

Representações sociais de professoras supervisoras de estágio supervisionado acerca da docência

Social representation of supervised stage of supervisor teachers about teaching

Antonia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Mossoró-Brasil

Resumo

O artigo em tela objetiva compreender a forma como professoras supervisoras de campo constroem suas representações sociais sobre docência e como estas representações se revelam nos discursos. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa que se fundamenta na Teoria das Representações sociais. Como técnica de obtenção de dados utilizamos o Grupo Focal realizado com professoras supervisoras de estágio que atuam na educação básica e que receberam estagiários da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, do curso de Pedagogia. Para interpretação dos dados utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados permitiram categorizar os significados que as professoras dispensam à docência, a partir de cinco categorias que, simbolicamente, constituem a representação social construída.

Palavras-chave: Grupo focal; Pedagogia; Docência; Estágio Supervisionado.

Resumen

The present objective understand the way supervising teachers of the field construct their social representations about teaching and as these representations are revealed in the speeches. It is a study qualitative kind that is based on the theory of social representations. As a technique for obtaining data, we used the focus group fulfilled with supervising teachers of internship who work in basic education and that received interns from the state of Rio Grande do Norte university. From the pedagogy course. For data interpretation we used the technique of content analysis. The results permitted to categorize the meanings that teachers dispense to teaching. Based five categories that, symbolically, constitute the construction social representation.

Keywords: Focus group; Pedagogy; Teaching; Supervised internship.

Representações sociais de professoras supervisoras de estágio supervisionado acerca da docência

1. Introdução

Conforme Moscovici (2012), as representações sociais construídas na coletividade e, através de processos cognitivos individuais, são capazes de influenciar e forjar o comportamento do indivíduo. No que diz respeito ao professor, acreditamos que o conteúdo inerente à representação elaborada reflete a sua formação e sua atividade de pertença social. Isso implica dizer que o trabalho exercido pelo professor na efetivação de suas práticas pode estar ancorado a uma representação social da profissão, do ser e do fazer docente.

Sabe-se que a docência se caracteriza por meio do trabalho educativo, realizado a partir de práticas interativas de base epistemológica, social, cultural e profissional que revelam a estrutura organizacional no contexto educacional. Por meio dessa inter-relação, a docência é (re)significada e interpretada, o que pode servir de base para a construção de representações sociais sobre a profissão.

Nesse contexto, o estágio supervisionado obrigatório, nos cursos de licenciaturas, funciona como espaço para reflexão, diálogo, experiências, intervenções e caracteriza-se como espaço privilegiado de interlocução entre os saberes teóricos e os saberes práticos necessários à profissão docente, favorecendo ainda a mobilização de conhecimentos fundamentais à organização do trabalho pedagógico por todos os agentes envolvidos.

Nessa perspectiva, esse texto intenciona compreender a forma como as representações sociais das professoras supervisoras de campo sobre docência são construídas e como elas se revelam nos discursos. Salientamos que a investigação advém de uma pesquisa de doutoramento realizada em um programa de pós-graduação em Educação localizado no estado do Rio Grande do Norte.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa que se fundamenta na Teoria das Representações sociais (MOSCOVICI, 1978). Como objeto de análise tem-se o grupo focal realizado com professoras supervisoras de estágio que atuam na educação básica e que receberam estagiários da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), do curso de Pedagogia, Campus Central, no período de 2014 a 2018. Para análise dos dados nos debruçamos na técnica de categorização sob a égide da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

Traçada essa breve introdução, o texto que segue encontra-se organizado em cinco seções. Inicialmente, abordaremos, de forma breve, os conceitos de docência, estágio

supervisionado e representações sociais utilizados nesse trabalho, paralela a essa apresentação apresentamos o lócus da pesquisa. Os caminhos metodológicos para desenvolvimento da pesquisa são apresentados na sequência, permitindo o leitor situar todo processo de análise dos dados. Em seguida, exibimos as imagens e representações dos sujeitos da pesquisa acerca do objeto de estudo em tela. Por último, estão os apontamentos conclusivos da pesquisa.

É importante destacar a importância do estudo para a área de pesquisa acerca da profissão docente e formação de professores, uma vez que revela elementos representacionais acerca da docência, o que provoca reflexões acerca da formação docente. Além disso, apresenta relevância por demonstrar como o estágio supervisionado em Pedagogia é espaço-tempo para construção de representações sociais sobre a profissão.

2. Docência, estágio supervisionado e representações sociais no âmbito da UERN

A UERN é uma instituição que recebe estudantes de diversos estados nordestinos, além do campus Central, localizado na cidade de Mossoró, lócus da pesquisa, está presente de forma direta em outras cidades do Rio Grande do Norte, através de campi avançados em Assu, Pau dos Ferros, Patu, Natal e Caicó. No campus central, o objetivo do curso, como recomenda as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL,2006), é formar profissionais da educação para atuarem na docência da educação infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, educação de jovens e adultos e na gestão dos processos educativos em espaços escolares e não-escolares que apliquem o trabalho pedagógico (UERN,2019).

Com esse respaldo, o PPC do curso de Pedagogia da UERN, Campus central, considera a docência “[...] como fundamento da formação e da identidade do Pedagogo, refletindo na e sobre a prática educativa o seu sentido, ressaltando-se que a primeira não se restringe unicamente às ações em sala de aula no ambiente escolar” (UERN, 2019, p. 23). Desse modo, temos como elementos para compreensão da docência o seu reconhecimento como atividade intencional que é base para o trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares e a necessidade de práxis na atuação profissional, tendo em vista o reconhecimento do professor enquanto sujeito em aprendizagem. Diante tais afirmativas, percebemos que o curso em análise compreende a docência como “[...] fundamento da formação e da identidade do pedagogo [e como] base para o trabalho pedagógico.” Desta feita, docência

Representações sociais de professoras supervisoras de estágio supervisionado acerca da docência

tem o sentido de trabalho pedagógico que se desenvolve pelo licenciado em Pedagogia em espaços escolares e não-escolares.

O curso oferece três disciplinas obrigatórias de estágio supervisionado: Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II, Estágio Supervisionado III. O objetivo é “[...] contribuir para a formação de um profissional reflexivo, pesquisador, comprometido com o pensar/agir diante das problemáticas educacionais evidenciadas nos espaços escolares e não escolar lócus de ação profissional do futuro licenciado” (UERN, 2019, p.60).

As disciplinas estão organizadas para atender à demanda de atuação do pedagogo, sendo assim, o Estágio Supervisionado I, ofertado no 5º período, tem como campo de atuação a Educação Infantil. Por sua vez, o Estágio Supervisionado II, ofertado no 6º período, permite atuação no Ensino Fundamental anos iniciais ou Educação De Jovens e Adultos. Já o Estágio Supervisionado III, ofertado no 7º período, oferece atuação na gestão dos processos educativos em espaços escolares ou não-escolares.

Notamos que o PPC destaca a troca de experiência entre os envolvidos no processo, subtendendo-se que reconhece o papel dos professores supervisores acadêmicos (docentes da UERN) e professores supervisores de campo (docentes da educação básica). Além disso, destaca o papel de ambos na avaliação do estagiário, o que permite pensar que os dois profissionais têm igual importância nesse momento formativo para o estagiário. Outro ponto que percebemos foi a preocupação do curso com a parceria entre os professores supervisores do campo, escolas, Secretaria de Educação e Cultura do Município de Mossoró, Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte e a UERN, justificando que:

O Estágio Supervisionado nos espaços escolares impõe novas estratégias didáticas, organizacionais e interativas com as escolas, uma vez que o atual contexto educativo formal revela-se insuficiente e inadequado ao perfil do profissional que se deseja formar (UERN, 2019, p. 61).

Nesse sentido, as disciplinas de estágio supervisionado são consideradas como espaço formativo no qual professores supervisores e estagiários trocam experiências e conhecimentos sobre a profissão docente. Como momento potencializador à relação teórico-prática nos cursos de formação de professores, o decurso dessas disciplinas transforma-se em caminho e espaço-tempo para construção de imagens, significados e representações sobre docência.

Corroborando assim, com as ideias de Pimenta e Lima (2012), quando afirmam que o estágio oportuniza novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente, tanto para estagiários quanto para professores formadores, convidando-os para ver suas concepções de ensinar e aprender. Afirmam que o estágio é espaço-tempo para reflexões sobre a prática pedagógica e, com as trocas de experiências, professores podem se reinventar e criar novas estratégias de ensinar e aprender.

Nessas condições, a relação entre professores e estagiários acontece na mediação entre as posturas epistemológicas, atitudes e crenças que precisam ser respeitadas. Esse aprendizado na ação reverbera o entrelace de histórias de vida e redes de conhecimentos. O docente aprende na e para prática, experimentando novas condutas, metodologias e experiências.

Os saberes pedagógicos mobilizados pelos professores se inter cruzam com os saberes sociais produzidos por eles, imbuídos das representações sobre docência. Assim, notamos que há uma valorização dos saberes da experiência, do saber-fazer e do saber-ser, que são validados pelo cotidiano (TARDIF, 2013). Consideramos que o “jogo de cintura”, “a malemolência” e o “um monte de mãos” são algumas disposições que se transformam “numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional” (TARDIF, 2013, p. 51). Segundo o autor, esses saberes são oriundos da prática cotidiana e partilháveis entre os pares.

É nessa produção de saberes experienciais que Moscovici (1978) localiza a relação entre os conhecimentos do senso comum e a ciência. Um saber desenvolvido a partir da experiência com os colegas de trabalho, alunos, escola e no desenvolvimento das atividades que “[...] integram ao mesmo tempo as marcas das práticas que tiveram sucesso e as que fracassaram, bem como as provocações ou os êxitos conseguidos na relação com os alunos e a conseqüente ressonância emocional” (JODELET, 2015, p.74). Dito isto, podemos afirmar que as representações ora apresentadas estão alicerçadas em um contexto de vivência e a uma experiência com o objeto representado. Desse modo, os agentes produtores de representações criam suas imagens e corporificam suas representações através das ações que desempenham.

É sabido que “as representações sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas, e que se institucionalizam. Portanto, podem e devem ser analisadas a partir da

Representações sociais de professoras supervisoras de estágio supervisionado acerca da docência

compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais” (MYNAIO, 2013, p. 90). Assim sendo, consideramos que as representações ora construídas e evocadas são objetivadas numa realidade concreta de vivências do grupo, que pode internalizar imagens da profissão arraigadas à estrutura social e histórica do grupo, refletindo sua identidade e suas marcas.

3. Percurso metodológico: organização, realização do grupo focal e procedimento de análise dos dados

A dinâmica de elaboração do grupo focal desencadeia a promoção de momentos que oportunizam comunicação, interação, argumentação de ideias e espontaneidade nos discursos. Constitui-se momento oportuno para se perceber representações sociais de grupos específicos. De acordo com Moscovici (2012, p. 40) “[...] todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou dois grupos, pressupõem representações[...]”. Assim sendo, consideramos que as possibilidades de acessar essas representações como produto e processo, no movimento de confronto e exposição valorativa das práticas cotidianas e percepções sobre o objeto de estudo, através da sinergia do grupo, permitiu-nos ampliar e confirmar indícios de uma representação social sobre docência.

O ambiente para realização do grupo foi escolhido com base em critérios defendidos por Kind (2004), a saber: acessibilidade dos participantes, privacidade, acolhimento do grupo em ambiente agradável e estrutura adequada à comunicação, sem interferências sonoras. Com base nisso, escolhemos uma sala de grupo de pesquisa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Os encontros aconteceram sempre na mesma sala, com tempo de duração variável entre 60 e 90 minutos. As sessões foram realizadas durante os meses de outubro e novembro de 2019, semanalmente, em dias de segunda-feira, contabilizando 5 encontros. Utilizamos para registro gravador de voz e diário de bordo. Ressaltamos que a escolha dos dias foi sugestão do grupo, em comum acordo, visando conciliar atividades pré-agendadas pelos participantes. A escolha do grupo se deu de forma voluntária ao abordarmos no lócus de efetivação do Estágio supervisionado.

Diante da proposta, 7 professoras se dispuseram a contribuir. Essa quantidade coaduna com as orientações de Gondim (2003), que considera um grupo entre 4 e 10 pessoas como bom para possibilitar um nível de envolvimento satisfatório. Mesmo a escolha das participantes tendo sido voluntária, conseguimos um número representativo de todos os

níveis de ensino e atuação docente. O grupo contempla 3 (três) professoras em exercício na Educação Infantil, 2 (duas) no Ensino Fundamental, anos Iniciais, e 2 (duas) supervisoras pedagógicas que atuam em uma escola de Ensino Fundamental e a outra na Secretaria de Educação.

Para desencadear as discussões, evitando distanciamento da temática objeto de estudo desta pesquisa, foi elaborado previamente um roteiro, que norteou a efetivação dos encontros, bem como um planejamento da dinâmica diária. Na condução dos encontros, consideramos o que orienta Kind (2004), seguindo as etapas por ele sugeridas, descritas na sequência.

A primeira etapa é a *Introdução*, momento em que, o moderador faz a apresentação da pesquisa, foi explicado os objetivos ao grupo, as contribuições dos participantes para realização da pesquisa e questões éticas que favorecem o sigilo dos assuntos abordados no grupo.

Em seguida vem a *Preparação*, vivenciada por meio de uma dinâmica de apresentação, realizada no primeiro e segundo encontro, com objetivo de estabelecer boa relação entre os participantes. Aproveitamos essa etapa para desencadear, no primeiro encontro, o ponto inicial de discussão, que se iniciou a partir da exposição da história dos participantes na docência.

Na etapa do *Debate em grupo*, momento de conversação espontânea sobre o tema, a partir do roteiro, priorizamos a flexibilidade e a inserção de perguntas não previstas, quando necessário, para esclarecer assuntos recorrentes à pesquisa.

No *Encerramento do grupo*, o objetivo é expor sinteticamente o tema, não podendo o moderador atribuir juízo de valor. Nessa etapa, buscamos tirar dúvidas que influenciasses na análise dos dados.

Subsequente a isso, temos as *Questões posteriores à avaliação do grupo*, momento oportuno para analisar os procedimentos adotados para coletar de dados e analisar aspectos recorrentes as interações do grupo frente ao objeto de estudo.

A *ação posterior* são as providências para investigações futuras, quando se avalia os resultados. Essa etapa foi muito importante para pensar os encontros subsequentes.

Representações sociais de professoras supervisoras de estágio supervisionado acerca da docência

No que concerne à organização dos encontros, para cada sessão utilizamos dinâmicas diferentes, com intuito de atender às perspectivas de análise diante do objeto de estudo: a representação social de docência.

Para análise dos depoimentos no grupo focal, utilizamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Com a escuta cautelosa das gravações, análise das anotações e leitura exhaustiva das transcrições, fizemos o levantamento da unidade de registro. Conforme Bardin (2011), a unidade de registro e significação é considerada unidade de base para categorização, para essa etapa, foram adotados ainda o “objeto e o referente”. Os recortes feitos no texto aconteceram a partir dos referentes “temas-eixos, em redor dos quais o discurso se organiza” (BARDIN, 2011, p.136), evidentes a cada encontro, tendo em vista que se estabeleceu pela pesquisadora um tema por sessão.

Esclarecemos que, mesmo com os tópicos escolhidos para cada encontro, a condução da análise não se deu de forma rígida, sem flexibilidade ou priorizando os temas dos encontros. Os referentes, por sua vez, foram encontrados a partir das significações das falas.

Continuamos a análise com a categorização do material a partir dos referentes encontrados, a saber: O estágio supervisionado e a formação docente; O ser professor; o trabalho docente; Desafios da docência e docência difícil. De acordo com Bardin (2011), a categorização permite classificar os elementos, agrupando-os pela parte comum entre as mensagens. Em outras palavras, “[...] a categorização é um processo estruturalista que comporta duas etapas: o inventário: isolar elementos; a classificação: repetir os elementos e, portanto, procurar ou impor certa organização às mensagens” (BARDIN, 2011, p. 148). Seguindo essas orientações, os referentes encontrados foram reunidos em três categorias: a docência no Estágio Supervisionado obrigatório; a docência esperada; e os desencantos da docência.

As categorias demonstram as imagens que o grupo carrega sobre a docência e as práticas nos estágios supervisionados como espaço articulador na construção dessas imagens sobre a profissão. Alguns elementos simbólicos foram percebidos na relação entre a psique e a realidade social, uma vez que nossa análise se centra no sujeito individual, na sua potencialidade criadora e na condição de sujeito sócio-histórico, do mesmo modo que considera a alteridade produzida nas relações que ele desempenha para construção da realidade.

A partir da categorização dos resultados dos encontros do grupo focal, discorreremos nas próximas seções como o grupo de professores constrói a representação social de docência, expondo, quando necessário, as falas para ilustrar os significados, conceitos, atitudes, imagens e valores que dispensam à docência à luz da Teoria das Representações Sociais. Para preservar a identidade das participantes utilizaremos pseudônimos. A exposição dos resultados acontece a partir das categorias encontradas. Para reafirmar os achados, dialogamos com outros referenciais teóricos que discorrem sobre as temáticas em pauta.

4. A docência no estágio supervisionado obrigatório

Durante a efetivação do grupo focal, reconhecemos que a dinâmica das sessões colaborou para que as participantes discutissem aspectos organizacionais das disciplinas de Estágio Supervisionado, o papel da universidade e da escola, como também o papel dos professores supervisores e dos estagiários na/para formação docente. Com esse respaldo, encontramos o referente “o estágio na formação docente”, que compreende os discursos evidenciados nessa categoria.

É oportuno destacar que, em alguns momentos de discussão, as professoras também colocaram muitas experiências com estudantes do estágio não-obrigatório, o que gerou mais dificuldade na análise dos discursos. Sobremaneira, enquanto moderadora do grupo, a pesquisadora sempre teve cuidado em direcionar as falas para as práticas com estudantes das disciplinas de estágio obrigatório. Contudo, é perceptível que elementos que indicam a representação social de docência são coexistentes quando se fala nos dois tipos de estágios. Isso implica dizer que foram consideradas nas análises algumas falas quando expunham experiências em ambos os estágios.

Ao expor sobre a docência no estágio supervisionado, as professoras revelaram suas representações sobre a profissão, uma vez que apresentaram comportamentos, condutas e sentimentos, desencadeando a visão do grupo sobre a docência. Por ser espaço-tempo que engendra as relações identitárias, posturas profissionais e *habitus* professorais, reverbera na troca de experiências, diálogos e conflitos subjetivos frente às relações objetivas. Tudo isso confirma que, nas relações entre professores supervisores, estagiários, universidade e escola, nos moldes de configuração das práticas pedagógicas, os participantes constroem representações sobre a profissão.

Representações sociais de professoras supervisoras de estágio supervisionado acerca da docência

O grupo considera o estágio supervisionado uma etapa muito importante na formação de professores; uma oportunidade para troca de experiências e indispensável para a constituição do ser professor, do delineamento do perfil profissional. Os discursos revelam ainda que o estágio supervisionado é espaço para relação teórico-prática, considerando isso como característica definidora da importância da disciplina para o curso. Tal achado confirma que o estágio supervisionado é lugar de excelência para trazer questões sobre a identidade docente (LIMA, 2001), além disso, mobiliza pensar “a contribuição desse componente curricular para a formação em pesquisa do licenciando, os desafios encontrados para o desenvolvimento de uma postura investigativa, e os conhecimentos e prática que favoreceram a promoção da atitude crítica de reflexão entre futuros professores” (SABINO, LIMA; SILVA, 2013). A seguir, trazemos trechos das falas das professoras entrevistadas sobre o estágio supervisionado:

[...] importantíssimo, ali você diz, eu quero ser professora, mas não me identifiquei com a educação infantil, me identifiquei com o Ensino Fundamental, ou então, não, achei melhor trabalhar no espaço escolar que agora tem pra pedagogia, né? Então eu acho muito importante esses estágios (MARÍLIA).

[...] é o primeiro contato que eles têm, a primeira oportunidade de conhecer realmente a profissão. Tem gente que não tem estágio remunerado, então o primeiro contato com a escola é através do estágio obrigatório (MARIA).

[...] eu acho que o estágio é importante porque aproxima a questão da teoria e da prática. Nesse espaço onde o aluno estagiário ele se aproxima mais da realidade, ele descobre que ali também se forma, não é?! A experiência conta muito, a vivência conta muito para essa formação, então eu acho indispensável (RENATA).

[...] é tanto um espaço de formação que a gente nunca esquece [...] eu nunca esqueci o meu estágio do ensino médio, foi o que eu fiz o chamado magistério, eu nunca esqueci [...] (FLORA).

Inferimos, a partir dessas colocações, que as professoras reconhecem que o estágio supervisionado é lócus privilegiado para consolidar a formação docente e espaço para aproximação com a realidade escolar. A docência, nessa perspectiva, é reconhecida como uma profissão alicerçada na relação teórico-prática. Portanto, a experiência nos espaços de atuação, que antecede o ingresso na profissão, quando egressos, torna-se indispensável e necessária para o tornar-se professor.

Com a valorização do estágio supervisionado como espaço formativo da/para profissão docente e momento oportuno para reflexão sobre a docência e seus desdobramentos em *lócus* de atuação, retomamos o que Nóvoa (2009) defende sobre a necessidade de formação de professores dentro da profissão.

No caso das participantes desta pesquisa, reconhecem que não é só o estágio supervisionado que pode permitir relação teórico-prática basilar para a formação docente. Percebemos, nas colocações das professoras, que programas de iniciação à docência como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e o Programa Residência Pedagógica (PRP) também oportunizam essas experiências, além de outras atividades e projetos que também podem ser mediados pela universidade e escola, propiciando contato dos licenciandos com a realidade escolar e o saber fazer docente.

Percebemos que as professoras reconhecem a importância do estágio supervisionado. Contudo, não consideram que apenas essa experiência é definidora para escolha da profissão e suficiente para tornar-se professor. Essas colocações nos permitem dizer que a docência é vista como uma profissão complexa e pressupõe que o professor precisa estar em formação todos os dias, se reinventar. A formação profissional, nesse contexto, é inacabada, devido às transformações da sociedade.

Foram recorrentes as colocações sobre o papel dos professores supervisores que acompanham os estagiários. Enquanto profissionais que recebem esses licenciandos nos espaços de atuação, reconhecem a sua importância para o percurso formativo desses futuros profissionais. O acolhimento, o acompanhamento e a atenção que dispensam durante o tempo de estágio, tornam-se elementos articuladores da formação. Isso pode representar a imagem de uma docência que se fortalece pela troca de experiência e pelo cuidado com os novos profissionais que estão se formando, fortalecendo a troca de experiências e uma formação reflexiva. Nesse contexto, o papel do professor supervisor de estágio é de

guia e mediador entre iguais, o de amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica (IMBERNÓN, 2014, p. 94)

Na análise dessa categoria, podemos verificar que os elementos representacionais que fazem referência à docência estão impregnados de sentidos sobre a formação e articulação

Representações sociais de professoras supervisoras de estágio supervisionado acerca da docência

dos saberes para o trabalho docente. Como professoras supervisoras, reconhecem o seu papel na formação de novos profissionais e apontam melhorias para os estágios supervisionados. Consideramos, portanto, que, no tocante ao tornar-se professor, o estágio supervisionado é um componente curricular que descortina problemáticas da realidade profissional, descobertas, certezas e incertezas da profissão.

4.1 A docência idealizada e realizada

Importante frisar que as representações sociais que aqui circundam reverberam na imagem que as participantes elaboraram sobre a docência ao tentarem ancorar às memórias a profissão que vivem e sentem, idealizando e elaborando imagens e concepções que permitem que a docência, idealizada na mente, crie corpo, ao mesmo tempo em que se permitem viver alguns desses pressupostos, quando assim é possível.

Durante a pesquisa, foi perceptível as expectativas das professoras sobre a docência, ao dialogarem acerca das atividades que desempenham nas escolas e sobre o reconhecimento desses espaços como lugar de encontros e desencontros. Nesses espaços, enlaçam-se a complexidade da escola e as relações de ensino e aprendizagem, emaranhando-se sentidos e saberes não só entre professores e alunos, mas entre todos que fazem esse espaço educativo. Posto isto, percebemos o quanto as professoras se cobram para atender às demandas de trabalho e às exigências sociais da profissão. Tentam elaborar um perfil de professor ideal, uma imagem da profissão que atenda às necessidades de uma sociedade em mudança, desigual e seletiva.

Percebemos, nessa categoria, a função identitária e de orientação das representações sociais (ABRIC, 1998), uma vez que o grupo define elementos subjacentes à identidade social e esses elementos representacionais orientam condutas e expectativas sobre as posturas docente na profissão. Assim, esse conjunto de opiniões, crenças e atitudes formam um sistema sociocognitivo construído na alteridade e nas relações intergrupais, em um contexto social específico, o que possibilita criar representações sobre a docência.

Ao analisarmos o fazer docente das professoras participantes, percebemos que reconhecem a potência dos cotidianos e dos espaços de itinerâncias, que são potencializados pelas histórias de vida. Assim sendo, a sala de aula e a escola são considerados espaço de formação permanente, nos quais se desenvolvem problemáticas, experiências e formações em serviço, mesmo que as aulas não aconteçam da forma planejada.

Percebemos que o grupo defende que a docência é amor; que a profissão permite esse entrelace de sentimentos. Desse modo, sentem-se satisfeitas em executar o seu trabalho e perceber os avanços dos alunos, mesmo sabendo que a sociedade desvaloriza a imagem do professor, desqualificando o seu trabalho. Contudo, afirmam que quando se tem amor, tudo pode ser superado. Seguem as falas das participantes:

[...] eu amo a escola, eu fico encantada com as coisas que acontecem, não sei se é porque eu gosto de criança e eu adoro muito criança (MARIA).

[...] eu acho que você tem que amar, gostar do que faz, quando você gosta daquilo que você faz, você faz com prazer, com mais dedicação, com mais vontade, com mais desejo sabe, de servir o outro, servir aquele que está precisando de você (MARTA).

[...] eu acho que é amor pela profissão, porque se não tiver amor pra você ensinar [...] se não tiver amor pela profissão, você não fica. Quantas pessoas fizeram pedagogia, fizeram magistério, nunca entraram numa sala de aula, na época do estágio diz logo, pra mim não dá [...] Ter amor pelo que se faz, porque se não tiver você não consegue traçar o dia a dia da profissão. [...] é amor, amor é tudo isso, é você gostar, sentir prazer, se sentir realizada, fazer o bem, querer que seu aluno aprenda, criar estratégias, isso é amor (ELAINE).

[...] tem amor porque você se preocupa, você quer o melhor, você quer que ele aprenda (RENATA).

[...] amo tudo que faço, eu faço com amor, eu tenho esse defeito ou qualidade, eu só faço se for pra eu fazer e me dedicar se for só pra eu passar por ali, eu não faço (MARÍLIA).

Como identificado por Lira (2007), o amor é elemento representacional que funciona como “um substrato emocional positivo”, uma alavanca que permite o desenvolvimento das atividades, um reforço positivo para se efetivar as práticas. Para as professoras, quando se tem amor é possível “sentir prazer”, “se sentir realizada”, “se preocupar”, “servir aquele que está precisando de você”, “você quer o melhor”.

Nas suas colocações, as professoras desta investigação apresentam elementos indispensáveis para “o ser professor”, delimitando um perfil profissional idealizado e, por muitas vezes, vivenciado. Trazem indícios de um compêndio de características que fazem parte da identidade profissional, dos saberes necessários à docência. Além de atributos necessários à profissão, mencionados para a categoria de um modo geral, elas apontaram o perfil do professor alfabetizador e do professor da Educação Infantil. Nesse sentido, pode ser

Representações sociais de professoras supervisoras de estágio supervisionado acerca da docência

compreendido a partir da função orientadora das representações sociais pelo caráter de antecipação e expectativas que precede e determina as ações dos indivíduos (ABRIC, 1998).

Decerto, na profissão, existe um professor que tem uma trajetória, tem uma identidade profissional e tem uma identidade pessoal. Essas identidades se inter cruzam e são definidas na trajetória enquanto sujeito sócio-histórico. Com isso, podemos inferir que existem indícios de uma representação social sobre docência que se forma na definição das identidades pessoais e sociais. Tais identidades “[...] envolvem a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências e modelo de condutas e pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela são ligadas” (JODELET, 2001, p. 22).

Percebemos que algumas escolhas na profissão estão arraigadas a valores religiosos, considerados elementos que “travam” a realização de algumas atividades. Como citado acima, reconhecemos que há um estranhamento dessa prática, ao revelar-se como uma atitude que não gera uma postura considerada “correta”. Inferimos que os sujeitos identificam os comportamentos e ações aceitáveis, definindo os pressupostos para o controle social e, com isso, se articulam na elaboração de suas representações a partir da sua função identitária como proteção da especificidade do grupo (ABRIC, 1998).

Nessa categoria estão acopladas as imagens de uma profissão elaborada pelo grupo, comprovando que as “[...] representações sociais são versões do mundo negociadas entre participantes da interação” (LIRA, 2019, p. 49). Essas versões do mundo estão impregnadas pela experiência, ideologias, senso comum e valores que se entrelaçam pela comunicação e troca de saberes nos cotidianos em que estão inseridas. É perceptível a compreensão da docência como uma atividade que, para ser desenvolvida, precisa de amor e dedicação, afinal uma imagem negativa, construída historicamente, pode influenciar novos profissionais que se formam se distanciando dos aspectos que definem a profissionalização do magistério.

4.2 Os desencantos da docência

Estudos já confirmaram que a profissão docente é desvalorizada (GIL; HERNANDEZ-HÉRNANDEZ, 2016; CODO, 1999). Com efeito, há um desprestígio social que faz com que novos profissionais se distanciem dessa área. Sabemos que essa realidade não é recente. Como confirma Hagemeyer (2004): “[...] a profissão docente, nas últimas décadas, se depara com um processo de valorização/desvalorização, crítica e perda de identidade.” Tudo isso

desencadeia um mal-estar docente (ESTEVES, 1999) com o qual o professor tende a se questionar sobre o sentido da profissão e que caracteriza as ações docentes pelos efeitos negativos, justamente por refletir nas condições de desenvolvimento da profissão.

Para o autor citado, alguns fatores (principais ou primários; contextuais ou secundários) são indícios que podem causar esse mal-estar e ocasionar essas tensões no trabalho, refletindo diretamente na saúde do professor. Esse mal-estar docente que demonstra os aspectos negativos que afetam a identidade do professor e as condições de trabalho é visivelmente caracterizado nas falas dos participantes desta pesquisa e incide diretamente nas práticas pedagógicas e nas representações sobre a docência.

Dentre os fatores principais que refletem o desânimo com a profissão, identificamos: desprestígio social e financeiro; falta de recursos para aquisição de materiais; problemas na estrutura das escolas; indisciplina e desinteresse dos discentes; necessidade de formação continuada; acúmulo de exigências, que causam desgaste físico e emocional.

Com base nesses pressupostos, as professoras participantes desta investigação destacaram alguns pontos que decepcionam a categoria, os quais justificam esses desencantos com a profissão, “porque desgasta mesmo”, é “cansativo” e “muito difícil”. Afirmaram ainda que “vai ser uma profissão escassa”, pela representatividade que a sociedade naturaliza nos discursos, pela dominação simbólica e do sistema que hegemoniza a precariedade das condições de trabalho. Segundo as entrevistadas, os professores são, muitas vezes, culpabilizados pelos resultados de avaliações externas, tendo suas atribuições aumentadas, o que acarreta a sobrecarga de trabalho.

A falta de estrutura de algumas escolas, principalmente das unidades de Educação Infantil, que funcionam em casas adaptadas, é uma realidade. De fato, não há uma estrutura própria e pensada para as crianças. A ausência de material de trabalho, recursos básicos para efetivação das aulas e cortes de verbas para educação também foram mencionados. Vejamos algumas falas:

[...] a minha, pelo menos, não tem nada de areia, parquinho e é uma realidade de muitos (FLORA).

[...] o sistema camufla esse desrespeito, né! Ele faz aquele discurso que tem que valorizar a educação, mas na hora do vamos ver, é recursos sendo cortados aqui, é recurso sendo cortado ali e o professor que se vire para manter as metas (MARÍLIA).

Representações sociais de professoras supervisoras de estágio supervisionado acerca da docência

Outro ponto que foi levantando pelas participantes foi a falta de atenção à saúde do professor, apontando suas dificuldades e problemas para administrar a vida pessoal e profissional. Segundo o que relataram, falta um apoio afetivo institucionalizado, que escute suas demandas e angústias diante da carga de trabalho, valorizando suas individualidades e respeitando os limites; um apoio emocional que colabore para o desenvolvimento das atividades frente às dificuldades encontradas.

Sem desconsiderar as iniciativas para a melhoria das condições de trabalho, precisamos refletir sobre os desafios inerentes à sociedade em transformação, que dicotomiza a prática docente sem reconhecer os profissionais professores e pedagogos como sujeitos socio-históricos. Algumas experiências de desgaste físico e emocional ocasionadas pela profissão vieram à tona nas conversas com as professoras investigadas. Foi dito o quanto pessoas próximas, profissionais da educação, estão adoecendo no trabalho.

Constatamos que o desprestígio profissional da docência e a busca por gratificações simbólicas (MICHALOVICZ, 2017) como uma fonte de sentido para o desenvolvimento das atividades. É “como se o simbólico compensasse as perdas materiais da docência” (MICHALOVICZ, 2017, p. 100). Nas vozes das participantes, a docência representa planejamento, compromisso, mesmo com o descaso à profissão. Apesar da sobrecarga de trabalho, o cansaço e o desgaste, há um incentivo simbólico que revigora as forças, ao perceberem que a aprendizagem dos discentes e as transformações das vidas mesmo com todo desrespeito. A docência acontece, portanto, na ambiguidade entre a valorização idealizada nos gestos e os resultados das aprendizagens; entre a desvalorização naturalizada nas atitudes e o reconhecimento social da profissão.

As representações sobre a docência ora apresentadas não são atemporais e genéricas, estão encravadas no tempo e nas circunstâncias que vive a educação na atualidade. Muitas vezes, são regidas por um domínio de padrões da cultura da performatividade (BALL, 2008), das pressões oriundas da maleabilidade funcional (MICHALOVICZ, 2017) de um campo com formas de organização e leis de funcionalidades (BOURDIEU, 2004) que inculcam as predisposições necessárias aos professores/pedagogos.

Com esses depoimentos, percebemos a relação paradoxal entre o amor à profissão e a “pressão nos professores”, imbuída da demanda do desempenho baseado na competência

e nos números. Tal relação confirma o quanto essa cultura da performatividade pode “[...] engendrar nos indivíduos sentimentos de orgulho, culpa, vergonha e inveja” (BALL, 2005, p.550). Revelam ainda o afastamento da sala de aula daqueles que não conseguem silenciar ou se adaptar à “pressão”. Em contrapartida, muitos “professores acabam inseridos na performatividade pelo empenho com que tentam corresponder aos novos (e às vezes inconciliáveis) imperativos da competição e do cumprimento de metas” (BALL, 2005, p.548).

Notamos que essa categoria agrega elementos que representam uma docência difícil, desafiadora e atrelada a barreiras institucionais e simbólicas que ressoam o imaginário social, tendo em vista que “as representações sociais são elaboradas a partir de um campo socialmente estruturado e são frutos do *imprinting* social” (SPINK, 2013, p. 100). Com isso, podemos dizer que a docência está totalmente implicada ao tempo e às marcas sociais encravadas na/pela experiência com o trabalho pedagógico e pela trajetória desses sujeitos, que permitem a compreensão da profissão a partir da sua realidade, do seu lugar de fala.

5. Considerações finais

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

Entendemos, portanto, que as experiências, as trocas e as reflexões tecidas em contexto de atuação desempenham a função de espaço-tempo, construindo, assim, representações sociais sobre docência. Através da comunicação entre professores supervisores e professores em formação, ambos ancoram às suas memórias imagens de uma profissão que é construída na prática, pelas formas de agir e sentir a profissão, ao mesmo tempo em que são partilhadas nas ações e predisposições do ser professor na atualidade.

Pela experiência desses diferentes sujeitos e dos que compõem a escola, que há uma expectativa para uma docência ideal, elemento potencial de transformação e uma docência real, tecida em um ritmo próprio de certezas e incertezas vividas e sentidas. O trabalho docente, reconhecido em sua complexidade, se fortalece nas trocas de experiências e a formação continuada torna-se oportunidade singular para superação dos dilemas.

Constatamos ainda, que as imagens que as supervisoras de estágio elaboraram estão entrecruzadas com a formação acadêmica e a trajetória. Elas afirmam que as práticas

Representações sociais de professoras supervisoras de estágio supervisionado acerca da docência

pedagógicas permitidas pelo estágio supervisionado são reveladoras e desencadeadoras de representações sobre a profissão, tendo em vista a oportunidade de sentir e vivenciar momentos formativos para construção identitária. A troca de experiência, resultado da interação entre professores e estagiários é, pois, espaço para ancorar memórias e imagens à profissão, que se objetiva no cotidiano, ao tornar-se ação por meio das práticas pedagógicas.

Referências

- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: PAREDES MOREIRA, Antônia Silva; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.
- BALL.S. J. **The education debate**. Bristol: The Policy Press University of Bristol, 2008.
- BALL.S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 23 de set. 2019.
- BARDIN, Laurince. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. **Análise de conteúdo**. 1. reimp. da edição de 2011. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOURDIEU; P. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006**. Brasília, DF: SEED, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcpo1_06.pdf> Acesso em: 15 de ago. 2019.
- CODO, Wanderley (coord.) et al. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- GONDIM; S.M.G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>> . Acesso em: 01 ago. 2017.
- GIL, Juana M. Sancho; HERNÁNDEZ-HERNANDEZ, Fernando. Dos “porquês” e “comos” por trás de uma pesquisa sobre aprender a ser docente de ensino fundamental. In: HÉRNANDEZ-HÉRNANDEZ, Fernando (org.). **Professores na incerteza: aprender a docência no mundo atual**. Porto Alegre: Penso, 2016.
- ESTEVES, José M. **Mal-estar docente: a sala de aula e a saúde do professor**. Bauru, São Paulo. EDUSC, 1999.

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004. Editora UFPR. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a04.pdf> >. Acesso em: 05 jun. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2014.

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

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

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004. Disponível em: < <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/202> > Acesso em: 30 de jan. 2019.

LIMA, M. S. L. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

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

LIRA, A.A.D.S. Ensinar, cuidar e sofrer: *habitus* e representação social do ser professor do ensino fundamental. In: ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa (org) **Bourdieu e Moscovici: Fronteiras, interfaces e a aproximações**. Santos/SP: Editora Universitária Leopoldina, 2019 [ebook]. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/337926301_Livro-BOURDIEU-e-MOSCOVICI-FRONTIERAS-INTERFACES-E-APROXIMACOES > Acesso em: 30 de set. 2019.

MICHALOVICZ, Catia Corrêa. **A divisão do trabalho na escola: Aspectos da função docente e da relação Família-Escola**. Curitiba: Appris, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITCH (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 73-92.

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

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

Representações sociais de professoras supervisoras de estágio supervisionado acerca da docência

SABINO, Isabel; LIMA, Lidiane Sousa; SILVA, Silvina Pimentel. Estágio supervisionado e pesquisa: Perspectivas e dilemas de uma experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 05, n. 09, p. 52-65, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/95/84>>. Acesso em: 30 de mar. 2021.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**. Madrid: 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 22 de ago. de 2019

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Departamento de Educação. **Projeto pedagógico do curso de Pedagogia**, 01/2019: MOSSORÓ/RN, 2019.

Sobre a autora

Antonia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), com pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia clínica e Institucional (FVJ) e em Língua Portuguesa e Matemática numa perspectiva transdisciplinar (IFRN). Mestre e Doutora em Educação pelo programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) na linha de pesquisa Educação, Representações e Formação docente. Atualmente é professora adjunto II na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN. Membro do grupo de pesquisa Núcleo de Pesquisa em Educação-NUPEd e do grupo de estudo e pesquisa Educação e Linguagens -GEPEL. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação/UERN (POSEDUC), Coordenadora o grupo de extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola- PraLEE. Atua como professora e pesquisadora nas seguintes áreas: Formação de professores, estágio supervisionado, alfabetização e letramento e representação social.

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0136-4151> E-mail: antoniamaira@uern.br

Recebido em: 15/05/2022

Aceito para publicação em: 16/09/2022