



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Simone de Alencastre Rodrigues

**Entre encontros, aulas e afetos: contribuições do estágio para a formação de  
professores no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de  
Janeiro**

São Gonçalo

2020

Simone de Alencastre Rodrigues

**Entre encontros, aulas e afetos: contribuições do estágio para a formação de professores  
no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Alexandra Garcia

São Gonçalo

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

R696 Rodrigues, Simone de Alencastre.  
Entre encontros, aulas e afetos: contribuições do estágio para a formação de professores no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro / Simone de Alencastre Rodrigues. – 2020.  
111f.:il.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Alexandra Garcia.  
Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Professores – Formação – Teses. 2. Professores – Narrativas pessoais – Teses. 3. Programas de estágios – Teses. I. Garcia, Alexandra.  
II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994 CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Simone de Alencastre Rodrigues

**Entre encontros, aulas e afetos: contribuições do estágio para a formação de professores  
no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação

Aprovada em 14 de maio de 2020.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Alexandra Garcia (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores - UERJ

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Graça Franco da Silva Reis

Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Inês Barbosa de Oliveira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Helena Amaral da Fontoura

Faculdade de Formação de Professores - UERJ

São Gonçalo

2020

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esse trabalho a todos e todas que passaram por mim e deixaram suas marcas de afeto, trocas e partilha de saberes. Vocês constituem a professora-pesquisadora que sou e que busco ser.

## AGRADECIMENTOS

À alegria dos encontros *vividospartilhados* nestes dois anos de pesquisa com os amigos que fiz e com os que eu já tinha. “*Sonho que se sonha só é um sonho; sonho que se sonha junto é realidade*” (Raul Seixas).

Aos meus pais, José Luiz e Silveria, que sempre me apoiam em tudo o que eu “invento”, muitas vezes sofrem juntos, até mais do que precisam, mas, especialmente, comemoram cada passo dado, cada alegria vivida. Minha eterna gratidão.

A José Airton, um amor de toda a vida, amigo, companheiro de todas as horas, aquele que nunca larga a minha mão e, mesmo quando está longe, sabe se fazer presente com sua paciência e amor.

Às minhas filhas Júlia e Luísa que, com tanto amor, conseguiram compreender minha ausência, me deixando quietinha no quarto, estudando por horas, aparecendo de vez em quando “só para dar um beijinho” (assim entravam no quarto, já se justificando) e nem imaginavam o quanto esses beijinhos me davam forças para continuar e me deixavam feliz. Amo vocês infinitamente.

Às minhas sobrinhas que chegaram nesse momento de ausências e ainda assim souberam me amar do jeitinho que sou. Marisol e Rihanna vocês trouxeram muito mais que alegria à família; ensinaram-nos que, com amor, a vida fica mais fácil. Meu sobrinho-afilhado tão querido que, nesse período, passou pela alfabetização, e eu pouco pude acompanhar, mas meu coração estava, mesmo de longe, atento aos seus passos e conquistas.

À família que ficou na torcida e respeitou minha ausência nos encontros e passeios.

Às minhas *amigasirmãs*, Soymara e Viviane, pela amizade, afeto, parceria, incentivo, mergulhos no mar de Copacabana, risadas e leituras de textos. Minha admiração, carinho e amizade por vocês são infinitos.

À minha orientadora Alexandra Garcia, pela alegria dos encontros, de uma orientação tranquila, de muitas parcerias e, especialmente, de tantas aprendizagens. Os dois anos de mestrado foram intensos e potentes, e você fez muita diferença nesse caminho de tantas conquistas.

À amiga, parceira de trabalho, Graça Reis, por ter me apresentado aos estudos dos cotidianos, com os quais fui me identificando e, mesmo antes de entrar para o mestrado, já era uma admiradora desse caminho *políticopistemológico* de se produzir conhecimentos com as escolas. Aproveito para agradecer, também, a generosidade em oferecer os equipamentos do

Projeto de Pesquisa e Extensão ConPAS para a gravação em vídeo de algumas das rodas de conversas, bem como ao Anderson, bolsista do ConPAS, que gentilmente colaborou com a gravação.

Aos amigos da turma 2018 do mestrado na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, por todo companheirismo e alegria nas aulas e fora delas, nos encontros virtuais sempre com a preocupação de um apoiar o outro, e um especial agradecimento aos que mais próximos de mim estiveram: Ana Lúcia e Carlos, pela parceria, amizade e carinho nessa jornada, bem como na leitura do meu texto e transcrições.

Aos professores do Colégio de Aplicação que me permitiram a licença para esse estudo e, em especial, para os professores do Setor Multidisciplinar pela colaboração na pesquisa, permitindo e apoiando a participação dos licenciandos nas conversas.

Às professoras Inês Barbosa de Oliveira e Helena Fontoura pela leitura atenta e por dividirem comigo seus saberes na qualificação e aceitarem seguir até a defesa desta dissertação.

Aos amigos do grupo de pesquisa, Allan, Ana Lúcia, Ana Paula, Léo, Luciana, Luziane, Nathália, Rosane, Sabrina, Soymara, Tânia, Laysa, Laís, Jéssica, Marina, Bárbara e Vanderlei. Obrigada pela troca de experiências e afetos ao longo dessa jornada, pelos encontros alegres e cheios de aprendizados.

Ficaria uma lista interminável de agradecimentos por todo o carinho e apoio que recebi dos amigos e familiares durante essa trajetória, todos foram muito importantes.

## RESUMO

RODRIGUES, Simone de Alencastre. *Entre encontros, aulas e afetos: contribuições do estágio para a formação de professores no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. 2020. 111f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades) – Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

Esta dissertação tece resultados de uma pesquisa de Mestrado em Educação que investiga o estágio na formação de licenciandas do curso de Pedagogia, nas Séries Iniciais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ela tem como objetivo identificar as possíveis contribuições desse *espaçotempo* de formação docente e também apresentar e discutir as especificidades e características do estágio realizado no Colégio de Aplicação, no que se refere à orientação ao licenciando como parte da concepção de formação da instituição. O trabalho se inscreve na perspectiva dos estudos dos cotidianos (ALVES, 2008), que compreende que é preciso ir além de só olhar e observar; é necessário “mergulhar” com todos os sentidos na pesquisa, percebendo as pequenas minúcias que ocorrem nos cotidianos escolares. Como metodologia de pesquisa, foram utilizadas narrativas, captadas a partir de rodas de conversas, por compreendê-las como férteis para a interação entre os sujeitos da pesquisa em uma relação de aproximação entre os envolvidos nos estágios, fortalecendo vínculos de confiança e participação entre os praticantes (CERTEAU, 2014) e possibilitando o diálogo entre a escola básica e a universidade. Assim, buscaram-se, nas conversas com os licenciandos, indícios e sinais das contribuições que os estágios provocaram na formação dos licenciandos, procurando captar as produções curriculares e formativas ocorridas no espaço-tempo do colégio, compreendidos como *locus* privilegiado de formação docente. O desafio da pesquisa foi perceber aquilo que se passa nas entrelinhas, aquilo que o olhar da modernidade deixa escapar. A partir do diálogo com as noções de encontro (GARCIA, 2015), bons encontros e afetos (SPINOZA, 2009), a pesquisa se propôs a pensar o Estágio Supervisionado como espaço-tempo de uma formação mais solidária, considerando como aspecto fundamental a defesa política de garantia do tempo de orientação licenciando-professor regente como relevante contribuição para a formação de novos professores e da afirmação do professor do ensino básico como formador.

Palavras-chave: Estágio. Currículos. Formação docente. Narrativas.

## ABSTRACT

RODRIGUES, Simone de Alencastre. *Between meetings, classes and affections: contributions of the internship to the training of teachers at the Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. 2020. 111f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades) – Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

The present paper is based in the results of a Master of Education research that investigates or conducts the intern of the graduation in pedagogy in the early years elementary school of the Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. In order to identify possible contributions of this “spacetime” for teacher training and also to present and discuss how specifics and characteristics of the internship carried out at the Colégio de Aplicação, as it relates to guidance to intern, as part of the institution's training method. The work is part of the perspective of the studies of day-to-day (ALVES, 2008) which includes the understanding that is it necessary to go beyond just looking and observing, it is necessary to “dive” with all the senses in the research, perceiving as small details that occur on school day-to-day. As the research methodology was used narratives captured from dialog circles, for understanding them as the strong actions between the research subjects, strengthening the bonds of trust and participation between practitioners (CERTEAU, 2014) and enabling the dialogue between the elementary school and the university. Thus, in the conversations with graduates, you look for signals of contributions that are provoked in the training of graduates, trying to capture curricular and formative productions that took in “spacetime” in the school, understood as a privileged locus of teacher training. The challenge of the research was to understand what goes between the lines, what the appearance of modernity lets slip. Based on the dialogue with notions of encounter (GARCIA, 2015), good encounters and affections, (SPINOZA, 2009), a research proposed to think of the supervised internship as a “spacetime” of a more solid formation, considering as a fundamental aspect a policy of guaranteeing orientation time for the teacher with the intern, as a relevant contribution to the training of new teachers and affirmation of the teacher of basic education as a trainer.

Keywords: Internship. Curriculum. Teacher’s Education. Narratives.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Painel de fotos dos <i>espaçostempos</i> do Colégio de Aplicação da UFRJ ..	37
Quadro 1 –	Discriminação de cada grupo representado nas cotas do Colégio de Aplicação .....	43
Quadro 2 –	Discriminação de cada grupo para a participação no sorteio público do primeiro ano do Ensino Fundamental .....	43
Figura 2 –	Alunas do CAP-UFRJ tocando piano na hora do recreio .....	46
Figura 3 –	Portas dos armários em que são guardados os materiais dos alunos .....	46
Quadro 3 –	Relação de salário entre professores universitários e do Ensino Básico .	48
Quadro 4 –	Relação das Rodas de Conversas e participantes .....	84
Figura 4 –	Primeiros fuxicos produzidos nas rodas de conversas .....	86
Figura 5 –	Licenciandas fazendo fuxicos durante a Roda de Conversa .....	87
Figura 6 –	A professora Mariana, do Setor Multidisciplinar, em orientação com as licenciandas .....	101

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP-UFRJ	Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
CCBB	Centro Cultural Banco do Brasil
CEAT	Centro Educacional Anísio Teixeira
CEG	Conselho de Ensino de Graduação
CESPEB	Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CONDir	Conselho Diretor
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CPPD	Comissão Permanente de Pessoal Docente
DAE	Direção Adjunta de Ensino
DALPE	Direção Adjunta de Pesquisa e Extensão
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
E.F.	Ensino Fundamental
FFP	Faculdade de Formação de Professores
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PAR	Projeto Aluno Residente
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
SOE	Serviço de Orientação Educacional
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO – ENTREMEANDO CORES, TECIDOS, EXPERIÊNCIAS E ENCONTROS: UMA PESQUISA TECIDA COM NARRATIVAS .....</b>	<b>11</b>
<b>1</b>	<b>PEDACINHOS DE MIM, PEDACINHOS DE TODOS QUE ESTÃO EM MIM – OS ENCONTROS E OS ESPAÇOSTEMPOS DA FORMAÇÃO ..</b>	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - ESPAÇOTEMPO DE FORMAÇÃO .....</b>	<b>37</b>
<b>2.1</b>	<b>Colégio de Aplicação da UFRJ – de onde vem, para onde caminha .....</b>	<b>38</b>
<b>2.2</b>	<b>Sede própria e diálogos na Universidade – um caminho em curso .....</b>	<b>47</b>
<b>3</b>	<b>CAMINHOS TEORICOMETODOLÓGICOS – OS FIOS QUE COSTURAM A PESQUISA .....</b>	<b>51</b>
<b>4</b>	<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>60</b>
<b>4.1</b>	<b>Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB 93/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais – alguns alinhavos .....</b>	<b>64</b>
<b>4.2</b>	<b>A experiência da articulação ensino-pesquisa na Disciplina Estágio Supervisionado II no Curso de Pedagogia – FFP - UERJ .....</b>	<b>72</b>
<b>5</b>	<b>NARRATIVAS, CONVERSAS E FUXICOS - LINHAS QUE UNEM E DÃO VIDA A PESQUISA .....</b>	<b>78</b>
<b>5.1</b>	<b>Fuxicando... entre costuras, fuxicos e memórias .....</b>	<b>85</b>
<b>5.2</b>	<b>Nem todos os “fuxicos” são bem amarrados: “os fios soltos” – entre expectativas e vivências nos cotidianos do estágio .....</b>	<b>92</b>
<b>5.3</b>	<b>Estágio em movimento: afetos, currículos e encontros circulando nas salas de aula .....</b>	<b>96</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES DE UMA PESQUISA TECIDA NOS ENCONTROS</b>	<b>103</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>106</b>
	<b>ANEXO – Autorização para o uso de imagens narrativas .....</b>	<b>111</b>

## INTRODUÇÃO – ENTREMEANDO CORES, TECIDOS, EXPERIÊNCIAS E ENCONTROS: UMA PESQUISA TECIDA COM NARRATIVAS

Nos diferentes processos e momentos da formação inicial e, também, na formação continuada acontecem muitos tipos e formas de encontros. Encontros com ideias, autores, colegas, práticas, políticas, professores, emoções, encontros que se tornam inspiradores, encontros que nos interrogam e multiplicam nossas interrogações.

(GARCIA, 2013, p.37)

O interesse por esta pesquisa surgiu dos encontros tecidos ao longo de minha trajetória como professora. Encontros que se iniciaram há muitos anos, quando ainda era normalista<sup>1</sup> e que foram se ampliando nos cotidianos das escolas por onde passei.

Desde 2005 sou professora efetiva do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ). O Colégio de Aplicação é uma unidade da Universidade que atua como campo preferencial de estágio para as licenciaturas da UFRJ. Sou pedagoga e atuo no Setor Multidisciplinar como professora das disciplinas de Núcleo Comum, ministrando aulas para alunos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. No CAp-UFRJ, tenho contato com as licenciandas do curso de Pedagogia da UFRJ, recebendo-as para cumprirem o estágio nas turmas em que dou aula e para a orientação individual.

A palavra “licencianda” é usada para representar o grupo de estudantes de Pedagogia que fizeram estágio no Colégio de Aplicação e participaram dessa pesquisa. Seu uso se dá por uma opção político-acadêmica (ALVES, 2004), de problematizar a regra da língua portuguesa, que normatiza o uso do masculino mesmo quando esse não apresenta quantidade representativa, como ocorre neste estudo, no qual, dos 15 participantes, apenas um era do sexo masculino.

Foi a experiência *vividapartilhada*<sup>2</sup> no CAp-UFRJ que despertou o desejo dessa investigação e buscou compreender, a partir das narrativas produzidas nas rodas de conversas (GARCIA, 2015), quais são as possíveis contribuições que o estágio, realizado no Setor

---

<sup>1</sup> Normalistas foram as alunas que faziam o curso Normal, curso que hoje se chama Ensino Médio na modalidade Formação de Professores.

<sup>2</sup> A forma de grafar as palavras juntas, princípio da “juntabilidade”, é utilizada no campo de pesquisa dos estudos nos/dos/com os cotidianos para dar outro sentido às duas palavras juntas, diferente de quando estão separadas, surgindo outro significado (Alves, 2008).

Multidisciplinar do Colégio de Aplicação, possibilita à formação das licenciandas do curso de Pedagogia da mesma instituição e, também, apresentar e discutir as especificidades e características do estágio realizado no Colégio de Aplicação, no que se refere à orientação como parte da concepção de formação da instituição.

Enquanto professora dos anos iniciais, atuando em turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, utilizo diferentes formas de ultrapassar meus limites e incertezas com as licenciandas em minha sala de aula. Parto da noção de complexidade de Edgar Morin (1995), compreendendo os cotidianos escolares como *espaçotempos* multifacetados, imprevisíveis e singulares. É a partir dessa compreensão que busco pesquisar as minúcias e particularidades nos estágios vivenciados/acompanhados nas turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFRJ.

A abordagem epistemológica *teóricometodológica* deste estudo se inscreve nas pesquisas *nosdoscom os cotidianos* (ALVES; OLIVEIRA, 2008; OLIVEIRA; FERRAÇO; PEREZ, 2008) por meio da qual me dedico a investigar como os estágios podem representar possibilidades formativas, e como essas são percebidas pelas licenciandas em seus processos formativos, em especial como percebem os encontros de orientação.

Esse momento de orientação é um *espaçotempo* previsto na carga horária dos docentes e das licenciandas que fazem o estágio no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e consiste em um tempo de aula semanal destinado ao encontro de orientação. Compreendo esse momento, que acontece no CAP-UFRJ, como um diferencial e, dessa forma, busco, a partir das narrativas, desinvisibilizar (SANTOS, 2007) as possibilidades que esses encontros de orientação podem produzir na formação dos futuros professores, apostando, assim, na possibilidade de se pensar modos de praticar políticas de formação de professores por meio de diálogos entre a universidade e a escola básica. Entendo que esses encontros (GARCIA, 2015) são importantes momentos no processo formativo. Nesse sentido, a formação abre a possibilidade de não ser percebida como momento de acúmulos de informação, mas espaços para se compartilhar saberes.

Compreende-se por *encontros*<sup>3</sup> (GARCIA, 2015), como movimento formativo em permanente e contínuo que pode ser utilizado nas práticas de pesquisas desenvolvidas com os processos de formação docente, porque permite ouvir e discutir diversas perspectivas quanto às práticas docentes e à produção dos currículos. Dessa forma, os *encontros* parecem provocar

---

<sup>3</sup> A palavra encontro(s) será grafada de duas maneiras distintas nessa dissertação: quando utilizada conforme a noção de Garcia (2015) será grafada em itálico e, quando utilizada no sentido usual da língua, se manterá conforme as demais palavras do texto.

interrogações e deslocamentos, favorecendo a produção dos saberes e práticas docentes de formas mais dialógicas e horizontalizadas.

Essa possibilidade de formação dialógica e mais horizontal segue na direção de uma formação *praticadapensada* (OLIVEIRA, 2012) dentro das escolas e entre seus praticantes (CERTEAU, 2014), considerando os cotidianos escolares como *espaçotempo* de formação e produção de currículos.

Compreendo currículos a partir da noção de Oliveira (2012), de currículos *praticadospensados*, que são criados cotidianamente, no diálogo e no entrelaçamento entre as diversas redes de sujeitos e conhecimentos presentes nas escolas, e discuto as possíveis mudanças provocadas nos cotidianos e nos currículos das turmas que recebem essas licenciandas. Assim, procuro investigar as contribuições dos estágios realizados na formação inicial de professores, compreendendo as salas de aula como *espaçotempos* de criação cotidiana.

Embora o desenvolvimento dessa pesquisa tenha acontecido em grande parte nos anos de 2018 e 2019, quando estava vinculada ao mestrado, entendo que ela já fazia parte de mim há muito tempo e, por isso, entreteço às narrativas produzidas nas *rodas de conversas*, realizadas em 2019, as minhas narrativas pessoais e as de ex-licenciandas que fizeram estágio nos anos de 2009, 2012 e 2013, e que participaram da pesquisa enviando suas narrativas escritas.

É importante ressaltar que, a partir da política de valorização de formação do corpo docente do Colégio de Aplicação, pude desfrutar de um tempo de licença para dedicar-me à pesquisa e às disciplinas do Mestrado e, com isso, fiquei afastada das atividades de sala de aula. Por esse motivo, as licenciandas que participaram das rodas de conversas da pesquisa não tiveram contato comigo em sala de aula, mas realizaram o estágio com colegas professores da equipe multidisciplinar.

As participantes da pesquisa foram fundamentais para as reflexões que possibilitaram compreender o colégio e os processos formativos por outros aspectos ainda não conhecidos porque compreendo, com Oliveira (2007), que há uma cegueira epistemológica em cada um de nós que procede da parcialidade da nossa visão desenvolvida no interior da cultura, também sempre parcial (SANTOS, 2003) e de experiências singulares que vivenciamos. A partir da percepção de outros pares com a pesquisa, fui caminhando e desvelando minúcias dos estágios que, sozinha, teria dificuldade em perceber.

Dessa forma, esta dissertação foi organizada em cinco capítulos. No primeiro, ***“Pedacinhos de mim, pedacinhos de todos que estão em mim – os encontros e os***

*espaçotempos da formação*”, trago o entrelaçamento da minha história de *vidaformação* e os caminhos que me levaram até a pesquisa, que foram sendo tecidos a partir de meus *encontros* (GARCIA, 2013) com os estágios em diversas fases de meu percurso formativo. Ao escrever sobre minha formação, compreendo, com Souza (2014), a relevância da pesquisa biográfica como modo de revelar e desvelar situações dos cotidianos dos praticantes (CERTEAU, 2014) implicados em seus espaços pessoais e profissionais, apresentando-se como importante possibilidade de produção de conhecimento no campo da formação de professores.

Escrever sobre meu percurso de formação ajudou-me a perceber o quanto são férteis os textos (auto)biográficos para explicar os contextos sociais e as marcas individuais e coletivas na vida e na formação.

Ainda no primeiro capítulo, abro a seção **“Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - espaçotempo da formação”**, na qual busquei narrar esse *espaçotempo* da pesquisa a partir do diálogo com as minhas narrativas e, também, das licenciandas, buscando um entrelaçamento com a história e os caminhos percorridos pelo Colégio nos últimos anos, compreendendo com Certeau (2014) que a narrativa, diferentemente da descrição, não tem a intenção de retratar a realidade, mas a de criar um espaço de ficção. Desta forma, a realidade aqui retratada está vinculada ao que compreendo, vivi e senti nesse *espaçotempo* e sobre o que as narrativas com as licenciandas me ajudaram a refletir; com as percepções e estranhamentos de quem, mesmo dentro, traz outros conhecimentos e sentimentos que colaboraram para abrir outras possibilidades de se conhecer e compreender o CAp-UFRJ.

No segundo capítulo, **“Caminhos *teóricometodológicos* – os fios que costuram a pesquisa”**, trago os autores e as noções que me ajudam a costurar a pesquisa. Início, assim, trazendo os estudos com os cotidianos, base *teóricametodológica* com a qual a pesquisa está fortemente alinhada, partindo então para a apresentação de alguns conceitos, como as noções de *bons encontros e afetos* (SPINOZA, 2009) e *experiência* (LARROSA, 2002), *marcas* (GARCIA e REIS, 2014) e *encontros* (GARCIA, 2015). Logo após, dedico-me a apresentar a narrativa como base metodológica da pesquisa e as contribuições de Boaventura de Sousa Santos, que se encontram entrelaçadas aos caminhos *teóricometodológicos* de toda a pesquisa ao apresentar as noções da *Razão Indolente* e de *epistemologias do Sul*. Para finalizar, apresento as discussões de Antônio Nóvoa (2017) sobre a formação de professores, nas quais encontro um diálogo fértil para a conversa sobre a formação de professores.

No terceiro capítulo **“Caminhos teóricometodológicos – os fios que costumam a pesquisa”**, destaco a minha percepção acerca dos caminhos da pesquisa, dos “encontros” como espaços de formação, e falo da minha inserção no campo dos cotidianos.

O quarto capítulo, **“Estágio supervisionado no contexto dos cursos de formação de professores”**, trata de concepções e sentidos sobre o estágio no curso de Pedagogia, passando por uma breve discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, dos anos de 2002, 2015 e 2019, e as reflexões que trazem para as políticas de formação de professores do país. O capítulo é finalizado com a experiência da articulação ensino-pesquisa vivida por mim, na disciplina Estágio Supervisionado II, no curso de pedagogia – FFP – UERJ, na qual narro a experiência vivida no Estágio Docente do mestrado e que possibilitou reflexões sobre o estágio a partir de outro *espaçotempo*, que não o vivido no Colégio de Aplicação - UFRJ.

**“Narrativas, conversas e fuxicos: linhas que unem e dão vida a pesquisa”** é o título do quinto e último capítulo, no qual as narrativas extraídas das rodas de conversas e as narrativas pessoais são entremeadas às reflexões e diálogos com o que a pesquisa se propôs a pensar, isto é, quais as contribuições que os estágios no Colégio de Aplicação da UFRJ trazem para a formação de professores. Chamo as rodas de conversas, metaforicamente, de “coração” dessa pesquisa, pois são como o sangue que após ser bombeado pelo coração segue para alimentar e oxigenar as diferentes partes do corpo. A partir das conversas e narrativas produzidas nas rodas, fui rememorando os estágios por mim vivenciados e atribuindo novos sentidos para essa faceta da formação. Esse último capítulo é composto pelo entrelaçamento das minhas narrativas pessoais, produzidas ao longo do período da pesquisa, com as narrativas das licenciandas que fizeram estágio junto a mim e as que participaram das rodas de conversas no ano de 2019 no Colégio de Aplicação, por meio das quais procuro encontrar nas *minúcias* (GINZBURG, 1989) das narrativas os conhecimentos produzidos no estágio realizado no CAP-UFRJ, um colégio criado por ser o *espaçotempo* preferencial de estágio das licenciaturas da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O uso dos termos *indícios*, *pistas* e *minúcias* é trazido do pensamento da *investigação indiciária* de Ginzburg (1989), que se mostra mais adequado para se pensar os processos estudados nas pesquisas com os cotidianos, invisibilizados pela compreensão da modernidade, de que é a partir de uma busca pelos pormenores, pelos rastros, que temos mais possibilidades de compreender a complexidade da vida. No caso dessa pesquisa, busco, nas narrativas, pistas e indícios que me permitem captar aquilo que foi produzido no estágio no Colégio de Aplicação.

As rodas de conversas no contexto desta pesquisa aconteceram em um ambiente de “oficina de fuxicos”. Enquanto conversávamos a respeito de vivências, percepções e sentimentos de fazer o estágio no CAP-UFRJ, fizemos muitos “*fuxicos*”. O fuxico é o resultado de uma técnica artesanal em que há o reaproveitamento de tecido. Para a costura dos fuxicos, são utilizados tecidos recortados em formato circular e alinhavados nas extremidades e, ao puxar o fio, forma-se uma trouxinha de tecido, conhecida como *fuxico*. Em geral, os fuxicos são feitos por mulheres que, enquanto reunidas para costurar seus tecidos, contam suas vidas, relembram seu passado e assim fortalecem os vínculos e se apoiam mutuamente.

Fazendo uma analogia com a ideia de que são esses os praticantes (CERTEAU, 2008) que vão me ajudar a costurar essa pesquisa, a proposta de narrar os estágios enquanto produzimos fuxicos procura pensar esse momento como possibilidade de encontro (GARCIA, 2015), em que as narrativas provoquem deslocamentos a partir da escuta das narrativas dos envolvidos na conversa. A proposta é possibilitar que as narrativas aconteçam tecidas pelas lembranças produzidas no período dos estágios. Ainda nesse capítulo, discuto a noção de *estágio em movimento*, no qual defendo a ideia de que é no movimento entre as afecções (SPINOZA, 2009) produzidas no estágio entre alunos, professores e licenciandas que se potencializa a produção de saberes sobre a docência. Dessa forma, escolho o termo “estágios sem movimento”, quando a observação é prioritariamente a ação dominante por parecer despertar menos envolvimento das licenciandas e provocar deslocamentos e significações menos evidentes. Segundo Spinoza (2009, p. 66), corpo e mente são uma só substância e, dessa forma, “a mente humana é capaz de perceber muitas coisas, e é tanto mais capaz quanto maior for o número de maneiras pelas quais seu corpo pode ser arranjado.”

Para finalizar, as “**Considerações de uma pesquisa tecida nos encontros**” discorrem sobre os caminhos percorridos na/com a pesquisa em diálogo com os conhecimentos produzidos nessa investigação, que não buscou explicações e verdades, mas se propôs a pensar, junto das licenciandas, compreensões sobre o estágio realizado no Colégio de Aplicação. Ao permitir e me entregar à escuta atenta e sensível das narrativas, muitos conhecimentos foram tecidos, muita emoção veio à tona quando, ao ouvi-las, pude me aproximar de cada uma e conhecer os caminhos que a levaram até o CAP-UFRJ. O que elas aprenderam? E o que deixaram? Em mim, deixam muitas dúvidas, sim. Talvez, a maior conquista dessa pesquisa tenha sido perceber que estou saindo dela com muito mais dúvidas do que as certezas que me levaram à pesquisar. E, nesse movimento, percebo que a pesquisa não acabou com o fim da escrita desse texto. Ela ganhou o desejo de continuar, com mais rodas, mais conversas.

As rodas de conversas costuradas com/nos fuxicos deram sentido ao primeiro texto que li sobre as pesquisas *nosdoscom os cotidianos*. Após *viversentirfazer* a pesquisa com as narrativas, o texto “*Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas*” (ALVES, 2008) ganhou sentido e deu vida ao texto. As narrativas impregnadas de vida, de cotidianos, de reflexões e sentimentos expressos nos movimentos corporais, na entonação da voz, no desejo de voltar para a roda de conversa para falar mais sobre o estágio, para pensar juntos a formação, fez desses encontros momentos especiais de aprendizagem, conhecimento e formação. Colaborou, portanto, para se pensar a docência e a formação docente como movimento de solidariedade e compartilhamento de saberes.

## 1 PEDACINHOS DE MIM, PEDACINHOS DE TODOS QUE ESTÃO EM MIM – OS ENCONTROS E OS ESPAÇOSTEMPOS DA FORMAÇÃO

Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior.

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho. E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

*(Pizzimenti C., 2013)*

Como no poema, me vejo em constante (trans)formação. Uma colcha de retalhos que vai se formando a partir de tecidos de cores e formas diferentes e que, como em uma rede, vai crescendo e sendo enriquecida pela diversidade dos encontros alinhavados pela vida. A cada novo encontro, os “pedacinhos de tecidos” vão transformando esta “colcha de mim” em uma colcha nova, mas que não deixa de ter todos os retalhos já costurados e que fazem da minha trajetória uma história única, marcada pelas minhas escolhas, meus encontros e os afetos que me movem.

Iniciei na docência há 25 anos, em turmas de Educação Infantil, vindo depois a dar aulas para o primeiro ano do Ensino Fundamental, em escolas particulares e na rede pública municipal do Rio de Janeiro. Desde 2005, sou professora em regime de Dedicção Exclusiva<sup>4</sup> (DE) do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e pertencço ao setor Multidisciplinar da escola, isto é, o setor onde são alocados os docentes que atuam com o segmento da escolaridade compreendido entre o 1º ano e 5º ano do Ensino Fundamental.

Essa história de ser professora se iniciou em 1989, quando ingressei no Colégio Estadual de Formação de Professores Júlia Kubitschek. Esse pedacinho de tecido costurado

---

<sup>4</sup> Regime empregatício de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional, implicando o impedimento de exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada (cf. lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012).

em minha colcha de retalhos da vida foi sugerido pelos meus pais, que, sabendo do meu sonho de fazer faculdade e temendo não poder me manter estudando sem trabalhar, me aconselharam a fazer o Curso de Formação de Professores (antigo curso Normal), porque, assim, após terminar o Ensino Médio já teria uma profissão e poderia arcar com meus estudos. Tenho percebido, a partir de relatos de algumas professoras que têm idade próxima à minha, que essa possibilidade que o magistério traz de ingresso no mercado de trabalho logo após a conclusão do Ensino médio, se constitui em um dos fatores recorrentes pela escolha da profissão, especialmente quando o acesso à universidade não era uma realidade para a maioria das pessoas que não vinham da elite brasileira. Essa era uma forte crença à época. A classe trabalhadora dificilmente visualizava seus filhos em universidades, especialmente as públicas, após o término do Ensino Médio (na época, Segundo Grau).

Em uma breve pesquisa, encontrei alguns dados do IBGE que parecem apontar para a percepção que eu tinha quanto à inclusão dos mais pobres nas universidades e o quanto as políticas públicas de inclusão das classes populares à universidade, durante os governos do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e de sua sucessora Dilma Rousseff, colaboraram para a mudança na realidade dos jovens brasileiros.

A escolaridade média da população de 25 anos ou mais aumentou entre 2004 e 2013, passando de 6,4 para 7,7 anos de estudos. Esse incremento foi mais intenso entre os 20% com menores rendimentos, que elevaram de 3,7 para 5,4 os seus anos de estudo. Entre 2004 e 2013, a proporção de pessoas da faixa etária 25 a 34 anos com ensino superior praticamente dobrou, passando de 8,1% para 15,2% (IBGE, 2014).

Seguindo, então, as orientações de meus pais, iniciei no colégio com a animação que me é peculiar ao começar novas experiências na vida e confiando que poderia seguir até a universidade com o suporte financeiro que o trabalho como professora me daria após formada. Ainda contei com o benefício de “herdar” de minha prima, boa parte dos uniformes de normalista, que na época não eram poucos.

Enfim, tudo estava caminhando como meus pais haviam pensado, até que, logo no início do primeiro ano, a influência de determinado grupo de professores desanimados com a profissão e um longo período de greve dos professores da rede estadual do Rio de Janeiro, no ano de 1989, me fizeram querer desistir do curso. Ouvia de vários professores que, naquela escola, não conseguiríamos “base” para passar em um vestibular, já que teríamos muito pouco tempo de estudos das disciplinas de matemática, química e física. Talvez, para outros alunos e alunas, essa frase não fosse tão frustrante, mas, para mim, que almejava muito mais chegar à

universidade do que ser professora, era um grande desestímulo. A docência ainda não era uma decisão minha por desejo e sim por possibilidade de ter uma profissão que me permitisse trabalhar ao final do 2º Grau (atual Ensino Médio).

Esse início da formação foi marcante, pois as relações vividas nos cotidianos do início do curso de formação de professores e as expectativas com as quais eu havia chegado quase me fizeram desistir do magistério e, apenas durante a escrita dessa dissertação, ao escrever meu percurso formativo, pude refletir sobre as questões que me levaram a querer desistir e as que me fizeram continuar; o que está em consonância com Araújo e Moraes (2017, p. 6), quando dizem que “a escrita de si tem implicado na produção de relatos de trajetória pessoal e profissional, e também na aposta de que escrever sobre si permite rever e ressignificar experiências vividas”. Assim, sigo nesse exercício de buscar, em minhas memórias, o que vivi até aqui.

Lembrava que o início do estágio e, com ele, o contato com a escola básica, foi um fator importante que me motivou a continuar no curso de formação de professores, mas, em relação à greve, ainda não havia percebido o quanto aquele movimento havia colaborado na minha formação. Foi o exercício dessa escrita que me fez ressignificar minhas experiências e minha trajetória.

Ao pesquisar brevemente sobre esse movimento de greve e as reivindicações que estavam sendo negociadas, comecei a compreender melhor os possíveis motivos de falas tão desanimadoras de alguns professores e professoras que, em poucos meses de aula, acabaram contribuindo com meu desânimo em continuar os estudos dentro de um cenário que me parecia tão sem perspectiva. Essas diziam principalmente sobre a falta de condições de trabalho nas escolas e os baixos salários.

A partir dessa pesquisa, descobri que, mesmo que longa, a greve trouxe conquistas importantes. Desta forma, penso que a minha motivação em dar prosseguimento aos estudos no Curso de Formação de Professores, após o término da greve, pode ter sofrido influência também deste retorno dos professores que, certamente, não alcançaram todas as pautas previstas, mas conquistaram para a categoria o plano de carreira do magistério, um avanço importante, conforme matéria publicada em 2013.

Uma das mais duradouras greves dos professores da rede estadual do Rio aconteceu entre maio e julho de 1989. Foram 73 dias de paralisação, que deixaram sem aulas mais de um milhão de alunos, de 2,7 mil escolas. Durante o movimento, houve confronto com a polícia. Os professores acabaram conseguindo a criação do plano de carreira do magistério, assinado no ano seguinte (O GLOBO, 2013).

Buscar as informações sobre essa greve me fez lembrar que, no ano seguinte, eu estava participando de passeatas pelo passe livre dos estudantes e participando do inesquecível comício na Candelária, quando os candidatos à presidência, na época, Lula e Brizola, se uniram para disputar o segundo turno na primeira eleição direta do Brasil, após o período da ditadura. Neste contexto, vou ressignificando e rememorando uma parte da minha formação que havia quase invisibilizado. Percebo, até com surpresa, que também estava dando notoriedade aos aspectos negativos vividos durante a Formação de Professores e que, a partir das reflexões provocadas pelas memórias puxadas fio a fio, trago outras nuances para esse período e percebo que o interesse pela política e a identificação com a obra de Paulo Freire podem ter surgido nesse *espaçotempo* que, hoje, compreendo ter colaborado em minha formação para além do que eu imaginava.

A partir dessa experiência, faço uma relação com os currículos produzidos na formação de professores e concordo com Garcia (2013) quando diz que “Aquilo que um currículo efetivamente produz não depende exclusivamente daquilo a que um currículo se propõe. Um currículo se produz nos espaços de interação e produção de sentidos e práticas de seus sujeitos” (GARCIA, p. 39).

Percebo, assim, que tudo que foi falado pelos professores nas aulas, mesmo que aparentasse ser desmotivador, no caso das dificuldades da profissão, ou no movimento da greve e suas conquistas pós-greve, ou ainda nos diálogos após as visitas às escolas, revelaram a construção de currículos produzidos nos *espaçostempos* das aulas, na interação de professores e alunos conectados aos movimentos, demandas e contextos em que as aulas estavam inseridas.

Nesse contexto, as aulas recomeçaram e, com elas, o primeiro estágio. Lembro-me desse momento como um diferencial na minha formação, pois, a partir do contato com as escolas, comecei a me interessar pela profissão. Foi com a disciplina de Estágio Supervisionado que comecei a querer ser professora e me imaginar em uma sala de aula. As questões do cotidiano das escolas e a presença no ambiente escolar me reaproximaram da docência. Creio que talvez tenha sido esse o momento em que comecei a pensar na profissão de professora para além de um trabalho que me renderia condições financeiras para fazer faculdade, pois foi o momento que comecei a gostar de aprender sobre dar aulas, desenvolvimento infantil e educação em geral.

Naquele primeiro ano do curso de formação de professores, o estágio não acontecia apenas em uma mesma escola, fizemos visitas a algumas escolas do Rio de Janeiro como possibilidade de conhecer alguns espaços escolares e suas diversas realidades.

Uma das primeiras escolas que conhecemos foi o CIEP<sup>5</sup> Tancredo Neves, que fica no Catete, bairro da Zona Sul do município do Rio de Janeiro. Esse foi o primeiro CIEP inaugurado no Rio de Janeiro. Voltei encantada com tudo que vi, especialmente com o Programa Aluno Residente (PAR), um projeto desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro que abrigava após o horário das aulas no CIEP, alunos e alunas em situação social crítica, evitando que evadissem da escola.

Essas residências ficavam na parte superior do prédio em que aconteciam as aulas, e os alunos residentes eram cuidados por pais sociais que, inicialmente, eram compostos por policiais militares ou bombeiros com suas esposas e, posteriormente, por guardas municipais, que se inscreviam para o cargo e passavam por uma seleção feita por agentes sociais e educadores. Os alunos residentes ficavam na moradia da escola de segunda à sexta, retornando às suas casas e ao contato com a família no final de semana.

Sobre esse projeto, encontrei, em alguns trabalhos acadêmicos (OLIVEIRA e UZIEL, 2005; SANT'ANA, 2010), avaliações positivas, que percebiam no PAR a possibilidade de um trabalho consistente de ação social junto a crianças e adolescentes em situação de risco social; e também de avaliações contrárias, que apontavam algumas fragilidades, como apontar que o PAR era um projeto que marginalizava as crianças e adolescentes das classes desfavorecidas. No entanto, nesse texto, a minha intenção em trazer essa experiência passada no CIEP diz respeito a narrar o que esse encontro, entre uma aluna do curso de formação de professores e o trabalho realizado nos CIEPs, trouxe de contribuição para a minha decisão em continuar nos estudos e seguir a profissão, mas não pude me furtar a expor aqui o que algumas pesquisas discutiram sobre o PAR.

Nessa visita ao CIEP, conhecemos toda a estrutura da escola: bibliotecas, quadra de esportes, consultório dentário e outras atividades que, na época, ainda funcionavam. A escola nos foi apresentada com entusiasmo pela diretora, e, para uma estudante que andava bastante desanimada com a profissão, foi um momento especial. Ela foi mostrando uma escola vibrante, com trabalhos expostos nos murais, em que as ações dos estudantes da escola estavam presentes. Falou, ainda, sobre as atividades complementares integradas que aconteciam no contraturno escolar. Foi como *os bons encontros* spinosianos (2010), que são responsáveis por aumentar a nossa potência de agir no mundo, nos fazendo nos movimentar pela alegria, nos permitindo caminhar para a ampliação do conhecimento. Esse reencontro com a escola pública e os profissionais que lá atuavam, desta vez como futura professora, me

---

<sup>5</sup> Centros Integrados de Educação Pública. Um projeto idealizado por Darcy Ribeiro, na década de 80, e tinha como objetivo oferecer ensino público de qualidade em tempo integral.

fez encontrar outras possibilidades na educação, e produziu deslocamentos na minha percepção das escolas e a profissão docente e me trouxe o desejo de depois de formada, trabalhar nesse espaço onde muitas coisas interessantes acontecem.

Na escrita deste trabalho, reflito que, se inicialmente, o que chamava atenção eram somente as falas desanimadoras dos meus professores da Escola Júlia Kubitschek, naquele momento de greve, agora os compreendendo, a partir das pesquisas nos cotidianos escolares, percebo o quanto havia de trabalho consistente e comprometido daqueles docentes para além daquilo que era dito por eles. Acredito que essa seja uma importante percepção que traz também um posicionamento político em fazer visível o que a escola produz no seu cotidiano e que, muitas vezes, somente conhecendo esse espaço conseguimos perceber. Por isso, compreendo o quanto a visita ao CIEP foi importante para modificar meu estado de ânimo ante a educação.

Conhecemos outras escolas municipais e também uma escola particular, o Colégio São Bento, uma escola confessional, voltada à elite conservadora católica do Rio de Janeiro e que, até os dias atuais, só aceita meninos como estudantes. Em sala, na volta de cada visita, discutíamos sobre as diferenças curriculares, políticas e sociais entre as escolas visitadas, e até promovemos uma discussão sobre gênero após a visita ao São Bento. A cada dia fui me envolvendo mais com as aulas e as escolas.

Escrever sobre esse período e essas experiências vividas no início da minha formação foi me ajudando a pensar sobre o estágio e a importância da articulação entre os professores responsáveis por essa disciplina, tanto na graduação como no curso de formação de professores, e os sentidos de docência e as ações formativas. Antes desta escrita, não conseguia ver o quanto essa professora de estágio, que após as visitas às escolas abria a possibilidade de diálogos que priorizavam ir além das questões demeritórias das escolas, foi importante. Nesses debates, falava-se sobre a educação pública, o ensino privado, a opção de uma escola em manter-se somente com estudantes meninos e outras questões que foram sendo enredadas para além de uma observação superficial do que era meramente visto nas escolas. Essa prática, possivelmente, colaborou para que, após ser instigada pelas discussões em sala, eu chegasse ao final do ano com a certeza de que ser professora não era mais uma escolha dos meus pais e já se constituía uma decisão minha diante do vivido naquele primeiro ano de estudos no Curso de Formação de Professores.

As disciplinas e os professores que fizeram parte de minha formação neste período me deixaram “*marcas*” (GARCIA, 2011) que produziram o desejo de investir nos estudos sobre alfabetização e educação pública. Encantada pelas leituras de Paulo Freire e de Emília

Ferreiro, fui desenvolvendo o desejo de exercer práticas voltadas para a construção de conhecimentos, o respeito aos saberes dos alunos e as implicações políticas do ato de educar. Com Paulo Freire conhecia uma possibilidade de se pensar o *ensinoaprendizagem* colocando o aluno como agente ativo e participante do processo, pois

Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda de o educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem (FREIRE, 1991, p. 19).

De acordo com esse autor, é impossível “encher” de conhecimentos as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Afinal, ele considerava o estudante ativo e o via como central no processo de aprendizagem. Paulo Freire, especialmente com a educação de jovens e adultos, e Emília Ferreiro, voltada mais especificamente à criança, trouxeram a discussão da alfabetização, deslocando o foco para a aprendizagem que acontece a partir do e com o aprendiz. Essas formas de compreender a aprendizagem, tanto em Paulo Freire como em Emília Ferreiro, foram determinantes para que eu começasse a traçar a minha trajetória.

Terminei o Normal em 1991 e fiz a complementação com o curso Adicional<sup>6</sup>. Logo após, comecei a dar aulas em uma creche particular, onde trabalhei por sete anos, com turmas de crianças de faixa etária entre três e cinco anos.

Nessa escola, através da prática pedagógica que seguia a linha sociointeracionista, com influências de teóricos como Vigotsky e Freinet, continuei a estudar sobre a educação, em especial a educação infantil. Era uma escola pequena, situada na Zona Norte do Rio de Janeiro, e que atendia ao público de classe média da região. O investimento em formação de professores tinha importância e relevância nessa escola, que contava em seu calendário com reuniões quinzenais de planejamento coletivo com todos os professores, orientadores e direção da escola. Como dificilmente as ações estão desconectadas das concepções em que estão inseridas, naquela instituição, que valorizava a formação construída com os próprios professores, cada dia que participávamos de reuniões fora do nosso horário de trabalho, recebíamos horas-extras. Depois de um tempo, trabalhei em mais duas escolas particulares e

---

<sup>6</sup> Curso noturno que complementava a formação de professores com a habilitação para ministrar aulas em classes de Educação Infantil.

em nenhuma delas recebi pelas horas trabalhadas fora do meu horário, em reuniões de planejamento ou nas atividades com as famílias que aconteciam fora dos dias e horários das aulas. No entanto, mesmo naquele espaço que aparentemente valorizava financeiramente os professores, vivenciei a desvalorização de ser professora das crianças em idade de creche (1 a 3 anos). Mesmo estando responsável pela turma e por todo o seu processo pedagógico que, além das atividades em sala de aula, compreendia o planejamento das atividades, escrita de relatórios e reuniões com pais, eu recebia um salário menor, trabalhava mais horas e minha carteira de trabalho era assinada como recreadora. Isso reflete o modo como a própria legislação do país permitia, antes da nova Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996, que para crianças em idade de creche, a relação trabalhista fosse diferenciada de professores de crianças em idade escolar. Tão logo comecei a ser reconhecida pelo trabalho que realizava na escola, pleiteei a mudança de função na Carteira de Trabalho, o que só ocorreu sete anos mais tarde.

Embora a diferença em relação às questões trabalhistas me incomodasse, encontrava neste espaço a possibilidade de trabalhar dentro de uma linha educacional que privilegiava a construção do conhecimento com os estudantes e me permitia investir na minha formação cotidianamente.

Continuei em formação, frequentando cursos e palestras, acreditando que esses espaços ajudariam nos meus conhecimentos ainda tão iniciais de uma professora recém-formada. Após cinco anos de concluída a Formação de Professores e trabalhando, voltei a pensar em fazer um curso superior. Na minha família, eu seria a primeira a ter essa formação. Pensei em cursar psicologia, pois mesmo muito feliz como professora, acreditava que outras opções que se afastassem da docência me trariam uma melhor remuneração e, talvez, mais reconhecimento. Após tentar psicologia no primeiro ano em que prestei vestibular e não ser aprovada, no ano seguinte resolvi tentar pedagogia, que apresentava relação candidato/vaga mais baixa e eu teria mais chances de ser aprovada. Fiz para quatro universidades públicas do Rio de Janeiro e fui aprovada em todas. A UERJ era uma referência em educação, mas a minha escolha por essa universidade se deu pela forma inclusiva de oferecer curso noturno, o que possibilitava que alunos da classe trabalhadora, como eu, pudessem conciliar os estudos com o trabalho, sem comprometer os horários na escola e na faculdade.

Ao escrever sobre os caminhos que me levaram à profissão docente, tanto a escolha pelo Colégio Júlia Kubitschek, formação de professor no nível médio e a faculdade de pedagogia, penso com Nóvoa (2017) que, embora eu tenha seguido na docência e seja muito

realizada e dedicada à profissão que segui, essa não deveria ser a principal motivação da entrada dos professores na profissão.

Entrar num curso de formação para uma profissão do humano, como o ensino ou a medicina, não é a mesma coisa do que entrar para um outro curso qualquer. É preciso conhecer as motivações dos candidatos, seu perfil, a sua predisposição para a profissão docente.

Não é aceitável que em muitos países, e também no Brasil, a escolha de um curso de licenciatura seja uma segunda escolha, por falta de outras alternativas, por razões de horários (oferta de cursos nocturnos) ou por facilidade (curso a distância). A primeira fragilidade da profissão reside, justamente, neste momento inicial (NÓVOA, 2017, p. 1121).

Na minha história com o magistério, penso que o que me aproximou e quase me distanciou da profissão foram os mesmos princípios: a aproximação com o curso de Formação de professores, que se deu pelo viés econômico; e também o desejo de desistir, antes mesmo de terminar o primeiro ano de formação, que se deu por certo desânimo, porque eu não via possibilidades de retorno financeiro e melhores condições de trabalho se eu continuasse na docência.

A partir das reflexões que surgiram emergidas dessa escrita, compreendo, também, uma outra questão sobre a formação de professores e a relação com a universidade que ainda não havia pensado: quando estava cursando a Pedagogia e já trabalhava como professora, tecia relações entre o vivido na universidade e o que vivia na escola e isso, possivelmente, transformou a minha predisposição pessoal em seguir na docência em uma *disposição pessoal* (NÓVOA, 2017).

Desde então, percebo que me encontrei com a profissão. Firmei, a partir da graduação, a minha posição de professora, buscando muito mais que “técnicas e métodos”; busquei uma relação mais ampla que essa dimensão Universidade-escola me proporcionou. Segundo Nóvoa,

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa *disposição pessoal*. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aula na universidade (...) (NÓVOA, 2017, p. 1121, grifo do autor).

A partir da experiência narrada, percebo que, além do contato com a escola, que muitas vezes só vem a partir do estágio, o espaço e tempo para o autoconhecimento e a autorreflexão colaboram com a formação do futuro professor, e “a escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de autoescuta, como se estivesse contando para si próprio suas

experiências e as aprendizagens que constituiu ao longo da vida, através do *conhecimento de si*” (SOUZA, 2006, p. 14, grifo do autor). As narrativas das lembranças que rememoram o período escolar e suas relações com a aprendizagem podem ser um momento privilegiado de formação e, por sua vez, provocar no futuro professor reflexões sobre sua trajetória de vida, modificando a sua posição em relação à profissão docente. A partir da escrita desse texto, percebo muitas passagens que me formaram e me constituíram a professora que me formei e continuo me formando.

Nos anos que cursei a graduação (1996-1999), era possível cursar quatro habilitações: Magistério para a Formação de Professores, Educação Infantil, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Por já trabalhar com a Educação Infantil e me identificar com essa área, fiz apenas essa habilitação e o estágio para essa etapa da Educação Básica. Escolhi, então, fazer o estágio na Creche do Centro de Educação Anísio Teixeira (CEAT), que estava iniciando suas atividades em uma unidade na Tijuca, perto da escola em que trabalhava. O colégio funciona até hoje no bairro de Santa Teresa, em um prédio conhecido como castelo pela sua estrutura física. A unidade iniciada na Tijuca fechou suas portas poucos anos depois.

A escolha do local se deu pela proximidade com a escola que funcionava pela manhã e por sua proposta de trabalho. O estágio foi em um breve período porque pude utilizar a redução de carga horária, concedida a quem já atuava como docente na área da habilitação. Desse período lembro pouco e não tenho registros, mas, puxando pela memória, tenho algumas lembranças de que passava o tempo do estágio observando, não existia o incentivo de participação mais efetiva e muito menos um tempo para se discutir ou se inteirar da proposta pedagógica do colégio. Já sendo professora há alguns anos, tinha a expectativa de que o estágio colaborasse com a minha formação contínua, pois sendo o CEAT uma escola com a tradição de realizar um trabalho com bases na construção do conhecimento, um trabalho que preza pela criatividade e ampliação do conhecimento, acreditava que ali estaria ampliando meus conhecimentos.

No entanto, não me senti acolhida na escola. Ao escrever sobre esse período e impregnada pelas narrativas das licenciandas desta pesquisa, penso que talvez um momento de encontro com a professora da turma que eu acompanhava tivesse feito diferença. Não posso afirmar, mas acredito que a possibilidade de um diálogo com ela pudesse trazer reflexões sobre o vivido naquele *espaçotempo*. Percebo isso a partir da memória que tenho do estágio realizado ao terminar o curso de formação de professores (antigo Normal), oito anos antes. Desse período que não era o estágio curricular, mas uma possibilidade de me inserir no mercado de trabalho, “ganhar experiência”, eu tenho a recordação perfeita da professora que

me recebeu em sua turma, seu nome, a imagem da sala de aula quando cheguei e a forma como me acolheu, aproveitando o momento que os alunos dormiam para falar apaixonadamente sobre o trabalho na escola e como ela atuava e o que esperava de mim naquele espaço. Dessa forma, rever esse período corrobora para pensar que a forma como somos acolhidas e inseridas no espaço do estágio parece ser um importante componente para o que o mesmo pode representar para a formação de cada uma. Assim, recorrendo às contribuições de Spinoza (2009), que trago no decorrer dessa dissertação, afirmo que os *afetos* e *bons encontros*, parecem colaborar para uma discussão sobre a relação entre o acolhimento e as aprendizagens que o estágio pode produzir em quem passa por ele.

Nesta trajetória de buscar, a partir da minha memória, os fios que me conduziram ao magistério e às redes de conhecimento (ALVES, 2003) que fui tecendo, vou descobrindo e me redescobrindo e trago para a tessitura da minha caminhada outros significados resultantes do processo de rever minhas memórias e concordo com Bragança (2001) quando diz que

A palavra memória por si só tem um peso forte sobre meu imaginário. Sou forçadamente transportada aos meus arquivos pessoais, pelos quais tenho muito zelo: cartas, fotografias, cadernos e livros escolares, pequenas lembranças, que, em seu conjunto contam um pouco de minha história, história partilhada em vários contextos sociais ao longo dos anos. Cada uma dessas recordações me levam a um movimento de volta à origem, no sentido da busca de um fio perdido no tempo; fio que no conjunto de outros fios compõe uma teia, uma rede de interdependência onde vida pessoal, profissional e afetiva se relacionam (BRAGANÇA, 2001, p. 109).

A partir desse movimento em que revisito minha formação, ao mesmo tempo em que sou afetada por todos os referenciais teóricos que me atravessam nesse momento de pesquisa, estudos e encontros (GARCIA, 2015), vou compreendendo outras relações na/da docência que antes era, por mim, percebidas apenas como um fluxo natural da profissão.

Com as leituras, debates, estudos e pesquisas no campo *nos/dos/com os cotidianos* (ALVES, 2008), passei a perceber que, ao longo desta minha caminhada pelo magistério, teoria e prática são indissociáveis, que não há teoria sem prática e nem prática sem teoria. Enquanto estava em atividade em sala de aula, a todo o momento, já estava utilizando as teorias que li, vivi e aprendi e, da mesma forma, não conseguia ser só teoria, pois a prática da vida, da sala de aula, das relações que fui tecendo trazia à teoria outro olhar, outro significado.

Com Regina Leite Garcia (2003), amplio minhas reflexões sobre essa complexa relação entre a teoria e prática e sobre os significados que se produzem quando escolhemos grafar *prácticateoriaprática*, juntando as palavras e colocando a palavra teoria entre as práticas.

Temos enfrentado, também, a complexa relação teoria e prática (para alguns), para nós, prática-teoria-prática ou *prácticateoriaprática* que, de tão imbricadas, chegam a se confundir. Pois haveria prática despida de teoria? Ou teoria descolada da prática? Para nós, não. Isto porque estamos visceralmente ligadas à prática e, com Marx na XI Tese sobre Feuerbach, estamos comprometidas com a transformação do mundo, vez que interpretá-lo, de diversos modos os filósofos já o fizeram. De pouco nos valeria produzir belas explicações teóricas se elas não contribuíssem para a transformação do mundo. Isto não significa desvalorizar a teoria. Muito ao contrário. Buscamos na boa teoria, melhores explicações para a complexidade da realidade com a qual nos deparamos. Não para apenas compreendê-la, mas para com a teoria podermos criar coletivamente estratégias de intervenção transformadora numa perspectiva emancipatória. A prática, para nós, é, portanto, o critério de verdade; é ela que valida a teoria (GARCIA, 2003, p. 11, grifos da autora).

Nesse movimento, compreendo que o meu engajamento na profissão se deu de forma diferente, a partir da graduação: valorizar a prática e o meu saber docente não invalida os conhecimentos teóricos, mas parto da compreensão de que ambos são indissociáveis sendo uma posição política de valorização da profissão. Assim, o trabalho do professor compreende, pela especificidade do modo de produção dos saberes profissionais no cotidiano, uma relação *prácticateoriaprática* como um posicionamento epistemológico e político.

Continuando essa história entrelaçada entre minha história de vida e formação, chego ao espaço de formação que colaborou para a minha posição frente à carreira docente e ao trabalho pedagógico em que eu me inscrevia.

Em 2001, fui selecionada para trabalhar no Colégio de Aplicação da UERJ como professora contratada da turma do primeiro ano do Ensino Fundamental. Essa experiência com a alfabetização foi uma oportunidade muito desejada. No CAP-UERJ, conheci um trabalho inovador, pelo menos para mim: uma alfabetização que prioriza a formação de leitores e escritores e que trabalha a escrita através de textos de uso social.

Quando fui para o CAP-UERJ, eu já tinha alguma experiência com o trabalho na Educação Infantil, mas, ao começar o trabalho em um outro segmento da Educação Básica e com outra perspectiva metodológica, me vi como em um momento de *indução profissional* (NÓVOA, 2017). Ao partilhar algumas aulas com a professora Stella Maris<sup>7</sup>, percebia como era importante estar acompanhada por uma professora mais experiente, que trouxe conhecimentos outros, que ressignificaram a minha prática e me fizeram refletir sobre minha atuação como professora alfabetizadora.

Segundo Nóvoa (2017), a indução profissional é uma possibilidade de vivência para os novos professores que pode ser decisiva na profissão.

---

<sup>7</sup> No CAP-UERJ, a carga horária das turmas das séries iniciais são divididas entre duas professoras. Quando é possível, entre uma professora do quadro efetivo da instituição e uma professora contratada. Nos anos que trabalhei como professora contratada, sempre fiz parceria em turma com a professora Stella Maris de Moura Macedo.

O conceito de indução, pela sua própria raiz etimológica, implica a ideia de “introduzir” ou “levar a outro lugar”. Assim, toda e qualquer acção de formação pode ser considerada de “indução profissional”. Mas, na literatura especializada, o conceito tem sido utilizado, sobretudo, para caracterizar a fase inicial de trabalho docente, como professores principiantes ou iniciantes. As tradições dos países são muito distintas: residência docentes, estágio probatórios, períodos de supervisão (...) mas, seja qual for o contexto, há um reconhecimento unânime da importância deste período para a vida profissional docente. (...) e o que me interessa, aqui, é sublinhar a necessidade de criar boas condições nas escolas e um compromisso dos professores mais prestigiados com a integração dos mais jovens (NÓVOA, 2017, p. 1125).

Era essa a relação mantida entre mim e a professora Stella Maris, uma parceria entre uma professora mais experiente e a outra que aproveitava todos os momentos para aprender as especificidades daquele trabalho com alfabetização, e também contribuir com as percepções e conhecimentos que trazia do seu percurso formador anterior. No trabalho cotidiano, existem pequenas minúcias, detalhes, que não são plausíveis de serem ensinados, como o contato com a sala de aula, que nos permitem compreender as ações docentes.

Essa experiência colaborou para minha atuação enquanto professora coorientadora de estágios, quando entrei para o CAP-UFRJ. Hoje, essas lembranças me ajudam na compreensão das questões que movem esta pesquisa quando penso nos espaços dos estágios e nos saberes docentes. Neste caso, compreendo que a minha parceria com a professora Stella Maris produziu muitos significados para a minha formação docente.

Desde que entrei para o magistério, sempre quis ser professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro. A graduação na UERJ só fez aumentar esse desejo ao perceber que, na educação pública, se encontram os alunos da população mais desfavorecida do país e a ideia de poder colaborar para tornar essa escola um espaço de qualidade e respeito às diferenças sempre me desafiou e me fez tentar o concurso. A UERJ é uma universidade que traz de forma marcante questões sociais e políticas no seu currículo, e não é à toa que foi a primeira universidade pública a colocar em prática o sistema de cotas raciais no seu vestibular. À época, pensava que tudo que eu havia refletido na universidade a respeito das questões sociais, do direito à aprendizagem e do papel político do professor me seria valioso quando chegasse à escola pública como professora.

E, assim, pouco tempo após me formar pedagoga, em 2001, passei no concurso para professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Iniciei em setembro, com uma turma de primeiro ano que já havia passado por três professores e que era vista na escola como “uma turma muito difícil de trabalhar”, com muita indisciplina e poucas crianças alfabetizadas até aquela data. Enfrentei o desafio, que foi enorme, coloquei em ação tudo que havia estudado sobre alfabetização, especialmente sobre o *vividoaprendido* no CAP-UERJ, percebendo, nesse

momento, o que as redes de conhecimentos (ALVES, 2015) possibilitaram nessa minha nova jornada em um outro *espaçotempo* de outras realidades e desafios. Os conhecimentos compartilhados pelas professoras do CAP-UERJ sobre a alfabetização, junto às minhas pesquisas e estudos durante a graduação e os conhecimentos produzidos ao longo dos meus anos iniciais de docente na escola particular, se enredaram à nova realidade que se apresentava para mim, em um enredamento de fios de fatores, pesquisas e informações que me fez conseguir passar por esse desafio de iniciar no magistério público municipal<sup>8</sup>. Lembrando tal “colcha de retalhos” da minha vida e compreendendo com Alves (2015) que foram as redes de conhecimentos que fui tecendo desde o início da minha formação que me ajudaram no desenvolvimento do trabalho nas escolas do Município do Rio de Janeiro.

A multiplicidade e a complexidade de relações cotidianas, no caso da escola, mas não só aí, nos indica a necessidade de incorporar a ideia de que somos uma rede de subjetividades formada em inúmeros contextos cotidianos, como indica Boaventura (SANTOS, 1995). Nesse sentido, em *redes de conhecimentos* e em um processo a que poderíamos chamar de *tessitura de conhecimento em redes* tecemos nossos conhecimentos com os conhecimentos de outros seres humanos, permitindo, assim, a produção/criação de novos conhecimentos. Por isso mesmo, não só não podemos identificar todas as origens de nossos conhecimentos como todos eles só podem começar a ser explicados se nos dedicarmos a perceber as intrincadas redes nas quais são verdadeiramente tecidos, enredados (ALVES, 2015, p. 185, grifos da autora).

Movida pela experiência que vivi ao trabalhar no Colégio de Aplicação da UERJ, em 2004, participei do Concurso Público de Provas e Títulos para Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, regime de 40h semanais de trabalho com Dedicção Exclusiva para o Setor Multidisciplinar. Fui aprovada e tomei posse no colégio que trabalho e no qual, após 23 anos de docência, e a partir de políticas de valorização e qualificação acadêmicas de seus professores, tive a oportunidade de cursar o mestrado com licença para estudos. Uma possibilidade de dedicação aos estudos que eu nunca havia vivenciado, pois, desde final do ensino médio, sempre precisei conciliar os estudos com o trabalho.

No Colégio de Aplicação da UFRJ, trabalhamos com o tripé ensino, pesquisa e extensão. O trabalho com o ensino compreende as atividades relacionadas à sala de aula, no meu caso, no Ensino Fundamental I, e às atividades com os estudantes de graduação. A cada semestre recebemos, em sala, alunos e alunas da Faculdade de Educação para os estágios obrigatórios.

---

<sup>8</sup> Existe uma prática comum, não oficial, nas escolas municipais que coloca os professores que chegam nas turmas mais difíceis. Isso se dá pelo fato de que as turmas “mais tranquilas” em geral já foram escolhidas pelos professores mais antigos.

A atividade com a licenciatura foi uma experiência diferente do que estava habituada a fazer e lidar com professora. A formação de professores era algo que eu não conhecia e nem sabia como fazer. Afinal, uma professora da educação básica nem sempre se percebe como formadora, pelo menos eu não me percebia. Atribuía esse lugar, em geral, apenas aos professores universitários e, a partir dos modelos que vivenciei até então, compreendia a professora de turmas das séries iniciais como aquela que somente recebe as licenciandas na turma.

Após algumas conversas com professores mais experientes do meu Setor Multidisciplinar e, em outros momentos, ouvindo a orientação de docentes da escola na sala dos professores, fui compreendendo que o meu saber de professora das séries iniciais, nessa escola, era reconhecido. Os encontros com estudantes do curso de Pedagogia, a participação nas plenárias e reuniões no CAp-UFRJ, que a todo momento mostravam a importância da escola básica na formação dos professores, fizeram com que meu envolvimento com os estágios fosse se ampliando. Percebi que o prazer que sentia ao receber, trocar, aprender e ensinar, juntamente com os estudantes, era o mesmo que aquele proporcionado ao dar aulas para alunos da alfabetização.

No Setor Multidisciplinar, as licenciandas, obrigatoriamente, participam de um encontro de uma hora semanal com o professor da turma em que estão fazendo os estágios. Nesses encontros, conversamos sobre o trabalho que será desenvolvido durante a semana, as observações sobre a turma e o trabalho pedagógico.

Em 2012 fui indicada pela minha equipe para participar como supervisora do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Nesse projeto, atuei como professora supervisora de cinco alunos bolsistas no CAp-UFRJ e, junto com a professora Giseli Cruz, da Faculdade de Educação, elaborava com os alunos o planejamento de aulas, oficinas e organizava possibilidades de atuação diária em sala de aula.

A partir dos encontros com a licenciatura e com o PIBID, fortaleci o entendimento de que a formação se dá por toda a vida, ou seja, ela é um processo que começa com o nascimento e se tece por toda a vida dos sujeitos, seja como estudantes ou como professores, estamos em formação (REIS, 2014) e, assim, novos encaminhamentos passaram a fazer parte da minha orientação às licenciandas, procurando possibilitar a participação delas com o cotidiano da sala de aula, validando sempre os conhecimentos de que já dispõem, mesmo sem estar ainda em sala de aula como docentes.

O trabalho como orientadora de estágio no CAp e supervisora orientadora no PIBID trouxe inquietações sobre a formação inicial, que se faziam presentes a cada dia e, em especial, com relação ao estágio que acontece no Colégio de Aplicação da UFRJ.

Assim, motivada pelo que vivi, senti e partilhei com as licenciandas desde 2005, passei a ter interesse em investigar a formação inicial, em especial a licenciatura de pedagogia nas séries iniciais, e comecei a pensar em um projeto de pesquisa para tentar a prova de mestrado. No entanto, estava vivendo um momento de readaptação ao Rio de Janeiro, depois de passar um ano de licença para tratar de assuntos pessoais e morando em Brasília. A realidade posta era: duas filhas pequenas; uma com 12 anos, se adaptando à nova escola e aos novos amigos, e a outra com pouco mais de dois anos. O marido, que sempre dividiu comigo as responsabilidades dos cuidados com as filhas, não conseguiu, como esperávamos, uma transferência para o Rio de Janeiro e já estava com tudo organizado para voltar ao trabalho no Distrito Federal. Nessa configuração familiar um pouco confusa, decidi tentar o mestrado para o último edital das universidades públicas do ano. Escrevi o projeto sem ter dúvida sobre o que eu queria pesquisar e, para minha surpresa, fui sendo aprovada em cada etapa.

A alegria dessa aprovação foi imensa. O medo também. E já no primeiro dia de aula, percebi que a Faculdade de Formação de Professores (FFP) não é somente mais um Campus da UERJ, é uma faculdade que traz em seu nome a sua vocação histórica voltada para os processos formativos dos professores e professoras da escola básica, sendo a única universidade pública de São Gonçalo. Esse diferencial marca a FFP em todos os sentidos, desde o acolhimento aos diversos animais “adotados” pela universidade até a forma como conduz a articulação de pesquisa e extensão com as escolas de São Gonçalo. Senti-me em casa ao perceber na minha turma de mestrado a grande predominância de professores e professoras, muitos da rede pública de ensino. Esse grupo de gente trabalhadora, como eu, formou um coletivo de apoio que não poderia ficar de fora deste texto. Muito aprendi e estou aprendendo com os teóricos lidos e professores das disciplinas, mas muito aprendo, também, a partir da força que essa universidade traz, do seu poder em acreditar nas transformações da sociedade e que a escola não salva a vida de ninguém e nem vai ser a única responsável pela mudança da sociedade, mas que pequenas ações, como ter uma universidade pública em São Gonçalo voltada para a formação de professores, fazem grande diferença em fortalecer, como diria Paulo Freire, nosso ato de “esperançar” uma educação pública de qualidade e que se estenda a todos e todas.

Trazer essa narrativa sobre a minha chegada à FFP é mais que fazer um relatório, escrever uma opinião, pois compreendo com Benjamin (1993) que a narrativa não está

interessada em transmitir o puro em si da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele “Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1993, p. 205).

Essa escrita tem as marcas das minhas mãos, das minhas impressões, da minha *experiência* (LARROSA, 2002), que é única e singular, sobre o que me tocou, o que me atravessou e deixou marcas. Enquanto narrativa, ela desafia o tempo linear e, desta forma, necessitei abrir esse espaço no texto para trazer o que representou na minha formação fazer o mestrado na FFP e, agora, retomo as histórias sobre o que me fez querer mergulhar nesse universo da pesquisa com a licenciatura de pedagogia no CAp-UFRJ.

O desejo pela pesquisa surge do que vivi e sobre o que refleti junto com as licenciandas durante esses anos. Fiquei instigada em tentar descobrir algumas das contribuições que os encontros de orientação trazem para a formação de novas professoras e professores.

Nesse período em que trabalho no CAp, me vejo, constantemente, junto com as licenciandas, em situação de aprendizagem e percebo que, nessa troca, formo e sou formada pelas inquietações e reflexões dos alunos de graduação e pela potência dos encontros que surgem nos estágios. A partir das minhas narrativas e das narrativas orais e escritas das licenciandas, pretendo contribuir para pensar como os encontros entre professores e estudantes do curso de pedagogia podem incorporar processos de formação horizontal, nos quais não há hierarquia de saberes, entre todos os envolvidos.

Ao narrar minha trajetória, fui percebendo indícios (GINZBURG, 1989) de como os estágios surgem como protagonistas na minha história de vida e de profissão. No início, ainda como estudante, surgiram como importante experiência (LARROSA, 2002) para me manter no curso de formação de professores, pois, a partir dos estágios, desisti de mudar de curso.

Mais tarde, no Colégio de Aplicação da UFRJ, despertou em mim o interesse pela formação inicial que, agora, trago com os estágios para dentro da minha pesquisa no mestrado.

Reviro, ao estudar os estágios, todas as minhas certezas e me refaço, em cada escuta e em cada observação, mais atenta nas conversas sobre/com os estágios e as minhas próprias conversas, trazidas aqui, a partir das narrativas pessoais.

(...) Narrativas (auto) biográficas, construídas e/ou coletadas em processo de pesquisa ou em práticas de formação, centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivos frente às

reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si (SOUZA, 2014, p. 43).

Desta forma, ao narrar os fatos, vou ressignificando a minha história de vida e compreendendo o meu processo formativo como possibilidade de contribuição para a pesquisa em formação de professores, colhendo indícios (GINZBURG, 1989) de uma vivência tecida nos cotidianos das escolas, com todas as nuances, cheiros, percepções, desafios e afetos que minha trajetória trouxe.

E após a defesa volto ao texto para narrar mais um pedacinho de mim, isto é, narrar o momento histórico e pessoal em que a defesa ocorreu, compreendendo importante esse registro porque a defesa dessa dissertação se deu em meio a maior crise sanitária vivida nos últimos cem anos. A pandemia provocada pelo coronavírus (SARS-COV-2) atingiu o país a partir de março, e durante todo o ano de 2020 manteve-se em um patamar elevadíssimo de casos de contaminados e de mortes. Enquanto isso, o presidente do país, seguiu negando a gravidade da doença, trocando por três vezes o Ministro da Saúde e incentivando os brasileiros a saírem de casa sem máscaras. Nesse cenário...

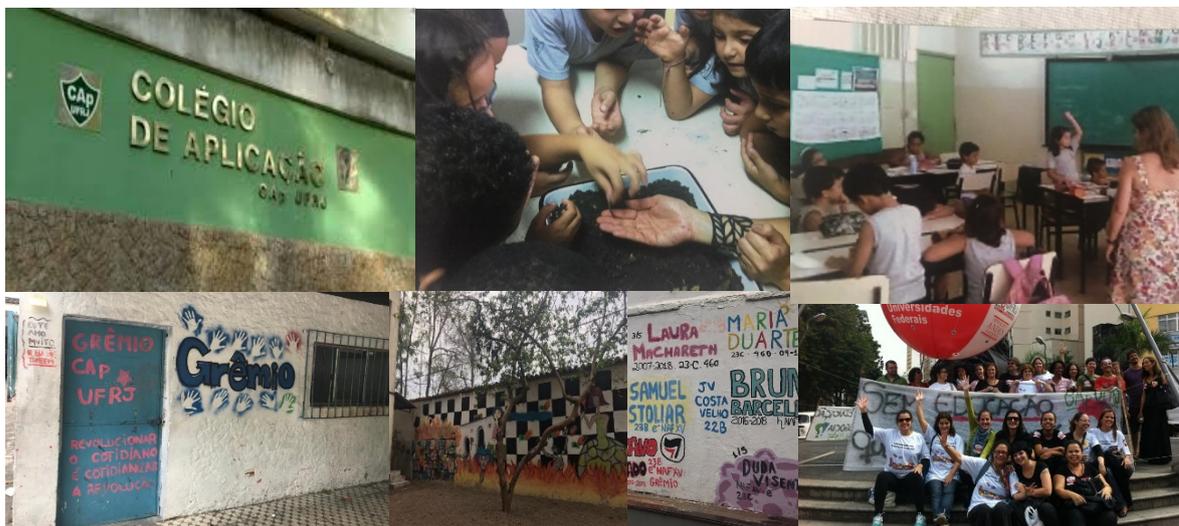
No dia 13 de março fiz a última revisão da dissertação junto a minha orientadora e as últimas modificações sugeridas para que a defesa acontecesse em torno de um mês e meio depois. O que não imaginávamos era que esse seria o último dia que eu sairia de casa pelos próximos meses. A partir de 16 de março foi decretado o isolamento social na cidade do Rio de Janeiro e começamos a verificar dia após dia o aumento de casos e de mortes por coronavírus no país. O momento foi, e ainda é, de muita apreensão e medo.

Mesmo com toda as questões que me angustiavam por conta da pandemia, o texto foi finalizado, enviado à banca e a data da defesa marcada. Tudo acertado para a defesa via internet. Na semana da defesa comecei a sentir sintomas clássicos da COVID-19. Na tentativa de não contaminar a minha família, defendi o mestrado na sala da minha casa sozinha sem a presença do meu marido e das minhas filhas. Ao final da defesa recebi muitas mensagens de carinho e felicitações, mas ficou faltando o abraço dos que comigo vivenciaram tão de perto esse momento único na minha vida de pesquisa e estudo. Dias depois fiz o teste e confirmei o diagnóstico, isto é, defendi o mestrado on-line e com COVID-19. De fato, não foi assim que planejei a defesa, que era para acontecer no Colégio de Aplicação da UFRJ, local onde sou professora e a pesquisa ocorreu. A proposta era fazer a defesa da dissertação no CAP-UFRJ buscando estreitar os vínculos de formação e aprendizagem entre a escola básica e a universidade. Mesmo lamentando a forma como ocorreu a defesa, sigo imensamente agradecida pela minha vida e da minha família que passou por essa terrível doença com a vida

preservada, sorte que muitos brasileiros não tiveram, em um país tão desigual e que neste momento de pandemia só fez alargar essa distância entre os que podem se cuidar e os que não têm ou não tiveram essa oportunidade, seja pela precariedade do sistema de saúde público ou pelas condições financeiras e de moradia de manter-se em casa em isolamento.

## 2 COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - *ESPAÇOTEMPO* DE FORMAÇÃO

Figura 1 – Painel de fotos dos espaçotempos do Colégio de Aplicação da UFRJ



Fonte: A autora, 2019.

A escolha por iniciar essa seção com um painel de imagens que retratam os *espaçotempos* do Colégio de Aplicação da UFRJ não foi aleatória e me remete a um dos cinco movimentos necessários às pesquisas *nos/dos/com os cotidianos*, pensados por Alves (2008) para dar conta de criar conhecimentos nos cotidianos de modo diferente daqueles aprendidos na modernidade. O movimento de *narrar a vida e literaturizar a ciência* (ALVES, 2008) compreende que é preciso outras formas para expressar o que foi aprendido nos estudos com os cotidianos. Assim, esse trabalho pretende anunciar o Colégio de Aplicação, pelos que nele entram, estudam, e vivem aquele *espaçotempo*, para além das compreensões tradicionais e limitantes que tentam enquadrar nossos entendimentos das escolas e do mundo. Eis aqui a busca de fazer o leitor desta dissertação iniciar o conhecimento do colégio por algumas imagens que possibilitam imaginar suas muitas faces, que, como todos os outros colégios, não é só uma coisa ou outra, é uma infinidade de composições e vivências e construções tecidas no dia a dia. Nas imagens que compõem o painel, busquei entretecer a escola e a minha história com a escola, compreendendo a importância dos praticantes (CERTEAU, 2014) para os estudos dos cotidianos.

O CAP-UFRJ aqui apresentado é o *espaçotempo* das observações, vivências e sentimentos desta pesquisadora, que assume total parcialidade sobre o que narra, defendendo

que a narrativa (CERTEAU, 2008), diferente da descrição, não tem como finalidade trazer a aproximação da realidade, mas a de criar um espaço de ficção.

Dessa forma, a pretensão é utilizar minúcias dos cotidianos dos praticantes desta escola, que revelam uma instituição com vida e que pulsa em movimento de constantes aprendizagens e resistências.

## 2.1 Colégio de Aplicação da UFRJ – de onde vem, para onde caminha

O Colégio de Aplicação foi fundado em maio de 1948 com o propósito de ser o campo de estágio para as licenciaturas das Faculdades da Universidade do Brasil. Segundo informações retiradas do site oficial do colégio<sup>9</sup>: "Os Colégios de Aplicação foram concebidos a partir de duas premissas centrais: a de se constituírem em campo de estágio obrigatório para os licenciandos das Faculdades de Filosofia e o de oportunizarem a experimentação de novas práticas pedagógicas." (CAp-UFRJ, 2018).

Segundo Frangella (2003), a criação do Colégio de Aplicação como espaço de formação subverteu o entendimento hegemônico, pois se acreditava que “ensinar técnicas e procedimentos didáticos adequados”, seria a base da formação docente. Os objetivos do CAp, que diferem das premissas dos professores da época, ficam evidenciados a partir da ficha de julgamento<sup>10</sup> de ensino, escrita pelos professores de Didática e pelos professores regentes de classe que participavam da avaliação das aulas ministradas pelos alunos-mestres. Conforme Frangella (2003),

Ensinar implica um *planejamento preciso*, a *organização* da aula de forma absoluta, a escolha do material, o *diagnóstico cuidadoso* da situação de ensino em questão bem como do nível de maturidade dos alunos, uso de *procedimentos apropriados*, *postura atenta* a todas as ações como voz entre outros, motivação adequada em todas as etapas do processo. Enfim, ensinar resume-se na direção *técnica* da aprendizagem, elaborada pela Didática e que, atravessando as diferentes etapas do ciclo docente, encaminharia o professor rumo a *autêntica aprendizagem* dos seus alunos, de posse desse conhecimento ele poderia *planejar, acompanhar, coordenar e controlar o processo de ensino-aprendizagem* (p.13, grifo meu).

<sup>9</sup> Informações disponíveis no site oficial do Colégio. Endereço eletrônico: <http://cap.ufrj.br/index.php/sobrecap/historico> acesso em novembro de 2018.

<sup>10</sup> Documento com 30 itens utilizado para a avaliação da aula dada pelo aluno-mestre (termo usado à época para os alunos da graduação em situação de estágio) que trazia uma rígida lista de procedimentos a serem seguidos durante a aula e neles a exigência de se seguir com rigor os planos traçados com as técnicas elaboradas a partir dos modelos pedagógicos do CAp.

O caráter pioneiro do Cap-UFRJ fica expresso ao avançar à concepção de que a prática docente se reduz à aplicação de técnicas e métodos, desconsiderando o ineditismo das salas de aula e as produções de currículos, conforme Lontra e Alencastre (2019) destacam

São pressupostos da década de 40/50 que reduzem a prática docente a métodos e técnicas e os métodos e técnicas a algo neutro e aplicável em qualquer espaço e tempo. Pressupostos teoricamente superados, mas ainda presentes no *imaginário* de alguns licenciandos que recebemos ao longo de nossa trajetória de supervisão de estágio no Colégio de Aplicação e que, em conjunto com os professores da Faculdade de Educação, procuramos trazer evidências de que o incontornável das salas de aula supera o caráter prescritivo da Didática instrumental (p. 55, grifo das autoras).

Nas reuniões de professores de que participei, é notório que, embora a concepção de estágio como formação técnica e prescritiva ainda apareça em alguns discursos, mesmo que nas entrelinhas, o Colégio de Aplicação caminha cada vez mais em parceria com a Faculdade de Educação, no sentido de ampliar os diálogos que compreendem o colégio como um espaço de formação de professores dentro de uma perspectiva de coparticipação na orientação aos licenciandos.

Dentro desta perspectiva, existe, nos espaços internos de discussão do CAp, um debate sobre a palavra "aplicação" no nome da escola, pois poderia levar ao entendimento que o CAp é uma escola onde se "aplicam" os conhecimentos produzidos na universidade, o que não reflete o trabalho realizado no colégio, especialmente nos últimos 15 anos, em que se tornou mais expressiva a participação da escola na formação de professores tanto com a licenciatura, como por meio dos projetos de pesquisa e extensão, conforme argumentam Reis, Vilela e Maciel (2014, p. 11)

O corpo docente do colégio também vem se qualificando, mantendo vínculos com outros espaços institucionais acadêmicos e criando projetos de pesquisa e extensão. Assim, o CAp UFRJ, por um lado, mantém a atuação em espaços tradicionais da formação docente – as práticas de ensino e estágios supervisionados nos cursos de graduação – e, por outro, inventa novas formas e cria outros espaços de atuação, por meio da pesquisa e da extensão, que dialogam tanto com a formação inicial e continuada de docentes quanto com a educação básica (p. 12).

Hoje, entende-se que o colégio de Aplicação é um lugar de produção de conhecimento, visto que nele são desenvolvidos projetos de pesquisa e extensão. Além da parceria com a Faculdade de Educação, desenvolve o CESPEB - Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica. Segundo informações fornecidas pela DALPE (Direção Adjunta de Licenciatura Pesquisa e Extensão), o quadro de professores nos últimos

anos se especializou e conta com 96 professores efetivos, sendo 41 doutores, 46 mestres, 8 especialistas e 1 graduado.

Apresenta uma gestão democraticamente eleita, composta por professores e técnicos. A sua estrutura administrativa é organizada com: Direção Geral, DALPE - Direção Adjunta de Licenciatura Pesquisa e Extensão, DAE - Direção Adjunta de Ensino, Setores Curriculares, Biblioteca, Setor Financeiro, Recursos Humanos, Almoxarifado, Segurança e Portaria. A instância máxima de decisão do colégio é o CONDIR (Conselho Diretor), do qual participam e têm direito a voto, professores, representados pelos coordenadores de seus setores, a Direção, técnicos, alunos e, a partir da última gestão, representantes de pais<sup>11</sup>. A forma de se gerenciar a escola demonstra a conquista, após anos de luta, dos praticantes da escola pela autonomia da gestão do CAP-UFRJ, tendo em vista que, nos primeiros 20 anos, a escola foi dirigida por professores da Faculdade de Educação.

Os primeiros vinte anos de funcionamento do Colégio foram caracterizados pela presença do Professor Luiz Alves de Matos como Diretor da escola, exercendo, de forma incontestável, forte liderança junto ao corpo docente, discente e de funcionários. A estrutura administrativo organizacional contava ainda com o Coordenador Executivo, o SOE e uma Supervisão Acadêmica exercida pelos professores de Didática Geral. Até 1985, a Direção e Vice-Direção foi exercida por docentes da Faculdade de Educação (a FNFi foi extinta), existindo uma forte centralização das decisões nas mãos da Direção. Outras funções e cargos foram incorporados, como Coordenadores de Turnos e Professores Representantes da Equipe, todos indicados pela Direção. A partir do início da década de oitenta, acontecem os primeiros concursos para o quadro de Docentes do Magistério de 1º e 2º graus e, em 1985, a primeira eleição para a Direção do CAP, tendo sido eleitos dois professores da escola. Começa a partir desse momento a se configurar uma estrutura administrativa organizacional com crescente participação de todos os segmentos da escola (Site oficial do Colégio de Aplicação: <http://cap.ufrj.br/index.php/sobrecap/historico> Acesso: jun.2019).

A conquista da gestão não foi a única transformação pela qual a escola passou. Ao longo de sua trajetória, o CAP traz marcas de sua resistência política e cultural. O Grêmio estudantil é uma das instâncias de representação discente, de participação e manifestação democrática da escola que existe e resiste, com atuação pontual ou discreta, dependendo da atuação discente, das pautas elencadas como prioritárias e do momento político da sociedade. Embora não seja o objetivo dessa dissertação cito aqui o Grêmio estudantil, pois amplia a nossa possibilidade de compreender os aspectos políticos da instituição.

---

<sup>11</sup> Estas informações foram obtidas a partir de uma palestra de recepção para os licenciandos realizada em março de 2019, em que eu estava presente. A palestra é realizada pela Direção Adjunta de Licenciatura, Pesquisa e Extensão que acontece a cada início de semestre e tem por objetivo acolher e passar algumas informações sobre a escola aos novos licenciandos.

Embora alguns artigos publicados (FRANGELA, 2003; VILELA, REIS e MACIEL, 2014) e os relatos orais de professores mais antigos na escola atestarem o CAP como um espaço de resistência política e social, até 1999 a escola manteve uma política de entrada de novos alunos através de provas classificatórias, caracterizando uma opção pouco democrática de acesso à educação pública. O acesso à escola era conhecido como “vestibulinho”. A prática colaborava para que o perfil dos alunos do CAP fosse prioritariamente de alunos brancos da classe média alta, e moradores da zona sul do Rio de Janeiro.

O concurso selecionava um grupo de determinados alunos/as e impossibilitava o acesso de outros/as. A relação candidato vaga tornava o ingresso no CAP competitivo, extremamente seletivo e elitista. Os aprovados constituíam um grupo muito homogêneo, detentor de capital cultural que lhes garantia, quase totalmente, a permanência na instituição até o vestibular (SOARES e FERREIRA, 2014, p. 170).

Em 1999, após ampla discussão em plenária, o colégio decidiu adotar o sorteio público para a entrada dos alunos na antiga primeira série do ensino fundamental (hoje, correspondente ao segundo ano do Ensino Fundamental) pelo sorteio público. Hoje em dia, o CAP realiza a admissão de todos os alunos por meio de sorteio público, havendo, para o ingresso no Ensino Médio, uma prova de nivelamento, que permite que todos os candidatos, com média 5 ou superior, participem em igualdade de condições do sorteio.

As transformações ocorridas na escola ao longo dos últimos anos, em grande parte, são resultados das ações da comunidade escolar junto à última gestão da escola, e das demandas firmadas pela sociedade, demonstrando que não existe um espaço somente da escola. Ela está o tempo todo permeada pela sociedade que move e modifica o espaço escolar. Dentre as mudanças, cito aqui o fim das provas de acesso, classificatórias, que, desde 1999, promoveram a entrada dos alunos por sorteio público; a extinção do jubileamento ocorrida a partir do ano de 2016 e a última ação ocorrida a partir de 2017, que colocou no edital do mesmo ano a reserva de cotas no sorteio público das vagas para novos alunos. Essas decisões aconteceram a partir de reflexões com a comunidade escolar, especialmente nas plenárias pedagógicas que são espaços de disputas de poder, de sentidos, de opiniões que, em geral, chegam à escola por meio de demandas externas da sociedade e de novas leis.

No caso da reserva de vagas por cotas, há algum tempo parte do corpo docente da escola e também os discentes percebiam que o acesso via sorteio não possibilitava uma escola com diversidade social e étnica.

Em uma das rodas de conversas com licenciandas no segundo semestre de 2019, muitas destacaram que se surpreenderam ao encontrar no CAP-UFRJ uma escola

predominantemente branca e que, sendo uma escola pública, esperavam um alunado mais diverso, no que diz respeito, especialmente, à diversidade étnico-racial, em suas características sociais e raciais, revelando que muitas vezes precisamos de quem chega à escola para nos provocar o estranhamento.

Pensar que o CAp é igual a uma escola pública como qualquer outra, não é. É uma escola diferenciada. Não é uma escola totalmente de elite, igual aos estágios remunerados que eu fiz em escolas particulares de elite da Zona Sul. Mas, também não é uma escola pública igual a qualquer uma outra. O alunado é diferenciado. Tem mais uma mistura social, eu acho. Na minha turma, por exemplo, não tem criança negra. Nenhuma (VANESSA, 2019<sup>12</sup>).

A conversa foi entrecortada pela fala de outras três licenciandas, apontando a quantidade de crianças negras em suas turmas de estágio, na qual relatam que, nas turmas que acompanham, no máximo, duas crianças negras foram identificadas por elas.

Por algum tempo, acreditamos que o ingresso no CAp, por sorteio, tornaria nossa escola mais democrática e acessível à toda população, no entanto, a prática nos mostrou, como na percepção das licenciandas, que nem todos se sentem pertencentes à essa escola e que a maior parte dos inscritos para o sorteio são crianças e jovens brancos e com condições sociais mais favoráveis. As cotas chegam como uma possibilidade de garantir a representatividade de crianças e jovens egressos da escola pública, assim como estudantes negros, pardos e pessoas com deficiência no corpo discente da escola.

---

<sup>12</sup> Faço a opção de identificar as autoras das narrativas da mesma forma que faço com os autores acadêmicos citados utilizados nessa dissertação, na busca de dar-lhes o mesmo *status*. Algumas licenciandas preferiram que seus nomes fossem utilizados na pesquisa e outras fizeram a opção de serem citadas a partir de um codinome escolhido por elas.

Quadro 1 – Discriminação de cada grupo representado nas cotas do Colégio de Aplicação

§1º. - Visando ao atendimento das reservas de vagas definidas nos artigos 2º, 3º, 4º, 5º e 6º deste edital para o 1º ano do EF, 6º ano do EF e o 1º ano do EM, os(as) candidatos(as) serão identificados(as) por grupos, conforme estabelecido abaixo:

<b>GRUPO A</b> Candidatos autodeclarados <b>pretos, pardos ou indígenas</b> , com renda familiar bruta per capita <b>igual ou inferior a 1,5 salário mínimo</b> e que tenham cursado todo o Ensino Fundamental <b>em escolas da Rede Pública</b> (1º ao 5º ano - para ingresso no 6º ano EF; ou 1º ao 9º ano - para ingresso no 1º ano EM).	
<b>GRUPO B</b> Candidatos autodeclarados <b>pretos, pardos ou indígenas</b> que tenham cursado todo o Ensino Fundamental <b>em escolas da Rede Pública</b> (1º ao 5º ano - para ingresso no 6º ano EF; ou 1º ao 9º ano - para ingresso no 1º ano EM) e não pertençam ao grupo A.	<b>GRUPO C</b> Candidatos com renda familiar bruta per capita <b>igual ou inferior a 1,5 salário mínimo</b> que tenham cursado todo o Ensino Fundamental <b>em escolas da Rede Pública</b> (1º ao 5º ano - para ingresso no 6º ano EF; ou 1º ao 9º ano - para ingresso no 1º ano EM) e não pertençam ao grupo A.
<b>GRUPO D</b> Candidatos que tenham cursado todo o Ensino Fundamental <b>em escolas da Rede Pública</b> (1º ao 5º ano - para ingresso no 6º ano EF; ou 1º ao 9º ano - para ingresso no 1º ano EM) e não pertençam aos grupos A, B ou C.	
<b>GRUPO E</b> Todos os candidatos(as) que não pertençam aos grupos A, B, C, D, A1, B1, C1 ou F.	

Fonte: Site do Colégio de Aplicação da UFRJ, ano 2019.

Quadro 2 – Discriminação de cada grupo para a participação no sorteio público do primeiro ano do Ensino Fundamental

<b>GRUPO A1 (1º ano EF)</b> Candidatos autodeclarados <b>pretos, pardos ou indígenas</b> , com renda familiar bruta per capita <b>igual ou inferior a 1,5 salário mínimo</b> .	
<b>GRUPO B1 (1º ano EF)</b> Candidatos autodeclarados <b>pretos, pardos ou indígenas</b> e não pertençam ao grupo A1.	<b>GRUPO C1 (1º ano EF)</b> Candidatos com renda familiar bruta per capita <b>igual ou inferior a 1,5 salário mínimo</b> e não pertençam ao grupo A1.
<b>GRUPO F (1º ano EF)</b> Candidatos com deficiência.	

Fonte: Site do Colégio de Aplicação da UFRJ, ano 2019.

Com o edital que reserva vagas por grupos de estudantes, o colégio busca uma escola com mais diversidade, apostando que essa multiplicidade de características sociais, físicas e étnicas, possibilita que o CAp-UFRJ se consolide como uma escola de acesso democrático e que tenha em seu corpo discente representatividade da população fluminense.

Sobre a inclusão de alunos com deficiência, mesmo antes do edital por cotas, em 2017, recebemos três crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental. Dois meninos com transtorno do espectro autista e um menino com paralisia cerebral e cadeirante. A chegada deles provocou no colégio muitas aprendizagens. Iniciamos o trabalho com outro professor

em sala de aula, especializado no trabalho com a Educação Especial e a discussão sobre a bidocência.

Os docentes do Colégio de Aplicação têm buscado investir na bidocência como uma alternativa para o trabalho com a Educação Especial. A bidocência, conforme compreensão expressa por Brito *et al.* (2016), é um trabalho em parceria entre o professor responsável pela turma e o de conhecimentos específicos na área de necessidades especiais, de forma que os dois profissionais se juntem em prol da aprendizagem dos estudantes, podendo os dois assumirem tanto o trabalho com a turma quanto com o aluno que precisa de acompanhamento mais individualizado. Nesta perspectiva, o planejamento das atividades é feito pelos dois profissionais, de forma que o professor bidocente não ocupe a posição de auxiliar do estudante com deficiência, participando de todo o processo de ensino-aprendizagem da turma.

Algumas ações foram feitas na escola para o trabalho com os alunos da Educação Especial, como adequação dos espaços físicos, sala de recursos e concurso público para duas vagas de professores efetivos para a Educação Especial. Todas as ações mostram um colégio em movimento constante, isso não quer dizer que seja esse um espaço fácil, tranquilo. Existe muita disputa por ideias, por convicções, por lugar e por reconhecimento, mas é um colégio que se esforça em se manter democrático, em responder as demandas sociais e em preservar os ideários de uma escola pública, laica e de qualidade, com as características que o compõem, com todos que fazem dessa escola um espaço de formação, aprendizagem.

Para além das características sociais e étnico-raciais, foi frequente nas narrativas das licenciandas o modo que nossos alunos se colocam em sala. A forma crítica chamou atenção. É curioso o fato de que, na maioria das narrativas, essa “criticidade” foi abordada como uma “característica natural” dos alunos que entram na escola, mas há de se considerar que esses alunos, na grande maioria, estão na escola desde o primeiro ano do Ensino Fundamental. Mas, nas narrativas, apenas uma licencianda fez relação entre a maneira como os alunos se portam, isto é, de forma crítica, ao trabalho pedagógico da escola.

É, e uma coisa que eu observo também, dentro da sala de aula, é a voz das crianças. As crianças têm voz. E o professor sempre procura trazer essa voz dentro da rotina, dentro da proposta dele do dia. Então, assim, conhecer a maneira como as crianças pensam, a maneira como elas reagem, e também tem uma coisa, dentro da proposta do professor não tem uma única resposta. Eles têm a chance de explorar o que eles pensam e trazer o que eles imaginam pra dentro da sala de aula. E o professor faz todo esse trabalho de mediação (DULCENÉIA, 2019).

No caso, penso em como é forte ainda, o movimento de se entrar na escola para saber o que ela não faz, o que acontece de errado e a pouca visibilidade do que é produzido na/pela

escola. Nas rodas de conversas que fizemos, percebi que esse movimento de se pensar o que é produzido pela escola se fortaleceu, pois a narrativa de Dulcenéia provocou deslocamento no Allan, participante da conversa que, depois, teceu comentários sobre a autonomia dos alunos e a forma como percebia, também na sala de aula, o posicionamento dos professores sobre a “liberdade de fala dos alunos”.

Outra questão que surgiu em nossas rodas de conversas diz respeito à “indisciplina” e a “falta de controle” que parecem que são aspectos associados à falta de qualidade no ensino. Sobre isso, trago uma interessante narrativa de uma das licenciandas participantes da pesquisa, narrando sua conversa com uma aluna PIBID – Pedagogia.

É. Sobre a questão da disciplina, das crianças ficarem em pé, de início me assustou também, bastante. Teve um dia que saí e no corredor tinham dois adolescentes se beijando e eu fiquei: Como assim? E o uniforme, que eles não usam, só a blusa, e muitos customizam!  
Então fui conversar sobre essas coisas com uma amiga que já faz PIBID aqui há quase dois anos e ela me questionou e me fez refletir: A roupa influencia no aprendizado? Pensei, realmente não, aí parou de me incomodar (risos do grupo acompanharam essa fala). Depois, minha colega falou: mas se eles não se beijarem dentro do colégio, eles não vão ali para a praça e vão continuar se beijando? Então o beijo parou de me incomodar também. Foi assim, conversando a gente vai refletindo e pensando sobre as perspectivas que a gente tem da realidade, como alguns conceitos que a gente traz precisam ser discutidos e repensados dentro da escola (VANESSA, 2019).

Essa discrepância entre o que as licenciandas encontram no CAP-UFRJ e o que esperavam encontrar pode ser reflexo desse colégio múltiplo, por vezes difícil, com limitações de espaço e imprevisibilidades no lidar com pessoas. Não entrando no mérito da discussão, se a escola deve ou não permitir o beijo entre os adolescentes ou a rigidez nos uniformes, discuto aqui o CAP por ele mesmo, a partir da riqueza de relações e diferenças que oferecem aos que por aqui passam e a potência de estar em um espaço escolar e poder conversar sobre esse cotidiano pode favorecer as compreensões de educação e escola.

A ideia de uma “escola perfeita” permeia o imaginário de várias licenciandas com quem conversei, que acreditam, antes de chegarem à escola, que, por ser o CAP um colégio da universidade, tudo por aqui aconteça de forma harmônica e que tudo funciona bem, com excelente organização entre os profissionais, professores, todos bem formados, trabalhando dentro das metodologias “ensinadas” na universidade e que farão um acolhimento perfeito aos que aqui chegam para fazer o estágio, porque, afinal, o CAP-UFRJ é o Colégio de Aplicação da UFRJ! E aí nós voltamos às contribuições tão caras dos estudos *nosdoscom os cotidianos* (ALVES, 2008) que fala sobre a diversidade dos cotidianos escolares, o sentir e o agir, nesse espaço, as reflexões possíveis e as compreensões que esse *espaçotempo* possibilitam e que,

somente “mergulhados” nele, conseguimos perceber pequenas minúcias do que só os cotidianos escolares. Em outra narrativa, uma licencianda falou sobre o piano que existe no pátio da escola e de como isso também diz da escola para ela.

Figura 2 – Alunas do Cap-UFRJ tocando piano na hora do recreio



Aqui tem adolescentes se beijando, alunos sem o uniforme, mas também tem piano que fica disponível no pátio. Um dia parei para ouvir eles estavam cantando “Tem Sharp”, fiquei emocionada. Eu estava lanchando e ouvi eles tocando música clássica, e pensei, será que não poderia ter em todas as escolas, e se tivesse, será eles saberiam tocar? Não sei. Tem também os armários que eles decoram as portas como querem, isso achei muito legal (VANESSA, 2019).

Fonte: A autora, 2019.

Figura 3 – Portas dos armários em que são guardados os materiais dos alunos



Fonte: A autora, 2019.

Os armários ficam disponíveis para os alunos guardarem seus materiais escolares a partir do sexto ano do Ensino Fundamental. É permitido que os alunos decorem as portas

como desejarem. Mas, mais uma questão observada pelas licenciandas como uma marca de autonomia e respeito à criação dos alunos no CAp.

Mesmo sendo professora da escola há 16 anos e estar mergulhada com todos os sentidos (ALVES, 2008) nos cotidianos do CAp-UFRJ, pude, a partir das narrativas das licenciandas, perceber outras nuances dessa escola. Assim, compreendo que as narrativas das licenciandas contribuíram para a superação da cegueira epistemológica (OLIVEIRA, 2007) existente em cada um de nós, proveniente da parcialidade de nossa visão desenvolvida no seio de uma cultura também sempre parcial (SANTOS, 2003) de experiências singulares para entender um colégio que, sem elas, talvez, não fosse possível conhecer.

## **2.2 Sede própria e diálogos na Universidade – um caminho em curso**

Mesmo completando 70 anos de sua fundação em 2018 e sendo o primeiro Colégio de Aplicação do país, o CAp ainda não dispõe de um espaço próprio. O prédio, onde atualmente funciona o colégio, pertence ao Estado do Rio de Janeiro e esse fato limita as possibilidades de ampliação estrutural da escola para atender as demandas existentes hoje. Comparando com outras unidades da universidade, que foram criadas posteriormente ao CAp e que dispõem de prédio próprio, essa situação nos traz indícios (GINZBURG, 1998) de que, dentro da universidade, o Colégio de Aplicação ainda não “ocupa o espaço” que deveria/poderia ter, pela especificidade e importância na formação de professores e alunos para atuação na Educação Básica. Por várias vezes, acreditamos que um prédio próprio, com características em sua estrutura que pudessem atender as especificidades do CAp, pudesse se transformar em realidade, mas, até o momento, ainda não a atingimos. Seriam as diferenças que permeiam a escola básica e o ensino universitário que impedem que o colégio tenha sua sede?

São perceptíveis as relações hierárquicas entre a escola básica e o ensino superior que, de uma maneira geral, são marcadas pela valorização dos professores universitários na sociedade, em especial quando se trata das relações salariais. Em breve consulta aos colegas professores da escola básica de Niterói, o segundo município mais rico da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, foi possível perceber a brutal diferença salarial, considerando a titulação, função e remuneração correspondentes.

Quadro 3 – Relação de salário entre professores universitários e do Ensino Básico

	Área de atuação	Salário base
1	Professor II - Mestrado 20h – Município	R\$ 1.640,10
2	Professor – Mestrado – 20h – UFRJ	R\$ 2.935,17

Fonte: Contracheque de uma professora da prefeitura de uma cidade do Rio de Janeiro e o quadro de salário do professor universitário federal, ambos em início de carreira, ano 2019.

É importante ressaltar que os professores do CAP-UFRJ pertencem à carreira de Professor do Ensino Básico Técnico-Tecnológico (EBTT) que, por meio de lutas frequentes, conseguiram manter o salário em valor igualitário aos professores universitários das instituições federais. Também foi conquistado na última década o direito de participar do concurso público para a vaga de professor titular na nossa carreira EBTT. Mas, essa realidade representa uma parcela mínima de professores da Educação Básica de ensino. A realidade está representada nas redes municipais de ensino e no ensino particular.

Além da diferença salarial exposta, há, também, a diferença quanto ao tempo de efetivo trabalho em sala de aula e o incentivo para a formação e a pesquisa, que é diferente entre as carreiras universitária e a educação básica. Quanto à estrutura de trabalho ambas enfrentam dificuldades diante do pouco investimento que as instâncias federais e municipais aportam às instituições públicas de ensino, que se acentuou drasticamente após o golpe sofrido pela presidente Dilma Rousseff.

Em outra nuance desse mesmo problema, enfrentamos, no Colégio de Aplicação, o “desconhecimento” por parte de alguns professores da UFRJ quanto à compreensão de que nós, professores da escola básica, somos produtores de conhecimentos pedagógicos, de pesquisas e temos relevante papel como formadores de novos professores. Em muitas reuniões de que participamos na universidade, precisamos “lembrar” que o CAP-UFRJ é a Universidade também, configurando-se em uma luta política interna dos profissionais do colégio.

Um exemplo é nos enfrentamentos das greves, sempre longas e de muita luta, quando ouvimos, frequentemente, de professores da universidade a alegação de que não deveríamos participar do movimento grevista por trabalharmos com crianças. São necessários debates no âmbito sindical e institucional para legitimar nossa posição nas reivindicações da universidade. Algumas vezes compreendo que essa discussão se dá pela concepção que o professor do ensino básico é “menos formado” e, em outras vezes, passa, inclusive, pelo desconhecimento do trabalho realizado no colégio, conforme a narrativa abaixo.

Na greve de 2011, encontrei uma professora do setor de bioquímica da UFRJ na porta da escola e ela fez um discurso contra a greve e, em especial, contra o CAp participar do movimento da greve. Após uma breve explicação sobre algumas das várias pautas da greve e assim a importância do Colégio de Aplicação fazer parte do movimento de luta pelo ensino público, ela reconheceu sobre seu desconhecimento do trabalho realizado no CAp, dizendo ao final que “não imaginava que a gente trabalhasse nos moldes da universidade”, fazendo ensino, pesquisa e extensão, atuando fortemente na formação de professores dos cursos de licenciatura e em parceria com outras instituições associadas às escolas da rede pública municipal e estadual. Após todos os esclarecimentos prestados, a minha interlocutora reconheceu a importância para conhecer melhor o que ela estava questionando, como a nossa carga horária e nosso direito a afastamento para estudos. Após essa breve conversa, onde cuidadosamente fui expondo nossas atribuições junto ao CAp e a universidade, como espaço privilegiado de formação de professores a professora terminou dizendo o quanto foi importante conversar e conhecer melhor o trabalho dos professores do CAp (NARRATIVA PESSOAL, 2018, grifo meu).

O encontro narrado indiciou (GINZBURG, 1998) o desconhecimento que alguns membros da universidade possuem da atuação do CAp. A conversa com a professora produziu a compreensão da importância de ocuparmos as representações da universidade, expondo o trabalho realizado no cotidiano das nossas salas de aula e fora dos muros da escola, como projetos de extensão e outras atividades de formação e divulgação científicas produzidas por professores e professoras da escola. Desde sua fundação o CAp foi conquistando representações importantes nas instâncias deliberativas da UFRJ, como o assento no CEG (Conselho de Ensino e Graduação), na CPPD (Comissão Permanente de Pessoal Docente) e, mais recentemente, no Complexo de formação de professores. Mas, a sede própria e outras representações junto à universidade, como o direito a termos um reitor proveniente do Colégio de Aplicação, ainda são conquistas que não fazem parte das pautas da universidade.

Neste *espaçotempo* de tensão que o CAp-UFRJ ocupa dentro da universidade e dentro do imaginário das licenciandas, uma narrativa produzida nas rodas de conversas trouxe elementos invisibilizados pelo lugar que eu ocupo, enquanto professora da instituição, e que não havia considerado. Ariel, ao iniciar a conversa a respeito de sua percepção do CAp-UFRJ, contou-nos:

Eu acho que o CAp é uma escola muito diferente das outras, aqui tem possibilidades incríveis. Eu tirei uma foto da escola e mostrei para uma amiga do meu bairro que estudou aqui no Ensino Médio. Aí ela falou: Ah! Você está no CAp? Então eu falei que sim e que o CAp é uma escola muito privilegiada, eu estou estranhando muito. Minha amiga disse: “Como assim privilegiada? Que privilégios?”. Então eu falei: “Ué, mas você não sabe quais os privilégios?” Minha amiga disse: “Que privilégios, nós só fomos ter ar condicionado em 2015”. Então eu disse: “Mas aqui (no CAp) tem três salas de artes e música, eu acho, e não tem salas de artes e música em outras escolas, sabe? Aí eu fico pensando o como esta pessoa não tem noção mínima do privilégio que teve?” (ARIEL, 2019).

A indagação de Ariel sobre o CAp-UFRJ me provocou incômodo e me levou a questioná-la sobre a não naturalização de que as outras escolas não tivessem o mínimo que o CAp possui, e que isso não deveria ser considerado um privilégio. Entretanto, a licencianda, em sua resposta, trouxe *pistas* (GINZBURG, 1989) da cegueira epistemológica (OLIVEIRA, 2007) em que eu estava imersa. E ela continuou:

Mas, eu acho que esta questão do privilégio é como deveria ser, mas como somente uma parte da população que tem, passa a ser um privilégio. É por isso. Eu estudei numa escola mais privilegiada, também, numa escola estadual onde eu fiz o ensino técnico. Lá os professores sempre falavam para a gente compreender o privilégio e o senso de justiça, porque todas as cadeiras que a gente ocupa, muitas outras pessoas não estão ocupando. Então, tento fazer as coisas da melhor maneira possível para não ter sido em vão a ocupação daquelas cadeiras (ARIEL, 2019).

São os movimentos de horizontalização de saberes (SANTOS, 2010), presentes na pesquisa *nos/dos/com os cotidianos*, que possibilitaram a compreensão da cegueira epistemológica (OLIVEIRA, 2007) que habitava a mim e à ex-aluna do colégio, quando ambas ficaram cegas aos privilégios de ser e viver naquele espaço escolar. Ariel, com seu estranhamento importante aos *espaçotempos* capianos, possibilitou deslocamentos importantes para a compreensão das hierarquias existentes entre o CAp-UFRJ e outras escolas públicas, o que me potencializa ainda mais a lutar pela escola pública de qualidade acessível à toda a sociedade.

Não podemos ignorar que o momento político que estamos atravessando exige, mais do que nunca, a união de toda a Universidade, que vem sendo atacada e desmerecida como *locus* de produção de conhecimento, nos cortes de verbas e ataques às garantias de trabalho do corpo docente e técnico.

Assim, com as narrativas das licenciandas procurei trazer outras nuances do Cap-UFRJ, sendo possível pensar a escola sob outras lógicas e percepções. Com suas experiências e expectativas, as licenciandas narraram o colégio a partir de outro referencial, contribuindo para outras formas de se compreender a escola e o *espaçotempo* tempo que ela ocupa.

### 3 CAMINHOS TEORICOMETODOLÓGICOS – OS FIOS QUE COSTURAM A PESQUISA

As reflexões partilhadas nesta pesquisa estão apoiadas na perspectiva dos estudos *nos/dos/com os cotidianos* (ALVES; OLIVEIRA, 2008; OLIVEIRA; FERRAÇO; PEREZ, 2008), nos quais encontro a possibilidade de pensar a formação de professores a partir dos estágios, no cotidiano das escolas, no cotidiano do CAP-UFRJ, entendendo estes *espaçostempos* como privilegiados na produção dos conhecimentos produzidos nas/com as pesquisas. Nessa perspectiva, aprendi com os estudiosos do cotidiano a ir além do olhar, e que é preciso envolver todos os sentidos naquilo que se quer estudar. Compreender os estudos no campo, através dos cinco movimentos<sup>13</sup>, pensados por Nilda Alves (2008), como destacado abaixo.

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades dos cotidianos escolares ou dos cotidianos comuns, exige que seja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário (ALVES, 2008, p. 18).

Esse primeiro movimento de pesquisa, Alves (2008) denomina de *sentimento do mundo*. Segundo a pesquisadora, é preciso mergulhar (ALVES, 2008) com todos os sentidos na pesquisa, ir além da ideia do observador neutro. Esse movimento aponta para a importância de se considerar que a entrada de um estagiário em sala de aula altera o espaço escolar, o movimento dos alunos e professores.

No segundo movimento, denominado *virar de ponta cabeça*, a autora propõe refletir sobre a ideia da teoria como limite para a pesquisa. Com esse movimento, entendemos que a teoria tem importância, mas não pode ser limitadora, porque outras formas de se *fazer pensar* a pesquisa são possíveis, importantes e necessárias.

---

<sup>13</sup> A autora Nilda Alves, em 2019, publicou no livro “Estudos do Cotidiano, currículo e formação docente – Questões metodológicas, políticas e epistemológicas”, em parceria com Nívea Andrade e Alessandra Caldas, o texto “Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas ‘conversas’ acerca deles” no qual faz a revisão sobre alguns desses cinco movimentos e acrescenta um novo, porém para essa pesquisa, escolhi manter o diálogo teórico com os movimentos como originalmente foram propostos.

No terceiro movimento, a professora Nilda Alves nos alerta sobre a necessidade de *beber em todas as fontes*, que não podemos negligenciar nenhum aspecto presente nas realidades pesquisadas, e todos os conhecimentos e acontecimentos têm importância.

*Narrar a vida e Literaturizar a ciência* é o quarto movimento. O mesmo preocupa-se com a parte escriturística da pesquisa, abrindo espaço para outras linguagens, diferentes da científica, por acreditar que ela não consegue atender a todos os meandros que um estudo pode apresentar. Assim, faço a opção de narrar em primeira pessoa por compreender que essa pesquisa está embebida de mim, da minha história de vida e de formação, não sendo possível compreender uma fora da outra.

O quinto movimento, que Alves (2008) afirma ser o mais importante dos movimentos da pesquisa, é denominado de *Ecce Femina* e prioriza a centralidade das pessoas envolvidas. Trata-se de trazer “a existência definidora, em todos os *acontecimentos* narrados, dos *praticantes* desses cotidianos”, isto é, mais do que os movimentos da pesquisadora e da própria pesquisa, “o que de fato interessa nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* são as pessoas, os praticantes, como as chama Certeau (1994), porque as vê em atos, o tempo todo” (ALVES, 2008, p. 46, grifos da autora).

Para dialogar com as questões de formação e estágio nesta pesquisa, utilizo a noção de *marcas* como tatuagem de sentidos (GARCIA e REIS, 2017, p. 93), compreendidas como as que “Emergem com as produções singulares e cotidianas das práticas. Nessa tessitura, as marcas de sentidos remetem ao palimpsesto de que fala Certeau (1994) que, ao acomodar novas inscrições, o faz por sobre as marcas deixadas pelas inscrições anteriores”.

Penso o estágio como um *espaçotempo* de formação pode deixar *marcas* (GARCIA E REIS, 2017) que ficam incorporadas nas representações de docência e nas práticas como

Um processo que nos remete à ideia de pensar a formação e os currículos como culturas que permanentemente se formam e se rabiscam sob novos e outros valores-práticas, as marcas se atualizam, mas, não se apagam, mesmo quando cobertas ou rasuradas por outros-novos sentidos. O que torna o repertório de saberes das práticas docentes, ao mesmo tempo amplo e potencial podemos considerar que aquilo que não emerge, não é visível de algum modo, permanece lá e poderá operar diante de uma dada circunstância (GARCIA e REIS, 2017, p. 93-94).

Faço um entrelaçamento entre as noções de *marcas* (GARCIA e REIS, 2017) e *experiência* (LARROSA, 2002), entendendo que as experiências que provocam deslocamentos, que nos atravessam de forma mais intensa, provocando mudanças significativas em nossa forma de pensar e agir, deixam marcas que nos constituem enquanto professores, “tatuando-nos” de representações de docência que, mesmo que fiquem

aparentemente apagadas, podem emergir a qualquer momento. Assim, por meio de algumas narrativas das licenciandas, percebo as marcas de um modelo de escola e de docência que, mesmo que encobertas por outras vivências, aparecem quando são expostas a uma dada circunstância.

Pensando que as experiências (LARROSA, 2002) vividas no estágio do Colégio de Aplicação podem produzir mudanças em relação ao estágio e à relação universidade-escola, ou mesmo sobre a forma como cada licencianda vive o estágio e o quanto essas relações reverberam na sua formação, busco no filósofo holandês Benedictus de Spinoza (2009) o diálogo com as noções de *afeto* e *bons encontros*, compreendendo a importância em se ressaltar a relação das questões cognitivas e afetivas na formação das futuras professoras.

Spinoza (2009) discute a relação entre corpo e mente. Segundo ele, mente e corpo são partes de uma mesma substância, não hierarquizando o poder da razão sobre a ação do corpo, trazendo a importância dos afetos para a constituição do conhecimento. Para o autor, afetos são “as afecções<sup>14</sup> do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída” (p. 98). Cada corpo pode ser afetado de várias maneiras e por vários corpos, classificando os afetos em: afetos de alegria – ativos – ou de tristeza – passivos. Desse movimento dos afetos, produzem-se os bons e os maus encontros, na concepção de Spinoza. Os afetos alegres geram os bons encontros, que aumentam a nossa capacidade de agir. E, ao contrário, os afetos tristes resultam na diminuição da potência de agir, provocando os maus encontros. Em consonância com o pensamento de Spinoza (2009), Merçon complementa

Quando um corpo se encontra com um outro corpo cujas relações que o definem não convêm ou não se compõem com as do corpo encontrado, este é afetado por tristeza, e a sua potência para agir é diminuída. A diminuição de sua potência ocorre porque parte dela passa a ser investida na anulação daquilo que não convêm com suas relações, havendo, assim, uma espécie de esforço para se livrar do que o compõe ou enche de tristeza: odiar é querer destruir aquilo que ameaça nos destruir. Inversamente, quando por meio de um encontro as relações de dois corpos se compõem, diz-se que estes são afetados por alegria e sua potência de agir é aumentada (MERÇON, 2009, p. 46).

Partindo da compreensão de que “O corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior e nem menor” (SPINOZA, 2009, p. 99). Encontrei indícios, a partir das narrativas das licenciandas de que dependendo do tipo de encontro que acontece no CAP-UFRJ e, em especial, com as professoras das turmas de

---

<sup>14</sup> “Afecções” é “a modificação de um corpo pelo encontro com outro corpo. (SPINOZA), 2009, p. 111).

estágio, a potência na forma de agir das licenciandas é modificada. Por meio das narrativas, entrelaço as experiências vividas pelas licenciandas no estágio a essa concepção de *bons encontros* que aproxima ou distancia do estágio as estudantes da graduação de pedagogia que pelo Colégio de Aplicação passaram. A palavra acolhimento é sempre muito utilizada pelas licenciandas como algo que as motivou ou não a fazer o estágio e que, em algumas vezes, as motiva a seguir na profissão ou a ficarem desanimadas para o exercício do ofício após conclusão do curso.

Bebendo na fonte dos *bons encontros* spinozianos e trazendo a noção para o diálogo sobre a formação de professores, currículos e cotidiano escolar, Garcia (2015) propõe articular as produções de saberes que os encontros proporcionam para se pensar os processos formativos, partindo da ideia de que os encontros, que podem acontecer intencionalmente ou não, favorecendo à formação docente e em especial os diálogos entre a universidade e a escola.

Os encontros pesquisados e desenvolvidos na pesquisa como ações formativas viabilizam ouvir e discutir diferentes perspectivas quanto às práticas docentes e a produção dos currículos. Com isso, mostram-se como meio favorável para desestabilizar representações de docência e escola hegemônicas e possibilitar a produção de novas compreensões. (...) Esse movimento provocado pelo encontro também cria espaços para a produção de outros-novos saberes, pautados no reconhecimento dos saberes presentes nas práticas produzidas em rede (ALVES, 2008). (GARCIA, 2015, p. 4).

Compreender os *encontros* e as narrativas neles produzidas, pelas professoras e licenciandas, me auxiliou nessa pesquisa, procurando com as narrativas formas de pensar sobre as questões relacionadas à concepção de estágio, dentre elas a discussão sobre a prevalência da teoria sobre a prática, além da compreensão do encontro como possibilidade de formação, pesquisa e aproximação entre a universidade e a escola básica.

O encontro potencializa os processos de formação docente, sendo parte constitutiva de tais processos. Podem ocorrer ao acaso, podendo também ser intencionalmente possibilitados tanto como prática instituintes de formação quanto como metodologia nas pesquisas instituintes de formação quanto como metodologia nas pesquisas com a formação docente, em especial nos diálogos entre universidades e escolas (GARCIA, 2015, p. 3).

Nessa compreensão, as *rodas de conversas* que aconteceram na pesquisa e os encontros de orientação que acontecem no estágio no Colégio de Aplicação possibilitam diálogos sobre formação docente, escolas, currículos e saberes docentes a partir das trocas que

se fazem possíveis, possibilitando, assim, que produções de conhecimentos mais solidárias e coletivas possam acontecer evitando o *desperdício de experiência* (SANTOS, 2009).

Desta forma, as narrativas produzidas nos encontros que acontecem nos estágios e nas rodas de conversas são possibilidades de ouvir o que os praticantes (CERTEAU, 2014) da pesquisa têm a dizer. Entendo com Certeau (2014) que os usos e táticas utilizadas pelos praticantes desta pesquisa, estão para além do previsto, do controlável, pois são criações do cotidiano tecidas nas redes de relações, nos múltiplos contextos em que estão inseridos.

Dessa forma, trago as contribuições de Souza, (2006); Lima; Geraldi e Geraldi (2015); Clandinin e Connely (2016) e Benjamin (1993) para entretecerem essa pesquisa, utilizando as narrativas como táticas produzidas a partir das rodas de conversas.

Primeiramente, Clandinin e Connely (2016, p. 51) preconizam que a pesquisa narrativa é “uma forma de compreender experiência. É um tipo de colaboração entre o pesquisador e os participantes, ao longo de um tempo, em um lugar, ou séries de lugares, e em interação com o meio”. Na compreensão dos autores, as experiências são as histórias que as pessoas vivem e, ao contarem essas histórias que vão se reafirmando, criando outras histórias de si.

Com as contribuições de Clandinin e Connely entrelaçadas às de Souza (2006a), compreendo as narrativas como importante mecanismo de investigação e formação, pois,

Configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma a consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da própria história (SOUZA, 2006b, p.139).

Dessa forma, as narrativas estariam baseadas nas histórias contadas pelos sujeitos que, na relação com a experiência, encaminha o sujeito da narrativa à reconfiguração de si, possibilitando, assim, não só um meio de se compreender a experiência, mas também a aprendizagem humana.

Assim sendo, o uso das narrativas como metodologia de pesquisa está em consonância com a noção de *narrativas de formação sobre os estágios como movimento de investigação-formação* (SOUZA, 2006, p. 23) por entendê-las como fecundas no campo dos estudos do cotidiano escolar e das práticas dos sujeitos para desinvisibilizar saberes produzidos nesse *espaçotempo* de formação.

A opção de utilizar as narrativas está em concordância com os caminhos epistemológicos da pesquisa, ao marcar a importância de se resgatar os saberes da experiência

e colocá-los em diálogos com os outros conhecimentos socialmente produzidos. Pois, conforme Lima; Geraldi, C.; Geraldi, J. (2015, p. 20, grifo do autor) os “conhecimentos socialmente produzidos – de que o conhecimento chamado “científico” é apenas uma parte – têm sido desperdiçados ou têm circulação restrita porque são considerados de segunda ordem”.

Seguindo esse princípio, procuro assumir a fala das próprias licenciandas como sujeitos de sua história, na compreensão que elas têm muito a dizer e, desta forma, busco romper com o modo hegemônico de pesquisar com narrativas, no qual a fala do outro é analisada ou interpretada. Em contraposição a esse movimento, procuro seguir um diálogo com as experiências narradas na tentativa de compreender a partir delas o que o estágio no Colégio de Aplicação da UFRJ produz na formação, em um movimento de pesquisa **com** as licenciandas.

Compreendo, assim, que trazer à cena as narrativas das licenciandas se deve à importância de reafirmar a legitimidade dos conhecimentos produzidos nos/com os espaços escolares que, por tantas vezes, são apontados como não-saberes. Nesse sentido, investigar, a partir das narrativas, os conhecimentos produzidos nessa experiência formativa do estágio é reconhecer nelas seu potencial de trazer “uma forma artesanal de comunicação” (BENJAMIN, 1993, p. 205), diferente dos relatórios que as licenciandas estão acostumadas a produzir sobre o estágio, que apresentam um formato descritivo e informativo.

Quando uma licencianda conta sobre a experiência no estágio, emerge, em geral, as histórias que mais marcaram esse *espaçotempo* de formação, oferecendo pistas (GINZBURG, 1989) sobre o que aconteceu naquele espaço, possibilitando a investigação a partir das narrativas.

Essa seleção inicial está relacionada com o impacto gerado sobre quem viveu tal experiência, seja em termos de transformação produzida no lugar ou no nos sujeitos envolvidos ou porque ela surge como ensinamento acerca de uma situação-problema (...) (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 36).

A partir da perspectiva da experiência narrativa, na qual segue essa investigação, a experiência narrada não tem a preocupação de ser coincidente com o acontecimento, ela é, de acordo com Larrosa (2002), não o que se passa ou o que acontece e sim o que nos atravessa e nos passa, deixando marcas de modo inextinguível.

Foi a partir da escuta e leitura atenta das narrativas *vividaspartilhadas* pelos praticantes (CERTEAU, 2014) desta pesquisa que busquei, com o paradigma indiciário de

Ginzburg (1989), pistas e indícios sobre o que acontece nos estágios realizados no Colégio de Aplicação. Busco, nos pormenores das narrativas e conversas com as licenciandas, captar aquilo o que foi produzido nos encontros com os professores e alunos, e possíveis deslocamentos e compreensões sobre docência, crianças, escolas e currículos.

Boaventura de Sousa Santos (2002) contribui com a pesquisa ao apresentar um novo paradigma de conhecimento para uma nova racionalidade, questionando o desperdício da experiência que a racionalidade moderna produz. Essas experiências são invisibilizadas, apagadas e negligenciadas pela *razão indolente*. Penso que conhecer as experiências produzidas nos estágios e encontros entre as licenciandas com os professores e os alunos em salas de aula permite entender as experiências produzidas no estágio no Colégio de Aplicação como importantes para se compreender a formação de professores. São esses conhecimentos alternativos, desperdiçados na materialidade dos estágios, formalizados através dos relatórios, que procurei captar nas conversas com as licenciandas, de acordo com o novo paradigma inaugurado pelo sociólogo português,

O novo paradigma constitui uma alternativa [...] Não há uma única forma de conhecimento válido. Há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e sustentam. A ciência moderna é sustentada por uma prática de divisão técnica profissional e social do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico infinito das forças produtivas de que o capitalismo é hoje o único exemplar. Práticas sociais alternativas gerarão formas de conhecimento alternativas. Não reconhecer estas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, neste sentido promover a exclusão social que as promove (SANTOS, 1995, p. 328).

Através dos diálogos propostos nos encontros foi possível abrir espaços de reflexão e produção de saberes docentes, subvertendo a ideia de um único conhecimento válido e de que esse se dá "de fora para dentro".

Nessa perspectiva, trago ao cenário das discussões sobre a formação docente as contribuições de António Nóvoa (2017), que aborda a importância de se pensar a formação de professores a partir da compreensão de uma formação profissional, e a necessidade de se superar a distância entre a escola e a formação, mantendo sempre a valorização da dimensão universitária e compreendendo o aspecto profissional da formação. Essa discussão se põe em um cenário atual, no qual há uma "crítica às instituições universitárias de formação de professores" (NÓVOA, 2017, p. 1109) que são construídas a partir de uma visão técnica, aplicada à prática, e que desmerecem as dimensões sociais, culturais e políticas da formação, buscando validar modelos de formação aligeirados ou de formação em serviço, com forte

tendência à privatização da educação e das instituições de formação. Segundo Nóvoa (2017), é importante neste momento fazer,

Um diagnóstico crítico do campo da formação de professores não para o dismantelar, mas para nele buscar as forças de transformação. Estamos perante um momento crucial da história dos professores e da escola pública. Precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas. Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de desregulação e privatização. A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional (p. 1111).

Dessa forma, pensar a profissão dentro da profissão, isto é, junto com professores da escola básica, professores das universidades e estudantes das licenciaturas, parece ser um caminho para se retornar ao que parece ter sido perdido quando as escolas normais deixaram de ser o principal *espaçotempo* de formação de professores.

Hoje, reconhece-se que a universitarização da formação de professores trouxe ganhos significativos, nos planos académicos, simbólico e científico (...) que desempenharam um papel muito importante não só na formação de professores, mas também no desenvolvimento de meios e métodos de ensino, na produção de materiais didáticos e na inovação pedagógica (NÓVOA, 2017, p. 1133).

Nóvoa (2017) defende que formação de professores, como acontece nas outras profissões, deve ser feita na universidade, mas discute a necessidade de se elaborar referenciais que reconheçam e incentivem a entrada, a preparação e a promoção do desenvolvimento profissional docente. Para isso, faz algumas perguntas: *Como é que uma pessoa aprende a ser, a agir, a conhecer e a intervir como professor?* E, para tentar respondê-las, propõe que façamos três deslocamentos. O primeiro nos leva a pensar a formação inicial em relação à indução profissional e à formação continuada; o segundo deslocamento trata-se de buscar na formação de outras formações universitárias inspiração para reflexões sobre o sentido da formação para uma profissão. Para terminar, percebe a necessidade de definir as especificidades da formação docente. Essas contribuições me ajudaram a pensar o estágio no CAp-UFRJ como *espaçotempo* de formação e a sua contribuição para se pensar modelos de formação que entrelacem os *saberesfazeres* dos professores da escola básica aos dos professores da universidade.

Dessa forma, compreendo que as contribuições de Nóvoa (2017) colaboram para pensar a formação docente em um diálogo entre a formação na universidade com o trabalho nas escolas, para se pensar juntos a *prácticateoriaprática* (ALVES, 2002), que são unidades inseparáveis, e que ajudam a pensar a formação de professores em um movimento que propõe

entrelaçar fortemente o trabalho de formação entre a escola e a universidade. Nesta linha, Nóvoa (2017) sugere a criação de um *espaçotempo* que junte pessoas implicadas tanto com o trabalho universitário quanto com o futuro da profissão dos professores; “é nesse lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público”.

Esse *espaçotempo* defendido pelo autor está se constituindo nas bases do Complexo de Formação de Professores da UFRJ<sup>15</sup>. Um movimento de formação docente que se aproxima da ideia da criação de outro lugar de formação. Vale ressaltar que para a construção desse outro lugar de formação a UFRJ contou com a assessoria do professor António Nóvoa na idealização e elaboração do projeto que, hoje, avança em seu quarto ano de implementação. Logo, as discussões tecidas no decorrer desta dissertação dialogam com as propostas de se pensar a formação docente atrelada ao trabalho realizado pelo Colégio de Aplicação, a partir dos estágios realizados com licenciandas e licenciandos. Há que se destacar, porém, que embora sejam realizadas a partir de projetos de pesquisa e extensão, muitas ações são desenvolvidas em parceria com a Faculdade de Educação e Secretarias de Educação de diversos municípios do Estado do Rio de Janeiro.

---

<sup>15</sup> Para conhecer sobre a proposta do Complexo de Formação de Professores sugiro o acesso a página do Complexo no endereço <https://formacaodeprofessores.ufrj.br/>.

#### 4 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Quando olho para trás com tudo que eu aprendi, eu vejo que muitas estratégias que eu usava quando eu era monitor, eu vi que, se eu pudesse, eu faria de forma diferente. Hoje eu tenho mais fundamentação teórica para propor as atividades, para montar um plano de aula. Estou no oitavo período, então daqui a pouco serei eu que vou estar em sala de aula, às vezes a gente exige muito da nossa formação, só que tem coisas que a gente vai aprender em sala de aula. O estágio é, também, um desses meios da gente aprender fora da faculdade. Aprender em outro campo envolve a relação com o aluno, com os professores, a questão do espaço. Eu estou gostando muito de fazer estágio com esses dois professores.  
(Allan, *licenciando do oitavo período*, 2019)

A narrativa de Allan traz, de maneira efusiva, as contribuições, aprendizagens, reflexões e relações produzidas nas experiências (LARROSA, 2002) vividas na graduação em Pedagogia e na Disciplina Estágio Supervisionado. Com este excerto, inicio as discussões na esteira dos debates sobre a relação entre a universidade e a escola básica, no contexto da formação de professores.

O diálogo universidade-escola no campo da formação de professores trata de atuar na desinvisibilização das práticas, contribuindo para fazer emergir um campo político-epistemológico-metodológico na formação de professores no qual os processos que já acontecem possam ser potencializados e pensados como válidos. Um campo entendido como passagens múltiplas, *espaçotempos* de problemas, interrogações e experiências, aproximações solidárias de saberes, em diálogos que nos permitam pensar o processo emancipatório em seu próprio exercício, como uma luta cotidiana permanente e processual (SÜSSEKIND e GARCIA, 2011, p. 18).

Essa discussão busca entrelaçar o estágio e a relação entre universidade-escola, compreendendo a potência desse *espaçotempo* para as discussões por ele propiciadas, ultrapassando a discussão dicotômica entre a teoria e a prática, pensando o lugar do estágio

como possibilidade de formação por ele próprio, pelo que nesse *espaçotempo* pode ser discutido, criado, compreendido e ressignificado.

Allan, durante a nossa conversa, por várias vezes, narra a importância do curso de Pedagogia para a sua formação e a sua futura atuação como professor. Sua narrativa traz pistas de que ele acredita que somente as bases teóricas de sua formação colaborarão com o modo em que pensa conduzir suas aulas e atividades quando estiver atuando na docência. Compreendo que Allan opera na racionalidade moderna, na qual todos nós estamos imersos, não percebendo ainda a relação da *prácticateoriaprática*. No entanto, parece reconhecer o potencial formador que o encontro da universidade com a escola produz, se aproximando da proposta defendida pelos autores que escolho trazer nessa discussão: Sússekind e Garcia (2012); Nóvoa, (2017). Autores que debruçam seus estudos na formação de professores, defendendo a relação universidade-escola como possibilidade formativa relevante e primordial para a formação de futuros docentes.

Nessa compreensão, trago, abaixo, a narrativa de Dulce, que me ajudou a pensar as possibilidades formativas produzidas nos encontros entre as licenciandas, os professores e os alunos e tensionando a concepção de estágio como *espaçotempo* de “aplicação”, percebendo que são nas discussões entremeadas nas escolas que os saberes da *prácticateoriaprática* (ALVES, 2003) dialogam, percebendo o estágio como formativo pelo que acontece e é produzido em termos de conhecimentos no próprio espaço escolar.

A orientação que os professores dão para gente dá um norte de como a gente pode ficar mais próximo das crianças. Como ter um estágio mais afinado, apurar o olhar, a escuta, conseguir, assim, olhar detalhes que a gente não olharia sem essa discussão semanal com os professores que estão na orientação. Isso é potente, e isso é algo que valoriza mais o estágio e cria um elo diferente com o professor supervisor. Você consegue expor as suas dúvidas e consegue também uma resposta e ir solucionando durante o estágio, as dúvidas sobre as atividades e outras coisas que acontecem na sala de aula. Outra coisa positiva que eu vejo é a gente discutir planejamento com a professora (da turma que faz estágio), ela traz a proposta, ela introduz a gente na proposta, entende, a gente não fica estacionado, desligado do contexto da aula, pelo contrário a gente consegue interagir bastante e por causa disso quando as crianças trazem as demandas delas a gente consegue participar melhor (DULCE, 2019).

Dessa forma, compreendo, com Dulce e Allan, que os cotidianos escolares são *espaçostempos de aprendizagemensinagem* dos conhecimentos importantes à formação dos professores e percebo, com as narrativas citadas acima, que as relações tecidas nos momentos de estágio ampliam e intensificam a formação para além do entendimento, ainda recorrente em alguns discursos de professores da graduação, que compreende o estágio como espaço de aplicação. Nossos estudos no campo dos cotidianos buscam se distanciar da concepção

tecnicista, que coloca o estágio como lugar de observação. Os tecnicistas parecem entender o estágio como um momento em que se entra na escola para observar e verificar se a teoria vista nos bancos da universidade é aplicada nas escolas. Contradizendo essa concepção, a narrativa de Dulce e Allan destaca que é a partir do diálogo com a professora que a orienta no estágio que eles fazem reflexões e encontram particularidades na sala de aula que os fazem considerar a complexidade dos cenários das *políticaspráticas* pedagógicas.

O que eles relatam de suas vivências de estágio dialoga com a compreensão de Estágio Supervisionado que o Colégio de Aplicação foi construindo ao longo dos seus 71 anos e está escrito no Caderno de Estágio do Colégio de Aplicação da UFRJ, um material entregue no dia da Recepção aos Licenciandos. Trata-se de uma reunião que acontece a cada início de semestre, na qual a Direção Adjunta de Licenciatura Pesquisa e Extensão (DALPE) dá as boas-vindas aos novos licenciandos e licenciandas e apresenta a estrutura da escola e como essa compreende o estágio.

No Caderno de Estágio<sup>16</sup> é possível encontrar orientações que nos remetem ao entendimento de como o colégio se posiciona na relação com as licenciandas, os professores do CAP-UFRJ e o professor de Prática de Ensino, na relação *prácticateoriaprática*, reafirmando que o colégio busca em suas ações a relação de proximidade entre a universidade e a escola.

O ingresso dos licenciandos em sala de aula é viabilizado a partir do planejamento das atividades acadêmicas realizadas entre os Setores Curriculares e os professores de Prática. Para acompanhar as atividades de sala de aula, os licenciandos participam de reuniões semanais com os professores-regentes, os quais apresentam as estratégias didáticas, os recursos de avaliação, analisam os fatores socioeducacionais que influem na relação professor-aluno e orientam os licenciandos na preparação das regências. Estas serão avaliadas em conjunto com os professores de Prática de Ensino. Vale destacar a relevância da atuação deste profissional nas dependências do Colégio de Aplicação, uma vez que mantém reuniões frequentes de supervisão das atividades de estágio dos licenciandos com os professores do Colégio de Aplicação. A atuação conjunta, entre os professores de Prática de Ensino da Faculdade de Educação e os professores do Colégio de Aplicação, em um espaço comum, é uma das etapas para a realização de um estágio no qual teoria e prática não se separam (CADERNO DE ESTÁGIO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2017, p. 6).

---

<sup>16</sup> O Caderno de Estágio é um material impresso entregue aos novos licenciandos com informações sobre o Colégio de Aplicação da UFRJ e orientações sobre o estágio na instituição. O material encontra-se disponível no site do colégio no endereço eletrônico: [https://cap.ufrj.br/images/PDF/Caderno\\_Estágio\\_versao\\_2018-2.pdf](https://cap.ufrj.br/images/PDF/Caderno_Estágio_versao_2018-2.pdf) acesso: 15 de março de 2020.

Esse entendimento também está expresso no livro “Formação Docente, Pesquisa e Extensão no CAP-UFRJ”, organizado por Graça Reis, Mariana Vilela<sup>17</sup> e Carla Maciel, professoras da instituição que procuraram traçar um panorama do expressivo trabalho de formação realizado no colégio, ao longo dos últimos anos, no qual o estágio é pensado como um *espaçotempo* que

(...) enredam relações entre alunos do ensino básico, professores do colégio, alunos de graduação e professores de outras unidades da UFRJ. Nessas relações são construídas intervenções capazes de proporcionar reflexões e redefinições de conceitos, trazendo para a prática a possibilidade de que aconteça um permanente (re)fazimento no que diz respeito a todos os professores envolvidos no processo (REIS, VILELA e MACIEL, 2014, p. 10-11).

Dentro dessa perspectiva, diversas formas de organização interna de estágio são estabelecidas nos setores disciplinares da escola, em diálogo com os professores da Prática de Ensino. Ação essa que demonstra a autonomia e autoria do trabalho docente realizado tanto com os alunos do Ensino Básico como com os da Faculdade de Educação.

Ainda pensando junto com as narrativas de Allan e Dulce, percebo que indiciam as contribuições que a universidade traz à formação. Compreendo que trazê-las colabora para a defesa da universidade como espaço formativo, contrapondo-se a algumas críticas sobre a formação de professores ter deixado de ser realizada no Ensino Médio com a antiga Escola Normal. Nesse sentido, Nóvoa (2017) aponta que,

Essa transição trouxe avanços significativos para o campo da formação docente, sobretudo na ligação à pesquisa e na aproximação dos professores ao espaço acadêmico das outras profissões do conhecimento. Mas, nos últimos anos tem vindo a crescer um sentimento de insatisfação, que resulta da existência de uma distância profunda entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores, como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas, como se a nossa elaboração acadêmica pouco tivesse contribuído para transformar a condição socioprofissional dos professores (p. 1108-1109).

Dessa forma, além de argumentar sobre as contribuições acadêmicas para à formação dos professores, as narrativas sinalizam a importância do trabalho realizado na UFRJ para a formação de ambos. Vivemos um momento de muitas críticas à universidade pública e parece ser necessário e urgente deixar marcado o importante trabalho de formação de professores que articula a pesquisa e a extensão nos cursos de licenciatura.

---

<sup>17</sup> Na época em que o livro foi escrito a professora Mariana Vilela ainda fazia parte do corpo docente da escola, logo depois foi aprovada em outro concurso público deixando o quadro de professores do Colégio de Aplicação.

No âmbito da formação, o Estágio Supervisionado desponta como um campo de grande relevância e a sua abordagem percorre algumas linhas epistemológicas que transitam entre a compreensão de um local de aplicação da teoria e a concepção de um *espaçotempo* de formação.

Nessa relação entre as narrativas aqui apresentadas e as ações oficiais é que pretendo trazer algumas discussões sobre as políticas de formação de professores expressas nos textos dos documentos oficiais.

#### **4.1 Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB 93/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais – alguns alinhavos**

A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB 9.394/96) instituída em 1996, e vigente no Brasil até os dias de hoje, estabeleceu em seu texto a necessidade de se estruturar diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, com o objetivo de traduzir seus princípios gerais em propostas curriculares para os cursos que têm essa finalidade, isto é, formar professores. Desde então, foram elaboradas três Diretrizes voltadas para a formação de professores e uma específica para o curso de Graduação em Pedagogia, instituída na Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura).

As três Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica foram instituídas nos anos de 2002, 2015 e 2019. São elas:

\* Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002);

\* Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (Curso de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e curso de segunda licenciatura) e para formação continuada. (Resolução CNE/CP n.2, de 1º de julho de 2015);

\* Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para Educação Básica e Institui a Base Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Nos limites deste estudo, não irei me aprofundar nas três Diretrizes, mas apenas as trarei aqui para discutir os impactos que esses documentos trazem à formação de professores,

em especial no Estágio Supervisionado. Destaco, ainda, que buscando a fluência e melhor compreensão no texto, farei referência às três Diretrizes citadas acima como DCN 2002; DCN 2015 e DCN 2019.

Em uma breve análise das DCN 2002, pode-se observar a forte orientação à formação por competências e habilidades, conforme expresso no Art. 3º da Resolução:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a *competência*<sup>18</sup> como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, *habilidades* e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das *competências*;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as *competências* a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias (BRASIL, 2002).

Chama a atenção que em todo o documento não exista a formulação explícita da concepção de formação de professores a partir da reflexão coletiva sobre a prática, a pesquisa e a extensão como componentes. O que marca as DCN 2002 é sua forma prescritiva de orientações à formação docente pautada em determinações que buscam a padronização do currículo e da formação de professores e o controle das ações docentes nas escolas, expresso a partir das indicações das avaliações, também pautadas em mecanismos que predispõem uma relação direta de avaliação, que atribui o baixo rendimento dos alunos à qualidade de formação dos professores.

No que se refere aos Estágios Supervisionados, as DCN 2002 produziram alguns avanços ao orientar que a matriz curricular não poderia ficar reduzida a um espaço isolado, que se restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso, e determina que estes (os estágios) deveriam ser realizados em escola de educação básica e desenvolvidos na segunda metade do curso, no entanto não explicitou qual é o sentido que atribui à prática.

Em 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), foram estabelecidas diretrizes, metas e estratégias para os próximos dez anos da Educação Brasileira e, com isso, foi indicada a necessidade da elaboração de novas Diretrizes.

---

<sup>18</sup> Grifo meu.

Em 24 de junho de 2015, foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica (DCN/2015). Elas representam algumas das propostas defendidas nos estudos das Comissões e levam em consideração as diferentes concepções em disputa no campo do currículo, conforme nos sugerem os estudos e pesquisas sobre a temática e os marcos legais, com destaque para a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e o Plano Nacional de Educação.

Embora as DCN/2015 tenham contado com participação de várias entidades coletivas de profissionais da educação, entidades acadêmicas sindicais e movimentos sociais, é importante sinalizar que os documentos para formação de profissionais do magistério da educação básica foram estabelecidos em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas e currículos. No entanto, as DCN/2015 são entendidas, por muitos especialistas e representantes universitários, como as que mais se aproximaram de algumas proposições importantes, especialmente no que diz respeito à valorização dos profissionais, ao aumento da carga horária mínima dos cursos de formação de professores, com a instituição da Pedagogia como um curso de licenciatura, demonstrando a valorização dos conhecimentos pedagógicos e das práticas. Com relação a essas conquistas, Dourado (2015) considera que as DCN/2015

Se direcionam a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, a partir da definição de base comum nacional articulada a essas dinâmicas formativas. Nessa direção, advoga a institucionalização de um projeto de formação pelas Instituições de Educação Superior, priorizando as Universidades, por meio da efetiva articulação dessas IES com os entes federados, seus sistemas e redes, instituições de educação superior e instituições de educação básica, sem descuidar da efetiva participação dos fóruns permanentes de formação e demais instâncias como conselhos nacional, distrital, estaduais e municipais e respectivos fóruns. Na direção de políticas mais orgânicas, as novas diretrizes curriculares ratificam princípios e buscam contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério ao definir a base comum nacional, demanda histórica de entidades do campo educacional, como referência para a valorização dos profissionais da educação no bojo da instituição de um subsistema de valorização dos profissionais da educação envolvendo, de modo articulado, questões e políticas atinentes a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho. As diretrizes aprovadas enfatizam a necessária articulação entre educação básica e superior, bem como, a institucionalização de projeto próprio de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, por parte das instituições formadoras, tendo por eixo concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional que redimensiona a formação desses profissionais a partir de concepção de docência que inclui o exercício articulado nos processos ensino e aprendizagem e na organização e gestão da educação básica (DOURADO, 2015, p. 316).

As DCN/2015, além de iniciarem suas ações contribuindo com a valorização dos profissionais de educação, no que se refere a investimentos em planos de carreira, salários e

condições de trabalho, legitimam a formação inicial, prioritariamente a cargo das Universidades, em articulação com as instituições de ensino básico, demonstrando estar mais alinhadas com as demandas dos docentes, se comparadas às DCN de 2002.

Fazendo uma breve análise das DCN de 2002, foi possível verificar o quanto feriram a autonomia dos professores ao buscar normatizar os currículos e ações docentes. Era uma diretriz que não valorizava a articulação do trabalho entre a escola básica e a universidade.

Ressalto, portanto, que as DCN citadas se originam da LDB 9394/96, que recebe críticas do campo de pesquisa do Currículo, apontando que a lei opera dentro de uma lógica de projetos, parâmetros e diretrizes **para** a escola e não **com** as escolas, valorizando práticas que pretendem homogeneizar e normatizar os currículos e os modos de fazer das escolas. A respeito dessas concepções, Lacerda e Oliveira (2016) refletem sobre as políticas de controle e formulações prescritivas,

O que percebemos atualmente é que os mecanismos de controle sobre as metas e práticas educativas estão cada vez mais intensos e perversos, sendo um deles a desvalorização sistemática do trabalho docente que busca legitimar o ataque à sua autonomia e autoria na defesa da padronização curricular (LACERDA e OLIVEIRA, 2016, p. 1216).

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores de Educação (DCN/2019), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 18 de setembro de 2019, e homologadas em dezembro do mesmo ano, se aproximam das DCN/2002 e se alinham com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento aprovado em um curto espaço de tempo de discussões, o que indica (GINZBURG, 1989) baixa participação popular e de entidades representativas.

Considerando que as DCN/2015 ainda estavam em seu período de vigência, a construção das novas DCNs veio de forma mais aligeirada por conta do avanço do campo político conservador a partir do golpe político jurídico contra a presidenta Dilma Rousseff e da necessidade de se firmar a obrigatoriedade da BNCC para o desenvolvimento do trabalho na Educação Básica.

Em 2019, várias entidades representativas de formação de professores lançaram nota pública contra a descaracterização da formação docente.

Apresenta proposições que: destro em as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade

nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015. Repudiamos, também, a proposta de institucionalização de institutos superiores de educação, assim como a proposição de referenciais docentes de caráter meritocrático para a valorização do professor (formação, carreira, salário e condições de trabalho), entre tantas outras impropriedades (ANPed, 2019).

A referida nota pública denuncia o desrespeito às instituições, seus professores e estudantes ao ignorar o grande número de universidades que se debruçaram com grande empenho para a aprovação de projetos institucionais de formação, como o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Cursos (PPCs). Esses documentos reforçam a identidade da licenciatura e estavam em consonância com o estabelecido nas DCN/2015, já que buscavam a superação da fragmentação da formação, estabelecendo a sólida formação teórica e interdisciplinar, a valorização do trabalho coletivo e a afirmação do compromisso com a universidade, na indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e a extensão, avanços perdidos com as DCN/2019.

Podemos citar o caso da Faculdade de Formação de Professores (FFP-UERJ) que, durante os anos de 2016 e 2017, um grupo de professores e professoras do Departamento de Educação da faculdade trabalhou na reformulação do curso de Pedagogia a partir das exigências legais, pautadas nas DCN/2015, e sobretudo,

Da articulação entre as práticas já desenvolvidas, o conhecimento acumulado sobre ensinar, a importância de formar professores e professoras que pesquisem suas práticas, o contexto social de inserção institucional e o fortalecimento do que já vem sendo feito ao longo dos anos e da existência do curso (FONTOURA, 2019, p. 59).

Com as DCN/2019, esse trabalho coletivo realizado por diversas universidades do Brasil foi desprezado, apontando para outra forma de compreensão do trabalho docente e da formação, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Dentre outras questões, analisando as DCN/2019, é possível perceber o quanto o documento nega o lugar político e epistemológico da universidade pública no processo de formação de professores, ignorando e, até mesmo, invalidando os conhecimentos produzidos na área, utilizando-se de argumentos frágeis que se apoiam em interesses de grupos econômicos, favorecendo a lógica empresarial da formação docente.

Quanto ao estágio docente, a principal mudança se dá na concepção de formação de prática e da atuação do licenciando na relação com as escolas, permitindo que ocorra como experiência de trabalho, abrindo brecha para que o licenciando cumpra a função docente, mesmo antes do curso.

As DCN/2019 apresentam a BNCC como uma proposta consensual e inovadora, impondo à formação de professores e às escolas a adequação às bases estabelecidas, conforme trecho extraído da resolução,

A BNCC inaugura uma nova era da Educação Básica em nosso país. Pela primeira vez na história o Brasil logrou-se construir consensos nacionais sobre as aprendizagens essenciais que são consideradas como direito de todos os educandos e, portanto, devem ser assegurados ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica. A BNCC deve, não apenas fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, como também deve contribuir para a coordenação nacional do devido alinhamento das políticas e ações educacionais, especialmente **a política para formação inicial e continuada de professores**. Assim, é imperativo inserir o tema da formação profissional para a docência no contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeia na Educação Básica (BRASIL, 2019, grifo meu).

Na esteira dos estudos com os cotidianos, aponta-se a BNCC como um documento de propostas prescritivas e instrumentais, com predominância no “saber-fazer”, subjugando a concepção mais ampla de formação pautada na construção coletiva e solidária de conhecimento e colocando o professor como mero “executor” de um suposto currículo pré-estabelecido, que não reconhece as singularidades e complexidades dos cotidianos das escolas. Dessa forma, atrelar as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica à Base Nacional Comum Curricular configura-se um retrocesso nas políticas públicas de formação inicial e continuada.

As novas DCN/2019 se utilizam de tabelas apoiadas em pesquisas frágeis para sugerir a formação inicial (e não as condições de trabalho e os baixos salários) como o principal motivo do desinteresse pelo magistério no país, culpabilizando os professores pelos fracassos do sistema educacional escolar. Ademais, apresentam contradições ao querer minimizar a importância da valorização salarial às questões de qualidade e à atratividade para o magistério, reforçando a concepção demeritória da formação inicial como principal motivo do fracasso escolar, conforme podemos observar no seguinte trecho da resolução.

Associar a *Valorização dos Profissionais do Magistério* à formação docente é também importante fator estratégico no processo de atratividade pela carreira do magistério, especialmente aqui no Brasil, onde a maioria dos jovens não deseja se tornar professores, como revelam os estudos do BID7 e da OCDE8, ambos divulgados em 2018. Segundo a pesquisa do BID, intitulada “Profissão Professor na América Latina – Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?”, mostra que quase ninguém quer ser professor no Brasil, apenas 5% dos jovens de cada 15 desejam ser professores de educação básica. Além da questão financeira, o estudo

aponta para as condições de trabalho e formação como fator do desinteresse dos jovens pela docência.

Por outro lado, vale salientar que não existe necessariamente uma relação direta entre maiores salários e melhores resultados educacionais, mas o salário e um plano de carreira estruturante, que leve em conta a formação ao longo da vida e melhores desempenhos em sala de aula, são premissas relevantes para avançar na atratividade (BRASIL, 2019, grifo do autor).

Outro ponto a ser destacado é a utilização de dados de pesquisas, de experiências realizadas fora do país, que não refletem e nem dialogam com a realidade brasileira, para justificar o predomínio da prática sobre a teoria, defendendo um “praticismo” já superado nos estudos da área. Sobre essa crítica, o artigo escrito por Lüdke e Scott (2018), a partir de pesquisa que discute o estágio e a relação entre a prática e a teoria<sup>19</sup> como uma das experiências de formação entre o Brasil e a Inglaterra, aponta para o novo modelo impresso naquele país que discute o lugar do estágio na formação de professores.

No referido artigo, discute-se o lugar do estágio na formação de professores no Brasil e na Inglaterra, buscando contribuições para pensar a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. Os autores traçam um breve histórico de como os dois países organizam a formação de novos professores com ênfase na relação teoria/prática, em que espaço deveria se concentrar a formação e como tem se dado a formação inicial e continuada dos professores.

No que diz respeito ao estágio, alguns autores defendem que a difícil articulação entre a Universidade e as Secretarias de Educação é um ponto frágil na formação docente no Brasil. Estes, consideram que um dos problemas que parece dificultar a formação inicial é a falta de contato entre os professores da universidade e os professores da escola básica. E apontam, ainda, que há um maior tempo destinado às disciplinas teóricas e tempo mais modesto às atividades práticas.

Os pesquisadores sinalizam que, a partir 1992, o governo abriu novos caminhos para a formação docente, criando sistemas que centralizam a formação no ambiente escolar, interferindo na autonomia dos Institutos de Ensino Superior. Incentivados pelo governo, tiveram cada vez mais participação de grandes empresas privadas que, a partir de incentivos com verbas do governo, passaram a oferecer cursos de formação inicial dentro das escolas básicas, sem ligação com as universidades. Outro aspecto que caracterizou esse programa foi o de oferecer formação aos alunos com melhor rendimento. Nesse contexto, o artigo aponta

---

<sup>19</sup> Aqui escrevi prática e teoria separadas por ser a partir dessa concepção que os pesquisadores apresentam o que difere de como a pesquisadora e o grupo na qual está inserida compreendem essa relação indissociável e por isso grafamos *prácticateoriaprática*.

que a formação dos novos professores na Inglaterra também não alcançou os parâmetros esperados, e que a mercantilização da formação no país ganhou, a cada dia, mais influência.

O programa exposto pelos autores sobre a pesquisa realizada na Inglaterra coincide em muitos pontos com as políticas de formação que vêm sendo implementadas no Brasil a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental, a Reforma do Médio e, recentemente, a Base para a Formação de Professores, e que valoriza, incentiva e facilita que cada vez mais fiquemos nas mãos de empresas privadas, de assessoria, a partir de manuais elaborados por “especialistas” fora do chão da escola. O privatismo no Brasil tem entrado com toda a força no “mercado” da formação de professores, sendo fomentado a partir de poderosos grupos financeiros que já controlam as universidades privadas do país, buscando, agora, também, o controle das escolas privadas de Ensino Básico.

Voltando à pesquisa de Lüdke e Scott (2018), em suas conclusões afirma-se que, analisando os dois modos de condução do estágio nos dois países, é preciso buscar um equilíbrio entre os que denominam prática e teoria, conforme destacam abaixo:

No Brasil e na Inglaterra o estágio tem sua importância bem reconhecida. No lado brasileiro há uma atenção maior às disciplinas de conteúdo específico e da área pedagógica por conta da universidade. Na Inglaterra elas são atribuídas ao trabalho das escolas, em paralelo às atividades de docência prática. É preciso buscar um equilíbrio entre as duas articulações (LÜDKE e SCOTT, p. 122).

A partir desse estudo, os autores compreendem que ainda são necessárias muitas discussões, já que, em um primeiro momento, a proposta foi apresentar traços mais gerais que caracterizam as propostas de estágio nos dois países, mas que já permite vislumbrar e refletir sobre as possíveis consequências que ambas as propostas de formação trazem. Segundo os autores, os traços mais gerais que as caracterizam permitem vislumbrar importantes consequências sobre a formação de professores. Uma delas, na Inglaterra, é a acentuada centralização na preparação prática realizada nas escolas, o que corre o risco de oferecer formação insuficiente na fundamentação teórica. Essa crítica faz sentido para quem acredita que teoria se aplica na prática ou que a prática não contém teoria. Dentro da concepção epistemológica à qual o campo dos cotidianos se alinha, prática e teoria são indissociáveis. Nesse sentido, as discussões com as quais nos preocupamos se referem à compreensão do estágio como *espaçotempo de prática-teoria-prática* (ALVES, 2003).

Dessa forma, o breve mergulho nas últimas DCNs nos traz indícios do modelo de educação e formação que está sendo delineado no país. Como mestranda, pude vivenciá-lo no

Estágio de Docência<sup>20</sup> em uma turma da licenciatura em Pedagogia na Disciplina Estágio Supervisionado II na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na qual encontrei outra compreensão de formação, que será discutida na seção a seguir.

#### **4.2 A experiência da articulação ensino-pesquisa na Disciplina Estágio Supervisionado II no Curso de Pedagogia – FFP - UERJ**

No primeiro semestre de 2019, ao cursar a disciplina Estágio Docente, parte obrigatória para a conclusão dos créditos do mestrado, participei das aulas da disciplina Estágio Supervisionado II – Séries Iniciais do Ensino Fundamental (curso de Pedagogia), com as professoras Alexandra Garcia e Denize Sepulveda na Faculdade de Formação de Professores (FFP-UERJ), o que me possibilitou estar em outro *espaçotempo*, diferente dos já ocupados em relação ao estágio. Já havia vivido a experiência de estagiária no Ensino Médio, no Curso de Formação de Professores, na graduação e, a partir da minha entrada no CAP, onde ocupo o lugar de professora das turmas do Ensino Básico que recebe os alunos e alunas da Faculdade de Educação da UFRJ, fazendo também a coorientação nos momentos de sala de aula e dos atendimentos semanais.

Estar em outra posição me trouxe a possibilidade de pensar o estágio a partir da relação estabelecida entre as licenciandas e as professoras da universidade. Participar do momento prévio à chegada delas na sala de aula da Educação Básica e acompanhar o percurso que vivem ao longo do semestre me fez perceber que trazem marcas (GARCIA, 2011) do entendimento da relação que as professoras estabelecem com os estágios.

Ao participar das aulas na FFP-UERJ, pude perceber que as professoras em questão trabalharam na direção de uma compreensão de estágio como *prácticateoriaprática* (ALVES, 2008), buscando o deslocamento do “ainda não professor” (GARCIA, SEPULVEDA, ALENCASTRE, no prelo) para sujeitos em formação.

No entanto, o distanciamento desse lugar não parece algo fácil, além disso, as marcas deixadas nas subjetividades e histórias de vida dos sujeitos que habitavam aquela sala de aula

---

<sup>20</sup> Estágio de docência é uma atividade curricular para estudantes de Pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), sendo definida como a participação do/a aluno/a em atividades de ensino na instituição, sob a supervisão de seu orientador. (Resolução n. 02/2009 do CEPE).

eram diversas. Foi possível perceber a multiplicidade de faixa etária e de experiência com a docência existente no grupo e que favoreceu à diversidade na relação com as propostas das professoras da disciplina. “Preocupações técnicas” como “quantas horas eu preciso cumprir” e “qual o trabalho final que as professoras querem que seja entregue” pareciam ganhar protagonismo no lugar da possibilidade formativa que o momento se propunha.

Suponho que a concepção de estágio como “mais uma etapa a ser cumprida” advém da compreensão de que o conhecimento é construído da “base” para os mais elaborados, o que Alves (2000) chama metaforicamente de “a organização do conhecimento em árvore”, onde o “tronco” representa o que deve vir primeiro em uma relação de hierarquia. Ao pensar o estágio nessa perspectiva, existe a compreensão do estágio como o lugar onde se aplica uma teoria. Em outra lógica, na qual a formação acontece em redes (ALVES, 2000), estamos nos formando a partir das experiências e saberes construídos nos *espaçostempos* de nossa trajetória. Assim, o estágio ganha outra dimensão, se afastando da ideia de aplicação dos conteúdos trabalhados nas disciplinas acadêmicas para uma possibilidade de pensarmos o estágio como espaço que compreende o fazer profissional e uma formação na relação *prácticateoriaprática*.

Essa lógica do estágio, reduzido “apenas” como uma disciplina a ser cumprida, parece estar associada à Razão Indolente (SANTOS, 2019), que opera na “sociedade moderna”, desperdiçando o que acontece nos cotidianos, ignorando os saberes existentes nas escolas. Boaventura de Sousa Santos (2019), a partir das epistemologias do sul, compreende os sujeitos como coletivos e considera crucial validar os “conhecimentos e os modos de saber não reconhecidos como tal pelas epistemologias dominantes” (p. 19).

Desta forma, propiciar o conhecimento da vida escolar, perceber os *espaçostempos*, compreender as relações dos praticantes (CERTEAU, 2014), sentir os aromas, a riqueza e a multiplicidade das relações cotidianas possibilitam a valorização e o entendimento da profissão docente. As políticas públicas produzidas pelo poder hegemônico e validadas pela Razão Indolente caminham no sentido de desvalorizar o professor da escola básica e despotencializar a compreensão do licenciando quanto ao trabalho docente.

Como possibilidade de abrir mais um espaço de trocas, foi proposta aos alunos da disciplina a elaboração de um projeto construído nos encontros com as professoras regentes da escola básica. A proposta, como de *redes de formação*, dialogava com a noção de *prácticateoriaprática* e apostava nos processos formativos construídos a partir dos percursos vividos. Numa discussão coletiva que ultrapassava as certezas e se afastava da ideia de formação do aluno observador, que se vê na função de apontar “erros” da professora, além da

postura de verificação do que “a professora não faz” ou “faz de errado”, com as lentes de um modelo único de escola, currículo e docência, desperdiçando a possibilidade de um momento formativo. Com Manhães (2008), compreendo que essa proposta está em consonância com a noção de conhecimento produzido em redes.

É na discussão coletiva, enquanto exercício democrático, no qual a dúvida e a surpresa predominam sobre o triunfalismo discursivo, que se dá a tessitura do conhecimento em rede. (...) Nesse sentido, o conhecimento não é mera repetição, ou resultado da aplicação “correta” de métodos e técnicas. O ruído, o acaso, o outro e o diferente são fontes de conhecimento, e até mesmo as principais, até porque os conhecimentos não estão predeterminados. Pensar, por exemplo, a formação de professores em rede é, em primeiro lugar, investir no saber da experiência e numa pedagogia interativa e dialógica, como um processo investigativo constante que se faz solidariamente com parceiros na própria caminhada (MANHÃES, 2008, p. 81-82).

A proposta dos projetos didáticos foi executada por todos os alunos da disciplina e explicitou uma grande diversidade quanto à apresentação e condução junto às professoras da escola básica. Vale ressaltar que todos trouxeram os projetos com algum grau de interação com a professora das turmas onde estavam fazendo o estágio, o que ajudou na compreensão de que a maneira como as professoras conduziram a disciplina fortaleceu a defesa da indissociabilidade e da não hierarquização dos conhecimentos teóricos sobre a prática. Uma experiência que me leva a enaltecer o estágio como espaço formativo que pode ser construído a partir da relação solidária entre os saberes produzidos tanto nas salas de aula da Educação Básica como na faculdade.

Buscar a compreensão das ações docentes e a possibilidade criativa das licenciandas incentiva a uma postura emancipatória e autônoma sobre profissão docente, desde o início da sua formação. Além disso, corrobora com o entendimento de que as *prácticasteoriaspráticas* são sempre reelaboradas pelas singularidades e subjetividades de cada professor ou professora em suas salas de aula.

Essa compreensão de que não estamos buscando “modelos”, mas, sim, possibilidades de se construir conhecimentos dentro dos cotidianos das escolas, procura romper com o pensamento dicotômico de que a teoria se aprende nas salas de aula da faculdade e a prática nas salas de aula de Educação Básica. Diante disso, mais uma vez, me remeto à noção de conhecimento produzido em rede, em imagem de conhecimento, sendo tecido a partir das relações e saberes *produzidospartilhados* nas diversas situações vividas ao longo da vida.

Seguindo na perspectiva de formação que compreende que todos os contextos são formativos e devem ser levados em conta, as professoras marcaram uma visita guiada à

exposição no Centro Cultural do Banco do Brasil (CCBB), dentro do horário em que a aula aconteceria. Compreendi certa dose de ousadia, que entendo necessária à docência ao propor o deslocamento de pessoas que têm a sua vida profissional e pessoal em São Gonçalo e imediações, e levá-las ao centro da cidade do Rio de Janeiro, em uma segunda-feira à noite, para uma experiência fora da convencional aula na faculdade.

Procurei compreender com a narrativa de uma das professoras responsáveis pela disciplina quais eram seus objetivos ao propor a atividade no Centro Cultural do Banco do Brasil.

Faço porque acredito que as licenciandas precisam ser provocadas em seus processos de formação a pensar os currículos a partir de ampliação de seus repertórios de conhecimentos e vivências. Os deslocamentos das atividades rotineiras, dos locais de costume e de espaços com propostas culturais diversas contribuem para que se desloquem, também, nos seus modos de perceber e pensar a sociedade, os sujeitos e a educação, portanto, contribuindo para ampliar suas formas de pensar a docência e os currículos (Alexandra Garcia, professora da disciplina Estágio Supervisionado II, 2020).

Durante a visita, percebi que estávamos diante da possibilidade de experimentar outras formas de aprender, de compreender que o conhecimento não se dá apenas nas salas de aula e que as vivências culturais, sensoriais, literárias e afetivas estão entrelaçadas à formação na constituição do ser humano.

Ao refletir sobre a atividade, acionei minhas redes de *saberesfazeres* (ALVES, 2008), lembrando-me das aulas-passeios estudadas na graduação entre os anos de 1996-1999, ocasião em que estudei a obra do educador Celestin Freinet (1966), que questionava as aulas básicas e repetitivas e pensava que a escola precisava estar interligada ao meio-social. Segundo ele, “a função educativa não está, de modo algum, confinada às paredes da escola” (FREINET, 1966, p. 296). No nosso caso, faço uma transposição para as paredes da universidade. Para Freinet (1966), sair do ambiente da sala de aula e acrescentar aos alunos novas experiências era a possibilidade de ampliar tais experiências.

Em vez de cochilar diante de um quadro de leitura do reinício das aulas à tarde, saíamos para o campo que circundava a aldeia. Ao atravessar as ruas, parávamos para admirar o ferreiro, o marceneiro ou o tecelão, cujos movimentos seguros nos despertaram a vontade de imitá-los. Observávamos o campo nas diversas estações: no inverno, quando eram abertos grandes panos debaixo das oliveiras para receber as azeitonas que caíam; ou na primavera, quando as flores de laranjeiras desabrochadas pareciam oferecer-se à colheita. Já não examinávamos escolarmente as flores e os insetos, as pedras e os riachos à nossa volta. Nós os sentíamos com todo o nosso ser, e não só objetivamente, mas com toda a nossa sensibilidade... (FREINET, 1998, p. 27).

Ao lembrar esse dia, percebo que algo semelhante aconteceu para algumas alunas e um aluno que foram à atividade. O deslocamento entre São Gonçalo e o centro do Rio de Janeiro, movimento pouco comum para muitos, trouxe desafios e resoluções, como estar em contato com um espaço diferente do ambiente da FFP-UERJ, o que favoreceu pensar em outras questões, diferentes do que estaria vivendo na sala de aula. Para cada um, a experiência fez sentidos diferentes: alguns relataram não conhecer o espaço do CCBB, e os que já o conheciam retratavam suas experiências com os demais. Ocorreu um movimento de autonomia naquele *espaçotempo* diferente do que normalmente acontece em sala de aula, onde a figura e os saberes dos professores são marcados.

Como nas indicações de Freinet sobre as preparações das aulas-passeios, a professora da disciplina planejou a aula no CCBB, reservando um monitor para acompanhar o grupo e trazer informações sobre a exposição, que em uma visita individual não aconteceria. Aos poucos, foi-se percebendo a interação cada vez maior do grupo com a exposição, revelando, inclusive, o estreitamento dos laços entre a professora da disciplina e os alunos. Naquele momento, todos estavam envolvidos em uma mesma atividade, aprendendo juntos a partir das colocações do guia selecionado para acompanhar nosso grupo.

Ao iniciar a visita, cada um/uma foi buscando explorar a exposição. Por meio de atividades interativas, a relação com a visita foi se modificando, pois houve mais entrega, alegria e encantamento pelo visto e vivido naquele espaço. Foi um momento que me remeteu a Santos (2019), ao seu pensamento acerca das experiências como possibilidade de aprendizado e o quanto isso – estas experiências – são invisibilizadas pelas epistemologias do norte. Olhando por outra perspectiva, ele parece estar em consonância com o pensamento de Freinet (1998) sobre as aulas-passeio, tendo em vista o seu dinamismo os deslocamentos. São corpos envolvidos na aprendizagem. Afinal,

Apesar de pensarmos e conhecemos com o corpo, apesar de ser com o corpo que temos percepções, experiências e memórias do mundo, ele é tendencialmente visto como um mero suporte ou *tabula rasa* de todas as coisas valiosas produzidas pelos seres humanos. Isto é especialmente verdade no que se refere ao conhecimento eurocêntrico, científico ou não, devido aos pressupostos judaico-cristãos que lhe são subjacentes, impregnados da distinção absoluta entre corpo e alma. O corpo de emoções e afetos, do sabor, do cheiro, do tato da audição e da visão não está incluído na narrativa epistemológica, mesmo depois de Spinoza ter criticado definitivamente essa exclusão como sendo irracional e estúpida (SANTOS, 2019, p. 137).

Dessa forma, compreendo a disposição das professoras em pensar outras formas de aprendizagem fora de sala de aula, em pensar outras possibilidades de conhecimento para

além daquelas convencionadas pelas epistemologias do norte, que separa corpo e mente, que valoriza a racionalidade em detrimento de outras formas de se *pensarsentirconceber* o conhecimento. Pois, como lembra Larrosa (2002), a experiência é algo individual, que nos atravessa e nos modifica. Assim, não posso afirmar que a atividade teve essa dimensão para todos. Porém, atrevo-me a suspeitar que para os que foram afetados (SPINOZA, 2009) pela visita ao CCBB, a docência, bem como o estágio docente, passou a ser compreendido como um espaço de possibilidades, de reflexões, que resulta “da” e “na” integralidade das relações, entre os afetos, os corpos e as subjetividades dos sujeitos.

Mergulhada na compreensão da docência em sua integralidade, me dedicarei, no próximo capítulo, às conversas tecidas com as licenciandas, na busca de compreender os sentidos de estágio produzidos no Colégio de Aplicação da UFRJ.

## 5 NARRATIVAS, CONVERSAS E FUXICOS - LINHAS QUE UNEM E DÃO VIDA A PESQUISA

Conversar é escutar e tomar a palavra, se é que há algo que possa ser dito. Não se trata da desavença entre acordo e desacordos. É muito mais que isso: a forma humana de incorporarmos-nos uns aos outros, de encarnar-nos uns aos outros, de sentir como se torna potência ou impotência o que vivemos.

(SKLIAR, 2018, p. 210)

Usar as conversas e as narrativas como metodologia de pesquisa parte da compreensão de que, a partir delas, defendemos o protagonismo dos sujeitos da pesquisa, no entendimento que não existe certo e errado, que não estamos em busca de acordos, de acusações ou julgamentos. As conversas tecidas nos encontros dessa pesquisa buscaram desvelar, a partir do diálogo, os sentimentos, as expectativas, as compreensões que esse *espaçotempo* de formação possibilitaram para aquelas que fizeram o estágio no CAp-UFRJ.

As primeiras conversas dessa pesquisa foram iniciadas logo que entrei para o mestrado, a partir do contato feito com duas professoras, Cláudia e Amanda, que foram licenciandas na minha turma em 2009. Começamos a conversar a partir do aplicativo *WhatsApp*<sup>21</sup>, porque queria iniciar logo um diálogo, explicar sobre a pesquisa, perceber os caminhos que as narrativas me levariam e ir alinhando o que, mais tarde, se concretizaria nas rodas de conversas presenciais.

Enquanto falava com elas sobre a temática em estudo, me remetia para uma dimensão de autoescuta, criando outras conexões com minha pesquisa. Ao explicá-las o que pretendia pesquisar, ia explicando para mim mesma e reelaborando minhas compreensões sobre as questões da pesquisa.

As trocas de mensagens se iniciaram com a boa notícia de que eu estava cursando o mestrado e que pretendia pesquisar sobre o que o estágio realizado no CAp-UFRJ possibilitava na formação de futuros professores. Falei brevemente sobre o campo de pesquisa em que eu estava inserida e sobre a proposta de trabalhar com narrativas. As duas, de

---

<sup>21</sup> *WhatsApp* é um aplicativo de mensagens instantâneas e de chamada de voz e vídeo para smartphones, amplamente utilizado no Brasil.

imediatamente, se mostraram muito disponíveis em participar e, mesmo por mensagem, já iniciaram algumas recordações do estágio realizado no CAP-UFRJ, bem como sobre suas vidas profissionais atualmente. Propus, então, que escrevessem uma narrativa sobre o período do estágio, sem a preocupação de relatar descritivamente, mas que narrassem o que ficou de lembrança, o que emergia ao pensamento delas ao rememorar esse período. Ambas prontamente aceitaram e me enviaram, em poucos dias, por e-mail, suas narrativas.

Essa aproximação reestabeleceu o contato com uma das ex-licenciandas que hoje é professora da Educação Infantil do Colégio Pedro II. E, dessa conversa inicial, ela desejou compartilhar comigo várias fotos sobre o trabalho que estava realizando sobre alimentação com os alunos e que, segundo ela, teve muitas “inspirações” no que viveu no estágio realizado comigo. Trocamos algumas mensagens sobre sugestões de livros e materiais que trabalhei na época em que ela estagiou na minha turma. Nas atividades que ela enviou sobre o projeto, reconheci algumas das que eu havia feito e percebi que muitas outras foram produzidas por ela, a partir da sua experiência, criatividade e, decerto, pelas redes de conhecimentos (ALVES, 2008) que tem tecido nesses anos em que atua no magistério.

Com as duas narrativas enviadas por Cláudia e Amanda, busquei indícios sobre o que o estágio no CAP-UFRJ tinha produzido na formação dessas ex-licenciandas, hoje professoras.

Nessa primeira narrativa, começo a perceber a importância que as licenciandas costumam dar ao acolhimento recebido ao chegarem ao estágio. Na narrativa de Cláudia, por exemplo, há dois momentos vividos no CAP-UFRJ e, em ambas ressaltaram a importância que atribuem à forma como foram recebidas na escola e o que o estágio possibilitou.

Minha experiência enquanto licencianda do Colégio de Aplicação da UFRJ se deu em dois momentos. O primeiro foi em 2009, quando estagiei no 1º ano do Ensino Fundamental (alfabetização), momento que guardo com muito carinho, pois foi meu primeiro campo de estágio, e o segundo em 2012, no Setor de Orientação Educacional – SOE, já tendo passado pela experiência de estagiar em outros espaços. Em ambos os momentos tive a oportunidade de vivenciar experiências bastante produtivas em minha formação acadêmica, principalmente, pelo acolhimento que recebi nas duas oportunidades, o que fez toda diferença (CLÁUDIA, licencianda do sexto período, 2018<sup>22</sup>).

Cláudia traz em sua narrativa que o acolhimento que encontrou no CAP, nos dois momentos de estágio, fez diferença no seu processo formativo. Humberto Maturana (1999) nos ajuda a compreender que a emoção, nesse caso associada ao acolhimento, está relacionada

---

<sup>22</sup> É importante ressaltar que Cláudia fez estágio em minha turma em 2009, quando se encontrava no sexto período da universidade. A narrativa foi produzida em 2018. Foi mantida a mesma forma de grafar a referência das demais licenciandas para se manter a estética do texto.

à aprendizagem e o significado que atribuímos a essas atividades. Afinal, “Vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui o viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional” (MATURANA, 1999, p. 15).

Talvez intuitivamente, ou pela memória dos estágios que fiz e as relações que foram estabelecidas, sempre tive a preocupação em receber as licenciandas que chegam à minha sala com alegria, apresentando-as para os alunos e procurando integrá-las a turma desde o primeiro dia. Para isso, ao recebê-las, faço uma brincadeira, chamada popularmente no Rio de Janeiro de “forca”, na qual, ao final, a turma descobre o nome da licencianda e, a partir desse momento, cada licencianda se apresenta e fala um pouco de si para as crianças, já iniciando um contato mais próximo com os alunos e comigo.

O momento de orientação à licenciatura já ocorre no primeiro dia que as licenciandas chegam ao estágio. Nesse dia, uma relação de proximidade é estabelecida, procurando tratá-las como parceiras de profissão, por isso, a troca de telefone sempre foi uma prática para que possamos nos comunicar sobre eventuais faltas, atrasos, ou algum aviso importante. Essa é a forma como tenho feito esse contato com a licenciatura. Veremos, no decorrer das narrativas da pesquisa, que isso difere de acordo com o que cada professor compreende como o estágio no CAP.

Nos primeiros atendimentos, procuro conversar sobre a linha de trabalho que sigo em sala, como compreendo o processo de alfabetização e, algumas vezes, indico algumas leituras sobre a alfabetização ou sobre algum assunto que estamos trabalhando em sala. Nesse momento, é comum trazerem relatos de que escolheram fazer estágio no primeiro ano pela curiosidade e vontade de trabalhar no futuro com a alfabetização de crianças. Percebo que, em pouco tempo, a partir da forma como são integradas ao trabalho e à turma, as relações vão se constituindo na sala e a maioria das licenciandas começa a participar das aulas, fazer intervenções nas atividades com os alunos e sentindo-se à vontade para fazer perguntas ao longo das aulas sobre procedimentos e sobre a atuação delas.

Percebo, a partir das narrativas que essa atmosfera de parceria e integração parece contribuir para que as aprendizagens sejam mais significativas. Com a narrativa de Cláudia, procurei compreender melhor essa questão.

Depois dessa experiência de estágio no CAP, passei por outros campos de estágio em outras instituições, e nem sempre tive o mesmo acolhimento, foram poucas as oportunidades. Lembro-me de uma escola de formação para o magistério, na qual não tínhamos acesso à sala dos professores, nem para tirar dúvidas, tudo era resolvido da porta para fora. Essa experiência foi sem dúvida um referencial para

que eu retornasse ao CAp, especificamente ao SOE, cumprindo o estágio de gestão. A experiência de estagiar no SOE também foi bastante gratificante. Ter oportunidade de entender o espaço escolar fora da sala de aula, e com todas as complexidades que o envolve foi essencial na minha formação, e sem dúvida esse aprendizado só se deu pelo acolhimento que foi dispensado. Acredito que o processo de ensino-aprendizagem perpassa pela afetividade, e isso eu recebi em ambas as oportunidades de estágio vivenciadas no CAp (CLAUDIA, 2018).

O aspecto da afetividade e do acolhimento é muito recorrente na narrativa de Claudia, isso parece mostrar a importância do estar junto, dos encontros entre sujeitos da escola. Quando fala sobre a importância de participar dos planejamentos e pensar outras possibilidades, maneiras diferentes de alfabetizar, ela nos dá pistas de que esses encontros são possibilidades que os estágios trazem de deslocamentos através do diálogo. Nesse sentido, me aproximando de Garcia e Rodrigues (2017), compreendo que:

Os espaços dos estágios podem, ainda, configurar-se como importantes espaços de deslocamentos de sentidos desencantados, culturalmente produzidos, sobre a escola e a docência. Esses deslocamentos também se fazem por outras possíveis práticas na formação que favoreçam formas mais horizontais e colaborativas de aproximação e diálogo com as escolas e professores (GARCIA & RODRIGUES 2017, p. 106).

Os encontros favorecem, resultam, em formas mais horizontais de formação, visto que há interação, diálogo, troca de saberes, entre o professor e o estagiário, no caso em tela, entre as estagiárias e eu (GARCIA, 2015). A narrativa de Cláudia parece acentuar mais ainda o papel dessa relação horizontalizada, à medida em que afirma:

O estágio na turma de 1º ano me marcou muito, não apenas pelo fato de ter sido a primeira experiência, mas especialmente, pelo acolhimento que recebi da professora regente desde o primeiro dia de estágio, mostrando-se sempre disposta a partilhar as experiências, sendo voz, mas também sabendo ouvir o que levávamos de conhecimento. Foram momentos de grande aprendizado, de trocas intensas, preocupações em pensar a melhor estratégia para alfabetizar as crianças até o final do ano, algumas necessitando de uma atenção maior, tudo isso discutido não apenas no cotidiano da sala de aula, mas também nos encontros de planejamento os quais tive a oportunidade participar e que me enriqueceram grandemente (CLAUDIA, 2018).

Sua narrativa traz a possibilidade do entendimento de que os diálogos que surgem nos encontros podem provocar deslocamentos que contribuem para a formação desses futuros professores e também do professor da sala de aula. A partir dos questionamentos, das sugestões e observações das licenciandas, me sentia provocada a novas práticas, a outras possibilidades de pensar, ensinar e agir nas atividades cotidianas. Percebo a potência formativa deste contato com as licenciandas quando me coloco para ouvir e refletir sobre o

que elas trazem, o que percebem nesse ambiente escolar e na sala de aula, o que também nos remete à concepção da valorização dos diferentes saberes que trazemos em nossa história de vida. As epistemologias do Sul, propostas por Santos (2010), nos encorajam a pensar *outras novas* formas de *conhecersaber* e nos mostram alternativas à dominação que subalterniza, colonializa e invalida formas de conhecimentos que não se enquadram nos padrões estabelecidos/reconhecidos pela Ciência Moderna. Elas procuram não desperdiçar experiências e oportunizam um diálogo mais horizontal entre conhecimentos.

Amanda, que disse recorrer às anotações feitas enquanto fazia estágio para rememorar e escrever a narrativa, também ressaltou a importância dos encontros de orientação como momentos formativos importantes, nos quais, ao discutir as atividades com a professora de estágio, fazia relações sobre a docência,

Fiz o estágio no CAp da UFRJ no primeiro semestre de 2009. Foi meu último período de estágio obrigatório e o que mais gostei de fazer, pois o CAp atua como um laboratório de prática de processo ensino-aprendizagem. Foi o estágio que fiz com mais alegria e empolgação dos aprendizados práticos.

Resgatando hoje meus registros que fiz na época, fiquei com a sensação de que deveria ter recolhido mais informações sobre o cotidiano e a rotina da turma da Simone.

Como sempre tive interesse em atuar na área da alfabetização, este estágio foi muito importante e saí com a sensação de que precisava de um tempo maior sobre essa fase na prática, para além da teoria, associando as duas coisas. Ao final de cada dia, tinha um tempo para conversar com a professora da turma sobre sua prática, mas infelizmente não tenho registros escritos desses momentos. O que tenho é a rotina diária com a turma e alguns desses desdobramentos. Percebo que a associação do momento das aulas com a orientação era mais formativa (AMANDA, 2018).

Ao recorrer aos seus registros do tempo em que fez os estágios, Amanda fez novas ressignificações, especialmente porque, passado alguns anos e já atuando como professora, pôde fazer reflexões aproximando-se do contexto histórico e cultural da época e do que vive hoje, o que parece estar em consonância com Souza (2007) quando diz que,

Quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e autoreferente, situa-se também num contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura (2007, p. 63).

Para a escrita da narrativa, ela contou que revisitou suas anotações e as ressignificou, a partir dos referenciais que tem hoje e dentro do contexto que vive, fazendo então uma reflexão sobre o desejo de ter feito mais anotações, que só foi possível após ter passado algum tempo do estágio e reviver essas memórias a partir do que vive hoje.

Amanda traz a importância desse contato com a professora, o que, para Nóvoa (2017), parece fundamental para formação docente quando diz que,

O eixo de qualquer formação profissional é o contacto com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional. Não é possível formar médicos sem a presença de outros médicos e sem a vivência das instituições de saúde. Do mesmo modo, não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares. Esta afirmação, simples, tem grandes consequências na forma de organizar os programas de formação de professores (NÓVOA, 2017, p. 1122).

Através das duas narrativas com as quais iniciei a pesquisa, pude perceber que nos encontros entre a licenciatura e os professores há uma forte possibilidade de produção de conhecimentos e saberes sobre as práticas da sala de aula, conhecimentos sobre os indivíduos, a sociedade e a profissão docente. Enquanto participo da formação delas nos momentos em sala de aula e nas orientações, também me formo cotidianamente com as reflexões e com a possibilidade de fazer uma formação *com* as licenciandas e não *para* elas. Nesse sentido, se coloca o que Garcia (2015) entende como formação “com-partilhada”, colocando em movimento os processos formativos entre os praticantes (CERTEAU, 2014) seja entre os professores, entre professores e licenciandas, entre os que estão no lugar de “formadores” e “formandos”. Penso, assim, que os processos formativos acontecem para todos os envolvidos.

A ideia de uma formação com mais envolvimento no processo de ensino e aprendizagem, durante a qual o diálogo, os questionamentos e as novas ideias ocorrem coletivamente, parece apontar, na percepção dessas licenciandas, que é na possibilidade de estágio com significado e encontros que reside a oportunidade de construção de novas práticas, currículos e saberes.

Com essas duas narrativas enviadas por Cláudia e Amanda, outras questões sobre o estágio foram aflorando. Fui percebendo, então, que as narrativas de formação das duas colaboraram para começar a pensar sobre o estágio realizado no CAP-UFRJ, mas que, certamente, era necessário um contato mais próximo, um diálogo, uma conversa para compreender o que se passa nesse *espaçotempo* do CAP, que é um colégio que tem uma relação com a formação diferenciada, em vários aspectos, inclusive pelo tempo de atendimento que o professor de sala de aula da escola tem em sua carga horária para orientar as licenciandas e pela sua natureza de existir dentro da universidade.

Acreditando no potencial investigativo das narrativas produzidas nas rodas de conversas, nas quais a própria história dos sujeitos envolvidos está implicada, e compreendendo que com elas desejo dialogar, conversar e não as analisar, iniciei, no final do

primeiro semestre de 2019, as primeiras conversas com as licenciandas que estavam no CAp, na ocasião.

Após a aprovação da pesquisa na Equipe Multidisciplinar, setor da escola que recebe as licenciandas de Pedagogia nas séries iniciais e de aprovação no CONDir (Conselho Diretor do CAp-UFRJ), iniciei o contato com as licenciandas a partir de ficha cadastral disponibilizada pela coordenadora do Setor, marcando os horários e dias em que estavam na escola. Assim, elas poderiam participar da pesquisa, nas rodas de conversas, dentro do seu horário de estágio. Com algumas licenciandas, precisei conversar individualmente porque seus horários na escola não coincidiam com os das demais ou estavam em atividade de orientação com a professora ou em outras atividades como passeio ou regência.

Participaram da pesquisa, a partir das rodas de Conversas, 10 licenciandas e um licenciando e, com as narrativas escritas, as duas licenciandas que realizaram o estágio em 2009 já citadas.

O quadro abaixo apresenta um panorama das conversas realizadas com as licenciandas durante os dois semestres de 2019 para dar uma noção de como, quando e com que teci a pesquisa.

Quadro 4 – Relação das Rodas de Conversas e participantes

<b>CONVERSAS REALIZADAS COM AS LICENCIANDAS</b>	
<b>MATERIAL PRODUZIDO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Gravação com 44 minutos de conversa e 15 páginas de transcrição	Conversando com: Luyse Data: 10 de julho Local: CAp-UFRJ
Gravação com 26 minutos de conversa e 9 páginas de transcrição	Conversando com: Gabriela e Larissa Data: 12 de julho Local: CAp – UFRJ
Gravação com 1 hora e 26 minutos e 31 páginas de transcrição	Conversando com: Clara, Bia, Emily, Rithianne, Karine e Vanessa Data: 7 de outubro Local: CAp-UFRJ
Gravação com 52 minutos e 16 páginas de transcrição	Conversando com: Allan e Dulcenéia Data: 4 de novembro Local: CAp – UFRJ

Gravação com 42 minutos e 14 páginas de transcrição	Conversando com Thayane Data: 4 de novembro Local: CAp-UFRJ
Gravação com 20 minutos e transcrição de 8 páginas	Conversando com Caroline Data: 8 de novembro Local: Instituto Nacional de Ensino de Surdos (INES)
Gravação de 59 minutos e transcrição de 18 páginas	Conversando com Allan, Ariel e Aurora Data: 14 de novembro Local: Colégio de Aplicação

Fonte: A autora, 2019.

A partir dessas narrativas, inicio o que chamo de “fuxicos”, que representam as conversas que tivemos, nas quais as vivências de cada uma no estágio foram entretecidas pelas conversas de outras participantes, e minhas também, em um movimento que buscou se diferenciar das entrevistas, que compreendemos que limita que a memória e o que realmente foi significativo apareçam durante a conversa.

### 5.1 Fuxicando... entre costuras, fuxicos e memórias

Tecendo a Manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
 ele precisará sempre de outros galos.  
 De um que apanhe esse grito que ele  
 E o lance a outro; de um outro galo  
 Que apanhe o grito de um galo antes  
 E o lance a outro; e de outros galos  
 Que com muitos outros galos se cruzem  
 Os fios de sol de seus gritos de galo,  
 para que a manhã, desde uma teia tênue,  
 se vá tecendo entre todos os galos.

*(João Cabral de Melo Neto)*

Uma pesquisadora sozinha também não tece uma pesquisa no campo dos estudos dos cotidianos. Foi preciso outras vozes para, fio a fio, ir se produzindo essa investigação. Desse modo, as rodas de conversas atravessadas pelas mãos que costuraram enquanto “fuxicam<sup>23</sup>”, retratam como os estágios realizados no Colégio de Aplicação ajudaram a formar a colcha de fuxicos que, em um movimento simultâneo de pesquisa em formação, provocaram, a cada nova fala, reflexões e conhecimento na licenciatura do CAp-UFRJ, no setor Multidisciplinar. Da primeira roda, já surgiram vários “fuxicos”, costurados no entremeio das nossas conversas.

Figura 4 – Primeiros fuxicos produzidos nas rodas de conversas



Fonte: A autora, 2019.

Esse encontro entre a linha e a agulha para a produção da arte de “fuxicar”, em sentido figurado, é o encontro das licenciandas com elas mesmas e com a pesquisadora que, enquanto “fuxica”, revisita sua memória a partir das narrativas das licenciandas, nesse *espaçotempo* do estágio, com o desejo de conhecer e compreender as possibilidades formativas e as sensações *vividassentidas* no encontro entre as praticantes (CERTEAU, 2014) dessa pesquisa no Colégio de Aplicação da UFRJ.

As rodas aconteceram em meio à confecção de fuxicos, arte de costurar retalhos coloridos, de diversos tecidos, em formato de “trouxinhas” para confecções de roupas ou peças de decoração doméstica, que faz parte da cultura do nordeste brasileiro e que, tradicionalmente, ocorre em reuniões prioritariamente femininas. Trata-se de uma tradição de

---

<sup>23</sup> Lembro que, como explicitado na Introdução desta Dissertação, as conversas aconteceram durante a oficina de fuxicos realizada com as licenciandas.

que as “fuxiqueiras”, enquanto costuram seus tecidos, contam umas para as outras os cotidianos de suas vidas.

A proposta dos encontros entrelaçados à confecção dos fuxicos teve a intenção de fortalecer os laços de solidariedade e aproximação entre os sujeitos da pesquisa. Buscou-se, desta forma, tornar o ambiente menos formal, possibilitando um movimento de pesquisa e formação, de escuta e fala mútua, favorecendo, no decorrer dos alinhavos, ao com-partilhar de narrativas que dialogaram com o que foi tecido ao longo dos dias de estágio.

A experiência mostrou-se interessante e apareceu na narrativa de duas licenciandas:

É incrível! Muito bom ter uma produção física da pesquisa. É uma outra maneira da gente escrever. A gente acha que pesquisa é algo muito acadêmica, muito distante, mas fazer fuxico também é produzir conhecimento. (ARIEL, 2019)

É justamente do que fala a pesquisa dela, que são os cotidianos. É fazer as coisas dos cotidianos, do fazer do povo brasileiro, mas pesquisando ao mesmo tempo. É uma ótima ideia para nossa monografia também. (AURORA, 2019)

Figura 5 – Licenciandas fazendo fuxicos durante a Roda de Conversa



Fonte: A autora, 2019.

As narrativas trazem indícios de que “partilhar sentimentos não é possível sem, de alguma forma, partilhar as experiências de sentidos” (SANTOS, 2019, p. 261). As costuras dos fuxicos permitiram perceber que houve um fortalecimento de uma comunhão sensorial, subvertendo a ideia entre o que é e o que não é relevante para a pesquisa. A partir das conversas, tecidas em roda, alinhavadas entre agulhas, linhas e retalhos, as experiências de estágios foram sendo trazidas e entrelaçadas umas às outras, como nas narrativas de duas

licenciandas que participaram de rodas de conversas em dias diferentes, mas que trazem contribuições muito parecidas sobre as percepções do estágio no colégio.

Eu acho que todos os licenciandos da Faculdade de Educação deveriam fazer estágio aqui, porque você tem a teoria e a prática circulando o tempo todo e, por isso é muito diferente. Mesmo que após formada eu vá trabalhar na prefeitura, eu posso levar o que vi de bom aqui, porque escola é escola e ponto, o que deu certo aqui, com algumas adaptações vai dar certo em outras escolas. Aqui discuto as atividades junto com as professoras da turma, principalmente na hora da orientação. As coisas que eu vejo posso falar com ela. Ela me dá liberdade de falar, sinto que o meu saber também tem um valor. Por exemplo o plano de aula da regência nós vimos juntas. Isso foi muito importante, ela me deu algumas dicas, algumas mudanças que eu precisava fazer. E ela disse: essas mudanças não são só para esse plano não, ele está ótimo, mas é para sua vida (LUYSE, 2019).

No encontro de orientação os professores dão um norte de como a gente pode ficar mais próximo das crianças. Como fazer o estágio, como apurar o olhar, a escuta, conseguir, assim, olhar detalhes que a gente não olharia sem essa discussão semanal com os professores, entendeu. Isso é potente, e isso é algo que valoriza mais o estágio e cria um elo diferente com o professor. Porque você expor as suas dúvidas e consegue também ter uma resposta pronta, de imediato, e ir solucionando as dúvidas dos estágios. Outra coisa positiva, que eu vejo, é a gente discutir o planejamento com o professor, ela traz a proposta, ela introduz a gente na proposta, entende, a gente não fica estacionado, desligado do contexto da aula, pelo contrário, a gente consegue interagir bastante por causa disso (DULCINÉA, 2019).

As narrativas de Luyse e Dulcinéa trazem sentidos sobre as experiências vividas durante o estágio e dialogam com a noção de *bons encontros* spinoziana (2009), que produzem afetos e alegria, o que nos leva a refletir sobre os aspectos envolvidos na atuação docente. Para Spinoza (2009, p. 163), o afeto tem uma importância fundamental, pois é através dele que é produzido o conhecimento. “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada”. Nesse sentido, a afecção é a modificação provocada pelo encontro de um corpo com outro corpo, representando a ação do afetado e afetante, provocando a mudança de estado. Assim, os encontros ocorridos nos estágios, principalmente nos momentos de orientação licencianda-professora regente, movimentaram afetos aumentando a potência do agir, aprimorando a capacidade do agir e mobilizando a produção de conhecimentos. A partir do pensamento de Spinoza (2009), Novikoff & Cavalcanti (2015, p. 103) definem a noção de *bons encontros*,

Os bons encontros trazem estado de alegria: tanto a mente fica mais ativa, tendo um número maior de ideias, quanto o corpo fica mais disposto a fazer coisas. Esse estado que indica o aumento da potência de agir aprimora a capacidade de existir, fortalecendo o *conatus*. Ampliando a potência de agir, os indivíduos passam a ter mais possibilidades de afetar e de serem afetados; por isso, adquirem novas possibilidades de relação com o mundo do qual fazem parte. (NOVIKOFF & CAVALCANTI, 2015, p. 103, grifo do autor).

A compreensão dos *bons encontros*, de Spinoza (2009), corrobora o entendimento da pesquisa sobre a potência dos momentos de orientação, *espaçotempo* garantido na grade curricular dos professores do colégio para os encontros com as licenciandas, nos quais as praticantes (CERTEAU, 2014) conversam, debatem, refletem, por 50 minutos semanais, sobre o planejamento e as *prácticasteoriaspráticas* do trabalho docente.

Sobre esses momentos de orientação Allan (2019) contribui dizendo:

A questão da orientação, para mim, eu acho que é um diferencial muito importante porque eu nunca tive isso nos outros estágios e aqui eu tenho. De o professor chegar e explicar: olha, hoje eu vou dar tal atividade para os alunos, vou fazer, assim, assim, assim. Eu lembro que a primeira orientação que eu tive, ela me ajudou muito também a participar mais da aula, a entender a proposta do professor com a turma. E às vezes quando os alunos tinham dúvidas ficava mais fácil pra eu responder as perguntas deles. Eu me senti, nos dias que tem orientação, como hoje, eu me sinto mais seguro para atuar como estagiário porque eu estou dentro da sala de aula e também estou exercendo um papel. Eu não estou lá só, só parado, só anotando no canto da parede (ALLAN, 2019).

Para Allan, os *encontros* de orientação colaboram para a atuação na sala porque a partir dos mesmos ele consegue sentir-se mais seguro para atuar com os alunos, no futuro, a partir do que vai construindo e sentindo, das relações tecidas entre o que acontece na sala de aula e a conversa com o professor que o orienta no CAp.

Garcia e Reis (2014) refletem a respeito das *marcas* que as experiências produzem nos sujeitos, a partir da menção ao palimpsesto citado por Certeau (2014). O autor remete ao fato que, nos palimpsestos, as novas inscrições se fazem sobre as marcas das inscrições anteriores. Assim, as marcas são produzidas entre aquilo que se cria e o que tem, entre o novo e o antigo, que se entrecem por linhas de repetição, diferenciação e invenção.

A pesquisa traz o entendimento dos estágios como possibilidade de produção de *espaçostempos* solidários, nos quais as interrogações, as dúvidas e os deslocamentos acontecem nas parcerias, na horizontalidade, por meio da qual não existe hierarquia entre os saberes, para que as múltiplas experiências existentes no mundo não sejam desperdiçadas (SANTOS, 2010). Nesse sentido, a narrativa de Thayane traz algumas questões relevantes para se pensar deslocamentos possíveis durante o estágio.

Ah, eu vejo aqui como um lugar de troca de conhecimentos, de experiências. É um bate-papo que eu tenho todos os dias com a professora. É um olhar que eu levo sempre pensando como eu atuaria em determinadas atividades. Coloco-me no lugar da professora, regente da turma e vejo as fragilidades e o fracasso dela em alguns momentos de aflição pelo comportamento de alguns alunos, e que afeta a questão social e das aulas. E aí é o professor fica pensando: o que fazer? Qual estratégia usar? Eu vejo isso não como algo negativo, classificando como bom ou ruim. Eu

tento levar tudo o que eu observo aqui para a minha vida, porque eu sei que no momento eu posso sim passar por uma situação que seja semelhante à da professora que está assumindo, ou seja, a professora regente. Eu não consigo ver a situação como ah, a professora falhou. Ah, ela não fez como você gostaria. Eu acho que isso é resultado de um ar mais de crítica, como se você estivesse avaliando a postura do professor. Eu não gosto de estar avaliando, de mensurar o que ela errou, mas sim de perceber que ela deu o melhor de si naquele dia, naquele momento, e que ela, também, está aprendendo com o dia a dia. Eu vejo que ser professora é você trabalhar todo dia, e por mais que você planeje, que você organize, você não sabe o que é capaz de acontecer naquele determinado momento. E você tem que fazer com que a aula flua e que tenha um bom rendimento a partir dos imprevistos. É isso que eu acredito. Sou muito grata pela oportunidade de fazer o estágio no CAP, e o que eu levo daqui, numa palavra para finalizar, é saudade (THAYANE, 2019).

Dessa forma, Thayane nos provoca a pensar que o estágio, no seu caso, possibilitou o encontro com o *chão da escola* (ALVES, 2008), fazendo-a tecer reflexões que se afastaram das representações demeritórias de docência e escola, cumprindo uma das funções do estágio que é a antecipação do contato com a escola, além de contribuir para promover a discussão e o pensar nas práticas docentes a partir das situações *vividaspartilhadas* na parceria com os professores da escola básica.

Com as narrativas que compõem esse texto, foi possível pensar os estágios e as orientações como um potente momento formativo para as *praticantes* (CERTEAU, 2014) da escola e, também, como instrumento metodológico de conhecimento de si e do outro, do envolvimento social e o não desperdício de saberes (SANTOS, 2010).

Assim, através dos estudos *nosdoscom os cotidianos* (ALVES, 2008) e as noções de *encontro* (GARCIA, 2015) e *bons encontros e afetos* (SPINOZA, 2009) é que foi possível perceber as possibilidades de uma formação mais coletiva, solidária e tecida nas escolas como parte importante das práticas cotidianas e dos currículos.

Por entre linhas, agulhas e tecidos, as rodas de conversas foram acontecendo, trazendo as possíveis contribuições, inquietações, dúvidas e algumas certezas provisórias sobre os estágios no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro a partir das rodas de conversas que foram realizadas com as licenciandas da Pedagogia que estão fazendo estágio neste ano de 2019 nas turmas das séries iniciais do CAp. E, como desdobramento para essa pesquisa, algumas narrativas apontaram para a potência das rodas de conversas como importante *espaçotempo* de reflexão e troca entre as licenciandas e entre essas e as professoras do colégio. Thayane e Allan, a partir de suas falas, relatam esse desejo por mais encontros de conversas sobre o estágio,

Seria muito bom ter um espaço para que os estagiários possam conversar, trocar ideias sobre o que fazem, uma forma de trocar conhecimento. E eu acho que

conversar é uma forma de poder ampliar o conhecimento. E nada como você poder ouvir o outro. Esta troca para mim, eu acho superválida. a gente conversando, no dia a dia, convivendo. É importante ter um momento, como esse de expor o que a gente sente, o que a gente vive. E que as vezes não conseguimos dizer. Este momento que muitas vezes não é levado para a academia. Tem a aula de Prática. A gente conversa e dialoga, só que às vezes a vida deixa a gente passar, porque a gente tem outros compromissos, e a gente acaba deixando passar alguma coisa. Eu penso que deveria sempre existir estes trabalhos de encontros e conversas entre os licenciandos e os professores da escola (THAYNE, 2019).

Allan foi o único licenciando que participou das rodas mais de uma vez. Já havia participado e, quando soube que eu estaria na escola conversando com outras licenciandas, que são suas amigas, pediu para participar novamente. Ao chegar, iniciou a conversa justificando o desejo de voltar para conversar.

Lembro-me daquele dia da roda de conversas e quando eu voltei para a sala de aula eu fiquei pensando em coisas que eu poderia ter dito, coisas que eu esqueci de falar, entendeu? E assim, e agora que eu tive uma nova oportunidade de participar pela segunda vez desse momento, que eu posso falar de coisas que eu não tive oportunidade de falar no primeiro dia (ALLAN, 2019).

Allan segue defendendo porque compreende a importância de *espaçostempos* de encontros entre eles, exemplificando com o que acontece no dia que faz estágio com mais duas amigas de turma.

Hoje é um dia em que nós três fazemos estágio juntos, a gente conversava sobre – conversas pedagógicas – sobre coisas que tinha acontecido na aula, coisas que achamos interessante, tipo essa atividade é legal e poderia fazer de forma diferente. Isso eu poderia adaptar para outra turma. Quando a gente não consegue trocar no grupo, depois a gente troca as informações entre a gente: o que foi que a gente viu ali que achou interessante compartilhar com os outros. Coisas que as crianças escrevem, coisas interessantes e que nos fazem refletir (ALLAN, 2019).

Compreendo, então, com Garcia (2013) que,

Nas “conversas”, também é possível perceber os deslocamentos que ocorrem em relação às narrativas já produzidas, os questionamentos de alguns valores, e como as diferentes histórias e conversas tocam a cada um, provocando esses questionamentos, emoções. As ações formativas mobilizadas pelos encontros e narrativas se colocam como espaço da experiência nesse sentido, tornando [alunos e professores] mais disponíveis para novas-outras experiências (...) podendo perceber em alta intensidade, tudo que se passa, tudo que toca, tudo que provoca, tudo que convida à docência (GARCIA, 2013, p. 49, grifo da autora).

As narrativas que emergiram desses encontros, marcados pelas memórias e pelos fuxicos, foram entrelaçadas com as leituras, discussões e experiências que tenho me permitido viver enquanto pesquisadora, professora mergulhada nos estágios em suas diversas formas,

formatos e sentidos. Elas parecem fazer sentido e terem possibilitado reflexões sobre o *espaçotempo* do estágio, corroborando na produção de outros novos sentidos, de saberes sobre docência e estágio, resultando em momentos de discussão coletiva e solidária.

## 5.2 Nem todos os “fuxicos” são bem amarrados: “os fios soltos” – entre expectativas e vivências nos cotidianos do estágio

Eu percebo que o CAp, é um colégio que a finalidade é ser uma escola de formação de professores. Então, pelo menos é isso que falam pra gente. Dizem que nós, licenciandos, somos prioridades e que estamos em “pé de igualdade” com o ensino, a pesquisa e a extensão, mas quando a gente chega aqui, o que parece que tem uma desorganização. Sinto como se tivessem feito uma propaganda enganosa sobre o estágio no CAp.  
(EMILY, 2019).

Nem sempre ouvimos o que esperamos na pesquisa, mas acho que essas são as pistas mais importantes e que, se postas em diálogo com outras narrativas e autores e com a minha própria experiência sobre o *vividosentido*, possibilitam algumas reflexões e não a garantia de uma verdade absoluta. Como cotidianista, entendo que não existe verdade absoluta, e sim conclusões provisórias.

Não posso negar que boa parte do que me moveu a pesquisar sobre o estágio realizado no CAp-UFRJ foi a percepção de que esse é um espaço privilegiado, não só porque é um Colégio de Aplicação, mas porque percebia, a partir do *vividosentido* ao longo dos anos de trabalho na escola, que algo acontecia nesse *espaçotempo* de estágio e que estudá-lo poderia me fazer compreender melhor a minha prática. Eram percepções de uma professora que via licenciandas animadas com o estágio, com as conversas que tínhamos na orientação e que, algumas vezes, pediram para continuar mais um semestre para acompanhar a alfabetização dos alunos até o final do ano. Nesse cenário, segui os caminhos de Pais (2003) em procurar no estágio, a partir das narrativas das licenciandas, *o que se passa quando nada parece passar* (p. 42), isto é, o que acontece nesse estágio que, tomado pelos movimentos dos cotidianos do

colégio, poderia deixar passar algumas pistas e indícios do que acontecia naquele *espaçotempo* de encontros (GARCIA, 2015) e formação.

Com as rodas de conversas e as narrativas com elas produzidas, compreendi outros nuances dos caminhos percorridos pelas praticantes (CERTEAU, 2014) dessa pesquisa. E, assim, a partir da fala das licenciandas, compreendi que nem sempre eu conseguia perceber o que acontecia com as outras licenciandas que não faziam estágio comigo. Até iniciar as rodas de conversas e, a partir de então, compreendi outras questões expostas por elas, que vão desde a questão do deslocamento até as expectativas que elas trazem ao chegar no colégio. Expectativas que nem sempre correspondem à realidade criada por elas. Assim, conhecer essas demandas, frustrações e opiniões e a própria realidade de vida de cada uma, está em consonância com o que Alves (2008) menciona sobre a maneira de se compreender as tantas lógicas dos cotidianos,

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades dos cotidianos escolares ou dos cotidianos comuns, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo as variedades de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário. (ALVES, 2018, p. 18-19).

Dessa forma, fortaleço o meu entendimento de que só é possível compreender o que se passa no estágio e em suas lógicas, se *mergulho* no cotidiano. Com isso me aproximo do que Alves (2008) defende como o quinto movimento da pesquisa, *Ecce femina*, o qual diz que é importante trabalhar o sentimento dos envolvidos na pesquisa, os saberes de quem chega ao CAp-UFRJ, após acordar as 4h da manhã para chegar à faculdade, assistir às aulas e ir para o estágio, levando seus alimentos do dia e chegando em casa após as 22h, conforme a narrativa de algumas licenciandas.

Durante as conversas, especialmente essas que demonstram certo desapontamento com o estágio no CAp-UFRJ, chamou-me atenção a real dimensão do quanto fazer estágio naquele lugar é uma escolha importante para a sua vida profissional. Para quase todas, a dificuldade em realizar o estágio no colégio, pela distância da Faculdade de Educação e também pela distância de suas moradias, é um fato real, que só quem vive esses cotidianos consegue dimensionar. A mesma licencianda que narra sua decepção com o CAp, descreve que a escolha foi difícil porque sabia das dificuldades de acesso. Mesmo assim, optou pelo CAp-UFRJ por acreditar que nesse espaço de formação da própria universidade encontraria acolhimento e conhecimentos que justificariam seu esforço.

Quando decidi fazer o estágio no CAp, logo pensei:

-Eu vou me enrolar toda. Eu chego em casa oito e meia, nove horas, mas eu achei que valeria a pena. Então eu fiz esse esforço. Nem sabia como chegar aqui. Nos primeiros dias eu ficava mandando mensagem para as meninas. Eu vinha pelo aplicativo, dizendo aonde eu tinha que descer, por não conhecer o lugar (EMILY, 2019).

Mesmo que em outras narrativas as licenciandas expressem que o esforço para fazer o estágio no CAp-UFRJ compensou, pelo que viveram como formação, foi possível observar, conforme elas mencionaram, a dificuldade em conciliar o horário do CAp-UFRJ com as aulas na Faculdade de Educação e a distância de retorno para casa. E essas acreditam que essa é uma grande barreira que dificulta a escolha pelo estágio no CAp.

A maioria da galera não mora aqui por perto e o estágio para as Séries Iniciais, aqui, é só a tarde. Então, o trânsito para voltar é mais complicado. Se você estuda na Praia Vermelha, por exemplo, tem que sair mais cedo para poder chegar às 18h30 na aula, entendeu? Por incrível que pareça, porque não dá para sair daqui às 17h, tem que sair um pouquinho antes. Por exemplo, as escolas que abriram este semestre, são escolas que é perto do metrô, perto de locais com mais opções de ônibus. Eu mesma antes pensava, eu vou para Lagoa, é impossível (LUYSE, 2019).

Já Dulcilene narra o quanto mora longe e que precisa sair de casa com a bolsa cheia de livros e comidas para se manter o dia todo fora de casa.

Eu venho de Nova Iguaçu, é um outro município, uma outra cidade. Pego duas, três conduções, muitas vezes, para chegar aqui. Daqui eu ainda vou pro Fundão, porque eu resolvi fazer uma outra disciplina, de literatura infantil, em outro Campus (DULCILENE, 2019).

Ouvir essas narrativas que trazem a trajetória de vida dessas licenciandas me fez ficar mais próxima e compreender que existe um esforço pela formação por parte de algumas licenciandas que precisam superar a distância em busca de uma formação que acreditam ser de qualidade. Desta forma, volto a Alves (2008) para falar sobre a importância do *mergulho* nos cotidianos dos *praticantes* (CERTEAU, 2014).

É esse envolvimento dialógico que nos leva a falar em *mergulho* e não em observação porque sabemos que a vida cotidiana desses e dessas praticantes não se reduz àquilo que é observável e organizável formalmente. Os múltiplos sentimentos, valores e processos vividos por cada um(a) na tessitura das redes de conhecimentos que dá sentido as ações precisam ser compartilhados coletivamente e, para fazê-lo precisamos estar imersos nos sentidos e sentimentos dessas tantas histórias ouvidas e partilhadas (ALVES, 2008).

Foi na possibilidade de escutá-las que compreendi, para além das questões postas, que as “reclamações” de Emily se fundamentam nas expectativas que nutria da escola, sobre o

esforço necessário para estar em uma escola que imaginava que, por ser “da universidade”, ela seria mais acolhida, inclusive para conhecer melhor o colégio e sua forma de se organizar.

Em algumas de nossas conversas, as licenciandas mostraram-se confusas com essas siglas utilizadas no cotidiano da escola, como SOE, DAE, DALPE, sem saber a quem deveriam recorrer, o que parece ter agravado seu sentimento de desânimo. Spinoza (2009) me ajuda a compreender esse sentimento quando expressa que, “o corpo humano é afetado de muitas maneiras pelas quais sua potência de agir é aumentada e diminuída”. Na narrativa de Emily, percebemos isso. Ela passou por um primeiro momento de motivação *afetada* pelos comentários positivos sobre a escola, que a fizeram escolher o CAp-UFRJ como campo de estágio, mas que, ao chegar no colégio, por não se sentir acolhida, viu-se desanimada.

No primeiro dia que a gente veio aqui eu estava muito empolgada. Aí começaram a explicar como é que funcionam os horários do CAp, essa questão de como a gente se encontra e como a gente tem um tempo com o professor. Um tempo dentro da sala, um tempo de orientação. Eu não entendi, fiquei confusa. E aí quando eu cheguei para o estágio no primeiro dia eu fiquei um pouco decepcionada. Eu senti como se tivessem feito uma propaganda enganosa. As minhas professoras, as pessoas que saíram daqui diziam no CAp tudo é lindo, tudo é maravilhoso. Então, na apresentação é tudo lindo. Você chega para resolver um problema não sabem. No primeiro dia que cheguei na escola a professora que não é a que me orienta, ela não estava avisada de que eu estava chegando. E eu tinha mandado e-mail já há uma semana avisando. E aí eu cheguei na sala e falei tudo bem? Me apresentei e foi tudo tranquilo. É, aí foi assim, na quinta eu fui me apresentar para a professora que vai me orientar, no caso que me orienta. E, a mesma questão. Ela também não sabia que eu estava chegando e foi conferir se poderia ficar comigo, porque tem um número de pessoas que ela pode orientar (EMILY, 2019).

Emily parece ter ficado muito desanimada com seus primeiros encontros com a sala de aula no CAp-UFRJ e as relações com as professoras que a acompanharam no estágio. Ela veio até esse espaço escolar por acreditar que “sendo um Colégio de Aplicação seria recebida de outra maneira”, como em suas palavras: “Dizem que nós, licenciandos, somos prioridades e que estamos em ‘pé de igualdade’ com o ensino, a pesquisa e a extensão, mas quando a gente chega aqui, o que parece é que tem uma desorganização”. No caso de Emily, é importante destacar que, conforme diz em outros momentos de nossa conversa até o dia que estávamos fazendo a Roda de conversa, ela só tinha tido um encontro de orientação com a professora da turma. Isso parece nos fazer compreender que é no encontro com o professor que elas atribuem mais sentido ao estágio. Em um movimento contrário, as licenciandas que atribuíram mais sentido ao estágio são aquelas que, a partir dos encontros de orientação, conseguem compreender melhor o que ocorre nas atividades e, assim, fazem relação com o fazer docente.

### 5.3 Estágio em movimento: afetos, currículos e encontros circulando nas salas de aula

Todos os dias é um vai-e-vem  
A vida se repete na estação  
Tem gente que chega pra ficar  
Tem gente que chega vai pra nunca mais  
Tem gente que vem e quer voltar  
Tem gente que vai e quer ficar  
Tem gente que veio só olhar  
Tem gente a sorrir e a chorar  
E assim, chegar e partir

*(Chegadas e partidas- Milton Nascimento)*

A escola é o principal cenário das reflexões desta pesquisa, mas não único. No seu cotidiano há muitas chegadas e partidas que vão constituindo a sua história, sua singularidade, seus sentidos e seus currículos. Todos estão impregnados pelo vai e vem dos que chegam para estudar, para trabalhar, para pesquisar e para estagiar, em um movimento constante de trocas, afetos, experiências e encontros.

A partir da narrativa de algumas experiências de estágio, entrelaço as noções de *encontro* (GARCIA, 2015), *bons encontros* e *afetos* (SPINOZA, 2009) que me ajudam a pensar a produção dos currículos produzidos nos cotidianos das escolas com compreensões a que cheguei ao caminhar com essa pesquisa. Volto às minhas memórias e a histórias para fechar alguns pontos entre os fuxicos dessa “colcha” que é a dissertação.

Nesse movimento de diálogo com o pensamento de Spinoza (2009) e Garcia (2015), desenvolvo a noção de *estágio em movimento* como possibilidade de ampliação do potencial de interação, integração e impulsos que movem os afetos no sentido spinoziano e que possibilitam o deslocamento nas produções de sentido e do saber docente. A ideia do movimento, neste caso, não se restringe apenas ao movimento corporal, embora este também possa fazer parte, mas especialmente sobre o movimento das emoções, dos afetos e das experiências (LARROSA, 2002) que circulam na sala de aula nos momentos de estágio.

Para chegar à noção que desejo desenvolver, farei um retorno às minhas memórias de estagiária por compreender que me ajudam a pensar a noção de *estágio em movimento*. Trago

aqui uma experiência de estágio que ocorreu quando era aluna do Curso de Formação de Professores, antigo Curso Normal.

Ao chegar na escola, fomos apresentadas à professora da turma de estágio e entramos na sala de aula ocupando as últimas cadeiras da sala. Desse lugar, observava e fazia minhas anotações que serviram de base para um relatório final. Não tivemos encontros para conversar sobre essas observações, elas foram entregues em um relatório de estágio e gerou a nota de aprovação na disciplina (NARRATIVA PESSOAL, 1992).

Estar em sala somente observando as aulas não me pareceu, à época, produzir experiências (LARROSA, 2002). As observações vividas naquele *espaçotempo* parecem estar mais próximas da compreensão de troca de informações, em um movimento que acredita na formação de forma vertical, na qual, ao observar uma aula, o futuro professor teria as bases para sua formação docente, não levando em consideração todo o universo de informações, percepções e reflexões que envolvem as atividades diárias dos professores. A vivência que narrei acima traz uma postura de estágio comum ainda nos dias de hoje, mas diferente da que venho observando nas narrativas das licenciandas do CAp-UFRJ.

Certamente, muita coisa aprendi e vivenciei no ano de 1990, nos primeiros estágios, mas a lembrança mais forte que trago desse momento foi a necessidade de fazer estágio para entregar um relatório ao final. A falta de aproximação entre os sujeitos envolvidos e de inserção na rotina escolar parece não favorecer de forma mais ampla as discussões, as dúvidas e as relações com o estudado e vivido na Escola de Formação de Professores. Nesse caso, é importante dizer que sempre há aprendizagem em tudo que vivenciamos, mesmo que seja a partir de observações, mas busco, aqui, uma reflexão sobre outras possíveis formas de estágio que possam priorizar o diálogo e a troca de saberes entre os professores do ensino básico e os alunos e alunas, apostando no potencial formador do professor que está na turma. Ouvir os professores me parece uma interessante maneira de se conhecer o cotidiano das escolas e pensar coletivamente propostas de formação em que a troca de conhecimentos entre os estagiários e docentes seja profícua.

Ao terminar o curso de formação de professores, passei por uma nova experiência de estágio, na qual o diálogo com o professor da turma produziu, além de conhecimentos importantes sobre a faixa etária e a forma de trabalho da professora e da escola, a aproximação necessária para uma atuação mais tranquila e prazerosa de minha parte.

Cheguei à escola e fui apresentada a professora da turma. Era uma turma de educação infantil de crianças na faixa etária de 3 anos. Todos dormiam e a

professora da turma aproveitou esse tempo para me acolher naquele espaço. Conversou comigo coisas que pareciam óbvias no lidar com os pequenos, mas que fizeram uma enorme diferença no meu início da docência. Falou bem rapidamente sobre as principais características da faixa etária e de como a escola se posicionava pedagogicamente. Contou sobre a rotina e como poderia ser minha inserção nas aulas e na relação com as crianças (NARRATIVA PESSOAL, 1993).

Naquele momento e nos outros em que estivemos juntas em sala, compreendo que a forma como fui recebida e acolhida, ao longo dos três meses que permaneci no estágio, me afetou e me senti motivada a participar com muito interesse para aprender com aquela professora que parecia tão comprometida e experiente no trabalho com as crianças daquela faixa etária (2 anos). Neste caso, compreendo que a forma como a professora me recebeu e procurou parceria comigo aumentou a minha potência de agir naquele espaço.

Apesar das experiências aqui compartilhadas terem acontecido em *espaçotempos* diferentes, elas trouxeram a possibilidade de se pensar os *encontros* (GARCIA, 2015) como processos formativos que podem provocar aproximações e relações diferentes na formação dos professores, pensando a docência como um espaço mais solidário, no qual as interrogações, as dúvidas e os deslocamentos possam acontecer em parceria, em uma possibilidade de formação mais horizontal, na qual não exista um saber mais importante ou menos importante, para que as experiências não sejam desperdiçadas (SANTOS, 2010).

Pensando esses momentos de estágios como um *bom encontro* (SPINOZA, 2009), compreendo a força deste *espaçotempo* como produtora de alegria, que aumenta a possibilidade e a vontade de agir. Essa vontade de agir provoca deslocamentos, ações e reflexões que produzem, não só conhecimentos pedagógicos, como também ações políticas de resistência, especialmente quando, ao pensar juntas as estratégias de ensino e aprendizagem, está se construindo, em parceria com as licenciandas, a importância política de uma escola pública para todos. Essa é uma opção política que não pode estar descolada da formação com as escolas.

Desta forma, a partir das narrativas, a atividade de orientação ao licenciando que realizamos no CAP-UFRJ mostra-se como um espaço de troca, diálogo e produção de currículos, tendo em vista que as observações, dúvidas, questionamentos e ideias que as licenciandas trazem podem produzir em nós, professores, e em nossas práticas cotidianas, reflexões que reverberam na sala de aula, de forma que os estágios se configuram, também, como potentes espaços de produção de currículos.

Partindo da proposta de se pensar como os estágios afetam os currículos e como são afetados por ele, incluo nesse texto a narrativa de uma experiência vivida por mim, no ano de 2017, com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental.

Um dos conteúdos previstos no 3º ano do ensino fundamental trata da relação dos povos que compõem a cultura brasileira, em especial os indígenas, portugueses e africanos. Ocorreu que neste ano, chegaram no mesmo semestre uma licencianda portuguesa, que estava validando seu diploma no Brasil e por isso fazendo a complementação de seus estudos no curso de Pedagogia na UFRJ, e uma licencianda que vivia há alguns anos no Rio de Janeiro, mas era indígena de uma aldeia no Pará. Ela viveu uma parte da vida, na sua aldeia de origem e ainda mantinha contato com parentes. Nas aulas foi abordado, de diversas maneiras, como o povo brasileiro se constituiu, a formação étnica do povo e as representações culturais. Ao tratar da colonização e do processo de aniquilação dos povos de origem, as conversas em sala ficaram mais complexas, pois pela primeira vez foi preciso pensar em como tratar do assunto, tendo em sala pessoas que representavam as duas culturas, os dois povos. Por se tratar de crianças, foi importante elaborar formas outras de refletir sobre a questão da colonização, sem colocar a licencianda portuguesa em foco. A curiosidade dos estudantes, se deu mais especificamente pela fala bem diferenciada da licencianda portuguesa, que trouxe algumas informações sobre o seu país, como por exemplo: palavras que aqui e lá dispõem de significados bem diferentes ou costumes diferentes entre os dois países. Percebendo a curiosidade e encantamento dos alunos pela cultura portuguesa, a licencianda de origem indígena, sugeriu que a sua aula fosse sobre a cultura indígena. Para isso se mobilizou e trouxe para a turma diversos instrumentos, alimentos e objetos de sua aldeia de origem (NARRATIVA PESSOAL, 2017).

Dialogando com minhas memórias e a partir das experiências que me atravessaram, sou provocada a considerar que esses encontros podem produzir formas outras de atuação docente e reflexões acerca das produções de currículos, uma vez que a presença das licenciandas traça novos contornos às aulas e aos caminhos previstos anteriormente. Todos foram afetados de formas diferentes: os alunos, em sua curiosidade; a licencianda portuguesa ao ouvir a história da colonização a partir de outro ponto de vista; a licencianda indígena, que, ao trazer sua cultura, seus costumes e sua origem, permitiu a ressignificação da cultura do seu povo; e a professora, que precisou encontrar caminhos para acolher toda essa riqueza cultural provocada pela diversidade presente em sala de aula.

Por várias vezes, essas experiências culturais foram trazidas a partir da narrativa das estagiárias sobre os espaços que vivem ou viveram. Diante disso, compreendo com Certeau (2014) que a narrativa dos *praticantes* está sempre impregnada do *vividossentido* e que ninguém pode fazer essa narrativa com a mesma propriedade de quem a viveu. Destaco, para esse momento, a força das narrativas orais contadas pelas licenciandas na turma, pois foi por meio delas que os discentes da minha turma conheceram muitas características dos povos por elas representados, despertando a atenção e curiosidade sobre o que foi contado por elas.

Nesse sentido, compreendo que as narrativas não precisam ser épicas para provocarem deslocamentos e encantamentos em sala de aula. Elas têm o potencial de provocar afetos (SPINOZA, 2009), que impulsionam novos saberes e novas formas de se olhar o mesmo conteúdo, produzindo currículos outros que são possíveis a partir dos *encontros* realizados na sala de aula, em um movimento constante de troca de saberes e afetos. É a partir dessa movimentação entre pessoas e conhecimentos que o estágio parece ganhar mais significado na interação entre os participantes da sala de aula que as licenciandas demonstraram como se estivessem iniciando na profissão.

Há de se considerar que toda essa partilha de saberes e fazeres ocorridos na sala foi facilitada pela forma como o Colégio de Aplicação compreende a formação de professores, garantindo, ao longo de todo o período do estágio, os momentos de orientação entre professores e estagiários que, ao discutirem as práticas, os currículos e os desafios de cada turma, podem criar novas estratégias coletivas de atuação.

Com as narrativas que compõem essa pesquisa, percebo a possibilidade de se pensar a formação inicial como um potente momento formativo para toda a escola e, em especial, para os envolvidos na sala de aula. As narrativas se configuram como possibilidades de conhecimento de si e do outro, despertam envolvimento social e mobilizam o não desperdício de saberes (SANTOS, 2010) quando desperta, por exemplo, na licencianda indígena, o desejo de falar sobre o seu povo quando o foco estava na cultura portuguesa.

Romper com essa concepção hegemônica de cultura e de formação se fez possível pelos encontros de orientação entre a professora e as licenciandas, nos quais a sala de aula e seus cotidianos foram revisitados, discutidos e pensados coletivamente.

As experiências narradas nessa seção se diferem no contexto em que aconteceram: diferentes *espaçostempos*, diferentes personagens e diferentes escolas. Certamente, diferentes *encontros* aconteceram. Mesmo na primeira narrativa, que mostra que o contato entre a professora e a estagiária foi bem limitado, houve aprendizagem e deslocamentos, mas gostaria de destacar, neste texto, em especial, a potência dos encontros relatados nas demais narrativas, por neles encontrar algumas pistas de que, através do *encontro*, foi possível conhecer mais sobre as práticas desenvolvidas nas aulas e o precioso conhecimento da cultura de cada licencianda e suas percepções sobre a aula e aos alunos.

Os processos formativos acontecem no e com os encontros. Encontros com ideias, autores, colegas, práticas, políticas, professores. Encontros que se tornam inspiradores, encontros que nos desmontam e balançam nossas utopias, encontros que multiplicam nossas interrogações. Nos percursos vividos pelos professores e alunos da formação esses tantos encontros produzem “marcas”, também com as quais, valores e

saberes são tecidos, corroborando sentidos de docência e escola (GARCIA, 2015 p. 13).

Nesses *encontros*, o estágio ganha potência pelo que possibilita de trocas, afetos e conhecimentos sobre a prática pedagógica e o movimento político das escolas. Todos esses *espaçotempos* compartilhados nos estágios são partes importantes da (des)formação (LONTRA e EMILIÃO, 2018) que compreende a formação contínua e múltipla pela qual passamos diariamente através das redes tecidas dentro e fora da escola e que pensa a docência como produção autônoma, autoral. Essa relação apareceu frequentemente nas narrativas associadas aos momentos de orientação entre as licenciandas e a professora de turma, conforme sugere a imagem abaixo.

Figura 6 – A professora Mariana, do Setor Multidisciplinar, em orientação com as licenciandas



Fonte: A autora, 2019.

Esta foto representa um desses momentos comuns no CAP-UFRJ, no qual o professor, na sua própria sala de aula, faz a orientação nos horários em que os alunos estão em aulas fora da sala, o que favorece estarem em contato físico com os materiais das aulas e no próprio ambiente em que as aulas acabaram de acontecer. Ela nos sugere, ainda, que a relação de aproximação entre os envolvidos nos estágios fortalece os vínculos de confiança e participação entre professores e estagiários, por meio de um processo que afeta ambos, e

também os alunos das turmas do Ensino Básico. Logo, as chegadas e partidas constituintes de uma escola movem as relações, currículos e os processos formativos de professores e futuros professores.

Esse *estágio em movimento* que se propõe aqui, muito além de permitir o movimento corporal, pretende partilhar espaços, discutir as possibilidades de troca de informações e estabelecer uma relação mais dinâmica e compartilhada entre a escola básica e a universidade a partir dos movimentos vivenciados nos *encontros*.

## CONSIDERAÇÕES DE UMA PESQUISA TECIDA NOS ENCONTROS

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor de luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte [...] desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido [...] então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicados traços de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

*(Marina Colasanti, Moça Tecelã, 2004)*

Essa pesquisa, fruto de um grande desafio assumido e enfrentado por mim, foi tecida e destecida várias vezes, em um movimento de aprendizagem, conhecimento e reconhecimento sobre os processos de pesquisa com as narrativas. Nesse caminho, fui desvelando *saberes-fazeres* presentes nos cotidianos dos estágios.

Assim, com os princípios *teóricosepistemológicos* desta pesquisa, assumi a centralidade da fala dos sujeitos pesquisados, distanciando-me do modo hegemônico de pesquisa, em que a análise e a interpretação é feita segundo as percepções do pesquisador, como se esse fosse o detentor da verdade. Na direção oposta a essa posição, as narrativas que enredam essa dissertação se constituíram em um material de diálogo, compreensões e aprendizados. Nesse contexto de ensino e aprendizagem busquei mais aprender que ensinar, no sentido de compreender quais são as contribuições do estágio realizado no Colégio de Aplicação, a partir da fala das que nele estão inseridas.

Alinhado às pesquisas nos/dos/com os cotidianos, esse estudo não teve a intenção de resolver ou prescrever soluções, encontrar a “fórmula mágica” da/para a formação docente e do estágio, mas, sim, se propôs a dialogar, pensar, junto às licenciandas, quais as produções de saberes docentes que circulam no estágio.

A partir dos estudos e discussões realizadas ao longo desses dois anos, o contato com as licenciandas, com as rodas de conversas e narrativas, percebi que retorno ao CAp-UFRJ com outras compreensões sobre o estágio, sobre a participação da escola básica na formação, e que o diálogo entre a escola básica e a universidade pode favorecer à formação de futuros professores. Ao ouvir o que pensam as licenciandas sobre o estágio no CAp-UFRJ e a formação, compreendendo aspectos importantes da vida de cada uma, que estavam entrelaçados às suas falas e volto ao CAp-UFRJ percebendo-as de uma forma mais próxima e acredito que isso vai reverberar em minha atuação como *professoraformadora*.

Vale ressaltar que, no momento que estou fechando esse texto, o Colégio está vivendo, junto às Universidades de todo o país, uma perseguição aos seus direitos e também em sua possibilidade de continuar produzindo um trabalho de qualidade para a população, tendo em vista os cortes orçamentários que afetam não só o colégio e seus alunos, como os profissionais, docentes e técnicos, com impedimento que estes recebam, em seus salários, valores a que têm direito por lei.

Essa pesquisa se propôs a pensar, a partir das licenciandas, as contribuições do estágio no CAp-UFRJ para a formação de futuros professores, mas também se permitiu entrelaçar esse estudo ao local no qual estou inserida. Assim, muito do que foi apontado como qualidade no trabalho que o CAp-UFRJ realiza com os alunos do ensino básico e a licenciatura, está interligado à forma como a escola é organizada. Com os frequentes ataques sofridos pelo atual governo, que mexem com nossa autonomia para trabalhar dentro do que compreendemos ser uma proposta de uma escola pública, laica e de qualidade.

Sendo assim, fui tecendo essa pesquisa a partir das narrativas e com as muitas vozes e muitas mãos que, junto com as costuras dos fuxicos, das memórias e das relações *vividaspartilhadas* nos *encontros* (GARCIA, 2015) com os estágios no CAp-UFRJ, me ajudaram a compreender os possíveis caminhos de se produzir conhecimentos sobre a formação docente e os estágios na/com a pesquisa *nos/dos/com os cotidianos*.

A compreensão da noção de *bons encontros* (SPINOZA, 2009), possíveis nos momentos de orientação com os professores da turma onde os estágios são realizados, aparece como importante momento de diálogo e aprendizagem docente. Isso porque os *encontros* possibilitam estados de *alegria* que ativam a mente para as produções de conhecimentos, e com isso elevam os corpos envolvidos na potência de agir. Assim, com as narrativas produzidas nas rodas de conversas, foi possível perceber que a relação de aproximação entre os envolvidos nos estágios fortalece os vínculos de confiança e de participação das licenciandas, em processos em que ambos são *afetados* (SPINOZA, 2009). Uma compreensão

que me leva a afirmar que quando não existe esse bom encontro, como nos apontam as narrativas, a potência formativa do estágio parece ser diminuída.

A partir destas relações tecidas nos encontros de orientação e das afecções produzidas neles, encontrei *pistas e indícios* (GINZBURG, 1989) de que esses momentos são produtores de conhecimentos sobre as *práticas-teorias-práticas* que acontecem nas salas de aulas, apontando-os como uma forma possível de se pensar e criar saberes docentes em um entendimento de formação de professores com as escolas.

Em diálogo com as percepções sobre a formação, considero relevante destacar a importância de uma defesa política, da garantia do tempo de orientação do licenciando – professor regente, na carga horária docente – como contribuição fundamental para a formação de novos professores e da afirmação do professor do Ensino Básico como formador. Todavia, apesar de sua relevância, a conjuntura atual nos mostra que as políticas públicas em educação vigentes seguem em direção oposta, apagando cada vez mais o potencial formador do professor da Educação Básica, bem como as ações produzidas na escola e na universidade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Cultura e Cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*. Bras. Educa. Rio de Janeiro. n. 23,. p. 62-74, maio/ago. 2003.

\_\_\_\_\_. Decifrando o pergaminho – Os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008, p. 15-38.

\_\_\_\_\_. Imagens de professoras e redes cotidianas de conhecimentos. *Educar em revista*, Curitiba, n. 24, p. 19-36, 2004.

\_\_\_\_\_. Interrogando uma ideia a partir de diálogos com Coutinho. Nilda Alves: *praticantespensantes de cotidianos*. In. GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B.(Orgs.). *Nilda Alves Praticantespensantes de cotidianos*. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 181-192.

\_\_\_\_\_. Os Romances das aulas. *Revista Movimento – Profissão docente: teoria e prática*. Niterói: Faculdade de Educação/UFF, n 2, p. 07-32, set. 2000.

\_\_\_\_\_. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008, p.39-48.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Fragmentos autobiográficos: memória e formação continuada de professores. *Contexto & Educação*, v. 63, n.16, p.107-118, 2001.

BRASIL. Lei Nº 9394. *Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: DF, 1996.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE/CP. Parecer Nº 5/ 2005. *Dispões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Resolução. MEC/CNE/CP. Nº1, de 15 de maio de 2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília: DF, 2006.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: DF, 2002. 212

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília: DF, 2015

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. Brasília: DF, 2019.

BRITO, Késia dos Santos de *et al.* Crianças com necessidades educacionais especiais: a bi docência como alternativa na Educação Inclusiva. In: *III Congresso Nacional de Educação CONEDU*. Natal, 2016.

CAP-UFRJ. *Histórico*. Disponível em: <http://cap.ufrj.br/index.php/sobrecap/historico>. Acesso: ago de 2018.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFE. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COLASANTI, Marina. *Moça Tecelã*. 3 ed. São Paulo: Editora Global, 2004.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano I: As artes de fazer*. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandez. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. *Educ. Soc.* Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

FONTOURA, Helena Amaral da. Desafios da formação docente: o curso de pedagogia da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ). *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 11, n. 21, p.57-70, maio/ago. 2019.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Colégio de Aplicação como espaço de formação: notas sobre currículo e identidade. In: 26ª Reunião Anual da ANPEd, 2003, Poços de Caldas. *Novo governo. Novas políticas? O papel histórico da Anped na produção de políticas educacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. v. 1. p. 206-207.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler- em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora & autores associados, 1991.

FREINET, Célestin. *Para uma escola do povo*. São Paulo: Martins Fontes, 1966.

\_\_\_\_\_. *Ensaio de Psicologia Sensível*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisa e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo. v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014.

GARCIA, Alexandra. Encontros e processos formativos: uma conversa sobre currículos e estágio na formação de professores. *Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES*. Vitória, E.S. a. 10, v.19, n.38, p.11-34, jul./dez. 2013.

GARCIA, Alexandra. Esboços e composições cotidianas: currículos, políticas e matizes na formação de professores In: GARCIA, Alexandra; SUSSEKIND, M. L. *Universidade-Escola: diálogos e formação de professores*. Petrópolis: De Petrus et alii, 2011, p. 37-57.

\_\_\_\_\_. O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. In: *37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 2015, Florianópolis. Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis: ANPEd/UFSC, 2015.

\_\_\_\_\_; RODRIGUES, Allan de C. Dos encontros nos currículos-Esculturas singulares e cotidianas de *fazeressaberes*. *Cadernos de pesquisa em educação*, n.45, p. 121-136. 2017.

\_\_\_\_\_; RODRIGUES, Allan de C. "Mais amor, por favor!" In: OLIVEIRA, I.; REIS, G. Pesquisas com formação de professores: rodas de conversa e narrativas de experiências. Petrópolis: DP e Alii, 2017, p. 101-118.

\_\_\_\_\_; REIS, Graça. Tatuagens de sentidos: memórias e invenções de si nos processos de formação docente. *Currículo sem fronteiras*, v. 14, n. 3, p. 91-108, set./dez. 2014.

GARCIA, Regina Leite. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: \_\_\_\_\_. (Org). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro. DP&A, 2003, p. 9-16.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas e Sinais. Morfologia e História*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GONÇALVES, Rafael Marques; RODRIGUES, Allan; GARCIA, Alexandra. A conversa como princípio metodológico para pensar a pesquisa e a formação docente. In: SANCHES, Carmen; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. (Org.) *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 119-142.

LARROSA, Jorge. Epílogo. A Arte da conversa. In SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença – e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: D,P&A, 2003, p. 211 - 216.

\_\_\_\_\_. Jorge. Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 019, p.20-28, 2002.

LIMA, Maria Emília C.de Castro; GERALDI, Corinta Maria G.; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v. 31, n. 01, p. 17-44, jan./mar. 2015,.

LONTRA, Viviane; ALENCASTRE, Simone. Recordações, vivências e experiências de duas professoras da escola básica e suas (des) formações no programa PIBID Pedagogia. In CRUZ, Giseli Barreto da. *Prática, Pesquisa & Formação Docente: Narrativas do PIBID Pedagogia da UFRJ*. Curitiba: CRV, 2019, p. 53-66.

\_\_\_\_\_; EMILIÃO, Soyмара. Tessituras e reinvenções: (des)formação de professores. *Revista Teias*. v. 19, n. 54, p. 396-407 jul./set. 2018. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/34692>>. Acesso em: 14.Jan.2018.

LÜDKE, Menga; SCOTT, David. O lugar do estágio na formação de professores em duas perspectivas: Brasil e Inglaterra. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.39, n.142. p. 109-125. Jan./mar. 2018.

MANHÃS, Luiz Carlos Siqueira. Rede que te quero rede: por uma pedagogia da embolada. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008, p. 79-100.

MATURANA, Humberto.  *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MERÇON, Juliana. *Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinoziana da educação*. Campinas: SP: Editora Alínea, 2009.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

NOVIKOFF, Cristina; CAVALCANTI, Marcus Alexandre de Pádua. Pensar a potência dos afetos na e para a educação. *Conjectura: Filos. Educ*, Caxias do Sul, v.20, n.3, p. 88-107, set./dez..

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a posição docente. *Cadernos de Pesquisa*, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf> Acesso em: agosto 2018.

OLIVEIRA, I. B. *O Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et Alli, 2012.

\_\_\_\_\_. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 47-72, abr. 2007.

\_\_\_\_\_; SCARBI, Paulo. A invenção cotidiana da pesquisa e de seus métodos. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, n. 98, p. 15-22, jan./abr. 2007.

PIZZIMENTI, Cristina. Sou feita de retalhos. In: VIEZZER, M.; MOREIRA, T. *Vocação de semente – A história de uma facilitadora da inteligência coletiva*. São Paulo: Brasil Sustentável Editora, 2013, p. 18.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. Memórias de estágio: uma experiência de formação. In: GARCIA, A; SUSSEKIND, M. L. *Universidade-Escola: diálogos e formação de professores*. Petrópolis: De Petrus et alii, 2011, p. 99-112.

\_\_\_\_\_. *Por uma outra Epistemologia de Formação: Conversas sobre um Projeto de Formação de Professoras no Município de Queimados*. 2014. 196 p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

SANCHES, Carmen; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? In: SANCHES, Carmen; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de (org.). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 21-40.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

\_\_\_\_\_. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.63, p. 237-280, out. 2002.

\_\_\_\_\_. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) *Epistemologia do Sul*. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

SKLIAR, Carlos. Posfácio. Conversa como metodologia de pesquisa; por que não? In: SANCHES, Carmen; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de (org.). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 209-211.

SOARES, Adriana Barbosa; FERREIRA, Sandra Amaral Barros. Quem são os outros que agora fazem história no centro de excelência. In: VILELA, Mariana Lima; REIS, Graça Regina F. da Silva; MACIEL, Carla Mendes (orgs). *Formação docente, pesquisa e extensão no CAP UFRJ: entre tradições e invenções*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 159-182.

SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006a.

\_\_\_\_\_. (Auto)biografias, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D., and HETKOWSKI, T. M. (Orgs). *Memórias e formação de professores* [online]. Salvador: EDUFBA, 2007 Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>. Acesso em: agosto 2018.

\_\_\_\_\_. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Revista Educação*, Santa Maria, v.39, n.1, p.39-50, jan./abr.2014.

\_\_\_\_\_. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. B. *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDPUCRS, 2006b. p.135-147.

SÜSSEKIND, M. L.; GARCIA, A. Pesquisas em formação: professores caçadores de nós mesmos nos cotidianos das universidades-escolas. In: SÜSSEKIND, M. L.; GARCIA, A. (orgs.). *Universidade-Escola: Diálogos e formação de Professores*. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011, p.9-18.

SPINOZA, Benedictus. *Ética Spinoza*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VILELA, Mariana Lima; REIS, Graça Regina F. da Silva; MACIEL, Carla Mendes. Entre tradições e invenções. In: VILELA, Mariana Lima; REIS, Graça Regina F. da Silva; MACIEL, Carla Mendes (orgs). *Formação docente, pesquisa e extensão no CAP UFRJ: entre tradições e invenções*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 9-20.

## ANEXO – Autorização para o uso de imagens e narrativas

**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Mestrado Processos Formativos e desigualdades sociais

Mestranda: Simone de Alencastre Rodrigues

Orientadora: Alexandra Garcia

**TERMO DE CONSENTIMENTO E PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

Declaro aceitar participar da pesquisa **Entre encontros, aulas e afetos: as contribuições do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro para a formação de professores** da professora Simone de Alencastre Rodrigues, aluna do curso de Mestrado Processos Formativo e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob a orientação da Professora Dra. Alexandra Garcia.

A pesquisa pretende refletir sobre os estágios no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e suas contribuições para a formação docente. Para a pesquisa será utilizada a metodologia das Conversas e narrativas escritas.

Como participante da pesquisa declaro que concordo em participar das entrevistas e/ou conversas uma ou mais vezes.

Fui informado(a) pela pesquisadora que tenho a liberdade de deixar de responder a qualquer pergunta, assim como recusar, a qualquer tempo, participar da pesquisa, interrompendo minha participação temporária ou definitivamente.

Autorizo que meu nome seja divulgado no texto da dissertação de mestrado da pesquisadora e/ou em trabalhos acadêmicos.

NÃO autorizo que meu nome seja divulgado no texto da dissertação de mestrado da pesquisadora e em trabalhos acadêmicos.

Autorizo o uso da minha imagem nesta Roda de Conversas para fins acadêmicos.

NÃO autorizo o uso da minha imagem nesta Roda de Conversas.

Rio de Janeiro,        de                                de 2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante da pesquisa

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Ano que foi licenciando no CAP: \_\_\_\_\_

Contato: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_