

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNAS DE PEDAGOGIA SOBRE O TRABALHO DOCENTE: ESTÁGIO E EXPERIÊNCIA¹

Rita de Cássia Pereira Lima²

Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes³

Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves⁴

RESUMO: O objetivo do trabalho é investigar as representações sociais de alunas de Pedagogia construídas sobre o trabalho docente durante o segundo ano do curso. A pesquisa busca relacionar teoricamente representações sociais, saberes docentes e experiência. Foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior privada do estado de São Paulo, com 20 alunas. Solicitou-se uma redação com o título: “Relate como o segundo ano do curso contribuiu para sua formação como futura professora”. Os dados foram submetidos à análise de enunciação, procedimento que se apóia na análise do processo discursivo, procurando captar o momento em que os sujeitos estão organizando suas idéias para expressá-las. Nesta etapa da formação, as representações sociais sobre o trabalho do professor refletem inúmeras dificuldades, afetivas e sociais, mas também a necessidade de criticar a realidade profissional visando mudanças. Neste contexto, o estágio aparece como possibilidade de relacionar teoria e prática, colocando em questão a teoria.

PALAVRAS-CHAVE: Representações Sociais; saberes docentes; experiência; pedagogia.

SOCIAL REPRESENTATIONS OF EDUCATION STUDENTS ABOUT TEACHER'S WORK: INTERNSHIP AND EXPERIENCE

ABSTRACT: The objective of the study reported was to investigate the social representations of Education students constructed about teaching work during the second year of the course. The research, that tries to theoretically relate social representations, teaching knowledge and experience, was developed in a private Undergraduate Teaching Course in the State of São Paulo, with 20 students. They

¹ Este trabalho foi originalmente apresentado na 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no Grupo de Trabalho (GT) Didática, em 2008. Na versão aqui apresentada foram feitas algumas modificações.

² Doutora em Educação pela Université René Descartes/PARIS V; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá/RJ. E-mail: ritalima@netsite.com.br

³ Doutora em Educação pela UNESP/Araraquara; Professora do do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado do Centro Universitário Moura Lacerda (CUML) de Ribeirão Preto. E-mail: caioagfer@uol.com.br

⁴ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo; Professora da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto-USP. E-mail: mfcgoncalves@uol.com.br

were asked to write a composition with the title: “Report how the second year of the course contributed to your formation as future teacher”. The data were submitted to an analysis of enunciation, procedure that is based on the analysis of the discursive process, trying to capture the moment in which the subjects are organizing their ideas in order to express them. At this phase of the formation, the social representations about the teacher’s work reflect several difficulties, affective and social, and also the need of criticizing the professional reality aiming changes. In this context, internship emerges as possibility of relating theory and practice, disputing the theory.

KEY-WORDS: Social Representations; teaching knowledge; experience; education.

Este trabalho tem como objetivo investigar as representações sociais de alunas de Pedagogia construídas sobre o trabalho docente durante o segundo ano do curso, integrando uma pesquisa mais ampla que visa analisar tais representações em diversas etapas da trajetória destas estudantes no Ensino Superior¹.

Partimos do princípio que o curso de Pedagogia é um espaço privilegiado para a construção/reconstrução de representações sociais, processo esse que pode se refletir no exercício da futura profissão. Consideramos ainda que o tema trabalho docente, em sua pluridimensionalidade, consiste em importante campo de estudo podendo “ser focalizado através de inúmeras relações, através de temas diversificados, por variadas áreas do saber, comportando perspectivas e dimensões diferenciadas, mas passíveis de coordenação” (MARIN, 2005, p. 37).

Optamos por apresentar aqui a análise realizada sobre o segundo ano, fase em que os estágios, especialmente na Educação Infantil e 1ª. a 4ª. séries do Ensino Fundamental, compõem a estrutura curricular do curso pesquisado, que tem duração de três anos.

Consideramos que as alunas participantes do estudo, que ainda não atuam como professoras, podem expressar representações sociais sobre o trabalho docente que se constroem, também, com base na experiência vivida na escola por meio do estágio. Como afirmam Tardif e Raymond (2000), conhecimentos, crenças, valores e experiências que o professor acumula ao longo de sua história de vida pessoal e escolar estruturam sua identidade e relações com os outros, e são atualizados e reutilizados constantemente em suas práticas profissionais.

Nesse sentido, consideramos que estudar as representações sociais das alunas sobre o trabalho docente pode facilitar a compreensão de elementos cognitivos, afetivos e sociais que fazem parte das trajetórias.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SABERES DOCENTES E EXPERIÊNCIA

Estudos sobre trajetórias escolares e de vida de estudantes e sua opção por determinado curso superior são relevantes para a compreensão da construção e mudança de suas representações sobre a profissão. Tardif e Raymond (2000) e Tardif e Lessard (2005) analisam a trajetória pré-profissional e profissional dos docentes ao discutirem a questão dos saberes e do trabalho do professor.

Segundo Tardif e Raymond (2000), a prática profissional dos professores se desenvolve a partir de saberes adquiridos antes de sua formação profissional, criando-se uma linha de continuidade entre os conhecimentos profissionais dos docentes e suas experiências pré-profissionais, particularmente enquanto alunos.

Os estudos sobre trajetórias permitem considerar aspectos como sentimentos em relação a experiências escolares prévias, percepção das interações sociais vividas, rede de significados construída por meio das relações afetivas estabelecidas no ambiente escolar. É nesse contexto que consideramos que os saberes docentes, assim como as representações sociais, são construídos pelos professores ou futuros professores. Ou seja, esses saberes podem se tornar representações sociais quando são compartilhados pelo grupo, tornando-se objeto de relevância cultural para o mesmo.

De acordo com Jodelet (1993), as representações sociais correspondem a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se relaciona a um objeto. Para a autora, essas representações são sistemas de interpretação que regem a relação do sujeito com os outros e com o mundo, orientando e organizando suas condutas. Jodelet ainda afirma que as representações sociais articulam-se a contextos ideológicos ou culturais e aos conhecimentos científicos de uma sociedade, assim como às condições sociais e à experiência privada e afetiva dos sujeitos.

Nesta perspectiva, algumas questões que orientam este trabalho podem refletir a relação entre representações sociais e saberes docentes: Como os saberes docentes se formam? De onde vêm esses saberes? Que saberes são esses? Como se constrói o conhecimento do professor? De que conhecimento se fala? Como conhecer e compreender esse conhecimento, considerado “profissional/científico”, mas também saber construído por meio da experiência, que inclui vivências e experiências vividas pelo professor durante sua trajetória profissional e de vida?

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) se referem ao saber plural do professor, que envolveria quatro dimensões: 1- Saberes de formação profissional (transmitidos pelas instituições de formação de professores, destinados à formação científica dos professores, em que professor e ensino constituem objetos de saber para as Ciências Humanas e as Ciências da Educação); 2- Saberes disciplinares (aqueles que dispõem a sociedade, originando-se da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes, integrados à universidade sob a forma de disciplinas,

no âmbito de faculdades e programas distintos); 3- Saberes curriculares (discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta o conjunto de saberes que dispõe uma sociedade, por ela definidos e selecionados como modelo da cultura científica e de formação para a cultura científica, traduzindo-se nos programas escolares que os professores devem aprender e aplicar); 4- Saberes da experiência (saberes específicos que os professores desenvolvem no exercício de sua função e prática do seu ofício, fundados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio).

Esse saber plural, como mencionam Tardif, Lessard e Lahaye (1991), “formado pelo amálgama mais ou menos coerente de saberes provenientes da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e da experiência” (p. 58), permitem reflexões sobre representações sociais. Podemos, por exemplo, pensar na articulação entre experiência e representações sociais (JODELET, 2005) e na relação entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum, um dos pilares fundamentais da teoria moscoviana das representações sociais (MOSCOVICI, 1961; 1978; 2003).

Diversos estudos realizados por pesquisadores brasileiros (PIMENTA, 2002; AZZI, 2002; BORGES, 2001; LÜDKE, 2001; MONTEIRO, 2001), fundamentados particularmente em Tardif, têm ressaltado a prática como produtora de saber. Nesses estudos, quando os educadores definem suas práticas em relação aos saberes que possuem e transmitem, estas são colocadas como produtoras de saber. Ou seja, a experiência seria uma das dimensões dos saberes que constituem a prática docente.

Este posicionamento incita reflexões sobre representações sociais, na medida em que a relação entre conhecimento e experiência pode ser abordada dentro de uma perspectiva psicossocial. Quando profissionais da área da educação constroem representações sociais sobre seu próprio trabalho, trata-se de uma construção mental do sujeito, mas ele o faz dentro de uma perspectiva de interações sociais, que inclui o grupo de pertença, os outros grupos e a própria sociedade. Uma representação construída no ambiente social e compartilhada por um grupo vem carregada de sentidos pessoais, ligados diretamente às vivências do sujeito inserido em um contexto cultural.

Ao relacionar representações sociais e experiência, Jodelet (2005) enfatiza a observação dos elementos das representações partilhadas por um grupo, mobilizados para construir o sentido da experiência vivida. Assim,

[...] construída no seio de situações concretas com as quais o sujeito se depara, a noção de experiência constitui um enriquecimento ou um alargamento da relação com o mundo. Podemos perceber, em geral, duas dimensões: uma dimensão de conhecimento e uma dimensão que é da ordem do experimentado, da implicação psicológica do sujeito (JODELET, 2005, p. 26).

A autora menciona que a experiência está diretamente associada à dimensão do vivido, definindo a noção de experiência vivida como

[...] o modo através do qual as pessoas sentem uma situação, em seu foro íntimo, e o modo como elas elaboram, através de um trabalho psíquico e cognitivo, as ressonâncias positivas ou negativas dessa situação e as relações e ações que elas desenvolveram naquela situação. (JODELET, 2005, p. 29).

Ou seja, o “vivido” relaciona-se ao sujeito que “experimenta e sente de maneira emocional” (p. 31).

Ainda de acordo com Jodelet (2005, p. 32), conforme a experiência é formulada e corresponde à situação em que emerge, existem pré-construções culturais e um “estoque comum de saberes que vão dar forma e conteúdo a essa experiência; ela mesma constitutiva de sentidos que o sujeito dá aos acontecimentos, situações, objetos e pessoas ocupantes de seu meio próximo e seu mundo de vida”. Assim, a experiência é social, socialmente construída e compartilhada.

Insistimos na pertinência de uma abordagem psicossocial para compreender a relação entre representações sociais, experiência e saberes docentes. Jodelet (2005, p. 48) afirma que “a noção de experiência e de vivido nos permite passar do coletivo ao singular, do social ao individual, sem perder de vista o lugar que cabe às representações sociais”. A autora destacou com bastante propriedade a importância de se

[...] recorrer à análise da experiência, como conhecimento e como vivido, para compreender como o sentido se produz, em situações e contextos sociais e espaço-temporais particulares, pela elaboração de estados psicológicos e pelo suporte das representações sociais disponíveis como recursos interpretativos e competências cognitivas (JODELET, 2005, p. 52).

Embora os trabalhos de Tardif e colaboradores não explicitem esta abordagem psicossocial, os estudos dos autores envolvendo saberes docentes e trajetórias permitem pensar nas representações sociais e sua relação com a experiência. Jodelet (2005) menciona que a experiência, como práxis transformadora, deveria reter a atenção nos estudos de representações sociais. Esta perspectiva da transformação também está presente nas idéias de Tardif e colaboradores quando eles se referem às trajetórias e aos saberes.

Tardif e Raymond (2000, p. 217) defendem que é preciso considerar as dimensões temporais do saber profissional, ou seja, sua inscrição na história de vida do professor e sua construção no âmbito de uma carreira. Trata-se de “um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm

dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças”. Para os autores,

[...] as experiências formadoras vividas na família e na escola ocorrem antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo para nomear e qualificar o que ela retém dessas experiências. Além de marcadores afetivos globais conservados sob a forma de preferências ou de repulsões, a pessoa dispõe, antes de mais nada, de referenciais de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória. (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 216).

As contribuições de Tardif e colaboradores mencionadas até aqui permitem, também, estabelecer relações entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum, dentro abordagem moscoviciana das representações sociais. Segundo Jodelet (2005), as noções de experiência e do vivido se situam no campo de estudo do conhecimento do senso comum. Esta relação entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum merece ser aprofundada quando nos dispomos a relacionar representações sociais, saberes docentes e experiência.

Moscovici (1961, 1978, 2003), ao propor a Teoria das Representações Sociais (TRS), enfatizou as diferenças entre os modelos científicos e os não-científicos e como pode haver deslocamento de sentido de um modelo ao outro. Para o autor, é nesse deslocamento que as representações sociais aparecem como “saber ingênuo” ou “saber do senso comum”, em oposição ao saber produzido pela ciência, porém tão relevantes para a realidade social quanto este último.

Quando Moscovici (1978, p. 24) afirma que existe a “formação de um outro tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios, num contexto social preciso”, trata-se de um aspecto importante a considerar quando nos propomos a estudar como os saberes docentes se formam, de onde vêm esses saberes, como se constrói o conhecimento do professor e de que conhecimento se fala.

Ressaltamos aqui os saberes da experiência, o que é próximo do vivido dos professores, como eles constroem e compartilham esses saberes. Supomos que a relação entre saberes e experiência permite abordar as representações sociais sobre o trabalho do professor construídas por alunas de Pedagogia no segundo ano do curso, período em que o estágio favorece reflexões sobre os sentidos da experiência vivida.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada no início do terceiro ano do curso, em uma classe de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada do

interior do estado de São Paulo, com 20 alunas. Foi solicitado que elas escrevessem uma redação com a seguinte instrução: “Relate como o segundo ano do curso contribuiu para sua formação como futura professora”.

Para analisar os dados optamos pela análise de enunciação, procedimento que se apóia na análise do processo discursivo, procurando captar o momento em que os sujeitos estão elaborando, organizando suas idéias para expressá-las. Neste momento surgem diferentes aspectos relacionados aos sentidos e significados atribuídos, às motivações do sujeito, que se evidenciam nos modos de enunciação do discurso.

A análise de enunciação envolve uma análise da lógica que estrutura os dados, e busca interpretar o que há por trás dos estilos e dos elementos de figura de retórica utilizados. Para Bardin (2004, p. 172), o estilo revela que “a expressão e o pensamento progredem lado a lado. [...] o estilo confuso, redundante, é significativo da falta de domínio do discurso; pelo contrário, um estilo controlado, uma sucessão de proposições lógicas indica, geralmente, um retomar deste domínio”. As figuras de retórica apresentam-se como indicadores de elementos presentes, mas não explicitados no texto, como por exemplo, *recorrências de denegação*, nas quais o sujeito apresenta reiteradamente uma idéia, insistindo no mesmo assunto, parecendo mais uma tentativa de autoconvencimento e convencimento do leitor.

Madeira (2001, p. 5) afirma que a análise de enunciação pode indicar pistas sobre a forma como os professores representam sua profissão, “a partir da apreensão das relações que, em diferentes níveis, articulam, em seus discursos, a significação deste e de outros objetos, construindo o sentido de cada um”. Segundo a autora, pode-se articular, assim, “num mesmo campo estruturado, o outro, o tempo, o espaço”, a possibilidade de interlocução e o cenário necessários ao surgimento das representações.

Esta opção mostrou-se adequada para os objetivos deste trabalho. As redações foram analisadas em sua totalidade, sendo observados: “(1) o alinhamento e a dinâmica do discurso para se encontrar a lógica que estrutura cada peça; (2) o estilo; (3) os elementos atípicos e as figuras de retórica” (MINAYO, 2000, p. 207).

ESTÁGIO E SABERES DOCENTES: O QUE REVELAM AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS ALUNAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE

A análise de enunciação das redações das alunas permitiu identificar em que sentido ocorreram mudanças após terem cursado o segundo ano de Pedagogia e, conseqüentemente seus reflexos nas representações que elas têm construído e reconstruído sobre o trabalho docente. Neste contexto, alguns aspectos comuns perpassaram os discursos:

- 1) As experiências propiciadas pelo estágio parecem ter trazido contribuições para a percepção da realidade educacional refletindo possibilidades de transformação;
- 2) A relação teoria e prática evidenciou-se em oposições, oportunidade de reflexão, valorizando a necessidade do estudo teórico para o desenvolvimento de uma visão crítica;
- 3) As alunas explicitaram, em suas expectativas, o impacto da prática pedagógica na superação das dificuldades encontradas, destacando a importância da prática docente para o aluno, assim como a dimensão política da prática.

Apresentamos a seguir alguns fragmentos das redações que expressam a relevância da experiência propiciada pelo estágio para a constituição dos saberes docentes, consequentemente para a construção de representações sobre o trabalho do professor.

A participante 4 (P4)ⁱⁱ expressa um discurso de estilo linear, com encadeamento lógico e claro. A redação da aluna ressalta a importância do segundo ano do curso, destacando o estágio como um momento de confirmação de uma visão negativa da realidade educacional, apontando decepção com as situações concretas do ensino, mas também colocando a importância do estudo e do pedagogo na superação das dificuldades encontradas:

O segundo ano teve um papel muito importante para a minha formação, pois passei a olhar a profissão de uma maneira mais crítica, não sei bem ao certo se isso é bom ou ruim para a classe e área pedagógica mas ratifico que para mim essa visão tornou-me mais realista diante daquilo que sempre desejei e sonhei realizar, devido a isso passei a perceber coisas que ocorreram comigo durante meu estágio que me fizeram refletir muito sobre quem e como somos e agimos enquanto profissionais da área educacional. Primeiramente surgiu a decepção com tudo o que conhecia e que não conseguia reconhecer, como a falta de preparação dos educadores, de baixa remuneração, trabalho exaustivo e mau amparado, crianças que estão passando tempo demais trancafiados nas salas de aula, obtenção de lucro através do sistema de ensino [...] Já em um segundo momento, quando pude perceber que aquilo me fazia mal e me contaminava também, decidi de forma muito racional continuar a estudar sim, mas priorizar as oportunidades que me deixariam mais satisfeitas e que favorecem não só a minha carreira profissional mas também que pudessem continuar contribuindo com a minha auto-estima que esteve muito baixa durante esse período de estágio.

Os recursos de linguagem presentes nessa redação são as *recorrências de denegação*, que são o uso de afirmações para se autoconvencer e convencer ao outro, como no fragmento: “não sei bem ao certo se isso é bom ou ruim para a classe e área pedagógica mas ratifico que para mim [...]”. Há também a presença da

figura de retórica de *conjunção de hipérbole*, que, segundo Bardin (2004, p. 176) é usada no sentido de jogar “com o raciocínio ou com o sentido das palavras”, para tentar dominar a contradição através de uma intensificação no discurso, como quando a aluna destaca, de maneira enfática, sua decisão de continuar estudando, apesar das decepções encontradas: “decidi de forma muito racional continuar a estudar sim”.

É possível perceber, nesta redação, o impacto que o estágio desencadeou na vida acadêmica da aluna, contribuindo para seu processo formativo. Conforme indica Borges (2003), o estágio curricular supervisionado é um período formativo em que se deve priorizar a vivência do aluno da licenciatura na realidade educacional. Tal experiência concreta com a realidade necessariamente influirá tanto de maneira positiva quanto negativa nas representações acerca do trabalho do professor. Já Lima (1996) destaca a necessidade de se revalorizar o saber-fazer no contexto das dimensões humana e político-social. Para a autora, os saberes da prática devem se juntar à formação básica, não apenas as relativas ao mundo do trabalho dos docentes, mas também ao mundo das experiências dos sujeitos.

Na redação da aluna P12, o estilo que se apresenta é linear e sóbrio, testemunhando um compromisso real em uma situação real (BARDIN, 2004, p. 172), evidenciando, ainda, elementos que o caracterizam como prescritivo, na medida em que, por exemplo, a expressão “é preciso” aparece três vezes na redação. A aluna expressa suas expectativas quanto ao desenvolvimento de uma prática pedagógica significativa para o aluno, evidenciando indícios de uma reflexão sobre a relação teoria e prática a partir de suas experiências concretas no estágio. Destaca também a dimensão política da prática e a necessidade do conhecimento para o desenvolvimento de uma visão crítica da educação.

O segundo ano me ensinou que é preciso buscar conhecer o aluno, suas habilidades e dificuldades.

Aprendi que cada criança em cada fase da vida (idade) apresenta uma característica e de comportamento que a torna diferente, com necessidades diferentes. [...].

Aprendi também que minha prática, enquanto professora, deve partir de algo que tenha significado para o aluno.

Pude ver que há sempre uma questão política norteando cada ação, e que a escolha de como me posicionar profissionalmente será minha.

Fazendo estágio pude conviver com as crianças, observar a ação dos professores, refletir comparando com o que aprendi e enxergar inúmeras possibilidades de planejamento e ações.

Pude ver que é preciso tomar cuidado para não ficar ultrapassada diante de tantas mudanças na sociedade. É preciso conhecer o que se fala sobre Educação, quais são as leis, as diretrizes, o que se espera. É preciso conhecer não somente para cumprir, mas para criticar o que não serve.

Posso dizer que o segundo ano contribuiu para ampliar minha visão de mundo, de Educação, de Brasil, de sociedade, de ser humano, de professor [...]

Os recursos de linguagem utilizados pela aluna, basicamente reafirmam o caráter prescritivo do texto, por exemplo, quando usa as expressões: “Pude ver que [...]”, “Aprendi que [...]”, “Enquanto professora [...]”, “Posso dizer que [...]”, “É preciso [...]”. Tais expressões parecem indicar uma ênfase normativa nas colocações da aluna, sinalizando tanto uma atitude de reflexão, quanto uma necessidade de estabelecer como deveria ser a educação.

O discurso da aluna, nesta redação, permite discutir a relevância da articulação teoria e prática no estágio como possibilidade de transformação. Esta questão está presente na bibliografia das últimas décadas, a qual tem apontado que o Estágio Supervisionado, nos cursos de Licenciatura, é fundamental quando envolve uma proposta de formação baseada na aproximação da realidade escolar, estreitada pela relação teoria e prática, tendo em vista a transformação.

Segundo Cunha (2003), o Estágio Supervisionado é o eixo articulador no curso de formação de professores, podendo ser considerado, metodologicamente, um processo de investigação-ação por meio, por exemplo, de projetos didáticos de ação, realizados com os professores das escolas. Procura-se, assim, evidenciar a relação entre teoria e prática, o que poderia levar ao desenvolvimento de uma visão crítica dos alunos sobre a educação, conforme a redação da aluna P12.

A aluna P20 apresenta uma redação com o estilo característico de *litanias*, de “acumulação por repetições aproximadas” (BARDIN, 2004, p. 172), denotando ausência de progressão, manifestando “a paixão do locutor, mas também a necessidade de falar para aliviar uma tensão”. “Foi um ano muito difícil e com conflitos, muitos eram trabalhos, um em cima do outro; houve dificuldade em se trabalhar em grupo, a cooperação as vezes não acontecia e ainda tivemos problema com uma matéria [...]”:

O segundo ano foi fundamental para minha formação, pois apesar das dificuldades aprendi muito.

Foi um ano muito difícil e com conflitos, muitos eram trabalhos, um em cima do outro; houve dificuldade em se trabalhar em grupo, a cooperação as vezes não acontecia e ainda tivemos problema com uma matéria [...]. Apesar disso, aprendi muito e ainda diria: “- O que seria de mim sem os estágios”! O estágio foi algo que ocorreu no 2º ano e que foi essencial para mim, através dele tive contato com realidade escolar, com os alunos (crianças) e professores da educação infantil, tornando-se possível para mim ver o que eu estudava colocado em prática ou não. Através desse contato, mais que antes, refletia e fazia sentido para mim as teorias estudadas;

meus olhos passaram a analisar cada ação, cada ato, a forma de tratar as crianças, o ensino, a aprendizagem, as atividades propostas, etc. A sensação que fiquei ao terminar o 2º ano, foi a de que os meus olhos foram se desvendando mais ainda do que no primeiro, e que eu tinha me transformado realmente em uma pessoa crítica, uma futura professora que não conseguirá mudar a educação, mas que com todas as forças, mudará a prática na sala de aula, pelo menos na minha sala de aula. Esse é o sonho com que saí do 2º ano e acredito que foi a exigência do curso e de alguns professores que contribuiu para que eu pudesse construí-lo. Acredito e irei me esforçar para ser uma profissional que reconhece seu aluno como capaz, que estimula seu desenvolvimento, que compreende o seu tempo e sua realidade, que proporciona atividades e situações de aprendizagem, acima de tudo serei uma profissional que ama o que faz e seus alunos. Por fim, gostaria de dizer que quando eu entrei no curso de Pedagogia eu tinha um olhar cobra, via o mundo de maneira sintetizada, objetivo, centrada, fechada, e agora que estou no 3º ano vejo o mundo com um olhar polvo, mais abrangente, na sua complexidade e de várias maneiras e formas.

Nesta redação aparecem *metáforas* como figuras de retórica, evidenciando a carga emocional no discurso, quando a aluna coloca sua mudança de olhar, de perspectiva do mundo, usando a imagem de uma cobra e de um polvo. As colocações da aluna permitem ampliar a discussão sobre a relevância do estágio em sua formação. Pimenta (2002) afirma que o estágio tem a intenção de propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual irá atuar, ressaltando que não se deve colocá-lo como “pólo prático” do curso, mas como uma aproximação à prática, que será concludente à teoria estudada.

É importante salientar que os fragmentos das três redações citadas exemplificam o conjunto da análise, fundamentada na perspectiva processual das representações sociais, em que se buscaram indícios dos processos formadores das mesmas: a objetivação e a ancoragem. Ambos permitem conhecer como as representações são construídas por sujeitos e grupos, tentando compreender o que faz as pessoas pensarem de uma maneira e não de outra, principalmente em função de seu contexto sócio-cultural.

O processo de objetivação transforma elementos conceituais em figuras ou imagens (MOSCOVICI, 1978), ou seja, visa “transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico” (MOSCOVICI, 2003, p. 61). A ancoragem, articulada à objetivação, diz respeito à inserção do objeto representado no universo simbólico e significativo das pessoas. Trata-se de uma modalidade de pensamento caracterizada pela memória. A predominância de posições estabelecidas opera mecanismos gerais como

classificação, categorização, rotulação, denominação e procedimentos de explicação que obedecem a uma lógica específica (JODELET, 1996).

Nas redações observamos que, apesar das representações sociais do grupo a respeito do trabalho do professor estarem em construção, nesta fase do curso a experiência propiciada pelo estágio parece estar no núcleo figurativo da representação. Alguns aspectos seriam indícios da objetivação, por exemplo, a experiência relacionada a contribuições das disciplinas do curso e os estágios possibilitando reflexões sobre mudanças no trabalho, em que deve ser pensada a relação teoria e prática. Os sentidos desta experiência podem estar ancorados nas trajetórias escolares e de vida das alunas, em que são fortemente valorizadas, por exemplo, as vivências no contexto familiar, no ambiente de formação oferecido pelo curso e nas interações com os colegas.

Embora a identificação dos processos de objetivação e ancoragem necessite maior aprofundamento neste trabalho, é importante ressaltar que compreender como se objetivam as representações (dimensão mais psicológica/cognitiva) e onde elas se ancoram (dimensão mais social) pode ser profícuo no sentido de contribuir para o campo de estudos sobre saberes docentes. Os processos formadores das representações sociais nos ajudam a compreender como uma representação social que se constrói no ambiente social e é compartilhada por um grupo, vem carregada de sentidos pessoais, ligados diretamente às vivências particulares de cada um. Se tentarmos compreender as fontes de aquisição dos saberes dos professores e como eles são integrados no trabalho docente, na perspectiva de Tardif e Raymond (2000), podemos ter elementos para investigar melhor esses processos formadores das representações sociais, o que reforça a relevância em se estudar o tema dentro de uma perspectiva psicossocial.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A pesquisa possibilitou conhecer como as alunas de Pedagogia, após o 2º ano do curso, podem construir e reconstruir representações sociais sobre o trabalho do professor durante a formação. A análise de enunciação privilegiou aqui os significados elaborados a partir de experiências do estágio, revelando assim o pensar das alunas sobre si mesmas, enquanto grupo, e seu papel no processo de tornarem-se educadoras. O trabalho também mostrou alguns caminhos para se pensar a relação entre representações sociais, saberes docentes e experiência, trazendo contribuições para refletir sobre o curso de Pedagogia, particularmente o lugar do estágio nesta formação.

Notas

ⁱ O estudo faz parte do Projeto “Representações sociais de alunos de Pedagogia e licenciatura sobre o trabalho docente”, desenvolvido pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-Ed), do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (FCC).

ⁱⁱ A numeração aqui exposta é a mesma da primeira fase da pesquisa, em que as participantes foram enumeradas de P1 a P20. Foi mantida a redação original, sem correção de erros gramaticais e ortográficos.

REFERÊNCIAS

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 35-60.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.

BORGES, C. M. F. *O professor de Educação Física e a construção do saber*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 59-76, abril/ 2001. (Dossiê “Os saberes dos docentes e sua formação”).

CUNHA, L. A. S. da. *Formação inicial do professor da Educação Básica: contribuições da teoria sobre o professor reflexivo no Estágio Supervisionado*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET D. (Org.). *Les représentations sociales*. Paris: P.U.F., 1993 (1989), p.31-61.

_____. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. *Psychologie sociale*. Paris: P.U.F., 1996 (1984), p. 357-378.

_____. Experiência e representações sociais. In: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. *Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 23-56.

LIMA, E. F. de. “*Começando a ensinar: começando a aprender?*” 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 77-96, abril/ 2001. (Dossiê “Os saberes dos docentes e sua formação”).

MADEIRA, M. Representações sociais de professores sobre a própria profissão: à busca de sentidos. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 23, 2001, Caxambu/MG. CD-ROM, p. 1-13.

MARIN, A. J. Trabalho docente: núcleo de perspectiva globalizadora de estudos sobre ensino. In: _____. (Coord.). *Didática e trabalho docente*. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005, p. 30-56.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento – pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2000.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 121-26, abril/ 2001. (Dossiê “Os saberes dos docentes e sua formação”).

MOSCOVICI, S. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: P.U.F., 1961.

_____. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *Representações Sociais: Investigação em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente - Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Les enseignants des ordres d’enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d’une

problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, printemps, v. 23, n. 1, p. 55-69, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez./2000.

Recebido em abril de 2009

Aceito em junho de 2009

