

Representação social de licenciandos de Ciências Sociais do PIBID/UFRN (campus central) acerca da docência

Social representation of PIBID/UFRN social sciences licenses (campus central) about teaching

*Erivania Melo de Moraes**

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID têm buscado valorizar a formação inicial de estudantes das licenciaturas. Dentre as suas finalidades que aparecem na Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 que o instituiu, estão: incentivar a docência; valorizar do magistério; promover a articulação entre as universidades e a escola; além de promover a melhoria da qualidade da educação básica. Diante dessa perspectiva, este trabalho, tem como objetivo refletir sobre a Representação Social de licenciandos do curso de Ciências Sociais do PIBID/UFRN acerca da Docência. Para isso, nos respaldamos na teoria das Representações Sociais a partir de Moscovici (1978; 2010) que coloca essa teoria como relevante, para compreendermos as práticas sociais e os diferentes contextos. Os sujeitos da pesquisa ora apresentada, foram 14 licenciandos de Ciências Sociais e o nosso locus, foi a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Esta foi uma pesquisa de caráter qualitativo onde buscamos sob a égide de Bardin (2010) interpretar e refletir a respeito dos sentidos da docência. Como instrumentos metodológicos, utilizamos a Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP, para constituirmos campos semânticos da docência que apreendemos como sensível/afetiva; formação e reflexividade; Fazer da prática e utilizamos a entrevista semiestruturada para compreendermos como esses licenciandos estavam entendendo a docência a partir das suas experiências com o PIBID/UFRN. Com isso, podemos apontar que a docência tem sido problematizada a partir de uma pluralidade de sentidos e para além de uma profissão de vocação, mas como uma profissão que precisa ser continuamente ressignificada, sendo necessário um exercício contínuo de formação e reflexão crítica.

Palavras chaves: PIBID/UFRN. Representação Social. Formação Docente.

ABSTRACT

The Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship – PIBID have sought to value the initial training of undergraduate students. Among the purposes contained in Normative Order nº 38, of December 12th, 2007, which instituted the program, there are: encourage teaching; value teaching profession; promote the articulation between universities and schools, besides promoting basic education quality improvement. From this perspective, this work aims to reflect on the Social Representation PIBID / UFRN Social Sciences graduates about Teaching. Therefore, we support this paper on the theory of Social Representations from Moscovici (1978, 2010) that puts this theory as relevant, to understand social practices and different contexts. The subjects of the research presented here were 14 graduates of Social Sciences and our locus was the Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. This was a qualitative research in which, based in Bardin (2010), we tried to interpret and reflect on the meanings of teaching. As methodological instruments, we use the Technique of Free Association of Words - TALP, to constitute semantic fields of teaching that we perceive as sensitive / affective, training and reflexivity, practice making and we used the semi-structured interview to understand how these graduates were understanding teaching from their experiences with PIBID / UFRN. By doing this, we can point out that teaching has been problematized from a plurality of meanings and beyond a profession of vocation, but as a profession that needs to be continually re-signified, and a continuous exercise of formation and critical reflection is necessary.

Keywords: PIBID / UFRN. Social Representation. Teacher Training.

*Graduada em Ciências Sociais e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: moraiserivania@gmail.com

Introdução

A teoria das Representações Sociais tem proporcionado análises amplas, sejam na área da educação de modo geral ou na formação docente sob uma perspectiva reflexivada sociologia e da psicologia, pode ser denominada de análise psicossociológica, no qual busca levar em consideração aspectos do senso comum e do cotidiano dos sujeitos, não negando a cientificidade da pesquisa social.

Desse modo, este trabalho tem como objetivo refletir sobre a Representação Social de licenciandos do curso de Ciências Sociais do PIBID/UFRN acerca da Docência. Para isso, nos respaldamos na teoria das Representações Sociais a partir proposições pensadas por Moscovici (1978; 2010), que coloca essa teoria como relevante, para compreender as práticas sociais e os diferentes contextos. E de compreensões plurais acerca da formação docente, no qual nos debruçamos em Nóvoa (2009; 1995), Tardif (2007), Veiga (2012), Freire (1996) que buscam pensar a formação numa perspectiva crítica, reflexiva, ativa e de ação, no qual o processo formativo se faz de maneira contínua e que não se esgota. Para pensarmos o lugar do PIBID na relação com a formação docente, utilizamos as documentações base, a saber: portarias, decretos e regulamentos do PIBID e PIBID/UFRN.

Na proposição empírica optamos por uma pesquisa de cunho quanti qualitativo através da utilização de dois instrumentos de coleta, a TALP (Técnica de Associação Livre de Palavras) e a entrevista semiestruturada que segundo Richardson (2008) é uma técnica em que permite a comunicação entre entrevistador e entrevistado que foram aplicadas com 14 sujeitos. Para análise desses instrumentos utilizamos Bardin (2010), com análise de conteúdo, no qual, nos permitiu a elaboração dos campos semânticos de docência a partir da associação livre de palavras.

Desse modo, este trabalho foi sistematizado da seguinte forma para melhor compreensão: o primeiro ponto, intitulamos de “O Pibid/ufnr: breves considerações”, onde trouxemos apontamentos gerais em relação ao Pibid/ufnr relacionando a valorização da docência; em seguida, apresentamos o tópico acerca da Teoria das Representações Sociais, que denominamos de “Representação Social: Apontamentos Iniciais”, neste ponto, apresentamos a teoria a partir das reflexões de Moscovici com seu trabalho que buscou analisar a psicanálise pelos parisienses a partir de uma perspectiva psicossociológica; trouxemos as análises dos instrumentos de coleta através do tópico “Discussões e reflexões da representação social de licenciandos de ciências sociais do pibid/ufnr acerca da docência”, no qual discutimos as análises desses instrumentos coletados onde apreendemos três campos semânticos que denominamos de “Campo semântico 1 denominamos de sensível/afetiva”; o “Campo semântico 2 denominamos de Formação e reflexividade” e o “Campo semântico 3 denominamos de Fazer da prática”

O PIBID/UFRN: breves considerações

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID foi instituído através da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007¹, no âmbito do Ministério da Educação – MEC, juntamente com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Este programa tem intuito de fomentar a iniciação à docência dos licenciandos das Instituições Federais de Educação Superior, buscando preparar esses discentes para a atuação na educação básica.

O Programa atendia de início as seguintes disciplinas e modalidades: para o Ensino Médio, com licenciatura em física, química, matemática e biologia; para o Ensino Médio e os anos finais do Ensino Fundamental, com ciências e matemática e de forma complementar com língua portuguesa, educação artística e musical e demais licenciatura. É notório que o PIBID foi pensado para atender aos cursos com baixa demanda, dada à carência de profissionais nessas áreas (DEB, 2013). Entretanto, com os primeiros resultados positivos e com o incentivo das políticas de valorização do magistério, em 2009 o programa passou a atender a toda a educação básica, incluindo Educação de Jovens e Adultos – EJA, de quilombolas, educação do campo e de indígenas.

Entre as finalidades do PIBID postas na portaria que o instituiu está: incentivar a docência; valorizar do magistério; promover a articulação entre as universidades e a escola; além de elevar a qualidade da formação inicial e a promover a melhoria da qualidade da educação básica.

O programa foi implantado através de convênios específicos² a serem compartilhados entre as instituições Federais de Educação Superior e a CAPES, proporcionando aos estudantes das licenciaturas o contato direto e imediato com a prática docente nas escolas, e essas foram selecionadas devido aos baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e baixas médias no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

O PIBID foi implementado através de concessão institucional de bolsas de estudo para a iniciação a docência, que foram concedidas após a aprovação de um plano de trabalho por comissão própria da Universidade constituída pela CAPES e pela Secretaria de Educação Superior – SESu, do Ministério da Educação, mediante chamada pública de projetos para o PIBID, dispondo sobre os requisitos, as condições, os procedimentos e critérios de seleção para a aprovação dos projetos.

O PIBID/UFRN, como parte dessa proposta de iniciação a docência, buscou implementar um projeto institucional pautado na busca pela democratização do ensino, além de tentar incentivar a docência enquanto profissão. Com isso,

¹ A portaria pode ser visualizada no site da Capes: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf>.

² No parágrafo único do artigo segundo da portaria normativa nº 38 de 12 de dezembro de 2007, aparece que as Instituições federais de Educação Superior deverão promover convênios ou acordos com as redes de educação básica.

consideramos como pertinente, apresentar, mesmo que sinteticamente o lugar que o PIBID/UFRN ocupa nessa reflexão.

Partiremos, portanto, de algumas pontuações acerca dos seus projetos institucionais e do regulamento interno Institucional, de modo que possamos conhecer um pouco da história do PIBID/UFRN e de como está estruturado e sistematizado.

O primeiro projeto institucional da UFRN foi realizado em consonância com o Edital nº 02/2009 e coordenado pelo professor Paulo Cezar de Faria, primeiro coordenador institucional do PIBID/UFRN, sinalizando em seu plano de trabalho a relevância de um enfoque interdisciplinar que pudesse possibilitar a superação de um ensino fragmentado.

O segundo projeto institucional, organizado a partir do Edital nº 001/2011, foi realizado pelo professor André Ferrer Pinto Martins, trouxe uma reflexão acerca da recente aprovação do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, buscando a universalização do ensino, superação das desigualdades educacionais, além de incentivar a valorização da docência, para que fosse alcançada uma educação de melhor qualidade.

O terceiro projeto relacionado ao Edital nº 61/2013 que inclusive rege atualmente o PIBID/UFRN, que foi elaborado pelo professor Lucrécio Araújo de Sá Junior, que partiu da perspectiva de conhecer o local, o contexto do Rio Grande do Norte e dessa forma problematizar o lugar da UFRN nessa atuação e interlocução com a educação do estado. Todos os documentos se mostraram analisado se respaldaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996), além de trazer pertinentes contribuições para se pensar nas possibilidades de alcançar uma educação de qualidade, através da formação inicial dos licenciando e da valorização do professor enquanto sujeito ativo e reflexivo.

Os projetos institucionais do PIBID/UFRN, como podemos observar tem se pautado na legislação vigente, em específico com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no qual tem procurado de forma colaborativa entre os sujeitos participantes do Projeto desenvolver um programa, cuja intenção é valorizar a docência e a qualidade da educação básica no Estado do Rio Grande do Norte, visto que, esses alunos das licenciaturas que estão sendo formados na Universidade atendem as demandas de todo o Estado. Dessa forma, afirmamos esse projeto como um relevante momento de formação inicial, que tenta articular a teoria e a prática desses licenciandos de modo que possam pensar de forma crítica e reflexiva nas suas respectivas realidades sociais.

Representação social: apontamentos iniciais

A teoria das representações sociais nos oportuniza pensar as diversas realidades sociais, além de permitir que compreendamos como os sujeitos estão constituindo a percepção acerca de um objeto, que no nosso caso é a docência, desse

modo, é extremamente relevante que apresentemos brevemente a teoria que nos respaldou do ponto de vista teórico e metodológico.

Sá (1993), reflete que a teoria surgiu do trabalho de Serge Moscovici, intitulado de *“La Psychanalyse, son image et son public”* em 1961, que buscava estudar a apropriação da socialização da psicanálise pelos parisienses, partindo de uma abordagem sociológica, surgindo dessa forma, o que denominou de psicossociologia do conhecimento.

O autor ainda advoga que Moscovici procurou problematizar uma psicologia que se preocupasse com a esfera coletiva, estendendo diversas críticas ao modelo norte americano de psicologia, que se ocupava apenas em estudar processos psicológicos individuais, sem levar em conta os processos coletivos.

Na perspectiva Moscoviciano, pensar apenas em âmbito individual não seria capaz de dar conta das relações informais, cotidianas, ou seja, do social sendo, nessa perspectiva, de fundamental relevância considerar tanto os comportamentos individuais quanto os fatos sociais ³ que interagem com tais comportamentos.

Quando nos referimos à noção de fato social, estamos nos reportando às noções abordadas por Durkheim (2007) em seu livro intitulado *“As regras do Método Sociológico”* onde o autor traz de forma relevante um estudo sobre os fenômenos que ocorrem no interior da sociedade e que são fatos que interferem nas ações, nos comportamentos dos indivíduos e no meio em que esses estão inseridos, sendo este o mesmo sentido empregado a noção de representações sociais que buscaremos evidenciar de forma sistematizada, de modo que nos possibilite perpassar tanto pelos aspectos da psicologia social e, sobretudo da sua ancestralidade sociológica o que torna a teoria extremamente relevante para compreendermos os diversos desdobramentos sociais e cotidianos presentes na sociedade moderna.

Ao pensar em representações sociais é pertinente que entendamos o seu contexto dual, no que se refere ao entendimento da própria noção de psicologia social. Farr (1994) nos possibilita entender melhor essas perspectivas, que na verdade no nosso entendimento podem ser percebidas como questões problematizadoras que acabam por acrescentar conhecimento a própria teoria. Segundo o autor a Teoria das Representações Sociais se difere das formas psicológicas de psicologia social predominante nos EUA, e esse contraste se dá pela tradição de pesquisa assumida pelos estadunidenses em enfatizar aspectos individuais do sujeito. O autor ainda explicita que as representações sociais, tem como semente a sociologia que germinou em campos distintos, e cita a Europa e América do Norte, o que resultou numa forma sociológica de psicologia social, que embora coexistam na América hoje, é pouco expressivo, ao passo que as formas psicológicas de psicologia são dominantes e este será atribuído ao processo de individualização da psicologia social.

³ É fato social toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou ainda, toda maneira de fazer que é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independente de suas manifestações individuais. (DURKHEIM, 2007, p. 13).

Duveen (2010) entende que o trabalho empreendido por Moscovici no desenvolvimento da psicologia social e que a noção de representação problematizada pelo autor faz parte de um empreendimento amplo e complexo que busca estabelecer ou reestabelecer fundamentos sociológicos para a psicologia social, dando-lhe um caráter mais social.

Nesse sentido a teoria das representações de Moscovici procurou tanto reconhecer um fenômeno social específico como fornecer, os instrumentos e os meios para torná-lo compreensível, coerente, como um processo sociopsicológico. (Duveen, 2010),

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados. Sabemos que as representações sociais correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração e, por outro, à prática que produz a dita substância, tal como a ciência ou os mitos correspondem a uma prática científica e mítica. (MOSCOVICI, 1978. p. 41).

As representações sociais estão nas ações, nos comportamentos, nas condutas, nas atitudes e nos atos dos sujeitos, a teoria moscovicianiana busca tornar esses fenômenos inteligíveis para que possam ser analisados, estudados e considerados nas suas relações cotidianas e sociais, visto que, são práticas compartilhadas pelo grupo e para o grupo, isto é, são práticas que só tem sentido no grupo em que o sujeito esta inserido, por isso, seu caráter coletivo.

Iniciando nossas reflexões a respeito das diversas noções da teoria, buscamos o respaldo em Nobrega (2001), que afirma que as representações no sentido abordado pela psicologia social desenvolvidas no final da década de 1950, propôs uma tendência epistemológica de interpretação da realidade cotidiana da vida moderna, marcando uma nova etapa da psicologia social à medida que rompia com as estruturas conservadoras e positivistas de pesquisa, passando a pensar o indivíduo e os acontecimentos sociais que os rodeavam, invertendo a lógica até então assumida pela psicologia que seguia modelos behavioristas ou mesmo de um marxismo mecanicista.

Em relação à disseminação das representações sociais, são as inclinações polarizadas que dão as direções que são tomadas, pelos países nos seus respectivos estudos. Nobrega (2001) expõe que nos países católicos como, o sul da Europa e América do Sul, cujas práticas são inclinadas para uma coletividade, demonstram uma maior aceitabilidade aos novos paradigmas da psicossociologia, ao contrário de países com orientação protestante, como no norte da Europa e América, onde as práticas individualistas prevalecem o que dificulta a difusão da teoria.

Segundo o autor apenas nos anos de 1970 a teoria das representações sociais ganha certa visibilidade, interesse e campo na pesquisa científica, não apenas na psicossociologia, mas na própria sociologia, antropologia, filosofia, onde o

conceito é retomado nas abordagens “teóricas e empíricas, experimentais e não experimentais” (NOBREGA, 2001, p. 60)

Ainda de acordo com Nobrega (2001) Moscovici em “A Psicanálise, sua imagem e seu público”, debate a teoria das representações, apresentando como objeto de sua pesquisa a apropriação da população francesa da psicanálise, transformando esse saber científico numa forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, tornando-o um saber de “senso comum”. Seguindo essa logicidade,

Não é a tradição de um social pré-estabelecido das sociedades ditas “arcaicas”, como fizera Durkheim, mas ele se interessava pela inovação de um social móvel do mundo moderno transformado com a divisão social do trabalho e a emergência de um novo saber: a ciência. (NOBREGA, 2001, p. 60).

Essa concepção apresentada destina-se a substituir a noção de Representação Coletiva para a noção de Representação Social, e essa mudança está fundamentada tanto pela heterogeneidade dos indivíduos, quanto dos grupos, assim como, pelo reconhecimento do valor das comunicações enquanto fenômeno social⁴, que permite que os indivíduos interajam, tornando qualquer coisa dos indivíduos em social ou vice-versa. As representações nesse sentido não são nem homogêneas nem compartilhadas enquanto tais por toda a sociedade. E uma vez, constituída em condições socialmente desiguais, como resultado da divisão social do trabalho, as representações são, portanto, sociais, já que compartilhadas, mas não são idênticas, porque são compartilhadas nas diferenças das desigualdades sociais. (NOBREGA, 2001).

Ainda pensando nas perspectivas dos autores em relação à teoria, Sá (1998) parafraseando Jodelet (1989a), traz o campo de estudo das representações sociais como multidimensional onde há trabalhos de natureza teórica e empírica tendo esse campo três dimensões que estão articuladas e que são consideradas relevantes para o entendimento das representações, a saber: a primeira dimensão apontada é a possibilidade de relacionar as condições socioculturais que favorecem sua emergência; a segunda são os padrões ideias, a simples descrição do conteúdo cognitivo das representações e por último sem uma discussão epistêmica que se coloque em confronto com o saber erudito. (SÁ, 1998, p. 33)

Para melhor pensar a representação social, Moscovici (1978; 2010), desenvolve dois processos que a fazem emergir, que são respectivamente: ancoragem e objetivação.

Moscovici (2010) apresentou como ancoragem, o momento em que as ideias estranhas, que não nos são familiares, tornam-se elementos e imagens que são colocadas em contextos diversos e transformadas em algo que nos é familiar. O autor ainda trouxe o entendimento de objetivação para melhor compreendermos as representações, e essas são o processo em que transforma o que é abstrato, mas que é

⁴ Quando pensamos em fenômeno social nos reportamos ao Durkheim que diz: “Esse fenômeno é um estado do grupo, que se repete nos indivíduos porque se impõe a eles. (DURKHEIM, 2007, p. 9).

pensado na realidade social, em algo quase concreto, que passa a ser perceptível aos nossos sentidos. Moscovici (2010) explicita que:

As coisas que o olho da mente percebe parecem estar diante dos nossos olhos físicos e um ente imaginário começa a assumir a realidade de algo visto algo tangível. Esses elementos transformam o não familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar. Sendo que as representações são criadas por esses dois mecanismos, é essencial que nós compreendamos como funcionam. (MOSCOVICI, 2010, p. 61).

Conforme explicita Moscovici esses são processos em que, o que é desconhecido e estranho torna-se familiar, e se desenvolve em um duplo mecanismo, de natureza psicossociológica: a ancoragem e a objetivação, que tem por finalidade “destacar uma figura e, ao mesmo tempo, carregá-la de um sentido, inscrever o objeto em nosso universo” (MAZZOTI, 1994, p.63).

Nesse sentido, podemos entender a ancoragem como um processo que transforma algo que nos é estranho, em algo que passa a fazer parte do nosso sistema particular de categorias, é quando conseguimos dar nome e classificar algo que faz parte do meio a que estamos inseridos.

De acordo com as proposições de Moscovici (2010) “ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadora” (MOSCOVICI, 2010, p. 61). Portanto, é pela classificação do inclassificável que somos capazes de representar algo, de torná-lo perceptível de sentidos.

Moscovici (2010) ainda advoga que classificar⁵ algo significa confinar um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é, ou não é, permitido em relação a todos os indivíduos pertencentes à classe. Qualquer que seja a tendência de classificar seja pela generalização ou particularização não é uma escolha intelectual, mas reflete uma atitude específica com o objeto, um desejo de definir este objeto como normal ou anormal para o grupo que fazemos parte.

Segundo Moscovici (2010) a objetivação une a ideia de não familiaridade com a da realidade, tornando-se a verdadeira essência da realidade, sendo nesse processo a materialização de uma abstração é uma das características mais misteriosas do pensamento e da fala. Nesse sentido objetivar “é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância”. (MOSCOVICI, 2010, p. 71-72)

⁵ Mauss e Durkheim (2009) trazem contribuições relevantes para se pensar a classificação e corroboram para o que o Moscovici (2010) propõe ao pensar nesse processo. Segundo aos autores “Bem longe, pois, de o homem classificar espontaneamente e por uma espécie de necessidade natural, no início falam à humanidade as condições mais indispensáveis da função classificadora. Alias, basta analisar em si mesma a classificação para compreender que o homem não podia encontrar em si mesmo seus elementos essenciais”.(MAUSS E DURKHEIM, 2009, p. 402-403).

Discussões e reflexões da representação social de licenciandos de Ciências Sociais do PIBID/UFRN acerca da docência

Antes de iniciarmos nossa reflexão em relação as nossas análises em relação as representações sociais dos sujeitos acerca do nosso objetivo que é a docência, consideramos como relevante discorreremos brevemente sobre de onde partimos do entendimento da docência.

Etimologicamente docência vêm do latim *docere* que significa ensinar, mostrar, instruir, dar a entender e que é um termo recente que data de 1916, o que nos remete que é algo novo no espaço dos discursos sobre Educação (VEIGA, 2012), entretanto, é possível observar a sua visibilidade enquanto campo de conhecimento pela sua multidimensionalidade. Apesar de muitas vezes ser pensada sobre um ponto de vista formal como sendo relacionado ao trabalho dos professores em sala de aula, possuem funções que ultrapassam a tarefa do ensinar e transmitir conteúdos, que devem ser entendidos para além dessas dimensões da instrução, a docência deve ser entendida como função social da educação que perpassar por saberes docentes que são constituídos no processo formativo e nas experiências individuais e coletivas que tiveram durante sua trajetória escolar.

Ao refletirmos sobre a compreensão de docência, nos respaldamos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada que colocam:

[...] a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo; (BRASIL, 2015, p. 2).

Ao pensar na compreensão da docência, partimos de uma perspectiva de pluralidade de ações, que abrange desde a participação docente num sentido ativo e reflexivo no ambiente em que esta inserido, ou seja, na escola e também na sociedade, como uma construção que deve esta pautada na práxis⁶ desse professor, onde ao transformar é também transformado e não apenas como um ato de mediar ou ensinar conteúdos propriamente. A docência precisa ser vista como objeto de essencialidade social e de função social, que atua na e para a sociedade, que gera mudanças e, portanto, que leva os sujeitos à autonomia, a emancipação e ao pensamento reflexivo.

⁶ Essa discussão aparece fortemente à concepção histórico-filosófica e marxista de Práxis, entendida como uma atividade da consciência humana, como uma atividade social do homem, com isso, coloca-se que toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis, (VÁZQUEZ, 1977).

Partindo dessa reflexão de docência, entendemos que é também uma construção social, que depende do contexto social e da trajetória dessa concepção, não como um paradigma a ser superado ou substituído, mas que é fruto das relações de um dado momento e que vai passar por transformações a medida que, as pessoas e a sociedade estiver em transformação, a concepção de docência vêm ganhando espaços de subjetividades, onde cada aluno constrói os seus pontos de vistas e o sentido da docência a partir de suas experiências anteriores como alunos, nos cursos de formação e sobretudo na pratica, o sentido que é constituído de docência depende do que esta sendo elaborado coletivamente e socialmente pelo grupo que cada indivíduo faz parte.

Este trabalho é fruto de uma reflexão realizada no mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, onde buscamos compreender a Representação Social de licenciandos participantes⁷ do PIBID/UFRN acerca da docência, e nesse sentido, deslavamos como esses sujeitos estavam entendendo a docência a partir das suas experiências no PIBID.

Para a pesquisa ora apresentada, trouxemos os alunos de Ciências Sociais do PIBID/UFRN, por ser de nosso interesse estudos em relação aos desdobramentos em relação as Ciências Sociais, desse modo, para avançarmos nas nossas reflexões, buscamos recortar esse grupo, que foi um dos abordados de modo geral na nossa Dissertação, e nesse momento temos a oportunidade de analisar especificamente os dados referentes a esses estudantes aprofundando as inquietações surgidas.

Desse modo foram 14 licenciandos de Ciências Sociais do PIBID/UFRN, que no momento em que realizamos a aplicação dos instrumentos, se disponibilizaram. Este trabalho teve como instrumentos metodológicos a Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP, cuja finalidade é nos aproximar de campos semânticos em relação ao nosso objeto que é a docência (MELO, 2005), utilizamos para isso, o seguinte termo indutor “docência é...”, onde esses licenciandos tinham que responder com palavras o que vinham as suas mentes, desse modo, foi possível construir alguns campos e relacionar com a docênciasobre a égide de Bardin (2004), que traz a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas que visam obter informações sobre os significados implícitos nas mensagens, abstraindo dessa forma, interpretações possíveis e inteligíveis dos dados.

Usamos entrevista semiestruturada com 3 estudantes dos 14 que aplicamos a TALP, (esses 3 estudantes participaram da entrevista espontaneamente, ou seja, pedimos que aqueles alunos que se sentissem a vontade para falar e conversar acerca da pesquisa realizada entrassem em contato e esses 3 licenciandos das Ciências Sociais foram os que se disponibilizaram).

⁷ Na pesquisa de dissertação realizada, nossos sujeitos forma divididos dois por área de conhecimento, então, tivemos licenciandos das ciências humanas, exatas, linguagens e biomédica. Para esse trabalho, delimitamos como recorte os alunos de Ciências Sociais e especificamente, algumas falas desses alunos que nos foram possibilitadas através das entrevistas semiestruturadas realizadas durante a pesquisa de mestrado, no qual direcionamos a compreender o que esses alunos estavam entendendo acerca da docência.

A partir desses instrumentos e análises, construímos três tabelas de modo a operacionalizar e a especificar os dados referentes a esse grupo de sujeitos investigados.

Desse modo, temos a tabela 1, que traz o número das evocações emitidas pelos sujeitos através da TALP, no qual tivemos 41 palavras, e consideramos todas as palavras pensadas acerca da docência, entretanto, ao organizarmos e observamos as palavras que se repetiam, o número de palavras diferentes caiu para 24 palavras que estão demonstradas na tabela 2.

Tabela 1: Evocações dos sujeitos

Número total de sujeitos	14
Número total de evocações	41
Número de Palavras consideradas	41
Número de palavras diferentes	24

Fonte: Elaborada pelas autoras.

A tabela 2, como já mencionado são as quantidades de palavras evocadas pelos sujeitos, como é possível observar algumas foram evocadas uma vez, e outras mais de uma vez, como é o caso de aprender que teve quatro evocações, conhecimento que teve 6 evocações e responsabilidade que teve sete evocações. O que nos remete pensar a docência numa perspectiva plural, visto que, segundo esses licenciandos a docência possui diversos sentidos, ou seja, a docência é amor, é aprender, é compromisso, é diálogo, é ética, etc...trazendo o que estamos colocando como uma perspectiva de pluralidade de sentidos.

Tabela 2: Frequências de palavras obtidas na técnica de Associação Livre de Palavras com o termo estímulo “Docência é”

Palavras	Frequências
Amor	1
Aprender	4
Compartilhar	1
Compromisso	2
Conhecimento	6
Dialogo	1
Didática	1
Ensinar	2
Especificidade	1
Ética	1
Experiência	1
Facilitação	1

Formação	2
Pesquisar	1
Preparação	1
Profissão	1
Reflexão	1
Responsabilidade	7
Saberes	1
Satisfação	1
Sensibilidade	2
Simpatia	1
Solidariedade	1
Vocação	1

Fonte: Elaborada pela autora.

As palavras que foram mais evocadas como já colocadas anteriormente foram respectivamente: aprender, conhecimento e responsabilidade que nos leva a compreensão do caráter complexo da docência, que a coloca no campo da formação, ou seja, que é necessário aprender e ter conhecimento em relação a essa temática, mas também que perpassa como sendo uma responsabilidade, seja no sentido de que esse profissional em formação precisa buscar essa formação, ou mesmo, no sentido de ser um profissional com responsabilidade por esta diretamente envolvido com a formação dos seus alunos.

Desse modo podemos articular essas três palavras com a reflexão dos Campos semânticos abaixo.

Campos semânticos 1	Campos semânticos 2	Campos Semânticos 3
Amo	Aprender	Compartilhar
Vocação Conhecimento	Compromisso	
Sensibilidade	Dialogo	Especificidade
Simpatia		Didática Ética
Solidariedade	Ensino	Experiência
Satisfação	Formação	Facilitação
Responsabilidade		Pesquisar
		Preparação
		Profissão

Reflexão

Saberes

Tabela 3: Organização de palavras por campo semânticos

Fonte: Elaborada pelas autora.

Conseguimos apreender com a TALP três Campos Semânticos. O Primeiro a docência sensível/afetiva, que nos remetemos as reflexões de Tardif e Lessard (2013) que ao refletir sobre a docência, colocaram que durante algum tempo a mesma era vista como uma vocação.

Vamos lembrar que o ensino foi assimilado durante muito tempo, a uma vocação e até a uma maternidade (o que é verdadeiro, principalmente quanto ao ensino primário, e representada, na maioria dos países ocidentais como uma ocupação pouco valorizada e pouco remunerada, que exigia um baixo nível de formação”. (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 8)

Ao pensar a docência enquanto vocação, perpassa o lado sensível e afetivo da atuação docente, em que o profissional da docência trabalha por amor, que é atrelado a escolha profissional, nesse sentido ao pensarmos nessa perspectiva afetiva, nos remetemos a Freire (1996), que traz uma reflexão pertinente em relação a essa dimensão do sensível.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da efetividade, da intuição ou adivinhação. (FREIRE,1996 ,p.45).

A formação docente, segundo Freire (1996) precisa ter a capacidade de aliar essas duas dimensões relevante para o docente queé o exercício da criticidade, que implica a promoção da curiosidade ingênua, epistemológica, e o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da efetividade, da intuição ou adivinhação. Quer dizer que, os elementos formativos se fazem com a teoria, com a prática e também com as posições ideológicas e pessoais que se tem durante o percurso da formação profissional, ou seja, o professor é um ator social que ao interagir diretamente com a sociedade precisa entender a sua importância na constituição de uma sociedade democrática e que suas posições e escolhas são fatores decisivos para a realização de uma educação emancipatória

No Campo semântico 2 denominamos de docência como Formação e reflexividade, partimos do pressuposto de que a formação docente deve ser perpassada por uma prática reflexiva (Perrenoud, 2002), sendo esta a chave para profissionalização do professor. Segundo Perrenoud (2002) uma prática reflexiva traz um conjunto de elementos que perpassa por uma postura crítica, uma forma de identidade, um *habitus*, e essa realidade só acontece devido às reflexões realizadas no

exercício do cotidiano, ou seja, é na prática em sala de aula, na busca por conhecimentos através dos estudos e da pesquisa e na valorização do professor que a formação e a sua profissionalização acontece.

Nesse sentido a formação de professores, com isso, constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolvendo uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar. (VEIGA, 2012, p. 15), que não deve perpassar apenas pela perspectiva do ensinar por ensinar, mas que esse ensinar deve ter também um papel de aprendizagem desse docente.

O Campo semântico 3 denominamos de a docência como Fazer da prática, no qual nos respaldamos em Perrenoud (2002) ao refletir acerca da prática reflexiva no ofício do professor, ou seja, o fazer da prática se faz de modo crítico e reflexivo e precisa ser continuamente pensando enquanto exercício constante e que esse fazer esta atrelado aos saberes da docência que perpassam os saberes disciplinares, mas também os saberes pedagógicos e os saberes da prática.

Nessa perspectiva, Pimenta e Anastasiou (2002) trazem os saberes docentes, como produção de conhecimento, e que não é realizado sozinho, mas nas mediações, no entendimento dos contextos e como resultantes de um processo contínuo de investigação humana.

Freire (1996) por sua vez, ressalta que existe saberes necessários à prática educativa, os quais podemos citar a exigência metódica; pesquisa; respeito aos saberes do educando; criticidade; estética e ética; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento da identidade cultural. Esses são saberes que devem permear o fazer docente para que durante o processo formativo o estudante possa articula-los de modo relacional e entendendo as suas particularidades.

Ainda para pensarmos no sentido da docência realizamos entrevistas semiestruturada no qual tentamos refletir, os sentidos constituídos de docência, desses participantes a partir da interação com o PIBID/UFRN. Na entrevista apesar de termos elaborado um roteiro que seguia questionamentos que consideramos pertinentes para a nossa pesquisa, procuramos deixa-las livre (as entrevistadas foram três estudantes do gênero feminino) e a vontade para falar sobre as problemáticas apontadas, sem deixar de intervir quando sentíamos que estávamos entrando em caminhos diferentes. As entrevistas foram feitas individualmente buscando abstrair de cada entrevistado aquilo que entendiam sobre a docência e sobre a relação com o PIBID sem, portanto, ter outras influências externas que os condicionassem a respostas prontas. Ao serem questionadas sobre o que entendiam a acerca da docência as alunas responderam:

Docência pra mim não tem outro vinculo relacionado a ser professor, ou seja, docência ensinar, professor, eu penso que é isso, sendo que, entenda, pra mim, no que aconteceu comigo, especialmente, eu entrei no ano de 2012 no curso de ciências sociais, nos primeiros seis meses do curso, eu não sabia para que eu tava me formando, eu não sabia nem se tinha licenciatura nem bacharelado e tinha um a galera que também não sabia, eu entrei no curso não sabia nem o que era ciências sociais, vi que tinha social, gostei de social,

teve a semana de integração e eles explicaram mas não caiu a ficha de que era pra ser professor e veio cair em 2014 quando eu comecei didática e as disciplinas da educação então foi quando eu vim perceber para o que era e foi quando eu comecei estagio e fiz seleção para o PIBID, aí quando eu entrei no PIBID deu um âp, aí pronto! Eu comecei a me engajar em sala de aula e em escola e o querer ser professor querer é...ter a prática da docência foi no dia a dia, o estagio e o PIBID principalmente. (Aluna de Ciências Sociais 1 - ACS1)

A docência pra mim e querer ensinar, querer... que está além da sua formação é uma coisa subjetiva mesmo uma coisa sua, então... é uma coisa assim que vem de você... é fazer com amor e não por amor". (Aluna de Ciências Sociais 1 - ACS1)

A docência é pensar diariamente, pensar não só em como da uma aula, mas na estrutura, pensar também na subjetividade do aluno, pensar me todas dificuldades e todos os detalhezinhas que estão entrelaçados na educação, eu acho que a docência é isso é você nunca você parar de pesquisar, estudar de se comprometer de descobrir coisas novas e tá ali tentando dialogar com os alunos e com os outros... (Aluna de Ciências Sociais 2 - ACS2)

Essas duas falas nos indica duas questões extremamente pertinente, mas é importante ressaltarmos que são vozes que não podem dá a totalidade de sentidos atribuído a docência pelo grupo, primeiro, no entendimento da docência como ação, que não pode se limitar a conteúdos, mas que deve ter movimento e segundo por possuir diferentes sentidos, a ACS1 apensar de dialogar a docência como parte essencial que se constitui em sala de aula, no dia a dia, ainda se limita a dizer no inicio da sua fala que docência é ser professor é ensinar, se contradizendo, mostrando que os sentidos que atribue a docência esta sendo construído coletivamente pelo grupo que faz parte ou seja pelo PIBID mas que ainda há resquícios do engessamento de concepção de docência ao longo da historia, que delimitava a ser uma atividade de ensinar e ponto, revelando quão é forte os fundamentos sócio históricos construídos.

Já na ACS2 traz um sentido de dialogo constante, de que é algo que não pode se esgotar, que esta no comprometimento, na pesquisa, no estudo, no "procurar", mostrando um sentido de mudança na concepção e que esta mudança esta em ancoragem porque faz parte da vida dessa estudante.

Nesse perspectiva podemos concluir que os sentidos são construídos socialmente e historicamente e que são parte de um grupo, são elementos de entendimento compartilhados pelo grupo no qual o individuo faz parte, e esses sentidos não são de um todo amarrados, são líquidos, ou seja, possuem uma volatilidade, são inconstantes na medida em que depende de pontos de vista e de como o grupo observa tais elementos, na nossa breve analise sobre o sentido, a concepção de docência, percebemos que as alunas produzem em suas consciências aquilo que é bebido pelo grupo a que estão inseridas ou seja, o PIBID de Ciências Sociais, mas que ainda há no plano do inconsciente aquilo que foi reproduzido através das gerações anteriores, mostrando a influencia da historicidade aos sentidos. Mas ainda percebemos que esses sentidos são parte fundamental da mudança e das transformações em que a própria educação se encontra, revelando a importância do dialogo e principalmente de compreender como é fundante movimenta-se no sentido de buscar, de se tornar um sujeito de práxis.

Considerações finais

Neste trabalho buscamos elucidar de forma breve, mas de forma efetiva, sem conclusões fechadas, alguns apontamentos em relação a compreensão de docência representada pelos estudantes do curso de ciências sociais e participantes do PIBID da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, para isso, nos fundamentamos teoricamente em Moscovici (1978; 2010), que propôs uma análise sociológica da realidade social, levando em consideração não apenas os saberes construídos cientificamente, mas os que surgem da experiência e do cotidiano e a partir do senso comum e das relações sociais estabelecidas.

Com isso, nesse trabalho foi possível apreender três campos semânticos, interpretados da análise dos dados obtidos através da TALP, a saber: a docência como sensível/afetiva; como formação e reflexividade e como fazer da prática, no qual nos permitiu refletir a docência para além de uma perspectiva tradicionalista, sendo possível perceber os sentidos diversos e plurais colocados pelos estudantes de ciências sociais participantes do PIBIB/UFRN.

Nesse sentido, o PIBID enquanto um programa de valorização da docência tem tido um relevante protagonismo no processo formativo desses estudantes das licenciaturas, por possibilitar uma formação dentro da profissão, como advoga Nóvoa (2009) e a intercomunicabilidade entre diferentes espaços que podem ser entendidos como formativos e que estão para além das salas nas universidades, ou seja, é através do contato com as escolas, com a realidade social e com a comunidade escolar que esses licenciandos conseguem compreender as demandas sociais e educativas de cada contexto e constrói dessa forma uma prática crítica e reflexiva dentro das suas respectivas formações.

Desse modo podemos ressaltar e confirmar a relevância de se realizar uma formação que esteja pautada num processo de constituição contínua, coletiva, reflexiva, e de interação, no qual o diálogo e a comunicação tem um lugar de importância dentro da formação. É necessário que esse processo formativo seja cada vez mais pensado e ressignificado de acordo com os contextos e com as realidades sociais postas, para que se possa formar sujeitos de práxis (VÁZQUEZ, 1977) e que busquem não apenas a qualidade da educação básica, mas que uma transformação da sociedade.

Referências

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394: **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> 20 de maio de 2015. Acessada em: 28 de Outubro de 2016

_____. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Iniciação à Docência**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em 26 de Julho de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Iniciação à Docência**. PIBID/UFRN. Disponível em : <http://www.pibid.ufrn.br/>. Acesso em 28 de Julho de 2016.

_____. PORTARIA N°38. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência-PIBID. Disponível em:
<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf> Acesso em 28 de abril de 2016.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de Julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em
<<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>>. Acesso em 26 de Março de 2016.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Editora: Martin Claret, 2007.

DUVEEN, G. Introdução: o poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FARR, R. M. Representações sociais:a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P. A.;

JOVCHELOVITCH, S. (Org). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 31-59.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves-. **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: aspectos teóricos e aplicações à Educação**. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

MELO, Elda Silva do Nascimento. **Campo social e representação social da formação docente**: o olhar dos agentes. Natal, RN, 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós Graduação em Educação.

MINAYO, Maria C. de S. O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica. In: JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho. **Textos em representações sociais**. Vozes: Petrópolis, 1994. p. 89-101.

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

_____. **Representações sociais: Investigações em Psicologia Social**. 9 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NOBREGA, Sheva Maria da. Sobre a teoria das representações. In: PAREDES MOREIRA, Antônia Silva (Org.). **Representações Sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária/Autor Associado, 2001. p. 55-87.

NOVOA, Antônio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Revista Educacion. Madrid: 2009. .

NOVOA, Antônio.(Org.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

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

RAMALHO, Betânia Leite; NÚÑEZ, IsauroBeltrán. Aprendizagem da docência, formação e desenvolvimento profissional: trilogia da profissionalização docente. In: RAMALHO, Betânia Leite; NÚÑEZ, IsauroBeltrán (Orgs). **Formação, Representação e saberes docente: elementos para se pensar a profissionalização dos professores**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2014.

RELATORIO DE GESTÃO 2009 À 2014. VOL II. CAPES. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-2-com-anexos.pdf> Acesso em 28 de Março de 2016.

RELATORIO DE GESTÃO/DEB 2009 À 2014. VOL I. CAPES. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf> Acesso em 28 de Março de 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1988.

SÁ, C. P. **Núcleo Central das Representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SÁ, C. P. **Representações Sociais e o estado atual da teoria**. In SPINK, Mary Jane. O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.p. 19-45.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ARMED, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15^a Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. Tradução. Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto editora, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas; tradução de João Batista Kreuch. 8. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passoa Alencastro; d'ÁVILA, Cristina Maria (orgs.). **Formação docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: __ VEIGA, Ilma Passoa Alencastro; d'ÁVILA, Cristina Maria (orgs.). **Formação docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico). p. 13-21.

Recebido em 30/05/2017.

Aprovado em 14/08/2017.