Teoria das Representações Sociais

Em relação à Teoria das Representações Sociais (TRS), a escolha desse recorte teórico também se deu em razão de essa teoria ocupar um lugar relevante nas pesquisas em Ciências Humanas e Ciências Sociais, em especial, para compreender, descrever, analisar e interpretar as representações sociais dos sujeitos constituídos. Pois, oferece apoio teórico-metodológico contribuindo na compreensão acerca da forma como se constitui um objeto, além de possibilitar maior compreensão do agir de um mesmo grupo ou indivíduo.

Levando em consideração que conforme Sá (1998), a partir do objeto de pesquisa definido, é possível construirmos um fenômeno do universo consensual em um problema do universo reificado, já que o ponto de construção do objetivo de pesquisa apenas se completa com a definição da metodologia a ser utilizada, e segundo Moscovici (1978), as Representações Sociais são expressões do conhecimento que o sujeito reconstrói a partir de sua realidade cotidiana. Elas refletem a maneira como cada grupo social se organiza e atribui significados ao mundo, sendo compreendidas como uma "preparação para a ação" (p. 49). Nesse sentido, não há uma separação entre o universo interior e exterior, pois ambos se interconectam. Da mesma forma, estabelece-se uma relação entre o conhecimento de senso comum e o conhecimento científico, evidenciando que ambos coexistem e influenciam mutuamente na construção da realidade social.

Sobre os sistemas de pensamento, Moscovici (2007) aponta para duas classes diferentes de universos: (i) universo consensual e (ii) universo reificado. Com relação ao primeiro, o autor destaca que “a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana” (p. 49). Nesse caso, as atividades relacionadas ao senso comum são usadas para responder aos problemas. É a partir dessa questão que surgem as representações sociais. No que diz respeito ao segundo, no Universo Reificado, “a sociedade é transformada em um sistema de entidade sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade” (p. 50). A partir dessa concepção sobre classes diferentes de universo é possível manifestar os saberes e conhecimentos científicos, com objetivo e rigor lógico e metodológico.

A escolha da teoria está assim intimamente relacionada ao objeto e ao sujeito da pesquisa. Neste ponto, constata-se que a pesquisa em TRS não privilegia um único método, sendo possível utilizar uma análise tanto qualitativa, como no nosso caso, e ainda, quantitativa. Para Jodelet (2001, p. 12),

[...] a pesquisa sobre representações sociais apresenta um caráter ao mesmo tempo fundamental e aplicado e recorre a metodologia variadas: experimentação em laboratório e campo; enquetes por meio de entrevista, questionário e técnicas de associação de palavras; observação participante; análise documental e de discurso etc.

Com base no que afirma Jodelet (2001), uma representação será investigada nos seguintes aspectos: nas cognições individuais; nas práticas da vida cotidiana; nas conversações informais, nas piadas, nas histórias contadas na comunidade; na mídia formal, como jornais, revistas, histórias em quadrinhos, novelas de televisão, shows artísticos; nos saberes populares partilhados; nas pinturas feitas em murais ou em exposição de arte.

De acordo com Moscovici (1978, p. 49), “a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos”. A TRS, proposta por ele, busca compreender as especificidades humanas a partir de uma perspectiva coletiva, sem desconsiderar a dimensão individual. Conforme destacado por Moscovici (2005), essa teoria tem como propósito principal tornar familiar o que é desconhecido, permitindo classificar, categorizar e nomear novos acontecimentos e ideias, promovendo, assim, a construção de novos conhecimentos e ideias.

Nesse sentido, neste estudo, consideramos o processo de descrição dos fenômenos e fatos com objetividade e clareza, visando ao desenvolvimento do conhecimento sobre eles. A entrevista com a abordagem da história de vida mostrou um caminho possível para que os participantes pudessem narrar as suas vivências como docente no ensino superior. Esse procedimento tornou possível colher as representações sociais dos participantes.

3.3 Análise de dados

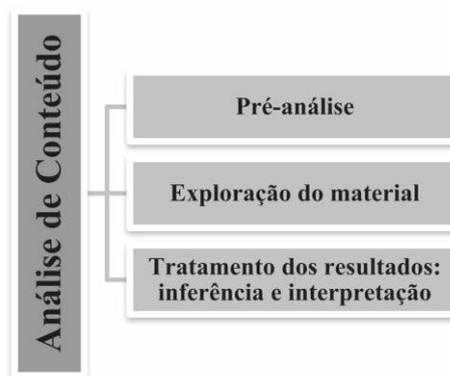
Para o tratamento dos dados coletados nas entrevistas, optou-se por fazer uso da técnica de Análise de Conteúdo segundo Bardin (1977), com o apoio teórico da TRS, de Serge Moscovici, pelo viés da teoria culturalista de Jodelet por oferecer apoio teórico para descrição, análise e interpretação dos relatos dos docentes.

Bardin (1977, p. 42), define a Análise de Conteúdo como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A autora organiza a análise de conteúdo a partir de três etapas (Figura 1): (i) a pré-análise; (ii) a exploração material; (iii) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Figura 1 - Etapas da Análise de Conteúdo de Bardin



Fonte: Batista Júnior, 2021.

A pré-análise é a primeira etapa da organização da Análise de Conteúdo. É por meio dela que o pesquisador começa a organizar o material para que se identifique os aspectos pertinentes à pesquisa. Para Bardin (1977, p. 89):

é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.

Dessa maneira, essa etapa consiste na verificação dos dados brutos, buscando a seleção do material. O *corpus* representa “o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 1977, p. 90). Portanto, a materialidade da pesquisa foi analisada. No primeiro momento, realizamos a pré-análise com o objetivo de verificar os dados brutos. Realizamos a transcrição das entrevistas e, em seguida, a leitura flutuante. Segundo Bardin (1977, p. 56), “a partir de uma primeira leitura flutuante, podem surgir intuições que convém formular em hipóteses”. A partir da leitura, foi possível identificar a necessidade de correções linguísticas devido a algumas repetições comuns na oralidade. É importante ressaltar, que a essência dos relatos foi mantida em sua integralidade. Além disso, foi necessário criar pseudônimos e excluir informações nas falas que poderiam identificar de alguma forma os participantes, nos pontos onde foram realizadas as exclusões foi incluído o símbolo X.

A segunda etapa consiste na exploração do material. Nessa fase, tem-se a exploração do material, a fim de categorizar ou codificar o estudo. Neste momento, a descrição analítica vem enaltecer o estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. “Se as diferentes operações foram convenientemente concluídas, a fase da análise propriamente dita não é mais do que a administração das decisões tomadas” (Bardin, 1977, p. 95).

É nessa etapa que surgem as categorias da análise. De acordo com Bardin (1977, p. 97),

[...] a codificação corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices.

Nesse sentido, o processo de codificar consiste na transformação dos dados brutos em dados representativos na forma de unidades menores. As unidades menores ou unidades de análise são conhecidas, segundo Oliveira (2003), como Unidades de Registro, que podem ser constituídas por palavras, conjunto de palavras e correspondem entre outros, a slogans, pronomes, locuções adverbiais, locuções verbais, temas. Para Franco (2005), as unidades de contexto são consideradas como o ‘pano de fundo’ que imprime significado às unidades de análise. “Podem ser obtidas mediante o recurso a dados que explicitem a caracterização dos informantes” (Franco, 2005, p. 43).

As unidades de registro são unidades que representam a categorização a ser interpretada. Já a unidade de contexto dá significado e contextualiza a unidade de registro e, conseqüentemente, torna-se uma dimensão maior que engloba a unidade de registro. Posteriormente é realizada a enumeração que trata do momento em que o pesquisador realiza um novo olhar sobre os dados, analisando as unidades de registro, que já foram definidas, além das categorias iniciais, o que possibilita uma melhor definição dos documentos compilados.

Segundo Franco (2005), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir dos critérios definidos” (p. 57). Nesse momento, é realizado o agrupamento das unidades de registro, que se assemelham, permitindo a definição de um único título que generalize esses elementos internos.

Bardin (1977, p. 112) explica que “a categorização é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: (i) o inventário: isolar os elementos; (ii) a classificação: repartir os

elementos, e, portanto, procurar ou impor uma certa organização às mensagens”. Vale neste ponto pontuar, de acordo com o que afirma Bardin (1977, p. 113-114), as seguintes diretrizes sobre as categorias:

- A exclusão mútua: esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão [...];
- A homogeneidade: o princípio de exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. Um único princípio de classificação deve governar a sua organização [...];
- A pertinência: uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido [...];
- A objectividade e a fidelidade: [...] as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises[...];
- A produtividade: [...] um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos.

Logo, nesta etapa, no primeiro momento foi verificada as respostas dos participantes da pesquisa. No segundo momento, para análise dos resultados definimos três categorias: (i) entrada da profissão docente; (ii) percurso e prática; (iii) reflexões para o futuro.

Iniciamos, assim, o processo de identificação das categorias, definidas para análise dos relatos dos docentes: trechos de falas, conceitos e palavras proferidas pelos professores durante a entrevista, que remetiam as categorias definidas. Partiu-se do reconhecimento desses constituindo dessa maneira o processo descritivo da materialidade. A partir da categorização, realizamos as leituras necessárias para construir as categorias globais e iniciais que estivessem alinhados com o objetivo da nossa pesquisa.

A terceira etapa está relacionada ao tratamento dos resultados, das inferências e interpretações. Nas palavras de Bardin (1977, p. 95),

os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens) ou mais complexas (análise factorial) permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise.

É nessa etapa que foram realizadas a captação da informação por meio da inferência e posteriormente conclusão. Assim, buscou-se compreender quais são as representações sociais dos docentes em relação às reflexões que eles propõem para o futuro desenvolvimento profissional. Com o suporte do arcabouço bibliográfico, foi possível criar as três categorias globais que analisaram, por meio das representações sociais como os professores de ensino superior compreendem e constroem a sua formação para a docência.

A primeira categoria global, denominada “Entrada na profissão docente”, abordada, com base nas falas dos participantes, as Representações Sociais sobre a sua entrada na profissão docente. A segunda categoria, intitulada como “Percurso e Prática”, evidencia, por meio dos relatos, as Representações sociais relacionadas ao desenvolvimento profissional até a docência, bem como as representações acerca dos desafios da escolha e da prática da profissão. Por fim, a terceira categoria “Reflexões para o futuro”, identifica, a partir das falas, possíveis reflexões ou até sugestões para o desenvolvimento profissional.

Com base na criação das categorias globais, foi possível detalhar as categorias iniciais utilizando a materialidade (as falas dos participantes) como exemplos. Para a primeira a categoria global, “Entrada na profissão docente”, as categorias iniciais identificadas foram: a) Questões externas, b) Questões internas, c) início da profissão docente. Para a categoria global “Percurso e Prática” as categorias iniciais foram: a) desenvolvimento profissional, b) Desafio da escolha e da prática. Já na terceira categoria global “Reflexões para o futuro”, foram definidas como categorias iniciais: a) Processo de formação contínua/ influência do meio e b) Sugestão para a formação de professores.

Para melhor visualização das categorias e organização do material, elaboramos quadros que apresentam as respectivas categorias globais e categorias iniciais (APÊNDICE C). A partir da categorização e da criação do quadro para maior organização, realizamos a leitura das falas e destacamos cada categoria inicial com uma cor específica para facilitar a análise. O objetivo foi evidenciar as falas e relacioná-las tanto com o texto quanto com a literatura pertinente.

Dessa forma, foi possível elencar os critérios e os exemplos das falas dos participantes, facilitando a apresentação dos resultados e das discussões, que foram abordados no capítulo da análise dos dados.

A análise e a interpretação dos dados seguiram o padrão descrito por Bardin (1977), fundamentando-se na relação entre a categoria observada na materialidade e o que mostram as representações sociais nas falas do participante no relato. A análise foi desenvolvida em diálogo com as representações sociais dos docentes considerando os seguintes aspectos: a inserção na profissão, o percurso e a prática docente.

Sendo assim, a partir da realização das etapas apresentadas, foi possível estruturar e organizar o material colhido durante o desenvolvimento da pesquisa, proporcionando clareza e rigor para que o objetivo proposto fosse alcançado.

3.4 Construção dos dados

Para a construção dos dados, utilizamos a metodologia de “amostragem em bola de neve” com o objetivo de agregar participantes para a pesquisa. Esse método caracteriza-se pela indicação de possíveis participantes, que, por sua vez, contribuiram com o desenvolvimento do estudo. Para uma melhor definição do termo “amostragem em bola de neve”, recorremos a Vinuto (2014, p. 203):

A execução da amostragem em bola de neve se constrói da seguinte maneira: para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral.

Bockroni e Gomes (2021) reafirmam que a “amostragem em bola de neve” requer um intermediário inicial, conhecido como “semente”, responsável por identificar ou indicar pessoas que atendam ao perfil necessário para a pesquisa. Essa semente pode ser um dos participantes ou alguém que tenha conhecimento prévio sobre a comunidade ou o fenômeno investigado. As pessoas indicadas pela semente são, então, solicitadas a indicar outras pessoas com o mesmo perfil. Esse processo permite que a amostra, inicialmente de difícil acesso ou cálculo probabilístico, seja ampliada de forma gradual e, frequentemente, satisfatória

Albuquerque (2009) destaca que as sementes podem ser selecionadas de diferentes maneiras: diretamente pelos pesquisadores, por potenciais participantes da pesquisa ou por indivíduos que possuam conhecimento aprofundado sobre a comunidade ou fenômeno em questão. Esse papel das sementes é fundamental para garantir que a amostragem avance de forma eficiente e direcionada.

Desse modo, a inclusão dos participantes na pesquisa seguiu os princípios da metodologia de amostragem em “bola de neve”. O processo começou com João, da área de Psicologia, que foi selecionado a partir dos contatos pessoais da pesquisadora. Após aceitar participar da pesquisa, João indicou Luísa, da área de Serviços Sociais. De forma semelhante, Marina, do curso de Direito, também foi incluída por meio dos contatos pessoais da pesquisadora. Marina indicou Pedro, também da área de Direito, que, por sua vez, indicou Ana, da área de Serviços Sociais. Por fim, Sophia, da área de Psicologia, foi inserida ao estudo diretamente a partir dos contatos pessoais da pesquisadora.

Esse processo ilustra como a amostragem em “bola de neve” permitiu a expansão progressiva dos participantes, garantindo a inclusão de indivíduos com perfis variados dentro

das áreas de interesse da pesquisa. Tal procedimento de indicação de participante, totalizou-se seis colaboradores, número suficiente devido à saturação dos dados.

Para dar continuidade ao trabalho com as entrevistas, foi necessário informar aos participantes os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, sendo que para a seleção dos entrevistados, elegemos como critério de inclusão que o docente fosse bacharel da área de Ciências Humanas e Ciências Sociais. Não houve restrição quanto ao tempo de atuação como docente. Tanto professores iniciantes, quanto profissionais com experiência foram elegíveis para participar. Já no que diz respeito à exclusão, considerou-se que os participantes que tivessem uma formação exclusiva em licenciatura não fizessem parte do objetivo do estudo.

Na sequência, os participantes entrevistados forneciam o número de celular do próximo potencial colaborador. Em seguida, entrávamos em contato com o indicado por meio de WhatsApp, momento em que realizávamos o convite para verificar o seu interesse em colaborar com a pesquisa. Após o aceite, a entrevista era realizada. O encontro ocorria presencialmente na própria universidade onde os participantes lecionavam. Reservávamos a sala com antecedência para preparar o ambiente, garantindo que o docente se sentisse confortável para compartilhar sua história de vida.

Ao entrar na sala, apresentamos o TCLE, momento oportuno para que pudesse tirar quaisquer dúvidas quanto a entrevista que seria realizada, principalmente sobre a possibilidade de o docente não se sentir confortável para prosseguir com o diálogo. Nesse caso, poderíamos interromper a entrevista. Ao iniciarmos a entrevista, ligamos o gravador do aparelho celular com a finalidade de registrar o diálogo do participante para a coleta de dados produzidos nos relatos.

A construção dos dados foi realizada em salas do local de trabalho dos docentes, considerando o objetivo de proporcionar aos entrevistados uma forma de colaboração que os deixassem mais confortáveis. Ao utilizarmos o método da bola de neve, contamos com a existência de uma conexão entre os membros participantes da pesquisa, com base na relevância do perfil do entrevistado para o estudo. Vinuto (2014) revela que o método da bola de neve tem como característica um processo contínuo para coletar informações, aproveitando a rede de relacionamento dos participantes com o objetivo de agregar o maior número de contatos potenciais. O autor aponta que o processo é encerrado ao alcançar a saturação.

Nesse contexto, foram entrevistados seis docentes, em razão do processo de saturação de dados em pesquisas qualitativas, conforme certifica Thiry-Cherques (2009, p. 24):

[...] constatou-se que, considerando as recomendações de não realizar menos do que 6 observações e de não estender além do limite de 12 o número de observações, com a prática de estreitar o foco depois da terceira observação, as categorias saturam quando o equivalente a 1/3 das observações já efetuadas não acrescenta novas propriedades.

Assim, esse critério na escolha do número de professores a serem entrevistados resultou na construção de uma materialidade assertiva com relação aos objetivos propostos neste trabalho. Além desse número significativo para este estudo, é importante pontuar o que diz Sá (1998) sobre a quantidade de sujeitos e os dados que se repetem na fala dos entrevistados. O autor esclarece que “quando os termos e/ou argumentos começam a se repetir isto significaria que entrevistar a maior quantidade de outros sujeitos pouco acrescentaria de significativo ao conteúdo da representação” (p. 92). Nesse sentido, o ponto de saturação é observado a partir do padrão de repetição de conteúdos relacionados às respostas dadas às questões colocadas para os entrevistados.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo tem como foco apresentar a análise dos relatos orais de professores do ensino superior sobre a forma de pensar, sentir e agir no exercício da docência, com o objetivo de demonstrar as representações sociais encontradas nas transcrições das entrevistas realizadas. Após a transcrição dos áudios, demos início ao exame dos dados dessa materialidade constituída de histórias de vida de seis docentes das áreas de ciências humanas e ciências sociais. Depois da transcrição dos áudios, iniciamos o exame dos relatos com o processo de identificação de categorias de análise. Para essa tarefa, recorreremos ao processo de categorização de Bardin (1977), além de outros autores teóricos discutidos no presente estudo.

Como forma de melhor compreender os relatos e atender nosso objetivo de análise, identificamos três categorias: (i) entrada da profissão docente; (ii) percurso e prática; (iii) reflexões para o futuro. Conforme descrito na metodologia, iniciamos, assim, o processo de identificação das categorias, definidas para análise dos relatos dos docentes, considerando: trechos de falas, conceitos e palavras proferidas pelos professores durante a entrevista, que remetiam as categorias definidas. Partiu-se do reconhecimento desses aspectos categorização, constituindo dessa maneira o processo descritivo da materialidade.

Com base nessas categorias, a análise foi desenvolvida em diálogo com as representações sociais dos docentes participantes da pesquisa considerando as categorias iniciais conforme o quadro 1. Buscou-se compreender quais são as representações sociais dos docentes em relação às reflexões que eles propõem para o futuro desenvolvimento profissional.

Quadro 1 – Categorias Globais e categorias iniciais identificadas

Categorias Globais	Categorias Iniciais
(i) entrada da profissão docente	a) Questões externas; b) Questões internas; c) início da profissão docente.
(ii) percurso e prática	a) desenvolvimento profissional; b) Desafio da escolha e da prática.
(iii) reflexões para o futuro.	a) Processo de formação contínua/ influência do meio; b) Sugestão para a formação de professores.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A análise revelou que as representações sociais dos docentes estão profundamente relacionadas às experiências vivenciadas em diferentes etapas da trajetória profissional. As categorias iniciais, organizadas em torno das categorias globais, possibilitaram uma visão mais ampla e detalhada dos desafios, aprendizagens e expectativas dos participantes. O

mapeamento do quadro 1, contribuiu para apreender as compreensões e reflexões dos docentes sobre sua formação e prática, evidenciando elementos fundamentais para o fortalecimento do desenvolvimento profissional contínuo e para a formulação de estratégias que atendam às necessidades de formação e aperfeiçoamento na área da docência. Vejamos a seguir.

4.1 As representações sociais dos professores do Ensino superior sobre a entrada na profissão: questões internas e externas

A categoria “entrada na profissão docente” buscou esclarecer, a partir das falas dos participantes, quais são suas Representações Sociais sobre a entrada na profissão docente, com base nas três categorias iniciais: (i) Questões Externas; (ii) Questões Internas; e (iii) Início da profissão docente.

Nessa perspectiva, no decorrer das entrevistas, as questões externas, representadas pela categoria externa, tornaram-se evidentes. Essas questões estão relacionadas às influências do meio que incidem sobre os participantes, vindas de fora e impactando a escolha pela docência no ensino superior. Tais influências abrangem normas, valores, expectativas sociais e contexto culturais que influenciam de forma direta ou indireta, as decisões dos docentes.

Nesse contexto, a TRS, conforme Jodelet (2009), apresenta uma perspectiva que nos auxilia na compreensão das questões externas apresentadas pelos docentes. A autora oferece embasamento para compreender como as construções coletivas dão sentido à realidade dos participantes:

[...] as representações, que são sempre de alguém, têm uma função expressiva. Seu estudo permite acessar os significados que os sujeitos, individuais ou coletivos, atribuem a um objeto localizado no seu meio social e material, e examinar como os significados são articulados à sua sensibilidade, seus interesses, seus desejos, suas emoções e ao funcionamento cognitivo (Jodelet, 2009, p. 697).

Dessa maneira, ao analisarmos as questões externas, é possível observar como o meio no qual o docente está inserido influencia suas representações. Assim, o meio externo é compreendido como um ambiente de criação dessas representações, onde as interações sociais, culturais e as vivências dos docentes geram as representações que eles carregam ao longo de sua trajetória profissional.

Complementarmente, as questões internas que aparecem nas falas dos participantes referem-se ao movimento individual do docente: o que ele pensa, sente e age em relação à sua

escolha, influenciados por suas vivências pessoais e contextos sociais aos quais estão inseridos.

A noção de subjetividade nos conduz a considerar os processos que operam no nível dos indivíduos eles-mesmos. Ainda que nossas pesquisas visem a deduzir os elementos representacionais partilhados, seria reducionista eliminar de nosso exame aquilo que corresponde aos processos pelos quais o sujeito se apropria e constrói suas representações (Jodelet, 2009, p. 696).

Assim, o movimento realizado pelo docente ao seguir a sua escolha profissional está ligado às suas vivências e aos contextos sociais nos quais se encontra inserido. “Deste ponto de vista, convém distinguir as representações que o sujeito elabora ativamente daquelas que ele integra passivamente, no contexto das rotinas de vida ou sob a pressão da tradição ou da influência social” (Jodelet, 2009, p. 697).

No que tange as questões internas, constatamos que os professores entrevistados demonstraram elementos como brincadeiras infantis, busca por realização profissional, apreço pela escrita, afinidade pela metodologia científica, o contato com o mundo acadêmico, a paciência em relação ao aluno, e o gosto pelo estudo e leitura. Nos relatos, os docentes chamaram a atenção para experiências específicas, como a supervisão do estágio e o início de disciplina especial, que consiste em uma disciplina cursada à parte, antes do início do curso de mestrado ou doutorado. Nesse sentido, as representações sociais refletem os fatores que os motivaram a trilhar o percurso da docência, ao passo que construíam gradualmente uma identidade docente. A partir da categoria “questões internas”, foi possível verificarmos o movimento individual do docente em relação à escolha em atuar como professor do ensino superior.

A entrada dos seis professores, no exercício do ensino superior, aponta para o início da trajetória profissional desses docentes. Esse começo é marcado por experiências de suas vidas que determinaram e influenciaram as representações sociais dos participantes quanto ao início de suas carreiras profissionais. Os relatos referentes ao início da carreira dos professores assinalam a compreensão da figura do professor como aquele que detinha o saber e, por essa razão, se viam marcados pela ideia que os docentes possuíam um saber distante dos alunos. Contudo, ao longo do exercício da docência, esse sentimento se transforma. Nesse contexto, as representações sociais assinalam essa mudança de perspectiva, antes marcada pela concepção do conhecimento docente como algo inatingível. Com a vivência profissional, suas representações acerca desse sentimento se modificam.

Além disso, os relatos trouxeram à tona falas que demonstram a escolha profissional influenciada por questões pessoais, como rotina familiar ou busca por mudança de vida. Esses

elementos pessoais além de motivarem a opção pela escolha da carreira, também contribuíram para moldar a concepção e a adaptação dos professores ao longo de suas trajetórias profissionais.

4.1.1 Questões externas: A influência do meio na Construção das Representações Docentes quanto a escolha da carreira

Os fatores externos são compreendidos como influências do meio em que os professores estão inseridos, que, de alguma forma os influenciam, impactando nas escolhas dos docentes em relação às suas carreiras. Esses fatores atuam como elementos significativos, evidenciando como o ambiente externo impacta em suas trajetórias e motivações profissionais.

Todos os docentes participantes da pesquisa utilizaram termos e/ou expressões que refletiram as representações sociais relacionadas às influências externas em sua entrada na carreira docente. A seguir, selecionamos um trecho extraído dos relatos orais dos professores, que representa o modo como as questões externas impactam no ingresso da profissão:

“[...] A gente sempre escolhe e não escolhe, tudo ao mesmo tempo, né? Eu escolhi por necessidade, basicamente. Porque quando eu me formei em psicologia, eu já era pai e já era casado. E eu tinha muito aquela aflição de ter uma fonte de renda, né? [...]”. (João).

“[...] Era bom porque eu tava começando a advocacia, eu não tinha... outra renda, e a renda de profissional liberal é meio insegura, né? [...]”. (Mariana).

“[...] Eu acho que os professores que a gente teve, a relação que eu tinha com a minha orientadora foi muito forte [...]”. (Ana).

“[...] Eu escolhi ser só docente quando eu vim para cá, pensando não em uma escolha de trabalho, porque eu sinto falta da clínica, bastante, mas em uma escolha de rotina pessoal e familiar [...]”. (Sophia).

Em sua fala João deixa claro a necessidade financeira. Mariana destaca a valorização de uma renda mensal, Ana enfatiza a relação e influência de sua orientadora e Sofia aponta para a valorização de uma rotina pessoal e familiar. Observamos que os docentes possuem as representações sociais que ressaltam para a escolha da docência como decorrente de necessidade financeira, seja como alternativa para a complementação de renda, seja como o objetivo de renda principal. Além disso, percebemos que a influência de professores marcou a maioria dos relatos.

Cinco participantes destacaram como a presença desses docentes em suas vidas os impulsionou a optar por essa carreira. O discurso da participante Ana ilustra essa influência de forma marcante, sendo tão impactante que ela se emocionou profundamente ao relatar a vivência e influência da sua professora e orientadora durante o seu percurso formativo para se tornar docente: “[...] eu falo isso porque ela já não está mais aqui. Ela foi minha orientadora na graduação, no mestrado e doutorado. Então, foi alguém com quem a gente, sim, foi certamente uma inspiração muito importante nesse processo”.

Nesse ponto, Jodelet (2001, p. 8), esclarece que “devemos considerar as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social, e ideal sobre a qual elas intervêm”. base nessa afirmação, observamos que as relações sociais podem ser tão intensas a ponto de rejeitar determinados objetos ou assimilar outros de maneira marcante, chegando até mesmo ao caracterizá-los fortemente. Ao abordar sua relação com a orientadora, afirmando que “foi muito forte”, Ana caracteriza a representação social em relação à influência de sua orientadora na escolha pela carreira docente.

A respeito dessa temática, Gonçallo e Prata-Linhares (2023, p. 9) demonstram que:

[...] a escolha pela carreira docente está ligada a muitas razões, e vários fatores podem estar envolvidos na decisão. Por exemplo, existe o contexto familiar, a influência de professores antigos, as oportunidades de escolha dentro de uma determinada realidade socioeconômica e a afinidade com os objetos centrais da profissão. (Tradução nossa⁴)

Ainda com relação às representações sociais caracterizadas por questões externas, vale destacar o aspecto da necessidade financeira. A ausência de oportunidades relacionadas à segurança econômica aparece como responsável por fazer os participantes optarem pela escolha da docência no ensino superior, como mostra Sophia ao dizer que “recebia muito pouco como psicóloga”. É também o que revela João ao afirmar que escolheu a docência “por necessidade, basicamente”. Ainda nas palavras de João: “Porque quando eu me formei em psicologia, eu já era pai e já era casado. [...] e eu tinha muito aquela aflição de ter uma fonte de renda, né?”.

Esses relatos mostram que a questão socioeconômica, ou seja, a necessidade financeira é um fator que impulsiona a escolha pela docência. Isso se tornou evidente no decorrer da entrevista de João, visto que já era pai e quando finalizou o curso de psicologia, tinha

⁴ Answers show that the choice for a career in teaching is linked to many reasons and several factors may be involved in the decision. For example, there is the family context, influence from old teachers, opportunities of choice within a certain socio-economic reality, and affinity with the profession’s core objects.

necessidade de ter uma renda de imediato. Pode escolher a docência de imediato porque possuía a formação exigida naquele momento.

Os participantes, nesse sentido, não apresentavam inicialmente um desejo em se tornarem docentes. Trazem dessa maneira as representações sociais que os levaram a optar pela docência. Ao dizer “eu escolhi ser só docente quando eu vim para cá pensando não uma escolha de trabalho, porque eu sinto falta da clínica, bastante, mas uma escolha de rotina pessoal e familiar”, Sophia, assim como João, coloca-se dentro da necessidade de optar pelo caminho que se apresentava a ela como melhor opção. Apesar de sentir falta da clínica, ela optou por se tornar docente e ter um emprego com estabilidade, estabelecendo uma rotina pessoal e familiar.

Os participantes ainda destacaram a influência de familiares e professores, conforme demonstram os relatos:

“[...] Então, eu tinha excelentes relações com os meus professores, eu queria ser como eles, de alguma forma [...]”. (João).

“[...] Nós tínhamos aula com uma professora muito bacana aqui na cidade. [...] E ela me abriu muito o olho, assim, pra questão do ser humano, do aluno [...]”. (Mariana).

“[...] Eu tive boas referências de professores, isso acho que me ajudou a ir por esse caminho também [...]”. (Pedro).

“[...] Eu acho que era muito inspirado nos professores que a gente teve, né? [...]”. (Ana).

Nos relatos, foi possível observar como a representação social sobre a carreira docente é fortemente marcada pela influência dos professores que desempenharam papéis significativos durante o processo de formação dos participantes. Esses professores de alguma forma os influenciaram na decisão de seguir à docência, e são considerados como “professores-modelo, pessoas cujas características e atitudes marcaram a memória afetiva dos participantes” (Mühlstedt; Hagemayer, 2015, p. 32). Essas considerações assinalam que é possível compreender a influência do meio na forma de pensar, de sentir e de agir com relação à escolha profissional.

Além disso, emergiram representações sociais sobre a universidade como um ambiente de aprendizagem e de contribuições ao longo da formação docente, destacando-se os impactos da graduação, do mestrado e do doutorado, bem como a necessidade de estudo

constante, como mostra João ao dizer “tudo isso que eu aprendia, seja no mestrado ou que eu aprendi durante a graduação, que eu via que funcionava pra mim e pros meus pares.”

Podemos também observar essa apreensão de que a universidade é um espaço de aprendizagem e de estudo constante no relato de outros dois docentes: na fala de Pedro ao dizer “Eu precisava de um gás mais para estudo e tal. E aí que eu pensei na docência; e, em Ana, ao afirmar as seguintes palavras: “eu acho que docente exige essa necessidade de estudo constante”.

Os participantes se veem na necessidade de buscar uma constante atualização do conteúdo que lecionam. Nesse sentido, Salvador e Sordi (2024, p. 3) expõem que “o processo formativo permanente do docente do ensino superior é ponderar que esse profissional necessita mais do que a especificidade da sua área de conhecimento, isto é, os professores carecem de múltiplos saberes”.

Segundo Tardif (2002, p. 64), o saber profissional envolve diversos saberes dos professores:

[...] vários deles são de um modo certo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros provêm das universidades; outros são oriundos da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.), outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem etc.

Essas afirmações sustentam a ideia de que a formação dos docentes envolve a natureza do saber, composta por vivência, oriunda do meio em que o docente se encontra. A história de vida está agregada aos múltiplos saberes dos professores.

O professor vive em um tempo determinado e em uma sociedade concreta, atravessando e sendo atravessado pelas contradições e pelas incertezas desse mesmo tempo e sociedade. É um ser individual, com uma história de vida, ligado a um meio social e familiar, o que interfere na construção de sua docência. (Cunha; Zanchet, 2010, p. 193).

Nesse contexto, a formação docente revela-se como um processo contínuo e dinâmico. Como destacam Cunha e Zanchet (2010), o professor é atravessado pelas incertezas e contradições de seu tempo e da sociedade em que está inserido, o que reforça a necessidade de constante atualização e aprendizado. Essa perspectiva é corroborada pelos relatos de participantes como João que conforme demonstra Tardif (2002), o saber profissional poderá estar relacionado como o estabelecimento de ensino como no caso de João a universidade,

Ana reconhece a importância do estudo permanente para a prática docente, e Pedro, que percebeu na universidade um espaço para estar em constante aprendizado.

Revelaram-se ainda, representações sociais relacionadas à imagem que o professor construiu antes de se tornar docente. Nesse ponto, observamos que, para os docentes entrevistados, a compreensão que tinham, enquanto discentes, era de que seus professores possuíam um saber que os colocava em uma posição distante dos alunos, como mostra o relato de Sophia ao dizer “[...] eu acho que a relação do docente sempre foi colocada para mim como uma coisa muito superior. As relações que eu tive, mesmo durante a faculdade, sempre foram colocadas o professor como um detentor de saber muito distante do aluno”. A fala de Mariana ainda reforça a imagem da posição de superioridade da figura do professor quando diz: “[...] O professor ficava em cima do tablado, o professor era um senhor de terno, que falava francês, que falava latim, né?”.

As representações sociais de Sophia, conforme Chamon (2014, p. 305) permitem “ver a prática social como caracterizada pela multiplicidade e complexidade de relações por meio das quais se criam e se trocam conhecimentos, tecendo redes que ligam os sujeitos em interação”. Nesse sentido, Sophia, antes de se tornar docente, tinha a representação social de que ser professor era algo inatingível para ela. Teve as suas representações modificadas quando se tornou docente, como mostra seu relato em “eu hoje vejo que eu sou muito mais empoderada nesse sentido, não tenho vergonha de me posicionar em algum lugar e à docência foi uma das coisas que mudou isso”.

Os docentes entrevistados mencionaram ainda dificuldades como a falta de tempo e a baixa remuneração na profissão anterior à docência, além de escolhas pessoais ligadas à rotina familiar e à necessidade de mudança de vida, que serão demonstradas o decorrer dessa análise, especialmente na categoria inicial desafio da escolha e da prática.

Compreendemos que as representações sociais dos docentes indicam que questões externas revelam o conjunto de fatores como a necessidade financeira, influências, a universidade como um ambiente de aprendizagem, o processo formativo vivenciando, a necessidade de estudo constante, a compreensão inicial do professor superior detentor de saberes, escolhas pessoais ligadas à rotina familiar e à necessidade de mudança de vida. Esses são fatores que encontram respaldo na literatura e corroboram com a entrada na profissão docente.

4.1.2 Questões internas: A subjetividade na Construção das Representações Docentes

A escolha da profissão docente envolve questões subjetivas que abrange o movimento interno de cada indivíduo. Nesse sentido, Jodelet (2009, p. 696) discorre acerca da subjetividade “A noção de subjetividade nos conduz a considerar os processos que operam no nível dos indivíduos eles-mesmos”. Partindo dessa perspectiva, a categoria inicial “Questões Internas” refere-se ao movimento individual do docente, abrangendo o pensar, sentir e agir em relação à sua escolha profissional.

Nos relatos de cada docente, é possível identificar que aspectos relacionados às questões internas e, desse modo, compreender como esses fatores contribuíram para que os participantes se tornassem docentes. Nesse sentido, as representações sociais delineadas por questões internas favorecem a compreensão de que, ainda que não houvesse um desejo concreto de ser docente, esses sujeitos se tornaram professores. Vejamos o que eles dizem:

“[...] Nem de longe eu tinha pensado em ser professor [...]”. (João).

“[...] Então, eu acho assim que eu não tinha um sonho definido de ser professora [...]”. (Mariana).

“[...] Se tinha uma coisa que eu não queria ser, era professor [...]”. (Pedro).

“[...] Não tinha muito essa perspectiva de querer ser professora [...]”. (Ana).

“[...] E eu queria ser, então, docente, né? [...]”. (Luisa).

“[...] Porque eu nunca me imaginava sendo professora [...]”. (Sophia).

Embora os docentes tenham escolhido a carreira acadêmica, compreendemos que a docência nem sempre foi a primeira opção para todos. Conforme demonstrado na categoria inicial externa, a escolha profissional resultou de uma série de fatores relacionados ao meio, influência e a vivência do professor.

Jodelet (2009) contribui para esse raciocínio ao constatar que os indivíduos estão subjetivamente e objetivamente inseridos no território onde constroem suas vidas e relações sociais. Dessa forma, o que podemos apreender é que, em um primeiro momento, os participantes não se identificavam com a docência, mas questões internas e externas acabaram influenciando a decisão de seguir essa carreira. É o que parece mostrar a docente Mariana ao dizer “[...] mas eu não tinha uma vontade assim latente, explícita de ser professora, quando eu era mais jovem”. Em um outro momento da entrevista, ela explica que possuía o desejo de dar

aulas: “Eu sempre tive vontade de dar aula”. Esse posicionamento que a princípio para se contradizer com a fala anterior aponta para questões internas não reveladas pela professora durante o relato oral.

Essa contradição relatada pela docente evidencia a complexidade do processo de escolha profissional. Nesse contexto, as questões internas desempenham um papel importante, pois não refletem apenas os desejos e inclinações pessoais e sim o movimento individual realizado pelo docente, como as representações construídas sobre as habilidades que consideram importantes para o exercício da profissão. É nesse sentido que os participantes demonstraram algumas habilidades que entenderam pertinentes como: apreciação pela escrita, interesse pela metodologia científica, contato com o mundo acadêmico, gosto pelo estudo e pela leitura.

"[...] Então, eu percebi que eu tinha certas competências e habilidades que eu fui aprendendo durante a graduação, que eu gostava muito de escrever [...]". (João).

"[...] Mais a ver com essa experiência da supervisão de estágio do que especificamente com a realização do mestrado [...]". (Ana).

"[...] Eu gostava, se eu ia querer ser mesmo realmente docente, fui e fiz uma disciplina especial [...]". (Luisa).

Outros argumentos também foram apontados, como as brincadeiras infantis e a busca pela realização profissional. Além disso, a supervisão do estágio e o início de uma disciplina especial foram vivência importantes para o despertar docente. Essas habilidades expressam as representações dos participantes sobre aquilo que julgam essencial para o desenvolvimento da prática docente. Conforme discorre Jodelet (2009, p. 696): “ainda que devamos sempre levar em consideração o tipo de objeto referido no estudo de uma representação social, o comentário do esquema está focalizado, por razões analíticas, exclusivamente sobre o sujeito pensante”. Ou seja, o estudo voltado para a escolha da profissão docente está intimamente ligado ao sujeito pensante, no qual o movimento individual do participante foi de analisar as suas habilidades e concluir que estavam relacionados a prática da profissão docente.

Outro ponto a destacar com relação às questões internas diz respeito ao modo como o entrevistado compreende e explica a realidade que o cerca. Essa compreensão pode favorecer uma mudança de escolha profissional, de atitude na vida, de critério de direção para tomar decisões na vida, como demonstram os seguintes trechos da entrevista:

"[...] E eu tava muito afastada da área do serviço social, aí eu fui pra ver se eu gostava, se eu ia querer ser mesmo realmente docente, fui e fiz uma disciplina especial [...]". (Luisa).

"[...] E aí eu acho que essa experiência, eu falo assim, que essa minha ida para a docência tem muito mais a ver com essa experiência da supervisão de estágio do que especificamente com a realização do mestrado [...]". (Ana).

"[...] Sem a formação, eu acho que não teria chegado. Não teria ido atrás. Não. Não, eu faria mestrado para atuar. Foi o mestrado [...]". (Sophia).

Gaeta e Masetto (2013) ressaltam que a atuação docente vai além da experiência profissional e do domínio do conhecimento científico, sendo necessário dispor de recursos suficientes para a formação do estudante e futuro profissional. Nesse sentido, a experiência de Ana no estágio de supervisão, a formação da Sophia no mestrado e a busca profissional de Luisa, ao cursar uma disciplina especial, evidenciam que essas questões internas, destacadas anteriormente, integram as vivências pessoais que influenciam diretamente no espaço profissional.

4.1.3 Início da profissão docente

Na categoria elencada como “Início da Profissão Docente”, identificamos termos e/ou expressões que refletem as representações sociais dos docentes em relação ao início de sua trajetória profissional: os fatores motivadores, os caminhos para docência, as experiências marcadas por insegurança e a construção da identidade docente. Compreendemos que essas representações sociais se constroem ao longo de trajetórias de vida e do exercício da profissão, como revelam os seguintes trechos extraídos dos relatos:

"[...] Ela me indicou para substituí-la, entendeu? Numa disciplina de metodologia [...]". (João).

"[...] E eu fui convidada também pra dar uma aula num colégio, num curso de contabilidade [...]". (Mariana).

"[...] Teve essa banca na outra UNIVERSIDADE. E aí deu certo [...]". (Pedro).

"[...] E aí, coincidentemente, eu tive aprovação nesses concursos para assistente social no Tribunal de Justiça e fui chamada para dar aula no curso de serviço social numa instituição privada em XXX [...]" (Ana).

"[...] Fiz duas disciplinas como aluna especial, aí já montei meu projeto, aí eu já me aproximei mais da docência e aí eu entrei [...]" (Luisa).

"[...] Eu comecei a trabalhar como psicóloga escolar numa escola, e aí, seis meses depois, eu fui chamada por uma amiga para dar aula numa universidade no interior do estado de São Paulo, em XXX. E eu topei [...]" (Sophia).

Com base nesses relatos transcritos, observamos as representações sociais dos docentes quanto ao início da profissão. Os fatores elencados pelos participantes relevam os caminhos que os conduziram à docência, refletindo não apenas as vivências individuais, como também as experiências coletivas que compõe a construção da identidade docente.

A análise da “Entrada na profissão docente” revela que não houve por parte de nenhum docente participante da pesquisa uma vontade explícita voltada especialmente para a docência. Os participantes desta pesquisa, no entanto, interpretam e concebem aspectos da realidade com base na sequência de acontecimentos de sua história de vida.

A participante Luisa demonstrou interesse em ser docente. Esse desejo, porém, apenas se confirmou quando ela realizou uma disciplina especial, como afirma nos seguintes trechos: “gostava muito dessa dimensão educativa e eu queria ser, então, docente, né?”; “eu tava muito afastada da área do serviço social, aí eu fui pra ver se eu gostava, se eu ia querer ser mesmo realmente docente, fui e fiz uma disciplina especial”. Dessa maneira, foi possível notar que apenas após o curso da disciplina e o resgate das relações dos professores fizeram com que a vontade da participante se confirmasse para o ingresso na carreira.

Sobre esse posicionamento da participante Luisa, recorremos a Gonçallo e Prata-Linhares (2023, p. 9), para explicar que as “motivações e experiências no processo de se tornar professor centrou-se nas razões que levaram à escolha da carreira docente e nas principais influências que se destacaram no processo de se tornar professor” (Tradução nossa).⁵

⁵ The first category motivations and experiences in the process of becoming a teacher focused on the reasons that led to the choice for the teaching career and the main influences that stood out in the process of becoming a teacher.

Outro autor a ser considerado sobre essa visão da escolha da carreira docente é Antônio Nóvoa. Ele esclarece que o ponto central a ser sublinhado “é a necessidade de construir ambientes propícios ao processo de aprendizagem e socialização profissional” (Nóvoa, 2019, p. 201). Além disso, o autor destaca a relevância de reconhecer os contextos de formação e atuação profissional, enfatizando a importância de um planejamento de percurso formativo e de inserção profissional, com o objetivo de consolidar a profissionalidade docente no nível individual e coletivo.

Partido dessa premissa, é importante ressaltar que o modo de pensar, de sentir e de agir dos docentes não estavam diretamente direcionados para o desejo em se tornar professores de modo consciente. Porém, um número significativo de docentes segue a formação necessária exigida na Lei de Diretrizes e Base (LDB) ao realizarem a pós-graduação, como demonstra a Mariana, no seguinte trecho: “[...] eu comecei a fazer mestrado, fiz uns cursos de especialização antes, um Lato sensu, eu fiz um Lato Sensu”. Ana também revela um processo de formação docente semelhante ao dizer: “[...] realizei o mestrado na época[...]”. Alguns participantes cursaram o mestrado e o doutorado na área de formação específica.

As representações que permearam esse momento foram de insegurança e de medo, como mostra Pedro ao se ver na posição de professor: [...] “Eu como professor? Nossa! Nossa, era dor de barriga. Era passar a noite em claro estudando e eu achando que eu não estava pronto e seguro”. Ana compartilha da mesma insegurança e medo ao dizer que o seu “primeiro dia de aula foi muito assustador”. Sophia associa essa insegurança e medo a ideia de não saber o que fazer: “Então, no primeiro dia de aula você chega muito insegura, você sabe muito, você leu já muita coisa, mas o que eu vou seguir?”.

Ainda a respeito dessas representações de medo e de insegurança no início da profissão, Isaia (2006) pontua que o exercício solitário do professor iniciante perpassa pelo sentimento de desamparo. Nesse sentido, Cunha e Zanchet (2010, p. 193) destacam a importância de os professores iniciantes estarem próximos daquelas mais experientes:

[...] os docentes universitários iniciantes, em sua vida de estudantes, conviveram com professores e aprenderam algo sobre “dar aulas”, conhecem alguns recursos pedagógicos que lhes foram apresentados e essa condição não pode ser desprezada, pois, através dela, construíram representações sobre o que é ensinar e aprender. Essas representações orientam, muitas vezes, o processo de docência que instituem.

Nesse sentido, essas representações sobre o ensinar e aprender equivalem a troca de saberes e poderá ser muito enriquecedora. Nóvoa (2019) enfatiza a importância do terceiro

conhecimento que aborda a necessidade de lidar com o conhecimento das relações humanas, além do conhecimento técnico. De acordo com o autor, é esse conhecimento que vai valorizar a aprendizagem construída ao longo da experiência docente, tanto no ambiente acadêmico quanto fora dele. A participante Luisa trouxe essa reflexão no seguinte trecho do seu relato: “você vai pegando todos os conhecimentos que você tem durante sua trajetória e leva pra dentro da docência”. Ainda sobre esse modo de enxergar o conhecimento, Jodelet (2001) salienta que é necessário integrar os saberes populares às práticas científicas.

4.2 As representações sociais dos docentes: percurso profissional

A categoria global “Percurso profissional” possibilitou compreender as representações sociais relacionadas ao desenvolvimento profissional dos docentes até alcançar o exercício da docência em sala de aula, abrangendo os desafios da escolha e das práticas que envolvem a profissão. Identificamos duas categorias iniciais: (i) Desenvolvimento profissional; (ii) Desafios da escolha e da prática.

4.2.1 Desenvolvimento profissional

A categoria inicial “Desenvolvimento profissional” possui como critérios termos ou expressões que refletem as representações sociais acerca do desenvolvimento profissional docente, tais como a formação e a prática, a existência ou não de uma formação voltada para a docência e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

A partir dos relatos dos participantes, especialmente das falas de três docentes, compreendemos a importância da prática de lecionar para o desenvolvimento da formação docente. O pensar, o sentir e o agir dos professores destacaram como a experiência em sala de aula é importante tanto para o desenvolvimento profissional quanto para o aprendizado do próprio ato de ensinar. Mariana enfatiza esses aspectos ao dizer: “Porque eu acho assim, o ideal seria que você tivesse a teoria e fosse pra prática”. Ao afirmar, “Mas muita coisa foi por internet, foi pesquisa, teste mesmo em sala. Teste de experiência”, Pedro reflete sobre o que constituiu sua formação docente. Já Sophia destaca onde ocorreu o aprendizado: “não aprendi isso no mestrado, no doutorado. Aprendi isso com a prática mesmo. Com a prática”.

David (2018) corrobora com a ideia de que a formação do ser integral ocorre por meio da prática. E ao analisarmos esses relatos, é importante abordarmos os conceitos de

objetivação e ancoragem das TRS. Segundo Moscovici (2007, p. 20) “A familiarização é sempre um processo construtivo de ancoragem e objetivação”.

A associação da prática com o processo formativo constitui, essencialmente, um processo de familiarização. O não-familiar, nesse contexto, corresponde ao estudo teórico das técnicas necessárias para ministrar aulas, sendo a ancoragem caracterizada como a classificação desse conhecimento abstrato.

Por outro lado, o ato de lecionar corresponde à objetivação da prática na realidade. A vivência em sala de aula – ao elaborar planos, ensinar, aplicar técnica e a didática - reflete a atuação concreta do docente. Trata-se de um movimento em que aquilo que antes era apenas uma teoria se torna familiar por meio da prática, consolidando-se no cotidiano profissional do professor.

Ramos e Farias (2018) apontam para a prática baseada na experiência vivida. Os autores esclarecem que ela desempenha um papel fundamental para promover a reflexão e impulsionar reformulação nas ações de ensino. Dessa forma, compreendemos que a representação social dos docentes valida a importância da prática, uma vez que ela agrega ao objetivar a transmissão ao discente do conhecimento teórico adquirido.

Quanto à trajetória formativa para alcançar a profissão de docente do ensino superior, os professores destacaram, em seus relatos, a formação que realizaram para alcançar a docência. Observamos que os estudos realizados após a graduação, como pós-graduação, mestrado e doutorado eram realizadas em áreas específicas conforme mostram as palavras de Sophia em “Foi. Eu fiz graduação na XXX lá de XXX, o mestrado e o doutorado na XXX, tudo na XXX eu fiz, fui fazer mestrado em psicologia, fiz doutorado em psicologia”. Ao dizer que “voltado para o Direito”, Mariana reforça a ideia da relevância dos estudos após a graduação. Luisa também seguiu a especialização na área de Serviços Sociais: “Então, olha, a minha formação é: Eu fiz serviço social na XXX, mestrado na XXX, doutorado no XXX, e pós-doutorado da XXX”.

Nesse sentido, os relatos revelaram o percurso voltado para os estudos acadêmicos, a existência de algumas disciplinas relacionadas à prática docente. No entanto, uma participante demonstrou que por ser professora seria dispensada de frequentar as aulas, e outra que não era uma disciplina obrigatória, por essa razão não a realizou. Vejamos o que essas professoras declaram:

"[...] Eu lembro, acho que no doutorado, até teve a oferta de uma disciplina, mas não lembro se era um dia ou um horário, e eu não

consegui fazer. Então, nem essa condição eu tive durante o doutorado [...]". (Ana).

"[...] No doutorado, eu fui dispensada de todas as disciplinas que pensavam sobre didática, porque eu já era professora [...]". (Sophia)

Nesse sentido, a formação docente segue priorizando o domínio de conteúdos específicos em detrimento do aprofundamento pedagógico, como bem destaca Zabalza (2004) ao apontar a secundarização desses conhecimentos no processo formativo. O autor ainda pontua que a ideia do profissionalismo, isto é, a consideração da docência universitária como uma atividade profissional complexa, requer uma formação específica.

Outro ponto ainda a ser considerado é porque a formação pedagógica aparece em segundo plano. Não eram todos os cursos que possuíam conteúdos voltados para a docência. Em algumas ocasiões, eram ofertadas apenas uma vez durante todo processo de formação do professor, como define Luísa em “Então, aí o mestrado, foi onde eu tive esse curso, essa disciplina de docência, a única disciplina que eu tive foi no mestrado de docência”.

Há a necessidade de agregar ao processo formativo conteúdos voltados para docência, como metodologia e prática pedagógica. Masetto e Gaeta (2019) ressaltam a importância de os professores possuírem a técnica e o apoio pedagógico, a fim de facilitar o envolvimento com o aluno e, concomitantemente, o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.

João e Pedro nomearam momentos em que tiveram contato com algum conteúdo relacionado à docência:

"[...] Desde o mestrado, também se intensifica essa coisa do aprendizado sobre metodologias [...]". (João).

"[...] Teve uma disciplina na pós, que é a metodologia do ensino superior. Então, ela me chamou atenção [...]". (Pedro).

Apesar de o percurso formativo dos docentes conter disciplinas relacionadas à docência em cursos realizados após a graduação, esses professores manifestaram o sentimento de que as representações sociais sobre o curso ofertado eram insuficientes em termos de funcionalidade.

"[...] Porque, se eu percebi que o mestrado não deu, a gente foi buscar em outros espaços [...]". (Ana).

"[...] Os mestrados, de um modo geral, preparam a gente para pesquisa. Então, a preparação é muito pequena [...]". (Luísa).

"[...] Tinha, Larissa, mas muito, muito incipiente, muito distante da realidade. No mestrado, eu tive disciplina de didática, mas eram disciplinas que estudavam a didática [...]". (Sophia).

Um estudo realizado por Silva e Carrilho (2017) apontou que as disciplinas voltadas para a formação docente não eram suficientes para preparar os professores de ensino superior. Isso ocorre porque, durante a formação, não há disciplinas específicas voltadas para a docência. E, quando existem, elas carecem de uma apropriação significativa de saberes pedagógicos necessários para o exercício da docência, ou seja, o conteúdo estudado não seria suficiente para integrar o conhecimento teórico adquirido ao contexto real de sala de aula, como indica Sophia. As representações sociais, nesse caso, revelavam um sentimento de insatisfação em relação às disciplinas, percebidas como insuficientes para fornecer segurança necessária no exercício da prática decorrente dos conhecimentos teóricos.

Um ponto que merece ser ressaltado é a fala da participante Luisa que evidencia a importância da preparação pedagógica. Ela mostra que essa preparação não é ofertada nos cursos de bacharelado. Vejamos o que dizem Luisa e Pedro:

"[...] Eu sempre achei que tinha que ter essa preparação pedagógica, então eu sempre procurei. Mas, um dos maiores problemas que nós temos é que, dentro do bacharelado, a gente não tem uma formação pedagógica [...]". (entrevistada Luisa).

"[...] Eu não tenho muito essa questão da técnica teórica, de muitos estudos, de mestrado e tal. Então, o meu foi muito... eu dei a cara a tapa e fui indo [...]". (entrevistado Pedro).

Nesse ponto, vale recorrer ao estudo de Almeida e Richit (2023), que corrobora para o apontamento de Luisa. De acordo com esses autores, a maior parte dos docentes são bacharéis, e isso influencia diretamente nas práticas pedagógicas, nas discussões e nos trabalhos coletivos, devido à ausência de formação específica na área da docência. Nas palavras da participante Mariana é possível perceber a reflexão dos autores:

"[...] A gente não tinha técnica, não tinha forma de ministrar, porque dar uma palestra é uma coisa; agora, ensinar o aluno da faculdade é outra [...]". (Mariana)

Como saída possível para essa problemática apontada pelos professores, Monteiro *et al.* (2020) sugerem formação continuada, com objetivo de amparar os professores bacharéis

em suas práticas. Com relação ao apoio da universidade em relação ao oferecimento de cursos de capacitação para a docência identificamos representações nas falas de Pedro:

"[...] Eu imaginava que a universidade, às vezes, daria um apoio. Não, ela te dava o giz e o pincel e você se vira [...]". (Pedro).

Essa declaração reflete uma representação social marcada por um sentimento negativo em relação ao apoio oferecido pela universidade para a formação docente. Além dessa visão marcada por sentimentos negativos em relação ao apoio da universidade, também foi possível identificar outra representação social, que oferece perspectiva distintas sobre o tema. A fala de Mariana reflete uma visão positiva:

"[...] Então, não, aí eu faço os cursos. A universidade tá sempre capacitando a gente [...]". (Mariana).

Essa afirmação de Mariana transmite a ideia de que a universidade desempenha um papel ativo no oferecimento de cursos para capacitação docente.

Nos relatos a seguir, registrados nas falas de Ana e de Luísa, observamos que o apoio que a Universidade oferece mostra-se limitado.

"[...] Então, eu acho que, ao longo do próprio exercício da docência, a gente foi buscando essa informação, às vezes oferecida pela própria instituição [...]". (Ana).

"[...] Posterior à docência, tanto nas universidades particulares, a gente tinha aqueles cursinhos básicos pra alguma coisa [...]". (Luísa).

A representação social de Ana revela que o suporte da universidade não é constante e capacitação depende, assim, em grande parte, da iniciativa do professor. Luísa esclarece que a oferta de capacitações ocorria de forma esporádica e com foco em temas específicos. Nesse sentido, Sordi (2019) esclarece como as instituições poderia ir ao encontro dos docentes bacharéis com o objetivo de auxiliar quanto a profissão docente. Embora as ações institucionais de formação possam atender às necessidades dos professores universitários, especialmente considerando as lacunas formativas em sua trajetória acadêmica, as narrativas dos docentes frequentemente refletem uma visão limitada do fazer pedagógico, buscando soluções inovadoras que, muitas vezes, não se alinham com os contextos específicos em que atuam. Observamos, nesse caso, a necessidade de um projeto institucional com o intuito de

promover uma reflexão crítica e contínua sobre as práticas pedagógicas, estabelecendo uma conexão entre saber acadêmico e prática profissional.

As representações sociais, que envolvem as colocações desses professores, revelaram, portanto, uma compreensão de que o apoio institucional existe, mas não é plenamente satisfatório ou abrangente, exigindo que os docentes assumam uma postura ativa para complementar a sua formação. Em relação às práticas pedagógicas, os relatos apontam para a necessidade de uma observação atenta quanto às metodologias adotadas, considerando que algumas estratégias apresentam resultados satisfatórios em determinados contextos, enquanto em outros não alcançam o mesmo êxito. Isso é demonstrado pelo relato de João:

"[...] Mas algumas dessas estratégias, porque faz muitos anos que eu dou aula, eu via que tinham sido válidas em certas turmas. Hoje em dia, eu tenho aluno que vira e fala assim pra mim: 'Pelo amor de Deus, não faz isso com a gente de novo' [...]". (João).

A participante Sophia também reforça as suas representações sociais associadas ao sentimento de observar, ouvir e buscar uma solução diante da insatisfação de um material selecionado para as aulas:

"[...] A gente se reavalia. Outro dia, eu estava lendo e vi um aluno que criticou um texto que eu usei, então eu troquei neste semestre [...]". (Sophia).

Sophia lia as atividades avaliativas de seus alunos. Nesse relato, ela reforça o sentimento de cuidado e abertura para se reinventar para atingir o objetivo de ensinar o discente. Pedro e Luísa apontam para outros aspectos:

"[...] Alguns pontos específicos do conteúdo programático, eu trazia situações reais [...]". (Pedro).

"[...] Eu monto o plano de ensino e coloco que serão utilizadas essas metodologias ativas, mas, na hora que chego em sala de aula, preciso conhecer aqueles meus discentes [...]". (Luísa).

Luísa demonstrou a necessidade de conhecer os discentes para ajustar um plano de aula adequado às suas necessidades. Pedro ressalta a importância de trazer situações de ensino, considerando o contexto real dos alunos. Compreendemos, a partir dos relatos, que no âmbito da prática pedagógica, as representações sociais dos docentes evidenciam a necessidade de constante adaptação, com o objetivo de favorecer o aprendizado dos discentes.

Trata-se de uma representação social positiva em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula, que busca a adaptação necessária para que o discente possa ter um retorno positivo quanto à sua formação.

Nesse sentido, as representações sociais observadas nos relatos encontram respaldo nos estudos de Gaeta e Masetto (2013), que destacam a importância de os professores buscarem constantemente alternativas inovadoras para tornar o processo de aprendizagem mais envolvente, garantindo, assim, uma formação profissional efetiva aos alunos.

4.2.2 Desafios da escolha e da prática

A categoria inicial, “Desafios da escolha e da prática”, evidencia as representações sociais relacionadas aos desafios da escolha e da prática da profissão. Entre os apontamentos dos participantes destacam-se as representações sociais sobre os desafios da profissão, como a aplicabilidade da prática pedagógica, o uso da tecnologia, a diferença geracional, a formação voltada para a inclusão e a necessidade de maior comprometimento por parte do aluno. Além disso, foram relatados impactos diretos da profissão na vida do docente, bem como desafios relacionados a salários e condições de trabalho.

Nesse sentido, iniciaremos com as representações sociais sobre a aplicabilidade da prática pedagógica, conforme demonstra os relatos:

"[...] Hoje, na verdade, a preocupação é como o aluno vai absorver e perceber que aquilo é importante para a prática profissional dele. Eu acho que isso é meio que um instinto automático. Para despertar a atenção do aluno, não basta estar aqui falando, porque hoje ele tem videoaula, Internet e tal [...]". (Pedro).

"[...] Eu acho que teve o desafio, assim, eu lembro que era uma sala muito grande, sei lá, 50 alunos. Você tinha que dar aula de microfone, porque era muito grande [...]". (Ana).

"[...] E aí, após essa leitura que faço com os discentes, eu vou aplicando. Ora, eles estão cansados de uma coisa, então eu volto para uma metodologia tradicional e depois volto a fazer alguma outra coisa nesse sentido. É um desafio, porque a tecnologia ativa os desafia a fazer alguma coisa, sempre tem que fazer algo, sempre precisam me entregar algo no final [...]". (Luísa).

"[...] Eu utilizo diversas metodologias ativas, muitas mesmo, com várias formas de dar aula, porque meu curso é noturno e voltado para os estudantes trabalhadores [...]". (Luísa)

Os relatos desses docentes refletem sua compreensão em relação às práticas pedagógicas, marcadas pelas necessidades que emergem nas situações cotidianas. A partir da fala do participante Pedro, percebe-se que o objetivo central é que o discente consiga absorver o conteúdo, considerado relevante para a sua prática profissional futura. Nesse sentido, Wiebusch e Lima (2018) ressaltam que a prática pedagógica desempenha um papel central no ensino superior, sendo essencial para estimular o desenvolvimento ativo dos estudantes no processo de aprendizagem.

Essa tarefa, no entanto, torna-se desafiadora, pois, como complementa o participante Pedro, existem diversos meios de acesso à informação disponíveis atualmente. Integrar as práticas à celeridade com que essas informações chegam ao discente tem se mostrado um desafio constante apontado pelos docentes.

O trabalho docente torna-se cada vez mais desafiador, exigindo que os professores enfrentem o cansaço tanto dos discentes quanto deles próprios, para que despertem a atenção frente às necessidades dos alunos como mostra a fala de Luísa. Ela percebe a necessidade de metodologias ativas para se reinventar diante de novas situações que surgem na sala de aula, como por exemplo, lidar com turmas grandes.

É importante destacar como as representações tradicionais de ensino reveladas pelos relatos dos professores passam a ser questionadas diante dos desafios impostos pela contemporaneidade educativa. Nesse sentido, Jodelet (1989) esclarece que o docente experimenta a pressão e a inferência do campo, o que o leva a problematizar tais situações. Esse processo provoca mudanças nas representações sociais. O que no início não parecia familiar ao professor, passa a se tornar familiar, fazendo com que o docente se veja na necessidade de reinventar suas práticas para atingir seu principal objetivo: ensinar. Assim, as representações sociais reveladas nos relatos apontam para um movimento de transformação e adaptação contínua, que demanda criatividade, formação e flexibilidade na prática pedagógica.

Conforme elencado anteriormente, destaca-se entre os desafios enfrentados pelos professores o uso das tecnologias. Vejamos os relatos a seguir sobre tais desafios:

"[...] O interesse dele é o celular. Então, a gente disputa com o celular na sala de aula, né? É uma disputa, assim [...]". (Mariana).

"[...] Acho que, com o avanço da internet, celular e tal, não é bem uma competição, mas eles realmente questionam até que ponto aquilo que a gente está passando tem um diferencial [...]". (Pedro).

"[...] Aí é um grande desafio, fazer com que ele fique concentrado naquele momento, e não no celular [...]". (Ana).

Nessas afirmações identificamos representações sociais, que assinalam a dificuldade dos professores em controlar a atenção dos alunos durante as aulas quando eles estão em contato com o celular. Conforme mostra o relato de Pedro em “agora, com o celular, com o tablet, é mais difícil. Então, isso é um desafio que a gente tem que ter didática, metodologias”.

Sobre esse ponto, Barros (2021) destaca que os professores enfrentam diversos desafios relacionados ao uso da tecnologia, como a resistência à mudança, a falta de formação e capacitação e a necessidade de adaptação do ritmo dos alunos. Nesse contexto, o autor ressalta que o professor universitário precisa buscar continuamente alternativas para adquirir novos conhecimentos e desenvolver competências que o capacitem a lidar com essas demandas.

Partindo dessa perspectiva, entende-se a necessidade de alterar as representações sociais que associam as tecnologias à dificuldade, promovendo o desenvolvimento de estratégias que favoreçam sua integração como recurso pedagógico. A adoção de didáticas e metodologias que incorporem a tecnologia ao processo educativo pode contribuir para transformar o sentimento de não familiaridade em uma relação falar contribuindo com o aprendizado e inovação constante.

Considerando o princípio da tecnologia e da velocidade das mudanças, os docentes retratam a diferença geracional entre eles e os discentes. Vejamos esse aspecto nas palavras de Mariana e João:

"[...] A gente percebe nitidamente a mudança das gerações. Como que o aluno chega pra gente? [...]". (Mariana).

"[...] Monitor, por exemplo, porque eu sou uma pessoa que agora definitivamente sou de uma geração diferente em relação a quem entra [...]". (João).

Nesse sentido, Jodelet (1989, p. 11) destaca que:

[...] as representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as

representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual elas intervêm.

Essas afirmações indicam que as representações sociais estão articuladas à realidade do social. Nesse sentido, a diferença geracional entre professor e aluno, revelam mudanças culturais, tecnológicas e sociais e afetam diretamente as representações sociais que os docentes constroem em suas interações com os discentes. Jodelet (1989) ainda pondera que as TRS não são estáticas, mas dinâmicas, adaptando-se às condições sociais e culturais nas quais estão inseridas. Isso sugere que as representações sociais são reflexos dessas condições e, portanto, suscetíveis a transformações conforme o contexto evolui.

Dessa maneira, a diferença geracional não se limita à questão da idade, mas envolve um contexto que abrange as representações sociais de docentes e discentes que são mediadas por processos, históricos, culturais e tecnológicos. O sentimento é permeado por desafios e reflexões acerca de como lidar com essa transformação, levando a saídas que indiquem a criação de alternativas para facilitar essa relação professor-aluno. Como aponta João, ao adotar o monitor como um elo que aproxima discentes e docente, estabelecendo um mecanismo que facilita essa interação.

Se, por um lado, os desafios geracionais demandam estratégias para mediar as relações entre docentes e discentes, por outro, as transformações sociais e culturais também ampliam a necessidade de uma formação docente voltada para a inclusão. As práticas pedagógicas para os alunos com deficiência foram apontadas por Ana e Sophia:

"[...] Ah, e outra questão que eu estou vivendo agora e acho importante falar é em relação ao acesso e ao ensino para os alunos com deficiência. Então, que recursos eu vou ter para atender à necessidade desse aluno? Hoje, a gente tem alunos no serviço social com paralisia cerebral, deficiência física, comprometimento da coordenação motora e questões intelectuais também. E aí, enquanto docente, enquanto professora, eu sinto que não tenho essa formação para dar conta dessas necessidades [...]". (Ana).

"[...] Hoje, eu me vejo que a principal condição está relacionada à diversidade, à inclusão, com as quais a gente tem que lidar, mas para as quais não estamos preparados. Então, assim, pessoas com dificuldades de acessibilidade, pessoas com dificuldades cognitivas... Como é que a gente ensina? [...]". (Sophia).

As representações sociais da sociedade em relação às pessoas com deficiência têm passado por mudanças significativas. Como relata Sebástian-Heredero (2016), no início do século XX, as famílias frequentemente internavam seus familiares em instituições assistenciais. Com a evolução da sociedade e suas constantes transformações, as representações sociais foram se modificando, e a legislação atual assegura o direito de acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior.

Nesse sentido, compreendemos as representações sociais dos docentes marcadas pelo sentimento de insegurança que eles manifestam ao lecionar para os alunos com deficiência. Com base nos relatos, foi possível notar que os participantes não tiveram, ao longo de suas trajetórias, formação adequada para lidar com estudantes com deficiência. Sobre essa situação, Santos *et al.* (2020) discutem que o receio e a insegurança permeiam os docentes. Esse contexto aponta para a necessidade de os professores buscarem formação para atuar na educação inclusiva.

Além disso, os relatos orais dos professores também destacam a necessidade de maior comprometimento dos alunos com a leitura, como mostram Pedro e Ana:

"[...] Eu vejo a leitura do aluno muito precária. Você pede para ler um texto... é muito difícil [...]". (Pedro).

"[...] A questão que eu acho que é um grande desafio é fazer com que os alunos se comprometam com esse processo de formação. Uma outra questão, eu vejo que hoje o aluno parece que não consegue entender a necessidade dessas leituras [...]". (Ana).

Sobre a necessidade de leitura, Tourinho (2011, p. 93) destaca que “as variáveis pessoais influenciam a participação dos estudantes nas diversas experiências presentes no ensino superior”. Entre essas variáveis, o autor identifica diversos fatores relacionados à escassez de leitura no contexto universitário. O autor aponta para o modo como a realidade educacional brasileira reflete na formação do estudante. Há uma escassez de pesquisas sobre a ausência de leituras nas instituições de ensino superior. Um número significativo de professores iniciou a graduação sem nenhuma familiaridade com o hábito da leitura e da escrita, em especial, a acadêmica.

Nesse sentido, a representação social dos docentes revela o papel do professor e do aluno na tarefa de familiarizar-se com as leituras necessárias. Há nos relatos dos professores quanto a compreensão de que essa lacuna da falta de leitura, na vida escolar dos alunos, ficou lá trás e não foi solucionada. Ocorre, porém, a necessidade de o professor resgatar essa lacuna

e preenchê-la juntamente com o discente. O estudo realizado por Oliveira *et al.* (2024) demonstra como é importante a relação entre professor e aluno. Ambos os lados possuem a sua responsabilidade no processo formativo. O autor explica que é a partir de uma relação professor-aluno positiva que se tem maior probabilidade do verdadeiro aprendizado. Dessa forma, o processo formativo é composto pelo comprometimento tanto do docente quanto do estudante.

Dentre os desafios elencados pelos professores, nos relatos orais, há os salários defasados e a desvalorização da profissão, conforme relatam Pedro e Sophia:

"[...] Porque, se a gente for pensar no financeiro, no particular, não compensa. Olha, eu acho que, sobre o aspecto de desafios, antes a gente era um pouco mais valorizado, né? [...]". (Pedro).

"[...] O tempo todo, né? O tempo todo. Acho que desde salários até condições de trabalho [...]". (Sophia).

Nessas afirmações, as representações sociais dos docentes são orientadas para a compreensão de que os salários defasados indicam que a sociedade não valoriza a figura do professor. Sobre essa apreensão recorreremos a Jodelet (2001, p. 22) que explica que a representação social, "é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social". Observamos assim como os docentes entrevistados constroem a figura do professor em uma sociedade que não o valoriza, uma vez que essa valorização está associada a salários altos.

Nesse sentido, diante dos desafios apontados, relacionados ao sentimento de desvalorização do docente, é importante destacar as falas dos participantes que evidenciam o impacto positivo na docência em suas vidas pessoais e profissionais. Apesar do sentimento de desvalorização ser pontuado durante as entrevistas, os relatos revelam um sentimento de realização e consciência do espaço que ocupam na sociedade, quanto a profissão exercida.

"[...] Então, eu acho que a docência me definiu. Porque a docência, eu não uso só na sala de aula. Eu uso para fazer audiência, para conversar com meu cliente no meu escritório, sabe? [...]". (Mariana).

"[...] Realizou, porque eu tinha o foco também financeiro, mas não era o prioritário. Eu não tinha a ideia de ficar rico dando aula, não era essa a ideia. Agora, aquela ideia de troca em sala de aula, de me incentivar muito ao estudo, à leitura, isso sim. De tentar fazer na sala de aula

algo em que o aluno pudesse sair diferente da forma como chegou [...]". (Pedro).

"[...] Eu acho que é poder, inclusive, contribuir para a formação de outros profissionais. E aí a gente percebe, eu acho que é muito gratificante ver o resultado desse trabalho na formação dos alunos [...]". (Ana).

"[...] Então, eu diria que ser professora é ser educadora, acima de tudo. Porque eu acho que a palavra 'professor', por si só, é aquela que passa conhecimentos. Mas eu não estou lá só para passar conhecimentos; estou ali para formar pessoas. E não é só formar no ponto de vista profissional, mas também no ponto de vista cidadão, porque o meu curso possibilita isso [...]". (Luísa).

Compreendemos que, mesmo diante de todos os desafios apontados, as representações sociais construídas ao longo da trajetória dos docentes demonstram um sentimento de satisfação e realização associado à profissão docente. Os relatos apontam que, embora existam dificuldades, os participantes valorizam o impacto positivo de sua atuação, seja na formação dos estudantes, na contribuição com o desenvolvimento humano ou na satisfação pessoal que a docência proporciona a esses docentes. Não houve nenhum relato que expressasse um sentimento negativo ou insatisfação total com a profissão, mas sim um reconhecimento do papel essencial que desempenham na sociedade.

4.3 As representações Sociais dos Docentes sobre as Reflexões para o Futuro Profissional

A categoria global “Reflexões para o futuro” possibilitou compreender as representações sociais relacionadas às reflexões dos docentes sobre o desenvolvimento profissional. Identificamos duas categorias iniciais: (i) Processo de formação contínua; (ii) Sugestão para a formação de professores.

4.3.1 Processo de formação contínua e influência do meio

Os relatos orais dos docentes apontam para o modo como os professores refletem sobre o processo de formação contínua. É possível examinar a reflexão que os docentes fazem sobre a formação por meio de termos ou expressões usadas por eles durante as entrevistas, tais

como: “necessidade de adaptação às mudanças tecnológicas”, “os desafios relacionados com diferença geracional”, “a ausência de incentivos institucionais para a formação continuada, como falta de liberação do trabalho” e “o reconhecimento de formação como um processo contínuo, que se estende além da graduação e abrange experiências práticas e pedagógicas ao longo da vida docente”, “necessidades específicas dos alunos no processo de ensino”, destacando insuficiência de preparo para lidar com “inclusão e a diversidade na sala de aula”.

O vocabulário usado sinaliza as representações sociais sobre a necessidade de formação contínua e a influência do meio, que é compreendida como um conjunto de fatores revelados pelos docentes e demonstram a importância da formação contínua. Entre esses fatores, destacam-se os fatores sociais, institucionais, culturais, tecnológicos.

Um outro aspecto a ser observado com relação ao processo de formação contínua é a relevância de atividades institucionais, que são atividades realizadas pelas instituições de ensino que visam contribuir com a reflexão e qualificação do trabalho docente. Nesse contexto, o impacto das necessidades específicas dos alunos no processo de ensino, trabalhado em grupo e com as atividades próprias para o desenvolvimento da formação, prepara o docente para trabalhar com a inclusão e as diversidades presentes em sala de aula.

A partir dos relatos analisados, as representações sociais dos docentes evidenciam a importância da formação continuada no processo de desenvolvimento profissional. Vejamos o que dizem as docentes Ana e Sophia:

"[...] E eu acho que, mesmo em relação ao docente, ao ser professor, a gente vai estar em uma constante necessidade de formação. Eu acho que tem que ser uma formação continuada [...]". (Ana).

"[...] Então, eu acho que essas formações me ajudaram a ter ideias, me ajudaram a repensar [...]". (Sophia).

Compreendemos que a formação continuada prepara o docente para os desafios que surgem no decorrer da profissão, considerando que o mundo ao nosso redor está em constante transformação. Nesse sentido, Jodelet (2009, p. 695) esclarece que “os modos que os sujeitos possuem de ver, pensar, conhecer, sentir e interpretar seu modo de vida e seu estar no mundo têm um papel indiscutível na orientação e na reorientação das práticas”.

As mudanças constantes, inclusive na forma de ensinar, destacam a necessidade de os docentes reformularem suas práticas em sala de aula. Barros (2021) aponta que, para isso, é fundamental que o docente busque conhecimento para desenvolver as novas competências.

Nesse sentido, com relação aos “desafios e escolhas da prática”, apontados como categoria de análise, verificamos que os docentes valorizam metodologias que atendam às novas demandas do exercício do magistério superior. A formação continuada, portanto, surge como ferramenta essencial, proporcionando tanto aprendizado quanto sugestões de novas práticas, que incluem novas metodologias, tecnologias educacionais e abordagens inclusivas com o intuito de atender à diversidade do público discente.

Além disso, foi apontada a necessidade de formação específica para ensinar pessoas com deficiência. Ao dizer “[...] só que, ao mesmo tempo, essas diferenças estão adentrando a sala de aula e a gente não está sabendo muito como lidar com elas”, Sophia exemplifica essa demanda.

Esse cenário, do aluno com deficiência frequentar a universidade não era comum em períodos anteriores. A mudança ocorre a partir das legislações internacionais e nacionais que garantem a educação inclusiva no ensino superior. Hoje temos vigente a Lei nº 13.146/2015, que em seu Artigo 27, assegura:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (Brasil, 2015).

Ademais, conforme o artigo 28 da mesma lei, cabe ao poder público “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” (Brasil, 2015), ações que promovam a inclusão educacional. O inciso XI reforça a necessidade de “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” (Brasil, 2015).

Esses dispositivos legais, relacionados a fala de Sophia, destacam a necessidade de o poder público e as instituições de ensino superior oferecerem condições e recursos necessários para que os docentes possam buscar mecanismos didáticos- pedagógicos que possibilitem oferecer o suporte adequado para ensinar a todos.

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

- II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - Disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (Brasil, 2015).

Nesse sentido, a formação continuada surge como um instrumento essencial para que os docentes se sintam seguros e preparados quanto às demandas relacionadas a inclusão em sala de aula. É de responsabilidade do poder público e das instituições de ensino oferecerem formação adequada, capacitando os docentes a trabalharem de forma efetiva com todos os alunos. Caso essas medidas não sejam suficientes, torna-se necessário recorrer a ações judiciais cabíveis para garantir que o direito de aprendizagem das pessoas com deficiência seja efetivamente assegurado.

Dessa forma, relacionamos a reorientação das práticas, destacada por Jodelet (2009), com os encontros dos docentes ao longo da profissão. Durante nossa pesquisa, tornou-se evidente que esses desafios estão associados às rápidas mudanças do mundo contemporâneo. Estão também fortemente ligados ao desenvolvimento tecnológico, como mostra Mariana no seguinte trecho da entrevista:

[...] Então, eu acho que é nos capacitar pra trabalhar com esse ser tecnológico [...]" (Mariana)

Essa afirmação da docente Mariana revela como ela vê a influência da tecnologia na educação e sente a necessidade de se atualizar. Ainda sobre esse ponto, Zoca, Ferracini e Beco (2023) destacam como a formação continuada pode ressignificar a docência, ao agregar conhecimento e promover novos sentidos para a prática docente. Sendo a formação contínua um mecanismo para capacitar os docentes para trabalhar com “esse ser tecnológico”, trazendo práticas metodológicas que facilitem essa interação entre discente e docente.

Pedro apontou um desafio relacionado ao incentivo institucional para o desenvolvimento da formação contínua: [...] “não tem tanto incentivo em projetos de extensão”. E acrescenta: [...] “Então, por exemplo, não tem um estímulo pra gente ter uma

qualificação contínua”. Nesse contexto, o incentivo institucional refere-se ao apoio oferecido pelas instituições de ensino, como financiamento, liberação de carga horária para a participação de cursos de capacitação, eventos e ainda a valorização quanto a iniciativa dos docentes com a criação de projetos de extensão. Contudo, conforme desvela Pedro, esse incentivo não ocorre na sua realidade.

Nóvoa *et al.* (2023, p. 18) discorrem sobre a importância do apoio institucional à formação continuada dos docentes: “para que haja mudança, além do compromisso com o ensino por parte do docente, a valorização e o investimento no ensino e na formação de professores, pela via institucional, se tornam essenciais”.

Compreendemos que a dificuldade apontada por Pedro evidencia uma lacuna que ainda persiste em algumas instituições no que se refere ao incentivo à formação continuada, limitando desenvolvimento de novas prática didático-pedagógica e trocas de experiências entre profissionais. Essa ausência de incentivo reflete a falta de valorização da participação do docente nas ações que promovem o aprimoramento e o fortalecimento da prática educativa.

Nesse contexto, a fala de Sophia, ao afirmar “então eu acho que essas formações me ajudaram a ter ideias, me ajudaram a repensar”, revela a representação social da docente de como a formação continuada pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento profissional do docente, oferecendo momentos de aprendizagem, reflexão e troca entre pares. Conforme discorrem Joca, Mungaba e Porto (2023), a partir da formação contínua é possível ao corpo docente construir soluções conjuntas. Nesse sentido, além de ampliar o repertório pedagógico, fomenta a capacidade de adaptação a novas demandas e desafio de ensino.

Assim, a ausência de apoio institucional compromete o processo de formação continuada, que, conforme demonstram os relatos, é essencial para atender às demandas contemporâneas. Essas demandas incluem, o professor atento ao uso da tecnologia como ferramenta significativa no processo de aprendizagem e criação de abordagens mais inclusivas em atenção às necessidades específicas dos alunos com deficiência, garantindo a todos um acesso de qualidade ao aprendizado.

4.3.2 Sugestão para a formação de professores

No que se refere ao aspecto da “Sugestão para a formação de professores”, estabelecemos como critérios a seleção de termos e ou/expressões que refletem as representações sociais relacionadas ao aprimoramento da formação dos professores. No

decorrer das entrevistas, foram apontadas sugestões de possíveis alternativas para enfrentar lacunas existentes na formação dos docentes. Entre essas sugestões, destacam-se: a integração entre teoria e prática, a valorização da prática docente, os programas institucionais de formação, o apoio e o incentivo institucional, as adaptações às mudanças contemporâneas, bem como o desenvolvimento de os projetos interdisciplinares e de extensão.

Compreendemos, no decorrer dos relatos, que as propostas apresentadas pelos docentes estão diretamente relacionadas aos desafios identificados durante as entrevistas. Os depoimentos destacam aspectos como a elaboração de programas formativos, dentre eles a integração entre a teoria e prática, a necessidade de adaptações às mudanças, a formação continuada, além de ressaltar a importância da pedagogia.

Nesse sentido, João observa e ressalta novamente a questão geracional: João: [...] “A gente precisa estar do lado. É, senão, a geração... Está tudo mudando muito em relação ao que a gente se formou para ser. Tá tudo muito mudado. Acho que os monitores são uma peça fundamental no meu fazer docente [...]”. Além de João revelar como se sente quando interage com a nova geração, sinaliza a representação social presente no enfrentamento das mudanças geracionais. Ele acredita que uma saída possível para essa situação é a indicação de monitores, a fim de facilitar o diálogo diante das questões geracionais entre discente e docente.

A partir desse contexto quanto a diferença geracional, Jodelet (2001, p. 22) aborda “as representações sociais – enquanto sistemas de interpretação que regem a nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais”. Com base nesse princípio, João percebe a nova geração como algo não familiar, e ancora, ligando-se a algo já conhecido, os monitores, para tornar mais acessível, ou seja, tornar familiar a interação com os discentes. Além disso, ele realiza o processo de objetivação, transformando o que era abstrato em algo concreto e aplicável. Dessa forma, João desenvolveu um mecanismo para lidar com o desconhecido, convertendo, por meio da pressão e inferência, aquilo que antes era estranho em algo familiar.

Ainda sobre o enfrentamento do docente com relação às mudanças geracionais, as perspectivas de Mariana e Sophia enriquecem a discussão ao refletirem sobre a formação docente.

“[...] O ideal é você ir para a sala de aula teorizada já [...]”. (Mariana).

“[...] Acho que a melhor formação se dá na prática. Se você não for pra prática fazer, preparar um plano, operacionalizar ele, ver o que

funciona, ver o que não funciona, a formação ela fica lá, perdida [...]”.
(Sophia).

Essas falas das docentes evidenciam as representações sociais das participantes sobre a necessidade de integrar teoria e prática para alcançar o êxito no desenvolvimento profissional. Nesse contexto, Masetto (2012, p. 18) já apontava a necessidade de alteração curriculares e destacava, como essencial, a:

[...] formação profissional simultânea com a formação acadêmica por meio de um currículo dinâmico e flexível, que integre teoria e prática, em outra organização curricular que não aquela que acena apenas para o estágio de fim de curso como alternativa para aprender profissionalmente.

Nesse sentido, as sugestões levantadas por Mariana e Sophia revelam-se relevantes e atuais, alinhando-se à experiência relatada por Masetto (2020, p. 1295), que implementou uma disciplina de Mestrado/Doutorado com o propósito de formar profissionais competentes. O autor concluiu que "é possível pensar em um currículo inovador para a formação de profissionais aptos a atuar com excelência em suas áreas". Essa experiência realizada pelo autor, reforça a possibilidade de implementar cursos de formação que promovam a interação entre teoria e prática, contribuindo para o processo formativo do docente e para a construção de currículos inovadores.

Os docentes assinalam o que percebem com relação às lacunas deixadas com relação à oferta de cursos de formação docente. Ana enfatiza a importância da continuidade no processo formativo: “[...] Eu acho que tem que ser uma formação continuada”. Já Pedro reforça a necessidade de maior atenção das instituições para atender as demandas quanto a continuidade da formação, sugerindo: “[...] as instituições poderiam ter mais programas de formação específicos, curtos e específicos”.

As falas desses docentes reforçam a representação social de que a formação é um processo contínuo e permanente, essencial para que os docentes se sintam amparados e possam buscar alternativas às demandas específicas e cotidianas ao longo da profissão. De acordo com Gaeta e Masetto (2013), os docentes precisam buscar, alternativas para o desenvolvimento da aprendizagem significativa e inovadora, com o objetivo de proporcionar aos alunos uma formação completa.

Quanto ao processo formativo contínuo, surgiu ainda, uma fala relacionada a pedagogia, ou seja, suporte especializado de um profissional da educação como evidencia a participante Luísa ao dizer: “[...] vão precisar de fazer ou aperfeiçoar a sua pedagogia.

Pessoas que são experts também em pedagogia, para estar auxiliando”. Compreendemos que sua fala, ao mencionar a expressão “experts também em pedagogia”, pontua a necessidade de formação de especialista da área da educação.

Nesse sentido, Gaeta e Masetto (2019) ressaltam que, além do domínio de técnicas, é fundamental oferecer suporte pedagógico ao docente, para que ele se sinta motivado e, até mesmo, seguro para adotar novas práticas de acordo com as demandas em sala de aula.

Sob a perspectiva das representações sociais nas reflexões dos docentes para o futuro, Jodelet (2009, p. 696) pontua que “toda representação social é relacionada a um objeto e a um sujeito”. Nesse sentido, a compreensão dos professores sobre a sua formação é influenciada por suas experiências, vivências e pelo contexto no qual estão inseridos. O sujeito é o docente, que demonstra a sua representação social quanto ao objeto, que é a profissão. As sugestões apresentadas nessa categoria de análise refletem os desafios enfrentados na prática cotidiana e são propostas com objetivo de solucioná-los.

Ao compreender essas representações, é possível perceber a necessidade de uma formação que dialogue com as demandas dos docentes, contribuindo, assim, para uma educação que ofereça o suporte necessário para que o professor consiga exercer o seu trabalho. Esse suporte, por sua vez, reverbera positivamente na formação dos discentes que estarão mais preparados para atuar no mercado de trabalho e atender às necessidades da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar, a partir das representações sociais, como os professores do ensino superior nas áreas de Ciências Humanas e Sociais compreendem e constroem sua formação para a docência. A questão central norteadora foi: “O que revelam as representações sociais dos professores do ensino superior sobre sua formação para a docência?” Para responder, exploramos objetivos específicos que nos permitiram compreender as vivências dos docentes, verificando o processo formativo, os estudos relacionados às práticas pedagógicas e o percurso até a docência no ensino superior.

A hipótese inicial, de que os docentes não possuísem uma formação específica para a docência e que suas trajetórias pessoais e profissionais os levaram a essa função, foi confirmada. As representações sociais informaram que a escolha pela docência, muitas vezes, não decorreu de um planejamento inicial, mas questões externas, como necessidades financeiras, influências pessoais ou oportunidades profissionais. No entanto, também foi possível identificar questões internas, como o desenvolvimento de habilidades e vivências pessoais que favoreceram a construção dessa escolha ao longo do tempo.

Ficou evidente a necessidade de uma formação docente mais consistente, que integre os conhecimentos científicos, pedagógicos e profissionais, como defendido por autores como Nóvoa (2019). A vivência prática, embora essencial, precisa ser complementada por uma formação sistemática oferecida pelas universidades, garantindo aos professores ferramentas adequadas para enfrentar os desafios contemporâneos.

A pesquisa revelou uma lacuna significativa no sistema educacional brasileiro no que diz respeito à formação docente para o ensino superior. Os dados obtidos revelaram que, embora os docentes possuísem uma sólida formação técnica em suas áreas de atuação, a preparação pedagógica é vista como insuficiente. Os participantes destacaram que as formações oferecidas pelas universidades, quando disponíveis, são pouco práticas e frequentemente desconectadas da realidade de sala de aula. Esses cursos são descritos como teóricos e pouco direcionados às necessidades reais da docência, especialmente no que diz respeito à gestão de sala de aula, à relação professor-aluno, à inclusão e à integração de tecnologias educacionais.

Outro aspecto relevante foi a predominância de uma formação autodidata no desenvolvimento pedagógico dos docentes. Muitos professores disseram que aprenderam a lecionar, observando colegas mais experientes, replicando estratégias que julgavam eficazes e

adaptando-se às demandas do cotidiano acadêmico. A prática foi frequentemente apontada como o principal recurso formativo, o que, apesar de válido, também reforça as limitações de uma formação institucional insuficiente.

Além disso, a pesquisa evidenciou uma outra lacuna importante na formação continuada. Embora os professores reconheçam a importância de se atualizarem constantemente, há dificuldades no acesso a programas de formação que dialogam com as especificidades da prática docente no ensino superior. Esse cenário reforça a compreensão de que as instituições de ensino superior priorizam o domínio de conteúdos específicos, enquanto relegam a formação pedagógica a um plano secundário.

Os participantes também apontaram os desafios mais recorrentes enfrentados em sua prática, entre eles: a dificuldade de integrar metodologias ativas e inovadoras nas aulas, especialmente devido à falta de formação pedagógica adequada; o desafio de acompanhar as rápidas mudanças tecnológicas e as demandas de alunos mais familiarizados com tecnologias digitais; as diferenças entre docentes e discentes, que desabilitam abordagens mais flexíveis e dinâmicas; a necessidade de desenvolver práticas inclusivas que atendam à diversidade dos estudantes; e o baixo engajamento de alguns alunos, que afeta a dinâmica na sala de aula e exige estratégias motivacionais eficazes. Apesar desses desafios, as representações sociais dos docentes evidenciaram aspectos positivos da profissão, como o impacto transformador da docência na vida dos estudantes e a realização pessoal que advém de ensinar e contribuir para o desenvolvimento humano.

Dessa forma, este estudo aponta caminhos para futuras pesquisas que investiguem o impacto de programas de formação continuada na transformação da prática docente. Além disso, destaca-se a necessidade de aprofundar o debate sobre o papel das universidades na oferta de formação pedagógica para os docentes, buscando soluções concretas para superar as lacunas identificadas.

Concluimos que a docência no ensino superior, embora permeada por desafios, é vista pelos professores como uma profissão significativa e essencial. No entanto, é imprescindível que as universidades assumam um papel mais ativo na formação inicial e continuada dos seus docentes. Para isso, é fundamental promover programas de formação continuada que articulem teoria e prática, oferecendo suporte pedagógico consistente; criar espaços colaborativos de reflexão coletiva, onde os professores possam compartilhar experiências e desenvolver soluções; incorporar metodologias ativas e tecnologias educacionais nos currículos, de modo a preparar os docentes para lidar com as demandas contemporâneas; e

desenvolver estratégias de inclusão que preparem os professores para atender à diversidade dos estudantes de forma equitativa e eficaz.

Quanto aos desafios enfrentados ao longo da trajetória no mestrado, ressalto o uso da TRS, que foi sem dúvida, um dos principais. Esse processo me tirou da zona de conforto em diversos aspectos, exigindo uma imersão profunda no tema. Para ampliar meu entendimento, busquei apoio de pesquisadores da UFMG que estudavam a Teoria, o que foi fundamental para a indicação de bibliografias e o compartilhamento de experiências sobre pesquisas já desenvolvidas nessa abordagem. Esses momentos foram extremamente enriquecedores, proporcionando valiosas trocas de conhecimento e aprendizado.

Em relação aos futuros estudos, os quais podem aprofundar diferentes aspectos da formação profissional docente no ensino superior, contribuindo para a ampliação do conhecimento sobre o tema, uma possibilidade é investigar como as instituições de ensino estruturam programas de formação pedagógica para bacharéis que atuam como docentes, analisando o impacto dessas iniciativas na prática pedagógica. Realizar estudos comparativos entre diferentes áreas do conhecimento também podem trazer contribuições significativas, permitindo identificar se há distinções entre professores das Ciências Humanas, Exatas e Biológicas quanto à percepção da necessidade de formação pedagógica. A formação continuada e seu impacto no desenvolvimento profissional dos docentes é outro aspecto essencial a ser analisado, especialmente no que diz respeito às estratégias mais eficazes e sua influência na evolução das práticas pedagógicas.

Além disso, também pode investigar como as representações sociais dos docentes sobre sua própria formação influenciam suas práticas em sala de aula e se essas representações podem ser ressignificadas ao longo da trajetória profissional. Dessa forma, futuras pesquisas poderão contribuir para o aperfeiçoamento das políticas de formação docente e para a qualificação das práticas pedagógicas no ensino superior.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean- Claude. O estudo experimental das representações sociais. *In.*: JODELET, Denise (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.155-171.

ALBUQUERQUE, Elisabeth Maciel de. *Avaliação da técnica de amostragem “Respondent-driven Sampling” na estimação de prevalências de Doenças Transmissíveis em populações organizadas em redes complexas*. 2009. 99f. Dissertação (Mestrado em Saúde) - Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca Fiocruz, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/2411> . Acesso em: 15 jan. 2025.

ALCÂNTARA, Maria Isabel Esteves de. *Formação docente: representações sociais dos professores do curso de Direito em IES do Alto Paranaíba*. 2020. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2020.

ALMEIDA, William Xavier de; RICHIT, Adriana. Conhecimento dos contextos profissionais no desenvolvimento de formadores de futuros professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 44, e0280030, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280030>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/X5nqgpyFkST7w3Nf3jvGf5w/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 de julho de 2024.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência na educação superior. *In*: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. *Docência na Educação Superior*. Brasília: Inep, 2006. p. 147-171. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5).

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1977.

BASTTISTEL, Amara Lucia Holanda Tavares; SILVA, Maria Isaia; TONÚS, Daniela; GRIGOLO, Thaise Lopes. Articulação do conhecimento específico e acadêmico como propulsor da qualidade do desenvolvimento docente. *Holos*, Natal, RN, v. 31, n. 2, p. 224-234, 2015. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2015.1757>. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1757/pdf_181. Acesso em: 29 de out. 2024.

BARROS, Reviu Barros. Tecnologia e a formação de professores universitários: desafios e perspectivas. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE*, São Paulo, v. 7, n. 11, nov. 2021. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v7i11.3129>. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3129/1253>. Acesso em: 14. out. 2024.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BOCKORNI, Beatriz Rodrigues Silva; GOMES, Almiralva Ferraz. A amostragem em snowball (bola de neve) em uma pesquisa qualitativa no campo da administração. *Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR*, Umuarama, v. 22, n. 1, p. 105-117, jan./jun. 2021.

Disponível em:

<https://unipar.openjournalsolutions.com.br/index.php/empresarial/article/view/8346/4111>.

Acesso em: 15 jan. 2025.

CALAINHO, Paula; CRUZ, Sofia Alexandra; CERDEIRA, Jorge. Burnout no ensino superior: um estudo exploratório. *Fórum Sociológico*, n. 41, Série II, p. 47-59, 2022. DOI:

<https://doi.org/10.4000/sociologico.10862>. Disponível em:

<https://journals.openedition.org/sociologico/10862>. Acesso em: 15 out. 2024.

CASTRO, Paula. Notas para uma leitura da teoria das representações sociais em S.

Moscovici. *Análise Social*, Lisboa, Portugal, v. 37, n. 164, p. 949-979, 2002. DOI:

<https://doi.org/10.31447/AS00032573.2002164.09>. Disponível em:

<https://revistas.rcaap.pt/analisesocial/article/view/36088/25014>. Acesso em: 15 out. 2024.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira; DIAS, Alessandra Cabreira; DIAS, Gilmar, Lopes. Representação social da educação do campo para professores em formação. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 267-277, maio/ago., 2016. DOI:

<https://doi.org/10.1590/1807-03102016v28n2p267>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/psoc/a/pPzgfCTX3zxKX3mHxX3QNcC/#>. Acesso em: 31 jul. 2024.

COGGIOLA, Osvaldo. Ciências Humanas: o que são, para que servem. *Intelligere, Revista de História Intelectual*, São Paulo, n. 9, p. 14-38, jul. 2020.

DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2447-9020.intelligere.2020.173539>. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/173539/162955>. Acesso em: 11 jul. 2024.

CRESWELL, John W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v33n03/v33n03a04.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2024.

DAVID, Ricardo Santos. Formação de professores para o ensino superior: docência na contemporaneidade., *Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação*, v. 18, n. 1, maio, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21680/1984-3879.2018v18n1ID12184>. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/12184>. Acesso em: 11 jul. 2024.

DALBERIO, Osvaldo; OLIVEIRA JÚNIOR, Ailton Paulo. O desafio de ser e atuar como docente universitário. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 26, p. 209–225, jul./dez. 2011. DOI: 10.5585/EccoS.n26.2493. Disponível em:

<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/2493>. Acesso em: 25 jun. 2024.

DELEUZE, Gilles. *Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978-1981)*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2019. 304 p. (Coleção Argentum Nostrum).

- DESLANDES, Suely Ferreira Romeu Gomes; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007
- DOISE, Willem. Atitudes e representações sociais. *In.*: JODELET, Denise (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.187-205.
- DURKHEIM, Émile. Représentations individuelles et représentations collectives. *In.*: GUARESCHI, Pedrinho A; JOVCHELOVITCH, Sandra (org.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FARR, Roberto M. As Representações Sociais: a teoria e sua história. *In.*: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p.31-59.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- FELDMANN, Marina Graziela; MIRANDA, Helga Porto. O professor iniciante no ensino superior: o que dizem as pesquisas? *In.*: Neide de Aquino Noffs. (org.). *Formação de Educadores, Pesquisas e Criatividade: desafios atuais*. São Paulo: Educ PUCSP, 2022. v. 1, p. 175-192.
- FERREIRA, Vando. Madureira. Docência no ensino superior: formação docente, identidade e prática pedagógica. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v.8. n. 01., p. 1360- 1373, jan. 2022. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v8i1.3981>. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3981/1540>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- FORTE, Joannes Paulus Silva; ANGELO, Jordi Othon. Formação docente à deriva: a preparação para o magistério superior em programas de pós-graduação em direito no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 48, e237253, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248237253>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sqWqm7tpft34nNPZTkDRRwK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos).
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra, 1996.
- GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos Tarciso. *O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar*. São Paulo: Editora Senac, São Paulo, 2013.
- GIL, Antônio Carlos. *Didática do ensino superior*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2018.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GLATR, Rosângela da Silva Santos; PLETSCHE, Márcia Denise; NOGUEIRA, Mario Lúcio de Lima; DUQUE, Maria Auxiliadora Ferreira Tiburcio. O método de história de vida na

pesquisa em Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.10, n.2, p.235-250, maio/ago. 2004. Disponível em:
<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v10n02/v10n02a09.pdf>. Acesso em: 15 de out. 2024

GOMES, Antônio Rui.; OLIVEIRA, Silva.; ESTEVES, Anabela.; ALVELOS, Mafalda; AFONSO, Jorge. Stress, avaliação cognitiva e burnout: um estudo com professores do ensino superior. *Revista Sul-Americana de Psicologia*, v. 1, n. 1, p. 1-20, jan./jul.2013. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/revsulap/v1n1/v1n1a02.pdf>. Acesso em: 15 de out. 2024.

GOMES, Nataly Martins Castro; UNGLAUB, Eliel; COSTA, Francisca Pinheiro da Silveira. As tecnologias da informação e comunicação: desafios para o professor universitário. *Acta Científica Ciências Humanas*, Engenheiro Coelho, SP, v. 26, n. 1, p. 31-41, 2016. DOI:10.19141/1519-9800/actahumanas.v26.n1.p31-41. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/317051810> As tecnologias da informacao e com unicacao desafios para o professor universitario. Acesso em: 15 de out. 2024.

GONÇALLO, Regina Lima Andrade.; PRATA-LINHARES, Martha Maria. Ser professor no ensino superior: o início da docência em uma universidade pública brasileira. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 13, p. 1–19, 2023. DOI: 10.35699/2237-5864.2023.45637. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/45637>. Acesso em: 5 dez. 2024.

HARGREAVES, Andy. *O ensino na sociedade do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. *Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade*. São Paulo: Cortez, 2017. (Coleção questões da nossa época, v. 40). Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788524926020>. Acesso em: 13 jul. 2024.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (org.). *Docência na educação superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 63-XX. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da educação superior 2022*: notas estatísticas. Brasília-DF Inep/MEC, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da educação superior 2023*: notas estatísticas. Brasília-DF: Inep/MEC, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

JESUS, Jorge Antônio Lima de; SILVA, Renato Moreira; NEVES, Jessica Kerolayne da Silva.; FERREIRA, Roberto Santiago. A Formação Docente no Brasil: Desafios e Possibilidades para o Professor no Ensino Superior. *Revista de Estudos Interdisciplinares*, São José, Santa Catarina, v. 6, n. 2, p. 01–16, 2024. DOI: <https://doi.org/10.56579/rei.v6i2.1480>. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/1480>. Acesso em: 20 jan. 2025

JOCA, Terezinha Teixeira; MUNGUBA, Marilene Calderaro; PORTO, Chrystiane Maria Veras. Formação continuada de professores do ensino superior na perspectiva da inclusão educacional. *Contexto & Educação*, Ijuí, ano 38, n. 120, p. 1-16, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2023.120.13370> Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/13370>. Acesso em: 29 out. 2024.

JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: D. Jodelet (ed.) *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009. DOI: . <https://doi.org/10.1590/S0102-69922009000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/bqm4vwYnbPvPy9dDGMWHqZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 out. 2024.

JODELET, Denise. *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro. Editora UERJ, 2001.

LUCENA, Maria das Dores Lopes Ferreira; SILVA, Thamires Gonçalves da; NOGUEIRA, Emanuely Rolim; SOUSA, Juliane Carla Medeiros de; FEITOSA, Ankilma do Nascimento Andrade; ASSIS, Elisangela Vilar de; PASCOAL, Kelly Patrícia Medeiros Falcão; DIAS, Michel Jorge. Síndrome de Burnout em docentes do ensino superior. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 8, n. 4, p. 24964-24975, abr. 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n4-152. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/360567960_Sindrome_de_Burnout_em_docentes_d_o_ensino_superior_Burnout_syndrome_in_teachers_of_higher_education. Acesso em: 29 out. 2024.

MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci (org.). *Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências*. Maringá, Paraná: Gráfica e Editora Massoni, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos da metodologia científica*. 5 ed., São Paulo: Atlas, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

MASETTO, Marcos Tarciso; GAETA, Cecília. Trajetória da pedagogia universitária e formação de professores para o ensino superior no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 32, n. 106, p. 45-57, set/dez. 2019. DOI: [10.24109/2176-6673.emaberto.32i106.4434](https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.32i106.4434). Acesso em: https://www.researchgate.net/publication/338243646_Trajetoria_da_pedagogia_universitaria_e_formacao_de_professores_para_o_ensino_superior_no_Brasil. Acesso em: 29 out. 2024.

MASETTO, Marcos Tarciso. Inovação no ensino superior e formação por competências. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 1275-1297, jul./set. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i3p1275-1297>. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 11 jan. 2025.

MENNA, Sergio Hugo. Método e a distinção entre ciências naturais e ciências humanas. *Prometheus*, v. 13, n. 37, sep./dec.2021. DOI: <https://doi.org/10.52052/issn.2176-5960.pro.v13i37.15647>. Disponível em: https://r.search.yahoo.com/_ylt=Awril9VTdpFn4wEAYEbz6Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1738795860/RO=10/RU=https%3a%2f%2fperiodicos.ufs.br%2findex.php%2fprometeus%2farticle%2fdownload%2f15647%2f12291/RK=2/RS=F1IXLL8AUol5K3tk.c96vBsfjE4-. Acesso em: 20 jul. 2022.

MILLER, G. E. *Ensino e aprendizagem nas escolas médicas*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1967.

MINAYO, M. C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.

MONTEIRO, Rachel Rachelley Matos; PACHECO, Mayara Alves Loiola; MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; SILVA NETA, Maria de Lourdes da. A docência universitária e os professores bacharéis: o estado da questão. *Rev. Pemo*, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v2i2.3647>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo>. Acesso em: 31 out. 2024.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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

MÜHLSTEDT, Alexandro; HAGEMAYER, Regina Cely de Campos. Escolha da profissão e trajetórias de vida do professor. *Cadernos da Pedagogia*, São Carlos, ano 8, v. 8, n. 16, p. 28-39, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/747/274>. Acesso em: Acesso em: 31 out. 2024.

NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães; BARROS, Vanessa Andrade de; ARAÚJO, Adriana Dias Gomide; PIMENTA, Denise Aparecida Oliveira. O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, v. 12, n. 2, p. 466-485, maio/ago. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082017000200016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 ago. 2022.

NÓVOA, Antônio. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2024.

NÓVOA, Antônio; CIRILO, Pauliane Romano; SILVA, Patrícia Nascimento; NONATO, Brécia França. Desafios e **perspectivas** contemporâneas da docência universitária: um diálogo com o professor Antônio Nóvoa. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 13, p. 1–20, 2023. DOI: [10.35699/2237-5864.2023.48009](https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.48009). Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/48009>. Acesso em: 05 dez. 2024.

OLIVEIRA, Amurabi. A história, a formação e o ensino das Ciências Sociais como tema de pesquisa. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 18, n. 41, jan./abr. 2019. DOI: [10.5007/2175-7984.2019v18n41p7](https://doi.org/10.5007/2175-7984.2019v18n41p7). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336001019_A_historia_a_formacao_e_o_ensino_da_s_Ciencias_Sociais_como_tema_de_pesquisa. Acesso em: 05 dez. 2024.

OLIVEIRA, Angela Maria de; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide Araújo (org). *Teoria das representações sociais: 50 anos*. 2. ed. Brasília, Technopolitik, 2014, 898 p. Disponível em: <http://www.technopolitik.com.br/files/TRS%2050%20anos2aEdAbr17PDFsRp.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2023.

OLIVEIRA, Eliana de; Ens, Romilda Teodora; Freire Andrade, Daniela B. S.; Mussis, Carlo Ralph de. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*, v. 4, n. 9, maio-ago., pp. 1-17, 2003, Curitiba, Paraná. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118067002.pdf>. Acesso em: 04 de jul. de 2024.

OLIVEIRA, Raytane Chaves Dias; CABRAL, Danilo Marcus Barros; SOUSA, Luciano Fernandes; RIBEIRO, Michele Rocha Sobral. Relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem do percurso formativo no ensino superior. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, São José dos Pinhais, v. 17, n. 6, p. 01-26, 2024. DOI: [10.55905/revconv.17n.6-142](https://doi.org/10.55905/revconv.17n.6-142). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/381509386_A_relacao_professor-aluno_no_processo_de_ensino-aprendizagem_do_percurso_formativo_no_ensino_superior. Acesso em: 17 dez. 2024.

PENA, Neide; BUENO, Flaviana Néias. O Professor e a docência no ensino superior: aspectos da formação e da profissão. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 14, n. 2, p. p.452–479, maio/ago., 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v14n2p452-479>. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/17239/9323>. Acesso em: 20 jan. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação, v. I)

PRATA-LINHARES, Martha Maria; FONTOURA, Helena Amaral da Fontoura; PIMENTA, Maria Alzira de Almeida. Faculty Entitlement: Perspectives of Novice Brazilian University Professors. *Advances in Research on Teaching*, Leeds, Inglaterra. v. 38, p. 179-190.2021. DOI: 10.1108/S1479-368720210000038012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/354365638_Faculty_Entitlement_Perspectives_of_Novice_Brazilian_University_Professors. Acesso em 17 dez. 2024.

PRATA-LINHARES, Martha Maria; GAETA, Cecilia.. University teachers professional development: Brazilian context and experiences. In: FLORES, Maria Assunção; BARWANI, Thuwayba (ed.). *Redefining teacher education for the post-2015-era: global challenges and best practices*. Nova Science Publishers, Inc., 2016.

PRATA - LINHARES, Martha Maria.. O Professor e a Formação de Professores. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. (org.). *Professores e Professoras*. 1ed.Goiânia: PUC Goiás, 2011, v. II, p. 99-113.

RIBEIRO, Luiz Paulo. *Representações sociais de educandos do curso de licenciatura em Educação do Campo sobre a violência*. 2016. 235f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2016.

RAMOS, Evódio Mauricio Oliveira; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Formação de professores universitários: novos paradigmas epistemológicos, outras práticas. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 47, p. 317-336, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n47.7873>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-92782018000300317. Acesso em 17 dez. 2024.

ROSSI, Rafael; ROSSI, Aline Santana. Conhecimento científico e formação de professores. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 21, n. 47, p. 290-304, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984723821472020290>. Acesso em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/15432>. Acesso em: 17 dez. 2024.

SÁ, Celso Pereira de. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SÁ, Celso. Prefácio à edição brasileira. In.: JODELET, Denise (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.7-10.

SALVADOR, Maria Aparecida Tenório; SORDI, Mara Regina Lemes de. A formação docente para o ensino superior: impasses e perspectivas para a contínua aprendizagem. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e91566, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.91566>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/rTRXX5x6HrkQGHHgh7Tp9jg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 dez. 2024.

SAMPAIO, Helena. *Evolução do ensino superior brasileiro, 1808 – 1990*. 1991. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2024.

SANTOS, Patrícia Maria de Sousa; NUNES, Pedro Henrique Pyrrho; WEBER, Karen Cacilda; LIMA-JÚNIOR, Claudio Gabriel. Educação inclusiva no Ensino de Química: uma análise em periódicos nacionais. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 33, p. 1-19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X36887> . Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 29 out. 2024.

SILVA, Nathali Gomes; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho. Representações sociais de professores do ensino superior das ciências exatas e da natureza quanto à definição de docência universitária. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 124-142, jan./abr. 2017. DOI: [10.25053/edufor.v2i4.1918](https://doi.org/10.25053/edufor.v2i4.1918). Disponível em: <http://seer.uece.br/?journal=redufor>. Acesso em: 29 out. 2024.

SILVA, Andressa Abreu da; BERNARDI, Manuela Ciconetto. Docentes no ensino superior: apontamentos acerca da formação profissional. *Revista Devir Educação*, Lavras, v. 5, n. 2, p. 49-66, jul./dez., 2021. DOI: <https://doi.org/10.30905/rde.v5i2.355>. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/355/294>. Acesso em: 29 out. 2024.

SILVA, Rosália de Fátima e; NASCIMENTO, Vivianne Souza de Oliveira. Formação docente e ensino superior: experiências e cenários. *Debates em Educação*, Maceió, v. 6, n. 11, p. 132, jan./jun. 2014. DOI: [10.28998/2175-6600.2014v6n11p130](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2014v6n11p130). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321956868_FORMACAO_DOCENTE_E_ENSINO_SUPERIOR_EXPERIENCIAS_E_CENARIOS. Acesso em: 29 out. 2024.

SOARES, Nandra Martins; ROSSETTO, Elisabeth. Saúde mental e docência no ensino superior: uma pesquisa bibliográfica. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, TO, v. 9, n. 23, p. 207-222, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/8138>. Acesso em: 16 out. 2024.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eládio. *Inclusão educativa: uma realidade e construção*. Práticas e saberes docentes: os anos iniciais em foco. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2016.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 135-154, mai./jun. 2019. DOI: [10.1590/0104-4060.67031](https://doi.org/10.1590/0104-4060.67031). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FqhqcdddyYScYqDg5p3vGR/>. Acesso em: 16 out. 2024.

TANUS, Gabrielle Francinne de S. C.; AGUIAR, Amanda Ingrid Silva de. A presença dos autores das ciências sociais e humanas no campo da biblioteconomia e da ciência da informação. *Logeion: Filosofia da Informação*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 22-39, mar./ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21728/logeion.2020v6n2.p22-39>. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/5023/4538>. Acesso em: 16 out. 2024.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEMPONI, Sergio Rosa Neves. *Tudo é violência, viver é violência: representações sociais de mulheres em situação de rua na regional centro-sul de Belo Horizonte, Minas Gerais, sobre violência*. 2020. 144f. Dissertação [Mestrado], Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Medicina, 2020.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Saturação em pesquisa qualitativa: estimativa empírica de dimensionamento. *Af-Revista PMKT*, v. 3, p. 20-27, 2009. Disponível em: https://revistapmkt.com.br/wp-content/uploads/2009/09/SATURACAO_EM_PESQUISA_QUALITATIVA_ESTIMATIVA_EMPIRICA_DE_DIMENSIONAMENTO.pdf. Acesso em: 16 out. 2024.

TOURINHO, Cleber. Refletindo sobre a dificuldade de leitura em alunos do ensino superior: “deficiência” ou simples falta de hábito? *Revista Lugares de Educação*, Bananeiras/PB, v. 1, n. 2, p. 325-346, jul.-dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/view/10966/7272>. Acesso em: 17 jun. 2024.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007. 328 p.

VERONESE, Monaíse Cristina Borges Silva. *O que é ser educador no campo: as representações sociais de acadêmicos do curso de licenciatura em Educação no Campo da UFTM*. 2021. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba, 2021.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 28 de nov. de 2024.

WIEBUSCH, Andressa; LIMA, Valdevez Marina do Rosário. Docência universitária e o envolvimento estudantil: inovação nas práticas pedagógicas no ensino superior – possibilidades para promover o engajamento acadêmico. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 154-169, jul.-dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2018.2.31607>. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14662/2/Inovacao_nas_praticas_pedagogicas_no_Ensino_Superior_possibilidades_para_promover_o_engajamento.pdf. Acesso em: 28 de out. 2024.

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

ZAIDAN, Lílian Araújo Ferreira; VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. Constituir-se professor universitário: das representações sociais às práticas pedagógicas. *Revista Profissão Docente*, Uberaba-MG, v. 18, n. 39, p. 281-297, jul./dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.31496/rpd.v18i39.1245>. Disponível em: https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrEsLHvhpFn7AEAoGXz6Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1738800111/RO=10/RU=https%3a%2f%2frevistas.uniube.br%2findex.php%2frpd%2farticle%2fdownload%2f1245%2f1398/RK=2/RS=5J3VESfFCHrKH2AII95O8zJ8k7U-. Acesso em: 28 de out. 2024.

ZOCA, Camila Campos; FERRARINI, Francisco Otávio Cintra; BEGO, Amadeu Moura. Influências de uma proposta alternativa de planejamento didático-pedagógico no contexto da formação continuada de professores do ensino superior. *ACTIO: Docência em Ciências*,

Curitiba, v. 8, n. 2, p. 1-21, maio/ago. 2023. Disponível em:
<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/17016/9668>. Acesso em: 29 out. 2024.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Página 1 de 4



Universidade Federal do Triângulo Mineiro
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM
 Av. Getúlio Guaritá, 159, Centro Educacional, sala 326 - Bairro Abadia
 CEP: 38025-440 Uberaba/MG. Telefone: (34) 3700-6937

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Para participantes do grupo de formação profissional no ensino superior da área de Ciências Humanas)

Convidamos você a participar da pesquisa: Formação profissional no ensino superior: Representações Sociais de docentes bacharéis da área de Ciências Humanas. O objetivo desta pesquisa é compreender as Representações Sociais de professores de Ensino Superior de cursos de bacharelado em Ciências Humanas, sobre como constroem a sua formação para a docência no Ensino Superior. Sua participação é importante, pois poderá contribuir para aprofundar nosso entendimento sobre o processo formativo na área de Ciências Humanas no Ensino Superior. Ao compartilhar suas experiências e reflexões, você colaborará diretamente para o avanço do conhecimento e para a melhoria da formação docente.

Caso você aceite participar desta pesquisa será necessário atender a uma entrevista, podendo ser realizada em sala da própria Universidade a ser pesquisada, ou pelo aplicativo do Google Meet. O objetivo é que os entrevistados colaborem para a pesquisa da maneira que se sintam mais confortáveis, evitando ainda que possuam quaisquer despesas, como alimentação e transporte durante a realização da pesquisa.

Caso os entrevistados optem por realizar presencialmente, as salas para a realização da entrevista serão reservadas com antecedência levando em consideração que, o local reservado traga segurança aos participantes e lhes proporcione conforto e sigilo. O tempo estimado será de uma hora e meia, na data a ser agendada previamente entre as pesquisadoras e os entrevistados, preferencialmente no mês de abril de 2024.

Os riscos desta pesquisa, por se tratar de uma pesquisa em que os dados serão coletados por meio da entrevista de história de vida os riscos existentes são mínimos. Poderá

Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador.

Rubrica do participante	Data	Rubrica do pesquisador	Data



Universidade Federal do Triângulo Mineiro
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM
 Av. Getúlio Guaritá, 159, Centro Educacional, sala 326 - Bairro Abadia
 CEP: 38025-440 Uberaba/MG. Telefone: (34) 3700-6937

existir algum desconforto existente em razão de abordar a história do participante, caso isso ocorra, poderá optar por não responder ou interromper a entrevista ou dar continuidade quando se sentir à vontade, para minimizar os riscos serão tomadas as seguintes providências medidas preventivas para garantir aos participantes desta pesquisa sigilo e confidencialidade em relação às informações fornecidas durante as atividades desenvolvidas.

Para assegurar essa proteção, adotaremos as seguintes medidas: anonimato, sem a divulgação de dados pessoais identificáveis, utilizando pseudônimo ao abordar os dados na pesquisa. O acesso aos dados será restrito, apenas as pesquisadoras responsáveis terão acesso ao material coletado. O armazenamento será realizado da seguinte forma: os termos físicos serão arquivados pelas pesquisadoras em local seguro, sendo digitalizados e arquivados na nuvem para maior segurança, com finalidade exclusiva, quais sejam as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para os fins desta pesquisa e não serão compartilhadas ou divulgadas para qualquer outra finalidade sem o consentimento expresso dos participantes.

Espera-se que de sua participação na pesquisa trará para a área de Educação são relevantes, pois oportuniza uma reflexão sobre o processo formativo do docente da área de ciências humanas proporcionando novas percepções sobre a trajetória de formação; assim como apresentar uma possibilidade de formação específica para se tornar docente, tais reflexões irão refletir diretamente nos futuros profissionais que servirão a comunidade.

Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio das pesquisadoras do estudo. Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto por participar nesse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores, ou

Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador.

Rubrica do participante	Data	Rubrica do pesquisador	Data



Universidade Federal do Triângulo Mineiro
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM
 Av. Getúlio Guaritá, 159, Centro Educacional, sala 326 - Bairro Abadia
 CEP: 38025-440 Uberaba/MG. Telefone: (34) 3700-6937

prejuízo quanto a sua atividade acadêmica, bastando você dizer ao pesquisador que lhe entregou este documento. Você não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos que você sofra em decorrência dessa pesquisa.

Contato dos pesquisadores:

Pesquisador(es):

Nome: Larissa Ferreira Silva

E-mail: larissaferrerasilva8@gmail.com

Telefone: (34) 99964-1056

Endereço: Rua Vigário Carlos, 100 – Prédio do Centro de Estudos e Pesquisas Dr. Aluizio Rosa Prata, 5º Andar, Sala 533 – Bairro Abadia – Uberaba – MG

Nome: Helena de Ornellas Sivieri Pereira

E-mail: helena.pereira@uftm.edu.br

Telefone: (34) 3700-6937

Endereço: Rua Vigário Carlos, 100 – Prédio do Centro de Estudos e Pesquisas Dr. Aluizio Rosa Prata, 5º Andar, Sala 533 – Bairro Abadia – Uberaba – MG

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Av. Getúlio Guaritá, 159, Casa das Comissões, Bairro Abadia – CEP: 38025-440 – Uberaba-MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador.

Rubrica do participante	Data	Rubrica do pesquisador	Data



Universidade Federal do Triângulo Mineiro
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM
 Av. Getúlio Guaritá, 159, Centro Educacional, sala 326 - Bairro Abadia
 CEP: 38025-440 Uberaba/MG. Telefone: (34) 3700-6937

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará o tratamento/serviço/atendimento/relação que estou recebendo. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo: Formação profissional no ensino superior: Representações Sociais de docentes bacharéis da área de Ciências Humanas, e receberei uma via assinada deste documento.

Uberaba,/...../.....

 Assinatura do participante

 Assinatura do pesquisador responsável
 Telefone de contato dos pesquisadores:

Larissa Ferreira Silva
 (34) 99964-1056

 Assinatura do pesquisador assistente

Helena de Ornellas Sivieri Pereira
 (34) 99960-2133

Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador.

Rubrica do participante	Data	Rubrica do pesquisador	Data

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Explicar o objetivo da entrevista: explorar a história de vida temática relacionada à formação para a docência no ensino superior.

Esta é uma entrevista de história de vida temática e você é livre para falar sobre o tema da sua docência no ensino superior.

Como possível roteiro, para ajudar a te orientar vou colocar alguns itens que seriam interessantes abordar:

1- Escolha ou decisão de se tornar professor no ensino superior.

*Caso tenha feito o curso para ser professor.

- a) O que pensava que era ser docente no ensino superior?
- b) Quais as características que você achava que tinha? E depois que se tornou docente, elas se confirmaram?
- c) Você tinha ideia de que era necessária essa preparação pedagógica que fez, ou não?

*Caso tenha feito o curso sem intenção de se tornar professor

2- Preparação pedagógica anterior ou posterior ao início da docência

- a) Você tinha ideia de que era necessária essa preparação pedagógica que fez, ou não?

3- Relação entre a docência e seu percurso profissional como um todo

Conclusão:

- Há algo mais que gostaria de compartilhar sobre sua jornada na docência no ensino superior?
- Alguma sugestão para melhorar a formação de professores nesse contexto?

APÊNDICE C – QUADRO DE TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Categoria 1 - Entrada na profissão		
Essa categoria esclarece a partir das falas dos participantes das pesquisas quais são suas Representações Sociais sobre a sua entrada na profissão docente.		
Categorias Iniciais	Crítérios	Exemplos
a) Questões Externas	<p>Termos e/ou expressões que refletem as representações sociais dos professores acerca de influências externas em sua entrada na carreira docente. Entre essas influências destacam-se: a necessidade, a influência de familiares, professores e amigos.</p> <p>Além disso, emergiram representações sociais sobre a universidade como um ambiente de aprendizagem e suas contribuições ao longo da formação, destacando-se os impactos da graduação, do mestrado e do doutorado, bem como a necessidade de estudo constante.</p> <p>Quanto às representações sociais relacionadas à figura do professor, observa-se a compreensão inicial antes de se tornar docente, como um ser superior, detentor de um saber distante dos alunos. Também foram mencionadas dificuldades como a falta de tempo e a baixa remuneração na profissão anterior a docência, além de escolhas pessoais ligadas à rotina familiar e à necessidade de mudança de vida.</p>	<p>João: A gente sempre escolhe e não escolhe, tudo ao mesmo tempo, né? Eu escolhi por necessidade, basicamente.</p> <p>Porque quando eu me formei em psicologia, eu já era pai e já era casado. E eu tinha muito aquela aflição de ter uma fonte de renda, né?</p> <p>João: Eu admirava muito os professores que eu tinha. Eu amava alguns professores. Essa que me indicou para ser substituto, ela se tornou uma grande amiga.</p> <p>Então, eu tinha excelentes relações com os meus professores, eu queria ser como eles, de alguma forma.</p> <p>Esse desejo eu lembro que eu tinha, eu queria ser como eles, tão bons quanto eu os via.</p> <p>Eu tinha essa vontade de ser tão bacana, né?</p> <p>João: E também tem, na minha história pessoal, os meus pais são educadores de formação.</p> <p>A minha mãe é de uma geração que as mulheres se formavam, elas eram normalistas, não sei se você conhece essa expressão.</p>

		<p>João: Acho que os nossos pais nos influenciam em todos os aspectos na minha forma de compreender o ser humano. E eu tenho muita clareza disso.</p> <p>João: Então esse convívio com a mãe, a mãe educadora, a questão afetiva misturada ali, não tem como eu te dizer que isso não me influenciou e não me influencia até hoje, acho que influenciou. Por exemplo, meu pai foi...eu te falei que ele foi professor.</p> <p>João: Igual eu te falei também que eu era muito apaixonado por certos professores, eu via o que eles faziam, então eu como professor. Tudo isso que eu aprendia, seja no mestrado ou que eu aprendi durante a graduação, que eu via que funcionava pra mim e pros meus pares, eu tinha uma tendência a reproduzir com os meus alunos.</p> <p>João: Eu tenho mais conscientemente essa professora, que foi a professora que eu trabalhei com ela há dois anos e se tornou amiga. ela me despertou essa... sem que ela soubesse, provavelmente, mas esse desejo de querer estudar a formação, porque ela era uma formadora excepcional.</p> <p>Mariana: Mas aí quando apareceu a</p>
--	--	---

		<p>oportunidade de eu trabalhar na administração, não era em sala de aula, e a gente...</p> <p>Era bom porque eu tava começando a advocacia, eu não tinha... outra renda, e a renda de profissional liberal é meio insegura, né?</p> <p>Então eu aceitei, falei, ah, eu vou estar lá, com pé na universidade, já, né? Já vou estar lá dentro.</p> <p>Mariana: Eu tinha um irmão que eu convivia muito com ele, é mais ou menos da mesma idade minha, então eu lembro de eu dando aula pra ele, nas casas que a gente morava, e eu dando aula, dando uma de professora. Mas era uma coisa que era não era assim, eu não entendia isso como ser professora, mas às vezes é porque eu imitava minhas professoras da escola, né?</p> <p>Mariana: Mas eu lembro de muitas pessoas da minha família falarem pra mim assim, ah, você vai ser advogada porque você é muito questionadora, mas você também podia ser professora porque eu explicava as coisas direito. Eu lembro da minha mãe falar isso, minhas irmãs, você explica as coisas.</p> <p>Mariana: Eu lembro de ver meus professores, eles vinham de terno, mais velhos, aí eu imaginava assim, quando eu ficar</p>
--	--	--

		<p>velha, quando eu ficar mais velha, eu vou dar aula.</p> <p>Mariana: E aliado à base que eu tive do curso de metodologia do ensino superior, e nós tínhamos aula com uma professora muito bacana aqui na cidade, que é a XXX, a XXXX.</p> <p>Ela é muito boa, muito. E ela me abriu muito o olho, assim, pra questão do ser humano, do aluno.</p> <p>Mariana: Talvez assim, a que eu guardo de lembrança é deles falarem que eu expunha bem, não é essa palavra que eles usaram, você explica direitinho, você é detalhista.</p> <p>Talvez isso eu acho que tenha me ajudado.</p> <p>Mariana: Não, eu não tenho nenhum modelo, nenhum ídolo, nenhuma pessoa assim que eu me espelhei na minha família para dar aula a ninguém.</p> <p>Mariana: Então, eu não vou falar o nome dele porque não vem ao caso, mas eu tive muita, eu convivi muito com ele, mas eu achava a forma que ele tratava o aluno uma forma muito de distância, de diferença, sabe?</p> <p>Ele põe o aluno como num degrau muito inferior, assim, eu acho que ele dava pouca voz pro aluno.</p> <p>Eu achava...</p> <p>A gente se espelha, não é só em quem faz coisa certa, a gente se</p>
--	--	---

		<p>espelha naquele que faz errado, que você não quer fazer igual. Eu sei como eu não quero ser, porque eu basei, eu olho o comportamento da pessoa e falo, eu não quero ser igual a ele.</p> <p>Mariana: Então, eu tenho uma relação muito importante com essa professora. A professora foi muito importante.</p> <p>A professora me abriu para a relação do ensino e da aprendizagem.</p> <p>Mariana: ... E eu gosto muito daqui da Universidade porque eu tenho um reitor que ele é uma pessoa muito voltada para a questão do ensino, de qualidade.</p> <p>... E ele me encantou muito com essa questão dele de preocupar com a qualidade de sala de aula.</p> <p>Pedro: No começo, Larissa, a carreira da advocacia ainda caminha bem a passos lentos.</p> <p>E eu não tenho referência na advocacia em ninguém da família. Eu não tenho uma indicação, eu não tinha uma indicação, e eu fui trabalhar em um escritório ganhando muito pouco e se dispondo muito a trabalhar porque eu queria aprender.</p> <p>E aí eu vi que aquilo não me satisfazia integralmente, eu precisava de mais alguma coisa.</p> <p>Pedro: Eu tive boas referências de</p>
--	--	--

		<p>professores, isso acho que me ajudou a ir por esse caminho também.</p> <p>Pedro: Pessoalmente, financeiramente também não.</p> <p>Mas eu sabia que financeiramente eu precisava ter um pouco de calma e de paciência porque ia chegar. Mas pessoalmente parecia que não era só aquilo.</p> <p>Eu precisava de um gás mais para estudo e tal. E aí que eu pensei na docência.</p> <p>Deu alinhar uma questão de me estimular o estudo contínuo. Tinha que trazer uma renda, né? Então, eu acho que foi...</p> <p>Na época, foram esses dois aspectos. Que era um local onde eu ia estar meio que obrigado à leitura e à constante qualificação e tal.</p> <p>E de uma forma remunerada. Porque eu fazia um trabalho no fórum, na época, gratuito.</p> <p>E eu falei, não, não dá, eu preciso de alguma coisa remunerada.</p> <p>Aí eu comecei a pensar, mas na época não corria atrás. Falei, vou ficar de olho, se surgir, tal. E aí foi quando eu tive o convite para ser advogado daqui. E aí me convidaram, eu falei, opa, acho que agora o que eu tinha só em pensamento pode ser pode se tornar concreto.</p> <p>Então, acho que foi essa questão muito de incentivo à leitura, ao aprimoramento</p>
--	--	---

		<p>contínuo, porque eu sabia que na docência eu ia me exigir isso, ia exigir isso de mim. Então, eu acho que foi por isso.</p> <p>Pedro: então, aquela época, porque mudou tanto, a visão que a gente tinha naquela época da visão que a gente tem hoje, mas eu acredito que naquela época, eu via de ser docente um espaço de muito aprendizado, e não só de aprendizado, da gente transmitir aprendizado para o docente, o aluno, mas assim, uma forma de o aluno nos incentivar a adquirir mais conhecimento, a pesquisar em prol dele. Então, eu via muito isso. Eu pensava, na verdade, nisso. Um espaço onde eu vou ter que me dedicar e eu vou aprender muito mais. E pensava num local de troca também. Embora eu pensava numa troca um pouco mais intensa.</p> <p>Pedro: Agora, não necessariamente que foi uma inspiração pra mim na questão de metodologias, isso não. Mas, por exemplo, de ir pra área do direito de XXX e tal, isso sim.</p> <p>Pedro: Porque era... Na verdade, Larissa, a minha ideia não era direito. Nunca foi. E aí, de repente, no terceiro ano do ensino médio, uma professora de história falou assim, tem tudo a ver com isso, você não tem que</p>
--	--	--

		<p>ir para a área das biológicas, saúde, você tem que ficar e tal. E aí fui.</p> <p>Pedro: E aí eu fui para o Direito e tal, e aí quando eu cheguei em Direito de XXX foi a inspiração, a professora, assim, a professora XXX.</p> <p>Hoje ela não tá, ela aposentou e tal, mas a inspiração de ver o prazer que ela tinha em dar aula, e a dedicação dela era exclusiva na docência.</p> <p>Ana: Então, eu acho que o que a gente pensava, assim, eu pensava, né?</p> <p>Eu acho que era muito inspirado nos professores que a gente teve, né?</p> <p>de acompanhar esse trabalho do professor, que foi nosso professor em ponto de vista da nossa formação e de ter o professor como inspiração para a gente chegar lá também.</p> <p>Ana: Eu acho que os professores da gente teve.</p> <p>A relação que eu tinha com a minha orientadora, foi muito forte.</p> <p>Eu falo isso porque ela já não está mais aqui. Ela foi minha orientadora na graduação, no mestrado e doutorado.</p> <p>Então, foi alguém com quem a gente, sim, foi certamente uma inspiração muito importante nesse processo.</p> <p>E claro, sim, outros professores, enfim. Acho que tem uma</p>
--	--	--

		<p>história aí, né?</p> <p>Ana: tem muito essa contribuição, não só dela, mas dos outros professores que a gente teve também, da graduação, do mestrado, do doutorado.</p> <p>Embora eu sinta assim, como eu falei antes, a pós-graduação, mestrado e doutorado, eu percebo que eles te habilitam pra exercer a docência no ensino superior, uma exigência pra ser docente no ensino superior, tem que passar por esse caminho.</p> <p>Mas, pelo menos a minha experiência mostra que a realização do mestrado doutorado me deram essa habilitação.</p> <p>Mas a preparação, a formação pra estar na sala de aula, eu sinto que ficou a desejar.</p> <p>Então, acho que foi no dia-a-dia mesmo, na experiência de acertar e errar, dessa inspiração de outros professores, e olha, aquele professor eu quero ser assim, aquele outro eu acho que tem algumas coisas que eu não quero.</p> <p>Acho que foi um pouco por aí.</p> <p>Ana: Características que eu achava que eu tinha para ser docente? A questão de ser estudiosa, né?</p> <p>Falei que desde pequena eu vivi na escola, né?</p> <p>Eu acho que é uma necessidade, né?</p> <p>Como eu falei, eu acho que docente exige essa necessidade de estudo constante.</p>
--	--	---

		<p>Luisa: Não, da família não, mas eu tive uma docente no curso de serviço social, ela faleceu muito jovem, mas eu tive o prazer de tê-la como minha docente.</p> <p>Ela mostrou muito, porque ela tinha esse caráter, o caráter que extrapolava um pouco a sala de aula, era uma pessoa companheira, ela era, não era companheira de farra, mas ela tava lá pra te ouvir, né?</p> <p>E pra saber das suas dificuldades, então ela compunha com a gente, né?</p> <p>Comigo, com todas as pessoas, né?</p> <p>Ela extrapolava a sala de aula naquilo de só passar o conhecimento, né?</p> <p>Ela conversava, ela... trazia elementos novos pra gente lidar com a vida.</p> <p>Então, ela me inspirou demais, a professora.</p> <p>Sophia: Nunca foi alguma coisa assim, eu não tenho docentes do ensino superior na minha família próxima. Agora tenho, mas eu não tinha, assim, de modelo, de saber de gente que dava aula na universidade.</p> <p>Era muito pouco, um outro isolado.</p> <p>Agora eu já tenho.</p> <p>Sophia: Simples, porque para mim era uma coisa muito... Eu acho que a relação do docente sempre foi colocada para mim como uma coisa muito superior.</p> <p>As relações que eu tive,</p>
--	--	--

		<p>mesmo durante a faculdade, sempre foram colocadas o professor como um detentor de saber muito distante do aluno.</p> <p>Então eu não me imaginava docente, porque eu imaginava que aquilo era muito distante de mim.</p> <p>Sophia: Sim. Então, na verdade, foi falta de tempo. Falta de tempo.</p> <p>É, porque eu era psicóloga em XXX e era docente em XXX. E aí eu ficava na estrada indo e vindo, indo e vindo, indo e vindo.</p> <p>Eu recebia muito pouco como psicóloga.</p> <p>Não tinha intenção nenhuma da dona da escola de remuneração era muito baixa.</p> <p>Era um reconhecimento muito pequeno.</p> <p>A escola começou a tomar um rumo que eu já não era nem valorizada lá dentro.</p> <p>E aí uma hora eu abri mão e falei, eu tô lutando contra isso aqui, eu vou sair.</p> <p>Eu fiquei três anos dividindo, e aí uma hora eu falei, eu vou sair.</p> <p>E aí eu parei assim, né? Então não foi uma escolha muito, se eu pudesse eu continuaria fazendo.</p> <p>Tanto que depois eu me mudei pra XXX, eu fui trabalhar em XXX como psicóloga escolar.</p> <p>Que é uma cidade do lado.</p> <p>Então eu continuei trabalhando, né?</p> <p>Mas aí como era bem mais perto, e eu</p>
--	--	--

		<p>conseguia viajar entre as cidades rapidamente para poder fazer os dois trabalhos. Mas a docência foi uma coisa que eu me identifiquei mais. Eu gostava muito, eu gosto muito ainda, mas eu acho que os dois são coisas que combinam e potencializam de uma maneira muito boa. Eu escolhi ser só docente quando eu vim para cá pensando não uma escolha de trabalho, porque eu sinto falta da clínica, bastante, mas uma escolha de rotina pessoal e familiar, porque eu tava trabalhando demais e eu não tava mais dando conta de muitas coisas importantes. Então, a vinda pra cá sabendo que eu abri mão do consultório, de intervenções em escola, Foi por uma necessidade de mudança de vida, né? Então, eu escolhi a docência por isso. Tem muito a ver com uma... Eu tenho um filho de oito anos, né? Então, eu passo todas as manhãs com ele em casa. Isso é uma escolha, né? Eu sinto falta, mas nesse momento eu acho que é o que cabe também pra balancear um outro lado familiar e pessoal que eu gosto.</p>
b) Questões Internas	<p>A fala dos professores referentes questões internas que o levaram a trabalharem como docentes no Ensino Superior, tais como: brincadeiras infantis, busca realização profissional, apreciação pela escrita, apreciação pela metodologia científica, contato com o mundo acadêmico, paciência, gostar do estudo e de leitura. Além da supervisão de estágio, apreciação</p>	<p>João: Nem de longe eu tinha pensado em ser professor. A minha primeira opção, até parece que você conhece um pouco, era ser psicólogo clínico.</p>

	<p>pela dimensão educativa, início de uma disciplina especial, vencimento da timidez e processo formativo.</p>	<p>João: Então, eu percebi que eu tinha certas competências e habilidades que eu fui aprendendo durante a graduação, que eu gostava muito de escrever e diferente da grande massa de colegas, eu gostava até de metodologia científica, que é uma coisa super incomum.</p> <p>Mariana: Então, eu acho assim que eu não tinha um sonho definido de ser professora. Eu tinha uma vontade de dar aula. Desde criança eu dava aula pras paredes.</p> <p>Mariana: Mas eu não tinha uma vontade assim latente, explícita de ser professora, quando eu era mais jovem.</p> <p>Mariana: E quando eu estudei, eu não fiz normal, porque na minha época, pra você ser professora, você fazia, chegava no científico, antigo científico, se optava, ou você fazia o primeiro, segundo terceiro colegial, ou você ia pro normal, que aí você ia ser professora, ia fazer pedagogia, ia fazer esses cursos pra ensinar. Mas eu não tive isso, porque a vontade de ser advogada era mais... aparecia mais na minha vida.</p> <p>Marina: Foi meu. Eu sempre tive vontade de dar aula.</p> <p>Pedro: Então, na verdade Larissa, até</p>
--	--	---

		<p>quando eu era mais novo, se tinha uma coisa que eu não queria ser, era professor. Então não tinha esse desejo assim. Mas aí logo que eu me formei em Direito, E aí eu fui para São Paulo e começou a despertar, porque eu tive contato com outras visões do mundo acadêmico e tal, e aí começou a despertar.</p> <p>Pedro: E aí é a partir daí que eu comecei a pensar mais nessa questão, porque antes, no ano anterior, eu estava já não na UNIVERSIDADE, mas como advogado. Eu não estava como professor.</p> <p>Então, assim, embora eu tinha muito contato com a área acadêmica e tal, mas era só para fazer audiências e tal.</p> <p>Pedro: Então, eu não sei se eu achava que eu tinha qualidade para ser docente assim na época, porque eu acho que eu pensava que eu tenho que começar para ver se realmente eu vou me identificar, porque eu nunca tinha tido experiência até então.</p> <p>Mas assim, uma que eu tinha e que eu tenho é que eu sou mais paciente.</p> <p>Então, eu não sou estressado.</p> <p>É muito raro eu sair do trilho.</p> <p>Então, não só aqui, mas fora daqui, da sala de aula também.</p> <p>Então, eu acho que a época era isso, essa questão de ser paciente, de dedicar a estudo, de gostar da leitura.</p>
--	--	---

		<p>Ana: E aí eu acho que essa experiência, eu falo assim, que essa minha ida para a docência tem muito mais a ver com essa experiência da supervisão de estágio do que especificamente com a realização do mestrado. O mestrado eu acho que te habilita para esse lugar, para essa função, mas eu acho que foi no exercício da supervisão de estágio, nada mais do que o professor na prática, me despertou aí essa vontade de exercer a docência.</p> <p>Ana: Nessa expectativa como vou me dedicar só à docência. E aí, prestei, fui aprovada. Fiquei muito na dúvida se vinha ou se não vinha, porque, apesar de toda a correria que era essa rotina de dois trabalhos, eu gostava muito do trabalho no tribunal. Trabalhava na área da infância, E aí era um trabalho que eu gostava muito. Mas consegui uma licença sem vencimentos pra poder vir tomar posse. Eu tinha direito até dois anos de licença. Mas aí o juiz achou que dois anos era muito tempo pra ficar, porque eu era, naquele momento, a única assistente social da comarca. Quando eu fui, a gente tinha um grupo de mais profissionais, elas foram se apresentando e o tribunal não contratou. Enfim. Ele me autorizou seis</p>
--	--	--

		<p>meses de licença. Ele achava que eu fosse voltar. E aí eu vim, tomei posse, fiquei seis meses e resolvi ficar por aqui, me dedicando aí à docência. E aí eu voltei ao tribunal, me exonerei, e aí tô aqui desde 2010.</p> <p>Ana: Não, não. Surgiu, acho que a parte da experiência com a supervisão de estágio.</p> <p>Ana: É. Que aí eu pensei assim, olha, eu sou professora da prática. Eu acho que posso ser professora da teoria também.</p> <p>Ana: Mas eu confesso que na graduação eu não tinha muito essa perspectiva de querer ser professora. Embora eu lembre assim, quando criança, acho que todo mundo quando criança brincava de ser professora. E aí lembro também de ter alunos em casa e de brincar com uma prima que era mais velha que eu, de que ela era professora e depois a gente invertia. E aí como ela era mais velha, ela foi pra escola primeiro. E aí eu lembro de brigar com a minha mãe porque ela ia pra escola e eu não. Eu também queria ir pra escola. Mas na graduação, eu confesso que eu não tinha essa perspectiva.</p> <p>Luisa: O que me fez chegar é...</p>
--	--	--

		<p>Nessa história toda, eu vi que eu gostava muito dessa dimensão educativa.</p> <p>E eu queria ser, então, docente, né? eu vou querer seguir essa carreira.</p> <p>Luisa: E eu tava muito afastada da área do serviço social, aí eu fui pra ver se eu gostava, se eu ia querer ser mesmo realmente docente, fui e fiz uma disciplina especial, resgatei meus professores que ainda estavam lá desde a minha graduação, aí eu resgatei os professores, me incentivaram a fazer e eu fui como aluna especial.</p> <p>Luisa: Respondendo, então, aquilo que foi confirmado, as características que eu tinha, que eu acho que é da minha, meu jeito de ser, da minha personalidade, ela confirmou. Eu amo ser professora, educadora.</p> <p>Luisa: No curso de Serviços sociais? Não, muito depois. Por que muito depois, porque naquele tempo, a gente nem vislumbrava essa possibilidade.</p> <p>Sophia: Bom, não foi fácil, não foi natural, né?</p> <p>Sophia: Acho que quando a gente se torna, a gente percebe que é diferente, né? Então antes de ser, eu não tinha uma expectativa sobre o ser docente, eu tinha até um certo receio,</p>
--	--	---

		<p>imaginava sendo professora.</p> <p>Imagina, ser professora deve ser muito difícil isso, né?</p> <p>Como é que o professor sabe a ponto de lá e essa coisa do saber supremo, era uma coisa um tanto inatingível pra mim.</p> <p>Sophia: Era uma coisa muito difícil, muito inatingível pra mim, eu vi que não é, com 26 anos de idade me tornei docente, eu era da idade dos meus alunos, muitos deles, mas hoje eu vejo que ela é uma coisa muito mais simples do que eu imaginava que era.</p> <p>Sophia: Sem a formação eu acho que não teria chegado. Não teria ido atrás. Não. Não, eu faria mestrado para atuar. Foi o mestrado.</p> <p>Sophia: Imediatamente eu pensei em uma coisa, eu tinha uma característica quando eu era menor, eu era muito tímida, muito, extremamente, a ponto de ter ido a primeira vez para terapia por conta de timidez, quando eu era criança. Era aquela mulher que a professora falava, nossa, é muito quietinha, tranquila, eu era assim.</p> <p>Então qualquer trabalho que eu ia apresentar, eu ficava muito nervosa.</p> <p>O divisor de águas foi a faculdade, porque aí eu decidi que eu não teria mais esse estigma pra mim.</p> <p>Eu não quero mais ser a pessoa tímida e</p>
--	--	---

		<p>quieta.</p> <p>Então, assim, uma característica que me surpreendeu foi o enfrentamento de uma timidez que existia lá na infância e na adolescência e que se resolveu por uma decisão muito pontual, né?</p> <p>E que não foi ao dar aula, foi uma decisão antes mas que ao dar aula, eu hoje vejo que eu sou muito mais empoderada nesse sentido, não tenho vergonha de me posicionar em algum lugar e a docência foi uma das coisas que mudou isso.</p> <p>A gente tá exposto, a gente é questionado, a gente tá sendo avaliado o tempo todo.</p> <p>Então essa questão da timidez, uma dificuldade de me posicionar, um medo de defender uma ideia, mudou drasticamente.</p> <p>Eu aprendi muito e a docência contribuiu muito pra isso.</p> <p>Sophia: Nunca. Nunca, antes nunca. Até que eu me tornei docente. E hoje, uma coisa que é muito comum, as pessoas falam que eu sou uma pessoa tranquila para explicar e para falar. muito, e é engraçado, eu não me vejo tanto assim, né?</p> <p>Então eu sou uma pessoa que leva muito exemplo, eu sou uma pessoa que coloca uma frase no slide e aí fico explicando aquele conteúdo, aí vou dando exemplo, aí vou tentando associar com outras coisas, então</p>
--	--	---

		<p>assim...</p> <p>Eu ouço muito isso, que o meu jeito calmo, que é interessante, eu não me reconheço tanto assim, mas o meu jeito calmo auxilia muito no entendimento do conteúdo.</p> <p>Você vê, não é dinâmica, não é didática de sala de aula, é o jeito.</p> <p>Muitas pessoas apontam o meu jeito, não é a minha didática ainda a aula.</p> <p>Esse é o meu jeito.</p> <p>Então essa é uma característica que as pessoas associam. Mas antes não existia ninguém falava, ah, você deveria ser professora. Não, nunca ninguém falava isso pra mim</p>
<p>c) Início da profissão docente.</p>	<p>Termos e/ou expressões que refletem as representações sociais acerca do início da profissão docente, tais como: fatores motivadores, caminhos para docência, experiências marcadas por insegurança e construção da identidade docente.</p>	<p>João: E então, em função dessa experiência na universidade, e por já ser mestrando, essa amiga minha, que era minha grande professora, que é essa pessoa que eu fiz um ano e meio de monitoria no estágio que eu fiz com ela, ou seja, eu fiz dois anos, ela me indicou para substituí-la, entendeu? Numa disciplina de metodologia.</p> <p>Mariana: E a oportunidade de ser professora surgiu porque quando eu formei, que eu fiz direito e eu achei a profissão dos meus professores que eram</p>

		<p>advogados todos mais velhos, eles eram bem mais velhos do que eu, né?</p> <p>Mariana: Mas uma coisa também que ficou assim, aí eu comecei a fazer uns cursos, eu formei e fui trabalhar com um advogado que era professor aqui, coordenador do curso, E aí, até uma vez, ele me convidou para dar aula.</p> <p>Mariana: E dai, eu comecei a fazer mestrado, fiz uns cursos de especialização antes, um Lato sensu, eu fiz um Lato Sensu interessante que tinha metodologia do ensino superior, aí eu fiquei encantada, mas eu não estava na sala de aula. Quando eu entrei no mestrado, que é o Aí eu peguei sala de aula.</p> <p>Mariana: E eu fui convidada também pra dar uma aula num colégio, num curso de contabilidade.</p> <p>Uma professora acho que afastou, adoeceu, e eles me chamaram, como eu era do Direito, pra dar aula de contabilidade, que a gente, né, essa questão trabalhista. Aí eu fui dar aula pro ensino médio. Esse foi o primeiro contato que eu tive</p>
--	--	--

		<p>com sala de aula.</p> <p>Pedro: E aí, nesse meio tempo, questão de uns três, quatro meses que eu entrei na UNIVERSIDADE, teve essa banca na outra UNIVERSIDADE. E aí deu certo.</p> <p>Aí fui lá, prestei, muitos colegas participando. Então, foi a partir daí.</p> <p>Pedro: E aí passou um tempinho, comecei a me dedicar mais para a área de XXX, e aí me falaram que na Universidade ia ter um... abrir um edital lá e ia ter uma banca de XXX.</p> <p>E eu falei, a oportunidade de eu estar em uma universidade, um local onde eu possa me qualificar ainda mais nessa área, porque vai ter um estudo constante e tal, e aí isso me despertou.</p> <p>Pedro: É, aí aqui eu fui trabalhar num escritório, no escritório, aí depois da Universidade como advogado e depois como professor.</p> <p>Pedro: Mas foi esse serviço que eu fazia</p>
--	--	--

		<p>no fórum gratuito que teve a oportunidade de eu ser convidado pra vir pra cá.</p> <p>Pedro: Eu como professor? Nossa! Nossa, era dor de barriga. Era passar a noite em claro estudando e eu achando que eu não estava pronto e seguro. Era estar com as folhinhas em cima da mesa, que se me desse o branco eu recorria a elas como ponto de apoio. Era... Ah, eu fiz um curso que me ajudou muito. Eu fiz um curso de oratória</p> <p>Ana: Então eu fui, durante os quatro anos que eu trabalhei nesse espaço, supervisora de campo, supervisora de estagiários, fiz o meu mestrado, que aí depois, no primeiro período, no primeiro ano de ter cursado como aluna especial, no ano seguinte eu prestei a seleção, e aí fui aprovada, e passei a ser aluna regular. E aí, realizei o mestrado na época, fazendo pesquisa, inclusive relacionada a esse campo de trabalho que eu tive, que foi a APAE de XXXX.</p>
--	--	---

		<p>E aí, depois de concluir o mestrado, eu concluí o mestrado.</p> <p>O mestrado, na época, era muito mais tempo.</p> <p>Eu passei mais tempo fazendo o meu mestrado do que o doutorado.</p> <p>E aí depois de concluir o mestrado, eu, como comitante, a distribuir currículo para buscar um espaço junto às instituições de ensino, eu prestei vários concursos para assistente social no Tribunal de Justiça.</p> <p>E aí, coincidentemente, eu tive aprovação nesses concursos para assistente social no Tribunal de Justiça e fui chamada para dar aula no curso de serviço social numa instituição privada em XXXXX.</p> <p>Ana: Eu já tinha sido aprovada no concurso e aí me chamaram para dar aula.</p> <p>E aí como eu fui aprovada no concurso em uma cidade próxima a essa onde eu fui chamada para dar aula, eu fui dar aula em XXXX.</p> <p>E fui chamada e fui aprovada no concurso no tribunal XXX.</p> <p>Então era 60 quilômetros de distância.</p>
--	--	--

		<p>E tinha sido aprovada também no concurso de XXXX mas aí demorou a chamar e nesse tempo que demorou a chamar eu concluí o mestrado e durante o mestrado eu me desliguei da APAE porque eu era contratada, foi assim a história, eu fui contratada pela APAE como assistente social, aí fazia uns 3, 4 meses que eu estava lá teve um processo seletivo com a Prefeitura Municipal.</p> <p>E aí eu prestei isso, fiz processo seletivo e aprovada.</p> <p>E aí eu ia sair da APAE pra trabalhar na Prefeitura, na Secretaria de Saúde. Eu gostava muito do meu trabalho na APAE. A gestão, a diretoria gostava muito do meu trabalho.</p> <p>Na época, a Prefeitura cedia profissionais para APAE, Médicos, dentistas, alguns professores, a própria diretora.</p> <p>E aí, com a minha aprovação, a presidente da APAE fez a solicitação para a prefeitura, se eu não pudesse, ser incluída nesse pacote de profissionais cedidos para a APAE.</p> <p>Ana: Só na sexta-feira.</p>
--	--	--

		<p>Viajava pra dar quatro aulas, e aí dormia lá e depois voltava no sábado. E aí fiz isso durante uns seis meses. Aí depois, a instituição me convidou para ser coordenadora do curso, porque eu era a única docente, naquele momento, que tinha mestrado concluído. E aí, eu aceitei, já tinha aprovação para o curso lá em XXX, se eu for chamada, eu já estou aqui, e se não me chamarem, eu já estou aqui também. E aí eu me mudei pra XXX pra me dedicar à docência e ser a coordenadora do curso. Aí fazia uns dois, três meses que eu tava lá, o tribunal chamou pra eu trabalhar em Catanduva.</p> <p>Ana: Que era pertinho. Primeiro chamou de XXX. Aí eu fui aí reorganizei a minha atividade lá na instituição de ensino e fiquei trabalhando como assistente social no Fórum de XXX durante o dia, uma jornada de oito horas, viajando e dava aula e desempenhava a função de coordenação um curso de serviço</p>
--	--	--

		<p>social em XXX.</p> <p>Ana: Lembro... O meu primeiro dia de aula foi muito assustador. Porque eu fui para XXXX do XXX.</p> <p>Eu tinha encaminhado o currículo e eles me chamaram para uma entrevista.</p> <p>E aí tive essa entrevista com a direção da instituição.</p> <p>E aí a gente conversou, eles falaram da disciplina, do curso, que era um curso novo.</p> <p>E aí...</p> <p>Ah, tá bom, professora, então já pode dar aula hoje. E aí eu fiz exatamente essa cara, né?</p> <p>Como assim dar aula hoje? Eu lembro que era de Política Social a disciplina.</p> <p>E aí eu fui para a sala, assim, com susto, né?</p> <p>Claro que nesse momento ainda, tipo, para conhecer os alunos, né?</p> <p>Me apresentar, falar desse momento que eu estava iniciando, né?</p> <p>E aí, assim, tinha recebido a ementa da disciplina e fiz nesse momento só uma conversa com os alunos e aí claro, fui me organizar e preparar o material e começar o conteúdo da Semana seguinte,</p>
--	--	---

		<p>né? Mas foi nesse susto, vai lá, vai lá, eu posso dar aula hoje.</p> <p>Luisa: fiz duas disciplinas como aluna especial, aí já montei meu projeto, aí eu já me aproximei mais da docência e aí eu entrei, você faz o estágio de docência, aí eu já entrei para dar aula com professora substituta, professora lá em XXX, e aí foi ficando gostoso essa dimensão, aí eu pude pegar todos os conhecimentos que é muito interessante na docência, porque você vai pegando todos os conhecimentos que você tem durante sua trajetória e leva pra dentro da docência. Isso é um diferencial.</p> <p>Luisa: Então, no primeiro dia de aula você chega muito insegura, você sabe muito, você leu já muita coisa, mas o que eu vou seguir? E nesse sentido eu digo um professor do mestrado me ajudou muito a fazer o plano de aula. O que eu iria seguir? O plano de ensino. O que eu iria seguir? porque eu tinha lido tanta coisa, o que que eu vou começar, por onde começar, como que eu vou me organizar, aí foi</p>
--	--	---

		<p>assim e no primeiro dia de aula você chega assim, inseguro, com um certo receio, se você vai dar conta.</p> <p>Luisa: E aí, quando o cara terminou o mestrado, aí eu comecei a dar aula em universidades particulares da região, aula em XXX, aula em XXX, como professora de substituta dei aula na XXX com professora substituta, nas particulares não, mas na XXX foi como professora substituta. Aí o curso em 2009 estava surgindo aqui na XXX, a criação do curso de serviço social. Então aí eu vim, prestei o curso, porque aí eu já almejava entrar numa universidade pública, porque trabalhar na universidade em particular é muito legal, mas a gente é muito horista. não dá pra você fazer um projeto de extensão, não dá pra você ser pesquisadora, não dá pra você viver a universidade, né? E se tornava cansativo porque eu tinha que andar pra lá, andar pra cá, né? Fora da cidade de Franca. Aí, quando eu prestei aqui, foi o primeiro concurso que teve aqui, eu já passei, já</p>
--	--	---

		<p>entrei e tô aqui até hoje.</p> <p>Sophia: Eu entrei em psicologia e eu comecei a fazer, eu entrei com uma visão de que eu ia para um campo de trabalho na área da saúde, na área hospitalar, era algo que me interessava e aí, quando eu estava no segundo ano da faculdade, comecei a fazer iniciação científica e ser apresentada a área da pesquisa, da psicologia escolar, que foi o campo que eu comecei a ser inserida.</p> <p>Quando eu entendi de fato que a iniciação científica era para uma introdução à pesquisa, e que pesquisa estava relacionada à docência no nosso país eu comecei a pensar, será que é isso que eu quero?</p> <p>O que será que eu quero?</p> <p>Na época eu também ganhava uma bolsa, dependia dessa bolsa. Então as coisas foram muito assim, eu fui sendo levada, mas por um caminho que eu estava gostando.</p> <p>Eu comecei a gostar muito da iniciação científica.</p> <p>E aí, ser docente foi uma escolha pós-mestrado, então assim, até o mestrado</p>
--	--	--

		<p>eu entrei meio que um fluxo, parece que foi uma continuidade da graduação.</p> <p>Terminei a graduação, fiz um aperfeiçoamento, aí entrei no mestrado com a mesma orientadora de sempre, a XXX, que a Helena conhece muito, e aí eu fui fazer o mestrado.</p> <p>Fiz o mestrado, terminei o mestrado, e agora o que eu vou fazer?</p> <p>Eu comecei a trabalhar como psicóloga escolar numa escola, e aí, seis meses depois, eu fui chamada por uma amiga da aula numa universidade no interior do estado de São Paulo, em XXX.</p> <p>E eu topei.</p> <p>Falei, vamos.</p> <p>Então foi assim, Larissa, não foi uma escolha de dizer, eu quero isso, como você disse pra mim antes da gente começar, né? Eu quero.</p> <p>Sophia: Então, foi uma coisa assim, que a vida foi me levando. E eu acabei gostando.</p> <p>Hoje, eu acho que eu sou mais docente do que psicóloga.</p> <p>Eu atuei por um tempo, mas eu gosto muito da docência.</p> <p>Especialmente em sala de aula, não das partes adjacentes do que é a docência.</p>
--	--	---

		<p>Mas eu gosto. Então, assim, não foi uma escolha muito determinada previamente. O caminho foi se construindo à medida em que eu fui caminhando. Mais ou menos desse modo.</p> <p>Sophia: Ela que me chamou ela tava dando aula numa universidade em XXX, que era uma universidade menor, e ela falou, olha, a gente tá precisando de um professor da área da psicologia escolar, eu tinha acabado o mestrado faz alguns meses, e assim, então eu não tinha ido muito buscar, não era um movimento meio forte nisso, e aí assim, não que caiu no colo, né?</p> <p>Mas foi um pouco assim, eu tava em busca disso, mas foi a formação, né?</p> <p>Porque também as pessoas, Larissa, procuram assim, né? Quando a gente vai procurar um docente pra um cargo, você vai nos grupos de pesquisa, né? Você não põe anúncio procura-se. Então, precisa de um professor com esse perfil. A gente vai nos pontos que a gente sabe. Isso são feitos pelos</p>
--	--	---

		<p>grupos de pesquisa. É os grupos que sabem o que precisa. Então, eu acho que o ponto central é a formação.</p> <p>Sophia: Não, eu decidi isso no mestrado.</p> <p>Sophia: Eu já tinha ido nessa instituição pra poder dar uma palestra, isoladamente. Aí, quando foi em 2005, isso foi em 2004. Em 2005, eu fui chamada pra trabalhar lá como docente. Então, eu comecei a trabalhar em 14 de fevereiro de 2005. E eu me lembro muito bem do dia que eu entrei. Então, eu entrei numa sala de aula, lembro até hoje qual é a sala de aula, a turma. Eu estava muito nervosa, mesmo entrando com uma outra professora, porque eu acho que a gente se vê frente a um outro papel, e eu tinha 26 anos. É uma coisa que hoje, por exemplo, eu me sinto muito mais segura em qualquer outra coisa nova que eu vou começar, mas naquela época eu vejo o quanto que a gente tem de falta de experiência. Então, foi muito</p>
--	--	--

		<p>desafiador, porque foi isso, a primeira pergunta que os alunos fizeram era quantos anos eu tinha e a quanto tempo eu dava aula, nitidamente vendo que eu era uma pessoa muito nova e que não tinha experiência, falei do meu percurso profissional e falei, né, nunca dei aula. E aí tô aqui pra começar.</p> <p>Eu peguei uma disciplina muito gostosa, que é uma disciplina de Psicologia do Desenvolvimento. Eu dei aula, os 18 anos que eu dei aula na XXX, eu dei aula nessa disciplina</p>
--	--	---

Categoria 2 – Percurso Profissional		
Essa categoria esclarece, por meio das fals, quais seriam as Representações sociais relacionadas ao desenvolvimento profissional vivenciado até alcançar a docência e, ainda, as representações acerca dos desafios da escolha e da prática da profissão.		
Categorias Iniciais	Critérios	Exemplos
a) Desenvolvimento Profissional.	Termos ou expressões que refletem as representações sociais acerca do desenvolvimento profissional docente, tais como: formação e prática, a existência ou não de uma formação voltada para a docência e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.	<p>João: Então no ano que estive na UFU, tinha que fazer adaptação porque eu era transferido. Fiquei um ano fazendo adaptação de matéria. E no currículo da UFU tinha licenciatura. Então nesse um ano que fiquei na UFU, fiz disciplinas de licenciatura.</p> <p>João: Algumas disciplinas de caráter didático, de licenciatura.</p> <p>João: É, que foi só três...aproximadamente três anos depois.</p>

		<p>João: E no mestrado, né? que como eu já tinha feito um semestre do mestrado, o objetivo do mestrado também é de formar professor. Então desde o mestrado também intensifica essa coisa do aprendizado sobre metodologias e também no mestrado sempre tem essa questão de que o que a gente faz precisa ser socializado.</p> <p>João: Então, nessa formação em psicanálise, eu tinha uma colega que era de formação pedagógica. E mesmo depois de dando aula há tantos anos já, essa colega me pergunta se no mestrado e no doutorado eu tinha tido disciplinas de licenciamento de caráter didático-pedagógico. Eu falei, sim, está de docência. Mas ela falou, mas assim como? Eu expliquei o que a gente tinha. Ela falou, mas isso é um absurdo. Vocês não têm nada didático-pedagógico de fato? Eu falei, não.</p> <p>João: Só aquelas monitorias que eu te falei, especialmente a monitoria que eu dava assistência nos trabalhos de conclusão de curso, mas era sempre uma conversa muito individualizada, não era sala de aula, entendeu? Então, assim, isso de ter estágio em docência na época do meu mestrado, que eu fiz mestrado de 98 a 99, não existia esse requisito governamental de estágio em docência. Só passou a existir quando eu entrei no doutorado em 2000, aí tinha o estágio em</p>
--	--	--

		<p>docência.</p> <p>Mas como eu já era professor, eu podia usar a minha experiência de professor para me liberar do estágio em docência.</p> <p>João: Mas algumas dessas estratégias, porque como faz muitos anos que eu dou aula, algumas dessas estratégias que eu via que tinham sido válidas em certas turmas, hoje em dia eu tenho aluno que vira e fala assim pra mim, pelo amor de Deus, não faz isso com a gente de novo.</p> <p>Mariana: Mas, no fundo, eu queria estar na sala de aula, mas ainda bem que eu tive, assim, o juízo de falar, não, eu tô muito nova, muito despreparada, até a questão da idade aí não era o caso, mas eu estava despreparada pra dar aula.</p> <p>E aí, quando eu comecei a fazer, eu fiz um curso de especialização e veio a metodologia do ensino superior.</p> <p>Mariana: E na pós-graduação, essa Lato Sensu que eu fiz, eu estava mais com o pé no chão, estava mais madura, eu estava querendo mais alguma coisa, eu queria aprender, então, e a metodologia do ensino superior me chamou muito a atenção.</p> <p>Mariana: E aí eu fui me capacitando e apareceu esse mestrado. A universidade fez um convênio com a XXX de São Paulo para fazer um mestrado interinstitucional. Era o XXX de São Paulo, o XXX de Uberlândia e a Universidade.</p> <p>Aí eu fui selecionada, eu</p>
--	--	---

	<p>fiz uma provinha, para os professores que se candidataram, a XXX deu uma prova e eu passei e fui fazer esse mestrado.</p> <p>Mariana: Voltado para o Direito.</p> <p>Mariana: Então, não, aí eu faço os cursos. A universidade tá sempre capacitando a gente. A Universidade, ela mantém muito assim, todos, duas vezes por ano, ela traz palestrante de nomeado, renomado pra falar da questão da avaliação, fala pra questão da... do ensino e da aprendizagem, da relação aluno e professor, como que elabora a prova, a gente fez várias oficinas, a Universidade tá sempre trazendo.</p> <p>Mariana: Nossa, é muito bom. Porque eu acho assim, o ideal seria que você tivesse a teoria e fosse pra prática. O meu caminho foi meio que inverso, eu aprendi os dois juntos. Eu fiz a prática e aprendendo na teoria, porque quando eu fui pra sala de aula, eu tinha um cursinho de 90 horas lá, sei lá, de metodologia do ensino superior e as curiosidades que eu tinha pra ler os autores, né?</p> <p>Mariana: Agora, eu achava que era isso, o professor passar tudo o que sabe.</p> <p>Mariana: A gente não tinha técnica, não tinha forma de ministrar, porque você dá uma palestra é uma coisa, agora você ensinar o aluno da faculdade.</p>
--	---

		<p>Pedro: Na verdade, foi uma... Engraçado, eu lembro que no começo, porque foi uma preparação... individual. Eu imaginava que a universidade às vezes...daria um apoio. Não, ela te dava... o giz e o pincel e você se vira.</p> <p>E, no começo, eu tinha uma insegurança nisso. Como que eu estava... como que eu estava conseguindo passar... ou não..</p> <p>Pedro: Então, assim, eu que fui buscando mesmo essa questão de preparo. Eu tinha como referência muito os meus professores da graduação, como que aqueles que, na minha visão, se deram bem na questão de metodologia, de didática. Então, eu ia muito nisso, de eu mesmo correr atrás.</p> <p>Pedro: Mas muita coisa foi por internet, foi pesquisa, teste mesmo em sala. Teste de experiência. de ver se dava certo ou não, porque no começo era muito engessado.</p> <p>Pedro: Foi a pós Lato Senso. E foi uma pós que eu fiz em BH.</p> <p>Pedro: E aí foi essa pós em BH que eu fiz em dois mil... em 2004, e que teve a metodologia do ensino superior e tal, e eram formas de abordagens diferentes da graduação daqui. Então, professores muito disponíveis de oferecer, de</p>
--	--	--

		<p>estar lá para contribuir de alguma forma com quem já dava aula, e nessa turma minha tinham muitos colegas que já davam aula.</p> <p>Pedro: Então, a forma de preparo de seminário foi diferente essa troca que a gente tinha, porque na época eu não estava dando aula ainda. Então isso, embora eu ainda não tinha a vivência de sala de aula, mas contribui depois para eu ver de como que eles traziam isso, mas ainda muito no campo teórico, abstrato. E aí depois, quando eu fui para a sala de aula, que foi assimilando.</p> <p>Pedro: Hoje eu tô no mestrado. É como aluno especial, né? Ainda. E o mestrado, XXX e não na área do Direito, mas ele me traz muita bagagem para a disciplina que eu trago.</p> <p>Pedro: E aí, eu não tenho muito essa questão da técnica teórica, de muitos estudos, de mestrado e tal. Então, o meu foi muito... eu dei a cara a tapa e fui indo, para ir aprendendo e tal. Teve uma época que eu fui e fiquei na USP, em São Paulo, para estudo, no final do curso. E aí, vi algumas aulas lá que me motivaram muito, porque é outra visão que tem.</p> <p>Pedro: Mas na graduação, Larissa, eu fui fazer um curso em Cambridge, na Inglaterra, de inglês.</p> <p>Pedro: E aí, nesse ano, que eu comecei a pesquisar sobre direito de xxx, para fins de TCC e tal, eu falei,</p>
--	--	---

		<p>ah, eu quero outro horizonte. E aí fui para a USP, lá pesquisar lá, fui lá quatro vezes. E pesquisava, eu tinha um irmão que morava lá, eu tenho um irmão que morava lá e aí lá teve a oportunidade de eu assistir algumas aulas da graduação.</p> <p>Pedro: Acho que o que eu vi é lá que eu nunca vi aqui, na época da minha graduação, de pesquisa e extensão, dos alunos terem isso. Tanto que, quando eu fui fazer o cursinho que eu formei, Teve um processo de seleção e eu participei. E aí fui selecionado para fazer parte de um projeto de exenção do Carandiru. Na área penal.</p> <p>Pedro: Teve uma disciplina na pós, que é a metodologia do ensino superior. Então ela me chamou atenção. Então acho que às vezes o ponto de partida foi ali, nessa metodologia, mas muito superficial. Então assim, aí eu conversava com colegas, mas que tinham experiência já há muito mais tempo, Como que eles lidavam? Não, era só pincel e fala mesmo. Então era só material mesmo, escrevia e falava.</p> <p>Pedro: Entendi. Aí eu fiz... Eu fiz curso de atualizações. Por exemplo, pegava o curso de atualização em Direito de XXX, em Direito das XXX, atualização em Direito XXX, de cursinhos, de concursos, só que só para fins de atualização mesmo.</p>
--	--	---

		<p>E aí fazia esse online, EAD e tal. Então esses eu fiz vários. Porque eu acho que eu precisava, Larissa, um pouco de um... do estímulo, eu não era de ficar sozinho, só lendo e tal, eu acho que sempre fui disso, eu precisava de ter algo para me dar um empurrão. Isso antes da docência, antes de eu começar na universidade. Porque depois, não que eu parei de fazer curso, mas depois eu acho que a própria docência já era o já me instigava a ir atrás, a estudar.</p> <p>Pedro: Na verdade, quando tem alguma atividade assim, em sala aí eu pego tempo de sala de aula pra fazer isso. Só que não uma leitura individualizada, cada um. Às vezes uma leitura com comentário, às vezes eu puxo um aluno que leu pra puxar a fila e comentar, e aí eu vou pegando a participação de outros. Acho que eu vou mais ou menos assim. Agora já teve atividade, teve uma turma que eu vi que não era difícil, e se eu pedir pra prepararem um vídeo pra mim. Valendo nota, era uma atividade avaliativa, eu ia fazer um vídeo. E um vídeo sobre um assunto da disciplina que gostou e por que gostou. Se tinha alguma vinculação à vida profissional ou à vida pessoal. Aí eu vi que eles leram, foram atrás e tal. Aí foi diferente, mas...</p> <p>Pedro: Exato. Até hoje, na verdade, por mais que a gente tenha as</p>
--	--	--

		<p>aulas já mais ou menos esquematizadas, sempre eu viro se tem um julgamento diferente, o que eu posso melhorar naquela aula. Então, eu tenho muita essa preocupação com o aluno, o que o aluno vai... tirar de proveito da aula.</p> <p>Pedro: A gente vê o interesse deles. Às vezes comentários de professores. Fala, nossa, aquela turma na minha aula é muito pacata. E às vezes eu vejo que não, que na aula, na forma de abordar...</p> <p>Pedro: Agora tem um ponto também, Larissa, que aqui eu dou aula mais no final do curso. Então os alunos já têm uma maturidade jurídica melhor. Eles já viram praticamente todas as disciplinas, então o nosso debate fica mais rico nisso. do que quando a gente pega uma disciplina mais no começo do curso, que o aluno tá mais cru ainda, mais imaturo juridicamente, então acho que isso aí contribui também positivamente.</p> <p>Pedro: Alguns pontos específicos do conteúdo programático, eu trazia situações reais. E reais mesmo, não são situações inventadas, porque como tem o NPJ (núcleo de práticas jurídicas), muito grande de casos que a gente pode trabalhar. Então, eu acho que assim, nesse caso, o que vocês fariam? Traz o caso e é exatamente aquele ponto que a gente está trabalhando.</p> <p>Pedro: Passei também a trazer acórdãos.</p>
--	--	---

		<p>E aí eu não sou muito de data show. Mas nesse dia eu uso. Então eu projeto acórdão. Às vezes em processo eu trago petições. Trago decisões e tal. Eu passei a fazer isso também, achei que foi muito mais produtivo.</p> <p>Ana: Então, é uma história que já vem de longa data, né?</p> <p>Eu me formei em serviço social, né?</p> <p>Eu sou assistente social formada pela XXXX de XXXX e quando eu terminei a graduação, coincidentemente abriu o curso de pós-graduação lá na XXX.</p> <p>E aí eu me formei e logo depois de formada fui trabalhar como assistente social no local onde eu havia feito estágio durante a graduação e abri o curso de pós-graduação e aí eu me inscrevi a princípio como aluna especial na pós-graduação do mestrado e aí frequentei, não lembro se uma ou duas disciplinas como aluna especial durante esse meu primeiro ano depois da graduação e, concomitante a isso, eu comecei a trabalhar como assistente social.</p> <p>Uma das atribuições do assistente social é supervisão na estágio.</p> <p>Eu tinha feito estágio na instituição onde eu fui trabalhar e depois, como profissional, fui chamada a desempenhar esse papel de supervisora de estágio.</p> <p>Eu lembro que no começo eu não quis muito não, deixa eu me apropriar primeiro desse espaço, desse lugar de profissional para depois assumir a supervisão, mas a própria XXXX tinha curso de formação para</p>
--	--	--

		<p>supervisores e aí eu fui fazer esse curso não lembro se foi um curso ou uma oficina voltada para os assistentes sociais que iriam desempenhar a função de supervisor de campo, supervisor de estágio.</p> <p>E aí eu fiz isso e logo depois comecei a supervisionar alunos, ter estagiários.</p> <p>ANA: Eu tinha passado o processo eletivo. E aí, a prefeitura topou. Então, eu tive meu contrato encerrado pela APAE.</p> <p>Fui admitida pela Prefeitura, por conta da aprovação desse processo seletivo.</p> <p>E aí fui cedida para prestar serviço na APAE.</p> <p>Então eu tinha uma condição de trabalho melhor, porque a remuneração, a carga horária da Prefeitura era maior, né?</p> <p>E desenvolvi um trabalho na APAE da mesma forma. Que era um espaço que eu me identifiquei, que eu gostava.</p> <p>E aí o que acontece, quando eu passei, no concurso do tribunal, o primeiro deles foi o de XXXXX ia ter o concurso da prefeitura para regularizar essa situação, porque a gente era CRT, num processo eletivo, vencia o contrato, encerrava, renovava.</p> <p>Durante quatro anos foi essa condição.</p> <p>E aí, enquanto eu prestei, passei no concurso de XXX, e que ia ter o concurso da prefeitura, aí eu fiquei sem dar pra prestar concurso da prefeitura pra que?</p> <p>Eu já passei no Tribunal.</p> <p>E aí, fiquei nessa confiança de ser chamada, e demorou</p>
--	--	---

		<p>dois anos a nomeação. E aí, nessa condição, meu contrato da prefeitura venceu, eu não prestei no concurso, fiquei sem o trabalho, mas estava na fase de pesquisa do doutorado.</p> <p>Ana: Não, no mestrado. Eu estava fazendo o mestrado. E aí, eu consegui me dedicar ao mestrado, consegui uma bolsa da CAPES e aí fiquei nesse espaço, nesse momento. Quando eu terminei o mestrado, a bolsa acabou e aí eu tive que voltar a trabalhar. E aí eu voltei a trabalhar na APAE. A APAE me chamou de volta e aí eu fiquei trabalhando lá e logo em seguida a instituição do ensino me chamou lá em XXXX. Aí durante, eu lembro que durante seis meses, eu conciliava os dois trabalhos. Eu trabalhava na APAE de segunda e quinta, e na sexta-feira viajava para XXXX pra dar aula.</p> <p>Ana: Eu morava em XXX, ia todo dia pra XXX trabalhava até as quatro da tarde. Na verdade eram oito horas, mas a gente tinha um juiz que conseguia uma liberação, a gente saía às quatro. E aí eu voltava pra XXX e ia à noite pra faculdade. E aí fiquei nessa jornada durante três anos. Até que resolvi fazer o doutorado. E aí, quando eu resolvi fazer o doutorado, foi uma outra jornada. O universo conspira a favor. E na época, a assistente</p>
--	--	---

	<p>social do Fórum de XXX , que é uma cidadezinha próxima a XXX, próxima a XXX, tinha sido minha colega de faculdade, no primeiro ano de faculdade depois ela se transferiu, foi pra outro lugar e aí ela tinha interesse em voltar pra XXX ou pra região de XXX e eu leio a expectativa de vir pra poder ficar mais fácil nesse trabalho o cumprimento da jornada do doutorado e em XXX, na XXX.</p> <p>A gente conseguiu fazer essa permuta.</p> <p>Então, eu vim trabalhar em XXX e ela foi trabalhar no meu lugar em XXXX.</p> <p>Só que mesmo indo pra XXX, eu continuei na docência lá em XXX e aí eu trabalhava oito horas, e aí, porque o tribunal lá era rigorosamente às oito horas, na sexta-feira eu viajava de volta para XXX para dar aula, as quatro aulas na sexta-feira e depois voltar.</p> <p>Ana: Teve uma greve no Tribunal de Justiça do meio desse caminho, e aí nesse período eu aproveitei pra adiantar as disciplinas, fiz disciplina na USP em XXX, buscar outros espaços pra poder cumprir, no primeiro ano eu consegui cumprir os créditos do doutorado.</p> <p>E aí fiquei nessa condição, trabalhando no fórum e viajando para Rio Preto durante mais dois anos, até que me desliguei da instituição de ensino e fui terminar a pesquisa de doutorado.</p> <p>Ana: Aí respirei, terminei o doutorado e aí logo em seguida fui convidada para trabalhar numa outra instituição de ensino em XXX, na XXXX, no curso de serviço social e aí</p>
--	---

		<p>continuei trabalhando no fórum já tinha concluído o doutorado, né, trabalhava no fórum e viajava, mas aí eu ia em XXX e aí eu ia duas vezes por semana para XXX no curso que era noturno, então eu trabalhava em XXX ia pra XXXX de quarta às vezes eu dormia lá, às vezes eu voltava porque no dia seguinte eu tinha que trabalhar e na sexta-feira também dava aula na sexta-feira e aí fiquei nessa condição e eu fiquei acho que sete anos na XXX trabalhando só que aí depois de cinco anos que eu estava em XXX eu consegui uma remoção pra XXX que é minha cidade então eu voltei a morar em XXX, trabalhava lá fora de XXX mas continuava indo duas vezes por semana pra XXX pra dar aula até que, em 2010, eu resolvi prestar o concurso aqui.</p> <p>Nessa expectativa como vou me dedicar só à docência.</p> <p>E aí, prestei, fui aprovada.</p> <p>Ana: Porque se eu percebi que o mestrado não deu, a gente foi buscar em outros espaços.</p> <p>E aí, assim, lembro que na XXX dela, em XXX, que foi uma das instituições que eu trabalhei, eles... ofereciam essa formação.</p> <p>Eu lembro que todo começo de semestre eles davam o espaço, não lembro se era curso ou oficina não lembro o nome que eles davam, mas era voltada para todo o corpo docente nessa perspectiva de capacitar esse corpo docente nas questões aí didática, pedagógica, então eu acho que ao longo o próprio exercício da docência, a gente foi buscando essa informação aí, às vezes oferecida pela</p>
--	--	--

		<p>própria instituição. Eu lembro aqui, na XXXX também, quando eu cheguei, a gente teve vários momentos com essa proposta de formação.</p> <p>Ana: Eu lembro, eu acho que no doutorado, no programa, até teve a oferta de uma disciplina mas que eu não lembro se era um dia ou um horário, que eu não consegui, eu não fiz, porque dentro das disciplinas do programa a gente cumpre, tem uma opção, a gente escolhe algumas, algumas são obrigatórias, e outras o aluno escolhe, e aí eu lembro que eu particularmente não fiz, mas no programa de doutorado tinha uma disciplina, inclusive uma outra em questão, hoje, os programas de pós-graduação tem a exigência de um estágio de docência. Quando eu fiz o meu doutorado, não tinha.</p> <p>Então nem essa condição eu tive durante o doutorado.</p> <p>Luisa: Então, quando eu me formei, era muito tempo atrás, fazer um mestrado, um doutorado era muito difícil. Aliás, nem doutorado nem existia. Era mestrado e na minha área tinha que fazer somente na XXX São Paulo, eu morava em Franca, e aí eu fazia XXX. E era muito difícil a gente fazer, isso é caro.</p> <p>Então, aí eu fui fazer outros horizontes, trabalhei pra aqui, pra lá, pro lá, mas eu sempre tive um pezinho na educação.</p> <p>Porque, por exemplo, trabalhei no SESI e trabalhava com, o pessoal chama de capacitações,</p>
--	--	---

		<p>né?</p> <p>As capacitações dentro das indústrias.</p> <p>Depois, nós abrimos junto com uma amiga, com algumas amigas da psicologia, nós abrimos um instituto de psicologia e serviço social, onde nós continuamos com essa dimensão educativa.</p> <p>Depois eu fiz direito, mas eu não gostei.</p> <p>Larissa: O Mestrado foi em qual área?</p> <p>Luisa: Serviço social.</p> <p>Luisa: Então, olha, a minha formação é: Eu fiz serviço social na XXX, mestrado na XXX, doutorado no XXX, e pós-doutorado da XXX. Então, minha casa é a XXX de Franca.</p> <p>Luisa: Então, aí o mestrado, foi onde eu tive esse curso, essa disciplina de docência, a única disciplina que eu tive foi no mestrado de docência.</p> <p>Junto com o mestrado, eu estava terminando o mestrado e fui convidada para dar aula como docente, aí sim, na Universidade de XXX.</p> <p>Luisa: Aí depois de XXX, eu saí de XXX, eu vim dar aula na XXX como professora substituta. fazendo o doutorado, porque eu terminei mestrado no ano que eu prestei o doutorado e já entrei.</p> <p>Aí eu já era doutora fazendo, aí eu ficava no Instituto, Sebrae, professora em XXXX, professora na XXX de XXX.</p> <p>Luisa: E isso, essas metodologias ativas eu dava nesses espaços, tanto no SESI quanto no</p>
--	--	---

		<p>SEBRAE, no SEBRAE então a gente utilizava só metodologia ativa.</p> <p>Lúisa: Com uma matéria. Eu acho ela muito relevante, né? E é importante, é relevante no sentido assim, olha, eu acho que teria que ter uma preparação maior. Porque aí, cada pessoa que está ali no mestrado, no privado, eles acabam buscando por si só. Mas tem uns que não buscam mais. E entram despreparados cada um. Por quê?</p> <p>Porque os mestrados, de um modo geral, eles preparam a gente para pesquisa.</p> <p>Importante é pesquisa. É pesquisa, sabe? E é um paradigma, aliás, nem digo paradigma, é muito contraditório. Porque se você faz um mestrado acadêmico é pra quê? Você ser o quê? Docente.</p> <p>Então a preparação é muito pequena.</p> <p>Eu, por exemplo, não dou aula. Eu dou uma aula, uma disciplina, no estagio da psicologia, porque eu estou no estagio da psicologia daqui. Eu dou uma disciplina que chama-se XXX. Mas é uma disciplina, um semestre 60 horas, termina. Você entendeu? E aí?</p> <p>Então, algumas pessoas que se interessam, elas vão continuar, mas outras que se interessam. Aí você vai falar assim, depois ele aprende. Na hora que ele for docente, ele aprende.</p> <p>Lúisa: Posterior à docência, a gente tinha,</p>
--	--	--

	<p>tanto nas universidades particulares, a gente tinha aqueles cursinhos básicos pra alguma coisa, pra...</p> <p>Ai, a gente tá com dificuldade de avaliar, de avaliação, como que a gente faz a avaliação?</p> <p>Então, os cursinhos que a própria universidade ofereceria, eu fazia.</p> <p>Aqui na XXXX, que não tem muitos esses cursos, né?</p> <p>E quando nós chegamos aqui, a gente tinha... pessoas, a gente tem um departamento que cuida dessa questão pedagógica.</p> <p>Então, nós solicitamos cursos a eles para que a gente pudesse ficar mais... dar uma arejada aos nossos conhecimentos, aperfeiçoar os nossos conhecimentos para a gente poder pensar no dia a dia.</p> <p>Então, o curso de serviço social sempre fez isso. Sempre fez isso, e agora não.</p> <p>Agora cada um vai.</p> <p>Então a própria universidade oferece.</p> <p>Mas quando nós chegamos aqui em XXX, nós buscamos para que todos pudessem ter.</p> <p>Agora não.</p> <p>Cada um vai de acordo com o que quer.</p> <p>Eu busco os cursos que tem e tento sempre fazer.</p> <p>Luísa: Então, eu tinha. Sempre tive, por causa desse meu histórico.</p> <p>Então, por causa desse meu histórico, às vezes eu via aos meus colegas dando aula, a trajetória que eles tinham, as dificuldades que eles tinham.</p> <p>Então, eu sempre achei que tinha que ter essa preparação pedagógica, como é que eu sempre procurei.</p>
--	--

		<p>Mas, um dos maiores problemas que nós temos, é que dentro do bacharelado a gente não tem uma formação pedagógica.</p> <p>Esse que é o problema.</p> <p>Luisa: Sim, eu não dou só as metodologias ativas na sala de aula, mas também as metodologias tradicionais, mais ativo, vamos dizer, mas isso vai depender de cada turma.</p> <p>Eu monto o plano de ensino, coloco vai ser utilizada essas metodologias ativas, mas a hora que eu chego em sala de aula, preciso conhecer aqueles meus discentes. Se eu não conheço os discentes, não tem como.</p> <p>E a gente aplicar o A ou o B ou o C, entendeu?</p> <p>Luisa: Eu aprendo, esse processo de ensinar, de aprender e ensinar é muito mais evidenciado com a metodologia ativa.</p> <p>Luísa: Também.</p> <p>O primeiro dia de aula eu coloco o plano de ensino, aquilo que dá pra ser discutido com eles, vai ser discutido com eles.</p> <p>metologia, avaliação, é discutido com eles.</p> <p>objetivo, se tá bom o conteúdo, se eles percebem que gostaria de acrescentar alguma coisa.</p> <p>Então, essa é uma oportunidade pra eles, pra eles falarem.</p> <p>Muitos não falam, aliás, quase ninguém fala, porque, ah, tá bom esse conteúdo, eles sabem, né, da matéria, mas eles têm abertura pra falar.</p> <p>Luisa: É, eu me formei lá e depois disso, aí abriu esse Instituto de Psicologia</p>
--	--	---

	<p>e Serviço Social E aí nós fazíamos esse trabalho de qual a dimensão educativa também, dentro dos espaços públicos, creches, creches que hoje são as escolinhas, escolas, a gente dava assessoria, sempre nessa dimensão educativa das indústrias de calçados em XXX.</p> <p>E aí, eu comecei, aí começou a ter XXX, começou a ter o mestrado.</p> <p>Luisa: Fui também, professora no SEBRAE. Antes de alcançar a docência.</p> <p>Luisa: Aí eu vim do SEBRAE, depois eu entrei no SESI.</p> <p>No SESI eu trabalhava com essa dimensão educativa. Não professora... Eu era assistente social e utilizava meus conhecimentos do serviço social para as capacitações que eu fazia dentro das indústrias.</p> <p>Luisa: Não, não. Eu fazia os treinamentos, entendeu? Mas sem ser professora. Sala de aula, do jeito que a gente vê hoje.</p> <p>Depois eu fui, nós abrimos o Instituto de Psicologia e Serviço Social e nós continuamos com as mesmas coisas que fazíamos em SESI, continuamos no Instituto com outros segmentos populacionais. E junto com esse instituto, eu entrei, eu ministrava cursos no SEBRAE.</p> <p>Luisa: Cursos no SEBRAE, mas não é um curso, não é docente, a gente não era docente, mas facilitadoras.</p> <p>Luisa: E o doutorado. Aí</p>
--	--

		<p>fazia o meu doutorado, fazia da meia-noite às seis.</p> <p>Luisa: Aí depois do SEBRAE, durante, não teve depois, era todo mundo junto. E a gente trabalhava, é, trabalhávamos em três frentes, a gente trabalhava no SEBRAE e nesse Instituto de Psicologia e Serviço Social que nós criamos. Depois eu entrei no mestrado, aí eu fiquei de SEBRAE, mestrado e Instituto. Depois....</p> <p>Sophia: Assim, era uma coisa difícil, nossa, dar aula, né? formar psicólogo, que é diferente de ser psicólogo, então eu tinha atuação como psicóloga, eu não tinha ensino na faculdade, eu tive disciplina de licenciatura, mas eram coisas assim que a gente foi fazendo estágios muito insignificantes, então assim, a gente estudava sobre educação, mas não é uma realidade do que eu vejo que é hoje, né, então assim, eu tive uma expectativa muito muito inatingível, e aí eu comecei com boas colegas para poder me auxiliar, então eu fui muito bem conduzida.</p> <p>Sophia: Eu estava dentro de uma escola, eu era psicóloga dentro de uma escola de educação infantil, então eu fazia reunião com pais, eu fazia adaptação das crianças, trabalhava com a formação das professoras, eu fazia mediação das crianças, entre as crianças, e aí eu fui dar aula. Então, quando</p>
--	--	--

	<p>eu fui dar aula, eu já atuava, então aquilo me fortaleceu como docente, porque quando eu comecei a perceber que eu trazia a minha prática para dentro da sala de aula e foi muito bacana foi muito legal, aí eu dei uma no segundo ano eu já dei uma relaxada, então essa coisa do inatingível como algo muito distante de mim deixou de ser, porque eu já entendi a pegada da docência</p> <p>Sophia: Eram nas semanas pedagógicas, nos planejamentos, então assim, a gente fazia reuniões, a gente pensava sobre cada item do plano de ensino, a gente pensava sobre o projeto pedagógico, sobre PDI, né, o plano de desenvolvimento institucional, Tinha algum professor que falava sobre didática, eles chamavam professores para darem oficinas. Então, eu me lembro que eu e uma amiga desenvolvemos uma oficina de memorial, de vida escolar, e a gente fazia com alunos de primeiro ano, que é uma oficina muito bacana de se fazer. Daí a instituição chamou a gente um período pra poder ensinar isso pra outros docentes. Então, as oficinas que a gente compartilhava entre os professores ou chamavam pessoas de fora pra vir ensinar me auxiliaram numa capacitação, digamos assim.</p> <p>Mas não aprendi isso no mestrado, no doutorado. Aprendi isso com a prática mesmo. Com a prática.</p>
--	---

		<p>Sophia: Foi. Eu fiz graduação na XXX lá de XXX, o mestrado e o doutorado na XXX, tudo na XXX eu fiz, fui fazer mestrado em psicologia, fiz doutorado em psicologia, só que entre graduação e mestrado, eu fiz um aperfeiçoamento de um ano, que é quase que uma... você saiu do estágio no último ano, você fica como profissional, só que ainda supervisionado, num grupo de pesquisa, que eu tava como iniciação científica, então eu não era mais iniciação científica, eu era profissional que intermediava As outras estagiárias que vieram depois de mim no campo. E eu me identifiquei muito com isso, adorava.</p> <p>Sophia: É o aperfeiçoamento. É quase assim, é um pezinho na especialização. Mas ela é da prática. Aperfeiçoamento é da prática. Eu ficava 20 horas em campo e tinha reunião uma vez por semana de 4 horas. Então era uma coisa muito mais da prática. Aí eu entrei no mestrado. Porque durante esse período de aperfeiçoamento, eu coletei muito dado da prática. Esses dados eu transformei em pesquisa, tanto que eu fiz o mestrado em um ano. Em um ano, em 2004. Em 2003 eu defendi no início de 2004. Em 2003 eu entrei no mestrado e defendi no início de 2004. Aí fiz o mestrado, daí eu parei seis anos, fui dar aula e trabalhar como psicóloga. Daí, seis anos depois, porque eu entrei no NDE e</p>
--	--	---

		<p>fui estudar formação...</p> <p>Sophia: Não, isso na graduação, onde eu trabalhava. Todos os cursos têm um NDE, tem um Núcleo Docente Estruturante. O Núcleo Docente Estruturante é o responsável pela estruturação pedagógica de todos os cursos. Eu trabalhava assim, e aí eu fui tendo contato com formação, daí no doutorado eu fui estudar sobre formação do psicólogo.</p> <p>Sophia: Então, eu tive esse período, parei daí, não fiz pós-doutorado ainda, tenho intenção de fazer mais pra frente, e tô assim, o restante da formação vem com a prática, né?</p> <p>Sophia: tinha, Larissa, mas muito, muito incipiente, muito distante da realidade, né? No mestrado eu tive, tive disciplina de didática, mas eram disciplinas que estudavam a didática. Então a gente lia textos, a gente não ia pra sala de aula. Tinha um tal de um estágio em docência que eu fui fazer com a XXX, que era minha professora, e eu acompanhava a supervisão do estágio dela. Então eu controlava o diário de campo, auxiliava as meninas na prática, só que isso não me ensinava essa professora. O que me ensinou foi, de fato, ter entrado numa instituição como professora, ser contratada como docente. E aí, no doutorado, eu fui dispensada de todas as disciplinas que pensavam sobre didática, porque eu já era professora.</p>
--	--	--

		<p>Então, quem já trabalhava há um determinado tempo, acho que eram três anos, podia ser dispensada, quem nunca tinha tido experiência docente nem ficava dispensada.</p> <p>Mas as disciplinas não eram assim, não preparada, não eram disciplinas que ajudavam nesse sentido.</p>
<p>b) Desafio da escolha e da prática</p>	<p>Termos ou expressões que refletem as representações sociais acerca dos desafios enfrentados pelo docente tanto na escolha quanto na prática, incluindo: aplicabilidade das práticas pedagógicas, impacto da docência na vida pessoal e profissional, diferença geracional, adaptações da prática, formação relacionada à inclusão, uso de tecnologia em sala de aula, falta de estímulo financeiro, ausência de leitura, renascimento na vida pessoal ao optar pela docência, formação continuada, necessidade de comprometimento por parte do aluno, dificuldades com metodologias que chamem a atenção dos estudantes noturnos, pontos positivos da universidade pública, como projetos de extensão, gratificação ao ver o resultado do trabalho na formação dos alunos, ausência de institutos de pesquisa na área de ciências humanas e sociais, preparação pedagógica insatisfatória, dificuldade de se identificar como docente, cansaço dos discentes, desnível entre os discentes, apreciação dos discentes quanto à prática, necessidade de acompanhamento de outro</p>	<p>João: Então, no meu caso, eu entendo que tem esse gap. As teorias sobre o que é sala de aula e as vivências sobre o que é sala de aula enquanto aluno, que eu fui a vida inteira, existe a sala de aula e eu como professor.</p> <p>Pra mim, acho que são duas coisas muito diferentes.</p> <p>Muito diferente.</p> <p>João: Então, essa coisa de que aprender a ser professor é um aprendizado com os estudantes é uma coisa muito forte.</p> <p>Eu gosto muito de ter monitor, por exemplo, porque como eu sou uma pessoa que agora definitivamente sou de uma geração diferente em relação a quem entra, eu preciso muito do olhar do monitor, que é de uma idade parecida, para eu ir conversando para ver o que funciona e o que não funciona.</p> <p>João: Porque aí a partir de 2000, especialmente, a partir de 2000 tem a popularização da internet, mas a internet ainda não estava na sala de aula. Não tinha smartphone. O smartphone começou a popularizar há 9 anos, em</p>

	<p>docente no início da carreira, discrepância entre a realidade e a teoria, ausência de disciplinas para preparar para a docência nos programas de mestrado e doutorado, e o percurso formativo que envolve o contexto como um todo, incluindo a vida pessoal, profissional e a formação, além de desafios relacionados a salários, condições de trabalho e a mudança do público do setor público para o privado.</p>	<p>2015. Era tudo muito caro, muito elitizado. Mas de 2015 pra cá, o smartphone entrou na sala de aula. Então, tudo isso vai mudando muito o que é essa trajetória que eu tenho como professor.</p> <p>Mariana: Nós não somos professores, a gente precisa de, eu falava de pedagogos aqui, a gente precisa, eu sempre achei que faz muita falta, faz muita falta. E eu sempre achei que a gente tinha que ter formação de pedagogia, porque a gente era advogado dando aula, não era um professor dando aula.</p> <p>Então, acho que faz muita falta</p> <p>Mariana: No começo, eu achava assim, ah, o professor vai passar tudo o que ele sabe. Na verdade, não é, né? O professor não... passar o que sabe é uma coisa... é muito, assim, você não passa o que você sabe, né? Porque a pessoa que é o receptor da sua mensagem, ele aprende quando ele quer, né? Quando ele tá disposto a ouvir, a entender aquilo. Mas eu achava que era isso.</p> <p>Mariana: Acho que se nós fôssemos todos professores que tinham conhecimento do Direito, ministrando esse conteúdo do Direito, talvez a gente tivesse mais sucesso na nossa empresa, que é da aula, ensinar o aluno.</p> <p>Porque existem técnicas, a teoria é uma coisa que fundamenta muito. Não adianta eu saber te dizer o</p>
--	--	---

	<p>que é uma petição inicial, uma sentença, se eu não souber qual o melhor método pra eu passar isso pra você.</p> <p>Porque existem vários métodos pra você ensinar, né?</p> <p>Passar um conhecimento. São vários os métodos, né?</p> <p>Então, eu acho que se a gente tivesse essas ferramentas introjetadas no nosso conhecimento jurídico, a gente teria tido mais sucesso. A gente tem mais sucesso.</p> <p>Mariana: E aí eu pego aluno muito novinho, do terceiro período, estão chegando, sabe?</p> <p>E eu tenho percebido que eu tenho 30 anos que eu tô dando aula aqui.</p> <p>A gente percebe nitidamente a mudança das gerações.</p> <p>Como que o aluno chega pra gente?</p> <p>Hoje o aluno, ele tá num alheamento, ele alheio a sua fala na sala de aula, porque o interesse dele é o celular.</p> <p>Então, a gente disputa com o celular a sala de aula, né?</p> <p>É uma disputa, assim...</p> <p>Mariana: Então, eu acho que a docência me definiu. Porque a docência, eu não uso ela só na sala de aula. Eu uso ela para fazer audiência, Eu uso ela pra conversar com meu cliente no meu escritório, sabe?</p> <p>É uma coisa específica ministrar aula, é, mas ela, quando você começa a pesquisar, a estudar, você percebe que o ensinar não é só nessa questão.</p> <p>Mariana: Eu acho que a docência me deu muito isso também, me deu esse manejo dessas coisas, sabe?</p>
--	---

		<p>Eu acho que ela acaba definindo mesmo o seu comportamento extra-sala de aula.</p> <p>Mariana: Então, eu acho que quando eu estou sendo advogada, a questão da docência me ajuda também. Porque a docência me despertou um olhar pro outro. No aluno, sabe? No aprendiz. A docência me mostrou muito isso.</p> <p>Marina: E os alunos que foram passando pela minha vida, eu tenho mais alunos, assim, da gente ver a transformação. Quanta gente, assim, não se transformou, né? Gente que às vezes você fala, nossa, tá perdido, né? Tá sem rumo na vida. E o ensino, a escola, os professores dele, não eu, mas a gente vê que com o encaminhamento correto, né? Da relação ensino e aprendizagem, Eles acham o rumo deles, né? O aluno acha o rumo deles e floresce aí pra vida afora, né?</p> <p>Pedro: Aí eu vou através ou de leitura de alguma obra que eu ainda não vi sobre aquele assunto ou pesquisa de julgados, né, sobre aquele assunto. E o que que eu posso trazer de novo? Agora, isso lá, isso exige tempo, né, de... de pesquisa, a gente procurar, tal, mas é coisa que eu faço com prazer, não é?</p> <p>Porque se a gente for pensar no financeiro, na particular, não compensa.</p> <p>Pedro: Olha, eu acho que assim, sobre o aspecto de</p>
--	--	---

		<p>desafios, eu acho que antes a gente era um pouco mais valorizado, né?</p> <p>Não só, às vezes, até pela instituição, mas também pelos pelos alunos, acho que com o avanço de internet, celular e tal, acho que não bem que uma competição, mas questionam realmente até que ponto que aquilo que a gente está passando tem um diferencial se eles podem ter um acesso muito mais fácil na internet.</p> <p>E a gente tem que competir muito com as telas em sala de aula.</p> <p>Pedro: Às vezes, o aluno que não quer, sem o celular, de alguma forma, ele prestava atenção. Agora, com o celular, com o tablet, é mais difícil. Então, isso é um desafio que a gente tem que ter didática, metodologias.</p> <p>Às vezes, para atrair muito mais o aluno.</p> <p>Aprender a usar, às vezes, o celular em alguma atividade, para que realmente eles participem. E leitura, viu, Larissa? Eu vejo a leitura do aluno muito precária. Então pede pra ler um texto, tu pede. É muito difícil. O que le? São pouquíssimos.</p> <p>Pedro: Hoje, na verdade, a preocupação é como que o aluno vai absorver e ver que aquilo é importante para a prática dele, profissional. Eu acho que isso é meio que um instintivo automático. Para despertar a atenção do aluno, não basta estar aqui falando, porque hoje ele tem vídeo-aula, Internet e tal. Então, de como despertar</p>
--	--	---

	<p>para a importância prática desse tema.</p> <p>Em qual situação na carreira jurídica dele que ele vai usar?</p> <p>Pedro: Realizou, porque eu não... eu tinha o foco também financeiro, mas não era o prioritário.</p> <p>Porque eu não tinha a ideia de ficar rico dando aula. Não era essa a ideia. Agora, aquela ideia de troca em sala de aula, de me incentivar muito ao estudo, à leitura, isso sim. De tentar fazer na sala de aula algo onde pudesse onde o aluno pudesse sair daqui diferente da forma como ele chegou.</p> <p>Pedro: Ser professor? Ah, eu acho que ser professor é me fazer renascer a cada dia, assim, porque, na verdade, Às vezes eu acho que eu estou contribuindo com o conhecimento dos alunos, mas na verdade eu saio daqui melhor a cada dia. E principalmente por conta desse momento que eu passei no ano passado, questão familiar, o que me seguiu muito foi a docência. Então, de estar em sala de aula, de estar com pessoas a cada semestre, pessoas diferentes. Uma aula nunca vai ser igual a outra, porque os alunos são outros. O meu dia pode estar diferente daquele outro dia. Então, acho que ser professor é meio que me fazer isso, renascer constantemente. Eu não me acomodo, Larissa, Por mais que eu tenha aquela aula pronta, eu não fico satisfeito em só pegar aquela aula, vir, trabalhar e ir embora.</p>
--	--

		<p>Eu acho que eu tenho que trazer algo de diferente dessa aula que eu dei no semestre passado.</p> <p>E eu acho que isso acaba por me dar um gás, me incentivar, me fazer renascer.</p> <p>Eu acho que é isso, esse papel.</p> <p>Ana: Eu acho que é uma grande... é um grande desafio.</p> <p>É um desafio.</p> <p>Eu acho que é uma função que nos exige constante busca pelo conhecimento não dá pra gente trazer pra sala de aula só aquilo que a gente já sabia antes, mas a gente nos exige essa constante formação.</p> <p>Ana: Eu acho que teve, né? o desafio, assim, eu lembro que era uma sala muito grande, sei lá, 50 alunos, né?</p> <p>Você tinha que dar aula de microfone, porque era muito grande.</p> <p>E aí eu acho que durante essa trajetória foram várias disciplinas.</p> <p>E aí cada vez que se assumia uma disciplina nova, eu acho que era um novo desafio de buscar estudos, se apropriar desse novo mundo pra poder ministrar.</p> <p>Ana: Algumas vezes eu recebia prontas esse plano de outro professor que tivesse ministrado, era importante buscar esse contato com outro professor para ter essa troca, o que que deu certo, o que que não deu certo, e aí eu ia construindo pra cada disciplina.</p> <p>Ana: Não, algumas disciplinas às vezes precisa, porque por exemplo, se era uma disciplina sei lá</p>
--	--	---

		<p>Fundamentos 2, que eu ministrei aqui, se o conteúdo do Fundamentos 1 tivesse ficado faltando alguma coisa, ou algo precisava ser retomado, para aquela turma, aí você precisava retomar.</p> <p>Então, eu acho que é importante esse contato sempre com o professor, que ministrou, no caso de disciplina, que tem 1, 2, 3, né, para poder saber o que faltou, se precisa ser reforçada.</p> <p>Ana: Eu acho que foi algo que foi meio acontecendo. Não teve um momento ah! agora, eu quero ser professora.</p> <p>As coisas foram acontecendo quando eu estava na supervisão, porque eu acho que eu quero isso ou quero além disso.</p> <p>E aí foi acontecendo.</p> <p>Eu acho que é poder, inclusive, contribuir para a formação de outros profissionais.</p> <p>Ana: Hoje, eu estou responsável por três disciplinas que é a XXX, a carta de serviço social X e X, que é uma disciplina que... é oferecida na matriz do curso anterior era do quarto, quinto e sexto período e aí a gente entendeu que era uma disciplina importante para o aluno ir para o estágio e o estágio do serviço social começa no quinto período. Então a gente reorganizou, passou por um processo de reformulação, um projeto pedagógico e hoje elas estão no terceiro e quarto período é uma disciplina bastante densa, que trata de legislação. Acho que é uma questão muito associada à própria experiência que eu tive no</p>
--	--	--

		<p>Tribunal de Justiça e com relação aos recursos, à metodologia. Então, por ser uma disciplina muito ela é muito extensa, a legislação dois tem uma carga horária de 120 horas, ela é muito extensa, muito conteúdo, eu procuro utilizar de diversos recursos, além das leituras, das aulas expositivas, nessa disciplina específica, a gente usa muitos documentários e filmes que são relacionados à temática, e aí como atividade do aluno desenvolver, inclusive fora da sala de aula, que eu tenho uma carga horária prática, e que eles gostam muito.</p> <p>E aí a gente tem essa possibilidade de trazer a discussão, porque eles firmam no documentário, no filme, para a sala de aulas, associada à própria legislação, associada à temática que está sendo discutida, que está sendo tratada.</p> <p>A questão que eu acho que é um grande desafio é fazer com que os alunos se comprometam com esse processo de formação.</p> <p>Falando pra vim, pra aula e ficar ouvindo o professor falar, isso só não vai ser suficiente para a formação dele.</p> <p>Ele precisa ser responsável.</p> <p>E aí, com a realização das leituras, a elaboração de trabalhos, pesquisas, que a gente utiliza também para que o aluno construa esse conhecimento além da sala de aula.</p> <p>Entendendo, inclusive, o próprio processo de formação como não exclusivo da sala de aula, né?</p> <p>Ou nos espaços em participação de eventos, em grupos de estudos, em</p>
--	--	--

		<p>atividades de extensão.</p> <p>Ana: Muito, muito. Porque o perfil do nosso aluno, que é um curso de turma, é de que é um aluno trabalhador, né?</p> <p>E aí...</p> <p>o tempo que ele tem para se dedicar a essa formação é bastante limitado então a gente tem sim alunos com dificuldade para poder realizar o próprio estágio e aí às vezes tem que tirar férias do trabalho para poder fazer o estágio fazer estágio no final de semana e aí a gente não tem campos de estágio que acolham alunos no final de semana ou fazer estágio no noturno a gente tem aluno que faz estágio no plantão da madrugada no hospital da madrugada não, eles ficam das sete às dez.</p> <p>Uma outra questão, eu vejo que hoje o aluno parece que não consegue entender a necessidade dessas leituras, então você indica um texto, chama pra aula, pra discutir o texto, nem todo mundo leu, E aí acho que complica um pouco, né?</p> <p>Atribuindo, acho que, ao professor, essa responsabilidade pela formação.</p> <p>O aluno também é responsável.</p> <p>E aí acho que isso.</p> <p>Então, a condição do aluno trabalhar tomou.</p> <p>A dificuldade dele, inclusive, para fazer, por conta disso, as atividades que são propostas, né?</p> <p>Às vezes na própria aula, ele está aqui, mas não está, né?</p> <p>e aí é um grande desafio, fazer com que ele fique concentrado naquele momento, não no celular, mas na atividade proposta, naquele encontro, naquele dia.</p>
--	--	---

		<p>Ana: Eu acho que apesar de ser desafiadora, ela é grande. Faz grandes... como é que eu vou dizer? Tem as suas... como é que é? As dores e as delícias. e uma delas, dessas delícias que eu acho que aqui na Universidade Pública possibilita é a participação do docente em outras atividades que não só o ensino e aí as atividades de extensão e aí a minha experiência aqui com as atividades de extensão eu acho que são bastante importantes a gente tem programas e projetos de extensão desenvolvidos na comunidade, que eu acho que contribuem para a própria formação dos estudantes e para o próprio desempenho da função da universidade, de prestar esse serviço para a comunidade</p> <p>Ana: E aí, acho que a partir da experiência que eu tive no Tribunal de Justiça, essa minha inserção hoje nas atividades de extensão, tem se dado lá com a infância e juventude. Então, a gente faz parte aqui de um grupo que é responsável pela preparação dos pretendentes à adoção.</p> <p>Ana: É uma exigência trazida pela lei a partir de 2009. E aí aqui são, cada comarca faz de um jeito e o grupo que é responsável por essa preparação aqui faz através de oficinas, são nove encontros, quinzenais, duas horas com os pretendentes que estão nesse processo de habilitação na vara da</p>
--	--	---

	<p>infância.</p> <p>São oficinas presenciais para levar esses pretendentes a refletir sobre as diversas questões que vão perpassar a constituição de uma família pela adoção.</p> <p>E aí quando a gente começou com esse projeto, muitas famílias que vinham participar das oficinas tinham crianças.</p> <p>E aí a gente pensou em um outro espaço, envolvendo os estudantes, para realizar a atividade com essas crianças enquanto os pais ficavam nas oficinas.</p> <p>E aí hoje isso se expandiu e a gente tem um projeto com as crianças das famílias que participam do GRAAL, que é um grupo de apoio à adoração aqui em Uberaba.</p> <p>São duas reuniões mensais e temos um grupo de estudantes do Serviço Social, da Psicologia e da Terapia Ocupacional, uma proposta interdisciplinar que realiza atividades com as crianças das famílias que participam da reunião.</p> <p>Além disso, o próprio projeto das oficinas de parentalidade que você deve conhecer.</p> <p>e também aí voltado para atender as famílias que estão no processo de separação e divórcio e atenção para as crianças, para os adolescentes dessas famílias.</p> <p>Ana: E aí a gente percebe, eu acho que é muito gratificante, a gente ver o resultado desse trabalho na formação dos alunos.</p> <p>Então, a gente, enquanto docente, vê o crescimento do aluno na sala de aula, mas os alunos que têm a oportunidade de participar desses projetos, é diferente esse crescimento.</p> <p>A gente percebe que traz</p>
--	---

		<p>uma contribuição a mais pra esse processo de formação.</p> <p>E aí, pena que nem todo mundo consegue participar.</p> <p>Ana: Ah, e outra questão, que eu estou vivendo agora e que eu acho importante falar, que é em relação ao acesso e ao ensino para os alunos com deficiência.</p> <p>Que é um espaço que a Universidade abriu, tendo perfeitamente o direito dessa população, mas que nós não temos conhecimento, capacidade para dar conta.</p> <p>E aí vou contar a minha experiência, quando eu cheguei aqui, na primeira turma de serviço social, a gente tinha uma deficiência visual.</p> <p>Então, que recursos que eu vou ter para atender a necessidade desse aluno?</p> <p>E hoje a gente tem alunos no serviço social com paralisia cerebral, com deficiência física, compromete a coordenação motora, a questão intelectual também, e aí eu sinto enquanto docente, enquanto professora, eu não tenho essa formação para dar conta dessas necessidades, inclusive como é que eu vou avaliar esse aluno e nem a universidade tem dado o suporte que a gente entende que é necessário.</p> <p>Tem, sim, o setor de acessibilidade, tem, sim, o setor pedagógico, que acompanha esses alunos, mas eu sinto que ainda falta.</p> <p>Tem o programa de monitoria inclusiva, mas eu sinto que ainda falta.</p> <p>Então, acho que é um desafio a ser indicado.</p> <p>Luisa: E aí, após essa</p>
--	--	---

	<p>leitura que faço com esses discentes, aí eu vou aplicando, aplicando. Ora, eles estão cansados de uma coisa, eu volto pra uma metodologia tradicional, depois volto a fazer alguma outra coisa nesse sentido.</p> <p>desafio, porque é uma tecnologia ativa, ela desafia ele a fazer alguma coisa, sempre tem que fazer alguma coisa, sempre ele precisa me entregar no final, uma das avaliações é algo que ele precisa construir, todas as minhas disciplinas ele no final constrói alguma coisa.</p> <p>Luísa: Isso no início. E hoje, você já chega com mais firmeza, não fica insegura do jeito que ficava, você chega com outra perspectiva. Embora toda aula eu faça, a aula eu faço também, avaliação de reação o que eles acharam, principalmente nas primeiras aulas, eu faço essa avaliação, pode ser essa metodologia, vocês estão gostando, vocês estão aprendendo, é assim, eu tenho esse feedback deles pra saber o que eu vou dar naquela turma.</p> <p>Luisa: Logicamente, na hora que você vai fazer o concurso, você vai ter que dar uma aula. Mas uma aula que é tão pequena, de 50 minutos, você vai fazer o que em 50 minutos? Mostrar e muitas vezes ninguém vê muito a sua metodologia, que não dá nem tempo de ver a metodologia do que você vai passar, o máximo você vai fazer uns slides. Colocar um plano de aula, o que você teria que fazer, como que seria, alguma</p>
--	---

		<p>coisa nesse sentido. E resolver o que? O conteúdo que você tá passando. Se você tem uma verbalização interessante, se você tem uma aproximação dos discentes interessantes, só que dá pra avaliar o concurso.</p> <p>Luisa: Nada. E você vai ver se no doutorado de direito tem? Não tem. Nós estamos implantando um doutorado aqui, né? A gente está esperando a resposta. A CAPES está analisando o doutorado de psicologia aqui, né? E tentar ver se pelo menos uma disciplina, a gente coloca.</p> <p>Luisa: Porque, ah, mas ele vai ser professor, você não sabe. Então eu acho que dentro de cada bacharelado teria que ter, porque o bacharelado, ah, mas aí você optou por ser bacharel pra você ser um pesquisador no dia de amanhã, se você quiser. Não. Quais institutos de pesquisa que a gente tem? Principalmente na nossa área de ciências humanas e de ciências sociais. Instituto pra você ser só pesquisador, você conta nos dedos, né? Não tem. Então, o que a gente precisa? A gente precisa, teria que ter pelo menos uma disciplina, algo que pudesse preparar, inclusive, até inspirar as pessoas para seguir a docência.</p> <p>Luisa: Olha, essa questão da... preparação</p>
--	--	--

	<p>pedagógica. eu acho que ela é IMPORTANTÍSSIMA essa preparação pedagógica. É importante demais. Porém, eu acho que fica muito a desejar.</p> <p>Porque, você vê, a gente tem, no mestrado, uma disciplina obrigatória que falava sobre a docência. Uma disciplina. E aí, o que me ajudou a preparar foi toda essa minha trajetória profissional.</p> <p>Luisa: Então, eu diria que ser professora é ser educadora, acima de tudo. Porque eu acho que o professor por si só a palavra professor, é aquele que passa, eu estou lá para passar conhecimentos e eu não estou lá para passar conhecimentos, eu estou ali para formar pessoas e não é só formar no ponto de vista profissional, mas formar também a pessoa como cidadã, porque o meu curso possibilita isso.</p> <p>A pessoa ser uma cidadã crítica. Então, é de formar pessoas, sujeitos críticos. Críticos, pessoas reflexivas sobre toda uma situação que acontece no Brasil, no mundo.</p> <p>Que ele consiga ter essa independência, essa autonomia, que ele consiga refletir sobre a profissão dele, que ele consiga mudar essa profissão, a profissão dele.</p> <p>Então, eu penso que ser professor é ser esse educador, plantar mesmo, é plantar.</p> <p>Inclusive, é tão interessante isso que muitos dos nossos discentes se tornam vão fazer mestrado, doutorado, se tornam professores, porque se identificou</p>
--	---

	<p>conosco. Então, acho que esse é o papel principal do professor. E não é só como agora, no ensino superior, né? Isso vem lá de trás, né? Porque se ele faz um ensino médio, né? que tem esse professor educador, muitos chegam aqui na universidade para fazer licenciatura porque se inspirou naquele professor.</p> <p>Luisa: Sim, por quê? Porque eu penso que para ser docente acima de tudo a gente não pode ser só conteudista. Eu tinha conteúdo, eu estava me aperfeiçoando para isso também, mas eu penso que eu gosto de gente, eu acho que o docente precisa gostar de gente. Porque esse número não consegue ser docente. Então, eu gosto de gente, sempre gostei. E de lá, gente de todas as classes sociais, principalmente a classe empobrecida. Porque a assistente social tem gostar da classe empobrecida. Eu gostava de gente, eu gostava de comunicar, eu sou muito falante. Eu tenho uma facilidade de me relacionar. Tenho facilidade de chegar com o outro, de estar com esse outro. Eu tenho essa facilidade.</p> <p>Luisa: Esse diferencial é tão bacana porque é praticamente nos últimos períodos que eu tenho sido professora homenageada de alguma forma em todas as turmas. Entendeu? Professora homenageada, ora paranifa, ora professora homenageada,</p>
--	--

	<p>ora patronesse. Eu sou convidada por muitas bancas de TCC, mas muitas. teve um período que eu fiz 15 bancas de TCC.</p> <p>Luisa: Então eu não pode ser caracterizado como docente.</p> <p>Inclusive, é muito difícil eu me caracterizar como docente.</p> <p>Eu não falo aula, eu falo encontro, nosso próximo encontro.</p> <p>Então, sabe, eu falo que eu sou docente, mas eu estou facilitando, eu uso muito metodologia ativa, que você tem um papel de facilitador, um docente facilitador nesse processo de construção. Entendeu?</p> <p>Luisa: Ah, eu almejava, aí é... É muito importante, o que eu almejava era contribuir com a formação profissional.</p> <p>Contribuir com a formação profissional dos discentes assim.</p> <p>De ver, de ouvir, de ouvir gostoso e ter aquela profissão, e ele ser aquele profissional que gosta da sua profissão acima de tudo, que faça aquilo com amor, com respeito, com dignidade, que valorize essa profissão.</p> <p>Eu sempre almejei isso na hora de estar da formação. Enquanto que essa formação profissional, ela precisa ser diferenciada, porque ele passou por mim, então ele tem que ser diferenciado. por mim, pelo outro, por aquilo, então, presa por essa qualidade.</p> <p>Eu quero, assim, que a hora que eles se formem, que eu tenha o orgulho de chamá-lo de colegas. E que eles também, assim,</p>
--	---

	<p>tenha aquela questão, né, que eles cheguem, que eles tenham aquela maturidade, maturidade, né, maturidade profissional, com o processo de aprendizagem, e, de repente, é muito interessante o que vocês se formam.</p> <p>Ah, eles galgarem os novos espaços, escreverem livros, estarem nos mestrados doutorados, estarem nas instituições representativas da categoria, ou seja, aquele menino que está lá hoje foi meu aluno, meu discente, eu contribuí para para a formação dele, nesse sentido.</p> <p>Luisa: Acho que não, é muito bom ser professora, eu acho que a gente precisa fazer uma reflexão, as pessoas que estão entrando, é fazer uma reflexão se quer realmente ser professor.</p> <p>Eu não vim só porque eu tô vindo aqui por causa de um salário, de uma estabilidade que ainda o serviço público oferece.</p> <p>Eu acho que a pessoa, ela precisa, a pessoa precisa, acima de tudo, querer gostar, ser professor, gostar de gente. Se não gostar de gente não tem como ser sem professor. Não tem.</p> <p>Tem professor que ele tá aqui só pra ser esse pesquisador, né?</p> <p>Esse pesquisador.</p> <p>Pra ser...</p> <p>Ele veio para pesquisar, socializar, é importante também, mas a gente precisa também, além de ser pesquisador, a gente também tem que estar dentro desse processo de aprendizagem.</p> <p>Luisa: Você é aberto em muitos entram e não tem, como eu digo, não tem,</p>
--	--

		<p>essa capacidade é um negócio muito forte, uma palavra forte.</p> <p>Não tem condições de ser professor.</p> <p>Não tem condições.</p> <p>É uma distância muito grande dos docentes.</p> <p>São muito conteudistas mesmo.</p> <p>Muitos docentes são conteudistas.</p> <p>Ainda tem uma verbalização muitas vezes chula com aluno com o discente.</p> <p>Muito chula com o discente.</p> <p>Sabe assim, tipo, tem professor nesta universidade que às vezes chama um menino até de burro:</p> <p>Burro, você não entendeu?</p> <p>Tá difícil de entender.</p> <p>Você é burro.</p> <p>Tipo, nesse sentido.</p> <p>Luisa: Mas que tem muito mais oportunidade de fazer um mestrado e um doutorado.</p> <p>Na época em que me formei, pra você fazer um mestrado, você demorava aproximadamente.</p> <p>Uns 5, 6 anos.</p> <p>A pessoa fazia pesquisa mesmo, era muito complicado.</p> <p>E fazia às vezes por ano uma disciplina.</p> <p>Porque nós não tínhamos muitos doutores.</p> <p>Pelo menos na minha área, na área das ciências sociais não tinha.</p> <p>No serviço social não tinha.</p> <p>Então, era muito complicado.</p> <p>Cada disciplina era uma fortuna.</p> <p>Então, você trabalhava, você tinha que, ainda em São Paulo, por exemplo, o pessoal do interior, se quisesse fazer tinha que ir em São Paulo, fazer um mestrado em serviços</p>
--	--	--

		<p>sociais. Particular, na PUC. Então, fazia uma disciplina, terminava essa outra disciplina, fazia outra disciplina. E a nossa profissão só evoluiu assim. Ela hoje tem uma maturidade intelectual devido aos mestrados na década de 80. Então, eu me formei em 82. É muitos, muitos anos atrás. Então, em 82, bem, era para poucos. Eu nem imaginava que um dia eu ia fazer mestrado. Eu fiz mestrado depois de... 92, 92... Depois de mais ou menos uns 18 anos que me formei. 18 anos depois. 18 anos. Quase a sua idade. Depois que aí tinha em Franca, tinha a possibilidade da gente ter mais acesso.</p> <p>Luisa: A pessoa entra no mestrado porque agora o mercado fala. O mercado diz o seguinte hoje, você terminou a graduação, vai para o mestrado. Depois você vai para o doutorado. E algumas pessoas não querem ser professoras. Tanto é que não querem ser professor que tem o mestrado profissionalizante, o doutorado profissionalizante. Mas o mestrado acadêmico, uma das coisas que eu pergunto é se a pessoa quer ser professor depois. Não, muitos não querem. Estou no mestrado de psicologia e muitos não querem ser professor. Eles querem fazer o mestrado, eles querem pesquisar, mas não querem</p>
--	--	---

		<p>ser professor. Entendeu? Então é sério isso. Por quê? Porque não foi esclarecido, ele não se identificou com isso. Ele muitas vezes faz o mestrado e o doutorado em virtude do plano de carreira, em virtude do que ele quer ser pesquisador, em virtude dele gostar de estudar, de fazer pesquisa, de outras oportunidades, porque no concurso isso vai pontuar. É isso.</p> <p>Luisa: E aí eu faço bem diversas metodologias ativas, eu uso muitas, muitas, diversas formas mesmo de dar aula, porque meu curso é noturno, e ele é voltado para os estudantes trabalhadores. Não é por causa só disso. Se eu desse aula de dia, também ia ter que utilizar as metodologias ativas. Mas, o agravante é ser um curso noturno. A maioria são estudantes trabalhadores, então já chegam cansados. Muitos vêm do trabalho para cá. Então, a metodologia ativa facilita a construção do conhecimento, que é o objetivo maior dela, construção do conhecimento.</p> <p>Luisa: O cansaço eu tenho percebido ao longo dos tempos que as pessoas estão chegando um pouco mais desmotivadas. E no meu caso, um pouco mais, tem um desnivelamento muito grande entre uma pessoa e outra. E isso é uma característica do curso de serviço social. Essa já é uma característica do curso de serviço social.</p>
--	--	--

		<p>Eu sinto que tem, assim, chegado com muito mais frequência e a gente não pode, aqui, você nivelar a pessoa por baixo, porque você tem esse compromisso com a qualidade da informação.</p> <p>Então, trabalhar esses vários desnivelamentos que tem entre uma pessoa e outra, uma pessoa e um discente e outro, é complicado.</p> <p>É muito complicado.</p> <p>Por isso que você tem que avaliar e trazer esses discentes, entendendo quem é esse discente.</p> <p>Então, ele vivem as suas origens, as suas dificuldades, pra você, então, tentar ser docente, educadora, dentro de uma lógica que você privilegie todos, porque você tem que privilegiar todos, porque todos não tiveram o mesmo tempo de partida.</p> <p>Sophia: Daí no segundo, terceiro ano já que eu estava dando aula, eu entrei assim, assumindo disciplina de estágio, de TCC, hoje eu vejo a responsabilidade disso, sabe?</p> <p>Hoje eu fico pensando assim, nossa, se alguém começa e começa como eu comecei, é muito legal ter alguém junto.</p> <p>Eu não sei se eu teria dado conta se eu estivesse sozinha.</p> <p>E eu tinha uma chefe muito bacana.</p> <p>Minha ex-chefe era uma pessoa muito legal, muito mesmo.</p> <p>Então assim, eu acho que entre aquilo que eu imaginava e o que se concretizou, foram coisas completamente diferentes.</p> <p>Sophia: Então, a prática, e eu vejo que os alunos aqui gostam muito disso,</p>
--	--	---

		<p>porque tem muitos professores que nunca atuaram, né?</p> <p>Então a prática eu acho que ela ajuda muito, eu sinto muita falta inclusive, porque aqui a gente não pode trabalhar fora da docência, meu trabalho é dedicação exclusiva, eu sinto muita falta, durante as aulas eu lembro dos casos, eu acho que faz uma diferença, eu acho que enriquece muito a aula quando você tem prática</p> <p>Sophia: Essa é a riqueza da prática. Ela te coloca para ressignificar muito daquilo que teoricamente a gente vai falando. Eu vejo que muito posicionamento tem que ser, é assim, a gente tem que defender esse espaço. Você fala, gente, na prática é muito diferente.</p> <p>Sophia: Aqui é tudo muito controladinho, né? Tem algumas coisas interessantes, né? De uma turma para outra as coisas mudam, a gente muda. Eu acho que isso é parte da docência, sabe? A gente se reavaliar outro dia os alunos, eu li, estava lendo e falei, teve um aluno que criticou um texto que eu usei e eu troquei esse semestre. Aí um aluno falou assim, você lê? Onde o aluno escreveu isso? Aquela avaliação institucional, ela olhou para uma cara, ela perguntou depois, professora, você lê? Eu falei, claro que eu leio. Por que você acha que eu não leria? Eu nunca escrevo. Pois é, tem aluno que nem faz, mas eu levo isso em</p>
--	--	--

	<p>consideração. Então, eu acho que isso é uma troca muito legal de um aluno fazer. A educação é dialógica. Você ouvia, eu me lembro que essa aluna, eu sei quem é, porque ela falou na sala de aula eu não gostei desse texto. Eu li esse texto, eu entendo a discussão aqui, mas eu não achei ele bom, eu ainda vou sugerir um outro texto pra você, ela fez uma sugestão.</p> <p>Sophia: Só que eu tive uma sorte muito grande de começar a dar aula dividindo disciplinas com outras professoras, eu não comecei sozinha. E aí foi uma coisa muito boa, eu comecei numa instituição muito boa, muito bacana, num corpo docente muito legal. de dar apoio.</p> <p>Sophia: As disciplinas com outras docentes, ou seja, eu comecei sozinha. Então eu tinha uma expectativa de que era difícil essa coisa de dar. Era uma coisa muito difícil, não era uma expectativa idealista, não.</p> <p>Sophia: Sim, muito. Acho que faz diferença quando você tem prática, né? Eu vejo assim, por exemplo, aqui mesmo. Eu vejo que quando eu falo para os alunos algumas coisas, dando aula, e eu falo algumas coisas simples assim.</p> <p>Sophia: Eu estava muito ainda colocada na condição de aluna. Como assim? Eu me lembro. do primeiro dia que eu</p>
--	---

		<p>entrei na sala de aula, sabe?</p> <p>Você olha e fala assim, eu sou a professora e a primeira pergunta que me fizeram era quantos anos eu tinha quando eu dava aula e eu tinha 26 anos e nunca tinha dado aula, então você imagina que sala eu entrei, né?</p> <p>Então foi diferente nesse sentido de que eu achava que aquilo era inatingível o que se tornou muito rápido pra mim, diferente disso, né?</p> <p>Então eu, com 26 anos tinha mestrado, estava dando aula, mas ao mesmo tempo eu me percebi, acho que até pela minha pouca idade, eu fui me aproximando muito dos alunos, eu tinha muita prática, então eu era psicóloga escolar enquanto eu comecei a dar aula.</p> <p>Sophia: A realidade se apresenta de uma forma muito diferente do que a teoria.</p> <p>E quem te dá isso é a prática, porque a universidade é um ambiente muito controlado a despeito de todas as adversidades que tem.</p> <p>Então aqui eu controlo, controlo o começo do horário, o fim da aula, as atividades que eu vou fazer.</p> <p>É tudo muito mais facilmente planejado.</p> <p>Então eu acho que é isso que enriquece muito ter a prática.</p> <p>Ela te dá um elemento que você não está preparado para lidar.</p> <p>Sophia: Antes de começar a ser docente, eu acho que ninguém era preparado para ser docente.</p> <p>Mesmo um plano de aula, que é algo que eu, quando</p>
--	--	--

		<p>eu dei aula no mestrado, uma época, eu levava um plano de ensino e falava, monta.</p> <p>Se eu tivesse que ofertar essa disciplina, como é que você montaria ela?</p> <p>E era a disciplina que eu estava dando. E eu falava, ó, no final do semestre vocês vão apresentar um plano de ensino, que era uma disciplina de didática, né?</p> <p>Então, no final do semestre vocês vão me apresentar esse plano de ensino, então vocês têm o semestre inteiro para elaborar um plano de ensino.</p> <p>Eu nunca tive isso no Mestrado.</p> <p>Sophia: Nunca tive ensino doutorado, aliás, as minhas aulas de doutorado eu pegava, como eu já era docente, eu pegava os planos de ensino, eu era professora falava, gente, que vergonha, você montar um plano de ensino desse, cadê o detalhamento, cadê a bibliografia?</p> <p>Então, assim, durante a docência eu fiz muitos cursos de formação, muito, a instituição que eu trabalhava fornecia isso nas semanas de planejamento.</p> <p>Sophia: Tinha ideia, né? Mas por estudar essa área, né?</p> <p>Como eu sempre fui do campo aí da psicologia ligada pra educação, acho que preparo, né?</p> <p>A formação voltada pra isso.</p> <p>Essa ideia eu tinha, não sabia muito bem concretamente como que ela se realizava, porque eu não tive, né?</p> <p>Então, eu entrei numa sala de aula com um plano de ensino pronto, uma proposta estruturada e fui</p>
--	--	--

		<p>dar aula.</p> <p>Hoje eu vejo que eu acho que foi melhor isso. Teria me perdido muito se não fosse assim. Tanto é que quando entra um professor, por exemplo, entra professor substituto no curso e eles sentam comigo, eu pego o plano de aula da disciplina e falo, ó, esse é o plano dessa disciplina. Você pode fazer adaptações aqui, você pode fazer essas adaptações, você pode mandar aqui uma sugestão e fazer assim.</p> <p>Você gosta disso?</p> <p>Se não, se você não tem muita ideia, minha sugestão é que você siga ele.</p> <p>Porque ele foi montado por um professor que pensou aquilo, que tem experiência naquilo então eu recebi de primeira, assim, e eu achei que foi importante aquilo porque eu acho que a gente bolar uma coisa do nada, a gente não está preparado.</p> <p>Sophia: Então, é... Então, os dois caminharam lado a lado, tanto o percurso profissional quanto a minha formação.</p> <p>Então, eles têm estreita relação, eles não são desvinculados, as duas coisas se complementam, então são complementares. Eu não tive um trabalho que era completamente oposto ao da docência, minha docência não era completamente oposta. Então, coisas que se complementavam.</p> <p>Acho que é uma coisa que para a nossa saúde mental é fundamental.</p> <p>Então, aquilo que eu dava na sala de aula tinha muito a ver com aquilo que eu estava estudando, com aquilo que eu estava</p>
--	--	--

		<p>trabalhando, aquilo que eu tinha na prática, aquilo que eu vivo em casa, porque eu tenho um filho, eu tenho família.</p> <p>Essa dinâmica, eu tenho um percurso muito coerente dessas coisas, assim, né?</p> <p>Então, quando eu tô simplesmente, assim, fazendo uma tarefa de casa com o meu filho e eu dou aula da disciplina de Psicologia da Aprendizagem, então elas fazem, entende?</p> <p>Por isso que a atuação, seja como mãe, seja como psicóloga que eu já tive, ou como docente, são coisas que se estruturam, inclusive quando eu estava na clínica, por exemplo, e atendia muita criança.</p> <p>A minha conversa com as mães era muito permeada pela minha atividade docente, mas também como mãe.</p> <p>Olha, como mãe, poder dizer, por exemplo, eu já bati no meu filho.</p> <p>Dava um certo alívio para uma mãe ouvir isso.</p> <p>Diferente do que um docente normalmente fala. Esse é um exemplo legal.</p> <p>Quando eu falo assim, olha, eu estou me apresentando para uma turma, né?</p> <p>Apesar de psicóloga, da área de educação, atende muitas crianças, eu já bati no meu filho.</p> <p>Eu já fui a mãe que perdeu o controle por falta de controle meu eu já bati no meu filho, já deixei ele de castigo e eu acho que isso humaniza a gente porque, sei lá se todo mundo, mas 99% das pessoas passa por isso e aí, a docência às vezes tende a você elevar num patamar Então assim, não pode bater na criança, porque o ECA prevê você conhece esse campo</p>
--	--	---

	<p>no ECA tá previsto isso não pode bater, a psicologia explica porque está previsto, mas a realidade mostra porque a gente não vai bater aquilo. Eu gosto de falar o seguinte, o fato de eu ser psicóloga não me tornou uma boa mãe, mas o fato de eu ser mãe me tornou uma melhor psicóloga, melhor docente, eu vejo hoje como eu sou mais compreensiva com algumas coisas que acontecem na sala de aula, que antes para mim eram irrefutáveis.</p> <p>Então, tanto o percurso de formação quanto de atuação, como a minha vida pessoal, são coisas que caminham coerentemente, não são coisas que são opostas.</p> <p>Sophia: Hoje é muito melhor em termos de segurança, em termos de tranquilidade, eu sei lidar com as adversidades muito melhor.</p> <p>Eu tinha muito medo, a coisa do medo de não saber responder.</p> <p>Hoje a minha vivência me traz muito mais segurança, então assim, eu acho que o ponto que eu posso apontar de diferença é a segurança que a gente sente.</p> <p>Eu me sinto muito mais segura e muito mais preparada para dar uma aula, ainda que eu não me prepare tanto quanto eu gostaria para aquela disciplina.</p> <p>mas antes eu tinha muito receio, eu levava muito mais tempo para preparar as disciplinas, para preparar a aula, eu tinha menos conhecimento.</p> <p>Então, hoje eu me sinto muito mais segura para fazer.</p> <p>Então, hoje eu levo muito</p>
--	---

		<p>mais tranquilamente. Eu gosto e estar na sala de aula é uma coisa que me tranquiliza, que me deixa bem.</p> <p>Sophia: O tempo todo, né? O tempo todo, acho que desde salários, condições, né?</p> <p>A gente está falando de uma universidade que não é assim tão ruim em termos de condições, né? Eu acho que eu, embora muita gente, eu não sei se você estudou em universidade pública ou privada, mas aqui eu estudei na universidade privada, na minha sala tinha 100 alunos. Então, quando eu entro aqui e eu vejo as pessoas reclamarem da estrutura física, das condições, eu falo, gente, dava aula pra 90, pra 80. Então, dar aula pra 30, 40, hoje, pra mim, é uma condição boa, apesar de muitos desafios. Então, acho que tem dessas condições, mas eu acho que é...</p> <p>Sophia: Eu hoje me vejo que a principal condição está relacionada à diversidade, à inclusão, que a gente tem que lidar e que a gente não está preparado.</p> <p>Sophia: Eu acabei de cruzar com o professor agora e ele falou assim, olha, tem um caso de um aluno que a gente tem que tá muito difícil, é uma aluna que tá muito adoecida mentalmente. E o que a gente vai fazer com ela? Porque uma coisa é dizer, ela não tem condição, eu não acho que ela tem condição de estar aqui.</p>
--	--	--

		<p>Mas quem sou eu pra dizer que ela não tem condição? O que a universidade tem que se preparar para receber, então assim, as pessoas com dificuldades de acessibilidade, pessoas com dificuldades cognitivas.</p> <p>Vou dar esse exemplo. Uma pessoa que tem uma dificuldade cognitiva importante, que não consiga aprender com os métodos tradicionais. Como é que a gente ensina?</p> <p>A gente tem um aluno que eu sentei com ele, e ele tem um diagnóstico, eu sentei com ele, fiz um planejamento de todo semestre com ele, mas assim, eu fiz isso o ano passado com um aluno. Se eu tiver um aluno em cada disciplina para fazer isso, eu não tenho conta de fazer, porque eu ficava mais ou menos uns 30 minutos com ele, antes ou depois da aula, para planejar com ele. Então você pensa, eu acho que a gente não está preparado. Eu acho que o maior desafio está sendo isso, de fato, incluir, de fato, tornar inclusivo aquele processo de ensino que a gente tanto defende teoricamente. Acho que esse é que está sendo o meu maior desafio. O restante é o que eu me vejo pensando, o que eu vou fazer, sabe?</p> <p>Não sei muito bem por onde caminhar. E estamos seguindo do jeito como é possível.</p> <p>Sophia: Acho que não. Acho que o ponto marcante, se é que serve de apontamento, Larissa, eu acho que a mudança mais drástica que eu tive foi a</p>
--	--	--

	<p>mudança de sistema, do público para o privado. Isso eu acho que é uma coisa importante. A gente não é preparado também para isso. Então, eu dei 18 anos de aula numa universidade privada e entrei aqui há dois anos e pouco. Meu primeiro ano foi aprendendo esse sistema público que eu não fazia ideia de como funcionava. Uma universidade pública é muito diferente de todo sistema privado.</p> <p>Sophia: Aqui eu sou professora de um conjunto da obra, então eu ajudo a pensar o curso, eu ajudo a pensar administrativamente, eu ajudo a pensar a sala de aula, acho isso muito bacana, essa é uma diferença muito grande. Por vezes eu gostaria de ficar só na sala de aula, me deixa ser horista e tá tudo bem, eu vou lá da minha aula e vou embora, é muito cômodo isso, dá muito menos trabalho mas me isola da compreensão do todo. Então, estar aqui me permite uma compreensão de funcionamento, como funciona uma universidade pública, por exemplo, eu não tinha ideia e agora eu tenho.</p> <p>Sophia: Dois anos, mas eu tô na coordenação a um, né? Então, estar na coordenação tem me feito isso. Com muito sofrimento, foi um período muito sofrido, esse período aqui. Acho que quando chegou em junho, foi junho, antes de eu ir para o congresso com a Helena, eu estava a ponto de pedir para sair dessa função.</p>
--	--

		<p>Estava com a carta pronta para entregar.</p> <p>Dáí eu fui para o congresso, fiquei duas semanas de férias, voltei, respirei fundo e vou lá tocar em frente, porque é muito sofrido.</p> <p>Eu acho que a função docente é muito, muito, muito isolada.</p> <p>A gente não conversa sobre o ser docente.</p> <p>A gente não fala sobre as dificuldades que a gente vive, a não ser nas reuniões, em que um fica atacando o outro.</p> <p>Essa é um pouco a sensação que eu tenho.</p> <p>Então, esse professor que me parou agora falou, eu tenho uma aluna, não estou preocupada.</p> <p>É bom essa troca. E aqui eu percebo que eu tenho dificuldade de lidar com isso de uma maneira pedagógica.</p> <p>Vamos tentar pensar como é que a gente poderia então, a Universidade Pública, ela trouxe, ela tá me trazendo muito aprendizado, eu tenho maior qualidade de vida aqui dentro, por outro lado, eu tô me remodelando completamente.</p> <p>Então, assim, tem sido um período de sofrimento mesmo, de adoecimento, eu percebo.</p> <p>Muito aprendizado, mas muito sofrimento também.</p> <p>Agora, eu vou trocar eu e o outro ali?</p> <p>Não.</p> <p>Foi uma escolha muito consciente.</p> <p>Muito consciente e eu tenho certeza que eu quero estar aqui.</p> <p>Sophia:Só que estar numa função administrativa é o que me desgasta.</p> <p>Então dividir a minha docência, hoje eu tenho</p>
--	--	--

		<p>menos tempo pra preparar minha aula do que eu tenho que ficar respondendo e-mail, tenho que ficar respondendo a reunião, assinando ata, preparando reunião, conteúdo.</p> <p>Então isso pra mim é desgastante.</p> <p>Eu gosto de estar na sala de aula e eu queria ter mais tempo para isso.</p> <p>Sophia: Então, daqui a um ano, acaba a minha gestão de coordenação.</p> <p>E aí a gente se reveza.</p> <p>Mas, neste momento, acho que o que mais me toca é ter que fazer isso e... dividir com a docência.</p> <p>Eu não fui formada para ser gestora, eu não aprendi a ser coordenadora, estou aprendendo na prática, né?</p> <p>Então, é sofrido.</p> <p>Mas eu acho que isso vai me tornar melhor docente também, sabe? Ter melhor noção.</p>
--	--	--

Categoria 3 – Reflexões para o futuro

Podemos verificar por meio das falas quais seriam as possíveis reflexões ou até sugestões para o desenvolvimento profissional.

Categorias Iniciais	Critérios	Exemplos
<p>a) Processo de formação contínua/ influência do meio.</p>	<p>Termos ou expressões que refletem as representações sociais sobre a necessidade de formação contínua e a influência do contexto em que estão inseridos incluindo: necessidade de adaptação às mudanças tecnológicas, desafios relacionados com diferença geracional, ausência de incentivos institucionais para a formação continuada, como falta de liberação do trabalho, reconhecimento de formação como um processo contínuo que se estende além da graduação e inclui experiências práticas e pedagógicas ao longo da vida</p>	<p>Mariana: Então, eu acho que sim. Eu até estava pensando, eu estava lendo um especialista que veio aqui no Brasil dar uma palestra, ele falando que é um veneno deixar um absurdo, deixar um aluno ir para a escola, para a sala de aula com o celular. O aluno de hoje</p>

	<p>docente. A relevância de atividades institucionais para contribuir com a reflexão e qualificação do trabalho docente, o impacto das diferentes necessidades específicas dos alunos no processo de ensino, destacando insuficiência de preparo para lidar com inclusão e a diversidade na sala de aula.</p>	<p>é diferente, o aluno não aguenta te ouvir mais do que dois minutos e meio, fizeram um estudo. Quando você pergunta para ele o que você estava vendo no TikTok, ele não lembra mais, porque ele vai passando e passando e nem sabe o que ele está vendo. Ele nem registra isso. Então, eu acho que talvez a gente trabalha o aluno. Lógico que as redes, a internet, ela é necessária, mas dosar esse uso da internet na sala de aula, porque é muito bom, não dá pra você viver hoje sem a internet, né? E a gente tá mais capacitada pra lidar com isso, com esse menino tecnológico que chega pra gente, que ele é totalmente tecnológico, né? Ele já ... o bebê, você vê o bebê na rua aí, a mãe pra calmar, ele dá um tablet, dá um celular pra ele, né? Então, eu acho que é nos capacitar pra trabalhar com esse ser</p>
--	---	---

	<p>tecnológico.</p> <p>Pedro: O primeiro, sim, foi. Exato. E até hoje, a gente vê que não tem tanto incentivo em projetos de extensão. Claro que tem crescido muito nos particulares, mas a gente vê que ainda está muito aquém das públicas.</p> <p>Pedro: Hoje eu vejo isso, não sei se não só aqui, mas em particulares em geral. Então, por exemplo, não tem um estímulo pra gente ter uma qualificação contínua. Então, não libera de aula pra fazer um mestrado, pra fazer um doutorado, pra fazer um curso fora. Então, isso é algo que... Sente. Que sente falta aqui. Então, parece que do jeito que você tá, tá bom. E uma coisa que me move é a necessidade de sempre ter algo diferente. Aquela aula que eu dei no semestre passado, eu não quero que seja igual a aula que</p>
--	---

		<p>eu vou dar agora. Acho que tem que ter um q de diferente, da minha parte.</p> <p>Ana: Eu falo com meus alunos que esse processo de formação que eles iniciam na graduação é um processo que tem início, mas que não tem fim. Mesmo depois de formado, tanto na prática profissional, vai exigir essa formação. E eu acho que mesmo em relação ao docente, ao ser professor, a gente vai estar em uma constante necessidade de formação. E aí eu acho que a grande satisfação é você poder contribuir para a formação de outros profissionais. Eu acho que é isso que é importante nesse processo.</p> <p>Ana: Eu acho que tem que ser uma formação continuada. A própria universidade aqui eu vejo que em alguns momentos mostra essa preocupação.</p>
--	--	---

		<p>Sophia: Eu sou professora de uma disciplina que se chama Psicologia e Inclusão. Eu estudo políticas públicas de inclusão, eu falo sobre isso, eu estudo necessidades especiais, só que, ao mesmo tempo, essas diferenças estão adentrando a sala de aula e a gente não está sabendo muito como lidar com elas.</p> <p>A gente não está sabendo responder muito à realidade de uma sala de aula.</p> <p>A gente sabe que o aluno tem que aprender para ele se formar, mas a gente não sabe o que tem que fazer quando isso não acontece. Então é muito difícil.</p> <p>Sophia: E por mais que a pós-graduação forme, professora, eu acho que uma das coisas que falta muito é preparar para a sala de aula, para esse dia a dia da sala de aula.</p> <p>Você preparou uma sala, uma aula. A Sala</p>
--	--	--

		<p>maior que eu dei aula tinha 92 alunos, 92. Então eu preparava dinâmicas para 92 alunos. Você tem ideia do que é isso? 92. E a mesma aula eu dava para cursos diferentes. Tinha um curso de 18. Era a mesma aula. Então ninguém nunca fala isso. Olha, você tem que considerar um plano B caso os seus alunos não vão, caso venha muitos alunos, talvez essa dinâmica não aconteça desse modo que você tá esperando, sabe? Não tem parte teórica que te prepare melhor pra isso do que a própria prática, então eu acho que essas formações me ajudaram a ter ideias, me ajudaram a repensar, as reuniões pedagógicas do curso pra mim são muito importantes, me ajudam a repensar aquilo que eu tô fazendo, sabe? Mas foi assim que eu acho que me preparei, não muito além do que aquilo que acho que a maioria faz.</p>
--	--	--

<p>b) Sugestão para a formação de professores</p>	<p>Termos, expressões que refletem as representações sociais sobre o aprimoramento da formação dos professores: integração entre teoria e prática, valorização da prática docente, programas institucionais de formação, apoio e incentivo institucional, adaptações às mudanças contemporâneas e projetos interdisciplinares e extensão.</p>	<p>João: Então, talvez, em termos de dica, sem querer ser presunçoso, é mais ou menos nesse sentido. A gente precisa estar do lado. É, senão, a geração... Está tudo mudando muito em relação ao que a gente se formou para ser. Tá tudo muito mudado. Acho que os monitores são uma peça fundamental no meu fazer docente. É isso.</p> <p>Mariana: Mas eu acho que o ideal é você ter uma teoria é igual ao do direito, eu acho, que não adianta você pôr um aluno pra fazer uma petição no primeiro período. Ele não sabe o que é uma petição. Então, o ideal é você ir pra sala de aula teorizada já.</p> <p>Pedro: Deixa eu ver alguma coisa específica. Eu tenho uma... Assim, pelo que eu vejo, e aí nas particulares,</p>

		<p>que eles têm trabalhado tanto em questão curricular, mexer em currículo, mas de uma forma a não valorizar o professor.</p> <p>Então, por exemplo, diminui carga horária, põe mais carga horária EAD pro aluno por si só correr atrás e ter menos aulas, hoje são bem menos dias de aulas, mas eu falo isso não pela questão financeira, porque eu tenho uma carga horária menor e eu sou satisfeito com ela.</p> <p>Mas é porque aí a gente tem que filtrar tanta coisa que vai trabalhar com o aluno, que eu acho que disso, de alguma forma, o que a gente tem para construir junto com o aluno fica prejudicado</p> <p>Pedro: Eu acho que as instituições poderiam ter mais programas de formação específicos, curtos e específicos</p> <p>Fala-se muito metodologia ativa, mas até que ponto que a gente tem esse esse respaldo contínuo da</p>
--	--	---

		<p>instituição. Então, eu acho que eu sinto falta disso. Muita falta.</p> <p>Ana: Eu acho que tem que ser uma formação continuada. A própria universidade aqui eu vejo que em alguns momentos mostra essa preocupação.</p> <p>Ana: Eu acho que tudo, pedagógica, eu lembro de ter participado aqui na XXX de cursos voltados para a questão de avaliação, que eu acho que é um grande desafio também da docência, que é uma exigência, o professor tem que avaliar o aluno, mas que caminhos são esses para avaliação?</p> <p>Luisa: e eu tive uma amiga que tem uma amiga, uma grande amiga que eu segui os passos dela, os primeiros 15 dias de aula, tenta fazer vínculo. Porque se você fizer vínculo nos primeiros 15 dias de aula, depois, aí as coisas caminham. Eu tava insegura, com</p>
--	--	--

		<p>medo, né? E aí eu tentei fazer esses vínculos, né? Assim, tentando reconhecer quem que são essas pessoas. Quem são essas pessoas? Então, eu vou estar junto com elas aí, ministrando alguma coisa pra eles ensinarem. Então, esse livro foi muito importante. Hoje, né? Hoje a gente... Ah, ele fazia plano de aula, toda aula e faziam avaliações de reação no final se gostaram, como foi a aula.</p> <p>Luisa: A formação, eu acho que é esse incentivo e eles vão lá fazer esse tipo de... aquelas universidades oferecerem isso. Agora que já são professores, vão precisar de fazer ou aperfeiçoar a sua pedagogia. Pessoas que são experts também em pedagogia, para estar auxiliando. Eu acho que aí a pessoa está aberta para poder estar querendo fazer. Tem professor que acho que é</p>
--	--	---

		<p>meio, vamos deixar para o segundo plano. Não é forçar, a pessoa precisa obrigar a pessoa a fazer, mas possibilitar essas oportunidades e também assim, divulgar, motivar para que ele busque, que ele veja essa necessidade, acho importante.</p> <p>Sophia: Eu acho que o que a formação de professores tem que fazer é botar os professores para trabalhar. Acho que a melhor formação se dá na prática. Então, por exemplo, você tá fazendo pesquisa. Pra mim, a pesquisa hoje, ela é em vão se não houver prática. Então, se você não for pra prática fazer, preparar um plano, operacionalizar, ele, ver o que funciona, ver o que não funciona, A formação ela fica lá, perdida. E a prática sem estudo também. Então acho que são coisas assim que o que pode melhorar na formação é ter mais prática.</p>
--	--	---

		<p>Mais prática, botar pra dar aula mesmo, pra valer.</p> <p>Sophia: Preparar, fazer, não é auxiliar de professor, não é estar junto com o professor. É bom estar numa sala de aula mesmo, tocar uma disciplina. Eu achei legal que a USP está fazendo um projeto assim, ela está colocando os estudantes de doutorado para desenvolver projetos de extensão. Eu acho super bacana isso. Então, os estudantes de graduação fazem extensão com mestrados e doutorados de grupos diferentes. Acho que essa é uma boa iniciativa que a CAPES está fazendo, se eu não me engano para poder introduzir as pessoas que estão em formação na prática docente. Eu acho que esse já é um passo importante. Precisa ter prática. Precisa ter.</p>
--	--	--