

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

LIMA, Rita de Cássia Pereira – UNESA

FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan – CUML

GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho – CUML

GT-04: Didática

“[...] 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.”

Narrativa de aluna de Pedagogia

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 Superior.

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.

Pressupomos 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 sobre o trabalho docente, construídas no segundo ano do curso, 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.

Esses 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 (saberes 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 dispõem 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. Nesse sentido, podemos 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 moscoviciana das representações sociais (MOSCOVICI, 1961; 1978).

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, a prática é colocada como produtora de saber. Ou seja, a experiência seria uma das dimensões dos saberes que constituem a prática docente, conforme já mencionado.

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) aponta que devem ser observados os elementos das representações partilhadas por um grupo, que estão mobilizados para construir o sentido da experiência vivida. Segundo a autora,

[...] 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 também que a experiência é 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” (JODELET, 2005, p.31).

Ainda de acordo com Jodelet, 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” (2005, p.32). Assim, a experiência é social, socialmente construída e compartilhada.

Insistimos na pertinência de uma abordagem psicossocial para compreender esses processos. Jodelet (2005) 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” (p.48). 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 essa 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) relacionam os saberes dos professores com os lugares onde os docentes atuam, com as instituições que os formam e/ou em que trabalham, com seus instrumentos e com sua experiência no trabalho. Porém mencionam que tal abordagem, baseada na proveniência social dos saberes, é simplificadora porque “dá a impressão de que todos os saberes são contemporâneos uns dos outros, imóveis e igualmente disponíveis na memória do professor, o qual buscaria nesse “reservatório de conhecimentos” aqueles que lhe são necessários no momento presente da ação” (p.215).

Os autores 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, “ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças” (TARDIF E RAYMOND, 2000, p.217). Para eles,

[...] 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. Essa relação dialética 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), 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) afirma que existe a “formação de um outro tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios, num contexto social preciso” (p.24), 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.

Ao nos referirmos aos saberes da experiência, ao que é próximo do vivido dos professores, a como eles constroem e compartilham esses saberes, trata-se de uma forma de abordar as representações sociais construídas por alunas de Pedagogia no segundo ano do curso, período em que o contato com a escola por meio do estágio permite pensar como está sendo vivida a experiência nesse contexto.

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 que participaram das etapas anteriores do estudo. 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. Nesse momento surgem diferentes aspectos relacionados aos sentidos e significados atribuídos, às motivações do sujeito, que se evidenciam nos modos de enunciação do discurso. De acordo com Bardin (2004), cada produção tem uma dinâmica própria, e deve ser “estudada em si mesma como uma totalidade organizada e singular” (p. 168).

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 a autora, o estilo revela que “a expressão e o pensamento progridem 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 indicam, geralmente, um retomar deste domínio”(p.172).

Quanto às 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, do que segurança diante da afirmação (BARDIN, 2004).

Ao discutir a questão da análise de enunciação, Madeira (2001) afirma que este processo 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” (p.5). Segundo a autora, pode-se articular, assim, “num mesmo campo estruturado, o outro, o tempo, o espaço” (p.5), 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

Os critérios que conduziram a análise dos dados se basearam na perspectiva processual das representações, buscando-se identificar os processos formadores das mesmas: a objetivação e a ancoragem. Ambos permitem conhecer como as representações são construídas pelos sujeitos e grupos, mostrando indícios de como as pessoas pensam de uma maneira e não de outra, principalmente em função de seu contexto sócio-cultural.

O processo de objetivação transforma elementos conceituais em figuras e consiste na integração da informação no pensamento constituído e na utilização de categorias já conhecidas para interpretar e dar sentido aos novos objetos que aparecem no campo social, orientando comportamentos e condutas (MOSCOVICI, 1978). A ancoragem, que se articula dialeticamente com a objetivação, diz respeito à inserção do objeto representado no universo simbólico e significante 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).

No conjunto das redações analisadas, observamos que quando as alunas constroem representações sobre o trabalho do professor nessa fase do curso, a dimensão prática aparece como núcleo figurativo, elemento estável da representação. Alguns elementos percebidos nesse sentido podem apontar indícios da objetivação, por exemplo, contribuições das disciplinas do curso, incluindo elaboração de projetos, e principalmente os estágios para refletir sobre possibilidades de transformação no ambiente de trabalho. Esses elementos se ancoram nas trajetórias escolares e de vida das alunas, em que são fortemente valorizadas as experiências vivenciadas no contexto familiar, no ambiente de formação oferecido pelo curso e nas interações com os amigos.

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 tentamos 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 esses processos formadores das representações sociais.

Como aponta Jodelet, “a interpretação de situações novas consiste em sua integração e sua adequação a um contexto de sentidos disponível, implícito, mas pré-dado. Há lugar, aqui, para as representações sociais como fundamentando (veja-se o processo de ancoragem, por exemplo, no paradigma de Moscovici, 1976) as interpretações feitas do mundo vivido no aqui e no agora da experiência da vida cotidiana” (JODELET, 2005, p. 38).

Com base nesta fundamentação, 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. Evidenciou-se, como elemento norteador dos discursos, a relevância das experiências propiciadas pelo estágio. Dentro deste contexto alguns aspectos comuns perpassaram os discursos:

- 1) As experiências propiciadas pelo estágio parecem ter trazido contribuições para a percepção da realidade educacional e apontado possibilidades de transformação;
- 2) A relação teoria e prática evidenciou-se em oposições, oportunidade de reflexão, apontando para a necessidade do estudo e de conhecimento para o desenvolvimento de uma visão crítica;
- 3) As alunas apontaram, 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 sinalizam a relevância do estágio, da experiência e da reflexão sobre os mesmos, para a constituição dos saberes docentes, visando um melhor entendimento dos sentidos construídos sobre o trabalho do professor, objeto da representação das alunas. É importante salientar que um mesmo discurso pode conter mais de um dos três tópicos apontados anteriormente.

A participante 4 (P4)¹ expressa um discurso com estilo linear, com um encadeamento lógico, claro, associado a algumas interpolações como sinais de inibição, desempenhando, no texto, um papel de defesa (“não sei bem ao certo [...]”). A redação da aluna ressalta a importância do segundo ano do curso de Pedagogia, destacando o

¹ A numeração aqui exposta é a mesma da primeira fase da pesquisa, em que as participantes foram enumeradas de P1 a P20.

estágio como um momento de confirmação de uma visão negativa da realidade educacional, apontando uma decepção com as situações concretas do ensino, mas também colocando a importância do estudo e do pedagogo na superação das dificuldades encontradas, conforme se observa no texto a seguir.

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, mesmo sendo essa uma escola de porte pequeno, entre muitas outras situações que destacaria e destaco para todas as pessoas com quem consigo conversar sobre o assunto. Acredito sim que existem lugares em que as crianças e os profissionais atuem das formas mais variantes possíveis, porém não tive a oportunidade de vivenciá-los para traduzir aqui essa vivência e experiência. 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.

Em minhas falas por aí, discorro sempre sobre a graduação que estou concluindo, aprendi muito, já que conhecimento nunca é demais, porém, desanimei muito também com toda a experiência que tive e sem preconceito nenhum, mas em escolas particulares não pretendo trabalhar, pois o sistema é ruim e a mão-de-obra é barata.

Hoje ainda não sei o que será do meu futuro como pedagoga, a única coisa que penso é que a classe é muito desfavorecida e que nós que estamos nos formando, temos que pensar bem antes de aceitar qualquer proposta que

aparecer para não empobrecer nossa real função, que não está apenas em cuidar ou reproduzir o discurso e regras atuais, mas está diretamente ligado a transformação da realidade educacional no dia-a-dia dessas crianças estando em processo de construção e formação do eu [...].

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 [...]” e também em “[...] e sem preconceito nenhum, mas em escolas particulares não pretendo trabalhar”. 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 apontado como 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 percepções dos licenciandos, em suas representações acerca do trabalho do professor.

Ao analisar como futuros professores elaboram suas experiências iniciais e atividades relacionadas ao ensino, no processo de sua formação básica, Lima (1996) destaca que a elaboração das relações entre o pensar e o fazer talvez seja uma característica da fase de aprendizagem pré-profissional. Nesse sentido, a autora destaca a necessidade de se revalorizar o saber-fazer no contexto das dimensões humana e político-social e ainda de se juntar à formação básica os saberes da prática, não apenas as relativas ao mundo do trabalho dos docentes, mas também ao mundo das experiências de cada sujeito inserido no contexto escolar.

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.

Enquanto professora, isso me possibilita planejar minhas ações buscando o desenvolvimento de cada aluno individualmente (e no coletivo) conforme suas necessidades. [...].

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, prescritiva 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-prática, no estágio como possibilidade de transformação. Tal 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 esta 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, procurando-se, assim, evidenciar a relação dialética entre teoria e prática, o que poderia levar ao desenvolvimento de uma visão crítica dos alunos sobre a educação, conforme sinaliza 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 [...]”). Apresenta também características de *lirismo*, especialmente no final do texto, quando usa de metáforas ou repetições que dão harmonia sonora na leitura do texto. (“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.”).

A redação da aluna também evidencia um segundo ano marcado pelas dificuldades de interação e possibilidades de aprendizado, particularmente por meio do estágio. Destaca a articulação teoria e prática, evidenciada no momento do estágio e as contribuições do curso de Pedagogia e dos professores na construção de seu modelo de educador crítico, de profissional que aspira ser.

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, mais especificamente com o tema “Transversalidade”. 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.

As pesquisas, os trabalhos também me ensinaram muitas coisas, pois ao pesquisar, procurar um pouco aqui e ali, descobri e troquei várias informações e construí muitos conhecimentos como quando fizemos o trabalho da [cita o nome de uma professora] sobre as fases da alfabetização definidas por Emília Ferreiro. Estudamos a teoria e depois fizemos pesquisa de campo. [...].

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.

Aparecem nessa redação *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 nesta redação permitem ampliar a discussão sobre a relevância do estágio em sua formação. Pimenta (2002) coloca que o estágio tem a intenção de propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual irá atuar, ressaltando que não se deve colocar o estágio como “pólo prático” do curso, mas como uma aproximação à prática, que será concludente à teoria estudada no curso e que por sua vez deve se constituir em uma reflexão sobre e a partir da realidade da escola pública. Nesse sentido, o estágio pode ser definido como sendo um processo de apreensão da realidade concreta, que se dá através da observação e experiência, no desenvolvimento de uma atitude interdisciplinar.

A redação aponta ainda para o papel do curso e dos professores na elaboração da representação da aluna sobre um bom profissional da educação. Ao discutir a prática pedagógica do bom professor, Cunha (1989) coloca que

[...] existe entre o aluno e o professor um jogo de expectativas relacionadas aos respectivos desempenhos, desse modo a referência que o aluno faz do bom professor é permeada por sua prática social, isto é, o resultado da apropriação que ele faz da prática e dos saberes históricos-sociais. (p.67).

No conjunto das redações analisadas percebemos que, nesta etapa da formação, as representações sociais construídas pelas alunas sobre o trabalho do professor refletem o sentimento de inúmeras dificuldades, tanto no plano social quanto psicológico, mas também a necessidade de criticar a realidade profissional para que, por essa via, ocorram mudanças. É neste contexto que o estágio aparece nos discursos das alunas como possibilidade de relacionar teoria e prática, colocando em questão a teoria. Tal configuração reflete a dimensão política da prática e uma visão crítica da educação.

Algumas Considerações

A pesquisa possibilitou conhecer como as alunas de Pedagogia, após o 2º ano do curso, constroem e reconstróem representações sociais sobre o trabalho do professor. A análise de enunciação nos remete ao pensar das alunas sobre si mesmas e seu papel no processo de tornarem-se educadoras, e o quanto são ativas quando elaboram significados a partir de suas experiências.

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 papel do estágio nesta formação. Assim, se compreendemos as fontes de aquisição dos saberes das alunas e como eles são integrados ao trabalho docente, trata-se de uma maneira de investigar como as representações sociais sobre o trabalho do professor se formam nas diversas etapas das trajetórias escolares e de vida dessas futuras professoras.

Referências

- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2ed. 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**. Campinas. SP: Papyrus, 4 ed., 2003.176p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- BORGES, C. 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**. São Paulo, SP: USP, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo.
- CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989. 141p. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).
- JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET D. (Org.). **Les représentations sociales**. Paris: P.U.F., 1993 (1989), p.31-61.
- JODELET, D. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. 6e. ed. **Psychologie Sociale**. Paris: P.U.F., 1996 (1984), p. 357-378.
- JODELET, D. 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?”** São Carlos, SP: UFSCar, 1996, 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos.

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: MARIN, Alda Junqueira (Coord.). **Didática e trabalho docente**. 2 ed. Araraquara, SP: 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.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public**. 2e. edition entièrement refondue. Paris : P.U.F., 1976.

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

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002, 200p.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.15-34.

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