



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

RITA DE CÁSSIA CRISTOFOLETI

**A SUPERVISÃO DE ESTÁGIO: interlocuções sobre a
inserção de professores em formação nas escolas de
Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino
Fundamental**

CAMPINAS

2015

RITA DE CÁSSIA CRISTOFOLETI

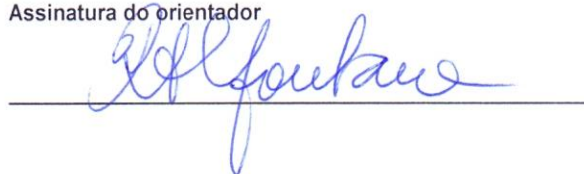
**A SUPERVISÃO DE ESTÁGIO: interlocuções sobre a
inserção de professores em formação nas escolas de
Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino
Fundamental**

Orientadora: Prof^a. Dr^a Roseli Aparecida Cação Fontana

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELA ALUNA RITA DE CÁSSIA CRISTOFOLETI
E ORIENTADA PELA PROFESSORA DR^a ROSELI APARECIDA CAÇÃO FONTANA

Assinatura do orientador



CAMPINAS

2015

Agência de fomento: Não se aplica
Nº processo: Não se aplica

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

C868 Cristofoleti, Rita de Cássia, 1977-
A supervisão de estágio : interlocuções sobre a inserção de professores em formação nas escolas de educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental / Rita de Cássia Cristofoleti. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Roseli Aparecida Cação Fontana.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Estágio Supervisionado. 2. Prática docente. I. Fontana, Roseli Aparecida Cação, 1952-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The internship supervision : interlocutions about the insertion of beginners teachers in kindergarten and in first years of elementary school

Palavras-chave em inglês:

Supervised internship program

Teachers' practice

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Roseli Aparecida Cação Fontana [Orientador]

Clecio dos Santos Bunzen Junior

Anna Maria Lunardi Padilha

Ana Lúcia Guedes Pinto

Norma Sandra de Almeida Ferreira

Data de defesa: 07-08-2015

Programa de Pós-Graduação: Educação

**Para as alunas e alunos do curso de Pedagogia, que me ensinam a
cada dia ser professora.**

A história dessa tese tem muitos interlocutores. Agradeço:

A Deus - Senhor, tu me sondaste, e me conheces, tu conheces o meu assentar e o meu levantar: de longe entendes o meu pensamento. Cercas o meu andar, e o meu deitar e conheces todos os meus caminhos. Sem que haja uma palavra na minha língua, eis que, ó Senhor, tudo conheces. Salmos, 139

Aos meus pais - que não puderam estudar, porque os caminhos da vida foram outros, mas que valorizam e orgulham-se da trajetória de quem estuda.

Ao João - que com toda paciência me ouviu e me acompanhou. Que começou a conhecer de perto, os bastidores dessa escrita.

À Roseli, que pela segunda vez me orientou e compartilhou comigo os atos da escrita, que compartilhou comigo seus saberes - como é bom ter você por perto.

Aos professores Clecio, Anna Padilha, Ana Guedes e Norma que com suas leituras mediarão a produção desse texto.

Às professoras Maria Flávia e Eliana Ayoub que com disponibilidade aceitaram o convite como membros suplentes.

À Cláudia Ometto, amiga de quem me orgulho tanto. Agradeço também por aceitar ser membro suplente, mas agradeço mais ainda pela amizade e incentivo ao trabalho e aos estudos.

À Fabiana, amiga e interlocutora desse texto, que aceitou prontamente fazer a revisão.

Às alunas do curso de Pedagogia, que participaram dessa pesquisa e que me ensinaram a enxergar com outros 'olhares' o que é ser supervisora de estágio.

*R*ESUMO

Este estudo analisa os encontros de supervisão de estágio em um curso de Pedagogia, buscando compreender como, ao instaurarem um espaço de interlocução sobre as vivências experimentadas na escola, formavam os professores e seus formadores. Assumindo como referencial teórico as contribuições da teoria enunciativa de Bakhtin, nele buscou-se uma aproximação analítico-interpretativa dos processos de produção de sentidos em circulação na relação de supervisão de estágio, tomada como lócus de investigação do processo de formação. Partindo das especificidades da relação de supervisão de estágio em suas condições de produção mais amplas (como parte do processo de formação teórico-prático de professores) e imediatas (no interior de uma instituição de ensino superior) foi desenvolvida uma análise da dinâmica interlocutiva produzida nos encontros de supervisão. Nesta análise, os assuntos abordados foram focalizados na relação das vozes sociais em jogo nas interlocuções produzidas. Para sua realização foram gravados em áudio, os encontros semanais de supervisão realizados pela pesquisadora, na condição de professora supervisora de estágio do curso de Pedagogia noturno de uma instituição confessional da cidade de Piracicaba (SP), com uma turma de 17 alunas, no período de maio a dezembro de 2012. Os dados produzidos na pesquisa evidenciam que a supervisão de estágio, entendida como um espaço de orientação e de controle da realização do estágio, configura-se no cotidiano de sua realização, como um espaço em que o próprio processo de formação é posto em perspectiva e questionado. Mais do que respostas, a relação de supervisão produz indagações, explicita contradições e limites dos processos educativos vividos na escola básica e na formação acadêmica inicial. Neste sentido, suas possibilidades formativas situam-se na problematização da complexa relação existente entre teoria e prática, ao permitir que estagiários e formadora olhem para ela na concreticidade de sua produção entretecida nas ações e opções dos professores.

*P*alavras-chave: **1.** Estágio Supervisionado. **2.** Formação Inicial de Professores. **3.** Prática Docente.

*A***STRACT**

This study analyses the internship supervision meetings in a Pedagogy course, trying to comprehend in which ways the teachers' and their tutors' education happens, by introducing an interlocution about the school experiences. The theoretical referential chosen were the contributions of Bakhtin's enunciation theory, looking for an analytical- interpretative approximation of the processes of production of meanings that surrounds the relationship of the internship supervision teachers, taking the education process as a locus of investigation. Starting from the particularities of the internship supervision relations in its wider production conditions (as a part of the theoretic-practical teachers' education) and its immediate ones (inside a higher education institution), it was developed an analysis of the interlocution dynamics produced on the supervision meetings. In the analysis, the subjects were focused on the relations of the social voices on the interlocution produced. The weekly internship supervision meetings were audio taped by a supervisor teacher of a night Pedagogy course, at a confessional institution, in Piracicaba city (São Paulo, Brazil), with seventeen students, from May to December 2012. The data obtained through the research evidences that the internship supervision, understood as a place for orientation and internship control, happens in a daily basis, as a place where the education process itself is put in perspective and is questioned. More than answers, the supervision relation brings up questions, explains contradictions and limits of the educational processes lived in elementary school and in the beginning of academic formation. In that way, the education possibilities are placed under questioning the complex relation between theory and practice, by allowing that the interns and the supervisor to look at it in its concreteness production, matted by the teachers' actions and options.

Key **words:** 1. Supervised internship program. 2. Teachers' initial education. 3. Teachers' practice.

*S*UMÁRIO

INTRODUÇÃO: das trajetórias percorridas às indagações de estudo.....	12
1. CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO E DE SUPERVISÃO DE ESTÁGIO: interlocuções com os estudos já realizados.....	19
2. DISCUTINDO AS POSSIBILIDADES FORMATIVAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: as contribuições de Bakhtin.....	31
2.1 As teses de Bakhtin.....	32
2.2 Implicações das teses de Bakhtin para a compreensão das possibilidades formativas do estágio.....	37
3. A SUPERVISÃO DE ESTÁGIO: que raio de relação é essa?.....	46
3.1 A supervisão de estágio é aula?.....	48
3.2 A supervisão de estágio é uma relação entre profissionais de um mesmo campo?.....	52
3.3 A supervisão de estágio é uma atividade centrada sobre o cotidiano da escola e da docência ou sobre o próprio processo de formação?	55
4. A PESQUISA REALIZADA.....	58
4.1 Opções e encaminhamentos.....	58
4.2 As condições de produção da supervisão de estágio.....	61
4.2.1 As regulamentações orientadoras dos estágios.....	62
4.2.2 Os contornos da supervisão de estágio.....	65
4.3 A supervisão de estágio em acontecimento.....	70
5 - FRAGMENTOS DA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO.....	79
5.1 Fragmentos do dia 11 de maio de 2012.....	79
5.1.1 Olhando as relações de ensino pelo viés do desempenho escolar esperado das crianças.....	85
5.1.2 Uma proposta - olhar para as relações de ensino.....	87

5.1.3 Como ensinar?.....	88
5.1.4 Contradições - como lidar com o interesse da criança e com o obrigatório?.....	90
5.1.5 O que é obrigatório para a professora?.....	93
5.2 Fragmentos do dia 15 de junho de 2012.....	96
5.2.1 Estágio: qual é mesmo o sentido dessa atividade? Estagiária: que lugar é esse?.....	100
5.2.2 O lugar da estagiária - cadê as contradições?.....	105
5.2.3 O que se vê, quando se olha a partir de dois lugares, ao mesmo tempo?.....	109
5.3 Fragmentos do dia 19 de setembro de 2012.....	113
5.3.1 Diferentes professoras, jeitos distintos de ser.....	118
5.3.2 Os modos de ser professora são modelos para as estudantes?.....	121
5.3.3 A formadora como modelo.....	123
TECENDO ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS.....	132
ANEXO	141

A Palavra

Já não quero dicionários
Consultados em vão.

Quero só a palavra
que nunca estará neles
nem se pode inventar.

Que resumiria o mundo
e o substituiria.

Mais sol do que o sol,
dentro da qual vivêssemos
todos em comunhão,
mudos,
saboreando-a.

(Carlos Drummond de Andrade)

INTRODUÇÃO: das trajetórias percorridas às indagações de estudo

A elaboração de uma pesquisa depende das experiências que nos constituem e das réplicas (perguntas, comentários, debates) que ao longo delas, vamos produzindo em interlocução com nossos muitos outros. Neste sentido, as perguntas e as pesquisas entranham-se nas trajetórias pessoais e profissionais dos pesquisadores e indiciam suas compreensões do mundo e de si, nas condições concretas de sua produção.

A pesquisa que ora apresento traz as marcas de minha trajetória. Uma delas é o fato de eu ser professora desde os 15 anos. Fiz magistério e logo no início do curso fui chamada para trabalhar como auxiliar de classe em uma escola particular de Educação Infantil na cidade de Piracicaba, interior do Estado de São Paulo. Com 17 anos, tendo completado meu terceiro ano de curso, assumi minha primeira turma nessa mesma escola. Era uma classe de Maternal com crianças de 2 a 3 anos de idade. O encantamento com o desenvolvimento das crianças e as conversas que eu mantinha com o diretor da escola, que buscava muitas das explicações e das reflexões sobre o desenvolvimento infantil na Psicologia, contribuíram para que eu decidisse cursar a graduação nessa área.

A psicóloga, partejada em mim pela professora, é mais uma marca em minha trajetória. Encantavam-me, na graduação, as aulas de Psicologia do Desenvolvimento Humano que discutiam as fases de desenvolvimento infantil, as especificidades que caracterizavam cada idade das crianças e seus processos de conhecimento do mundo e de si. Piaget, Vigotski e Wallon eram os autores recorrentes em nossos estudos.

No último ano do curso, a participação em um projeto de estágio intitulado "Ação psicológica na comunidade: a questão do fracasso escolar" aproximou-me dos autores que discutiam a psicologia social como Agnes Heller, Hannah Arendt, Antônio Carlos Ciampa e consolidou meu interesse pela teoria de Vigotski. Nesse estágio, entrei em contato com um bairro periférico da cidade de Piracicaba e lá conheci de perto a vida de pessoas que possuem pouco ou quase nada para sobreviver e a realidade da escola a que têm acesso.

A escola municipal do bairro era apontada como uma das mais difíceis da rede. Ali era grande o número de crianças que chegavam às antigas terceiras e quartas séries sem saber ler e escrever. A indisciplina, na maioria dos casos, tomava conta das salas de aula. As professoras, sentindo-se desanimadas, admitiam não saber o que fazer com os alunos que não aprendiam e não se comportavam da forma esperada. Em face dessas condições, a Secretaria Municipal de Educação e a direção da escola, procuraram a Universidade manifestando seu interesse em desenvolver um trabalho conjunto com os estagiários de Psicologia.

Ao terminar a graduação em Psicologia, em 2001, optei por permanecer no projeto como estagiária e monitora dos estagiários ingressantes e, no ano seguinte, iniciei o Mestrado em Educação. Também optei por continuar sendo professora na escola de Educação Infantil na qual já trabalhava.

Embora a opção pela área da educação e por permanecer na escola tenha me afastado de algumas possibilidades de atuação como psicóloga, não apagou meu interesse pela psicologia. Considero que a escolha pela educação como campo de atuação mediou minha compreensão das possibilidades da psicologia para além da atuação clínica e da chamada psicopedagogia, que aproxima professores e psicólogos em suas tentativas de explicar e remediar as famigeradas "dificuldades de aprendizagem" que marcam o desempenho escolar de muitas crianças e jovens. Ela fortaleceu minhas interlocuções com a psicologia como campo de conhecimento que, juntamente com outras ciências, mediatiza a problematização, a análise e a compreensão do cotidiano escolar. Tanto assim, que a dissertação de mestrado que produzi e defendi em 2004 originou-se de minha participação naquele projeto de estágio curricular, vinculado ao quinto ano do curso de Psicologia da Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP.

No início do ano letivo de 2002, dispostos a contribuir para a facilitação do aprendizado das crianças, o grupo de estagiários do curso de Psicologia viu-se

diante de vários problemas. As professoras, em reunião com a direção, coordenação e a equipe de estagiários, apontaram que grande parte de suas dificuldades para trabalhar com as crianças advinha da pobreza material e cultural em que elas viviam, da desestruturação familiar, do abandono em que muitas delas estavam sendo criadas, mas também de suas próprias dúvidas, como profissionais, quanto ao papel que deveriam desempenhar em sala de aula.

No decorrer do estágio, na convivência com as professoras, com as crianças, com seus dilemas pessoais e dramas cotidianos fui me aproximando do fracasso escolar como experiência singular, na qual se combinam e se contradizem modos de pensar, de sentir e de agir apropriados e elaborados em relações sociais, mais ou menos duradouras e intensas, vividas em diversos grupos. Tal compreensão, além de suscitar questões fortaleceu em mim o desejo de estudar o que acontecia na sala de aula, procurando apreender, na dinâmica das relações de ensino ali produzidas, os indícios de como os sujeitos (tanto professora, quanto alunos) nelas envolvidos, elaboravam saberes, modos de ensinar e de aprender e conhecimentos sobre si mesmos. Para tanto, decidi focalizar a dinâmica da sala de aula, a partir da história de seus protagonistas e da história de suas relações na escola.

Ancorada nos princípios metodológicos da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, assumida por Vigotski (1998, 2000) e nos estudos de Bakhtin (1999, 2000) acerca da produção de sentidos nas relações intersubjetivas, defini como meu objeto de estudo, na pesquisa desenvolvida no Mestrado, a dinâmica interativa produzida na sala de aula com a turma considerada a mais fraca e problemática daquela escola, que era, por sua vez, considerada como a mais fraca e problemática da rede municipal de ensino de Piracicaba.

Assumindo os princípios do paradigma indiciário sistematizados por Ginzburg (1991), inseri-me no cotidiano dessa turma e dirigi minha atenção para gestos, falas, desenhos e escrita produzidos pela professora e pelas crianças em sala de aula e para os modos de ação dos gestores, demais professores e funcionários da escola em relação à professora e aos alunos da classe estudada. Nessas observações, que se aproximaram da chamada observação participante, procurei apreender: como as relações entre e com os sujeitos da turma estudada eram instauradas e como esses sujeitos participavam dessas relações; que sentidos em relação a si mesmos e acerca dos conhecimentos escolares eram postos em

circulação nas relações de sala de aula e nas relações com os demais sujeitos da escola; como tais sentidos em relação a si e em relação aos conhecimentos escolares eram apreendidos e elaborados.

No processo da pesquisa, documentei um conjunto de episódios que foram analisados a partir de diferentes ângulos – o da professora, o de diferentes estudantes envolvidos, o do pessoal da escola externo à turma estudada. O cotejamento entre as distintas leituras de um mesmo episódio, além de explicitar diferentes compreensões do vivido, encontros e confrontos entre elas, deu visibilidade às possibilidades do ensinar e do aprender mesmo nas condições consideradas adversas às rotinas, rituais e práticas escolares.

Terminado o mestrado em 2004, iniciei-me em duas novas experiências de trabalho: comecei a lecionar para crianças no Ensino Fundamental em uma escola particular na cidade de Piracicaba e assumi a disciplina “Dificuldades de Aprendizagem” em um curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia.

Meu vínculo com o Ensino Fundamental prolongou-se até 2010. Permaneci como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental até 2008. Em 2009 e 2010 exerci o cargo de coordenadora pedagógica da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola particular do município de Capivari, vinculada a uma instituição de Ensino Superior.

No Ensino Superior, após a experiência inicial na Psicopedagogia, ingressei, no ano de 2005, através de processo seletivo, como professora da disciplina “Educação Inclusiva e Diversidade” do curso de Pedagogia da Instituição de Ensino Superior de Capivari, em cuja escola de Ensino Fundamental trabalhei como coordenadora. Em 2006, fui convidada a supervisionar as práticas de estágio nesse mesmo curso, estabelecendo um contato mais direto com muitas indagações e dúvidas das estudantes sobre as possibilidades do ‘ser professora’ e sobre o processo de formação docente. No ano de 2012, assumi a coordenação do curso de Pedagogia em que atuava e, no qual, permaneço até hoje, como coordenadora e professora.

Em 2007, participei de outro processo seletivo para ingresso como docente da disciplina “Fundamentos da Educação Infantil” em uma Faculdade particular de Piracicaba. Continuo trabalhando como professora desta instituição até o presente.

Ao assumir, em 2009, a coordenação do Ensino Fundamental, reencontrei minhas alunas de graduação na condição de professoras e delas recebi gestos de reconhecimento profissional e de respeito. Elas recorriam, com frequência, às lembranças das aulas e debates instaurados nas práticas de ensino e estágio supervisionado vivenciados na graduação para questionar/aprimorar e ressignificar o trabalho que desenvolviam em sala de aula com seus alunos. Elas também me traziam suas dificuldades no exercício da docência e questionavam aspectos de sua formação inicial que, a seu juízo, não haviam contribuído para uma compreensão mais apurada do fazer pedagógico. Seus comentários e indagações intensificaram inquietações que eu vinha elaborando como professora formadora e supervisora dos estágios curriculares.

Considerando que as relações de ensino vividas pelas professoras em formação, tanto como alunas do curso de Pedagogia, quanto como estagiárias nas escolas, constituem e afetam seus modos de compreender a escola, a docência, a criança que aprende e que não aprende, o processo de ensino e de aprendizagem, eu me questionava sobre o papel mediador da supervisão de estágio na elaboração dessas vivências e de sua compreensão.

Que sentidos da escola e da docência eram privilegiados nas relações de supervisão de estágio?

Como a compreensão da inserção na escola, como estagiárias e futuras professoras, era explicitada pelas estudantes e problematizada nas interlocuções produzidas na supervisão de estágio?

Como as elaborações em curso nas supervisões de estágio afetavam minhas próprias compreensões como professora supervisora, acerca da escola, da docência e de meu próprio papel como formadora?

Resolvi enfrentar estas perguntas convertendo-as em objeto de estudo de minha pesquisa de Doutorado. Longe do interesse em configurar uma proposta para o estágio, as questões postas delineavam a preocupação de analisar e compreender como os momentos de supervisão de estágio, ao instaurarem um espaço de interlocução sobre o que as alunas diziam sobre as vivências experimentadas na escola, formavam os professores e seus formadores.

O texto em que esta pesquisa é apresentada foi organizado em cinco partes. Na primeira parte, faço uma retomada dos estudos que procuraram organizar e sistematizar o estágio como área de conhecimento, impulsionando o crescimento

quantitativo e qualitativo de trabalhos de pesquisa sobre essa temática no cenário nacional. Para essa revisão, retomei o que chamo de estudos hegemônicos sobre Estágio Supervisionado nas duas últimas décadas, que reúnem a produção de Alarcão (1996), Alarcão e Tavares (2010), Pimenta (2012), Pimenta e Lima (2012), recorrentemente referidos nas pesquisas publicadas e trabalhos neles referenciados, que foram divulgados nos ENDIPE entre os anos de 2004 a 2012. Centrados nas teses do professor reflexivo, tais trabalhos defendem uma concepção de formação e apresentam uma proposta de estágio em que teoria e prática, formação docente e pesquisa articulam-se.

Em contraponto a estes estudos hegemônicos, apresento e me alinho com outro grupo de trabalhos produzidos no mesmo período, que entendendo a formação de professores como um processo de produção de sentidos, que é instaurado, materializado, constituído e mediado pela linguagem, afasta-se do interesse em propor um modelo de estágio, em favor da apreensão dos sentidos da escola, da docência, da formação e do estágio que efetivamente circulam e são elaborados nas interlocuções produzidas nas relações de formação, na especificidade de suas condições de materialização.

Na segunda parte, detenho-me nas contribuições da teoria enunciativa de Bakhtin para uma aproximação analítico-interpretativa dos processos de produção de sentidos e argumento em favor de sua incorporação aos estudos dos processos de formação e das atividades a eles vinculadas, em especial a atividade de supervisão de estágios.

Com base nas referências de Bakhtin, na terceira parte, caracterizo a dimensão genérica da atividade de supervisão, tomada por mim como lócus de investigação do processo de formação e abordo suas especificidades interlocutivas, tentando explicitar como ela se constrói e se desenvolve entre professora supervisora e estagiários.

Reservei para a quarta parte a apresentação das questões de método. Ali, exponho de modo detalhado as escolhas feitas e os procedimentos adotados na condução da pesquisa em uma instituição particular de ensino superior na cidade de Piracicaba, interior do estado de São Paulo. Além das condições imediatas de produção da supervisão de estágio, na instituição, apresento o modo como o material de pesquisa foi documentado e organizado em três fragmentos de

supervisão de estágio para análise, levando em consideração os assuntos abordados nos encontros realizados.

Caracterizo também o processo de análise dos dados, centrado na dinâmica interlocutiva instaurada nos encontros de supervisão em suas condições sociais imediatas e mais amplas de produção, nas vozes sociais em jogo nas interlocuções e no estilo que marca os enunciados.

Na quinta parte deste texto, intitulada "Fragmentos da Supervisão de Estágio", analiso os fragmentos que foram selecionados no material documentado, levando em consideração os modos de compreender a escola, a docência, a criança que aprende e que não aprende, o processo de ensino e de aprendizagem e o próprio processo de formação acadêmica inicial que eram elaborados pelas estagiárias e por mim, na condição de formadora. Tais elaborações apareciam entrelaçadas aos assuntos abordados, no jogo das réplicas produzidas entre nós.

Finalmente, teço algumas ponderações de caráter mais geral sobre as questões que nortearam o estudo, à guisa de considerações finais.

1. *CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO E DE SUPERVISÃO DE ESTÁGIO:* interlocuções com estudos já realizados

As questões que deram origem a este estudo não são novas, dirão aqueles que atuam no campo da formação de professores. De fato, as preocupações nelas contidas no tocante às possibilidades formativas do estágio e da supervisão estão presentes nos estudos que, desde os anos 80 do século XX, sob o impulso da criação e consolidação dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) e dos debates, neles instaurados sobre a formação de professores, favoreceram a organização e sistematização do estágio como área de conhecimento e o crescimento quantitativo e qualitativo de trabalhos de pesquisa sobre essa temática (PIMENTA E LIMA, 2012)¹.

Dentre tais estudos, destacaram-se, como hegemônicas no cenário nacional, ao longo da primeira década do presente século, as contribuições de Alarcão (1996), Alarcão e Tavares (2010), Pimenta (2012), Pimenta e Lima (2012)², desenvolvidas sob a influência dos conceitos de "professor reflexivo" e de "epistemologia da prática docente", sistematizados por Donald Schön. Neles, o foco

¹ De acordo com Pimenta e Lima, em análise apresentada em 2012, sobre pôsteres e painéis que discutiam a temática do Estágio Supervisionado nos X (2000) e XI (2002) ENDIPE, além do expressivo número de trabalhos sobre o tema, destacava-se a diversidade de modalidades de pesquisa envolvidas nesses trabalhos, entre elas, a pesquisa etnográfica, a pesquisa-ação, pesquisa qualitativa, a abordagem fenomenológica e a pesquisa participante.

Eu mesma, procedendo a uma busca pelos textos sobre Estágio Supervisionado que foram publicados nos ENDIPE nos períodos de 2004 a 2012, pude confirmar o grande número de trabalhos sobre o tema, entre painéis, pôsteres e textos encomendados para os simpósios específicos do evento. Os números encontrados foram os seguintes: XII ENDIPE, 2004 - 16 trabalhos; XIII ENDIPE, 2006 - 06 trabalhos; XIV ENDIPE, 2008 - 37 trabalhos e 04 textos encomendados para os simpósios específicos do evento; XV ENDIPE, 2010 - 02 trabalhos; XVI ENDIPE, 2012 - 37 trabalhos entre painéis, simpósios e pôsteres.

² As obras desses autores são as mais recorrentes nas produções apresentadas sobre o tema estágios na formação docente nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino realizados no período de 2000 a 2012, cujos anais consultei.

central é a proposta de substituição do tradicional modelo de estágio baseado na observação, participação e regência, pela integração entre docência e pesquisa em um processo contínuo de ação-reflexão-ação, através do qual o futuro professor constrói uma capacidade investigativa oriunda da reflexão sobre sua própria prática docente.

Segundo Alarcão (1996) e Pimenta (2012), somente um processo de formação em que teoria e prática estejam articuladas e que tenha como meta o desenvolvimento de habilidades para o conhecimento e a análise das escolas e das comunidades onde elas se inserem, pode assegurar a constituição do professor como intelectual crítico e reflexivo, capaz de assumir com autonomia os processos educativos, resolver problemas educacionais e melhorar as práticas educativas vigentes.

Dentro dessa perspectiva, que se enuncia na contraposição à formação do professor como técnico e em favor de sua qualificação profissional diante de novas exigências sociais, Alarcão (1996) sinaliza que o estágio deve ser pensado como um processo de interação do futuro professor consigo mesmo e com outros professores, incluindo observação, reflexão e ação do professor e entre professores.

Pimenta (2012), por sua vez, redefine o estágio como aprendizagem dos processos de pesquisa, entendidos tais processos como “a mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam”, como também “a possibilidade de os estagiários desenvolverem postura investigativa e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio” (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 46), elaborando projetos que lhes permitam problematizar e compreender as situações que observam e apropriar-se das práticas da pesquisa e dos instrumentos de coleta de dados (entrevistas, observações, questionários, história de vida).

No que diz respeito à materialidade do Estágio nas escolas, a concepção de estágio como pesquisa envolve a reflexão - entendida como problematização e análise das situações de ensinar e aprender - bem como a proposição de encaminhamentos e soluções aos impasses e contradições apreendidos no processo de ensino. A reflexão e a proposição de encaminhamentos requerem que o futuro professor: vivencie a elaboração, execução e avaliação de projetos de ensino, não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola; conheça, utilize e avalie técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações

diversas e seja capaz de ler e de reconhecer as teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares. (PIMENTA E LIMA, 2012).

A meta de tal proposta de estágio é a construção de projetos de pesquisa sobre o ensino e sobre o desenvolvimento da profissionalidade do professor: "seu ingresso na profissão, sua inserção no coletivo docente, como conquistou seus espaços e como vem construindo sua identidade profissional ao longo dos anos" (PIMENTA E LIMA, 2012, p. 112). Neste caso, a aproximação do aluno estagiário com o professor da escola, longe de visar à apropriação de um modelo de organização da aula e de condução da classe, tem como objetivo investigar o ensino por ele desenvolvido em relação com sua trajetória e desenvolvimento profissional.

Também a tarefa de supervisão, entendida como "o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional" (ALARCÃO E TAVARES, 2010, p. 16), é entrelaçada à orientação de pesquisa.

A orientação, acompanhamento e intervenção do supervisor são guiados, conforme destacam Ghedin, Brito e Oliveira (2006), pelo princípio da pesquisa, estimulando uma postura investigativo-reflexiva que viabilize, no professor em formação, a construção de estratégias capazes de dar conta das situações de incertezas e indefinições inerentes ao trabalho docente, incorporando o componente da reflexão ou da investigação reflexiva com a situação problemática concreta. (POWACZUK, TOMAZZETTI, LIBERALESSO E CANCIAN, 2008).

A vivência oportunizada pelo efetivo exercício da docência supervisionada, segundo Rossi, Stumpf e Vergamini (2008), deve proporcionar ao estudante, condições para refletir, analisar e compreender sua ação, identificar problemas e, subsidiando-se da teoria, buscar alternativas para o enfrentamento da realidade, voltando à prática para então modificá-la e ressignificá-la, em um movimento contínuo de ação-reflexão-ação. Nesse sentido, os alunos estagiários, em interlocução com a situação dada e com as informações e referências disponíveis sobre ela, produzem conhecimento próprio, problematizando o processo educativo e criando alternativas de atuação, a partir da elaboração e desenvolvimento de projetos pedagógicos.

Os supervisores de estágio, de acordo com Abreu e Souza (2008), participam de todas as fases do processo, indo à escola, orientando, contornando

dificuldades e, principalmente, mediando a reflexão dos estudantes na ação, sobre ação e sobre a reflexão na ação.

Com base nos estudos propostos por Alarcão e Tavares, Azevedo e Abib (2008) discutem o papel do professor formador responsável pelas atividades de orientação dos estágios em cursos de formação de professores e destacam três dimensões de uma ação baseada na orientação educativa: orientar para a vida, assessorar o aluno a enxergar outros caminhos, alternativas e posicionamentos e capacitar o aluno para o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem.

A interlocução com tais estudos, se por um lado permitiu-me compreender as propostas de estágio e de supervisão hegemônicas nas duas últimas décadas e as concepções de formação centradas no conceito de “professor reflexivo”, por outro foi fundamental para que eu explicitasse indagações e pontos de divergência em relação a tais propostas e seus fundamentos.

Um ponto de divergência em relação aos trabalhos lidos, e que decorre de sua preocupação em propor um modelo de estágio, foi a dificuldade de neles apreender o funcionamento das práticas educativas por eles propostas. Ao ler tais trabalhos, eu me lembrava da crítica com que Anne Marie Chartier (2007, p.21) inicia um de seus textos sobre a compreensão da escola através da análise dos cadernos escolares. Diz ela: “é sempre mais fácil pensar sobre a escola ideal do que sobre a escola real; mais fácil descrever um programa escolar do que narrar como foi utilizado”, remetendo, seus leitores, à contradição entre a disponibilidade de projetos, programas, propostas e, até mesmo, de materiais utilizados no processo de ensino e de formação de professores, e a dificuldade de acesso àquilo que professores e estudantes dizem e experimentam na realização de tais propostas e projetos, na leitura de tais materiais e aos acertos e fracassos que reconhecem nesses programas.

Outra insatisfação em relação aos estudos hegemônicos revisados foi o fato de se limitarem a um “redizer do já dito” (POSSENTI, 1996). Ou seja, mais do que analisarem e apresentarem a construção efetiva do estágio nas condições preconizadas pelas propostas hegemônicas assumidas, em diferentes licenciaturas e contextos, seus autores dedicavam-se a evidenciar seu alinhamento às propostas e concepções hegemônicas e a defender a relevância das mesmas para a formação de professores em geral, repetindo os fundamentos teóricos do professor reflexivo e do estágio como pesquisa.

Outras divergências decorreram das muitas questões suscitadas pelo modo como conceitos complexos - como o de reflexão, leitura, ação, pensamento, interação - foram utilizados de modo superficial nesses trabalhos, significando em si e por si mesmos.

Eu me perguntava, lendo os textos revisados: como *construir, no futuro profissional, uma capacidade investigativa oriunda da reflexão de sua própria prática docente*; como *criar junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-ação*; como *estimular uma postura investigativo-reflexiva*, como *encorajar a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação*, sem considerar como esses processos de conhecimento - investigação, reflexão - se instauram e se desenvolvem nos sujeitos e de que concepções de sujeito se estaria partindo nessas afirmativas.

Eu indagava o que seria *pensar o estágio como um processo de interação do futuro professor consigo mesmo e com outros professores*, sem que se explicitassem os conceitos de interação e de sujeito com que se estaria operando e, também, *como aferir ou desenvolver a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares*, sem especificar o que se estaria entendendo por habilidade de leitura.

E ainda: em que condições *a vivência oportunizada pelo efetivo exercício da docência supervisionada proporciona ao estudante, condições para refletir, analisar e compreender sua ação, identificar problemas e, subsidiando-se da teoria, buscar alternativas para o enfrentamento da realidade?* Em se definindo o papel dos supervisores como o de *ajudar os estagiários a compreenderem as situações, a saberem agir em situação e a sistematizarem o conhecimento que surge da interação entre ação e o pensamento*, como realizar essa nobre missão?

As questões e divergências explicitadas indiciavam que em face de um mesmo objeto de estudo – o estágio e sua supervisão – minhas perguntas eram de outra ordem e requeriam outra abordagem teórico-metodológica. Interessada em apreender os sentidos da escola e da docência que circulam e são elaborados nas relações de estágio e de supervisão, priorizei a revisão de produções não hegemônicas em circulação no mesmo período (2000-2012), que buscaram no campo da linguagem referências teóricas e metodológicas para analisar e compreender o processo de formação e os sentidos nele produzidos.

Entre tais produções, destaco os trabalhos de Fontana e Guedes-Pinto, ambas professoras das disciplinas Prática de Ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental e do Estágio Supervisionado, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP, desde meados dos anos de 1990. Interessadas em compreender como tais disciplinas mediavam a apropriação e elaboração das práticas docentes na formação inicial de professores, produziram diversos estudos, individuais (FONTANA, 2001, 2002, 2003, 2008, 2009, 2011a, 2011b, 2012, 2013); (GUEDES-PINTO, 2002, 2005, 2011, 2012) e em parceria (2000, 2002, 2006), nos quais tomaram como objeto de estudo e de investigação tanto o projeto pedagógico de formação por elas desenvolvido e os modos como o exercitavam no cotidiano da docência, quanto indicadores das compreensões produzidas pelos estudantes em resposta a essa proposta, nas condições concretas de produção de sua inserção como estagiários nas escolas de Educação Básica.

Assumindo que as contribuições da Prática de Ensino e do Estágio para a formação inicial advinham das possibilidades de encontro e confronto entre os professores em atuação nas escolas de Ensino Fundamental, os futuros professores em formação e os professores formadores da Universidade, conforme afirmam, em trabalho apresentado no GT de Formação de Professores na ANPED 2005, posteriormente publicado em dezembro de 2006 na Revista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG, ambas privilegiaram na organização dessas disciplinas e em seus estudos sobre elas, as relações intersubjetivas de compreensão do trabalho docente que nelas se instauram, em suas condições sociais mais amplas e imediatas de produção.

O conceito de compreensão, por elas adotado, é tributário da concepção semiótica de Bakhtin (1999) e refere-se aos processos de produção de sentidos nos quais os sujeitos participantes das relações sociais, a partir dos lugares sociais que ocupam (tanto em termos de sua inscrição na divisão social do trabalho - condições sociais mais amplas de produção -, quanto das especificidades imediatas da interação produzida), procuram ativamente orientar-se em relação aos significados nelas postos em circulação, confrontando-os com os sentidos constitutivos de suas experiências. Nesse sentido, compreender é produzir réplicas que se materializam em palavras, em gestos, no silêncio, na recusa, na adesão, nos modos de agir que são assumidos. Nessas réplicas, indiciam-se os sentidos elaborados e em elaboração pelos sujeitos na concretude das interações vividas.

Dessa perspectiva semiótica, os enunciados produzidos nas relações sociais em estudo (estágio, supervisão, aula etc.) são o principal documento tomado para análise e interpretação. Em seus trabalhos, as referidas autoras analisaram relatórios de estágio, relatos orais e escritos de situações vividas pelos futuros professores na escola básica, narrativas de professores sobre sua formação inicial, as memórias de leitura de seus alunos e de professores em atuação, textos analítico-descritivos produzidos pelos estudantes, a partir de episódios vividos nos estágios etc. Nesses enunciados, buscaram reunir e interpretar indícios de como os sujeitos envolvidos nas relações em estudo respondiam ativamente aos significados e sentidos nelas postos em circulação.

Conforme destaca Fontana (2011b), tais análises, longe de evidenciar consensos nas relações intersubjetivas do processo de formação, deram visibilidade a sentidos múltiplos e contraditórios da docência e da escolarização que remetem ao confronto de interesses sociais em disputa na formação histórica em que o processo de formação está inscrito. A linguagem destacada pela autora, como princípio suposto de uma inteligibilidade comum, reconfigura-se como o lugar onde as dessemelhanças se revelam. Ou seja, os significados e sentidos não são apenas refletidos pelos sujeitos, como as imagens em um espelho, mas também são refratados por eles, a partir dos lugares sociais que ocupam, singularizando-se e tencionando-se.

Essa opção teórico-metodológica possibilitou-lhes apreender as particularidades dos sentidos produzidos no processo de formação em sua historicidade. Ou seja, o vivido imediato foi analisado em suas especificidades e em sua relação com o cotidiano escolar, bem como os estagiários, seus formadores na universidade e na escola básica – professores, diretores, coordenadores, alunos, pais, funcionários - foram entendidos, todos, como pessoas³ portadoras de

³ O termo pessoas foi utilizado na acepção de Vigotski que o emprega para se referir à personalidade, à singularidade que vai se constituindo nos indivíduos na trama das relações sociais por eles vividas. Segundo Vigotski, a pessoa, a personalidade é a síntese das suas relações sociais. Na personalidade, individual e social não estão opostos. Eles constituem uma forma superior de sociabilidade. (VIGOTSKI, L. **Manuscrito de 1929**. Educação e Sociedade, Ano XXI, nº 71, 2000, pp. 21-44).

conhecimentos, interesses e valores, que ocupam distintos lugares sociais⁴ no sistema educativo. Mas também foi compreendido em sua relação com a história do Estado, sociedade e do sistema educacional em que se inseria; em sua relação com a história cívica e política locais; em sua relação com as relações de poder marcadas pelo sistema hierárquico dentro do qual as atividades dos sujeitos se inscrevem e se desenvolvem, definindo modalidades de comando e a atribuição de responsabilidades, e ainda em sua relação com os mecanismos estabilizados, nas formas de práticas e significados, que põem em funcionamento a própria escola e o próprio processo de formação.

Referenciando-se também nas teses de Bakhtin, Bunzen Júnior (2012), em trabalho publicado no XVI ENDIPE, tomou em consideração o processo de produção multissemiótica de *posts* para composição coletiva de um *Weblog*. No contexto da disciplina Residência Pedagógica em Educação Infantil, ele analisa os enunciados verbo-visuais publicados nos *Weblogs* como réplicas ao processo de formação vivido, destacando os diferentes movimentos discursivos que revelam as diversas maneiras de apropriação do discurso do outro.

Narrando e descrevendo o que é visto e experienciado no estágio, os sujeitos posicionam-se discursivamente.

As diferentes temáticas e suas apreciações valorativas são replicadas em gêneros específicos e em condições específicas de produção orquestrando assim diferentes movimentos discursivos e sentidos no dever de compartilhar experiências com um outro (formador, outros estagiários, professores...). Assim, o enunciado concreto não pode ser compreendido apenas com um produto, mas como um elo da atividade discursiva que envolve aspectos da recepção. (BUNZEN JÚNIOR, 2012, p. 04).

Ainda no campo da linguagem, Ferreira e Silva (2001) em estudo apresentado aos IX e X ENDIPE discutem os relatos de trabalhos desenvolvidos no

⁴ Esse conceito se refere aos modos diversos como os papéis sociais são ocupados e exercidos pelos sujeitos, em função do modo como se inserem no conjunto das relações sociais da escola. Por exemplo, entre os professores que exercem a mesma atividade na escola, há diferenças entre os lugares ocupados pelo professor antigo de casa e pelo professor iniciante, pelo professor de 6º a 9º ano e pelas professoras do 1º ao 5º, pelo professor que mora no bairro onde fica a escola e por aquele que vive fora dali etc. Do mesmo modo, entre os alunos, há diferenças de lugares entre aqueles considerados terríveis e aqueles que são considerados disciplinados, entre os que gostam das atividades da sala de aula e os que gostam mais do recreio, entre os populares entre os amigos e os que são isolados etc.

âmbito da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, no curso de Letras da UNICAMP, explorando aspectos relacionados às narrativas escritas por alunos em seus diários de campo, nos quais registram suas experiências como estagiários, e aspectos relativos ao uso da literatura como expressão que ajuda a dar forma ao conhecimento sobre a educação, a escola e o ensino.

A escrita das narrativas referentes ao Estágio Supervisionado estava relacionada a duas exigências da disciplina: a 'leitura' do novo 'texto' que é o espaço escolar e o fato de serem utilizados como espécie de "guia de leitura" (FERREIRA E SILVA, 2001) o texto literário e/ou outras expressões recolhidas do mundo não propriamente acadêmico.

Estes dois movimentos – aquele que toma como matéria de reflexão os Diários de Campo e o que se volta para as produções desencadeadas pela leitura de certos textos literários - são pensados a partir de um eixo fundamental: a linguagem. Ambos se sustentam na ideia de que a produção de sentidos se faz na atividade com a linguagem, no encontro entre sujeitos envolvidos na comunicação, definidos como sujeitos sociais e psicológicos sempre imersos em uma coletividade. Ambos remetem a um desconforto com relação a alguns textos pedagógicos usados estrategicamente na formação de professores que assumem uma concepção de linguagem como instrumento para falar sobre educação, sobre a escola, sobre o estágio e não como produção humana construída historicamente nas interações sociais, exercida como expressão de experiências vivas, do presente e do passado e de expectativas e ansiedades provocadas pelo futuro. (FERREIRA E SILVA, 2001, s/p).

Bueno (2007), em trabalho sobre o papel do estágio na construção de representações sobre o trabalho docente com alunos do curso de Letras, discute no campo da linguística aplicada o estágio na formação inicial de professores, por meio da análise e da interpretação das representações construídas sobre o trabalho do professor nos textos acadêmicos elaborados para orientar o estagiário em suas tarefas e nos textos produzidos pelos estagiários durante o percurso do estágio. Referenciando-se no campo da linguagem como fator fundamental para o entendimento do desenvolvimento humano, Bueno (2007) apoia seus estudos nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD).

Segundo a autora, o ISD é:

[...] uma corrente teórica do paradigma científico das Ciências Humanas conhecido como Interacionismo Social, que assume como problema maior de seus estudos verificar como se pode explicar/interpretar o funcionamento

e o desenvolvimento humano, trabalhando, para isso, de modo transdisciplinar. O ISD distingue-se do Interacionismo Social ao assumir que a linguagem tem um papel central e decisivo no desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e à identidade das pessoas. Em razão dessa importância atribuída à linguagem, é que acrescenta o adjetivo "discursivo". (BUENO, 2007, 54).

Um dos autores que utiliza a denominação do ISD é Bronckart (1997 apud BUENO, 2007). O autor vai buscar nos pressupostos vigotskianos e bakhtinianos, os referenciais para fundamentar a teoria do Interacionismo Sócio-Discursivo, assumindo que a linguagem tem um papel central no desenvolvimento, na construção das atividades coletivas, das formações sociais, dos mundos representados, nas mediações formativas e transformadoras dos sujeitos.

No estudo elaborado por Bueno, o supervisor de estágio aparece como o interlocutor dos textos produzidos pelos alunos estagiários, que no caso analisado é o projeto de intervenção que contém um conjunto de 15 horas-aulas que tentará solucionar um problema detectado pelo aluno no percurso de seu estágio numa determinada série.

Na elaboração do projeto de intervenção o aluno estagiário mostra o olhar que ele tem sobre o professor e o seu olhar como professor, o que permite ao professor-supervisor retomar as ideias veiculadas no projeto e discuti-las com os alunos possibilitando a construção de visões mais bem fundamentadas sobre o trabalho docente.

Também no campo da linguística aplicada, Silva (2012, 2014) compara a questão do letramento do professor nas licenciaturas - entendido como práticas sociais envolvendo o uso da escrita para propósitos específicos - com os trabalhos que discutem o estágio como pesquisa e que colaboram para o processo de ação-reflexão-ação. Como o estágio supervisionado está vinculado à investigação, os estudos de Silva (2011) apontam para a importância da formação do professor-reflexivo.

Referenciando-se nos trabalhos de Perrenoud e Zeichner, Silva (2011) compreende o professor reflexivo como o profissional que procura manter um olhar crítico sobre a própria prática pedagógica, procurando transformá-la a partir das constatações ou diagnósticos realizados, objetivando sempre ampliar o aprendizado.

[...] relaciono a proposta de "formação reflexiva docente", no termo utilizado por Zeichner (2008), aos estudos do "letramento do professor", tomando

como principais referenciais teóricos alguns estudos produzidos por Kleiman (2009, 2008, 2006) em resposta a situações de "desprestígio e desvalorização" dos profissionais do magistério, compreendendo "um crescente empobrecimento das (auto) representações do professor sobre sua capacidade profissional". (SILVA, 2014, p. 43).

Ao discutir sobre o estágio obrigatório na licenciatura em Letras, Silva (2012, 2014) destaca o caráter da escrita reflexiva contida nos relatórios de estágio, entendendo a prática reflexiva como um aspecto fundamental do letramento do professor.

O relatório de estágio funciona como um instrumento de mediação desencadeador da "reflexão sobre a ação", ou seja, especialmente sobre as aulas ministradas pelo professor-colaborador, quando o aluno-mestre apenas observa o trabalho docente, ou sobre as próprias aulas ministradas, quando o aluno-mestre assume atividades de ensino na turma em que, previamente observou as aulas. A familiarização do aluno-mestre com esse primeiro tipo de reflexão pode resultar numa consciência crítica para a reflexão na ação, quando o professor analisa o próprio trabalho realizado no calor das atividades em curso. (SILVA, 2014, p. 41).

O papel do professor formador, o qual é responsável pelo estágio supervisionado na universidade, também é tematizado por Silva (2012, 2014), através da reflexão sobre a escrita dos relatórios de estágio. A escrita reflexiva segundo Silva (2014) contribui para a materialização do diálogo entre o aluno estagiário (aluno-mestre) e os demais atores envolvidos nos estágios obrigatórios, envolvendo nesse caso, também, a figura do professor supervisor.

[...] a escrita reflexiva profissional pode ser concebida como a materialização do diálogo entre o aluno-mestre, responsável pela produção do registro escrito, com o próprio eu distanciado e, até mesmo, mais indiretamente, com os demais atores sociais envolvidos nos estágios obrigatórios, como supervisor, professor-colaborador, aluno da escola básica e outros alunos-mestre, além das literaturas científicas e não científicas mobilizadas para a construção textual [...]. (p. 73).

É por meio da escrita reflexiva profissional que o aluno-mestre é capaz de expressar seus pontos de vista, sentimentos, emoções e avaliações a respeito das experiências vivenciadas na prática dos estágios supervisionados em escolas de ensino básico. E é por meio da escolha do gênero - relatório de estágio - que o professor supervisor se torna um interlocutor das reflexões do aluno-mestre sobre o estágio realizado.

Os estudos não hegemônicos até aqui referenciados, embora não discutissem a supervisão de estágio em si, davam conta de preocupações que norteavam a pesquisa a que me propus: apreender os sentidos da docência, da escolarização, do ensino e do aprendizado que circulam e são elaborados nas interlocuções produzidas nas relações de Supervisão de Estágio e suas possibilidades formativas, sem perder de vista as especificidades e a materialidade de seu acontecimento. Eles também assumiam as tensões que se produzem nos estágios entre alunos, professores e supervisor, uma experiência por mim vivida e valorizada, que não se evidenciava nos estudos hegemônicos.

Outro ponto de aproximação e identificação que encontrei entre o estudo a que me propunha e os estudos não hegemônicos revisados foi o modo como abordavam a formação de professores e o papel da linguagem dentro dela. A formação de professores era neles considerada como um complexo processo de produção de sentidos, instaurado, materializado, constituído e mediado pela linguagem. Nessa perspectiva, os marcos simplificadores da comunicação na sala de aula, dentro dos quais a linguagem tem sido tratada em muitos estudos no campo da pesquisa educacional, era ultrapassado, sendo o uso da palavra compreendido como uma forma de descrever, pensar, analisar discursivamente o que se vê na escola levando em consideração as apreciações valorativas e as tensões constitutivas do próprio dizer, entendido como réplica, como produção intersubjetiva inscrita na cadeia da comunicação verbal.

De modo a apurar a opção teórica e metodológica assumida, retomei os estudos de M. Bakhtin e em interlocução com eles busquei discutir as possibilidades formativas do estágio e da supervisão. Este é o tema do capítulo a seguir.

2. *DISCUTINDO* AS POSSIBILIDADES FORMATIVAS DO ESTÁGIO

SUPERVISIONADO: as contribuições de Bakhtin

Minha escolha por abordar a formação de professores como um processo de produção de sentidos aproximou-me das teses de M. Bakhtin acerca da linguagem e seu funcionamento nas relações sociais e de sua centralidade na constituição dos sujeitos, na produção e compreensão dos conhecimentos em circulação na vida social.

As obras do filósofo que estudei demoradamente foram:

- * “Discurso na vida e na arte: sobre poética sociológica”⁵;
- * “Marxismo e Filosofia da Linguagem”⁶;
- * “Estética da criação Verbal”⁷;

⁵ **Discurso na vida e na Arte:** sobre poética sociológica foi originalmente publicado em russo, em 1926 e assinada por V.N. Voloshinov. Utilizei-me da tradução para o português, feita por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza (s/d), para uso didático, que tomou como base a tradução inglesa de I. R. Titunik (“Discourse in life and discourse in art - concerning sociological poetics”), publicada em V.N. Voloshinov, *Freudism*, New York. Academic Press, (1926). Nesse texto, os termos enunciado, enunciado concreto, enunciação estão diretamente ligados a discurso verbal, à palavra e a evento (BRAIT, MELO, 2013).

⁶ Originalmente publicado em 1929, em nome de Voloshinov, essa obra discute a linguagem numa dimensão discursiva, implicada num caráter social, histórico e cultural (BRAIT, MELO, 2013). Nela são ampliadas as discussões com Marx, especialmente nas suas concepções materialistas, nas questões da ideologia, nas relações entre infraestrutura e superestrutura e o papel da linguagem nesse movimento (GEGe, 2010). A publicação utilizada nessa tese corresponde à tradução do francês, feita por Michel Lahud e Yara Frateschi, publicada pela Editora Hucitec, em sua 9ª edição, de 1999.

⁷ Publicada em 1979, em russo, com material do arquivo de Bakhtin, essa obra reúne textos de diversos períodos da produção do filósofo. Para esta tese foram utilizados, em especial os textos **“Os gêneros do discurso”**, **“O problema do texto”** e **“Metodologia das Ciências Humanas”**. A edição consultada foi a de 2000, com tradução feita a partir do francês por Ermantina Galvão e revisado por Marina Appenzeller.

* “Problemas da Poética de Dostoiévski”⁸. Li também o primeiro capítulo da obra “A cultura popular na Idade Média e no Renascimento – o contexto de François Rabelais”, em edição nacional de 1996.

Esse estudo foi acompanhado por algumas obras de leitores e comentadores de Bakhtin, cuja contribuição fundamental foi a de mediar a compreensão global de seu pensamento. Entre tais comentadores destaco Beth Brait (2011, 2013), Carlos Alberto Faraco (s/d), José Luis Fiorin (2006), Marília Amorim (2004) e as produções do GEGe – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso, coordenado por Valdemir Miotello (2009, 2010).

Cabe destacar que os estudos de Fontana (2002, 2009, 2011a, 2011b, 2012, 2013), em que a autora procura sistematizar as contribuições da abordagem enunciativa de Bakhtin para a compreensão dos processos de produção de sentidos sobre a docência na formação inicial de professores, também mediaram a derivação de implicações das teses de Bakhtin para a análise do estágio supervisionado.

Situadas as leituras feitas, passo a abordar algumas das teses de Bakhtin.

2.1 As teses de Bakhtin

Sem negar a linguagem como possibilitadora da comunicação, Bakhtin atribui a ela um papel mais amplo do que esse, ao defini-la como central no processo de humanização do homem. Segundo ele, a especificidade da constituição histórico-cultural dos seres humanos radica no fato de que seu acesso à realidade é sempre mediado pela linguagem.

Os signos, criados por sujeitos situados socialmente, no curso de suas relações, nomeiam o real, categorizam-no e também o avaliam. Eles significam dentro de uma realidade material e concreta, mas não apenas a espelham porque comportam em si um conteúdo e um sentido ideológico ou vivencial. As palavras, como salienta Bakhtin (1999) não apenas designam os eventos do mundo. No momento de sua expressão, elas se revelam como “o produto da interação viva das forças sociais” (op. cit., p.66). Nelas “se entrecruzam e lutam valores sociais de

⁸ Em 1929, Bakhtin publicou “Problemas das obras criativas de Dostoiévski”. Em 1963, essa obra foi republicada como **Problemas da Poética de Dostoiévski**. O ano da obra usada nessa tese é de 1981, traduzida por Paulo Bezerra.

orientação contraditória” (idem, ibidem), que nascem das experiências e do confronto de interesses de grupos sociais em uma dada formação histórica. Nesse sentido, nos aponta Bakhtin:

[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (idem, p.95).

Nesse sentido, qualquer evento do real é apreendido por nós sempre perpassado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações dos outros. A palavra, fenômeno ideológico por natureza, está presente em todos os atos de compreensão e “serve de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 1999, p.41). Ela preexiste a cada ser humano, individualmente considerado, mediatiza sua apreensão de eventos do real e é apropriada e elaborada ativamente no fluxo das relações sociais.

Nessas relações, “a palavra se posiciona sempre na relação *eu-outro*. A palavra é a ponte, o elemento de mediação. É a palavra que carrega de um para o outro o ponto de vista de cada um, e que vai constituir o outro, constituindo [o eu]” (GEGe, 2009, p. 84. Grifo dos autores). Na linguagem em funcionamento, a palavra, que é uma unidade da língua e, como tal, repetível, dialoga com outras palavras, constitui-se a partir delas. Nos enunciados, que são a unidade da linguagem em funcionamento, a palavra assume “uma expressividade entonativa” (idem, ibidem). Seus sentidos têm relação com o momento e a situação dados e também com a história em que se inscrevem; têm relação com os sujeitos envolvidos, mediata e imediatamente, na dinâmica interacional em curso; têm relação com os lugares sociais por eles ocupados, com suas experiências, com suas apreciações e juízos.

Nos enunciados que são irrepetíveis, uma vez que são acontecimentos únicos, cada vez tendo um acento, uma apreciação, uma entonação próprios, a palavra assume sentido ideológico. Ela não é um fenômeno estritamente linguístico de função comunicativa, mas um signo carregado de “índices de valor” do qual sujeitos concretos utilizam-se em suas relações sociais para participar do diálogo com outros discursos, refutando-os, confirmando-os, completando-os, pressupondo-os, questionando-os. Na relação com outros discursos, os sujeitos se expressam

valorativamente, situando-se no mundo, compreendendo o mundo, a si mesmo e o outro.

A apreciação valorativa de um signo é socialmente constituída. Ela nasce nas especificidades da condição de existência, em um determinado contexto histórico e cultural e afeta tanto o conteúdo dos signos quanto a constituição dos sujeitos.

O tema ideológico possui sempre um índice de valor social. Por certo, todos estes índices sociais de valor dos temas ideológicos chegam igualmente à consciência individual que, como sabemos, é toda ideologia. Aí eles se tornam, de certa forma, índices individuais de valor, na medida em que a consciência individual os absorve como sendo seus, mas sua fonte não se encontra na consciência individual. O índice de valor é por natureza interindividual. (BAKHTIN, 1999, p. 45).

Do mesmo modo que a cultura é construída em cada indivíduo nas relações sociais, também a existência individual se constitui nessas relações, mediada pela existência do outro. Nossos modos de agir, de dizer e de pensar nascem em nossas relações com o outro e em resposta a esse outro. Outro, imediata e pessoalmente presente, mas também presente mediadamente nas práticas e sentidos culturais que herdamos daqueles que historicamente nos precedem e constituem. Nossas palavras e nossos valores são contrapalavras às palavras do outro, dialogam com elas e constituem-se a partir delas. Nas relações sociais com o outro, o homem constrói a imagem de si em um processo de comunicação interativa, no qual se vê e se reconhece através do outro. "A dialogia é, portanto, fundante do nosso ser no mundo e da nossa própria consciência" (GEGe, 2009, p. 76).

O diálogo, conforme define Bakhtin, não é apenas a relação verbal presencial entre dois (ou mais) indivíduos, mas relações de sentido que se estabelecem entre enunciados, entendidos como aquilo que é dito em resposta a outros enunciados. A linguagem viva, em seu uso real tem orientação dialógica.

A linguagem vive apenas na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística etc.), está impregnada de relações dialógicas. (BAKHTIN, 1981, p. 158).

As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas da nossa compreensão e da nossa avaliação. “Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa” (BAKHTIN, 1988, p.88). Nesse sentido, os enunciados não existem fora da relação com outros enunciados, a partir dos quais se constituem como réplicas.

Segundo Bakhtin (2000, p. 290) “a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa*; toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor”.

Na perspectiva dialógica assumida por Bakhtin, que considera a linguagem de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos, as noções de enunciado/enunciação têm papel central.

Na realidade, o ato de fala, ou mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social. (BAKHTIN, 1999, p. 109).

Segundo Voloshinov/Bakhtin (s/d, p. 11) “o enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação”, que envolve: “o horizonte espacial comum dos interlocutores, o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores e sua avaliação comum dessa situação” (idem, p. 06).

O conceito de enunciação remete ao conceito de vozes, pois todo enunciado constitui-se a partir de outro(s) enunciado(s), é uma réplica a outro(s) enunciado(s). Assim, em cada enunciado estão presentes, no mínimo, duas vozes: a voz do próprio enunciado e a voz a que ele responde. Daí Bakhtin destacar que em todo dizer e em todo dito dialogam vozes sociais, entendidas como pontos de vista de locutores imediatos e como visões de mundo, orientações filosóficas que remetem tanto ao passado como ao futuro.

E, nesse sentido, Bakhtin afirma que os seres humanos vivem “em um mundo de palavras do outro, de tal modo que as complexas relações de

reciprocidade com a palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade completam a vida do homem” (GEGe, 2009, p.31).

No dialogismo, as relações entre vozes se produzem de diversas maneiras.

Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos as terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas. (BAKHTIN, 1981, p. 169).

As relações entre vozes sociais remetem aos conceitos de polêmica aberta e de polêmica velada que indiciam as tensões existentes entre as vozes presentes nos discursos. Na polêmica aberta, a réplica está simplesmente orientada para o discurso refutável do outro. Trata-se do afrontamento de duas vozes, de dois pontos de vista contrapostos que polemizam abertamente entre si. Já na polêmica velada, a oposição entre vozes indicia-se na construção discursiva.

[...] o discurso do autor está orientado para o seu objeto, como qualquer outro discurso; neste caso, porém, qualquer afirmação sobre o objeto é construída de maneira que, além de resguardar seu próprio sentido objetivo, ela possa atacar polemicamente o discurso do outro sobre o mesmo assunto e a afirmação do outro sobre o mesmo objeto. Orientado para seu objeto, o discurso se choca no próprio objeto com o discurso do outro. Este último não se reproduz, é apenas subtendido; a estrutura do discurso seria inteiramente distinta se não houvesse essa reação ao discurso subtendido do outro. (BAKHTIN, 1981, pp. 169, 170).

Um dos desdobramentos da polêmica velada é a polêmica interna velada que não é vocalizada. Nela, há uma antecipação da réplica do outro e, ao fazê-lo, promove a ressonância do discurso ausente (BRAIT, MACHADO, 2011). Ao antecipar uma possível reação de seu interlocutor ao seu discurso, o sujeito não apenas responde indagações, mas abre para formulações que alimentam a polêmica velada.

Outro conceito importante para entender o conceito de polêmica velada é o de réplica antecipada, que "conjuntamente com as diferentes formas de polêmica e com a autoconsciência dialogada, constitui-se como importante recurso para a compreensão da narrativa, de seu ritmo, de seus movimentos, da forma confessional inusitada" [...] (BRAIT, MACHADO, 2011, p. 35).

2.2 Implicações das teses de Bakhtin para a compreensão das possibilidades formativas do estágio

Começo as considerações sobre as implicações das teses de Bakhtin para o estudo das relações de estágio abordando algumas questões metodológicas. Partindo de suas teses sobre a linguagem, Bakhtin define como objeto específico das Ciências Humanas (2000), o homem social que fala e produz sentidos e, como realidade imediata dessas ciências, os textos por ele produzidos, tomados em sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos.

Para estudar e compreender esses textos, sem incorrer em subjetivismos que sugeririam uma subjetividade autônoma em relação à sociedade e também sem apagar o sujeito, submetendo-o às estruturas sociais, faz-se necessário estudar a rede de relações em que eles são produzidos.

Como sugestivamente destaca Simone de Jesus Padilha, para compreender e trabalhar analiticamente o pensamento bakhtiniano um conceito chave é o de relação.

Tudo está em *relação* com tudo: aquilo que digo com os meus dizeres anteriores e com os dizeres de outros também; aquilo que dirão a partir do que eu digo; o tipo de *relação* que estabeleço com meu interlocutor; qual *relação* que eu posso estabelecer (ou já se estabelece por si) entre o meu enunciado e o lugar de onde eu falo, em qual campo ou esfera de atividade humana meu enunciado (ou o dos outros) é produzido, quais *relações* entre as pessoas ocorrem ali: amigáveis, hierárquicas, democráticas, autoritárias, abertas, preconceituosas, possessivas, opressoras, produtivas, criativas, entediadas, violentas.....ah....uma lista enorme de possibilidades! (PADILHA, 2014, p. 02).

Para tanto, a história é crucial à análise das condições de produção imediatas e mais amplas dos sentidos em circulação nas relações sociais e os dados relevantes para o pesquisador interessado na formação humana não estão no indivíduo em si, nem naquilo que ele diz ou faz, mas no que esse indivíduo diz e faz, a quem, com quem e em que condições, a partir dos lugares sociais que ocupa nas atividades e instituições em que está inserido.

Assim, os sentidos sobre a escola, sobre suas práticas, sua organização e sobre a legislação que a ordena, de que os sujeitos se apropriam e singularizam como próprios, são construídos continuamente nas relações sociais produzidas na própria escola e naquelas em que a escola é tematizada, seja nas conversas

cotidianas, na “mídia”, nas teorizações estudadas, na formação inicial, na Universidade, nas situações vividas no estágio etc.. É nas condições objetivas das relações sociais, que são sempre relações de poder, marcadas pelas múltiplas pertenças – pertença de classe social, pertença de gênero, raça, geração etc. – e lugares sociais, distintos e assimétricos, ocupados pelos interlocutores, que os sentidos da escola, da docência, da democratização, da participação, da qualidade do ensino, da autonomia, da identidade, centrais nas teorizações hegemônicas acerca da profissionalidade docente, vão sendo apropriados e elaborados, tornando-se parte daqueles que os enunciam.

Os sentidos elaborados e a formação docente, portanto, constroem-se dentro dos limites possíveis às interações verbais. Não há um significado intrínseco às palavras escola, docência, ensino, aprendizagem, nem às palavras teoria, prática, reflexão, autorreflexão, postura investigativa, professor reflexivo, responsabilidade, mudança, inovação etc., e sim formações históricas, que as constituem e sustentam em coordenadas sociais, culturais e de subjetivação e experiências que atendem a necessidades práticas e a propósitos pragmáticos específicos. É no entrecruzamento das condições de produção da vivência imediata com as determinações mais amplas da história social, que os sentidos se produzem, reconfigurando "o princípio suposto de uma inteligibilidade comum [como o lugar] onde as dessemelhanças se revelam" (AMORIM, 2004, p.29). Ou seja, os significados não são apenas refletidos pelos sujeitos, como as imagens em um espelho, mas também são refratados por eles, em sentidos múltiplos e contraditórios que nos remetem, como assinala Bakhtin (1999, p.46), "ao confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica".

O complexo processo de produção dos sentidos indicia-se nos enunciados concretos, cuja compreensão e interpretação realizam-se em ligação estreita com as condições de produção da situação social em que se materializam.

No caso do estágio supervisionado, como destaca Fontana (2011a, 2011b, 2012, 2013), estamos diante de uma situação em que são cotejados e polemizados, aberta e veladamente, sentidos diversos de que a docência e as práticas escolares se revestem para: os estagiários, que são professores em formação; para seus formadores vinculados a uma instituição de ensino superior; para os professores em atuação na escola básica, que os recebem em suas salas

de aula; para os gestores, funcionários e estudantes da escola básica que convivem com os estagiários.

Essa diversidade de sentidos nasce tanto dos lugares sociais ocupados pelos atores sociais envolvidos nas atividades educativas relativas ao estágio supervisionado, quanto das condições sociais de produção dessas atividades.

No Estágio Supervisionado, de acordo com a leitura proposta por Fontana a partir das contribuições de Schwartz⁹ (2000, 2001, 2008, 2009), o aprendizado da atividade da docência se desenvolve em duas condições de produção diversas e articuladas:

- a atividade da educação formal, que prioriza o ensino dos sistemas explicativos das ciências, da filosofia, da jurisprudência e das técnicas relativas à docência, apresentados na forma de saberes disciplinares sistematizados.

- a vivência de situações de trabalho, que implica a inserção do professor em formação na dinâmica da escola e o experimentar-se como docente. A inserção na escola aproxima o professor em formação da docência em acontecimento, na qual as normas antecedentes, as tradições e significados sistematizados são reconfigurados na particularidade das situações escolares, produzindo conhecimentos não sistematizados¹⁰, que se ancoram nas histórias e nas situações concretas e envolvem, notadamente, a dificuldade de serem traduzidos em palavras.

Tais conhecimentos, segundo Fontana (2013), referem-se: ao conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, oriundo do vivido imediato; o conhecimento prático, nascido da experiência singular dos sujeitos reais que, inseridos em condições históricas concretas, vivem a escola e o ensino em suas especificidades e desafios contínuos.

⁹ Refiro-me a Yves Schwartz, filósofo e pesquisador do Centro Nacional de Pesquisas Científicas no campo da Ergologia (estudos das situações relativas às atividades de trabalho), que tem se dedicado tanto ao estudo do imbricamento entre os conhecimentos disciplinares acadêmicos e aqueles construídos em situação de trabalho, quanto das implicações mútuas entre a experiência laboral e a atividade linguageira nas situações de trabalho. As obras destacadas acima são: "A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes". *Trabalho e Educação*: Belo Horizonte, NETE, n.7, jul/dez, 2000. "Trabalho e Educação". *Presença Pedagógica*: Belo Horizonte, v.7, n.38, mar/abr. 2001. "A experiência de conciliação de saberes produzidos em situação de trabalho com os saberes produzidos na academia. *Trabalho e Educação*: Belo Horizonte, NETE, vol.17, n.2, mai/ago, 2008. "Conceito, experiência, trabalho e linguagem". *Trabalho e Educação*: Belo Horizonte, NETE, vol.18, n.3, set/dez, 2009.

¹⁰ Agradeço ao professor Clecio Bunzen Júnior por apontar, no momento da qualificação, a necessidade de explicar com mais detalhes as categorias referentes aos conhecimentos sistematizados e não sistematizados.

Em termos bakhtinianos, a educação formal coloca o futuro professor em contato com os sistemas ideológicos constituídos relativos à docência e a vivência de situações de trabalho o coloca em contato com aspectos da ideologia do cotidiano da atividade docente.

Segundo Bakhtin (1999, p. 118), a ideologia do cotidiano é "a totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana". Ela "constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um de nossos atos ou gestos e cada um de nossos estados de consciência" (idem, ibidem).

Já os sistemas ideológicos constituídos, como a moral social, a ciência, a arte e a religião surgem da ideologia do cotidiano, mas dela se diferenciam por estarem ordenados e fixados em um sistema. A sistematização define e organiza um campo de conhecimento e procura explicar como ele se constituiu e quais regras de funcionamento o regem. Essa formalização de aspectos da ideologia do cotidiano, segundo Bakhtin (1999), é fruto do exercício do poder de um grupo social sobre outros e seus esforços por fazer prevalecer suas apreciações valorativas, sua visão de mundo sobre outras e estabilizá-las como legítimas. Daí ele afirmar que "a sistematização aparece quando nos sentimos sob a dominação de um pensamento autoritário como tal. É preciso que a época de criatividade acabe; só aí é que então começa a sistematização - formalização [...]". A sistematização, conforme sua definição (BAKHTIN, 1999, p.104) "é o trabalho dos herdeiros e dos epígonos dominados pela palavra alheia que parou de ressoar".

Embora contrapostos, a ideologia do cotidiano e os sistemas ideológicos constituídos se complementam, na medida em que os sistemas ideológicos constituídos nascem da ideologia do cotidiano e, uma vez formalizados, "exercem sobre esta, um retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia [...]" (BAKHTIN, 1999, p. 119).

Focalizado, a partir dessas duas condições de produção - a atividade da educação formal e a observação e vivência de situações de trabalho -, o estágio possibilita o encontro e o confronto entre patrimônios de conhecimentos (conhecimentos teóricos, intuitivos, sensíveis, práticos), entre instituições (universidade, escola básica) e papéis sociais (estagiário, professor, gestor, formador universitário), que não são apenas distintos entre si, mas hierarquizados e

valorizados segundo os lugares que ocupam na divisão social do trabalho (trabalho intelectual/ trabalho prático) em nossa formação social.

Tais condições sociais de produção explicam a tensão que pauta as relações de estágio e o caráter polêmico que caracteriza as interlocuções nele produzidas.

Em sua inserção nas situações de trabalho, o estagiário questiona o fazer dos professores da escola de ensino fundamental em face daquilo que se afirma sobre a docência na formação recebida no ensino superior, bem como essa formação em face dos saberes da experiência que reconhece naqueles professores. Ele vive o “desconforto intelectual”, conceito forjado por Schwartz (2000) para se referir ao reconhecimento de que o conhecimento disciplinar sistematizado é desafiado¹¹ em relação à experiência e de que suas generalizações e modelos necessitam ser sempre reapreciados, bem como o reconhecimento de que faltam sistematizações e explicitações a muitos dos conhecimentos sensíveis e práticos da experiência.

O “desconforto intelectual” afeta as relações entre os estagiários, os formadores e os professores da escola básica que o recebem, ao evidenciar lacunas em seus patrimônios de conhecimento, devido aos tempos escolares que se configuram, segundo Hébrard (2000), no tempo das práticas – lento, feito de redimensionamentos ao longo do decurso da história - das políticas e dos discursos – velozes e novidadeiros.

A aprendizagem dos saberes disciplinares é também acompanhada da tensão e do confronto com saberes disciplinares que são dominados pelos professores e pelos gestores das escolas, mas ainda não elaborados e apropriados pelos estagiários e da tensão e do confronto do estagiário com uma série de desconhecimentos em relação a conhecimentos intuitivos e práticos de que os professores e gestores em atuação nas escolas são portadores.

"É, lá na [...] escola particular, a mulher que fica com o berçário I, que são os bebês no caso, ela não é formada. E eu vejo que poderia cair na questão do cuidar somente. Mas ela é muito carinhosa. Então, sem saber, porque ela não tem formação, não estuda essas coisas como a gente aqui na faculdade, ela acaba fazendo também a parte

¹¹ Agradeço a professora Ana Lúcia Guedes no momento da leitura da qualificação pela sugestão em mudar a palavra defasado, utilizada por mim, por desafiado. A mudança proposta ampliou notadamente as possibilidades de sentido em jogo no conceito forjado por Schwartz.

educacional. Porque ela fala, vamos tomar banho, lavar o pezinho, o rostinho etc.. Na hora da troca tem o espelho que as crianças ficam se olhando. Ela aponta as partes do corpo, canta com as crianças. Ela não sabe o quanto isso é importante... E que é justamente isso que a gente estuda que precisa fazer com as crianças. [...] Eu acho que essa prática está mais relacionada mesmo à experiência que ela tem de cuidar dos bebês. Ela já tem os seus 40 ou 50 anos".¹²

Mas por sua vez, também há o confronto e a tensão entre os conhecimentos intuitivos e práticos dos gestores e dos professores em relação aos conhecimentos que os estagiários estão elaborando relativos à sua conceituação e sistematização.

"A gente aprende várias teorias e você chega na escola e percebe que a professora não utiliza de nenhuma teoria. Ela dá a aula de acordo com a experiência que ela tem. Se você comenta se ela segue o Piaget, às vezes a professora nem sabe o que é seguir o Piaget, nem conhece a teoria dele. Aprendeu na faculdade, mas na prática ela faz o que ela acha que é certo, não reflete muito se tem a ver com o Piaget ou com o Vigotski o que ela está fazendo".¹³

Mais do que a tradução de um conhecimento em outro, no encontro entre o que se conhece, o que não se conhece e o que se projeta, atuam “forças de estabilização e de homogeneização” no sentido de trazer para o escopo das referências sistematizadas, as vivências e sentidos produzidos no estágio, neutralizando as especificidades imediatas e locais do trabalho docente. Mas, ao mesmo tempo em que o estagiário quer explicar todos os acontecimentos da escola, via os conhecimentos sistematizados, atuam também “forças de dispersão e difusão” dos sentidos em circulação que, nascidas da docência produzida em suas condições singulares e imediatas, questiona, avalia e invalida, em parte, os conhecimentos disciplinares, contrapondo-os aos sentidos forjados na experiência.

"Lembra que eu tenho um aluno que eu comentei com você? Eu ainda não compreendi isso, como vou ensinar a fazer as letras, sem treino, por exemplo. Eu tô

¹² Enunciado retirado de uma discussão realizada na supervisão de estágio do dia 25 de agosto de 2012 sobre a formação das professoras que atuam na Educação Infantil. Esse encontro de supervisão foi, inicialmente, orientado pela leitura do texto: **Trabalho escolar e produção do conhecimento**, de Roseli Fontana e Ana Lúcia Guedes-Pinto (2002). Pela perspectiva de discussão do lugar do estagiário na escola, as alunas vão comentando as experiências vividas por elas nas escolas em que estagiaram.

¹³ Enunciado retirado da supervisão de estágio do dia 01 de setembro de 2012 sobre os conhecimentos que são ensinados na faculdade e as práticas observadas nas escolas. A supervisão de estágio desse dia estava orientada pela leitura e discussão do texto: **Trabalho escolar e produção do conhecimento**, de Roseli Fontana e Ana Lúcia Guedes-Pinto (2002).

entendendo quando você diz que a aprendizagem das letras precisa ser significativa para a criança. Mas como vou fazer isso sem treino, se todas as professoras com as quais eu trabalho seguem esse sistema do treino e, na maioria das vezes dá certo? Eu fico pensando comigo, como eu vou fazer? Como eles vão fazer a letra B sem treinar?"¹⁴

Da perspectiva do cotejamento entre os significados estabilizados na cultura escolar e os sentidos singulares da docência, o estágio configura um espaço de tensão e de formação recíproca entre os professores da escola básica, os professores formadores e os estudantes-estagiários, o que leva Fontana a defender que o estágio seja entendido como “uma intervenção que se faz dentro da determinação da própria história” (HÉBRARD, 2000, p.7), ou seja, como um processo intersubjetivo, em que os estagiários, seus formadores e os professores que os recebem significam as práticas educativas escolares dentro dos limites possíveis às relações sociais tecidas entre eles, em condições históricas específicas.

E, nesse sentido, ela sinaliza que seu caráter formativo não está na análise que se faz do professor em atuação e de sua proposta educativa; nem na análise que se faz da formação recebida na universidade e das propostas educativas sugeridas e defendidas no âmbito das diferentes disciplinas por que o estudante passa; nem na autoanálise do estagiário, em uma perspectiva reflexiva, sobre o desenvolvimento ou aplicação de um projeto seu na escola. Seu caráter formativo está nas réplicas, no sentido bakhtiniano do termo elaboradas pelo estagiário e por seus interlocutores imediatos (professora, coordenadora, diretora e professor supervisor) às situações vividas na escola e na formação na universidade.

Fontana alerta que, para apreender essas réplicas, as polêmicas e as tensões e compreendê-las não bastam a regência, nem as atuações episódicas do estagiário na escola em que ele se insere. Essas duas formas de atuação, entendidas como possibilidades de vivência das práticas educativas escolares, são parte e não todo o processo de inserção.

Ela também entende como reducionista a visão de que o estágio possibilitaria ao futuro professor experimentar-se naquilo que está estudando. O estudante passa, de fato, por essa experiência, mas é confrontado a muitas situações não estudadas. Nas salas de aula e em outros espaços da escola, ele vive episódios inesperados e se vê diante de modos de ensinar e de conduzir as relações

¹⁴ Enunciado retirado de uma discussão realizada na supervisão de estágio do dia 15 de junho de 2012. A supervisão de estágio desse dia estava sendo orientada pela leitura e discussão do texto: **Determinantes do trabalho pedagógico hoje**, de Ezequiel Teodoro da Silva.

de ensino que evidenciam escolhas e julgamentos, por parte dos professores em atuação e dos gestores das escolas que os recebem, que escapam aos modelos pedagógicos estudados, suscitando indagações e buscas de explicação.

A explicitação dessas indagações nas condições em que se produziram e de todo o percurso feito na busca de sua compreensão são centrais ao desenvolvimento do estágio, assim como a explicitação e a análise das tensões e conflitos entre as “forças de estabilização e de homogeneização” e as “forças de dispersão e difusão” dos sentidos, que se materializam nessas relações.

Além delas, é fundamental tornar consciente e deliberada, a condição de aprendizado recíproco contida nas relações instauradas pelo estágio. Nelas, o outro – estagiário, formador universitário e professor/gestor em atuação na escola básica - é alguém com quem e de quem se aprende algo sobre as especificidades da sua experiência - sobre o que faz e por que o faz; sobre o que sabe e o que não sabe; sobre seus valores e como eles têm sido vividos - e, também, algo sobre si mesmo a partir da especificidade desse outro.

O aprendizado recíproco se torna consciente quando são explicitadas as diferenças de valores, de conhecimentos e de poder entre os sujeitos envolvidos nas relações de estágio, mas também dos pontos de convergência entre eles. Ele também se evidencia quando são analisadas as bases em que se podem estabelecer as negociações de sentidos, de projetos e de interesses entre esses sujeitos e quando eles se surpreendem em face de modos de agir, dizer e de sentir, próprios e alheios, que se produzem nas escolhas, julgamentos e tomadas de decisão, em situações de trabalho.

Essas formas de ação requerem o aprendizado, pelo professor em formação acadêmica inicial, da descrição e da análise das situações e relações vividas na escola e na universidade, das réplicas (sentidos) nelas produzidas e dos efeitos dessas réplicas sobre os sujeitos nelas envolvidos (as polêmicas abertas e veladas). Tal aprendizado pode ser instaurado e mediado pela supervisão de estágio, entendida como um espaço de interlocução do estagiário com um profissional que tem como função acompanhar e intervir no seu processo social da inserção na escola através de seus registros escritos e relatos orais, acolhendo seus sentimentos e percepções sobre o que está vivenciando na escola, problematizando-os em sua descrição, orientando sua análise e instrumentalizando, em termos teóricos e práticos, suas ações na escola.

Assumindo tais referências, procurei explorar as especificidades da relação de supervisão tomada por mim como lócus de investigação do processo de formação.

3. *A* SUPERVISÃO DE ESTÁGIO: Que raio de relação é essa?

No conjunto das relações sociais constitutivas do processo de formação, a supervisão de estágio reveste-se de especificidades que merecem ser analisadas.

Para iniciar essa análise recorri ao estudo de Alarcão e Tavares (2010) sobre a supervisão da prática pedagógica. Ambos definem a supervisão como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (op.cit, p. 16).

Essa definição mais genérica de supervisão, como uma relação entre professores, menciona, mas não problematiza a distinção existente entre o professor que já é professor e o candidato a professor, bem como não especifica o que seria efetivamente “orientar o desenvolvimento humano e profissional” de alguém. Dela, interessou-me reter a ideia de que a relação social de supervisão, ainda que desenvolvida entre pares profissionais, assenta-se sobre uma diferença inicial entre eles em termos de experiência e de informação.

Procurando entender como a diferença de experiência é compreendida por esses autores, busquei o modo como definiam o supervisor.

Perpectivamos o supervisor como uma pessoa, um adulto, em presença de outra pessoa, um outro adulto. Alguém que tem como missão facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem do professor, mas que não vai fazê-lo como se este fosse um aluno do ensino básico ou secundário. Atento à riqueza e às inibições provenientes das suas experiências passadas, aos seus sentimentos, às suas percepções e à sua capacidade de autoreflexão, o supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-ação, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional. (ALARCÃO E TAVARES, 2010, p. 43).

Nessa definição, não só não encontrei o que buscava, como percebi que a condição profissional do supervisor é apagada em favor de sua condição de

adulto, o que me fez considerar em quê essa condição contribuiria ou serviria de referência para a facilitação do desenvolvimento e da aprendizagem do professor, tarefa do supervisor sugerida pelos autores.

Chamou-me atenção também, que o esforço em perspectivar o supervisor desenvolve-se mais pela negação de atributos: sua ação é contraposta a uma relação de ensino; não é vinculada a uma instituição onde se desenvolveria e é caracterizada em termos do que o supervisor não deve fazer.

No que tange à explicitação pelo afirmativo, do que ele deveria ser e fazer, as tarefas do supervisor são enunciadas de modo vago (estar atento às “*experiências passadas, aos sentimentos, às percepções e à capacidade de autoreflexão*” do supervisionado, “*criar junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-ação*” e “*um ambiente emocional positivo, humano*”), sem apontar as habilidades e comportamentos que ele deveria dominar e dos quais lançar mão para realizar tais tarefas e sem indicar onde se situariam as referências sobre as habilidades dele esperadas.

Em face da ausência de especificações sobre a relação de supervisão e sobre o papel do supervisor, propus-me a analisar a supervisão de estágio considerando suas condições de produção dentro do processo de formação inicial que acontece no interior de uma instituição de ensino superior.

Tomada essa decisão, a primeira indagação com que me enfrentei foi sobre a adequação em definir a supervisão de estágio como aula, ao ter em conta algumas de suas especificidades.

Uma delas foi o fato de que a supervisão não é disciplinada em função de uma única narrativa, nem se centra na fala do professor, como tradicionalmente a aula é pensada. Nela estão assegurados a tomada da palavra pelos aprendizes - que falam sobre o que viram na escola, verbalizando as suas experiências - e o espaço para que o professor supervisor se coloque como ouvinte.

Outra especificidade da supervisão que me fez pensar na adequação em considerá-la como aula foi o fato de que ela é uma relação de ensino e também uma relação de iniciação profissional, reunindo aspirantes a professor e iniciados nesse campo profissional. Embora ambas tenham como finalidade ensinar e aprender, sua configuração se diferencia em termos da especificidade dos lugares sociais assumidos por seus participantes.

3.1 A supervisão de estágio é aula?

Para conduzir tal discussão recorri a um estudo de Matêncio (2001) que, assumindo a aula como um gênero escolar, aborda suas especificidades no contexto do ensino da língua materna e a um artigo de Fontana (2001) que problematiza a noção de aula como uma relação de ensino intersubjetiva.

Segundo Matêncio (op.cit., p.98), do ponto de vista de características que a definem tipologicamente, a aula é um evento de interação:

- 1) constituído no quadro das práticas socio-históricas institucionais de ensino/aprendizagem e pressupõe a articulação entre diferentes modos de apropriação da realidade e de materialização discursiva.
- 2) o professor gerencia a interlocução - originariamente de natureza assimétrica e coletiva - à luz de objetivos didáticos de longa, média e curta duração, com base em um projeto de interação, tendo as funções básicas de animador, informador e avaliador;
- 3) a materialização didático-discursiva do projeto de interação está subordinada tanto a aspectos cognitivos como a aspectos sociais emergentes de interação; configura-se assim, um evento intermediário no contínuo entre os rituais [que se caracterizam por terem seus conteúdos e as posições das unidades funcionais determinados anteriormente] e espontâneos, efeito de ajustes em seus ritmos social e acadêmico. (MATÊNCIO, 2001, p. 98).

Uma aula também é composta por diferentes etapas, compreendendo as etapas introdutórias - abertura e preparação - que é a abertura efetiva da aula quanto aos seus objetivos didáticos; as etapas instrumentais que compõem o desenvolvimento da aula e as etapas de conclusão e encerramento (temporal) do encontro (MATÊNCIO, 2001, ROJO, s/d).

Fontana (2001) também define a aula como um processo interativo, centrado na finalidade de ensinar e aprender, que acontece sempre entre sujeitos organizados socialmente, no contexto institucional específico e relativamente estabilizado da escola. De modo a destacar seu caráter intersubjetivo, nem sempre explicitado sob a ilusão do poder controlador e silenciador em absoluto do professor, a autora procura analisar a mediação dos alunos, como interlocutores imediatos do professor, em todas as etapas constituintes desse evento discursivo. Nesse sentido, ela sinaliza como desde a etapa de preparação pelo professor, a aula vai sendo mediada por suas lembranças, experiências e expectativas em relação aos alunos e que seu desenvolvimento, ainda que conduzido pelo professor, é afetado, todo o tempo, pelas réplicas verbais e não verbais de seus interlocutores. Tais réplicas,

segundo Fontana, não afetam o professor apenas no momento da aula. Elas também o acompanham depois do encerramento temporal do encontro com os alunos, mediando, como experiência efetiva, sua preparação de novas aulas.

Pensando na especificidade da supervisão de estágio e levando em consideração os elementos destacados por Matêncio (2001) e Fontana (2001), considere adequado defini-la como aula, tanto por sua finalidade – ensinar e aprender - quanto por seu caráter institucional, pois qualquer que seja o modo como se organize (com observação in loco do supervisor ou não), a supervisão de estágio é uma relação de ensino, institucionalizada, deliberada e explícita para seus participantes. O professor supervisor e os estagiários nela ocupam lugares sociais diferenciados, claramente definidos e regulamentados nas propostas de estágio, que normatizam os comportamentos deles esperados e as tarefas que devem cumprir.

Também como a aula, a relação de supervisão situa-se como um evento intermediário no contínuo entre os rituais e espontâneos, na medida em que a compreensão, que seus participantes têm dos lugares e papéis sociais por eles ocupados, direciona “o grau de formalidade no registro linguístico utilizado e as relações interpessoais, além de intervirem no tipo de gerenciamento proposto para o evento” (MATÊNCIO, 2001, p. 81).

No caso da supervisão, esse gerenciamento prevê que seu desenvolvimento não se realize predominantemente pela “fala professoral”¹⁵. Nela asseguram-se a tomada da palavra pelos aprendizes e o espaço para que o professor supervisor se coloque como ouvinte. Tais garantias decorrem do fato de que a supervisão se institucionaliza com o objetivo de acompanhar sistematicamente o estágio em realização pelos aprendizes, seja no sentido de controlar se ele de fato está acontecendo, seja no sentido de intervir nas ações dos aprendizes, colocando em discussão os procedimentos por eles adotados, dirigindo sua atenção para elementos, relações e acontecimentos constitutivos da dinâmica escolar que lhes

¹⁵ De acordo com Barthes (1988, pp. 313-332) a “aula” se realiza predominantemente pela fala professoral, que é “uma fala pública”, planejada previamente, na qual o professor, reconhecido como representante de um saber legitimado que vale por si mesmo, expõe e comenta tópicos desse saber. Essa fala professoral é investida de autoridade, tanto pelo lugar ocupado pelo professor na divisão social do conhecimento, quanto pelo fato de ser dirigida a um grupo bem definido - o dos alunos - que ocupa um lugar social hierarquicamente submetido ao do professor. Sua posição hierárquica antecipa a possibilidade de que seja levada em conta pelos interlocutores, requer clareza, nitidez, transparência e a define como uma fala que pode ser resumida, “privilégio que partilha com o discurso dos parlamentares”.

tenham passado despercebidos, comentando e avaliando os pontos chave das situações por eles vividas e que foram observadas pelo supervisor ou a ele descritas e narradas, oralmente e/ou por escrito, pelo aprendiz.

Para que esse tipo de relação se instaure é necessário que o professor supervisor se coloque na condição de ouvinte, na condição de destinatário das descrições, narrativas, explicações e argumentações do aprendiz. O lugar de ouvinte implica uma preparação diferenciada do encontro de supervisão pelo professor que o coordena. Mais do que uma exposição pré-organizada, sequenciada e lógica sobre um tema, mesmo que relativo às ocorrências do estágio, como seria esperado em uma situação de aula, a expectativa em relação ao supervisor de estágio é a de que ele instaure a interlocução com os aprendizes sobre situações do estágio por eles verbalizadas. Nesse sentido, compete-lhe: mobilizar os estudantes para que escrevam ou falem sobre o estágio; ler os registros escritos dos alunos; comportar-se como um ouvinte atento de seus dizeres e produzir uma réplica verbalizada em relação a eles, na forma de comentário, de análise, de perguntas, de avaliação, de sugestões etc..

Uma das habilidades requeridas do professor, no desenvolvimento do encontro de supervisão, é a de sustentar interlocuções que remetem a diferentes campos disciplinares da formação que se entrecruzam com o que e no que os estagiários verbalizam acerca de sua vivência da escola, uma vez que o modo que eles olham para a escola, seus atores e as relações sociais que ali se produzem relaciona-se intimamente com sua condição de alunos de um curso de graduação e com as referências apropriadas e elaboradas por eles nesse contexto.

Além de sua habilidade como animador da interlocução, compete ao professor supervisor, tendo em conta objetivos didáticos de longa, média e curta duração, regular os sentidos e modos de dizer em jogo nessas interlocuções, bem como discipliná-las, evitando que seus participantes se desviem dos assuntos colocados em foco.

Na situação de supervisão, o professor muitas vezes intervém no sentido de disciplinar a interlocução, chamando para si o restabelecimento de uma ordem desejável/desejada para a conversa. Ele também procura regular o descompromisso disciplinar dos estagiários que narram fragmentos de suas vivências sem uma preocupação em fazer uso de conceitos aprendidos ou de vincularem seus dizeres aos repertórios interpretativos do campo da docência, como também naturalizam

explicações, sem tentar analisar as situações abordadas na interlocução com os conhecimentos disciplinares de sua formação.

O fato de a supervisão não ser disciplinada em função de uma única narrativa, dificulta a realização dessas expectativas e resulta em intervenções, nem sempre bem sucedidas, por parte do professor supervisor.

Há que se destacar que, por vezes, o próprio professor supervisor demora-se em conversas iniciais com os alunos, antes de dar início à supervisão propriamente dita.

A esse respeito, ressalto, por exemplo, que as abordagens e as estratégias de ensino, refletem, além de características socio-históricas do saber ensinar, a subjetividade. Isso explicaria as chamadas "variações de estilo", que fazem com que alguns professores "gastem" seu tempo conversando com os alunos e que outros optem por priorizar a interlocução de um ponto de vista estritamente didático. (MATÊNCIO, 2001, p. 80).

Nesse sentido, outra especificidade da supervisão de estágio, como aula, é que ela se organiza em torno dos relatos sobre o estágio, produzidos pelos aprendizes e centrados em questões mais cotidianas sobre a escola e dos comentários do supervisor de estágio sobre esses relatos, tendo em vista sua aproximação e seu cotejamento com as referências dos saberes sistematizados e das explicações de caráter científico produzidas sobre a escola.

A condição de atividade instituída da supervisão e a posição hierárquica do supervisor em relação aos aprendizes, como alguém que estabelece as condições a serem por ele observadas no estágio, acompanha o desenvolvimento dessa atividade e avalia seu desempenho, antecipam as possibilidades de que essa forma de interlocução se realize. Elas asseguram que os estagiários produzam os relatos escritos, que comumente lhes são solicitados nos estágios, que tomem a palavra no momento do encontro presencial e também que escutem, levem em conta as intervenções do supervisor.

Nesse contexto, cabe destacar, há uma expectativa dos estagiários pelos comentários do supervisor, é a ele, mais do que a seus pares, que os estagiários se dirigem, esperando indicações de como agir, de como resolver as situações difíceis com que se deparam na escola. Se por um lado, essa expectativa assegura a escuta e a atenção ao que o supervisor diz, aponta ou sugere, por outro, ela não garante a aceitação, a concordância e a valorização de suas intervenções.

O endereçamento privilegiado dos enunciados dos aprendizes ao supervisor se explica tanto pela posição hierárquica ocupada por ele na relação de estágio, como também pela imagem de profissional experiente de que seu lugar social se reveste. Ao falar em imagem de profissional experiente, cumpre especificar dois pontos em relação à supervisão de estágio:

- Ela envolve uma relação de ensino que se especifica como iniciação profissional, colocando face a face, um aspirante a professor e um professor já experiente.

- Nessa dimensão da supervisão, cumpre discutir como a ideia de experiência se define e circula nas condições de produção do estágio.

Com esse tema, trago para cena minha segunda indagação acerca de como qualificar a relação de supervisão: caberia defini-la como relação entre profissionais de um mesmo campo?

3.2 A supervisão de estágio é uma relação entre profissionais de um mesmo campo?

Na realização desta análise, recorri a Y. Clot (2007), psicólogo que, a partir das teses de Vigotski e de Bakhtin acerca da constituição histórico-cultural da condição humana, tem pesquisado em que condições a experiência profissional pode ser transmitida e renovada. Encontrei em seus estudos sobre a função social do trabalho algumas análises sobre as relações entre aprendizes e iniciados e sobre as relações que se produzem em situação de formação continuada entre profissionais.

No estágio, esses dois tipos de relação se produzem, pois a formação inicial reúne, predominantemente, aprendizes, aspirantes a professor e, em menor escala, professores em atuação na escola básica que estão dando continuidade a sua formação inicial no Ensino Superior.

Segundo Clot (2007), tanto nas relações entre aprendizes e iniciados, quanto naquelas que se estabelecem entre sujeitos que já são profissionais de uma mesma área, o que se espera de um supervisor não são qualidades pessoais, como sugerem Alarcão e Tavares (2010), mas o domínio da atividade profissional propriamente dita, que traz em si, sintetizadas, as regras do ofício, a cultura

profissional coletiva, constituída por formas sociais e históricas, que configuram e reconfiguram tal atividade e que se tornam parte daqueles que a exercem.

As regras de ofício são uma espécie de convenção organizada por um meio profissional que indicam aos profissionais a maneira de agir, de dizer, de se relacionar com seus pares, com a hierarquia e com as organizações formais e informais do mundo do trabalho. Indispensáveis à convivência e à sociabilidade, elas definem condições de aceitabilidade das atitudes no âmbito das relações de trabalho e são relativamente estáveis. Pré-existindo aos sujeitos individualmente considerados, as regras do ofício interpõem-se entre eles e a situação de trabalho, orientando a realização e o esclarecimento da atividade pessoal e vinculando-a ao coletivo, aos outros sujeitos que participam dessa mesma situação.

Coletivas, tácitas, assentadas no estilo indireto da economia de palavras e de explicações, as regras de ofício não se enunciam abertamente, nem são objeto de uma transmissão explícita. Elas se fazem legíveis nos corpos, nos gestos, na dinâmica das relações de trabalho nos diferentes campos de atividades profissionais e os sujeitos delas se apropriam no fluxo das ações vividas nas relações de trabalho. Eles aprendem a percebê-las e a interpretá-las nas ações individuais e coletivas e nas próprias situações de trabalho. Nesse aprendizado, o tempo é um fator de grande importância.

O domínio das regras de ofício distingue as expectativas de experientes e iniciantes reunidos na relação de supervisão. Clot (2007) aponta que um iniciante, privado do domínio da cultura profissional comum, geralmente não sabe por onde começar, por não conseguir apreender os sentidos indexados nas situações de trabalho. O que ele espera do supervisor, reconhecido como um profissional experiente, é a transmissão dessa experiência profissional, através da indicação de como proceder, do comentário e do esclarecimento sobre os modos como ele realiza suas atividades e sobre como ele se insere nas relações da escola - um contexto alheio - orientado por intenções alheias materializadas na proposta de estágio, nas muitas vozes sociais que compõem seu processo de formação inicial e nas das regras de ofício ainda não apreendidas.

Na supervisão de estágio entre professores, a questão da experiência esperada do supervisor ganha outros contornos. Antes de tudo, cabe destacar que essa relação não é uma relação igualitária entre pares profissionais.

Do ponto de vista da imediaticidade das condições de produção da

supervisão de estágio, o professor supervisor ocupa um lugar hierarquicamente superior ao dos professores estagiários. Ele é responsável por instaurar, organizar e acompanhar o estágio; cabe a ele assegurar que as normativas da instituição sejam contempladas, bem como avaliar o desempenho dos estagiários. Os estagiários, ainda que já sejam professores na escola básica, na IES¹⁶ são alunos, são estudantes em formação.

Do ponto de vista das relações mais amplas entre educação básica e ensino superior, ambos ocupam lugares sociais distintos – professor da escola básica e formador universitário -, que em nossa formação social guardam entre si diferenças hierárquicas e de valorização, em função da posição que ocupam na divisão social do trabalho. O professor universitário não só passa por um processo de escolarização mais longo, como chega ao seu ápice. Ele constrói uma carreira acadêmica que após o doutorado não depende mais do acompanhamento e do aval de um orientador. Sua função inscreve-se na esfera do trabalho intelectual. O professor da escola básica inscreve-se na esfera do trabalho prático dos sistemas de ensino. Além dessas, há entre ambos diferenças salariais, de regimes de trabalho e de condições de autonomia que indiciam valorizações sociais distintas.

Nessas condições, o que o estagiário, que já exerce a docência, espera do supervisor depende, basicamente, do quanto nele reconhece o domínio das regras de ofício dessa atividade e das possibilidades que encontra, na relação de ensino conduzida por esse profissional, de redimensionar sua compreensão da docência, pelo acesso a referências ainda não conhecidas e sua apropriação. Essas expectativas nascem das semelhanças e das diferenças que os estagiários já professores identificam entre sua trajetória de formação e atuação e a do supervisor.

Assim, nas relações de estágio entre os aspirantes a professor e o supervisor, a imagem de profissional experiente deste último é definida em termos da possibilidade de transmissão das regras de ofício da docência. Nas relações de supervisão entre professores, a imagem de experiência nasce da possibilidade de renovação da compreensão da experiência profissional.

Das diferentes condições de produção, conforme a análise até aqui conduzida, nascem diferentes expectativas em relação à supervisão de estágio, diferentes imagens do supervisor, diferentes sentidos da própria relação de

¹⁶ Sigla referente à Instituição de Ensino Superior.

supervisão. Essas diferentes possibilidades especificam os lugares de onde os interlocutores falam, a quem e com quem falam e como falam; elas indiciam como os interlocutores em relação projetam os destinatários de seus dizeres e como respondem a eles. Tais possibilidades me levam a especificar mais uma indagação em relação à supervisão de estágio e diz respeito a como definir o que é nela abordado e analisado.

3.3 A supervisão de estágio é uma atividade centrada sobre o cotidiano da escola e da docência ou sobre o próprio processo de formação?

Como já assinalado anteriormente neste texto, quando se assume que a experiência discursiva individual se forma e se desenvolve em interação constante e contínua com os enunciados alheios, cada enunciado produzido não se limita ao seu conteúdo. Os enunciados concretos significam na espessura e nas instabilidades das relações sociais. Eles são arena de encontro e de confronto entre opiniões de interlocutores imediatos, de pontos de vista, visões de mundo, teorias, em circulação na comunicação cultural. Nesse sentido, cada enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo e está voltado para seu objeto, para os sujeitos a quem se endereça e para os discursos sobre esse objeto, concordando com eles ou deles discordando. Por se constituir a partir de outros enunciados, respondendo ativamente a eles, cada enunciado concreto contém sempre mais de uma voz – a sua e aquela, ou aquelas, em relação às quais ele se constrói - mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso produzido (FIORIN, 2006).

Focalizados sob esse ângulo, que é o da dialogia conforme os pressupostos bakhtinianos, os enunciados produzidos pelos estagiários na relação de supervisão são mais do que uma descrição de sua vivência na escola, ainda que comportem essa descrição. De fato, os estagiários em suas verbalizações no contexto da supervisão de estágio tematizam diferentes situações vividas na escola e na sala de aula, falam da escola, dos professores, dos alunos com quem conviveram durante o estágio, dos modos de realizar a docência por eles observados, mas o fazem a partir de uma outra atividade e em um outro momento.

Ao verbalizarem sobre o estágio, os estudantes já estão inscritos em outra atividade. Enquanto estão face a face com o real, estão centrados na observação, nas ações que se desenrolam diante deles ou das quais participam, nas anotações que

fazem in loco. Na verbalização sobre o estágio eles estão diante da apresentação e da representação para o outro de uma situação. Nessa condição, não estão mais face a face com o real, nem estão vivendo as situações verbalizadas. Na verbalização, os estagiários evocam eventos passados e revivem o vivido no presente. Tanto aquilo que é evocado, quanto o que é revivido são escolhas pessoais, mas não só, pois elas não independem das relações presentes do estagiário com seus interlocutores, de suas expectativas e intenções em relação a eles e a si próprio. Nesse sentido, o vivido no passado que é revivido no presente pertence a dois contextos de vida distintos: o do estágio acontecendo e o da supervisão de estágio.

A dupla pertinência, nas palavras de Clot (2007) é uma dupla inserção e a verbalização do estagiário sobre o estágio na supervisão já é outra atividade: uma atividade em que pela palavra dirigida ao outro o estagiário organiza o vivido, faz dele seu próprio objeto, sai dos limites do contexto dos valores nos quais sua vivência se realizou.

Assumida a ideia da dupla inserção e da diferenciação entre a atividade de estágio e a atividade de verbalização na supervisão, cabe destacar que o que os estudantes enunciam na supervisão não é o que necessariamente aconteceu na escola, mas aquilo que apreenderam estando na escola na condição de estagiários sob uma determinada orientação. De igual modo, embora o estagiário, em suas verbalizações sobre a escola, direcione sua atenção a diferentes situações e aspectos da totalidade da docência em acontecimento, avalie as práticas produzidas na escola, manifeste estranhamentos, constrangimentos, faça perguntas, não é pertinente considerar o que ele diz como um retrato de suas percepções e de sua capacidade de autoreflexão. Seus enunciados são como aponta Bakhtin com especial clareza:

[...] produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados [...]. A *palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa deste interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao interlocutor por laços sociais mais ou menos estreitos [...]. (BAKHTIN, 1999, p. 112).

Seus enunciados inscrevem-se em um “*horizonte social*” definido e são réplicas ativas às formas de organização da escola e do próprio estágio, à legislação que os ordena, aos discursos que configuram os projetos pedagógicos a eles referidos, às concepções de docência, de ensino, de educação escolar em disputa na formação

histórica em que seu aprendizado está inscrito, à imagem do professor supervisor a quem ele se dirige.

As referências e significados culturais que participam dos enunciados constituem vozes sociais que expressam interesses e compreensões diversas, em consenso e em conflito, que os constituem, e a seus interlocutores, como memória de sentidos (passada e futura), como história e cultura e às quais respondem.

A interação viva dessas vozes sociais e as condições em que é ela produzida participam dos enunciados dos estudantes e dos supervisores, nas relações face a face da supervisão, indiciando-se nos usos da língua, na tonalidade expressiva de que se revestem, como também nas contradições, nas aproximações e consensos, no distanciamento, nas recusas e discordâncias, nos silenciamentos presentes na sua composição.

Do ponto de vista da dialogia, todo enunciado exhibe seu direito e seu avesso, ou seja, as contradições constitutivas das diferentes vozes sociais que nele se manifestam. E, nesse sentido, longe de remeter à ideia de promoção do consenso, o conceito de diálogo, em Bakhtin, supõe a tensão entre vozes sociais em disputa, que modulam os sentidos da linguagem, configurando a compreensão como uma réplica ativa às palavras dos outros, que se produz no encontro/confronto entre essas palavras alheias e aquelas de que os sujeitos já se apropriaram e que os constituem. Como diálogo, a compreensão supõe, então, não apenas o reconhecimento dos significados e sentidos em jogo, mas uma tomada de posição frente a eles – de adesão ou de recusa, de acordo ou desacordo, de divergência ou de convergência, de conciliação ou de luta.

Dessa perspectiva, a supervisão não é uma atividade centrada no cotidiano da escola, embora passe por ele, mas sobre a própria formação.

4. PESQUISA REALIZADA

4.1 Opções e encaminhamentos

Interessada em compreender como as relações da supervisão de estágio, ao instaurarem um espaço de interlocução sobre a docência, a escola e a formação acadêmica inicial, afetavam os estagiários e seus formadores, assumi os encontros presenciais de supervisão, dos quais participava na IES em que atuo, como lócus da pesquisa e a dinâmica interlocutiva neles produzida como “objeto” de análise.

A IES onde a relação de supervisão foi estudada é uma instituição privada pertencente a uma congregação religiosa católica. Localiza-se no município de Piracicaba, interior do estado de São Paulo e atende basicamente a uma demanda local por formação superior, oferecendo cursos nas áreas de Administração, Ciências Contábeis e Pedagogia, todos no período noturno.

Elegi como participantes da pesquisa as alunas que frequentavam, em 2012, o 5º e 6º semestres do curso de Pedagogia, cujos estágios acompanhei, como supervisora, durante 02 anos.

Referi-me aos sujeitos da pesquisa no feminino porque a turma era composta por 17 mulheres. Com idades entre 18 e 40 anos, a maioria delas trabalhava oito horas diárias como auxiliares de Educação Infantil ou no comércio da cidade. Apenas duas alunas eram donas de casa. A maioria delas cursou a escolaridade básica em escola pública e viu, no curso noturno de Pedagogia, a possibilidade de inserir-se na carreira do magistério.

Em função de suas condições de trabalho e de vida, a maioria das estudantes, ao final do dia, ia direto para a faculdade, sem banho e sem jantar, demonstrando o cansaço decorrente do dia intenso vivido. Era comum, nos encontros de supervisão, que relatassem suas dificuldades de tempo para se

dedicar ao curso, visto serem mulheres que além de trabalhar fora e estudar, também cuidavam da casa, marido e filhos. Algumas delas inclusive relatavam que, ao retornarem às suas casas, depois das aulas da Faculdade, preparavam a comida para o dia seguinte, pois marido e filhos dependiam dessa alimentação.

Nessas condições, era frequente e até esperado pelos professores do curso, que as alunas não lessem os textos propostos para as discussões nas aulas, que demonstrassem dificuldade de concentração, que reclamassem dos trabalhos a elas solicitados e que negociassem prazos para sua entrega.

Com relação aos estágios, havia reclamações no sentido da obrigatoriedade de sua realização frente ao tempo escasso de que dispunham. Essa era mais uma atividade que vinha somar-se às suas tantas ocupações e era comum que fossem negociadas as formas de cumprimento de seus requisitos e exigências.

Com a autorização prévia da coordenação do curso e do grupo de alunas¹⁷, a quem apresentei meu projeto de pesquisa, gravei regularmente, em áudio, os encontros semanais de supervisão realizados com a turma escolhida, no período de maio a dezembro de 2012. Apesar de contar com a autorização, por escrito, das alunas para a divulgação de seus dizeres, alterei seus nomes de modo a preservar sua identidade. Com a mesma intenção, não fiz referência nominal à instituição onde a pesquisa foi realizada.

Feita a transcrição de todo o material gravado, dediquei-me a sua leitura. Inicialmente, a diversidade de assuntos abordados em cada um dos encontros gravados e a ausência de uma sequência entre eles foram características que se destacaram nos registros documentados. Em função de não serem organizados e disciplinados por uma única narrativa, os encontros de supervisão, diferentemente de uma aula mais formalizada, abrangiam vários assuntos e situações. Neles, passava-se de um a outro tema, sem que uma análise mais cuidadosa dos mesmos fosse sempre realizada.

Em face dessa característica do material de que dispunha, pareceu-me oportuno fazer um levantamento dos conteúdos abordados a cada encontro e identificar os assuntos mais recorrentes. Feito esse levantamento, verifiquei que os temas mais frequentes eram as dificuldades sentidas pelas estagiárias em relação a sua inserção nas escolas e ao assumirem a sala de aula, considerações sobre os

¹⁷ O Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido referente às autorizações para a realização da pesquisa encontra-se em anexo.

modos de atuação das professoras e sobre as réplicas das crianças a suas propostas e orientações e questionamentos dirigidos ao processo de formação acadêmica, tendo em conta as relações entre a teoria aprendida e as práticas observadas.

Em uma segunda leitura dos registros documentados ative-me a outras dimensões neles presentes, tais como os modos de compreender a escola, a docência, a criança que aprende e que não aprende, o processo de ensino e de aprendizagem e o próprio processo de formação acadêmica inicial que eram elaborados pelas estagiárias e por mim, na condição de formadora. Tais elaborações apareciam entrelaçadas aos assuntos abordados, no jogo das réplicas produzidas entre nós.

A atenção a esses modos de compreensão me conduziu a uma terceira leitura das interlocuções transcritas, voltada para aspectos nem sempre fáceis de enxergar, que diziam respeito aos modos como os distintos participantes da supervisão se enunciavam; como eles situavam seus interlocutores imediatos e não imediatos, tais como as professoras, gestores e crianças que os recebiam; como se situavam em relação a seus interlocutores; como respondiam às prescrições e normativas relativas ao estágio e como as elaboravam.

A atenção aos modos de dizer aproximou-me do modo como eu conduzia minhas intervenções nesses encontros e às réplicas de minhas interlocutoras a elas, permitindo-me considerar os limites e possibilidades da atividade mediadora do supervisor de estágio.

Tais leituras, além de possibilitarem minha familiarização com o material reunido, permitiram-me ter uma noção do que foi dito pelos sujeitos nos encontros de supervisão e de como se disse o que foi dito, nas condições sociais de produção imediatas e mais amplas desses encontros. A partir delas, selecionei um conjunto de três fragmentos dos encontros de supervisão. Uso a expressão fragmentos porque retirei para análise partes da interlocução produzida na supervisão.

Devidamente datados e situados no contexto da dinâmica interlocutiva de que foram extraídos, tais fragmentos permitiram-me reunir e analisar indicadores das réplicas elaboradas pelos estagiários e por seus interlocutores imediatos (professores, gestores, alunos da escola básica e a professora supervisora) às situações vividas na escola básica e na formação acadêmica inicial, que são duas instâncias da formação que se encontram e confrontam no espaço da supervisão.

No conjunto de fragmentos selecionados aparecem os temas mais frequentemente abordados nas supervisões e alguns dos modos de compreender a escola, a docência, a criança que aprende e que não aprende, o processo de ensino e de aprendizagem e o próprio processo de formação acadêmica inicial, que foram elaborados pelas estagiárias e por mim.

4.2 As condições de produção da supervisão de estágio¹⁸

Considerar as condições sociais de produção dos encontros de supervisão é aproximar-se da situação social em que os enunciados tomam forma. Como destaca Bakhtin, toda enunciação, na sua totalidade, é socialmente dirigida:

A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação.

[...]

Antes de mais nada, ela é determinada da maneira mais imediata pelos participantes do ato de fala, explícitos ou implícitos, em ligação com uma situação bem precisa; a situação dá forma à enunciação, impondo-lhe esta ressonância em vez daquela [...]. A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor. (1999, p.113).

As condições de produção dos encontros de supervisão dizem respeito tanto às características dessa atividade, abordadas no capítulo 3, às regulamentações que regem seu acontecimento no âmbito do curso de Pedagogia e da IES em que é oferecido, como também aos acordos e negociações que são estabelecidos entre professores e estudantes para sua realização.

Nas regulamentações de estágio, no PPP do curso de Pedagogia e nos Manuais de estágio entregues aos estagiários¹⁹, os encontros de supervisão têm seus contornos bem definidos em termos dos papéis sociais ocupados por seus

¹⁸ As informações contidas nesse texto foram retiradas dos documentos oficiais que regulamentam o Estágio Supervisionado da instituição e também do Projeto Político Pedagógico da instituição em que a pesquisa foi realizada.

¹⁹ Tanto o Regulamento do Estágio como o Manual do Estagiário podem ser encontrados no site da Faculdade, ficando sob a responsabilidade do professor supervisor de estágio, a sua apresentação para os estagiários a cada semestre. Normalmente, na primeira supervisão de estágio, o professor apresenta seu plano de ensino, o cronograma com as datas das supervisões e entrega a cada aluno esses documentos impressos.

interlocutores, da hierarquia que organiza suas relações e das formas de adaptação da enunciação a essa organização. Já os acordos e negociações entre professores e estudantes infundem nuances singulares e ocasionais ao seu acontecimento efetivo.

4.2.1 As regulamentações orientadoras dos estágios

Em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006), das 3200 horas de efetivo trabalho acadêmico do curso, 300 horas são dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição.

No curso de Pedagogia da instituição onde a pesquisa realizou-se, as atividades de Estágio têm início no 3º semestre e se desenvolvem até o final do 6º semestre do curso. No total, o curso de Pedagogia desta IES tem a duração de 7 semestres letivos. As demais 2800 horas de formação são distribuídas entre as seguintes disciplinas:

* **Ciências da Educação:** Fundamentos Filosóficos da Educação; Fundamentos Psicológicos da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação; História da Educação; Didática; Fundamentos da Educação Infantil; Fundamentos e Métodos de Alfabetização; Introdução ao Pensamento Teológico; Fundamentos Teórico-metodológicos de: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Arte e Educação Física; Políticas Educacionais e Legislação do Ensino, Organização Escolar da Educação Básica e Gestão de Instituições Educacionais; Metodologia da Pesquisa em Educação; Programas Curriculares para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Fundamentos de Ética; Antropologia Filosófica; Fundamentos de Educação Especial; Fundamentos e Métodos de Libras; Matemática e Lógica Elementar.

* **Linguagem, Informação e Comunicação:** Leitura e Letramento; Desenvolvimento da Linguagem na Infância; Educação e Tecnologia da Informação e da Comunicação; Comunicação e Expressão; Literatura Infanto-Juvenil.

* **Saúde, Expressão Motora e Artística:** Saúde, Higiene e Nutrição na Infância;

* **Conhecimentos diversificados:** Educação de Jovens e Adultos; Formação e Atuação do Pedagogo; A questão ambiental na formação do professor; Cultura Brasileira; Tópicos sobre Dificuldades de Aprendizagem; O lúdico no espaço escolar: a Brinquedoteca.

Os alunos matriculados no curso também devem cumprir 100 horas de **Atividades Complementares** com caráter acadêmico-científico-cultural, totalizando 3200 horas previstas na legislação do curso.

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, tanto a Regulamentação Geral do Estágio quanto o PPP do curso de Pedagogia, onde a pesquisa foi realizada, definem como objetivos gerais do Estágio Supervisionado proporcionar ao (à) professor (a) em formação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil:

Conhecimento dos conteúdos de formação: específico e pedagógico; conhecimento das atividades de gestão de processos educativos, planejamento, implementação, coordenação, direção, supervisão, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; conhecimento, construção e transformação da própria prática pedagógica, contribuindo com os processos de ensino e aprendizagem da unidade escolar onde se realiza o estágio; estabelecimento de contatos entre professores (as) em formação e alunos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil para capacitá-los a perceber suas necessidades e possibilidades de interação; promoção de práticas que levem o educando a perceber a viabilidade de tornar o processo ensino-aprendizagem eficaz para todos, alunos e professores. (REGULAMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA).

De acordo com o artigo 3º do Regulamento do Estágio Supervisionado, são apresentados como objetivos específicos proporcionar ao (à) professor (a) em formação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil:

I - conhecimento da realidade do trabalho escolar no ensino fundamental (público ou privado) nos aspectos político e pedagógico;

II - envolvimento nas atividades proporcionadas na Unidade Escolar, exigidas pela prática profissional tais como: trabalhar em equipe, estudar, planejar, ensinar, avaliar e refletir;

III - possibilidades de o professor em formação vivenciar situações de ensino e pesquisa, integrando teoria e prática numa visão crítico-pedagógica voltada para a transformação social;

IV - observação, conhecimento e intervenção no cotidiano da escola, por meio de ações educativas;

V - organização e desenvolvimento de projetos interdisciplinares, visando favorecer os processos de ensino e aprendizagem;

VI - participação em situações de vida escolar como: discussões do projeto político pedagógico, matrícula, organização de turmas, tempo e espaços escolares.

Nesses documentos, os estágios têm destacado seu caráter formador e devem abranger conteúdos que guardem afinidade com as funções desempenhadas pelos profissionais da educação em seu campo de atuação, dando ênfase ao aprimoramento dos futuros professores.

Reproduzindo as tendências hegemônicas de concepção de estágio, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia desta IES estabelece que, além de assegurar a inserção dos estudantes nas práticas cotidianas do ser professora, o estágio visa a desenvolver um olhar investigativo, reflexões e críticas sobre essas práticas, instigando os futuros professores a elaborar e desenvolver propostas de ação para a escola.

Entendido como sendo também um modo especial de capacitação em serviço, durante o período de vigência do estágio, os estudantes além de desenvolverem atividades de observação, participação e regência, podem realizar outras atividades, tais como propor projetos de ensino, participar de reuniões, diversificando, desta forma, as práticas envolvidas na profissão docente.

Também em conformidade com a legislação nacional, os professores em formação devem cumprir 300 horas de estágio, em estabelecimentos de ensino públicos ou privados que sejam devidamente autorizados pelos órgãos oficiais de ensino. Para os alunos que exercem atividade docente regular na educação básica, - Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – ou na gestão da educação, a carga horária total pode ser reduzida, no máximo, em 50% na modalidade na qual o professor já atua, mediante documentação comprobatória.

Segundo o Regulamento do Estágio Supervisionado, artigo 9º, § 1º e § 2º das 300 horas, o aluno poderá dedicar 50 horas (25% do total de horas de estágio na unidade escolar), a outras modalidades de Ambientes Educativos, tais como:

I - alfabetização e educação continuada de jovens e adultos;

II - educação inclusiva dos alunos com necessidades especiais, crianças e jovens em situação de risco, educação e etnias (indígenas e africanas);

III - pedagogia na empresa (treinamento de pessoal e outras atividades específicas do pedagogo na empresa);

IV - pedagogia na saúde (brinquedoteca em hospitais e outras atividades específicas do pedagogo na saúde),

V - pedagogia em órgãos públicos (Promoção Social, Meio Ambiente e outras possibilidades);

VI - pedagogia nas ONG (coordenação de Projetos Sócio-Educativos e outras atividades específicas do pedagogo nas ONG);

VII - participação em movimentos sociais organizados (MST, MLST, Projeto Rondon etc.) e em;

VIII - projetos educacionais e missionários promovidos pela pastoral da instituição.

Esses estágios poderão acontecer desde que as instituições que receberem os estagiários tenham condições de oferecer infraestrutura pedagógica para os licenciandos e possuam profissionais com formação pedagógica para orientação das atividades.

O estágio tem início a partir da metade do curso (3º semestre) porque nesse semestre as disciplinas mais específicas da área pedagógica começam a ser cursadas pelas alunas. Segundo o Projeto Político Pedagógico da Instituição:

Face às relações que cada disciplina mantém com a realidade, as atividades de estágio deixam de estar subordinadas apenas à disciplina de Estágio Supervisionado e passam a integrar todas as disciplinas que compõem a formação pedagógica. À referida disciplina caberão as atividades de planejamento, organização, desenvolvimento e avaliação das ações.

4.2.2 Os contornos da supervisão de estágio

As atividades do estágio são supervisionadas tendo em vista articular os diferentes componentes curriculares do curso de Pedagogia e o acompanhamento e controle de sua realização pelas estudantes, a quem compete, conforme descrição constante no Regulamento do Estágio Supervisionado:

Comprometer-se com o período de estágio compactuado com a escola, durante o ano letivo; auxiliar o professor da instituição onde estagia, colaborando na organização e desenvolvimento dos projetos escolares, das atividades cotidianas e do material pedagógico; apresentar projeto didático a ser desenvolvido na escola; ministrar aulas, pelo menos uma vez por semestre, sob a supervisão do professor responsável pela turma, coordenador ou diretor – com a permissão dos responsáveis pela U.E.; apresentar os documentos comprobatórios, cronogramas de controle das horas realizadas e os relatórios diários, parciais e final, nos prazos estipulados; respeitar as normas regimentais da instituição onde estagia; comportar-se com disciplina e ética profissional diante de fatos e situações observadas durante o estágio; participar de momentos de supervisão, atividades organizadas pela escola, reuniões com pais, com professores e direção em momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, discussões de elaboração e avaliação do projeto pedagógico, cursos desenvolvidos pela escola etc..

Os relatórios a que o Regulamento de Estágio refere-se são os seguintes:

- **Relatórios Diários** nos quais são registradas as atividades desenvolvidas pelo estagiário, de modo a dar visibilidade ao processo por ele vivenciado na escola. Tais relatórios são entregues mensalmente para a professora supervisora de estágio e que devem conter, além de descrições e do relato de situações vivenciadas, uma síntese reflexiva.

- **Relatórios Parciais** que são elaborados e entregues ao final de cada um dos semestres de estágio e que devem abordar: a professora no espaço escolar – 3º semestre; a estagiária no espaço escolar – 4º semestre; a Organização do Trabalho Pedagógico – 5º semestre e as relações acontecendo no Trabalho Pedagógico – 6º semestre.

- **Relatório Final** a ser entregue até 30 dias antes do término do período do estágio no 6º semestre. O relatório final consiste na elaboração de um texto, a partir dos relatórios parciais, cujo objetivo é o de divulgar e compartilhar o processo e a experiência vivenciada junto com professores, diretores, coordenadores, supervisores e alunos e, principalmente, explicitar os aprendizados ocorridos e as elaborações suscitadas nessas vivências, tendo como foco o que foi aprendido na experiência de estágio.

Os relatórios devem ser entregues para a professora supervisora do estágio, que os analisa e avalia. Eles compõem, juntamente com o **Relatório de Caracterização da Unidade Escolar** (que deverá conter aspectos relevantes do projeto pedagógico da escola, tais como: histórico da unidade escolar; contexto sócio-econômico e cultural/realidade da clientela; organização das turmas e classes; quadro curricular das séries, normas de funcionamento; espaço físico externo e

interno: instalações, laboratórios, biblioteca, quadras, diretoria, secretaria, almoxarifado etc.; dinâmica organizacional: conselhos, associações, agremiações, período de funcionamento, turmas e séries, horários das aulas, procedimentos disciplinares etc.; recursos humanos e materiais, critérios de avaliação da e na escola) a **pasta de estágio**.

A essa pasta devem ser também anexados: **Planos de ensino e Planos de aula do professor** da sala de aula em que o estágio foi realizado (caso tenha sido disponibilizado); **Planos de aulas de regência**²⁰, constando: o tema da aula, a área de conhecimento, as atividades a serem desenvolvidas e os objetivos da(s) aula(s) - para tal, o(a) aluno(a) poderá colocar em prática planos e projetos elaborados nas disciplinas de fundamentos teórico-metodológicos, ao longo do curso; **Relatórios referentes às aulas de regência**; **Projetos didáticos** desenvolvidos durante o percurso de estágio, o (s) qual (is) será (ão) elaborado (s) pelos (as) professores (as) em formação e desenvolvidos no campo de estágio, contendo definição do tema, objetivo didático do projeto, etapas prováveis de desenvolvimento, produto final do projeto e avaliação do projeto; **Relatórios referentes aos projetos didáticos** desenvolvidos no decorrer do estágio.

A **Pasta de Estágio**, que deve ser entregue pelas estudantes ao final dos 4 semestres de estágios, permanece na Faculdade como documentação comprobatória de sua realização.

Por ser entendida como todo o tempo dedicado pelo (a) aluno (a) na inserção reflexiva na função do trabalho docente, a proposta de estágio inclui: o tempo que o (a) aluno (a) passa na escola onde desenvolve as atividades; os momentos de discussão com o seu supervisor e o tempo de preparação das atividades desenvolvidas.

Dessa forma, ao longo do curso de Pedagogia, a prática de estágio é distribuída da seguinte forma:

²⁰ As alunas devem realizar, no mínimo, uma regência na Educação Infantil e uma regência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante todo o percurso do estágio. A professora supervisora de estágio orienta e acompanha a aluna estagiária na elaboração do plano de aula que deve estar em acordo com os conteúdos que são lecionados nas classes em que estagiam. A professora da escola orienta e acompanha a regência feita pela aluna estagiária e assina a ficha comprovando que a atividade foi realizada.

- 40 horas destinadas à supervisão de estágio, na faculdade (10h por semestre)²¹;
- 60 horas destinadas ao trabalho reflexivo²² e produção dos documentos necessários para a pasta de estágio (15h por semestre);
- 80 horas destinadas ao segmento da Educação Infantil, na Unidade Escolar (20h por semestre);
- 80 horas destinadas ao segmento das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (SIEF), na Unidade Escolar (20h por semestre) e;
- 40 horas destinadas às atividades de Gestão Escolar, sendo 20h para atividades de Coordenação, na U.E; 10 horas para atividades de Direção, na U.E. e 10 horas para atividades de Supervisão, na Diretoria de Ensino Estadual ou no Departamento da Secretaria Municipal.

Considerando que a realização dos estágios pelas alunas depende do tempo disponível que possuem, a IES, tendo em vista o Regulamento do Estágio, orienta que as alunas façam ao longo dos semestres, 20 horas de Estágio na Educação Infantil e 20 horas de Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, num total de 04 semestres para completar a carga horária que precisam cumprir. O estágio de gestão é feito nos terceiros e quartos semestres de Estágio, momento este em que as disciplinas relativas à gestão são ministradas às alunas.

No contexto do estágio, conforme até aqui descrito, o supervisor é definido como responsável por acompanhar, orientar e avaliar o desempenho do (a) professor (a) em formação. Para tanto, a supervisão de estágio acontece durante 4 semestres, iniciando no 3º semestre e findando ao término do 6º semestre do curso. Um mesmo supervisor acompanha os quatro semestres de Estágio.

Segundo o artigo 12º do Regulamento do Estágio Supervisionado, o supervisor de estágio deverá, obrigatoriamente, comprometer-se em:

- I - Auxiliar na inserção dos (as) estagiários (as) na escola;

²¹ Foi com base nesses momentos de Supervisão de Estágio que a pesquisa ora apresentada foi realizada.

²² Trabalho Reflexivo refere-se a todos os registros que as alunas estagiárias elaboram ao longo do Estágio Supervisionado (Caracterização da Unidade Escolar, Relatórios Diários, Planos de aula – Regência, Relatórios Parciais, Relatório Final etc.).

II - Auxiliar, orientar, acompanhar a elaboração e exigir a entrega dos relatórios diários, dos projetos didáticos, dos planos de ensino, dos relatórios parciais e final e das atividades a serem desenvolvidas pelo (a) estagiário (a);

III - Definir critérios e aplicar os procedimentos para avaliação do estágio;

IV - Controlar a frequência aos momentos de supervisão, bem como o cumprimento da carga horária pelo (a) aluno (a);

V - Controlar o cumprimento das datas de entrega de documentos e relatórios;

VI - Colaborar com o coordenador do curso na elaboração do manual de estágio do (a) aluno (a).

Para auxiliar, orientar e acompanhar o estágio, o supervisor conta com encontros semanais de uma hora de duração, para os quais são organizados grupos compostos por 5 a 10 alunas²³. A cada semana um grupo diferente de alunas tem supervisão, na medida em que cada grupo de alunas tem duas supervisões de estágio no mês.

Para o exercício dessa função, contratam-se professores horistas, cuja remuneração diz respeito apenas às horas relativas aos encontros de supervisão que acontecem na faculdade. No contrato não estão previstas horas para a sua ida às escolas para acompanhamento das alunas estagiárias, o que restringe a supervisão, na prática, aos encontros semanais com as alunas.

Nas condições descritas, os encontros de supervisão configuram-se como momentos destinados ao esclarecimento de dúvidas, orientações, auxílio na elaboração de planos, projetos e relatórios. Neles também são discutidos textos, as práticas observadas nas escolas, os modos de inserção dos estagiários na escola e na sala de aula, suas dúvidas e receios e as possibilidades e caminhos que vislumbravam em relação ao trabalho observado na escola.

A supervisão também se realiza através da leitura, comentários e avaliação dos relatórios mensalmente entregues pelos estagiários ao professor supervisor.

Na avaliação dos estagiários são considerados os seguintes critérios: elaboração do relatório de caracterização da Unidade Escolar; elaboração e

²³ O grupo de alunas que participou da pesquisa e que frequentou as supervisões de estágio descritas e analisadas, neste estudo, era de 17 pessoas, embora nem todas apareçam nas interlocuções apresentadas no capítulo 5.

desenvolvimento de Projetos Didáticos; elaboração de relatórios diários e parciais (a serem entregues ao final de cada um dos semestres); elaboração de relatório final de estágio; elaboração de planos de aula regência e relatórios das aulas regência; iniciativa; envolvimento e participação do aluno nas atividades de estágio – compreendendo as atividades na Unidade Escolar e nas supervisões – e apresentação dos documentos comprobatórios de estágio no prazo estipulado.

4.3 A supervisão de estágio em acontecimento

Estou chamando de supervisão em acontecimento, aquela que é efetivamente realizada. Nela, as orientações e prescrições relativas aos estágios são reconhecíveis, ainda que não coincidam perfeitamente com o que se realiza. A supervisão em acontecimento se reveste de particularidades que não estão previstas nas prescrições. Essas particularidades nascem das inter-relações entre os sujeitos concretos que vivenciam os estágios e os encontros de supervisão e remetem aos diversos papéis que exercem, a seus modos de apresentar-se, a suas aspirações, a seus objetivos, aos graus de submissão que indiciam ter em relação a exigências sociais etc..

Um exemplo dessas particularidades evidencia-se logo no início do estágio. Apesar de ser bastante aguardado pelos alunos em função de seu interesse pela prática docente e pela curiosidade em saber como a escola - espaço institucional ao mesmo tempo conhecido (em função de sua condição de alunos ao longo de sua escolaridade) e desconhecido (porque vai ser olhada, a partir de um outro lugar social) - organiza-se e como as professoras conduzem-se profissionalmente, o estágio é objeto de muitas reclamações. A dificuldade para encontrar horas vagas para conciliar trabalho, estágio e faculdade faz com que a queixa prevaleça. Em um primeiro momento, algumas alunas enxergam o Estágio como mais um trabalho imposto pela Faculdade, do que como algo que contribuirá para sua formação profissional.

O estágio chega e a gente sem tempo para fazer, porque trabalhamos o dia inteiro. Não podemos pular essa parte?, dizem algumas alunas.

Em função das dificuldades de tempo, no caso do grupo participante da pesquisa, bem como o de outros grupos de alunas, estabelecem-se alguns acordos no sentido de assegurar a realização do estágio, tais como: realizar 2 horas de

estágio por dia até completar a carga horária do semestre, realizar todo o estágio do ano no período de férias do trabalho, ou mesmo realizar os estágios depois de finalizadas as disciplinas.

Outras alunas, em contato com as escolas e com a dificuldade de inserção em seu cotidiano questionam a obrigatoriedade da escola em aceitar as estagiárias:

*Rita, as escolas têm obrigação de aceitar estagiária?*²⁴

Eu fui procurar estágio numa escola perto de minha casa e a diretora não aceitou. Aí eu tava comentando com a minha cunhada, ela é supervisora das escolas municipais. A minha cunhada estranhou dela não ter aceitado. Aí eu fiquei pensando, mas será que ela tem obrigação de aceitar estágio?

A dificuldade em se conseguir estágio nas escolas evidencia a contradição existente entre a obrigatoriedade do estágio e o fato de sua condição de cumprimento não ser assegurada nem pelas escolas de Educação Básica e nem pela faculdade. Os questionamentos feitos pelas alunas a esse respeito indiciam o desconforto intelectual²⁵ (SCHWARTZ, 2000, 2001, 2008, 2009) que experimentam em relação a uma obrigatoriedade cobrada apenas daquele que deve fazer o estágio e não daqueles que devem oferecê-lo e viabilizá-lo.

A andança pelas escolas, na tentativa de achar uma que aceite estagiários é sempre relatada como desanimadora, bem como os requisitos burocráticos do início do estágio contribuem para reforçar a ideia de que é algo cansativo e cheio de entraves.

Nossa, quanto papel que tem que preencher! Porque precisa de tudo isso? Devia só ir na escola e observar e pronto... Tá feito o estágio.

O fato de algumas diretoras e coordenadoras das escolas explicitarem que a escola não quer estagiários - *Aqui não cabe mais, já tem muita estagiária. As professoras estão cansadas de estagiárias em suas salas* – suscita indagações nas alunas acerca dessa recusa e da própria relevância formativa do estágio realizado nessas condições.

²⁴ Enunciados das estagiárias retirados do encontro de supervisão realizado no dia 12 de setembro de 2012. O encontro desse dia estava sendo orientado pela leitura do texto: **Trabalho escolar e produção do conhecimento**, de Roseli Fontana e Ana Lúcia Guedes-Pinto (2002), um texto escolhido no início do semestre para discussão com as alunas.

²⁵ Conceito discutido no capítulo 2.

Como a atividade de estágio não é espontânea e sim imposta como uma condição da formação para obter o diploma de pedagoga, as estagiárias chegam à escola em cumprimento a uma tarefa escolar acadêmica que é precedida e acompanhada por leituras, conversas, negociações – com o professor supervisor. Como bem sintetiza Clot (2007), o estágio é para o iniciante, um processo de inserção em um contexto alheio pautado por intenções igualmente alheias, às quais ele responde ativamente.

Nas supervisões, as perguntas indiciam preocupações com relação aos modos de agir no estágio: *Como vamos fazer Rita, podemos anotar tudo o que a professora faz em aula? O que vamos dizer a ela (professora) já no primeiro dia de estágio?*

Tendo em conta tais preocupações, os primeiros encontros de supervisão são dedicados a orientar a inserção dos estagiários na escola. Uma sugestão sempre feita é a de que se aproximem aos poucos das práticas escolares instauradas na sala de aula, através de conversas com os professores e com as pessoas que trabalham na escola. As principais orientações são as de que explicitem para a professora ou professor, em cuja sala estiverem inseridos, que o estágio é um espaço privilegiado de aprendizagem dos modos de ensinar e de aprender e que não é atividade de observação apenas, estando, por isso, os estagiários disponíveis para ajudá-los no que for preciso, desde que sejam orientados por eles.

O objetivo dessas recomendações iniciais é o de que os estudantes instaurem, desde o primeiro dia do estágio, espaços de atuação junto aos professores, de forma a não se limitarem a observar as práticas docentes produzidas.

Cheguei a essas recomendações através de experiências anteriores como supervisora, nas quais fui percebendo que a maioria dos estagiários tendia a observar a aula, mantendo-se sentados nas últimas carteiras da sala, alegando que era difícil conseguir uma aproximação mais direta com os professores da sala, seja por dificuldades pessoais, seja porque eles, os professores, não abriam espaços espontaneamente.

Assumindo o reconhecimento dessas dificuldades, passei a sinalizar, deliberadamente, que havia que se preparar para elas, lembrando com Fontana e Guedes-Pinto (2002, p. 13) que:

trabalhar na escola, quando não se tem um lugar definido e assegurado [dentro dela], implica em negociar um lugar com o professor ou professora, implica preparar-se para ocupá-lo, implica experimentar-se diante da sala toda e do professor [...].

A partir da ideia de negociar um espaço com os professores, passei a orientar os estagiários a assumirem os espaços que lhes fossem possibilitados, qualquer que fosse sua natureza - corrigir cadernos dos alunos, escrever conteúdos na lousa, ajudar um aluno com mais dificuldade etc. – explicitando alguns dos aprendizados sobre a atividade docente que tais formas de atuação permitem elaborar.

Costumo informar também, no primeiro encontro de supervisão, que ele é um espaço para o compartilhamento e discussão das práticas docentes observadas, das dificuldades enfrentadas e das dúvidas surgidas, mas também de estudo de textos que nos ajudem a problematizar tanto a inserção na escola, quanto as situações apreendidas nas salas de aula. A inclusão da leitura dos textos, mesmo em um contexto em que a leitura prévia raramente é feita, partiu do reconhecimento, em experiências anteriores, de que ela favorece a emergência de discussões a respeito de aspectos da sala de aula e da escola que muitas vezes escapam aos estagiários ou são naturalizados por eles, ao mesmo tempo em que ancora teoricamente tais discussões.

Os textos discutidos nas supervisões são escolhidos por mim e pela outra professora supervisora de estágio²⁶ no início dos semestres letivos. Privilegiamos na escolha desses textos, temáticas que discutam a sala de aula, as relações de ensino, a formação inicial e continuada de professores, as condições sociais de produção do trabalho docente e a inserção da estagiária no espaço escolar. Outro critério levado em conta na seleção desses textos é a presença, nos mesmos, da descrição de episódios de sala de aula e de situações vivenciadas no contexto do estágio por considerar que tais fragmentos de experiências vividas por outros sujeitos, além de aproximarem os estagiários das situações por eles vividas, permitem provocar questões de caráter prático e, mediar, com elas dificuldades manifestadas pelos próprios estagiários.

²⁶ No modelo de Estágio apresentado nesta pesquisa e no período nela considerado, a opção da IES foi a de deixar a atividade de supervisão sob a responsabilidade de duas professoras do curso de Pedagogia que também lecionavam outras disciplinas da grade curricular do curso, anteriormente apresentada.

Com a turma escolhida como sujeito deste estudo, nos encontros iniciais, retomei de modo breve as características dos estágios e da supervisão, considerando que, como estavam cursando o 5º e 6º semestres, já haviam vivenciado dois semestres de estágio no ano anterior. Quanto às leituras, no decorrer do ano de 2012, foram indicados, para estudo cinco textos:

* “Tadinho do primeiro da classe”, presente no livro: **Quem educa quem?**, de Fanny Abramovich²⁷.

* “Determinantes do trabalho pedagógico hoje” do livro **Magistério e Mediocridade**, de Ezequiel Teodoro da Silva²⁸.

* “Trabalho Escolar e produção do conhecimento”, de Roseli Aparecida Cação Fontana e Ana Lúcia Guedes-Pinto presente no livro: **Desatando os nós da Formação Docente**²⁹.

* “Professoras experientes, quem são e o que dizem sobre sua formação e seu percurso profissional”, de Roseli Rodrigues de Mello retirado do livro

²⁷ De cunho literário, este texto, ao problematizar a figura do primeiro aluno da classe, aproxima os leitores da sala de aula, da figura do professor e da escola através das idealizações que se fazem dos alunos. Além das identificações suscitadas pela narrativa e da evocação das lembranças da vida escolar, esse texto trazia uma questão que me interessava debater com as estagiárias: quais seriam os conhecimentos relevantes de se ensinar e aprender na escola? Esses conhecimentos, debatidos no texto por Fanny eram os conhecimentos escolares clássicos que a escola privilegiava como sendo os importantes e que não eram, na maioria das vezes, usados na vida real das pessoas. O primeiro aluno da classe, apontado pela autora, era o aluno que decorava o que tinha que estudar e não aquele que se posicionava frente ao aprendido, perguntando, criticando, concordando, divergindo, enfim, respondendo ativamente.

²⁸ A intenção ao escolher o texto “**Determinantes do trabalho pedagógico hoje**”, de Ezequiel Teodoro da Silva, que discute a crise da escola e da educação levando em consideração os determinantes que agem sobre o professor como o salário, formação, burocracia escolar, múltiplas funções, currículo, atualização, ideologias etc., era a de continuar focalizando o professor e a escola, mas a partir de um ponto de vista mais generalizante. Interessava-me também problematizar com as alunas as possibilidades de ação do professor em um cenário de crise, a partir das teses defendidas pelo autor de que: essa ação depende da compreensão crítica desses determinantes à luz da história e de que não se limita à criação de procedimentos individuais de intervenção.

²⁹ Com o texto “**Trabalho Escolar e Produção do Conhecimento**”, a intenção era focalizar a experiência das estagiárias e os dilemas vividos por elas na escola. A escolha desse texto deveu-se, precisamente, à aproximação que suas autoras fazem dos dizeres das alunas estagiárias na disciplina de Prática de Ensino e da produção escrita sobre o que vivenciam na escola. Além da produção das estagiárias, o texto discute o lugar da estagiária, os espaços de negociação e de aproximação da estagiária com a professora e os alunos e a compreensão do saber-fazer na escola através da inserção e do mergulho nas relações sociais de cada realidade vivida, questões tematizadas desde o início do estágio, que me parecem oportuno retomar ao longo de sua realização, de modo a não perder de vista seus princípios norteadores e seu papel no processo de formação.

Educação: Pesquisas e Práticas, organizados por Anete Abramowicz e Roseli Rodrigues de Mello³⁰ e

* **“Contribuições da abordagem enunciativa de Bakhtin para a compreensão das elaborações de sentido da docência nos processos de formação inicial dos professores”**, de Roseli Aparecida Cação Fontana³¹.

Outra orientação dada aos estagiários e retomada com a turma estudada dizia respeito ao material a ser levado para a escola como material de estágio - um caderno de anotações, a que damos o nome de diário de campo, onde devem ser registradas as observações feitas a cada dia de estágio – e à forma de proceder ao registro. Os alunos são orientados a não escrever tudo o que a professora faz em aula, mas algumas palavras-chave que depois facilitem a elaboração mais detalhada e descritiva das observações, tendo em vista os relatórios a serem feitos sobre o estágio realizado, conforme especificação anteriormente feita.

Mesmo nas anotações breves, as impressões dos estagiários sobre a escola, a professora, as crianças e a aula de que participaram aparecem e têm efeitos, sobre as professoras e sobre os próprios estagiários. Tais efeitos são frequentemente relatados nos encontros de supervisão.

Outro dia, a professora ficou tão preocupada com o que eu estava escrevendo que pediu para ler o meu diário de campo. Nunca mais anotei nada das minhas impressões. Chego em casa e faço o relatório, para não esquecer.

³⁰ O texto de Roseli Rodrigues de Mello é um recorte da tese de doutorado da autora sobre a formação cotidiana de quatro professoras das séries iniciais do ensino fundamental de uma escola pública estadual do interior do estado de São Paulo. O objetivo ao escolher esse texto para discussão era focalizar a figura da professora em exercício sob a ótica de seu cotidiano e os diferentes momentos de sua carreira, suas lembranças positivas, as frustrações, o início do magistério. Questões essas que também remetiam às vivências das alunas no estágio junto às professoras que ao estabelecer um vínculo de aproximação com as estagiárias contavam sobre seus dilemas de vida e de profissão.

³¹ Neste texto, Roseli Aparecida Cação Fontana aborda questões teórico-metodológicas, a partir de uma investigação centrada nas relações de ensino produzidas no processo inicial de formação de professores desenvolvido na universidade. Procura apreender na/pela linguagem, os sentidos elaborados pelas estudantes sobre a docência, assumindo uma perspectiva dialógica. Através da leitura do texto, discuti com as alunas estagiárias os textos dos estudantes produzidos na disciplina de Prática de Ensino procurando apreender que vozes da docência se deixaram ouvir em seus textos. O episódio mais comentado nas supervisões retratava o relato de uma aluna estagiária sobre o modo como os alunos da classe em que ela estagiava a viam. Era como professora, como estagiária ou como aluna igual a eles?

Em outra situação de anotação das atividades observadas na escola, uma aluna estagiária comentou o seguinte:

Um dia eu fiquei super preocupada porque eu fui no intervalo com os alunos e esqueci meu diário de campo na sala... E eu sempre anotava coisas do tipo: Não acredito que a professora falou isso ou fez aquilo. Aí a professora ficou na sala corrigindo os cadernos dos alunos e eu fui para o intervalo com eles... Imagina se ela olha o que eu escrevi... Ela não ia me deixar entrar na sala dela de novo.

Em algumas escolas, as coordenadoras pedem para ler os relatórios antes que as alunas os entreguem para as professoras supervisoras de estágio. Incomodada com isso uma aluna decidiu escrever dois relatórios distintos:

Eu já aprendi, faço um relatório para a escola e faço outro para você Rita, porque nesse que a coordenadora quer ver, eu não posso escrever tudo o que penso. Tá certo, né??³²

As preocupações com os registros dão visibilidade às tensões em que se assentam as relações de estágio. O desconforto intelectual apontado por Schwartz é vivido também por aqueles que recebem os estagiários. Fontana e Pereira (2012, p. 15-16), em um dos simpósios apresentados no XIV ENDIPE, resumem assim os sentimentos experimentados pelos professores, frente aos apontamentos feitos pelos estagiários:

Os educadores em atuação na escola básica, por sua vez, reclamam dos registros por se sentirem invadidos em seu trabalho pelas orientações dos formadores, materializadas no olhar perscrutador dos estagiários e em seus apontamentos, e por não terem assegurado o acesso a eles. Eles reivindicam a leitura dos relatórios feitos pelos alunos e, quando lêem essa produção, questionam a plausibilidade dos registros produzidos, por neles não se reconhecerem. Manifestam sentirem-se incompreendidos e mal avaliados pelos estudantes.

Por outro lado, as próprias impressões que as pessoas que trabalham na escola vão fazendo das alunas estagiárias, evidenciam "estranhamento" e "recusa" com relação à permanência delas na escola.

Ao explicitar as dificuldades de aceite nos primeiros momentos e contatos com a escola, uma das alunas relatou o seguinte na supervisão de estágio:

³² Enunciados das estagiárias retirados do encontro de supervisão realizado no dia 12 de setembro de 2012. O encontro desse dia estava sendo orientado pela leitura do texto: **Trabalho escolar e produção do conhecimento**, de Roseli Fontana e Ana Lúcia Guedes-Pinto (2002), um texto escolhido no início do semestre para discussão com as alunas.

Rita, eu não sei se vai dar certo na escola que eu arrumei para fazer o estágio?

Por que, o que aconteceu? Você mal iniciou?

Sabe o que é, eu estava na sala da diretora, para ela assinar meus documentos para o início do estágio e uma das professoras sinalizou para a diretora – Para mim não, eu não quero estagiária na minha sala. A diretora ficou meio sem graça, sem jeito, porque ela percebeu que eu vi, mas disse para a professora que quem decidia aonde as estagiárias iam era ela e não a professora. O que eu faço Rita, se eu tiver que estagiar nessa sala com essa professora? Ela já não me quer, sem me conhecer.

Como aponta Fontana (mimeo, s/data), o que não se sabe de antemão, em se tratando do estágio e da supervisão, é o que vai acontecer estando o jovem estagiário na escola, face a face com os sujeitos singulares que a produzem, pois é nessa relação que vai se construir uma história entre esses sujeitos, cujo desfecho não se tem como antecipar.

A insegurança, o medo de não saber o que fazer, o medo da professora não abrir espaço para o estágio, o medo de não serem bem-vindos na escola, são sentimentos que tomam conta dos estudantes, praticamente em todo o início do estágio. Esses sentimentos indiciam o não domínio do patrimônio profissional pelo aprendiz de professor e sua dependência dos outros que lhe atribuem seu lugar na escola, acolhendo-o na distribuição social das atividades dentro dela e iniciando-o na sua realização.

No que tange à supervisão, por mais que a professora seja conhecida, as regras de funcionamento dos encontros sejam explícitas e os critérios de avaliação conhecidos, inseguranças e medos também se manifestam, uma vez que na relação de supervisão encontram-se e contrapõem-se duas instâncias da formação que se cruzam no estágio – a formação acadêmica e a vivência de situações práticas. Na supervisão, o desconforto intelectual põe em questão a organização e condições de produção tanto da educação básica quanto da formação em nível superior.

Daí a importância de apreender, nos encontros gravados, indicadores dos sentidos da escola, da docência e da formação acadêmica em circulação e em debate na supervisão de estágio, bem como de identificar quais desses sentidos eram privilegiados e como afetavam as compreensões em elaboração pelas

estagiárias e pela própria professora supervisora acerca de seu papel como professora.

O exercício de análise da supervisão em acontecimento é o que se apresenta no capítulo a seguir.

5. *F*RAGMENTOS DA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO

5.1 Fragmentos do dia 11 de maio de 2012

Nesse dia, a supervisão de estágio foi aberta por mim com os comentários que fiz sobre os relatórios da aluna Taiane.

(1) **Eu:** Taiane, eu li seus relatórios do 1º ano, como você está enxergando o trabalho que lá é realizado, porque você escreveu que está muito próximo da educação infantil o trabalho com os alunos, e não deveria ser?

(2) **Taiane:** Então no início do estágio eu estava ficando mais no lego (material que a escola disponibiliza para trabalhar com os alunos nos espaços da brinquedoteca), mas a coordenadora queria que a professora explorasse mais as atividades da apostila. As crianças pararam um pouco de ir para a brinquedoteca. Então eu conversei com a professora se não dava para eu acompanhar as crianças em sala, por conta do estágio.

Nessa sala que eu estagiei são 32 crianças, mas elas ficam meio perdidas, porque a professora fala:

Gente vamos copiar da lousa. A professora põe um parágrafo na lousa e eles acabam comendo letra e a professora não consegue dar conta dessas 32 crianças. Tem 4 ou 5 crianças que se viram super bem. Agora tem outros alunos que ficam assim, sabe, “caçando borboletas”, não conseguem acompanhar, não fazem.

(3) **Eu:** Mas como é que a professora faz? Como ela media essa situação? A professora só trabalha com atividades na lousa? Ou tem algum outro tipo de material?

(4) **Taiane:** Ela está usando bastante o material que a escola adota e trabalha com bastante xerox. Algumas atividades são coladas no caderno e outras são colocadas em uma pasta. Ela trabalha com bastante caça-palavras, repetição de

palavras. Lê um texto e depois a criança precisa pintar só a palavra que aparece no texto. Mas tem criança que se perde. Porque, por exemplo, a criança fala, onde está escrito doce, eu não sei ler, eu não sei como faz. Então, por isso, eu achei que está mais parecido com a Educação Infantil, porque as crianças estão meio perdidas.

(5) **Eu:** Você reparou se a professora retoma a atividade com os alunos, se ela trabalha em grupos?

(6) **Taiane:** Olha nos dias que eu fui lá, eu notei que ela trabalhou bastante com jogos. Ela trabalhou bastante com o silabário em madeira. Então, mas tinha uma criança que sabia ler no grupo, aí ela tomava a frente e quem não sabia ler acabava ficando praticamente fora da brincadeira.

(7) **Eu:** Mas essa criança que não sabia ler nem escrever, você não percebia nenhum movimento dela, ao ser mediada pela outra criança que já sabia, na tentativa de tentar entender?

(8) **Taiane:** A maioria sim, mas tem três crianças na sala que dormem, nossa elas são muito devagar, muito desligadas. Você fala assim, pegue no lápis, vamos escrever seu nome aqui em cima. Lápis, mas escrever o quê. Nossa elas não prestam atenção e aí a professora acaba não conseguindo dar atenção, né.

(9) **Eu:** E você nessa situação, ajudou a professora?

(10) **Taiane:** Sim, ela pedia para eu ficar mais perto deles, para ver se estavam precisando de alguma coisa. Eu ia, mas esses três alunos, não tem muito assim, vontade. Você fala para ele, vamos fazer Rafael, mas...

(11) **Eu:** Mas será que é adequado falarmos que a criança não tem vontade? Principalmente com relação à aprendizagem da língua escrita. A escrita é algo que está na vida deles, no cotidiano deles. Por que será que há essa "falta de vontade" de aprender a ler e a escrever?

(12) **Taiane:** Então, eu não sei o que acontece.

(13) **Alana:** Tem uma criança lá na creche que a professora dá atividade e ela fala não quero fazer, eu não gosto de fazer.

(14) **Eu:** Mas que tipo de atividade que é?

(15) **Alana:** Ela tá ensinando a letra A. É coordenação mesmo, riscar...

(16) **Eu:** Então, lendo os relatórios da Taiane, eu fiquei pensando nisso. Esse tipo de atividade não encanta mesmo as crianças.

(17) **Alana:** Mas, então como vai trabalhar? Eu fico pensando também, nossa, realmente é chato ficar fazendo o pontilhadinho, escrever a letra A. Mas como é que poderia ser diferente? Porque a criança precisa aprender a escrever o símbolo. Como você vai ensinar isso, sem ficar dando treinamento para ela?

(18) **Eu:** O treinamento vai trabalhar o treino da mãozinha para escrever. Agora, a linguagem escrita é muito mais do que isso. A hora que você trabalha com a literatura, com o contexto das palavras, no lugar em que essas palavras estão inseridas. Aí sim a criança vai escrever essas palavras, mas não são palavras aleatórias, são palavras de uma história, de um bilhete, de um contexto. É isso que muitas vezes falta. Que nem no silabário, a palavra doce. De onde veio o doce?

(19) **Taiane:** Então, só que aí, ela pediu também para escrever Amanda, que era o nome de uma aluna. Aí tinha o A, o M A, e tinha o N sozinho e o N junto com o D. A criança escreveu com o N sozinho. A professora pediu para ela refazer, que o certo seria pegar a letrinha que o N estaria junto com o D. Mas estava certo, não estava?

(20) **Eu:** Seria o N grudado com o D?

(21) **Taiane:** Sim, no silabário tinha. Mas a criança estava mais certa que a professora, porque na hora de separar a sílaba, o N não fica junto com o D. Nesse silabário que é enorme, é uma caixa e tem todas as letras juntas e separadas que você imaginar.

(22) **Eu:** Então, você entende Alana. Se você sentar junto com as crianças, contar uma história, se as crianças vão percebendo que as palavras vão se formando dentro de um determinado contexto, elas não precisam ficar repetindo incessantemente as letrinhas.

(23) **Alana:** Mas mesmo no Infantil? Porque eles estão fazendo um caderno todo só de Letrinhas.

(24) **Eu:** Mas só de repetição?

(25) **Alana:** É.

(26) **Taiane:** Na outra escola que eu trabalhava também era assim.

(27) **Eu:** Mas não tem nada a mais. Uma história que a professora conte, um painel que a professora coloque na sala, o nome das crianças disponíveis na sala de aula, para que elas possam ver, comparar.

(28) **Alana:** Não.

(29) **Eu:** Então, talvez seja por isso que seja chato. Não é que a criança não tem vontade. É que ela se recusa a fazer esse tipo de atividade.

(30) **Taiane:** Eu não achei as atividades chatas, paradas. Como o jogo de matemática. Eu fiquei encantada com o jogo e o menino nem ligou. O jogo de dado é difícil para eles, desafiador, mas a maioria conseguiu fazer, mas essas crianças não. A professora vai tentar chamá-los para a atividade, mas nada.

(31) **Alana:** Coitada também, não.

(32) **Taiane:** Essa semana a escola estava um caos, né, por conta do dia das mães. São 600 crianças. Aí tem que parar tudo o que está fazendo e ensaiar as crianças. É cartão convite, cartão lembrancinha, mais o presente das mães. E tinha que escrever um telegrama, para mandar para as mães. A professora escreveu na lousa a mensagem. E esse menino não copiava, não copiava, e eu já ficando nervosa. As crianças pintando a caixinha (de presente para as mães), escrevendo o telegrama e ele não fazia nada, nem bagunçar. Aí eu perguntei para a professora se poderia ajudar ele. Mas ele não pegava no lápis, não sei, não queria fazer.

(33) **Eu:** Se ele está na mesma escola faz tempo, vocês já conversaram com a professora da Educação Infantil, para saber um pouco mais dele?

(34) **Taiane:** Então, ele tem uma irmã gêmea. E parece que a irmã é do mesmo jeito.

(35) **Talita:** Na escola tem um aluno de 03 anos que não conversa com a professora. Com os amigos ele conversa, mas com a professora... É muito difícil você arrancar alguma coisa dele. Parece que quanto mais em cima dele você fica, mais ele se retrai. Ele conta tudo em casa, canta todas as músicas. Mas na sala, ele não fala nada.

(36) **Taiane:** Então, daí a professora falou para mim: Eu vou fazer uma coisa que é errado, não faça, mas eu vou fazer: - Se você não escrever esse telegrama já para sua mãe, você não vai pintar a caixinha. Combinado? E na hora que todo mundo for brincar, você vai ficar na sala sozinho. Deu 05 minutos, ele copiou perfeito o que estava na lousa. Então ele sabe... Como pode??

(37) **Eu:** Acho que a grande aprendizagem nossa é como lidar com essa diversidade de alunos, com a diversidade de ritmos, de processos e de modos de ser aluno em sala de aula. Você não acha?

(38) **Alana:** Ele fala pouco?

(39) **Taiane:** Fala.

(40) **Eu:** É na hora do intervalo? É bom prestar atenção nesses momentos.

(41) **Taiane:** Ele demora muito para comer... E aproveita pouco o intervalo. Eles têm 15 minutos só de intervalo. É o tempo de sair da sala, lavar as mãos, passar o álcool em gel, entrar na fila, comer e brincar.

(42) **Eu:** Se for pensar, é pouco tempo. Porque eles saíram da Educação Infantil, de um tempo maior de brincadeiras, mais parque, mais tempo para comer. E agora no ensino fundamental, com todo esse controle do tempo... Menos tempo para brincar, menos tempo para comer. É preciso pensar também nessa

organização e na criança. Como a criança vai compreendendo todas essas mudanças? Será que é fácil para ela?

(43) **Taiane:** Hoje, eles tiveram ensaio geral, não teve tempo de descanso. O menino empacou no meio do ensaio...

(44) **Eu:** Talvez as escolas precisem se preparar melhor para que as datas comemorativas sejam parte das atividades e não parar tudo o que se está fazendo para só ensaiar.

(45) **Taiane:** Por causa disso, tá todo mundo louco dando patada em todo mundo lá.

(46) **Alana:** Eu tô ficando com uma professora, que ela é novinha, começou a dar aulas nesse ano. Na quarta-feira, ela deu aula de Matemática e levou um problema e disse que a continha ia ser composta. Ela leu para as crianças. "Comecei o jogo com 26 pontos. Na primeira rodada fiquei com 14 pontos. Comecei a segunda rodada e consegui mais 04 pontos. Quantos pontos eu fiquei no final?".

Aí a professora veio para mim: Alana, eu acho que esse problema não é composto, peguei na internet. Eu acho que ele é simples. Eu disse pra ela: Eu também entendi que é simples.

Na hora de corrigir os cadernos vi que algumas crianças fizeram duas contas.

(47) **Talita:** Acho que a professora não fez esse problema antes na casa dela.

(48) **Alana:** Eu acho que não. Mas eu fiquei meio assim de perguntar para ela. Mas as crianças apresentaram conta de subtração e conta de adição e chegaram nos 18 pontos. Na hora que um menino craque em Matemática foi mostrar para a professora. A professora falou: Vai mostrar para a Alana. Ele fez $26-12=14$ e $14+4=18$.

Daí eu perguntei assim: Como você encontrou esse número 12. Porque eu contei. Fiz do 14 até o 26.

E teve criança que fez só uma conta.

Então, o que eu quero problematizar é o fato da professora pegar o problema na internet. Pensei comigo: Será que ela não fez a conta?

(49) **Eu:** Voltamos àquela ideia do professor dominar o conteúdo.

(50) **Talita:** Se você não sabe o que você está dando, como você vai ensinar?

(51) **Eu:** E como a professora conseguiu resolver a situação?

(52) **Alana:** Ela considerou certo, tanto quem fez as duas contas, como quem fez uma só.

(53) **Taiane:** Mas ela corrigiu com eles?

(54) **Alana:** Não, ela corrigiu no caderno.

(55) **Eu:** Ela não discutiu com os alunos sobre a atividade. Quem fez uma conta só? Por quê? Quem fez duas?

(56) **Alana:** Não, com os alunos não. Ela comentou com uma outra professora e a professora disse: Ah, você deve considerar certo. A professora orientou que na Matemática é preciso considerar como o aluno respondeu a questão.

Acho que o grande problema foi ela ter dado uma atividade sem refletir sobre ela. Mas às vezes a gente dá alguma coisa para o aluno e só tem a nossa visão e aí os alunos aparecem com outra visão para resolver.

(57) **Eu:** E que interessante que é nós considerarmos em sala de aula essas visões dos alunos. Mas, embora haja os imprevistos em sala de aula, quando vocês forem dar aulas, vocês precisam ir com as coisas já prontas, feitas, porque como você vai ensinar algo que você mesmo tem dúvida de como é que faz. A autoridade dela não está assentada no conhecimento.

(58) **Alana:** Eu tenho assim, muito receio de dar aulas para o fundamental, por conta de... os outros conteúdos eu não tenho tanta insegurança, mas a Matemática... Por isso, eu prefiro a Educação Infantil...

(59) **Eu:** Mas é um engano a gente achar que a Educação Infantil não trabalha com o conhecimento...

(60) **Alana:** Ah, sim, mas... no fundamental, eu tenho medo de me deparar com uma situação e acontecer isso que aconteceu com a professora. Não dá conta, olha que feio.

(61) **Eu:** Mas você vai aprendendo a ser professora, vai estudando... Eu acredito que é necessário experimentar todas as possibilidades de ser professora, porque aí nós começamos a entender da educação, de como as crianças aprendem. Tem que passar pela Educação Infantil, tem que passar pelo ensino Fundamental, precisa se arriscar... Tendo a ideia de que a gente também precisa estudar, dominar o conteúdo.

A pergunta dirigida por mim a Taiane sobre como estava “enxergando” o trabalho realizado na classe de 1º ano em que estagiava favoreceu que descrições das relações de ensino produzidas entre professoras, crianças e estagiárias fossem tematizadas na supervisão.

Assumindo uma relação de continuidade entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, embora ambos sejam frequentemente separados, questionei Taiane a respeito das similaridades por ela encontradas entre o 1º ano e a Educação

Infantil: *você escreveu que está muito próximo da educação infantil o trabalho com os alunos, e não deveria ser? (conf. turno 1).*

Em resposta a minha indagação, Taiane e outras estudantes verbalizaram, ao longo da interlocução suas compreensões sobre essas duas etapas da educação básica. Assim, no entrelaçamento entre questões relativas à organização do trabalho pedagógico e as especificidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, a interlocução se construiu.

Para analisar os sentidos em circulação nessa interlocução parti das respostas de Taiane a minhas questões e como ambas, questões e respostas, mobilizaram a participação de outros interlocutores e a construção de nossas formas de argumentação.

5.1.1 Olhando as relações de ensino pelo viés do desempenho escolar esperado das crianças

Em resposta a minha indagação, Taiane apontou que a semelhança com a Educação Infantil, por ela encontrada, foi o fato de as crianças se sentirem perdidas, por não saberem ler e escrever: *Porque, por exemplo, a criança fala, onde está escrito doce, eu não sei ler, eu não sei como faz. Então, por isso, eu achei que está mais parecido com a Educação Infantil, porque as crianças estão meio perdidas. (conf. turno 4).*

A imagem das crianças como estudantes no desempenho de uma atividade escolar está na base da comparação feita por Taiane, que salienta que em uma turma de 1º ano, com 32 crianças, apenas 4 ou 5 “se viram super bem”. As outras “acabam comendo letra” na cópia, ficam “caçando borboletas”, “não conseguem acompanhar, não fazem”.

Por trás desse modo de olhar para as crianças estão algumas imagens acerca do que é realizado com elas e do que é esperado delas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Na Educação Infantil não se espera que as crianças cheguem ao domínio da escrita. No Ensino Fundamental, espera-se que elas se apropriem da escrita. Tanto assim, que a coordenadora, conforme o relato de Taiane, pediu para que a “professora explorasse mais as atividades da apostila”, diminuindo a frequência com que elas iam para a brinquedoteca (*conf. turno 2*).

A partir dessas expectativas, Taiane se referiu às crianças pelo negativo, ou seja, por aquilo que deixavam a desejar em termos de desempenho escolar. Esse mesmo modo de olhar para as crianças se manteve quando lhe perguntei se observara nelas tentativas de entender e de aprender. Indiciando que não prestara atenção a essas possibilidades, em resposta à pergunta feita, ela descreveu alguns comportamentos de três crianças consideradas por ela como “muito devagar” e “desligadas”, justificando com tais comportamentos a falta de atenção da professora a elas: *elas dormem, nossa elas são muito devagar, muito desligadas. Você fala assim, pegue no lápis, vamos escrever seu nome aqui em cima. Lápis? Mas escrever o quê? Nossa elas não prestam atenção e aí a professora acaba não conseguindo dar atenção, né. (conf. turno 8).*

Nas respostas de Taiane indicia-se que ela compreende que Educação Infantil e Ensino Fundamental são separados e distintos e que a alfabetização é meta desse último.

Quanto à organização do trabalho pedagógico, as respostas dadas por Taiane a minha indagação sobre os modos de atuação da professora por ela observada indiciavam um entendimento do trabalho pedagógico como tarefa de ensinar mais do que como uma relação de ensino.

Os dois conceitos formalizados por Smolka (2001) problematizam a relação do professor com o conhecimento e seu papel social no aprendizado do aluno.

Conforme Smolka, a relação de ensino se constitui nas interações pessoais e na reciprocidade existente entre os lugares sociais de professor e de alunos. A tarefa de ensinar, entendida como profissão, embora se baseie na relação de ensino, “oculta e distorce essa relação”, na medida em que se centra apenas no professor, visto como único agente do processo de ensino. Nessas condições, a tarefa de ensinar adquire algumas características: “(é linear, unilateral, estática) porque, do lugar em que o professor se coloca (é colocado), ele se apodera (não se apropria) do conhecimento; pensa que o possui e que sua tarefa é precisamente dar o conhecimento à criança” (op. cit., p.31).

A tarefa de ensinar, segundo Smolka, produz algumas “ilusões”, tais como a de que o conhecimento passa necessariamente pela escolarização e de que a transmissão do conhecimento pelo professor é suficiente para o aprendizado do aluno.

Um olhar guiado pela tarefa de ensinar tende a focalizar apenas o professor, seu discurso e suas ações na sala de aula, como o fez Taiane. Indagada por mim sobre os modos de atuação da professora (*conf. turno 3*), a estudante descreveu as atividades por ela desenvolvidas e os materiais utilizados (caça-palavras, repetição de palavras, reconhecimento de uma palavra no texto, o material que a escola adota, atividades xerocopiadas, silabário em madeira, jogos), sem fazer referência às relações que a professora estabelecia com as crianças, ainda que eu lhe tivesse endereçado perguntas nesse sentido: *Como ela media essa situação?* (*conf. turno 3*); *Você reparou se a professora retoma a atividade com os alunos?* (*conf. turno 5*).

A forma de responder sugere que Taiane entendia o trabalho pedagógico como sendo o conjunto das atividades propostas pela professora e não como uma relação de conhecimento mediada, em que sua dimensão cultural e intersubjetiva guiam as escolhas das atividades e o modo de conduzi-las.

Essa suposição, em certa medida se confirmou com a resposta de Taiane a minha indagação quanto aos modos como ajudou a professora (*conf. turno 9*). Ela descreveu seus modos de ação – ficar perto, verificar se a criança “precisava de alguma coisa” e convocá-la a realizar a atividade: “vamos fazer” – sem indicar o que fazia concretamente com as crianças, cujas réplicas a suas demandas foram entendidas apenas como falta de vontade.

5.1.2 Uma proposta – olhar para as relações de ensino

Em contraponto com os enunciados de Taiane propus-lhe questões que voltavam o foco de atenção e de interesse para a criança e suas necessidades e explicitavam a escrita como uma produção cultural da qual a criança participa (*conf. turno 11*). No contexto dessas preocupações questionei a adequação de explicar o desempenho das crianças observadas apenas pelo viés da sua falta de vontade.

Minha pergunta trouxe para a interlocução Alana e Talita que, referendando os dizeres de Taiane, relataram experiências com outras crianças também dispersivas, que não faziam as atividades propostas, que não falavam com suas professoras, que se demoravam nas atividades de sala e no recreio (*conf. turnos 13, 30, 35, 38, 41*). Alana também endossou a justificativa de Taiane em

relação às dificuldades da professora serem decorrentes do próprio modo de agir das crianças (*conf. turno 31*).

Diante do modo como as estagiárias analisavam as crianças no contexto das relações de ensino escolares, pensando nos interesses e necessidades da criança e na abordagem da escrita como linguagem, questionei as atividades propostas pelas professoras e seus modos de ensinar (*conf. turnos 14, 16, 24, 27, 29*). Em meus enunciados enfatizei o treinamento, desvinculado da escrita com sentido, como um fator de desinteresse da criança.

Em resposta aos meus questionamentos, as alunas devolveram perguntas sobre como fazer de um jeito diferente daquele que elas observavam (*conf. turno 17*), indicando que as descrições feitas por Taiane não eram exclusivas de sua experiência (*conf. turnos 15 e 26*). Questionaram também a dimensão do obrigatório na escola, sua relação com o interesse da criança e o papel do professor na condução dessa tensão.

5.1.3 Como ensinar?

Alana explicitou de modo objetivo seu desconforto ante minhas afirmativas sobre o desinteresse da criança e o que ela via acontecendo na escola. Em suas observações ela se dava conta do desinteresse (*Eu fico pensando também, nossa, realmente é chato ficar fazendo o pontilhadinho, escrever a letra A*), mas em minhas afirmativas não encontrava indicadores de modos de ação que pudesse contrapor aqueles que observava (*Mas, então como vai trabalhar? Mas como é que poderia ser diferente?*), nem que resolvessem o impasse entre o interesse da criança e a necessidade de assegurar-lhe o aprendizado do traçado das letras (*Porque a criança precisa aprender a escrever o símbolo. Como você vai ensinar isso, sem ficar dando treinamento para ela?*)

Com as indagações dirigidas a mim, Alana questionava a formação que vinha recebendo e indiciava o desconforto intelectual que experimentava ao cotejar as teorizações e sistematizações sobre o processo de alfabetização a que tinha acesso na faculdade e o que observava na escola.

Nas teorizações e sistematizações, o treino motor das letras não é descartado, mas quando proposto desvinculado da linguagem escrita em funcionamento, ele não é valorizado. Na prática escolar o treino por si e em si

mesmo é ainda predominante como modo de ensinar a escrita. No entanto, ainda que questionado, ele é um modelo de prática e modelos de prática são aspectos que, no âmbito das teorizações desenvolvidas na formação inicial, não ganham destaque. Tanto assim, que perguntas sobre quais atividades trabalhar com as crianças e sobre os objetivos que estão em jogo em cada uma delas, são feitas pelas estudantes.

Em minha resposta a Alana, procurei abordar modelos de prática e me posicionei em termos da necessidade de que tanto o treino quanto a escrita precisam estar presentes na sala de aula. Em meus exemplos de atividades destaquei aquelas que por possibilitarem que a escrita se faça presente na sala de aula vão além do treino, sem suprimi-lo:

A hora que você trabalha com a literatura, com o contexto das palavras, no lugar em que essas palavras estão inseridas. Aí sim a criança vai escrever essas palavras, mas não são palavras aleatórias, são palavras de uma história, de um bilhete, de um contexto. É isso que muitas vezes falta.

Se você sentar junto com as crianças, contar uma história, se as crianças vão percebendo que as palavras vão se formando dentro de um determinado contexto, elas não precisam ficar repetindo incessantemente as letrinhas.

Ao perguntar no turno 23 – *Mas mesmo no Infantil?* – Alana voltou às particularidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, indiciando que, em face das práticas observadas, elas ainda precisariam ser melhor consideradas.

Lembrando-me que Magda Soares (2009) define que alfabetizar na Educação Infantil é possibilitar à criança a escrita espontânea, a observação da escrita do adulto, a familiarização com as letras do alfabeto, o contato visual frequente com a escrita de palavras conhecidas, sempre em um ambiente no qual estejam rodeadas de escrita com diferentes funções: calendário, lista de chamada, rotina do dia, rótulos de caixas de material didático etc., destaquei, em resposta a Alana, situações que contribuem para o processo de alfabetização (*uma história que a professora conte, um painel que a professora coloque na sala, o nome das crianças disponíveis na sala de aula, para que elas possam ver, comparar*), mas não explicitiei uma diferença entre as metas do ensino e as expectativas nessas etapas da educação básica: na Educação Infantil a alfabetização ainda não ganha a configuração da sistematização como é no Ensino Fundamental.

5.1.4 Contradições – como lidar com o interesse da criança e com o obrigatório?

Entrelaçada a minha resposta a Alana sobre outros modos de ensinar, Taiane se contrapôs a minhas argumentações, ancorada em evidências por ela apreendidas na sala de aula.

No turno 30, Taiane, diante de minha insistência em avaliar as atividades propostas pelas professoras como desinteressantes para as crianças, indagou indiretamente, quais seriam os critérios avaliadores do caráter motivador das atividades, uma vez que elas lhe haviam parecido interessantes e haviam sido realizadas pela maioria dos alunos, excetuando-se as crianças descritas por ela como desligadas.

Com esses questionamentos, Taiane problematizava o papel social da escola e do professor. Ainda que nascidas de suas observações imediatas, suas questões conversavam com tradições pedagógicas que sistematizaram tais indagações, na modernidade, contrapondo os pressupostos e princípios da chamada Pedagogia Tradicional – centrada na instrução e no professor – com aqueles da Pedagogia Nova – que, constituída em oposição à Pedagogia Tradicional, defendia os métodos ativos de ensino, a iniciativa, o interesse, a liberdade e a autonomia dos alunos. A polêmica entre essas pedagogias não só deu o tom ao debate educacional do século XX, como também está na raiz da proposição de teorias superadoras da dicotomia entre elas.

Participando da comunicação cultural, os processos de formação de professores manifestam não só as vozes dessas pedagogias, seus contrapontos, polêmicas e disputas políticas em torno delas, como também sua apreciação valorativa em face de cada uma delas. No entanto, essas teorizações e as relações entre elas, nem sempre são explicitadas nos discursos formativos proferidos. Meus enunciados a respeito do interesse e das necessidades das crianças, da dimensão cultural e relacional do ensino, ao longo dos fragmentos de supervisão em análise, são um exemplo dessa não explicitação do debate teórico implicado naquilo que como formadores dizemos aos estudantes.

Trazendo para a interlocução as contradições do vivido, Taiane questiona as escolhas teóricas pressupostas em meus dizeres. Se as atividades eram desinteressantes, por que só os alunos “desligados” não as realizaram? Em não as

realizando, de que conhecimentos e “desafios” (para usar as palavras de Taiane) tais alunos foram privados?

Embora eu não tenha respondido a Taiane, seus questionamentos são pertinentes do ponto de vista das vozes sociais em disputa no campo da Pedagogia. A questão da obrigatoriedade é ainda hoje objeto de divergências. No âmbito teórico, sob a hegemonia das Pedagogias não diretivas inspiradas nos princípios escolanovistas, a obrigatoriedade é avaliada como conservadorismo. Há vozes divergentes que a defendem, como a de Snyders (1993), pedagogo francês que se inscreve entre os teóricos que buscam superar a dicotomia entre as pedagogias Tradicional e Nova, tendo em vista a efetiva democratização da escola.

De acordo com Snyders, a função social da educação escolar se define pela responsabilidade da escola pelo ensino-aprendizagem do saber sistematizado, organizado, metódico e de caráter científico e pela obrigatoriedade. Segundo ele, apenas a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado justifica a existência da escola, considerando que o conhecimento espontâneo ligado à experiência cotidiana não depende do ensino escolar, tampouco o conhecimento adquirido pela experiência de vida, também cotidiana e adquirida ao longo do tempo. Neste caso, a obrigatoriedade, longe de ser algo que prejudica o estudante, é a condição que o tira do conforto daquilo que ele já domina para colocá-lo em contato com conhecimentos, cujo acesso e elaboração requerem mediações distintas daquelas que ele já conhece. E, nesse sentido, não há que se temer a obrigatoriedade, pois o encontro das crianças e dos jovens com os conhecimentos os humanizam ao ampliar-lhes as referências.

O obrigatório, salienta Snyders, possibilita que metas culturais sejam atendidas porque,

Não é da primeira vez, à primeira leitura de um poema, à primeira visita ao museu que todo aluno é tomado como que por uma revelação. Mesmo aqueles que são mais receptivos, mais acolhedores em relação à cultura, têm necessidade de recomenços, de novos encontros ocorridos graças a novas circunstâncias e também de tomar uma certa distância. Se a obrigação não estivesse ali como apoio, as metas culturais teriam menos chances de ser atingidas. (SNYDERS, 1993, p. 107).

Ao trazer, no momento da análise essas referências, vou-me dando conta da complexidade da relação de supervisão em face do caráter dialógico da linguagem. Porque a adesão ou recusa de qualquer enunciado se faz na tensão

dessa voz com outras vozes sociais, a contradição é inevitável. Ela é constitutiva da formação e dá visibilidade a sua dimensão política.

É essa dimensão que se evidencia nos turnos 32 e 36, nos quais Taiane relatou um episódio produzido na sala de aula em que uma criança que se recusava a fazer uma atividade foi conduzida pela professora a realizá-la por meio da explicitação da obrigatoriedade daquela atividade e das consequências com que teria que arcar caso não fizesse o que era para ser feito.

No turno 32, Taiane contextualizou a proposta que a criança não realizava.

Essa semana a escola estava um caos, né, por conta do dia das mães. São 600 crianças. Aí tem que parar tudo o que está fazendo e ensaiar as crianças. É cartão convite, cartão lembrancinha, mais o presente das mães. E tinha que escrever um telegrama, para mandar para as mães. A professora escreveu na lousa a mensagem. E esse menino não copiava, não copiava, e eu já ficando nervosa. As crianças pintando a caixinha (de presente para as mães), escrevendo o telegrama e ele não fazia nada, nem bagunçar. Aí eu perguntei para a professora se poderia ajudar ele. Mas ele não pegava no lápis, não sei, não queria fazer.

No turno 36, ela concluiu o relato com o encaminhamento dado pela professora.

Então, daí a professora falou para mim: Eu vou fazer uma coisa que é errado, não faça, mas eu vou fazer: - Se você não escrever esse telegrama já para sua mãe, você não vai pintar a caixinha. Combinado? E na hora que todo mundo for brincar, você vai ficar na sala sozinho. Deu 05 minutos, ele copiou perfeito o que estava na lousa. Então ele sabe... Como pode?

A questão da diretividade do professor e sua regulação sobre a atividade do aprendiz, que foram fustigadas pelas pedagogias não diretivas ao longo do século XX, se destacam no episódio. Ao recorrer a elas a professora diz para a estagiária: *"Eu vou fazer uma coisa que é errado, não faça, mas eu vou fazer"*, explicitando que a circulação das práticas numa formação social está submetida ao poder. As práticas, assim como aquilo que se enuncia, não são neutras. Elas são carregadas de apreciações valorativas, têm uma dimensão política, não circulam fora do exercício do poder, de tal forma que, mesmo nas relações do dia-a-dia, não se faz, em quaisquer condições, o que se quer, como se quer, quando se quer.

Ao fazer tal observação a professora não se dirigiu apenas à estagiária, sua destinatária imediata, mas também a um superdestinatário, ou seja, a vozes sociais, reconhecidamente investidas de poder, que reprovam, no caso, a diretividade docente.

O enunciado da professora dá visibilidade ao desconforto intelectual, que não está presente só nas relações da estagiária com a faculdade e com a escola, mas também nas relações da professora com o que é valorizado politicamente no campo pedagógico.

No turno 37, em resposta ao enunciado de Taiane, valorizei a diversidade de modos de ser e de aprender - que é algo que a Pedagogia Nova destaca como relevante – como o grande aprendizado oportunizado pelas relações de ensino, passando ao largo das indagações da estudante e perdendo mais uma vez a oportunidade de explicitar minhas escolhas.

Escolhas que nos turnos 19 e 21 Taiane havia questionado ao problematizar a suficiência da contextualização das palavras como elemento assegurado do interesse das crianças pela escrita, através do relato de uma situação em que a professora, que pedira a uma criança para compor com o silabário seu próprio nome, fizera uma correção equivocada da escrita por ela produzida.

5.1.5 O que é obrigatório para a professora?

O caso da intervenção equivocada da professora, permitiu a Taiane colocar sob suspeição seus conhecimentos e trouxe para a interlocução considerações sobre a necessidade do domínio do conteúdo por parte da professora e de sua preparação para estar na aula com os alunos.

Essa discussão desenvolveu-se sobretudo a partir do turno 46, quando Alana relatou um episódio vivido por ela.

Eu tô ficando com uma professora, que ela é novinha, começou a dar aulas nesse ano. Na quarta-feira, ela deu aula de Matemática e levou um problema e disse que a continha ia ser composta. Ela leu para as crianças. "Comecei o jogo com 26 pontos. Na primeira rodada fiquei com 14 pontos. Comecei a segunda rodada e consegui mais 04 pontos. Quantos pontos eu fiquei no final?"

Aí a professora veio para mim: Alana, eu acho que esse problema não é composto, peguei na internet. Eu acho que ele é simples. Eu disse pra ela: Eu também entendi que é simples. Na hora de corrigir os cadernos vi que algumas crianças fizeram duas contas.

A imagem da professora apresentada pelo relato de Alana é a de uma profissional que não domina o conteúdo que lhe compete trabalhar com as crianças (destaque feito por mim no turno 49), que não prepara a aula (destaque feito por Talita no turno 47), que não define critérios para selecionar suas atividades de ensino (destaque feito por Alana no turno 48) e não demonstra autonomia para conduzi-las com as crianças (destaques feitos por mim nos turnos 49 e 57).

A imagem pelo negativo que marcava o olhar das estagiárias sobre as crianças, também se produziu em relação à professora no curso de nossa interlocução em um mesmo encontro de supervisão.

O efeito dessa imagem pelo negativo conduziu a interlocução para o medo de dar aulas no Ensino Fundamental pelo não domínio do conteúdo, que foi explicitado por Alana, no turno 58. Nesse mesmo turno, a necessidade do domínio de conteúdos de ensino foi definida pela mesma Alana, como explicação para sua preferência em atuar na Educação Infantil, verbalizando uma visão corrente dessa etapa da educação escolar, como não sendo comprometida com a questão do conhecimento.

Esse modo de posicionar-se em relação ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil evocaram-me algumas considerações de Kramer (2006, pp.21 e 22) sobre a relação de continuidade existente entre eles, do ponto de vista da criança. Destaca ela que:

Educação Infantil e Ensino Fundamental são frequentemente separados. Porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem Educação Infantil e Ensino Fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. Questões como alfabetizar ou não na educação infantil e como integrar educação infantil e ensino fundamental continuam atuais. Temos crianças sempre na educação infantil e no ensino fundamental. Entender que as pessoas são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidas, e considerar os milhões de estudantes brasileiros de 0 a 10 anos como crianças e não só como estudantes, implica ver o pedagógico em sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida [...]. O trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil como no ensino fundamental. É preciso que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que

o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos em ambos, ver, entender, e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes.

Com as afirmativas de Alana, voltamos ao ponto inicial da interlocução sobre as diferenças entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. A comparação inicial assentada nas expectativas de cada uma dessas etapas da educação básica em relação aos conhecimentos das crianças repetiu-se em relação aos conhecimentos dos professores, evidenciando compreensões ainda limitadas do pedagógico em sua dimensão histórica, cultural e, portanto, política, por parte das estudantes e da formadora.

5.2 Fragmentos do dia 15 de junho de 2012

Nesse dia, iniciei o encontro de supervisão lembrando o grupo da documentação de estágio que deveria ser entregue a mim na semana seguinte. Dessa documentação constavam os cronogramas assinados pela professora e pela diretora da escola comprovando a presença das estudantes na unidade escolar ao longo do semestre, os cronogramas assinados por mim atestando o tempo de elaboração dos relatórios e os cronogramas de presença nas supervisões de estágio. A entrega dessa documentação demarcava o fechamento do estágio no semestre. A referência a esses documentos suscitou a interlocução reproduzida a seguir.

(1) **Eu:** Vocês estão fazendo o estágio nas escolas, vocês levam a documentação que precisa e a diretora assina, né? É só isso. Tem mais alguma coisa que estão pedindo para vocês levarem nas escolas?

(2) **Taiane:** Por que, Rita, você está perguntando isso?

(3) **Eu:** Porque teve uma diretora de uma escola que não quis assinar a documentação para uma das alunas da turma de vocês.

(4) **Gil:** A diretora da escola em que estagiei também estava resistente. Eu cheguei lá na escola, falei que queria fazer o estágio. A diretora falou para mim: Então, eu não quero que você fique falando pra muita gente que aqui pode fazer estágio porque eu já tenho duas estagiárias de Pedagogia, mais não sei quanto de Psicologia e é muita gente. Foi super seca.

Aí beleza, como para mim ela autorizou, peguei e fiz as 40 horas no Ensino Fundamental. E tinha dez horas para fazer de direção, com ela. A professora da classe comentou com a diretora que eu "tava" ajudando na sala de aula. Então a diretora mudou comigo. Começou a me tratar super bem, e tudo o que ela fazia, dizia: Você quer me ajudar?

(5) **Eu:** Que tipo de atividade ela pediu para você fazer?

(6) **Gil:** No primeiro dia eu recortei todos os bilhetes da festa junina e fiz os canhotinhos da venda de votos da miss sinhazinha. Imagina, eram três canhotinhos para cada aluno e são mais de 300 alunos. Cortei tudo e levei tudo pronto pra ela. Fiquei até com dor nas costas.

No outro dia que eu fiz o estágio, ela tinha que fazer cadastro de alunos e era tudo manual. Tinha que transcrever todos os dados dos alunos. Me orientou a

digitar certinho os nomes dos alunos, observar onde tinha acento, se escrevia com z ou com s. Eu fiz oitenta cadastros para ela. Quando eu peguei o jeito de fazer, acabaram as minhas horas de estágio.

A diretora agradeceu minha ajuda, falou que se eu tiver mais 30 horas de direção pra fazer que posso procurar a escola que ela aceita.

(7) (Risos das alunas...)

(8) **Eu:** Mas é assim mesmo. Você vai estagiar, lembra do que discutíamos no primeiro semestre de estágio, o estagiário não tem um lugar específico na escola, porque ele chega e depois vai embora de uma hora para outra. Lembra que eu dizia para vocês no início, vão conquistando seus espaços, quaisquer que sejam eles, e analisando o que estão aprendendo. Muitas vezes uma atividade que parece não ensinar nada, oportuniza uma aproximação com o pessoal da escola. Essa aproximação viabiliza conversar e fazer perguntas sobre temas que interessam a vocês e para sua formação.

(9) **Gil:** A diretora me disse que no semestre que vem as portas estarão abertas para mim e que se eu quiser continuar serei muito bem-vinda.

(10) **Eu:** Ainda bem, aí você volta lá. E é assim mesmo, se a gente chega com o nariz erguido, querendo dizer eu sei mais do que você, porque eu estou na faculdade, represento a academia, represento o saber, você perde mesmo. Agora se você chega e vai conquistando espaço, a escola tem as portas abertas. Gente, pra essa aluna que a diretora não quis assinar, a escola era nova, a diretora estava lá há pouco tempo, não tinha ainda experiência com estagiária, ela queria uma autorização da Secretaria Municipal da Educação para que a estagiária pudesse entrar.

(11) **Gil:** O meu só está faltando conferir se tem assinatura da professora e da diretora em todos os cronogramas para entregar na semana que vem.

(12) **Eu:** Isso, confirmem tudo, porque se faltar assinatura não posso validar como estágio feito.

(13) **Jade:** (com uma expressão de desconforto e uma voz de enfado) Você acredita, Rita, que eu tenho que preencher os cronogramas tudo de novo e levar na escola para a diretora assinar?

(14) **Eu:** Por quê?

(15) **Jade**³³: Porque eu fiz errado, preenchi o número de horas errado e não pode ter rasura.

(16) **Eu**: É, você saiu da escola meio brigada com a diretora, é isso? Por isso você não quer voltar?

(17) **Jade**: Não, eu não saí brigada, mas também não saí naquela maravilha. Ainda bem que eu fiquei quieta.

(18) **Alana**³⁴: A nossa diretora, a nossa chefe ligou na escola que a Janaína³⁵ estava fazendo o estágio chamando ela, porque estava precisando dela lá na escola. Mas a diretora da escola que ela estava estagiando falou: - Mas ela precisa fazer o estágio, agora que ela está aqui ela precisa terminar. Só vou assinar quando ela acabar. A diretora da escola que a Janaína estava estagiando estava defendendo a estagiária, estava defendendo a Janaína. Ela achava que a diretora da nossa creche não liberava a gente para fazer o estágio, por isso que ela respondeu assim.

A nossa diretora sabe que a gente tem que estagiar, mas... Não sei que cisma que os diretores, os professores tem da gente ficar fazendo o estágio. A filha dela estudou aqui, ela sabe que a gente tem que estagiar.

(19) **Eu**: A cisma é a desconfiança. É que na supervisão a gente discuta...

(20) **Alana**: Fale mal da escola e da professora.

(21) **Eu**: E na verdade, nós estamos tentando entender a prática da professora. Embora a gente discuta, problematize, é sempre na tentativa de entender a prática e para vocês também se colocarem no lugar do outro. E se fossem vocês? Como é que lidamos com uma porção de coisas que acontece na escola, que a gente vê que a professora não está dando conta? Mas e se fosse a gente no lugar da professora? O que você iria fazer? Será que a gente estaria dando conta também?

(22) **Talita**: Aconteceu isso comigo. Quando eu fiz o estágio em Charqueada, eu ainda não atuava na área. Aí eu falava: Nossa, dá para a professora fazer isso, fazer aquilo. Ela não faz, porque tem preguiça.

³³ Jade realizava o estágio na mesma escola em que trabalhava como professora em horário oposto ao do seu trabalho, mas havia discutido com a diretora e pedido demissão em função de discordar das exigências impostas ao seu trabalho, tais como, não fazer hora de almoço e precisar emendar o estágio curricular com o horário de seu trabalho como funcionária da escola.

³⁴ Alana e Janaína trabalhavam na mesma escola de educação infantil municipal (creche) e realizavam o estágio supervisionado curricular em outra creche do município de Piracicaba.

³⁵ Professora que trabalhava na mesma creche que Alana, mas que estava fazendo o estágio em outra creche.

Agora que eu sei como é que é. Nesses últimos estágios que eu fiz, eu já fui com um outro olhar. Você não sabe o dia-a-dia da sala, você está ali dois dias da semana, você não sabe o que aconteceu nos outros dias.

Você vai aquele dia para a escola, acontece um fato isolado, que você não sabe por que foi que aconteceu, porque você não estava durante a semana. Então hoje, eu já procuro ver diferente.

(23) **Eu:** Por isso que eu sempre oriento vocês a não ficarem um dia em uma sala e outro dia em outra sala. Acompanhem pelo menos uma semana uma mesma sala para vocês saberem. Porque, às vezes, vocês pegam no primeiro dia do estágio, os resquícios de uma briga, você não entende porque a professora e os alunos estão naquela agitação, porque você não acompanhou o dia anterior. Ou, você termina o dia acompanhando uma problemática que você não sabe como no outro dia se resolveu, porque você não está lá naquela sala, com aquela professora e com aqueles alunos.

(24) **Talita:** Aí a gente coloca no relatório, algo que não é verdadeiro.

Meus comentários sobre a necessidade das assinaturas das diretoras e das professoras das escolas para a efetiva validação do estágio e sobre a recusa de uma diretora em fazê-lo explicitaram as relações de poder constitutivas do estágio, que se assentam na hierarquia entre as instituições de ensino superior e a escola básica, entre diretores das unidades escolares e estagiárias, entre estagiárias e professora supervisora, entre professoras e diretoras das unidades escolares e a professora supervisora. Embora essa seja a temática abordada ao longo da interlocução, as relações de poder são mais sugeridas, mencionadas, supostas, do que abertamente analisadas pelos interlocutores.

Para o desenvolvimento da análise, subdividi a interlocução produzida em três momentos distintos. O primeiro deles, que vai do turno 1 ao 12, centra-se em minha interlocução com Gil. Do turno 13 ao 21, sobressaem as intervenções de Jade e Alana em resposta aos dizeres de Gil e a meus comentários sobre eles. No terceiro momento, do turno 22 até o final, destacam-se as intervenções de Talita, suscitadas pelos dizeres que as precederam.

Nos três momentos propostos para análise, diferentes sentidos do estágio e do lugar da estagiária são destacados pelas estudantes e por mim. Neles também se indiciam imagens que os professores e gestores das escolas constroem dos

estagiários e imagens que os estagiários e a professora supervisora constroem de si e dos profissionais da escola básica nas relações produzidas nos estágios.

5.2.1 Estágio: qual é mesmo o sentido dessa atividade? Estagiária: que lugar é esse?

Foi em resposta ao meu comentário de que uma diretora não quisera assinar a documentação para uma das alunas da turma, que Gil, no primeiro momento recortado para análise, relata sua trajetória na escola (*conf. turnos 4, 6 e 9*), passando do não acolhimento inicial (*“A diretora da escola [...] estava resistente”; “Foi super seca”*) a sua aceitação como estagiária.

Nesse relato, Gil justifica sua aceitação pela diretora como uma consequência de sua disposição em colaborar, mais do que em observar a escola (*“A professora da classe comentou com a diretora que eu ‘tava’ ajudando na sala de aula” – conf. turno 4*).

A relação estabelecida entre ajudar, ser aceita como estagiária e cumprir o estágio é reafirmada por Gil quando ela descreve a mudança de atitude da diretora em relação a ela (*“Começou a me tratar super bem”; “[...] tudo o que ela fazia, dizia: Você quer me ajudar?”*) e quando destaca a disposição manifestada pela diretora, de voltar a recebê-la como estagiária para a finalização do estágio em outro momento (*conf. turnos 6 e 9*).

Na sequência, ao ser questionada por mim acerca dos tipos de atividade que foi solicitada a realizar na escola (*conf. turno 5*), Gil descreveu-os e os avaliou em termos do volume de trabalho (*“eram três canhotinhos para cada aluno e são mais de 300 alunos”; “oitenta cadastros”*) e de seus efeitos físicos sobre ela: *cansaço e dor nas costas* (*conf. turno 6*).

Com esse modo de enunciar, Gil enfatizou características do estágio, que do ponto de vista da formação são consideradas como contingentes. A ausência, em seu enunciado, de referências ao valor das atividades por ela realizadas para sua formação como professora, relativizou o caráter formativo do estágio, sugerindo que, apesar de ser obrigatório, ele nem sempre resulta em aprendizados sobre a escola e sobre a docência. Além disso, a ênfase, dada por Gil, ao resultado alcançado – garantir a continuidade do estágio e sua validação (*conf. turnos 6, 9 e 11*) – conferiu à realização de atividades, na escola, o caráter de estratégia para assegurar o

cumprimento do estágio e ao próprio estágio o sentido de tarefa a ser cumprida, mais do que uma relação de aprendizado.

O riso das demais alunas foi uma réplica ao relato de Gil e a mim. Embora não se possa assegurar de que sentidos se revestiu esse riso, é possível explorar algumas de suas possibilidades tendo em conta o papel atribuído por Bakhtin ao riso em seus estudos sobre a cultura popular no contexto da obra de François Rabelais.

De acordo com ele, o riso opõe-se ao esforço centrípeto dos discursos de autoridade, mostrando que os sentidos por eles pretendidos não são únicos, mas um entre outros. O riso das alunas, considerado dessa perspectiva, pode ser entendido como uma réplica à própria proposta de estágio, à supervisão e a mim, na condição de autoridade docente que as enuncia. Ele também indicaria que a relativização do caráter formativo do estágio foi apreendida e que o fato de o contingente tornar-se seu foco não é necessariamente algo tão ocasional quanto possa parecer aos supervisores de estágio.

Outra possibilidade de sentido indiciada pelo riso seria a familiaridade das estudantes com o sentido do estágio como tarefa e, até mesmo, sua concordância com a estratégia assumida por Gil para assegurar seu cumprimento e validação.

A ambivalência em relação aos sentidos do estágio – estágio tarefa/estágio formação - instaurada por Gil e mantida pelo riso das demais alunas foi replicada por mim nos turnos 8 e 10.

Começando meu enunciado com a expressão *“mas é assim mesmo”* (conf. turno 8), naturalizei, inicialmente, o fato de Gil assumir tarefas na escola e o tipo de relação estabelecida entre ela, a professora e a diretora em torno das mesmas.

Na sequência, reconstruí o significado do enunciado de modo a recuperar uma imagem defendida por mim em relação ao lugar do estagiário na escola. Lembrando que *“o estagiário não tem um lugar específico na escola”* (conf. turno 8), indiquei a necessidade de *“conquistar espaços”* dentro dela, *“quaisquer que sejam eles”*, como uma estratégia de inserção do estagiário nas relações ali produzidas. Com esses argumentos desloquei a naturalização dos vínculos entre estagiária e professores, inicialmente assumida, em favor de uma ação intencional dos estagiários para a construção dessa relação.

Porque não é uma relação espontânea, nem casual entre seres humanos colocados face a face, mas o encontro e confronto, anunciado e cercado de

expectativas, entre sujeitos que ocupam lugares sociais distintos - o lugar de professor/a, diretor/a e o lugar de estagiário/a -, o estágio começa muito antes da chegada dos estagiários às escolas, como antecipação, como expectativas (tanto positivas, quanto negativas) de todos os sujeitos nele envolvidos.

Do ponto de vista das relações de poder, o estágio é marcado por ambiguidades e tensões. Em função de o papel social desempenhado pelo estagiário não existir fora da relação com o professor e com o diretor da escola em que ele se insere, mesmo quando essa relação é falseada e limitada à assinatura da ficha de estágio, conforme relatos que são feitos pelas alunas, sua posição parece ser a de submissão a eles. No entanto, ainda que o poder de aceitar ou de recusar, de validar ou não o estágio, confira, por um lado, poder e autoridade ao diretor e ao professor na relação de estágio, por outro, expõe esses dois profissionais e seus modos de ação ao olhar, à escuta e ao julgamento do estagiário. Nesse sentido, pode-se afirmar que os estagiários, professores e diretores afetam-se reciprocamente, tenham ou não consciência dessa reciprocidade.

Ao utilizar, em meu enunciado, a palavra “conquista” (*conf. turno 8*) defini, sem explicitar, uma outra leitura da relação de poder presente no estágio que reafirma a assimetria, em detrimento da reciprocidade, só que em favor do estagiário. Como lembra Paulo Freire (1975) em seu ensaio “Extensão ou Comunicação?”, a palavra conquista remete aos sentidos de invadir; apoderar-se; apossar-se; apropriar-se de algo, de uma relação, de uma situação ou de um espaço que pertence a outrem. Ao definir a necessidade de conquista de um lugar na escola, percebo que no momento desta análise, eu sugeri aos estagiários uma forma de ação, assentada na assimetria, que fortaleceria sua posição na relação de estágio, na medida em que ao apropriar-se de um espaço que é do professor e de relações conduzidas por ele, o estagiário o reduziria “a um mero objetivo de sua ação” (FREIRE, 1975, p.41), uma vez que pensaria sobre o professor e sobre o lugar que ele ocupa, “mas não pensaria com ele” (*idem*), nem se submeteria a ele.

Em seguida à ideia de conquista de espaços, estabeleci uma segunda exigência à construção do estágio: a necessidade de os estagiários analisarem o que estão aprendendo. Com essa exigência, além de reafirmar uma posição de pensar sobre o professor e não com ele, introduzi um critério para a validação formativa daquilo que se viveu no estágio: as atividades assumidas na escola, quaisquer que sejam elas, contribuem para a formação desde que o estagiário

analise aquilo que aprendeu sobre a escola e a docência, mediado por tais atividades.

Com essa modalização, não só reafirmei o fortalecimento da posição do estagiário na condução das relações de estágio, como também respondi ao tom irônico empregado por Gil, para avaliar as atividades por ela assumidas, e ao riso das alunas, deixando pistas de que a atuação na escola não deveria ser entendida apenas como ocupar-se de atividades prescritas por professores e diretores, nem apenas como uma forma de garantir a realização do estágio. Ela deveria ser entendida como um momento de aprendizado. Aprendizado esse dependente da aceitação de tarefas, tal qual descrito por Gil, mas também de uma atitude indagadora e analítica a ser necessariamente assumida pelo estagiário, o que o responsabilizaria por assegurar a dimensão formativa em sua experiência de estágio.

No turno 10, retomei a questão da aceitação da estagiária, contrapondo-me à tese defendida por Gil. Na réplica a ela, destaquei que as instituições (universidade, escola básica) e papéis sociais (estagiário, professor, gestor, formador universitário) envolvidos nas relações de estágio, não são apenas distintos entre si, mas hierarquizados e valorizados a partir dos lugares que ocupam na divisão social do trabalho (trabalho intelectual/ trabalho prático) em nossa formação social. Com esse destaque, sinalizei as relações de poder como constitutivas das condições de realização do estágio, deslocando a suficiência da disposição em atuar na escola como a única forma de assegurar a aceitação do estagiário.

A partir dessa argumentação, retomei a proposta de conquista de espaço na escola, orientando as estagiárias para que não se apresentassem como representantes da universidade. Dei essa orientação sem analisar a relação de poder a que me referia, sem problematizar a própria ideia de conquista, sem considerar a condição de produção do estágio como parte de uma proposta de formação e sem analisar o jogo de imagens recíprocas que se estabelece entre seus participantes.

Como ressalta Fontana (2013), em ensaio sobre o processo de inserção do estagiário na escola, no encontro entre estagiários e os profissionais da escola básica se indiciam diferentes modos de compreender e valorar o vivido na escola e os saberes sobre ele produzidos, bem como as políticas de conhecimento que regem e hierarquizam esses saberes.

De acordo com as concepções e valorações em jogo no processo de formação como um todo, o estudante pode apresentar-se nas relações de estágio como porta voz das mudanças pedagógicas ou aprendiz que nada sabe; pode experimentar-se como um analista da escola ou como um participante em suas relações, como futuro professor, como pesquisador ou como professor-pesquisador, valorizando ou não o trabalho dos professores em atuação na escola básica e seus conhecimentos, reconhecendo-se, ou não, como parte integrante dessa escola em suas descontinuidades e contradições.

As imagens que o estagiário tem de si e de seus interlocutores são mediadas pelos livros que se lêem sobre a escola e seus rituais, pelos relatos de experiência que chegam aos estagiários por diversas vias, pelas orientações que os estagiários recebem de seus formadores, pelas negociações que se vão produzindo entre o estagiário e seus interlocutores. (FONTANA, 2013, pp. 143 e 144).

Sem fazer a análise do jogo de imagens que se estabelece nas relações de estágio, minha sugestão de não se apresentar como um representante da instituição formadora pareceu apagar o fato de que tanto o estagiário quanto os profissionais da escola básica sabem, de antemão, que ele tem um vínculo com essa instituição, que ele vivencia as relações na escola, orientado por uma proposta de formação e que sua aproximação da escola obedece a diretrizes por ela definidas. Com esse apagamento, tal orientação não só soa simplista por não explicitar e não analisar as relações de poder invocadas como argumento, como também parece sugerir a possibilidade de enganar as pessoas da escola para assegurar o estágio, conduta essa que estaria mais próxima do estágio como tarefa, a que eu mesma estava me contrapondo, do que do estágio como formação, por mim defendida.

Nos turnos 8 e 10, embora eu não explicito os determinantes sociais da intencionalidade das relações produzidas no estágio, é a essa sua dimensão intencional que confiro ênfase, utilizando-me das expressões “*vão conquistando*”, “*vão analisando*”. O uso do gerúndio, indicando uma ação em andamento, insere esses dizeres no eixo da conduta, expressando aquilo que as estagiárias devem fazer. Com esses direcionamentos, responsabilizo as estagiárias por sua aceitação ou não na escola e pela manutenção do caráter formativo do estágio.

5.2.2 O lugar da estagiária – cadê as contradições?

A responsabilização das estagiárias pelos rumos de seu estágio é replicada por Jade no turno 13. Nesse turno, inicia-se o segundo bloco de enunciados que recortei para análise. Nesse bloco, as considerações mais genéricas sobre o lugar do estagiário e sobre as condutas a serem assumidas pelas estudantes nas escolas são replicadas pela narração de casos específicos que colocam em evidência os limites da argumentação que se vinha tecendo em torno de duas interpretações contrapostas: o estágio como tarefa a ter seu cumprimento assegurado e o estágio como formação.

Embora distintas as duas interpretações tinham como ponto em comum a ação intencionada dos estagiários na condução do estágio. Na primeira interpretação, a imagem do estagiário é a de alguém que, para assegurar sua aceitação e permanência na escola, assume intencionalmente tarefas prescritas pela professora ou pela diretora. Seu objetivo é cumprir o estágio tarefa.

Na segunda interpretação, o estagiário também é definido como alguém que age intencionalmente. Ele assume a condução do estágio pela conquista de espaços e não pela submissão àquilo que lhe é prescrito e pela análise do aprendizado implicado naquilo que vivenciou na escola. Suas ações são direcionadas ao aprendizado da docência.

Os relatos de casos específicos, por darem visibilidade aos limites dentro dos quais as relações de estágio são tecidas entre os sujeitos concretos, em condições históricas específicas, evidenciaram contradições na dicotomia estágio tarefa/estágio formação e na responsabilização do estagiário pelos rumos do estágio.

Demonstrando no tom de voz e na expressão facial, o desconforto que experimentava por ter que voltar à escola em que trabalhara para que a diretora assinasse novamente suas horas de estágio, Jade nos remete, a mim e ao grupo, à experiência conflitiva por ela vivida.

Em princípio parecera interessante para essa aluna realizar o estágio na mesma escola em que trabalhava porque isso facilitaria seu processo de inserção. Mesmo tendo procurado diferenciar o estágio do trabalho que realizava na escola, cumprindo-o em horário oposto, a ocupação de dois papéis sociais distintos na instituição acarretou conflitos tanto nas relações de trabalho vividas quanto nas

relações de estágio, na medida em que o lugar de trabalho acabou se sobrepondo ao de estagiária. Embora não apareça na interlocução transcrita, era recorrente a aluna reclamar de que no espaço em que ela estava atuando como estagiária, a diretora a via como funcionária da escola e pedia que ela realizasse as tarefas específicas de seu cargo como professora. Os conflitos intensificaram-se e a estudante acabou pedindo demissão da escola.

Nos turnos 15 e 16, instaura-se entre nós uma disputa em torno de como definir o “lugar do estagiário na escola”. Ao sinalizar, no turno 16, que reconhecia a situação a que ela se referia, utilizei-me da expressão *“sair da escola meio brigada”* para defini-la. Com tal expressão, responsabilizei Jade pelo conflito vivido, apagando as tentativas de negociação que ela relatara ao longo das supervisões.

Jade se contrapôs a meu enunciado, corrigindo-o: *“Não, eu não saí brigada”* (conf. turno 17). Ela também questionou, ainda que não abertamente num jogo de réplica velada, tanto a ideia de colaboração do estagiário com a escola, defendida por Gil, quanto a necessidade de conquista de espaços e de análise do vivido defendida por mim, ao afirmar: *“Ainda bem que eu fiquei quieta”*, lançando na interlocução um outro modo de o estagiário estar na escola – o silenciamento.

Embora na tradição da racionalidade, conforme destaca Orlandi (1995), o silêncio seja interpretado como falta de sentido, quando considerado no jogo das relações sociais, ele é réplica: significa e é significado.

No caso de Jade, o silenciamento é uma réplica à diretora e a mim, na condição de supervisora de seu estágio. Na relação com a diretora, no jogo entre a organização do trabalho, como veículo da vontade de um outro, e sua própria intencionalidade na condução do estágio, Jade atualizou no pedido de demissão, seu conflito com o poder, mas também preservou, pelo silêncio, a possibilidade de voltar à escola para conseguir a assinatura, requisito do qual eu não abriria mão para a validação de seu estágio. Com esses modos de agir ela conciliou sua não submissão à diretora com a submissão às regras de validação do estágio.

Em relação aos meus dizeres sobre a intencionalidade das ações do estagiário e sobre a orientação a ser dada a elas no sentido da formação mais do que da tarefa, a situação concreta vivida por Jade evidenciou que sua opção pelo estágio formação colocou em risco o cumprimento do estágio tarefa, tão exigido por mim quanto o primeiro e mais decisivo para sua diplomação do que aquele.

Em resposta ao comentário de Jade e a minha observação sobre sua saída da escola, Alana fez um relato que confirmava que a distinção entre os papéis de funcionária e de estagiária não era algo simples entre os diretores das escolas, reafirmando as dificuldades vividas por Jade. Referindo-se a essa confusão de papéis como “cisma” desses profissionais em relação aos estágios das futuras professoras nas escolas, ela endossou a contraposição, enunciada por Jade, à ideia de estágio como uma relação de negociação que depende dos modos de agir da estagiária.

Embora, no enunciado de Alana a palavra cisma remetesse aos sentidos de “implicância” e de “desconfiança” em relação às estagiárias (*conf. turno 18*), eu a interpretei como desconfiança em relação à instituição formadora na figura da supervisão (*conf. turno 19*). Alana acolheu o sentido de desconfiança enunciado por mim e respondeu a ele completando meu enunciado ao associar a ideia de discussão a falar mal da escola e da professora (*conf. turno 20*). Com essa escolha lexical ela privilegiou um sentido de discussão: o de conflito, desavença.

Minha réplica ao enunciado de Alana, no turno 21, iniciou com a expressão “e *na verdade*”, indicando que o que eu queria dizer com “discussão” não correspondia àquilo que Alana dissera, fazendo um reparo ao modo como ela complementara o meu enunciado. “*E na verdade, nós estamos tentando entender a prática da professora*”. Com essa modalização, privilegiei outro sentido da palavra discussão, o de ponderação e, em torno dele, retomei objetivos do estágio: problematizar (no sentido de considerar), entender (no sentido de compreender, perceber, interpretar) as práticas apreendidas na escola. Nessa retomada, desloquei o sentido de antagonismo, a que eu mesma havia associado o estágio em resposta a Alana, em favor da ideia de aproximação, de reconhecimento do outro, do colocar-se no lugar do outro. Com esse posicionamento, me contrapus à ideia de conquista, entendida como ação sobre outro, que vinha norteando minhas argumentações em relação ao lugar do estagiário na escola. Embora eu mesma tenha percebido essa contradição só no momento da análise, ela é um relevante indicador de que as condições concretas de produção do estágio não afetam apenas as estagiárias, mas a própria proposta de estágio e a argumentação tecida, a seu respeito, no âmbito da supervisão.

No mesmo turno 21, na sequência de minha argumentação, dirigi uma série de perguntas às estagiárias (*conf. turno 21*). Nessas perguntas, avaliei as

professoras, ao assumir que há uma porção de coisas que acontecem na escola das quais elas não dão conta, mas também projetei uma avaliação das estagiárias, ao indagar se elas dariam conta também. Aproximei-as da situação escolar e das professoras e as induzi a analisarem a situação e a projetarem um modo de ação que, preferivelmente rompesse (que promovesse um cisma) com o desempenho observado.

Meu duplo julgamento – da professora e das estagiárias - explicita o desconforto intelectual que preside as relações de estágio. Do ponto de vista do estagiário, o desconforto é vivido, a partir dos desencontros entre o que o processo de formação valoriza, o que ele observa na escola e o que ele tenta fazer na escola, sem sucesso, a partir das orientações e princípios defendidos no processo de formação.

Do ponto de vista dos profissionais da escola básica, o desconforto nasce da exposição de si e de seus modos de ação ao julgamento do estagiário e de seu supervisor.

Do ponto de vista do supervisor, o desconforto se explicita na ambiguidade constante entre acolher o desconforto do estagiário, reconhecendo o desempenho criticável dos professores e da escola, e o cuidado em não negar o valor formativo de sua participação nas relações produzidas na escola. O desconforto também se manifesta no reconhecimento de que o estagiário necessita integrar-se à escola, assumir, mas que não deve se submeter totalmente, de que a dimensão formativa do estágio passa pela admissão da necessidade de superar muitas ações observadas na escola, mas sem negá-las pura e simplesmente, o que implica explicitar os limites das ações observadas e, a partir deles, projetar outros modos de agir.

O desconforto que preside as relações de supervisão materializa-se nas perguntas dirigidas às estagiárias, e não respondidas, e no conjunto de palavras em jogo na interlocução, que se referem a ações e sentimentos tanto das professoras e pessoas da escola como das estagiárias e da supervisora:

- Cismar (como cogitar, meditar) X cismar (como desconfiar, recear, duvidar, suspeitar).
- Cisma (como prevenção) X cisma (como ruptura, cisão).
- Discussão (como altercação, contenda, briga, conflito, desavença) X discussão (como disputa, controvérsia, polêmica, debate, contestação, ponderação).

- Falar mal (como opor-se, apontar o erro) X problematizar (como discutir, debater, considerar).

- Entender (como compreender, perceber, interpretar, colocar-se no lugar do outro) X conquistar (como ocupar o lugar do outro, pensar sobre ele).

Tais palavras referem-se tanto às professoras, quanto às estagiárias, às diretoras e à supervisora de estágio, pois todas cismam e desconfiam, disputam, brigam e ponderam, falam mal e se entendem, julgam o outro e colocam-se no lugar desse outro. Isso acontece porque as relações que se produzem entre os personagens do estágio são pautadas pela ocupação de lugares sociais hierarquicamente distintos, pelas diferenças geracionais, pelas políticas de conhecimento nela implicadas, que produzem sentidos divergentes acerca da docência, da escola, de seu cotidiano, das atividades que ali se desenvolvem e do processo de formação de professores.

Essas divergências, que são constitutivas da relação de estágio, levam os sujeitos, que dele participam, a demonstrações de autoridade e ao uso do poder de que os lugares sociais estão investidos, resultando em demissões, submissão às tarefas, silenciamentos (*“Ainda bem que eu fiquei quieta”*), estranhamentos e críticas, continuidade do estágio, não validação do estágio.

As contradições produzidas nas relações de estágio explicitam-se na supervisão e são incontornáveis. Uma dessas contradições é explicitada por Talita. Respondendo a mim, a Gil, a Jade e a Alana, ela inicia sua participação na conversa dizendo: *“Aconteceu isso comigo”* (conf. turno 22). O isso a que Talita refere-se é o julgamento que os estagiários fazem das professoras e também o exercício de se aproximarem da experiência delas.

5.2.3 O que se vê, quando se olha a partir de dois lugares, ao mesmo tempo?

Para narrar o acontecido Talita se remete a dois momentos distintos: o do estágio quando ela ainda não trabalhava em escolas e o do estágio depois de começar a trabalhar como professora. Em cada um desses momentos, ela enuncia posturas distintas (julgar a partir de si x “ver diferente”, ou seja, entender a partir do ponto de vista do outro, da aproximação com o outro) e compreensões distintas da experiência do estágio (fato isolado x contexto; verdade x inverdade).

A mudança do lugar social altera a visão de Talita sobre o trabalho da professora. Enquanto exercia o papel somente de estagiária a visão sobre o trabalho da professora era a de que ela não se esforçava para fazer um trabalho diferente por preguiça. Como professora, Talita relata uma mudança de olhar em função do lugar social que passou a ocupar. *"Agora que eu sei como é que é. Nesses últimos estágios que eu fiz, eu já fui com um outro olhar. Você não sabe o dia-a-dia da sala, você está ali dois dias da semana, você não sabe o que aconteceu nos outros dias"*. O lugar social de onde olhamos é constitutivo dos significados e sentidos atribuídos às relações vividas.

Ao destacar tal pressuposto, Talita responde a mim concordando com a sugestão de se colocar no lugar do outro e discordando de minha oposição à desconfiança das professoras e diretoras em relação ao estágio. Assumindo que o que se diz no estágio, a partir de fatos isolados são inverdades (*conf. turno 24*), ela justifica a desconfiança dos profissionais da escola: por serem inverdades, não merecem mesmo confiança.

Ela também responde a Alana e a Jade, ainda que não abertamente, ao sugerir que se o lugar social ocupado é constitutivo dos sentidos atribuídos às relações vividas, não são apenas as diretoras e as professoras que cismam sobre o estágio, os estagiários também o fazem.

Ela também não responde diretamente a Gil, mas sugere que as estagiárias estranham o que vivem na escola porque seu conhecimento do funcionamento dessa instituição, antes e mesmo durante o estágio, é lacunar e insuficiente. Há tarefas que são assumidas por diretores, coordenadores e professores, tais como recortar *"os bilhetes da festa junina"* e fazer *"os canhotinhos da venda de votos da miss sinhazinha"*, que sequer são imaginadas pelos estagiários, mas que são por eles executadas no dia-a-dia da escola.

Em resposta a Talita, endosso sua crítica às limitações e lacunas do estágio e o faço enunciando-me como participante dessa visão, na medida em que tomo o enunciado da Talita como uma justificativa de minhas orientações para as estagiárias: *"Por isso que eu sempre oriento vocês a não ficarem um dia em uma sala e outro dia em outra sala"* (*conf. turno 23*). Entretanto não retomo minhas contradições ao longo da interlocução. Contradições das quais, a bem da verdade, só me dei conta no momento desta análise.

Considerada a rede de relações tecida entre os enunciados analisados, a questão do lugar da estagiária na escola mostra-se muito mais complexa do que “o não lugar” assumido por mim.

Essa categoria, sugerida por Fontana e Guedes-Pinto em seus trabalhos (2002) é interessante para indicar que não há um lugar assegurado e definido de antemão para o estagiário na escola e para explicitar o caráter transitório do estágio. No entanto, ela não contribui para dar visibilidade ao lugar de cada uma das estagiárias na escola. Esse lugar que é produzido nas relações ali vividas e que indiciam o percurso feito por elas nas escolas, suas escolhas diante das diversas situações com que se confrontam, os modos como participam das relações escolares e como se percebem e se enunciam nessas relações.

Frente à complexidade da produção do lugar da estagiária na escola, do mesmo modo que não há um lugar definido de antemão, também não há estratégias de condução do estágio asseguradas por si mesmas. As condições de produção das relações entre os sujeitos envolvidos no estágio, pessoal e mediadamente, modulam a condução do estágio. A análise dessa diversidade de percursos é o que a supervisão de estágio proporciona em termos de aprendizagem tanto para as estagiárias quanto para a professora supervisora. Nessa análise, a escola é colocada no centro. Ela é, embora isso seja frequentemente negado pelas propostas de formação, o modelo da ação profissional por exigir dos estagiários uma resposta a cada uma das situações que lá acontecem.

Madalena Freire (1986) sinaliza, acertadamente, que todo educador tem seus modelos e necessita deles e quem está se formando necessita, mais ainda, partir de um modelo, de um parâmetro, para poder superá-lo. O empréstimo do modelo referencial é uma condição da superação, pois como a criança, o aprendiz necessita introjetar modelos para daí ‘nascer’ para o mundo maior. No estágio, em contato direto com o cotidiano da sala de aula e da escola como um todo, com os professores, diretores, coordenadores e suas práticas, o pedagogo em formação se vê diante de referências, de parâmetros de ação que incorpora pela concordância e pela refutação.

A supervisão, como ponto de confluência das diversas leituras que se tem da escola (inclusive as do supervisor), dos sujeitos, rotinas e atividades que a constituem, mediatiza a elaboração dos modelos referenciais emprestados, de seus pressupostos e dos valores neles implicados. Essa mediação não é neutra e, como

os estagiários e o pessoal da escola, o supervisor de estágio também é surpreendido em suas contradições.

5.3 Fragmentos do dia 19 de setembro de 2012

Nesse dia, a supervisão estava sendo orientada pela leitura e discussão do texto: **Trabalho Escolar e Produção do conhecimento**, de Roseli Fontana e Ana Lúcia Guedes-Pinto.

(1) **Eu (realizando a leitura em voz alta do texto):** Começamos o segundo semestre nos interrogando: continuamos a fazer o estágio na 4ª série B, ou procuramos uma nova classe, em uma nova escola e uma nova professora? Ponderamos. Afinal, para se ter uma "outra escola, temos que trabalhar a escola que temos (Marissol e Luciana - 1995). (FONTANA, GUEDES-PINTO, 2002, p. 15).

(2) **Taiane:** Eu consegui acompanhar o trabalho de duas professoras com os mesmos alunos em turnos diferentes.

(3) **Eu:** E como foi?

(4) **Taiane:** Foi interessante de perceber o jeito das professoras. A professora da manhã era extremamente seca. Era um terceiro ano. E ela dava Matemática, Geografia e História. E a segunda professora dava Linguagem e Ciências. Além disso, era uma turma de crianças que ficam o dia todo³⁶, tem oficina de lego, vivências esportivas (jogos, piscina etc.), aulas de artes. Mas a maioria do tempo, tanto de manhã como à tarde é na sala de aula. Só que a professora da tarde, era totalmente diferente da professora da manhã. Se você passasse na porta, você falaria, nossa que sala é essa. Tudo bagunçado. Mas as crianças adoravam ela. Ela estava desenvolvendo com os alunos um projeto de Ciências, chamado "Cores da Terra". Ela trouxe para a sala vários tipos de terra. Os alunos foram para a ESALQ conhecer as várias tonalidades da terra. Ela trouxe as amostras, eles misturaram com cola. Fizeram tinta. E foi bem na semana que ia ter a feira de Ciências no sábado. Ela não ficava o tempo inteiro cerceando as crianças, como, por exemplo, você vai derrubar, vai cair, sujar... Ela deixava os alunos bem a vontade para aprender. Os alunos sempre perguntavam, a professora respondia... E de manhã, já não... O aluno levantava, a professora dizia, levantou, vai sentar, pára de falar, tá gritando muito, presta atenção...

(5) **Eu:** E qual dinâmica da aula você preferia?

³⁶ Estágio feito no SESI. Os alunos ficam o período integral na escola.

(6) **Taiane:** Eu preferia à tarde. Era mais leve, mais descontraído. Até porque a tarde a professora deixava eu participar. Ela dava liberdade para eu ajudar os alunos e a professora da manhã, só me deixava sentada na classe.

(7) **Talita**³⁷: Ouvindo a Taiane contar, eu prefiro mais a professora da manhã. Porque a professora que eu auxilio é assim... Eu fico perdida com a desorganização da professora. E daí eu fico pensando: Será que sou eu que estou errada... A professora não coloca limites nas crianças. Teve até um conflito esses dias... Ela (a professora que aluna auxilia) é super criativa. Ela fez faculdade de Artes. Só que ela é super desorganizada. Ela traz as atividades para as crianças e muitas vezes ela termina de preparar as atividades em sala. É maternal II. Então as crianças ficam super agitadas. Só que as crianças acabam preferindo ela, porque eu vou colocando o limite... Tudo bem que eu acho que estou traumatizada... Porque uma criança quebrou a perna, a outra quebrou o braço... Eles ficam muito agitados com ela. Sem falar no número de crianças na sala. São 26 crianças de 03 e 04 anos. Só que modéstia a parte, comigo eles ficam bem. Mas não sei se estou errada. Eu me vejo calma, converso bastante com eles, explico as regras (embora algumas vezes não adiante) e ela não tem paciência disso. Ela agita as crianças, depois pede para eu acalmar. Então estou me sentindo assim esses dias, a chata... Aí eu penso... Será que estou errada?

(8) **Eu:** Então vamos analisar... A professora que a Taiane citou é uma professora que planeja e essa desorganização que aparentemente parece ruim, é uma forma de trabalho. As crianças estão trabalhando.

(9) **Taiane:** E as crianças se interessam mesmo.

(10) **Eu:** Agora, Talita, a professora que você auxilia me parece uma professora que não planeja a aula ou deixa para terminar em aula, aí os alunos fazem um tumulto... um tumulto por não estar fazendo nada.

(11) **Talita:** Isso, Rita... É exatamente isso que acontece. Eles correm na sala, não tem espaço... São 26 crianças. Daí eles trombam e se machucam. Ela não organiza também os materiais... Eu tenho que ficar falando... "Guarda a bolsa", "guarda o brinquedo". Aí eu penso, mas será que sou eu... Mas também eu vou deixar essa bagunça? Ela deixa álcool em cima da mesa no alcance das crianças, tesoura...

(12) **Eu:** Mas será que ela não faz isso, porque tem você?

(13) **Talita:** Pode ser... Mas não cabe a mim só esse papel de organizar.

³⁷ Talita relata sua experiência como auxiliar de turma numa creche.

(14) **Eu:** Vejo que você está aprendendo algumas formas de ser e algumas formas de não ser igual a professora. São dois modos de ser professora em cena que estão sendo colocados hoje, que são formas de ser e agir em sala de aula. Existe a professora organizada e também aquela professora que possibilita mais a criação em sala de aula.

(15) **Taiane:** E mesmo quando a professora dá atividade no papel de escrita e leitura, ela permite que os alunos levantem e busquem informações com os colegas da classe. Quando eles têm dúvida, eles ficam na mesa dela ou ela vai passando nas carteiras. Não é aquela que os alunos estão bagunçando porque não querem fazer, mas os alunos estão interagindo com as atividades, parece bagunça, mas não é... Eles estão conversando, mas é sobre as atividades... Os alunos estão querendo entender.

(16) **Talita:** Nesse caso, é uma bagunça organizada.

(17) **Eu:** Me parece uma sala de aula em que os alunos estão em atividade e a professora está mediando o tempo inteiro.

(18) **Talita:** Agora, o dia-a-dia de ficar junto com a professora que eu auxilio é exaustivo, por conta dessa desorganização... às vezes eu tenho que gritar, porque não dá para falar baixo. E estou percebendo que esses dias, as crianças não estão me ouvindo mais. Eu não deixo as crianças bagunçarem, mas ela deixa... Várias vezes eu já falei... Vamos fazer rotina. As crianças precisam ter rotina. Ela não segue a rotina, não senta para conversar com as crianças. Não faz roda de conversa. E eu acho isso essencial. Desde quando eu entrei na creche, ninguém tinha pego os velotrois, as bicicletas... O dia em que ela deixou os alunos brincarem, meu Deus... Tanto é que nesse dia, um aluno quebrou o braço.

(19) **Alana**³⁸: Agora, a professora que eu auxilio é totalmente o contrário. A gente tem 24 alunos de 02 anos. Ela tenta controlar eles o máximo, ela morre de medo...

(20) **Talita:** Aí eu já acho que é demais... Vai do 8 para o 80.

(21) **Alana:** A professora já teve experiências ruins... Então ela é extremamente cuidadosa. Agora tem um aluno que não sabemos mais o que fazer, e a direção não dá orientação nenhuma. Nós já chamamos duas vezes o pai do aluno, ele tem 02 anos. Ele é muito inteligente, mas ele não pára. Ele não acata seus chamados. Você tentar ensinar as regras, ele não ouve. Eu falei não vou mais chamar a atenção dele. Nós já conversamos com a diretora. Ninguém sabe mais

³⁸ Alana, Talita e Dany trabalham juntas, na mesma creche.

o que fazer com ele. Ele está sugando a gente. Ele chega na creche, a gente pensa assim: Não acredito, ele chegou... Dá dó de sentir isso pela criança... Mas ele esgota. Mas imagina Rita, é das 7h00 às 17h00 correndo atrás dele...

(22) **Eu:** Observando o relato de vocês fico pensando qual é o papel da Educação Infantil... A Educação Infantil deve ter todo um comprometimento com a Educação. É uma instituição voltada para o planejamento, para o ensino, para a diversidade de atividades. Mas enquanto vocês falavam sobre as crianças eu fiquei pensando: será que não estamos querendo transformar a Educação Infantil, seguindo o mesmo modelo que a gente tem no Ensino Fundamental? Fico também pensando que cada vez mais cedo, porque cada vez mais cedo as crianças estão indo à escola, a gente está enquadrando o comportamento das crianças em moldezinhos. As crianças vivenciam a instituição desde bebezinhos. E aí como a gente dá conta dessa criança que sente necessidade de correr...

(23) **Talita:** Não é uma situação desgastante, a criança ficar todo o dia na creche e a professora também? Isso já um agravante. Eu garanto que se ficasse das 7h00 às 12h00, a gente não ia estar desse jeito...

(24) **Alana:** Nós escrevemos bilhetes para os pais pedindo ajuda, para que eles conversassem com o aluno, a diretora pediu para a gente parar, senão o pai ia achar que só o filho dele tá dando problema na creche. E daí, ele tira a criança da escola. Mas como lidar com essas crianças que não se encaixam nos padrões esperados... A gente não tem orientação na escola.

(25) **Eu:** Veja Alana, você me fala de uma professora que o tempo todo manda a criança sentar, que controla esse corpo. Para uma criança que tem necessidade de correr, esse modo de atuar, destoa... A criança não se enquadra. Talvez aí, inserir na sala de aula, mais atividades de movimentação, para que essa criança que não pára quieta possa se movimentar dentro das atividades que vocês propõem.

(26) **Alana:** Ele tem muita necessidade de se movimentar, mas ele não conhece a palavra não.

(27) **Eu:** Alana, essa criança tem 02 anos... É difícil dizer que ele não entende a palavra não... Ele está em processo de entendimento. Acho que nós teríamos que pensar mais sobre como é o trabalho com essa diversidade de ser das crianças.

(28) **Dany:** Eu tenho um aluno de cinco anos que também não conhece a palavra não. Não sei, eu já tentei de tudo... Acho que a dificuldade é minha de impor os limites. Eu não sei se eu estou perdida, porque nada dá certo.

(29) **Alana:** Como você faria Rita?

(30) **Eu:** Sempre puxei pelo lado das atividades. Rever o planejamento, os momentos ociosos, o sentido das atividades dadas aos alunos. O que você está ensinando em termos de conteúdo não está surtindo efeito. Reparar quais as atividades a criança gosta de fazer e investir mais nessas atividades.

(31) **Dany:** É verdade, se a atividade não agrada ele, ele não faz.

(32) **Eu:** Repara o que prende a atenção desse aluno, o que ele gosta de fazer, mas não deixando a cargo dele decidir o que quer fazer ou não. Perceber o que chama a atenção das crianças e em cima disso fazer o planejamento. Sempre tentei dar conta da indisciplina dos alunos pelo lado do pedagógico.

(33) **Alana:** Tente trabalhar das 7h00 às 17h00 e vir direto para a Faculdade todos os dias, para ver se você não perde a paciência. Eu tô num ponto de não querer fazer mais nada. Tô muito desanimada. Porque lá na escola, a gente não tem orientação... A diretora só vem vê o trabalho quando dá problema... E mesmo assim é para criticar, não é para ajudar... Fica sem saber.

(34) **Eu (retomando a leitura do trecho):** Cheguei à conclusão de que a prática implica (para não dizer significa) o paradoxo. Na complexa prática chamada educação, pensar x, dizer e planejar x, realizar x, supor x e ter certeza caracterizam binômios: ações [ao mesmo tempo] interligadas e antagônicas. É a distância entre o querer e o conseguir. É a dialética dos movimentos, das palavras e dos sentidos chocando-se dentro de um pequeno espaço chamado sala de aula. Ansiedade, alegria, decepção, amizade, satisfação, frustração, tentar de novo, frustração.

A resposta das ações sempre chega, de uma forma ou de outra, através de um "Ah, por que você não vai dar aula para a gente semana que vem? ou de um "Você só fala coisa difícil". É a fala do "outro" mostrando o que precisa ser mudado. É o outro - o aluno - dando a resposta que o professor ainda não aprendeu a ouvir... (Érica - 1995). (FONTANA, GUEDES-PINTO, 2002, p. 15).

Mediada pela leitura do trecho do texto proposto para discussão (*conf. turno 1*), Taiane iniciou a interlocução relatando que a possibilidade de acompanhar duas professoras que eram responsáveis por uma mesma turma de terceiro ano em turnos diferentes possibilitou-lhe prestar atenção em seus modos distintos de organizar seu trabalho e de agir com as crianças em classe. Outras duas alunas, respondendo aos enunciados de Taiane, trouxeram para a interlocução modos de viver a docência que foram por elas apreendidos em suas relações como estagiárias e auxiliares de classe.

Assim, a partir do enunciado de Taiane, diferentes modos de agir como professora tornaram-se o eixo temático em torno do qual o fragmento selecionado para análise se organizou. Para analisá-los, segui a sequência em que foram sendo enunciados na interlocução.

5.3.1 Diferentes professoras, jeitos distintos de ensinar

Taiane comparando os modos de agir das duas professoras que acompanhou no estágio, descreveu uma delas, como sendo seca, organizada e controladora. Essa professora, conforme a descrição feita por Taiane, dizia aos alunos: *levantou, vai sentar, pára de falar, tá gritando muito, presta atenção...* Ela não permitia que Taiane participasse das atividades de ensino, deixando-a sentada no fundo da classe (*conf. turnos 4 e 6*).

A outra professora foi descrita como sendo “leve” e “descontraída” em suas relações com as crianças e com a estagiária, permitindo-lhes participar da aula, circular pela classe, trocarem informações. Era organizada, planejava suas aulas, deixava as crianças à vontade para aprender, possibilitava-lhes explorar materiais e fazer perguntas que eram respondidas por ela, mas não exigia que a sala de aula se mantivesse arrumada o tempo todo, nem que as crianças permanecessem sentadas (*conf. turnos 4, 6, 15, 16*).

Frente a essas diferenças, que foram consideradas interessantes por Taiane, a estudante manifestou, em resposta a uma indagação minha, sua preferência pela segunda professora.

Talita entrou no relato de Taiane para opor-se abertamente à escolha feita por ela, explicitando que suas restrições a uma professora mais leve e descontraída nasceram de sua experiência como auxiliar de sala de uma professora criativa, mas desorganizada, que terminava de planejar a aula em sala na presença de seus 26 alunos de 03 a 04 anos. Essa professora agitava as crianças, não estabelecia uma rotina, nem limites com elas, não organizava a sala nem os materiais, descuidando da segurança física de seus alunos (*conf. turnos 7, 11, 18*).

Em contraponto a esse estilo de docência, Talita, dizendo-se “traumatizada” com o fato de duas crianças terem quebrado perna e braço, procurava assegurar à turma o controle e a organização que a professora deixava

em aberto. Para isso passou a assumir o papel de organizadora da sala e controladora do comportamento das crianças.

No turno 19, Alana entra na interlocução, definindo a professora com quem trabalhava como sendo “totalmente o contrário” da professora descrita por Talita. De acordo com seu relato, por ter tido experiências ruins, a professora morria de medo que as crianças se machucassem, tentando controlar ao máximo seus 24 alunos de 2 anos (*conf. turnos 19 e 21*).

Os 4 modos de ser professora apresentados nos relatos das três estudantes não eram estranhos às tradições pedagógicas indiciando as marcas da formação de uma geração. Na professora controladora, seca que não deixava Taiane participar das relações de ensino no estágio, era possível reconhecer indicadores de uma pedagogia disciplinadora, comandada pelo professor. Já a professora que planejava a aula e que considerava importante a participação do aluno nas atividades, revelava, em seus modos de atuar, valores e práticas aproximáveis daqueles da Pedagogia Nova, tais como a atividade do aluno e sua participação, a exploração de materiais, a proximidade da professora, sua atuação como estimuladora e orientadora da aprendizagem dos alunos, o ar alegre, movimentado e barulhento da sala de aula.

Princípios escolanovistas indiciavam-se também no jeito espontaneísta da professora que Talita auxiliava (*conf. turno 7*) - *"Eu fico perdida com a desorganização da professora. Ela traz as atividades para as crianças e muitas vezes ela termina de preparar as atividades em sala"*. Nessa pedagogia, segundo Saviani (2002, p. 09) a "aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre esses e o professor".

Essas aproximações são possíveis ao observarmos as práticas dos professores em sala de aula, porque seus modos de agir são mais do que modos individuais de ser professor. Eles são históricos e como tal são marcados pelo movimento das ideias, pelas questões e debates relevantes em um dado espaço e tempo.

Inscritos na corrente da comunicação cultural como conhecimentos teóricos, sistematizados, divulgados sobre as formas de ensinar, sobre os conteúdos, valores e prioridades de uma época, tais modos de agir configuram o ideal, o que deve ser da prática pedagógica, conforme destacam Smolka e Laplane

(1993). Tais ideais “tornam-se (ou não) disponíveis ao professor (através de leituras, cursos, conversas, etc.), passando a fazer parte dos recursos materiais dos quais ele lança mão nas situações concretas” (idem, p.79). Embora tais ideais tenham um caráter difuso, não sejam estáticos e nem homogêneos, eles se constituem como pontos de referência, como parâmetros que orientam a prática.

No entanto, a observação das práticas dos professores não nos permite definir como eles são - quais são suas concepções, como chegaram a elas. Como apontam, com muita felicidade, Smolka e Laplane (idem, ibidem), ao aproximarmos um professor de alguns ideais da prática pedagógica ou mesmo de uma ou outra teoria, o que se faz é rotulá-lo ou caricaturá-lo porque o modo como o professor trabalha e lida com a dinâmica da sala de aula depende de como ele interpreta o que ali acontece e essa interpretação, por sua vez, depende da sua história, da sua formação, da sua experiência, do seu acesso aos conhecimentos produzidos historicamente.

Segundo Bakhtin, isso explica porque os modos de agir, que são sociais, não são apenas reproduzidos pelos sujeitos. Eles são singularizados no curso das relações de cada sujeito com as vozes sociais constitutivas da realidade em que estão imersos. Vozes relativas, como assinala Bakhtin (2000), à época, ao meio social mais amplo e também ao micromundo (o da família, dos amigos e conhecidos, dos colegas) em que cada um cresce e vive. Essas vozes compõem o horizonte social de cada geração, que:

possui seus enunciados que servem de norma, dão o tom; são obras científicas, literárias, ideológicas, nas quais as pessoas se apoiam e às quais se referem, que são citadas, imitadas, servem de inspiração. Toda época, em cada uma das esferas da vida e da realidade, tem tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras, das obras, dos enunciados, das locuções, etc. Há sempre certo número de ideias, diretrizes que emanam dos "luminares" da época, certo número de objetivos que se perseguem, certo número de palavras de ordem etc. (BAKHTIN, 2000, p.313).

Mas as relações de cada sujeito com as vozes de sua geração são diversas entre si. Assim, apesar de pertencerem a uma mesma geração ou a gerações próximas e estarem expostas a referências e parâmetros da prática mais ou menos similares, em função da hegemonia de certas concepções de escola, docência, aprendizado e ensino sobre outras, as professoras descritas não se

mostram todas iguais e em suas diferenças oferecem modelos, referências distintas a serem consideradas pelas professoras em formação inicial.

A professora descrita por Taiane como leve e descontraída é aproximada por Talita da professora com quem ela convive, mas Taiane e eu mesma destacamos as diferenças que reconhecemos entre ambas a partir do relato de Talita, em termos do planejamento do trabalho em sala feito por uma e da falta de planejamento da outra; da aparente desorganização como forma de trabalho de uma e da desorganização como bagunça da outra; do interesse dos alunos da primeira e do tumulto que dá o tom às relações entre os alunos da segunda, por não terem uma atividade orientada (*conf. turnos 8, 9, 10, 15, 16, 17*).

A professora controladora descrita por Taiane, embora possa ser aproximada da professora vivida por Talita, também dela se diferencia. A primeira não parece, ao menos aos olhos daquela que a descreve, hesitar em relação ao modo de conduzir suas relações com os alunos. Ela dá o tom da sala de aula e não permite que a estagiária interfira na dinâmica por ela instaurada. Talita atua, todo o tempo, em contraponto com a professora da turma e se indaga a respeito da adequação de seus modos de agir. Taiane não descreve um controle da professora assentado em gritos. Talita admite que precisa gritar (*conf. turnos 4, 6, 7, 11, 18*).

A professora que Alana acompanha preocupada em evitar que as crianças se machuquem, opta pelo controle rigoroso sobre o comportamento das crianças. Embora ela também tenha se traumatizado com experiências ruins, para usar os termos de Alana, a própria Talita a critica pelo rigor do controle (*conf. turno 20*).

5.3.2 Os modos de ser professora são modelos para as estudantes?

Mesmo havendo nas descrições das estagiárias alguns indícios das contingências que conduziram as professoras observadas aos seus modos de atuar, a composição singular de cada uma delas não apareceu nessas descrições, até mesmo em função do contato superficial estabelecido entre elas. De qualquer modo, aquilo que as estagiárias perceberam em seus modos de agir, mesmo que com algum grau de caricaturização, foi uma referência, um modelo para elas, conforme sinalizo no turno 14 para Talita: *Vejo que você está aprendendo algumas formas de ser e algumas formas de não ser igual a professora.*

Nas respostas de concordância e discordância em relação às práticas observadas e aos efeitos que suscitam na sala de aula, as estudantes indiciam suas escolhas quanto ao modelo referencial a ser tomado de empréstimo.

Taiane escolheu a professora descrita como “leve e descontraída” porque reconhecia nela condições do exercício da docência com as quais concordava e que valorizava positivamente, tais como a manutenção do interesse das crianças (*conf. turno 9*), a criação de um ambiente gostoso de aprendizagem, organizado pelo conhecimento (*conf. turno 15*), mas também porque ela era querida pelos alunos (*conf. turno 4*) e deixava a estagiária participar da dinâmica de sala (*conf. turno 6*). Na justificativa de sua escolha, Taiane evidenciou que foi guiada por princípios pertinentes a um ideal da prática pedagógica, mas também por condições concretas da situação vivida por ela.

Talita escolheu a professora controladora em função das circunstâncias em que assumiu o lugar de professora auxiliar. Sua discordância em relação aos modos de agir da professora com quem trabalhava e suas consequências sobre/para as crianças direcionaram sua escolha. No entanto, em seus enunciados, ao enumerar aspectos dos quais sentia falta no trabalho em sala de aula, tais como mostrar-se calma, ter paciência, conversar com as crianças, explicar as regras, organizar a rotina, realizar a roda de conversa, deixou indícios de que seus objetivos e intenções pedagógicas iam além do controle. Sua preocupação (*“não sei se estou errada”*) com as reações das crianças a ela (*“só que as crianças acabam preferindo ela, a professora... Estou me sentindo assim esses dias, a chata”*) e seu reconhecimento dos limites dos modos de ação por ela assumidos (*“às vezes eu tenho que gritar, porque não dá para falar baixo. E estou percebendo que esses dias, as crianças não estão me ouvindo mais”*) indicavam que mais do que uma escolha, combater a dispersão e o caos através do disciplinamento foram modos de agir que se impuseram a ela, em face da exaustão provocada pela desorganização da professora da sala, conforme ela própria enunciou. Ou seja, sua opção foi conduzida pela lógica dos acontecimentos em que sua ação estava inserida.

Os enunciados de Taiane e Talita sobre os modos como se relacionaram com as referências e modelos a que tiveram acesso na sala de aula, indiciam que tais modelos não são apreendidos em si mesmos, mas na dinâmica das condições concretas da sala de aula em que se inserem. A lógica dos acontecimentos em que

os estagiários estão inseridos orienta suas apreciações valorativas e direciona suas escolhas.

O mesmo acontece em relação aos princípios e conhecimentos teóricos de que se apropriam na formação acadêmica. Eles se constituem como pontos de referência mediados pelas condições concretas das interações compartilhadas com seus formadores e daquelas vividas por eles nas salas de aula em que estagiam.

5.3.3 A formadora como modelo

No segmento final do fragmento tomado para análise, o jeito de ser professora, colocado em destaque, foi o da formadora.

Após enumerar algumas características da professora acompanhada por ela, Alana relatou uma dificuldade que ambas, ela e essa professora, vinham enfrentando em sala de aula – uma criança com a qual não sabiam mais como lidar (*conf. turnos 19 e 21*) e os sentimentos de rejeição que reconheciam estar nutrindo por essa criança. O relato de Alana foi referendado por Dany (*conf. turno 28*).

Relatos como os que ambas fizeram, de tom profundamente angustiado, sobre o trabalho pedagógico que não flui, sobre professoras que se esgotam e sucumbem a essa dinâmica, alegando não saber o que fazer, são frequentes nas supervisões.

Minhas réplicas aos relatos das duas estagiárias foram de caráter mais geral. Inicialmente, questionei o papel da Educação Infantil, destacando que as crianças, por chegarem cada vez mais cedo a essas instituições, são formadas tanto ou mais por elas do que pelas famílias; questionei a leitura que se tem das crianças em detrimento de seu processo de desenvolvimento e a não consideração da diversidade de modos de ser criança. A única aproximação mais imediata e prática da situação relatada foi uma sugestão de replanejamento das atividades de modo a incluir a possibilidade de movimentação das crianças.

No turno 29, em réplica aos meus enunciados, Alana me perguntou: *Como você faria, Rita?*

Ao me fazer essa pergunta, Alana evidenciou que as considerações mais genéricas não resolviam suas indagações. Como estagiária, que já exercia a docência, ela não apenas me solicitava uma resposta a sua questão, mas interrogava o quanto eu dominava a atividade de professora.

Como sinaliza Clot (2007), relatos e perguntas como os que foram apresentados por Alana são comuns nas relações de supervisão porque o supervisor de estágio, como responsável por articular a formação teórica com a dimensão prática da docência vivida no estágio, tende a ser reconhecido, pelos estudantes iniciantes e por aqueles que já exercem a docência como um profissional experiente.

Entre os iniciantes, segundo Clot (2007), a expectativa em relação ao supervisor é a de que ele transmita, compartilhe essa experiência, através da indicação de como proceder, do comentário e do esclarecimento sobre os modos como ele realiza suas atividades e sobre como ele se insere nas relações da escola. Os iniciados, por sua vez, esperam dele indicações de como redimensionar sua compreensão da própria experiência profissional. Tanto em um caso, quanto no outro, considerações mais genéricas, difusas, não satisfazem essas expectativas e, no caso dos já iniciados, colocam sob suspeição a própria experiência do supervisor.

Ao apresentar a minha resposta à pergunta de Alana, reafirmei a indicação prática que fizera inicialmente - *Sempre puxei pelo lado das atividades. Rever o planejamento...* – especificando que a atenção ao aluno, como co-produtor da relação de ensino, é condição dessa revisão. Ou seja, a análise e a avaliação daquilo que se planeja, do modo como se organiza e conduz a relação de ensino se faz na confrontação com as réplicas produzidas pelos alunos a ela. É o cotejamento entre o que se intencionava e as réplicas concretas dos estudantes que define o tom e a direção da revisão do planejamento. A centralidade da relação de ensino é o que defino em meu enunciado como pedagógico: *Sempre tentei dar conta da indisciplina dos alunos pelo lado do pedagógico (conf. turno 32)*. Ou seja, uma atividade intersubjetiva, organizada pelo professor em que o que ele planejou se realiza efetivamente em interação com os alunos. Nessa relação, não há uma mera transposição do que ele pensa naquilo que ele faz, mas um movimento de transformação que atinge também as condições concretas de produção de ambos.

Em réplica a minha resposta, Alana invoca os limites da condição de produção de sua própria atividade docente: *Tente trabalhar das 7h00 às 17h00 e vir direto para a Faculdade todos os dias, para ver se você não perde a paciência. Eu tô num ponto de não querer fazer mais nada. Tô muito desanimada. Porque lá na escola, a gente não tem orientação... A diretora só vem ver o trabalho quando dá problema... E mesmo assim é para criticar, não é para ajudar...*

A análise das relações das estagiárias com distintos modos de ser professora trouxe para o encontro de supervisão a complexa relação existente entre teoria e prática, frequentemente referida nos discursos da formação, permitindo as estagiárias e a formadora olhar para ela de modo mais concreto.

*F*ECENDO ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS

Como encontrar o outro, como fazê-lo falar, como se fazer ouvir, como compreendê-lo, como traduzi-lo, como influenciá-lo ou como deixar-se influenciar por ele... Na maior parte dos casos, a resposta a essas perguntas aparece lá onde não se espera, lá onde não há nenhum método. Como se a dessemelhança devesse sempre se confirmar, como se o equívoco fosse a regra e o diálogo um puro acaso. (AMORIM, 2004, p. 31).

Vivendo e revivendo, pela leitura e análise os fragmentos dos encontros de supervisão, pergunto-me: como dar fechamento a essa investigação? A resposta a esta pergunta, penso, está nos aprendizados que foram se construindo no processo de realização deste estudo.

Um aprendizado, que foi se destacando no curso das análises diz respeito à complexidade da relação de supervisão. Embora este qualificativo possa parecer vago, utilizo-me dele para me referir à quantidade de elementos e de condições em jogo nesta relação, que são infinitamente superiores àqueles que se imagina apreender e considerar no curso de seu acontecimento.

A complexidade da supervisão de estágio não está nos dizeres que não seguem uma sequência linear dos fatos, nem em ela abranger vários assuntos e situações, nem tampouco na diversidade de vivências experimentadas pelas estagiárias nas escolas. Ela está na trama das réplicas que constituem a relação de supervisão e na multiplicidade de vozes sociais nela implicadas.

"Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico e expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva" (BAKHTIN, 2000, p. 294).

Da perspectiva das réplicas, a supervisão é uma relação na qual confluem muito mais do que as vivências do estágio, visto que os estagiários não abordam os acontecimentos vivenciados em si, mas o modo como cada um deles os significou nas condições específicas de produção do processo formativo, do estágio, das

interações de que participaram nas escolas e da supervisão. O que os estagiários verbalizam, no conjunto das condições acima especificadas, são respostas a distintos enunciados (relativos às teorias e requisitos da formação acadêmica, a dizeres dos professores das escolas, a dizeres da própria supervisora, entre outros) que são dirigidas a distintos interlocutores (as demais estagiárias, a professora supervisora, os professores que os receberam na escola, os supradestinatários que configuram ideais de prática pedagógica, entre outros).

O teor e o estilo dessas réplicas dependem da situação concreta em que se produziram, do interlocutor a que se dirigiram, mas também da história de cada estagiário, da sua experiência e de seus objetivos como estudantes, das exigências e requisitos do projeto de formação no qual estão inseridos, dos conhecimentos produzidos historicamente sobre a docência, a escola, a aprendizagem, o ensino aos quais têm acesso etc.. A partir dessas contingências, cada estagiário apreende e elabora de uma maneira particular as situações produzidas no estágio e faz algumas opções em relação ao modo como as tematiza na supervisão.

Do mesmo modo que os estagiários, o professor supervisor também interpreta os acontecimentos relatados pelos estagiários, no contexto da supervisão, orientado por sua história, por sua experiência como supervisor e como professor, pelo projeto de formação em que está inserido, pelas exigências e requisitos desse projeto, pelas expectativas que tem em relação a seu papel dentro dele, pelas expectativas que reconhece em seus alunos (ou que atribui a eles), pelos conhecimentos produzidos historicamente sobre a docência, a escola, a aprendizagem, o ensino aos quais tem acesso etc. Ele também faz algumas escolhas em relação aos modos de se inserir na supervisão e de “responder” aos estagiários.

Na supervisão, indiciam-se, então, os encontros e confrontos entre os estagiários, os supervisores e demais interlocutores que ambos trazem para essa relação, marcas da singularização dos sujeitos que dela participam e também as marcas dos embates que estagiários e supervisores vivem entre aquilo que são orientados a fazer, aquilo que intencionam (ou desejam) fazer e as condições concretas dos acontecimentos nos quais suas ações inserem-se, bem como suas escolhas em relação a como enunciar a passagem entre o pensado, intencionado, desejado e o realizado.

As relações entre o pensado e o feito; entre o pensado, o feito e o modo como o pensado e o feito são enunciados dizem respeito aos modos como os sujeitos constituem-se e qualificam-se nas relações com outros sujeitos em condições socialmente organizadas. Elas remetem à delicada questão da relação existente entre teoria e prática, na concreticidade de sua produção nas ações dos sujeitos.

Entre o pensado, o feito e o modo como o pensado e o feito são enunciados, não há uma mera transposição, mas transformações que afetam um e outro. O que estagiários e supervisores dizem sobre as escolas e o trabalho pedagógico ali produzido, sobre a formação, sobre si mesmos e sobre seus interlocutores diz respeito a seus “ideais”³⁹ e também à lógica dos acontecimentos em que se inserem. Lógica esta que mediando a relação entre o que se pensa e o que se faz transforma um e outro, uma vez que “a mediação como relação constitutiva [é] ação que modifica, que transforma” (ORLANDI, 2003, p.25).

Focalizada do ponto de vista da complexidade, a supervisão elimina as ilusões de que o encontro com o outro, fazê-lo falar, se fazer ouvir, compreendê-lo, ser compreendido, influenciá-lo ou deixar-se influenciar por ele sejam coisas simples e/ou previsíveis, como destaca a epígrafe escolhida. Ela envolve elaborações e condições de produção que, nem sempre, são apreendidas pelos interlocutores imediatos dessa relação. Além da não transparência, a relação de supervisão remete a elaborações e a singularizações em transformação.

Ao me deter nos fragmentos tomados para análise, percebi que na sucessividade dos acontecimentos da relação de supervisão, o que o professor supervisor percebe é uma fração da complexidade dessa relação, à qual ele responde com uma análise mais ou menos estruturada, como uma maior ou menor exploração dos aspectos por ele apreendidos, antecipando (ou não) seus possíveis desdobramentos, variações, dificuldades e limites. O exercício analítico dos fragmentos selecionados me fez perceber como é difícil compreender as réplicas em circulação nas relações sociais e como a ideia de fazer intervenções no processo interlocutivo produzido nas supervisões, sempre adequadas aos ideais do projeto de formação, carrega uma boa dose de ilusão.

³⁹ Lembrando que por ideais está-se entendendo princípios, modos de significar e apreciações valorativas da prática pedagógica que, produzidos e divulgados socialmente, são singularizados em cada sujeito. Essa singularização depende dos princípios que cada um prioriza como pontos de referência que orientam seus modos de agir.

Reconhecer esses limites não significa dizer que os modos de participação do professor supervisor e dos estudantes sejam indiferentes à formação implicada nos estágios e na supervisão, mas me permite enunciar de modo menos idealizado as possibilidades formativas da supervisão.

Entendi, no curso das análises, que essas possibilidades formativas existem e se fortalecem quando:

- a supervisão não é entendida como um momento institucionalizado para o cumprimento do estágio, mas como um espaço de interlocução sobre acontecimentos do estágio, na lógica dos quais se inseriram as ações dos estagiários;

- a supervisão não é vista como um repositório de respostas, mas como espaço de interlocução sobre elaborações em curso nas condições concretas dos acontecimentos do estágio, produzindo indagações, explicitando contradições e limites dos processos educativos desenvolvidos na escola básica e na formação acadêmica inicial;

- se reconhece que a escuta do supervisor é tão importante quanto suas intervenções, pois “não sabemos com precisão que toque, que palavra, que gesto produziu o encontro com outro toque, outra palavra, outro gesto” (GERALDI, 2010, p. 100).

Estas três condições destacaram-se como possibilidades formativas da supervisão porque dizem respeito à formação dos estagiários e do professor supervisor e podem favorecer a emergência de ambos como articuladores da teoria e da prática, na medida em que na produção de seus enunciados sobre acontecimentos do estágio, ambos se utilizam, de modo singular, de conhecimentos, pressupostos teóricos, crenças e destacam, nesses acontecimentos, aspectos, situações, eventos que direcionaram sua atenção e sua interpretação.

Embora fosse difícil conduzir a supervisão de estágio, muito mais difícil foi analisá-la da perspectiva das réplicas. No entanto, este exercício analítico produziu transformações, ao longo do trabalho de pesquisa, em meus modos de significar os encontros de supervisão, ao me possibilitar identificar quais eram os conhecimentos, pressupostos teóricos, crenças de que eu me utilizava para interpretá-los, a que elementos da supervisão em acontecimento eu me atinha e como ambos orientavam minha compreensão da mesma.

Nas análises, percebi-me muito mais centrada nos conteúdos do que se dizia, do que nos sentidos em disputa nos encontros de supervisão. Mas também me percebi defendendo, recorrentemente, a atenção das estagiárias aos acontecimentos de sala de aula, às crianças e a seus modos de responder às ações das professoras. A análise também evidenciou lacunas em meus conhecimentos, a inadequação de muitas de minhas intervenções e que as estagiárias me formaram e transformaram, mobilizando em mim questões e encaminhamentos diversos.

Mesmo sabendo, ao final deste trabalho, que só tive acesso a uma parcela pequena da atividade dos sujeitos com quem compartilhei a supervisão, reconheço que eles também se formaram nos limites e nas possibilidades do estágio e das relações de supervisão. Para finalizar essas considerações trago alguns enunciados⁴⁰ nos quais as estudantes se posicionaram em relação ao que aprenderam no estágio:

Janaína: *Eu acho que o estágio possibilitou vivenciar experiências que marcam... Tem coisas que eu vi no estágio que eu pensei: Nossa que legal, quando eu tiver minha sala de aula, eu vou fazer assim também, outras que eu nunca vou querer fazer... Para o bem e para o mal houve aprendizagem.*

Eu escrevi sobre isso no meu relatório final, porque tem algumas práticas que eu sei que está errado, que eu não vou fazer. Por outro lado eu fico pensando que no dia a dia a gente vive coisas parecidas e acaba fazendo coisas parecidas também com o que a gente vive. Na verdade, quando a gente faz o estágio a gente julga a professora. Mas trabalhando com as crianças na correria, você percebe que fez coisas parecidas.

Talita: *Pelo menos para mim, eu estava revendo minha pasta, meus relatórios. No começo eram três folhas cada um, agora é uma, uma e meia. Mas enfim, agora que eu já sou professora praticamente, eu fico pensando: Nossa, tenho que medir bem as palavras. Porque tem coisas que você sabe que é errado, mas como a Janaína falou, na correria você acaba fazendo igual.*

⁴⁰ Os enunciados das estagiárias foram retirados do encontro de supervisão realizado no dia 05 de dezembro de 2012. A supervisão, nesse dia, estava orientada para a finalização do estágio e a pergunta feita por mim às alunas estagiárias foi: **O que aprendi com a experiência do estágio?**

Eu: *Você consegue me dar exemplo sobre o que você está chamando de “errado”?*

Talita: *No meu ver hoje na sala, o que me deixa triste é alterar o meu tom de voz... Eu criticava isso na professora e hoje me vejo nesse papel. Só que aí tem a questão de que no estágio, eu via um momento... Não acompanhei o stress da professora durante o ano todo. Agora eu me vejo no stress. Eu sei que não é certo fazer isso. Mas sou eu que estou lá no meio das crianças agora...*

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fani. **Quem educa quem?** São Paulo: Summus, 1995.

ABREU, Ireneide Gomes de; SOUZA, Luciene Maria de. **Contribuições da prática de ensino na formação inicial de professores:** a reflexão-na-ação e sobre-a-ação desenvolvida por professoras e estagiárias no chão da escola. In: Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre - RS, 2008.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da Prática Pedagógica:** Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. 2.ed. Coimbra: Edições Almedina, 2010.

ALARCÃO, Isabel (org). **Formação Reflexiva de professores:** Estratégias de supervisão. Portugal: Porto Editora, 1996.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro:** Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

AZEVEDO, Maria Antônia Ramos; ABIB, Maria Lúcia Vital dos Santos. **O papel do professor formador frente os cenários educacionais no seu trabalho de orientação de estágios.** In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre - RS, 2008.

BARTHES, Roland. Escritores, intelectuais e professores." In: **O Rumor da Língua.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, Editora da Universidade de Brasília, 1996.

_____. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Editora da Unesp e Hucitec, 1988.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária, 1981.

BRAIT, Beth; MELO Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

BRAIT, Beth; MACHADO, Irene. **O encontro privilegiado entre Bakhtin e Dostoiévski num subsolo**. In: Bakhtiniana, São Paulo, 6 (1): 24-43, Ago./Dez. 2011.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

BUNZEN JÚNIOR, Clecio dos Santos. **Gêneros e movimentos discursivos: a produção de posts em um weblog coletivo**. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012.

CHARTIER, Anne-Marie. Exercícios escritos e cadernos de alunos: reflexões sobre práticas de longa duração. In: _____. **Práticas de leitura e escrita – história e atualidade**. Belo Horizonte: CEAL/Autêntica, 2007, pp.21 -66.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. 2.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; SILVA, Lilian Lopes Martin da. **Leitura e escrita da escola:** Relatos de práticas de ensino. In: Revista Amazônida, ano 6, n.2, jul/dez, 2001, Manaus, AM.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **O estágio curricular nos anos iniciais do ensino fundamental:** apontamentos sobre o processo de inserção no campo de estágio. In: Olh@res, Guarulhos, v. 1, n1, p. 141-162, maio. 2013.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação; PEREIRA, Valéria Lima. **Do campo de estágio ao registro escrito:** que percurso é esse? In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE. UNICAMP - Campinas - 2012.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Afinal de contas, o que é esse tal de projeto político pedagógico? Contribuições da abordagem enunciativa de Bakhtin para a compreensão dos processos de produção de sentidos sobre a docência na formação inicial de professores. In: PADILHA, A.M.L; OMETTO, C.B.C.N. **Trabalho em educação:** processos, olhares , práticas, pesquisas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011a.

_____. Estágio - Do Labirinto aos Frágeis fios de Ariadne. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos; FERRO, Maria Eduarda (orgs). **Estágio Supervisionado e Práticas Educativas:** Diálogos interdisciplinares. Dourados (MS): Editora UEMS, 2011b.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação; SILVA, Cláudio Borges da. **O aprendizado da docência:** vozes em composição e disputa na constituição da experiência da profissionalidade. In: Educar, Curitiba, n. 34, p. 35-52, 2009.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Do relatório à descrição e análise de episódios de sala de aula:** o que muda com o gênero?. In: XIV Encontro Nacional

de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre. CD Rom do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2008. v. 1. p. 01- 08.

_____. **Como nos tornamos professoras?** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Exercícios de aprender:** dos modos de ver, dos modos de ler e de dizer por escrito o ofício de professor/a nas experiências de formação. In: XI ENDIPE, 2002, Goiânia. Igualdade e diversidade na educação. Goiânia, 2002.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Trabalho escolar e produção do conhecimento. IN: NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (orgs). **Desatando os nós da formação docente.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Sobre a aula:** uma leitura pelo avesso. In: Presença Pedagógica, Vol. 7, ano 39, mai/jun, 2001.

_____. **Contribuições da abordagem enunciativa de Bakhtin para a compreensão das elaborações dos sentidos da docência nos processos de formação inicial de professores.** FE - UNICAMP, s/d. (mimeo).

FONTANA, Roseli Aparecida Cação; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Experienciando a narração:** relato de uma prática. In: 23 Reunião Anual da ANPED, 2000, Caxambu. Anais da 23 Reunião Nacional da ANPED, 2000.

FREIRE, Madalena. **Refletindo, praticando, vivendo com as crianças da Vila Helena.** In: Isto se Aprende com o Ciclo Básico, São Paulo, SE/CENP, 1986.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1975.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens:** estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de Um Paradigma Indiciário. In: _____. **Mitos, Emblemas, Sinais – Morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO - GEGe - UFSCAR. **Palavras e contrapalavras: conversando sobre os trabalhos de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Narrativas de professores em formação inicial: suas memórias de leitura e seus dizeres sobre as práticas de trabalho na escola**. In: *Leitura, Teoria & Prática*, v. 58, p. 1221-1226, 2012.

_____. **Formação inicial de professores: a escrita como aliada da prática formativa e como indiciadora dos sentidos do trabalho docente**. In: *Poíesis Pedagógica*, v. 09, p. 20-34, 2011.

GUEDES-PINTO, Ana Lucia; FONTANA, Roseli, Aparecida Cação. **Apontamentos teórico-metodológicos sobre a prática do ensino na formação inicial**. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44, p. 69-87, dez, 2006.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia.; GOMES, Geisa Genaro; SILVA, Leila Cristina Borges da. Percursos de letramento dos professores: narrativas em foco. In: KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2005, v. 1, p. 65-92.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **O processo de interlocução pela escrita: notas sobre o processo de formação de professores**. In: XI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2002, Goiânia. Igualdade e Diversidade na Educação. Goiânia: CD-ROM, 2002, v. 01, p. 01-12.

GUEDIN, Evandro; BRITO, César Lobato; OLIVEIRA, Norma Aparecida Lopes de. **O Espaço Pedagógico da Formação Docente**: Relato de uma Experiência no curso Normal Superior. In: Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino. Políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

HÉBRARD, Jean. **O Objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma**. In: Presença Pedagógica. V. 6, n.º 33, p. 5-17, mai./jun. 2000.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**. Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação Básica, 2006.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**. Campinas, S.P: Mercado das letras, 2001.

MELLO, Roseli Rodrigues de. Professoras experientes: quem são e o que dizem sobre sua formação e seu percurso profissional. In: ABRAMOWICZ, Anete; MELLO, Roseli Rodrigues (orgs). **Educação, Pesquisas e práticas**. Campinas, S.P: Papyrus, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas/SP: Pontes, 2003.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: UNICAMP, 1995.

PADILHA, Simone de. **A arquitetura dos dizeres**: em todas as direções. Conferência de encerramento da XVIII Semana de Letras da UFMT/CUR, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na Formação de Professores**: Unidade Teoria e Prática? 11.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POSSENTI, Sírio. O dado dado e o dado dado. In: PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora Da Unicamp, 1996.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; LIBERALESSO, Rita de Cacia Borges; CANCIAN, Viviane Ache. **A prática de ensino no curso de pedagogia: desafios do processo formativo**. In: Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre - RS, 2008.

ROJO, Roxane. **Práticas de ensino em língua materna: Interação em sala de aula como cadeia enunciativa?** IEL - UNICAMP, s/d.

ROSSI, Maria Helena Wagner; STUMPF, Jussara Marchioro, VERGAMINI, Sandra Maria. **Um novo perfil dos estágios curriculares dos cursos de licenciatura UCS**. In: Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre - RS, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 35.ed. revista. Campinas, S.P: Autores Associados, 2002.

SCHWARTZ, Yves. **Conceito, experiência, trabalho e linguagem**. Trabalho e Educação: Belo Horizonte, NETE, vol.18, n.3, set/dez, 2009.

_____. **A experiência de conciliação de saberes produzidos em situação de trabalho com os saberes produzidos na academia**. Trabalho e Educação: Belo Horizonte, NETE, vol.17, n.2, mai/ago, 2008.

_____. **Trabalho e Educação**. Presença Pedagógica: Belo Horizonte, v.7, n.38, mar/abr. 2001.

_____. **A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes.**

Trabalho e Educação: Belo Horizonte, NETE, n.7, jul-dez, 2000.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. Determinantes do trabalho pedagógico hoje. In: SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Magistério e Mediocridade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura:** pesquisa em linguística aplicada. Campinas, S.P: Pontes Editores, 2014.

SILVA, Wagner Rodrigues (org). **Letramento do professor em formação inicial:** Interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura. Campinas, S.P: Pontes Editores, 2012.

SILVA, Wagner Rodrigues; BARBOSA, Selma Maria Abdalla. Desafios do Estágio Supervisionado numa licenciatura dupla: Flagrando demandas e conflitos. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos; FERRO, Maria Eduarda (orgs). **Estágio Supervisionado e Práticas Educativas:** Diálogos interdisciplinares. Dourados (MS): Editora UEMS, 2011.

SMOLKA, Ana Luísa B. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez e Ed. da UNICAMP, 2001.

SMOLKA, Ana Luísa B; LAPLANE, Adriana Friszman. **O trabalho em sala de aula:** teorias para quê? In: Cadernos ESSE. Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, nº 01, Novembro, 1993.

SMOLKA, Ana Luísa B. **A prática discursiva na sala de aula:** Uma perspectiva teórica e um esboço de análise. In: Cadernos CEDES nº 24, Pensamento e Linguagem: Estudos na perspectiva da psicologia soviética, 1991.

SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes:** Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento na Educação Infantil**. In: Revista Pátio, Educação Infantil, Ano VII, nº 20, Oralidade, alfabetização e letramento, Jul/Out, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Manuscrito de 1929**. In: Educação e Sociedade, Ano XXI, nº 71, 2000, pp. 21-44.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VOLOSHINOV, V.N; BAKHTIN, M. **Discurso na vida e na arte**: sobre poética sociológica. Trad. para uso didático por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, s/d.

 **NEXO**

**(Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pela coordenadora do
curso de Pedagogia e pelas alunas estagiárias)**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Piracicaba, 04 de Abril de 2012

Ilmo.Sr^a. _____
Coordenadora do curso de Pedagogia da Faculdade _____

Eu, Rita de Cássia Cristofoleti, aluna do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, matriculada com o RA nº 133925, estou realizando uma pesquisa científica com o objetivo de analisar as relações de ensino instauradas nas supervisões de estágio do curso de Pedagogia da Faculdade na qual a senhora coordena, na tentativa de compreender o estágio como lugar de constituição do ser professora das alunas em formação.

Neste sentido, registrarei dados acerca das atividades instauradas por mim, como professora de Estágio e pelas alunas do curso de Pedagogia nas supervisões do mesmo, buscando compreender os sentidos postos em circulação na sala de aula, o que envolve o registro dos dizeres das alunas em formação em audiogravação.

Portanto, o estudo será realizado nos momentos em que leciono as supervisões de estágio envolvendo leituras, discussões e orientações acerca das práticas vivenciadas na escola pelas alunas em formação e constará das seguintes etapas: 1. Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelas alunas e pela coordenadora do curso de Pedagogia; 2. Coleta de dados no contexto da sala de aula envolvendo os momentos de supervisão de estágio através da audiogravação; 3. Análise final sobre as etapas e processos vividos durante a pesquisa.

Os dados pessoais das alunas e da instituição onde a pesquisa será realizada serão mantidos em sigilo.

Gostaria de contar com sua colaboração, através do seu consentimento livre e esclarecido, pois acredito que os resultados deste trabalho poderão auxiliar nas reflexões sobre a formação inicial das (os) professoras (os), bem como para o meio acadêmico como produção científica rigorosa. Portanto, venho por meio deste solicitar sua autorização para a realização desta pesquisa nos momentos em que leciono a Supervisão de Estágio.

Atenciosamente,
Rita de Cássia Cristofoleti.

Autorização

Piracicaba, _____ de _____ de 2012.

Eu, _____,
autorizo a pesquisadora Rita de Cássia Cristofoleti a realizar a pesquisa sobre a supervisão de estágio como lugar de constituição do ser professora das alunas em formação, através da audiogravação das supervisões de estágio realizadas durante o ano letivo de 2012.

Assinatura da coordenadora do curso de Pedagogia

Nome da Instituição onde a pesquisa foi realizada



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Piracicaba, 04 de Abril de 2012

Ilmo.sr^a.

Eu, Rita de Cássia Cristofoleti, aluna do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, matriculada com o RA nº 133925, estou realizando uma pesquisa científica com o objetivo de analisar as relações de ensino instauradas nas supervisões de estágio do curso de Pedagogia, na tentativa de compreender o estágio como lugar de constituição do ser professora das alunas em formação.

Neste sentido, registrarei dados acerca das atividades instauradas por mim, como professora de Estágio e pelas alunas do curso de Pedagogia nas supervisões do mesmo, buscando compreender os sentidos postos em circulação na sala de aula, o que envolve o registro dos dizeres das alunas em formação em audiogravação.

Portanto, o estudo será realizado nos momentos em que leciono as supervisões de estágio envolvendo leituras, discussões e orientações acerca das práticas vivenciadas na escola pelas alunas em formação e constará das seguintes etapas: 1. Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelas alunas e pela coordenadora do curso; 2. Coleta de dados no contexto da sala de aula envolvendo os momentos de supervisão de estágio através da audiogravação; 3. Análise final sobre as etapas e processos vividos durante a pesquisa.

Os dados pessoais das alunas serão mantidos em sigilo.

Gostaria de contar com sua colaboração, através do seu consentimento livre e esclarecido, pois acredito que os resultados deste trabalho poderão auxiliar nas reflexões sobre a formação inicial das (os) professoras (os), bem como para o meio acadêmico como produção científica rigorosa. Portanto, venho por meio deste solicitar sua autorização para a realização desta pesquisa nos momentos de supervisão de Estágio.

Atenciosamente,
Rita de Cássia Cristofoleti.

Piracicaba, _____ de _____ de 2012.

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo com a participação.

Assinatura da Aluna Estagiária