



1150090509



FE

T/UNICAMP M363s

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**SIGNIFICADOS E SENTIDOS SOBRE OS PROCESSOS FORMATIVOS DE  
ESTUDANTES DE PEDAGOGIA**

**Adriana Ofretorlo de Oliveira Martin**

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais

**Campinas  
2010**

i

**UNICAMP - FE - BIBLIOTECA**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

“SIGNIFICADOS E SENTIDOS SOBRE OS PROCESSOS FORMATIVOS DE  
ESTUDANTES DE PEDAGOGIA”

Autora: Adriana Ofretorio de Oliveira Martin  
Orientadora: **Profa.Dra. Anna Regina Lanner de Moura**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em defendida por Adriana Ofretorio de Oliveira Martin e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 20/12/2010

Assinatura:.....

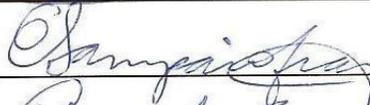


**Orientadora**

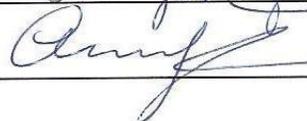
**COMISSÃO JULGADORA:**



---



---



---

2010

© by Adriana Ofretorio de Oliveira Martin, 2010.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Martin, Adriana Ofretorio de Oliveira
M363s      Significados e sentidos sobre os processos formativos de estudantes de pedagogia / Adriana Ofretorio de Oliveira Martin. – Campinas, SP: [s.n.], 2010.
Orientador: Anna Regina Lanner de Moura. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
1. Narrativas. 2. Estágios supervisionados. 3. Prática de ensino. 4. Formação de professores. 5. Significado (Filosofia). 6. Sentido (Filosofia). I. Moura, Anna Regina Lanner de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
11-036/BFE

**Título em inglês:** Meanings and senses about the educational processes of students of pedagogy

**Keywords:** Narratives; Supervised training; Teaching practice; Training teachers; Meaning (Philosophy); Sense (Philosophy).

**Área de concentração:** Ensino e Práticas Culturais

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:** Profª. Drª. Anna Regina Lanner de Moura (Orientadora)

Profª. Drª. Elizabeth Barolli

Profª. Drª. Elaine Sampaio Araujo

Profª. Drª. Maria do Carmo de Sousa

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

**Data da defesa:** 20/12/2010

**Programa de pós-graduação:** Educação

**e-mail:** [aofretorio@gmail.com](mailto:aofretorio@gmail.com)

Dedico este trabalho

À minha mãe Zélia e ao meu pai Domingo (*in memoriam*), por terem me ensinado que o amor é o que nos motiva a transpor os obstáculos que, por ventura, surgem ao caminhar pela vida: amor a Deus, a nós mesmos e ao próximo.

Às estudantes que fizeram parte desta pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

*Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus, por seu amor que se manifestou nos amigos que eu já conhecia e nos que pude conhecer nesse percurso de pesquisa. Amigos que me ajudaram a persistir na conquista de meus objetivos de estudo.*

*À minha orientadora Anna Regina, por ter me acolhido como orientanda, por ter tido sabedoria para me compreender, orientar e acalantar nos momentos em que as incertezas foram maiores do que as certezas. Agradeço por ter me ensinado a ser mais humana e a crer na capacidade de superação, por ter contribuído com minha formação para ser pesquisadora e pelo olhar cuidadoso com que me conduziu à finalização desta pesquisa;*

*Aos professores Dra. Elizabeth Barroli e Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, pela convivência e aprendizagem como estagiária docente nas disciplinas que ministraram no curso de Pedagogia. Pelas conversas e orientações de meu trabalho, pela leitura cuidadosa de minha pesquisa e orientação para sua finalização no exame de qualificação;*

*À professora Elaine Sampaio Araujo, por sua amizade, carinho e orientação nos momentos de incerteza;*

*À Minha mãe, por ter me ensinado a acreditar e a confiar na existência de um Deus que nos ama; por ter me compreendido nos momentos em que precisei ficar ausente;*

*Aos amigos do Grupo de Oração Universitário – GOU –, Silmar, Hérica, Marquinhos, Marília, Ivy, Fábio, Cintya, Rafaela e a todos os que aqui não mencionei, pelo carinho com que souberam me acolher, por me amarem e por compreenderem as dificuldades enfrentadas na caminhada de vida e pesquisa;*

*Às minhas queridas amigas e companheiras de moradia, Nathalia, Jaudete e Malu, pelas conversas, por compartilharem momentos de alegria e por serem o apoio certo nos momentos incertos;*

*Ao meu amado Pablo, por todo amor, carinho e dedicação;*

*À querida Malu, pela amizade e pela revisão de meu texto;*

*À querida Francisca Paula, pelo carinho, amizade, que com uma sensibilidade no olhar autorizou e incentivou o meu modo de escrever a vida;*

*Aos amigos de CEMPEM, Vanessa, Francis, Fábio, Leila, Fernando Fernandes, Marisol, Professor Antônio Miguel e Professora Ângela Miorim, pelos diálogos e sorrisos;*

*À querida Marisol, pela amizade, ensinamento e partilha;*

*Ao querido amigo Antônio, pelas valiosas contribuições em meu texto;*

*À querida Michele, pela amizade e pelo apoio.*

*Ao casal Ana Paula e Daniel, pela amizade;*

*À querida Sônia, amiga e mãe presente em todos os momentos desta minha estadia em Campinas;*

*Aos familiares que constituí neste percurso: Bárbara, Tia Regina, Vô Antonio e Vó Ana, Simone, Afrânio, Dona Cida e Sr. Maurício, pelo amor, amizade e apoio nessa caminhada;*

*Aos meus familiares, em especial a meus irmãos, Giovanna, Kelli, Junior e José Henrique, pelos momentos de cumplicidade e de apoio.*

*Aos funcionários da Pós- Graduação/FE, em especial a Nadir, pela prontidão em me ajudar.*

*Ao SAPPE/Unicamp, pelo apoio médico e psicológico;*

*A CAPES e a FAPESP, pelo apoio financeiro.*

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar os sentidos pessoais sobre os espaços formativos para o ofício de ensinar produzidos por quatro estudantes-estagiárias do terceiro ano do curso de Pedagogia da UNICAMP-SP-Brasil. As referidas participantes desenvolveram atividades formativas – narrativas reflexivas, projeto de ensino desenvolvido em grupo, portfólio reflexivo e seminário de adensamento teórico – relacionadas ao contexto de ensino de um Projeto de Integração Disciplinar (Projeto Integrado), desenvolvido sob a responsabilidade de três docentes da Faculdade de Educação e financiado pelo CNPq. Trata-se de uma investigação interpretativa (GINZBURG, 2003) voltada para narrativas escritas e orais produzidas pelos sujeitos da pesquisa a respeito de suas experiências formativas. Tais relatos foram realizados no segundo semestre de 2008, na disciplina de Estágio Supervisionado, que se relaciona ao Projeto Integrado (PI). Para a constituição do *corpus*, foram consideradas quatro produções escritas de cada sujeito e uma entrevista com cada grupo de desenvolvimento do projeto de ensino. Na análise, busca-se interpretar, à luz da teoria da atividade de Leontiev (1970?, 1983, 2004) e Engeström (1999), os significados e sentidos sobre o ofício de ensinar produzidos por esses sujeitos e relacionados aos espaços formativos. Mediante a análise das reflexões das quatro estudantes, produzidas ao longo de um semestre, assim como de seu relato oral, foi possível perceber que as atividades formativas, solicitadas no contexto da disciplina de Estágio Supervisionado e vinculadas ao PI, constituem-se como espaços de formação para essas alunas, na medida em que estas atribuem sentido pessoal à realização de tais tarefas. Foi possível perceber também, com maior ou menor ênfase, dependendo de cada sujeito, uma tendência à produção de significações voltadas à expectativa de formação para o ofício de ensinar nos aspectos da relação com o estágio, com a criança e com a prática futura de ser professora. Além disso, pode ser observada a recorrência na mudança de sentidos que ocorre do início ao final do semestre nas quatro estudantes cujas reflexões foram analisadas.

**Palavras-chave:** narrativas reflexivas, estágio supervisionado, ofício de ensinar, espaços formativos, significados e sentidos.

## ABSTRACT

The main purpose of this research is to analyze the personal senses about the formative spaces for teaching practice produced by four students from the third year of the Pedagogy course at UNICAMP-SP-Brazil. The participants developed formative activities – reflective narratives, group teaching project, reflective portfolio and seminar of theoretical densification related to the teaching context of a Disciplinary Integration Project (Integrated Project), developed by three professors at the Faculty of Education and supported by CNPq. This is an interpretative study (GINZBURG, 2003) aimed at oral and written narratives produced by the individuals of the research about their formative experiences. Such reports were made in the second half of 2008, during the Supervised Training subject, which is related to the Integrated Project (IP). To compose the *corpus*, four written compositions of each individual and an interview with each group of the teaching project development were considered. In the analysis, we seek to interpret, in the light of Leontiev's activity theory (1970, 1983, 2004) and Engeström (1999), the meanings and senses about the teaching practice produced by these individuals and related to the formative spaces. Through the analysis of the reflection of the four students, produced throughout a semester, including the oral report, it was possible to realize that the formative activities, requested in the context of the Supervised Training subject and linked to IP, consist of spaces of development to these students, since they attribute a personal sense to the execution of such tasks. It was also possible to notice, with more or less emphasis, depending on each individual, a tendency of meanings production aimed at some expectation of education for teaching practice in the aspects of the relation with the training course, with the child and with the future practice of being a teacher. Besides, we can observe the recurrence of meaning changes that happens from the beginning to the end of the semester with the four students whose reflections were analyzed.

**Keywords:** reflective narratives, supervised training, teaching practice, formative spaces, meanings and senses.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Síntese dos objetivos para a realização da proposta didática do Projeto Integrado(PI) .....	47
<b>Quadro 2:</b> Resumo da análise dos sentidos pessoais sobre o espaço de formação constituído pela estudante-estagiária Giovanna .....	75
<b>Quadro 3:</b> Resumo da análise dos sentidos pessoais sobre o espaço de formação constituído pela estudante-estagiária Cristiane.....	88
<b>Quadro 4:</b> Resumo da análise dos sentidos pessoais sobre o espaço de formação constituído pela estudante-estagiária Patrícia.....	112
<b>Quadro 5:</b> Resumo da análise dos sentidos pessoais sobre o espaço de formação constituído pela estudante-estagiária Daniele.....	135

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I - Percorrendo espaços que me formaram e me formam professora</b> .....	5
O início da formação para a docência.....	6
<b>CAPÍTULO II – Significados e Sentidos</b> .....	15
A teoria da Atividade .....	15
A produção de sentido e significado em Leontiev .....	21
<b>CAPITULO III – A escrita em narrativa: uma mediação na formação de professores</b> .	27
O contexto de estágio .....	28
O estágio como lugar de aprendizagem do ofício de ensinar .....	29
A atividade do ofício docente .....	30
A reflexão em ambiente de estágio: discussões de teóricos .....	32
A escrita em narrativa como espaço de formação dos professores .....	38
A escrita reflexiva em pesquisas sobre a formação de professores .....	40
<b>CAPÍTULO IV – O caminho metodológico da pesquisa</b> .....	43
O Contexto da pesquisa .....	43
Dinâmica de desenvolvimento da experiência didática: Projeto Integrado (PI) .....	44
Dinâmica da Disciplina de Estágio Supervisionado na Experiência didática do Projeto Integrado.....	45
Leitura e organização dos dados .....	51
O Paradigma Indiciário .....	53
As fontes de dados da pesquisa e a escolha dos sujeitos .....	56
Os sujeitos .....	57
<b>CAPITULO V – O movimento de produção do sentido pessoal</b> .....	61

A relação teoria e prática: a problematização de Giovanna .....	61
Para Cristiane, o estágio é tarefa ou atividade de formação? .....	77
Patrícia: o ser professora pelo outro professor e aluno .....	90
Daniele: o possível e o desejável no estágio .....	115
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	139
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	149
<b>ANEXOS</b> .....	155

## INTRODUÇÃO

No âmbito do debate científico e no campo da pesquisa em educação, tornou-se recorrente, nos últimos 20 anos, a produção de investigações sobre a formação inicial e continuada de professores, principalmente sobre a atividade da reflexão em âmbito formativo. Grande parte desses estudos analisaram a proposta de formação de professores sugerida por Schön (1992, 2000)<sup>1</sup>. O referido autor, com base nos estudos do filósofo John Dewey, enfatizou a necessidade de o professor ser um agente que reflete sobre sua própria prática. Para tanto, sugeriu que, no processo formativo inicial e continuado desse profissional, fossem inseridas ações reflexivas individuais sobre a ação docente (PIMENTA, 2008). Zeichner (1992, 1993, 2008) ampliou o conceito de professor reflexivo de Schön, concebendo-o como um profissional crítico-reflexivo, ou seja, na concepção desse autor, a reflexão do professor parte de um contexto social e não restrito apenas a sua ação individual de prática.

O conceito de professor como profissional crítico-reflexivo também está presente nos pressupostos de diversos cursos de formação de professores, nos quais o estabelecimento desse exercício de formação passa a ser contexto de investigação. Assim, desses ambientes formativos, decorrem pesquisas como a de Souza (2006), que enfatiza o uso de textos reflexivos como instrumentos que contribuem para que estudantes de cursos preparatórios para a docência organizem e reflitam sobre suas experiências a partir de práticas de ensino em ambiente de estágio.

No referido contexto, também existem pesquisas que apresentam e defendem o uso da escrita reflexiva, em formato de narrativas, como um meio de contribuir para que o professor em formação inicial ou continuada elabore problematizações sobre o processo pelo qual se constitui como professor (GALVÃO, 2005, JOSSO, 2004; PRADO, 2005; FONTANA, 2003).

Observamos que as pesquisas mencionadas enfatizam temas como o professor crítico-reflexivo, o uso de instrumentos reflexivos na formação inicial e continuada do professor, bem como a reflexão na coletividade docente. Dentre tais pesquisas, é possível identificar também investigações sobre o desenvolvimento de práticas reflexivas sobre a formação em propostas didáticas de formação nos cursos de Licenciatura e Pedagogia.

---

<sup>1</sup> A data de cada obra utilizada neste texto refere-se ao ano da edição consultada.

Com relação ao último curso mencionado, temos como exemplo o projeto de formação inicial para a docência, desenvolvido no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no qual a presente pesquisa se insere. O referido projeto, comumente denominado Projeto Integrado (PI), é uma experiência didática sugerida por três docentes, porém não inserida oficialmente na proposta curricular do curso de Pedagogia da instituição. Esse projeto consiste em uma tentativa, por parte desses docentes, de promover um ambiente diferenciado de formação, que visa a estimular tanto a reflexão quanto prática disciplinar integrada, proporcionando ao estudante-estagiário um espaço de reflexão sobre suas experiências como professores em formação.

Para tal propósito, o referido projeto didático solicita aos estudantes, no âmbito de quatro disciplinas desenvolvidas ao longo do terceiro ano do curso de Pedagogia (Fundamentos do Ensino de Ciências, Fundamentos do Ensino de Matemática e Prática de Ensino, no primeiro semestre, e Estágio Supervisionado, no segundo semestre), a elaboração de narrativas reflexivas escritas que versem sobre a experiência formativa nas disciplinas que integram o PI e no campo de estágio. Além dessa atividade, é solicitada a elaboração não só de um Projeto de Ensino, que proporciona ao estudante uma prática disciplinar integrada, mas também de um Portfólio, lugar no qual se registram eventos e experiências formativas advindos da participação nas aulas da disciplina, bem como do convívio no campo do estágio. Os docentes responsáveis pelo Projeto Integrado, ao qual a disciplina de Estágio se vincula, procuram desenvolver, com as ações formativas mencionadas (narrativas reflexivas, portfólio, projeto de ensino em grupo, adensamento teórico, a participação nas aulas e no campo de estágio), espaços formativos sobre o ofício de ensinar.

Dado este contexto, ao acompanhar, como estagiária docente, a disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia, vinculada ao contexto da experiência didática, o Projeto Integrado (PI) surgiu-nos o interesse de investigar os sentidos pessoais sobre os espaços formativos para o ofício de ensinar produzidos por estudantes-estagiários no contexto do Projeto Integrado (PI), mais especificamente na disciplina de Estágio Supervisionado. Consideramos que o interesse por esse objeto surgiu, também, de nosso próprio percurso formativo, assim como da relação entre a reflexão sobre nossa experiência inicial de formação para ser professora e a observação dos relatos e das experiências vivenciadas pelos estudantes no que concerne ao ofício de ensinar.

Os procedimentos metodológicos que utilizamos tiveram por referência os pressupostos do Paradigma Indiciário de Ginzburg (2003). Com o auxílio desse paradigma, buscamos por indícios do nosso objeto de pesquisa nas narrativas de cada estudante e na entrevista realizada. A partir da leitura das narrativas e da entrevista, na análise dos dados, elaboramos, para cada sujeito e à luz da teoria Histórico-Cultural, uma narrativa interpretativa, a qual visa a renarrar os relatos. A finalidade dessa narrativa é a de evidenciar os possíveis indícios de sentidos produzidos sobre os espaços formativos pelos estudantes-estagiários, ao realizarem a disciplina de Estágio Supervisionado, vinculada ao projeto didático PI.

A partir do acompanhamento das produções textuais reflexivas do grupo-classe, foram escolhidos, para a presente investigação, as produções narrativas de quatro estudantes do sexo feminino, inseridas em dois grupos-temáticos de produção do projeto de ensino, no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado, que representam quatro textos narrativos de cada sujeito. Para formar o *corpus* de análise, foi realizada, no final do semestre, uma entrevista semi-estruturada com os sujeitos componentes dos dois grupos escolhidos, constituída por questões que procuravam evidenciar informações a respeito do sentido pessoal produzido sobre os espaços de formação que não foram evidenciados nas narrativas elaboradas no decorrer do semestre. A escolha dos sujeitos teve como critério sua participação voluntária na entrevista que realizamos.

Os pressupostos que balizaram nossa investigação advêm da Teoria Histórico-Cultural, cujos estudos sobre a produção de significado social e de sentido pessoal foram desenvolvidos por Leontiev (1970?, 1983, 2004). O referido autor compreende que o sujeito elabora sentidos pessoais sobre os significados sociais de um contexto a partir de sua relação e ação consciente nele.

Ainda de acordo com Leontiev (1970?), o significado de um objeto, seja ele um objeto concreto ou um conceito, é construído socialmente e cada sujeito atribui a ele um sentido pessoal. Este é produzido a partir das experiências sociais do sujeito e, portanto, sofre influências do meio social em que está inserido. De certo, o sentido pessoal que damos a um objeto depende do modo como interpretamos sua utilização no meio sócio-histórico-cultural em que estamos. Engeström (1999) expandiu o esquema teórico da teoria da atividade de Leontiev (1970?, 1983, 2004, 2005) para um sistema de atividades, conforme discutiremos no capítulo III.

Podemos considerar, com base na Teoria Histórico-Cultural (LEONTIEV, 1970?, 1983, 2004, 2005), que as tarefas que compõem a disciplina de Estágio Supervisionado são espaços que carregam significados sociais formativos para o ofício de ensinar, visto que houve uma intenção dos docentes ao planejarem as tarefas formativas, a fim de contribuírem para que, já na formação inicial, os estudantes-estagiários exercessem práticas reflexivas e experiências didáticas de integração disciplinar. Porém, partimos do pressuposto de que os significados atribuídos pelos docentes a tais práticas podem ser modificados e re-significados pelos estudantes-estagiários, à medida que estes as desenvolvem.

Embora o PI não tenha sido concebido intencionalmente como uma atividade na acepção de Leontiev (1970?), pressupomos que, no modo como mobiliza a formação, existam características análogas às que, segundo Engeström (1999), compõem um sistema de atividades. Por isso, dentro da perspectiva desta pesquisa, passamos a considerá-lo em analogia ao sistema deste autor, um sistema de atividade de formação.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos, definidos como:

Capítulo I – *Percorrendo espaços que me formaram e me formam professora* – no qual narramos nosso processo formativo para ser professora, bem como a aproximação deste com o objeto de investigação desta pesquisa. Esse capítulo segue a forma de um memorial e, devido a isso, é escrito na primeira pessoa do singular.

Capítulo II – *Significados e Sentidos* – no qual apresentamos o referencial teórico para a análise dos dados, a Teoria da Atividade de Leontiev (1970?, 1983)

Capítulo III – *A escrita em narrativa: uma mediação na formação de professores* – no qual apresentamos os estudos atuais relacionados ao tema, que estão em diálogo com o contexto pesquisado.

Capítulo IV – *O Caminho Metodológico da Pesquisa* – no qual expomos os processos metodológicos da pesquisa e discutimos a opção teórico-metodológica, os sujeitos e os procedimentos de análise dos dados.

Capítulo V – *O movimento de produção do sentido pessoal* – no qual apresentamos as produções discursivas em narrativas escritas e orais, buscando renarrá-las e interpretá-las, à luz da Teoria da Atividade de Leontiev (2004), vinculada à Teoria Histórico-Cultural.

Por fim, nas *Considerações Finais*, desenvolvemos um olhar sobre o movimento de produção do objeto investigado.

## CAPÍTULO I

### PERCORRENDO ESPAÇOS QUE ME FORMARAM E ME FORMAM PROFESSORA

*E estou aqui porque vivo, porque me visto de significados, porque analiso, observo [...] porque me vejo nos outros ao mesmo tempo que apreendo seus olhares em mim... é aqui que narro, que escrevo, que reflito. Nesta constante busca pelo único ato que visa a construção: a experiência.*

Patrícia, Narrativa Final, Dezembro/2008.

Uma pergunta frequente que os adultos costumam fazer às crianças é “o que você quer ser quando crescer?”. Esta pergunta também me foi feita e, hoje, eu entendo que ela perscruta, já na criança, uma escolha profissional. Confesso que eu não compreendia muito o porquê de escolher uma única profissão, eu poderia ser muitas “Adrianas”, pois diversas profissões me fascinavam: ser professora, médica, cabeleireira, piloto de avião, dentista, estilista, pianista. Mas, dentre tantas, minha escolha foi a de ser professora. Hoje, compreendo que as experiências no percurso escolar podem ter influenciado minha decisão.

A proximidade com as artes me levou a cursar piano erudito e popular e a facilidade na aprendizagem do instrumento despertou meu interesse por conhecer o modo como se desenvolviam as técnicas de ensino de música. Aprender a tocar um instrumento musical motivou minha curiosidade pela ação do professor, não apenas no que diz respeito ao conhecimento didático necessário para ensinar música, mas, principalmente, no que concerne ao ensino relacionado à instituição escolar, pois, concomitantemente a este estudo, eu frequentava o ensino básico e, dele, também surgiam questões sobre como ensinar um conteúdo. Diante dessas experiências, posso inferir que se iniciava meu primeiro movimento de aproximação com o universo da ação de ensinar.

Ao observar minha trajetória de formação, posso considerar que os modelos de professores e o estudo da música foram motivos/referências que, inicialmente, contribuíram

para a minha constituição como professora. Relembro que me fascinavam as técnicas para aprender um instrumento musical, as quais se afinavam, no meu entender, às muitas técnicas que meus professores também usavam para nos ensinar conteúdos escolares. Quando comecei a dar aulas de música, punha-me a procurar a melhor técnica para ensinar. Porém, fui abdicando essa ideia, à medida que passei a compreender que ensinar não era apenas uma questão de técnicas

Ao ingressar no curso de Pedagogia e iniciar os estudos pedagógicos sobre a aprendizagem na prática de ensino, não encontrei “receitas” prontas de boas técnicas para se ensinar. Inicialmente, cheguei a me perguntar se havia feito a escolha certa, a de ser professora. A recorrência dessa dúvida me fez perder, diversas vezes, o entusiasmo pelo curso escolhido. Hoje, compreendo que, no início, a insatisfação com a profissão se deveu, também, ao fato de eu não ter conseguido afinar os sentidos que havia elaborado sobre modos de ensinar com os que comecei a aprender nas teorias pedagógicas sobre o ensino.

## **O início da formação para a docência**

Minha trajetória de formação docente iniciou em 2003, quando ingressei, por meio do vestibular, no curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo (USP), em Ribeirão Preto. Estava entusiasmada com o processo que se iniciava e curiosa para conhecer o que subsidiava as técnicas de ensino que se destacavam no início do curso.

Iniciei minha graduação, buscando respostas para minhas questões sobre como ensinar. Contudo, as expectativas de que aprender a ser professora seria responsabilidade do curso e de que este me ensinaria todas as técnicas para se ensinar com êxito foram se re-significando, à medida que eu imergia nos estudos das teorias pedagógicas e compreendia que elas e as disciplinas de Metodologia de Ensino não me dariam as respostas prontas sobre como desenvolver o ofício do ensino. Acresciam-se a esse fato alguns problemas da profissão docente que fui observando, no campo do estágio, no curso de pedagogia. Problemas como: indisciplina dos alunos, falta de recursos nas escolas, salários baixos dos professores, desvalorização da profissão, entre outros, pareciam-me enrijecidos e irremovíveis da profissão, de modo a não conseguir alimentar qualquer esperança de mudança. Porém, pude modificar esse olhar a partir do momento em que

busquei outros diálogos sobre a profissão, tanto em grupos de estudos sobre a formação de professores, quanto em espaços de pesquisa. A partir desse relato, é possível compreender que o sentido pessoal que eu atribuía à formação no curso de Pedagogia não coincidia com o significado social formativo do curso. Por isso, não encontrava respostas às minhas questões, nem modelos de ensino que me garantissem o êxito em ensinar.

Nos estágios, tais inquietações se revelaram com mais intensidade, pois estes foram, para mim, momentos de aproximação com a realidade da escola. No decorrer do curso de graduação, fiz seis tipos de estágio, que eram realizados em duplas. A cada novo estágio, havia o desafio de criar atividades para serem desenvolvidas em sala de aula. Recordo que entrávamos nas escolas para observar o contexto de ensino (as atividades dos professores, o conteúdo ensinado), a fim de que pudéssemos planejar nossa intervenção em um espaço que pudesse ser cedido dentro do plano de aula da professora. Após essa etapa, elaborávamos um projeto de ensino sobre a área e o conteúdo teórico referentes às disciplinas de metodologia, as quais eram estudadas no semestre equivalente ao estágio.

Nesse período, não compreendia a existência de uma unidade entre a teoria oferecida no curso e a realidade da sala de aula. Essa situação me levou a questionar os resultados finais de minha formação, se saberia ser professora e ensinar, o que me fez problematizar em demasia a sustentabilidade dos conhecimentos sobre as práticas de ensino que aprendia.

Relembrando meu percurso, observo, também, que não enxergava o professor que me recebia no estágio como um mediador ou um parceiro. Aos poucos, identificava o campo de estágio como um lugar de experiências solitárias e sem muito sentido para minha formação. Com isso, ele foi se tornando apenas um lugar em que deveria cumprir tarefas relacionadas ao curso. Sustento esta afirmação ao recordar as produções escritas nos meus cadernos de campo a cada estágio desenvolvido, pois, nestes, relatava minhas experiências de modo pontual, sem problematizá-las.

Esse modo de agir frente ao ambiente do estágio é recorrente em muitos estagiários. De acordo com Libâneo (2008, 2009), o estagiário tende a exercer um olhar pejorativo sobre o trabalho do professor, pois, infelizmente, o estágio, no imaginário de muitos formadores e sujeitos em formação, não é um espaço de diálogo entre o professor em exercício e o estudante. Em algumas disciplinas de Estágio, ainda prevalece o olhar homogêneo para o ambiente escolar: espaço de conflitos, com relações enrijecidas e sem

perspectiva de mudança. Essas ideias prontas fragmentam as relações existentes na cultura da escola e distanciam o observador dos significados sociais que nela são produzidos.

É certo que o estágio é o lugar onde os dilemas da profissão surgem, pois se caracteriza como o momento em que os estudantes-estagiários colocam em prática os conhecimentos sobre a realidade escolar, sobre o planejamento de ensino que conhecem e no qual se apoiam. Para muitos estudantes, é um momento decisivo com relação à escolha em ser ou não professor.

Relembrar minha trajetória inicial de incertezas sobre a minha formação docente me leva a um diálogo com o estudo de Tardif e Lessard (2005). Os autores comentam que são as incertezas no trabalho do professor frente ao realizável que possibilitam elaborar diferentes ações na prática docente. É um agir dentro de um ambiente complexo.

a docência também comporta diversas ambigüidades, diversos elementos “informais”, indeterminados, incertezas, imprevistos. Em suma, o que se pode chamar de aspectos “variáveis”, que permitem uma boa margem de manobra aos professores, tanto para interpretar como para realizar sua tarefa, principalmente quanto às atividades de aprendizagem em classe e à utilização de técnicas pedagógicas (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 43).

Além dos espaços de formação proporcionados pelo curso de Pedagogia, como os estágios, as orientações de estágio e as disciplinas, procurei participar de outros espaços de formação na universidade. Assim, iniciei uma aproximação com reflexões teóricas sobre a profissão por meio da participação em grupos de pesquisas. No ano de 2004, participei de um projeto de bolsa trabalho no Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (FMRP – USP), no departamento de Psiquiatria. Auxiliei na coleta de dados para uma pesquisa sobre álcool e drogas (PAIPAD)<sup>2</sup> e, também, por incentivo do professor que orientou o projeto, realizei um trabalho de análise sobre o uso de metodologias de pesquisa em artigos relacionados ao tema. Por intermédio daquela pesquisa, pude adentrar em um espaço de formação constituído pela integração de diferentes saberes sobre o curso

---

<sup>2</sup> O PAIPAD (Programa de Ações Integradas para Prevenção e Atenção ao Uso de Álcool e Drogas na Comunidade) é um programa iniciado em 1999 no Núcleo de Pesquisa em Psiquiatria Clínica e Psicopatologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, em Ribeirão Preto, cujo principal objetivo é o desenvolvimento de estratégias e ações voltadas para a prevenção e atenção aos problemas causados pelo uso de álcool e drogas, especialmente através do assessoramento técnico de instituições de saúde e ações diretas.

de Pedagogia como, por exemplo, a análise dos processos metodológicos de pesquisas. Observo que, além de ter sido uma oportunidade de exercer as demais funções atribuídas à profissão de Pedagogo, essa experiência contribuiu para que eu conhecesse um modelo de professor-orientador que oportunizava espaços de aprendizagem para todos os alunos, orientandos ou não, que faziam parte da equipe.

Outro momento de formação se realizou nos dois últimos anos do curso (2005-2006), quando desenvolvi uma pesquisa de iniciação científica (PIBIC-CNPq) sobre formação de professores em uma instituição de educação infantil universitária da cidade de Ribeirão Preto. Minha pesquisa fez parte de um projeto amplo sobre a formação de professores, que envolvia o estudo da matemática na Educação Infantil, em um intercâmbio entre a Universidade de São Paulo e a Universidade de Aveiro. Nesse espaço, sob orientação de uma docente da USP, acompanhei e desenvolvi trabalhos com as educadoras, em reuniões periódicas, durante um ano. Também participei de reflexões acerca da prática de ensino desenvolvida no âmbito desse espaço de formação.

Com base nessa experiência, elaborei meu trabalho de conclusão de curso, um estudo sobre a unidade entre teoria e prática no planejamento e na realização de atividades de ensino, tendo a matemática como conteúdo e a Atividade Orientadora de Ensino, segundo Moura (1996b), como suporte teórico-metodológico. Já naquele processo, como pesquisadora, ocorreu-me o interesse por investigar a prática de ensino na formação do professor e os possíveis espaços de formação profissional que decorrem dessa prática. Desse modo, conviver com a prática dos professores da instituição de educação infantil e com a dinâmica da pesquisa me instigou a seguir na investigação sobre a prática em sala de aula, o que, na verdade, refletia uma inquietação minha, desde o início do curso: saber como ensinar, a partir daquilo que conheci sobre ensinar.

Os momentos de vivência e de elaboração dessas pesquisas, na Universidade, contribuíram para reorganizar minhas expectativas com relação à profissão e à ação de ensinar, que, inicialmente, centravam-se nos modos de ensinar. Além disso, considero que os momentos de estágio no curso foram oportunidades de elaborar com mais clareza os objetivos de minha profissão, que, no entanto, ainda se configura, para mim, como um campo de conflitos, gerando buscas por respostas aos questionamentos sobre a prática de ensino e sobre as relações que se produzem com os alunos ao ensinar. Nesse movimento de formação, compartilho das reflexões de Pimenta (2008), ao argumentar que, para o professor em formação inicial, o estágio consiste em um lugar no qual é possível elaborar

saberes sobre a futura prática, visto que, segundo a autora, este é o momento de estabelecer relações, problematizar a atividade docente, procurar ações para resolver os problemas demandados pelo cotidiano da sala de aula, bem como realizar e reconhecer o movimento de unidade entre teoria e prática.

À medida que minha formação avançava, após o término do curso de graduação, especificamente na participação de grupos de estudos sobre a formação de professores, fui construindo outro entendimento sobre a aquisição de “técnicas” para saber ensinar: ter conhecimento dos métodos de ensino não resolveria os dilemas existentes no cotidiano da sala de aula, uma vez que existem outros conhecimentos necessários para esta formação, como os produzidos na prática, nas relações com os alunos e com os colegas professores. Compreendi que as teorias oferecidas nos cursos de formação nem sempre possibilitam uma compreensão plena do ofício de ser professor, mas, sem dúvida, subsidiam esta compreensão, tendo como ponto alto a formação pelo estágio. Neste, o estudante pode estabelecer relações entre as teorias que estudadas no curso e a realidade que vivencia na escola, bem como aprender a ser professor em diferentes contextos de ensino.

Percebo, hoje, que o conhecimento sobre a prática se faz também no exercício de ser professor, pois, como não há modelos prontos a serem seguidos, as concepções de ensino e aprendizagem precisam ser conhecidas, questionadas e relacionadas com o exercício diário da prática de ensino. Nesse sentido, minhas reflexões corroboram a afirmação de Cunha (2008), no que concerne ao fato de o ofício do professor ser visto de maneira simplificada, quando se atribui a este apenas o objetivo de ensinar metodicamente um conteúdo disciplinar. De acordo com a autora, tal visão tende a

reduzir este ato a uma postura mecânica, descontextualizada. É provável que muitos dos nossos cursos de formação de professores limitem-se a esta perspectiva. Entretanto, sabe-se que o professor não ensina no vazio, em situações hipoteticamente semelhantes. O ensino é sempre situado, com alunos reais em situações definidas (CUNHA, 2008, p. 24).

A autora relembra que o professor não é um profissional isolado em seu ofício e que este não se caracteriza como um processo de transmissão. Desse modo, defende que o processo de ensino e aprendizagem ocorre na interação professor-aluno, gerando um movimento que parte da microestrutura para a macroestrutura da escola. Cunha (2008, p. 25) ainda argumenta, ao situar o ensino como processo de relações entre sujeitos, que não

há neutralidade pedagógica, mas “fatores internos da escola, assim como as questões sociais mais amplas que identificam uma cultura e um momento histórico-político”.

Nessa perspectiva, considero que o diálogo entre teoria e prática passou a fazer sentido em minha formação, à medida que desenvolvi reflexões escritas sobre o meu exercício como professora, em um espaço formativo que fez ressurgirem minhas questões sobre as técnicas de ensino e sobre o conhecimento necessário para ensinar: o Estágio Docente no curso de Graduação em Pedagogia da Unicamp<sup>3</sup>, oportunidade oferecida aos alunos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação.

Atribuía-se ao meu papel de estagiária docente, especificamente na disciplina de Estágio Supervisionado, a orientação aos estudantes-estagiários na elaboração das narrativas e do projeto de ensino. Ao realizar essa tarefa, questionava-me sobre o conhecimento necessário para orientar os estudantes em suas questões sobre a formação e a prática de ensino, visto que questões sobre saber ensinar estiveram presentes em meu processo formativo para a docência. O que me angustiava, no momento de orientá-los, era minha inexperiência como professora, associada ao entendimento de que meu curso não respondeu as inquietações que eu possuía sobre como ensinar. Assim, sustentava a falsa impressão de que não havia um conhecimento sólido para me apoiar, quando das orientações que precisava realizar. Da minha relação com esse contexto, surgiam incertezas sobre como ensinar a ensinar.

Nesse âmbito de estágio e na mediação dos professores responsáveis pelas disciplinas, conheci e estudei referenciais teóricos sobre a reflexão na prática de ensino (SOUZA, 2006; GALVÃO, 2005, ROSA, 2007), os quais me auxiliaram a compreender as especificidades da profissão, que, em um primeiro momento, eram reconhecidas apenas como dilemas. Ao acompanhar as produções narrativas dos estudantes-estagiários nas disciplinas, observei que seria interessante escrever narrativas sobre minha formação como formadora de futuros professores. Elaborar a escrita em narrativa de minhas experiências me reaproximou não só dos meus próprios dilemas com a profissão, desenvolvidos em minha formação inicial, mas também daquilo que os estudantes do curso registravam em suas narrativas, suas aprendizagens sobre a formação para ensinar. Desse modo, a escrita

---

<sup>3</sup> O estágio foi desenvolvido na disciplina EP 155 – Fundamentos do Ensino de Matemática, no primeiro semestre do ano de 2008, ministrada para o terceiro ano do curso, bem como, no segundo semestre do mesmo ano, na disciplina de EP 200 – Estágio Supervisionado.

em narrativa passou a ser, para mim, um processo de formação que poderia modificar minhas experiências com/sobre a docência até então vivenciadas.

Quando assumi o papel de estagiária docente, juntamente com as ações atribuídas a ele, o estágio deixou de ser o espaço onde se procura as respostas para os dilemas sobre o ofício de ensinar, tornando-se um lugar de problematização desse ofício. A partir daí, minha postura sobre a aprendizagem de ser professora se modificou: passei a não esperar por uma resposta pronta daqueles que me formavam, mas sim, buscar formulá-las, procurando estabelecer uma unidade entre teoria e prática. A produção de um sentido pessoal sobre ser professora, o de que a formação é contínua e não se estabelece no curso de formação inicial, passou pelo reconhecimento do lugar do estágio na minha formação. Dado o reconhecimento da mudança em meu olhar sobre a profissão, ao adentrar em outros espaços de formação de professores, compartilho da ideia de Smolka (2004) sobre a produção de sentidos que

podem sempre ser vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações (SMOLKA, 2004, p. 45).

Em minha atuação como estagiária docente e a partir da vivência das propostas formativas presentes no desenvolvimento do PI, compreendi que o exercício inicial da prática de ensino (os estágios) pode contribuir para que o professor em formação inicial desenvolva uma postura problematizadora sobre as dimensões do fazer docente. No entanto, para que isso seja possível, é preciso um diálogo entre docente e discente, de modo que esta mediação possibilite ao estudante aprofundar seu conhecimento prático e teórico sobre a profissão professor.

Ao considerar, de forma geral, o percurso formativo dos estudantes das disciplinas que acompanhei e, em particular, as produções das narrativas, na disciplina de Estágio Supervisionado, observei que, tanto para eles quanto para mim, o contexto do estágio permitiu a re-elaboração de questões e sentidos sobre a formação para o ofício de ensinar. Desse modo, ao relacionar as experiências dos alunos às minhas, passei a questionar quais sentidos pessoais poderiam ser produzidos, especificamente sobre os espaços de formação constituídos por estes estudantes, a partir do desenvolvimento das tarefas formativas no contexto do PI, desenvolvido pela disciplina de Estágio Supervisionado do

curso. Desse objeto de investigação decorrem as seguintes questões: quais espaços de formação são reconhecidos pelos estudantes como tais? Que sentidos foram constituídos sobre esses espaços, à medida que os estudantes desenvolviam as atividades sugeridas pelos docentes (as narrativas reflexivas, a elaboração de um projeto de ensino, o fórum das narrativas, o trabalho em grupo, a produção de um portfólio e de um seminário de adensamento teórico, a participação nas aulas da disciplina e no estágio em sala de aula)?

Diante dessas questões, inferimos que a produção de espaços de formação pelos estudantes que frequentam a disciplina de Estágio passa pelo conceito de produção de sentidos pessoais sobre os espaços socialmente construídos. Dito diferentemente, a experiência didática do PI pode ser considerada um contexto socialmente elaborado, que contém a intencionalidade formativa e a mediação dos docentes que a elaboraram. Acreditamos, porém, que cada um desses estudantes produz sentidos singulares sobre os espaços de formação inicialmente sugeridos, atribuindo ou não a uma atividade solicitada pelos docentes o sentido de formação para o ofício de ensinar.

A inserção de meu percurso de formação, neste trabalho, permite compreender que o que me instigou a pesquisar os sentidos pessoais sobre os espaços formativos e de aprendizagens sobre o ofício de ensinar, produzidos pelos estudantes que acompanhei no curso de Pedagogia da Unicamp, foi a proximidade entre ambos os processos de formação, o meu e o deles. Esclareço, ainda, que a análise da ocorrência do objeto investigado, na presente pesquisa, passa pelo olhar da produção de significado e sentido pessoal na Teoria Histórico-Cultural, especificamente a Teoria da Atividade de Leontiev (1970?, 1983, 2004, 2005).

## CAPÍTULO II

### SIGNIFICADOS E SENTIDOS

Nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que a narrativa, como instrumento reflexivo, pode proporcionar ao estudante em formação inicial para a docência um exercício de observação sobre seu percurso formativo. Por meio de tal exercício, ele pode elaborar problematizações sobre as experiências que vivencia, seja no campo do estágio, seja nos diálogos promulgados pelas disciplinas do curso de formação (BAROLLI, *et al.*, 2008a).

Analogamente à Teoria da Atividade de Leontiev, especificamente no que concerne ao conceito de produção de sentido pessoal, conjecturamos que os estudantes-estagiários que participaram desta pesquisa elaboram sentidos pessoais relacionados à formação, à medida que participam de ações formativas, mediadas pelos professores que desenvolvem o Projeto Integrado (PI), e discorrem sobre elas nas narrativas. Na perspectiva teórica da Teoria da Atividade, a produção do sentido pessoal passa pelo conceito de mediação e de sua produção em condições objetivas. Assim, de acordo com Leontiev (1983), um sujeito produz sentido pessoal sobre um dado objeto, quando está em processo de atividade dentro de um contexto com significados socialmente produzidos.

Para melhor esclarecer a Teoria da Atividade de Leontiev (1983, 1970?, 2004), referencial teórico que orientou a análise dos dados, apresentamos, neste capítulo, um breve histórico de sua formulação, seus principais conceitos, bem como o conceito de produção de significado social e sentido pessoal em ações mediadas que orientaram os pressupostos para a análise do *corpus* investigado.

#### **A teoria da Atividade**

Os conceitos de significado e sentido desenvolvidos sobre o objeto investigado na presente pesquisa, a saber os espaços formativos para o ofício de ensinar constituídos por estudantes-estagiários em contexto de formação de professores, advém do termo sentido

peçoal, desenvolvido nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, mais especificamente na Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1983) que tem como base os estudos marxistas.

Na Teoria Histórico-Cultural, o conceito de Atividade Humana está relacionado às interações sociais entre os sujeitos. Porém, de acordo com Lektorsky (2002, p. 07), este conceito foi sustentado, no pensamento científico moderno, como uma ação estritamente individual. Ainda que a atividade implique a existência de um sujeito, no período científico mencionado, este sujeito existe como “absoluto em si”, alheio às condições sociais objetivas que o formariam, segundo a Teoria Histórico-Cultural. Assim, no pensamento científico antigo, o conceito de atividade corrobora a noção de ação individual, divergindo do conceito de atividade nos estudos filosóficos do materialismo histórico-dialético de Marx (1963), que compreende a atividade como ação coletiva.

Para Marx (ibidem), a noção de atividade se relaciona diretamente ao conceito de trabalho, tornando-se uma ação empírico-cognitiva que modifica o ambiente natural e social. Ao modificar o ambiente, a atividade transforma, também, os sujeitos que dele participam, pois “não sendo individual, essa atividade é, antes de tudo, um atividade social coletiva” (LEKTORSKY, 2002, p. 08). Sendo assim, trata-se de uma atividade que parte de um sujeito coletivo e não de um sujeito individual, tal como pensado por Fichte e Hegel. Tais autores defendem a existência de elementos inatos ao sujeito pensante, como o ego, o mundo subjetivo e a consciência individual. Marx, em sua filosofia, argumenta que estes não são dados *a priori*, pois são produtos do desenvolvimento de atividades coletivas (VAZQUÉZ, 1977).

O homem modifica a natureza a partir do trabalho e este passa a ser considerado a principal atividade humana. É pelo trabalho que a consciência é formada, o que permite compreendê-la como sendo histórica e social. O trabalho é caracterizado por ações independentes, como o uso e a fabricação de instrumentos, e por se efetivar em condições de atividades comuns coletiva, por meio das quais o sujeito que o realiza se relaciona não apenas com a natureza “mas com outros homens membros de uma dada sociedade” (LEONTIEV, 2004, p. 80).

Assim, o trabalho é definido como uma

atividade originalmente social, assenta na cooperação entre indivíduos que supõem uma divisão técnica, embrionária que seja, das funções do trabalho; assim o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando em si os participantes e mediatizando a sua comunicação (LEONTIEV, 2004, p. 81).

A ação do homem sobre a natureza (o trabalho) é mediada pelo uso de instrumentos. É por meio dessa atividade que o ser humano internaliza, a partir da mediação de outros sujeitos, os significados culturalmente produzidos sobre um dado objeto com o qual procura efetuar sua ação sobre a natureza. Um exemplo pode ser o uso do machado, cuja origem advém de uma dada situação estabelecida em um contexto de trabalho, talvez o corte de árvores. Esse instrumento, ao facilitar determinado tipo de atividade, passou a ser utilizado para tal fim. Assim, ao ser usado em um contexto social, outros sujeitos internalizaram o modo de usá-lo, produzindo significados sobre esse objeto. Porém, em uma comunidade onde não há esse tipo de prática, um instrumento que se assemelhe a um machado pode ser usado para outra ação, a qual, por sua vez, pode produzir, sobre este instrumento, outro tipo de significado social que não apenas o de cortar madeira.

A partir dos estudos filosóficos de Marx sobre a prática mediada, Vygotsky (2008) desenvolve o conceito de Atividade, inserindo a ideia de que o sujeito em atividade se relaciona com o meio de forma mediada, seja por instrumentos, seja por outros sujeitos. A presença de elementos mediadores (signos, símbolos e instrumentos) torna a relação organismo-meio mais complexa e, ao longo do desenvolvimento do sujeito, esta relação passa a ser fundamentalmente indireta, ou seja, mediada simbolicamente<sup>4</sup>.

O autor propôs um novo enfoque para a investigação sobre o psiquismo humano, tendo como pressuposto o desenvolvimento dos processos mentais e psicológicos, a partir da formação social e cultural do homem. Este enfoque sobre o desenvolvimento do psiquismo se distanciava dos estudos psicológicos das correntes experimentalista e fundamentalista, que, em sua época (1920, séc. XX), prevaleciam na URSS e no mundo.

Estas duas correntes psicológicas – psicologia experimental e psicologia mentalista –, segundo Vygotsky (2008), não propiciavam uma visão satisfatória do desenvolvimento psicológico humano, visto que a corrente experimental se centrava na explicação dos fenômenos psicológicos, reduzindo-os a mecanismos elementares como o reflexo e a simples associação. Já a corrente mentalista tinha o caráter descritivo e fenomenológico, baseando suas explicações nas ciências humanas. Havia, assim, uma divisão no conceito

---

<sup>4</sup> A internalização e a utilização de sistemas simbólicos, segundo Vygotsky, são fundamentais para o desenvolvimento dos processos mentais superiores e evidenciam a importância das relações sociais entre os indivíduos para a construção dos processos psicológicos (OLIVEIRA, 1993).

de desenvolvimento do sujeito entre a psicologia da ciência natural e a psicologia da ciência social de base fenomenológica.

Vygotsky (2008), por sua vez, procurou elaborar uma síntese das duas correntes, pois compreendia que o desenvolvimento intelectual do homem ocorre a partir da relação mediada entre base biológica (cérebro como órgão material, que possui plasticidade) e base social (representada pela internalização dos elementos culturais: significados, comportamentos, entre outros, através da linguagem). Oliveira (1993) afirma que os estudos desse autor propõem uma nova abordagem para a psicologia, porque “integra[m] numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico” (OLIVEIRA, 1993, p. 23). Nesse sentido, o homem é um sujeito histórico e seu psiquismo se desenvolve pelas relações sociais e culturais mediadas pela linguagem.

Vygotsky (2008) compreendia que o funcionamento psicológico se originava dos modos culturalmente constituídos e procurou demonstrar que as “formas superiores de comportamento consciente” (VYGOTSKY, 2008), pensamento, conhecimento e linguagem, são socialmente construídas nas e pelas relações mediadas pela linguagem. A cultura é parte essencial da constituição da natureza humana e, como já mencionamos, o homem se desenvolve enquanto sujeito na relação interpessoal com outros homens, bem como no processo de internalização “das normas culturalmente estabelecidas” (OLIVEIRA, 1993, p. 38).

De acordo com o autor, o comportamento intencional e consciente, tipicamente humano, é denominado comportamento superior, pois se difere dos mecanismos elementares como as ações reflexas, as reações automatizadas ou o processo de simples associação entre fenômenos. O ser humano age voluntariamente sobre o meio e toma decisões a partir de situações novas, o que o diferencia dos demais animais. Um indivíduo humano nunca reage ao meio apenas com reflexos inatos, pois a relação entre ambos é mediada simbolicamente pelos significados, ferramentas e signos culturais. Nos estudos de Vygotsky (2008), a categoria de atividade humana surge a partir da ideia de mediação, sendo este um dos principais conceitos de sua teoria.

A definição de mediação simbólica pode ser exemplificada pela seguinte situação: quando o sujeito aproxima sua mão de uma vela e a queima, esta ação estabelece, como consequência, uma relação direta entre o calor da chama da vela e a queimadura na mão. Porém, se ao aproximar a mão da vela, esse sujeito sentir o calor e, rapidamente, lembrar-

se da dor sentida, a relação estabelecida passa a ser mediada pela lembrança da dor, ou seja, surge, no contexto, um elemento interno que foi mediador e interferiu na ação. No caso, o agente mediador foi uma representação mental: a lembrança. Outro agente mediador na relação poderia ser outro sujeito, se este sugerisse a possibilidade de o primeiro queimar a mão, ao aproximá-la em demasia da chama da vela (OLIVEIRA, 1993). Desse modo, tanto sujeitos quanto instrumentos podem ser considerados mediadores na apropriação do significado social de um objeto ou ideia.

As bases da Teoria da Atividade de Leontiev (1970?, 1983, 2004) têm origem nos estudos precursores do desenvolvimento do psiquismo de Vygotsky, por compreenderem que a consciência se origina de experiências sociais mediadas e depende psicologicamente das relações com o meio. Para o segundo pesquisador, apenas o materialismo histórico-dialético poderia explicar as bases de formação da consciência e os complexos fenômenos psicológicos.

Leontiev (1970?, 1983, 2004) ampliou os estudos de Vygotsky, tornando-se o principal pesquisador da Teoria da Atividade. Para ele, no conceito de atividade, o ser humano age de forma planejada e intencional por meio do uso de objetos, o que o difere substancialmente de outros animais que podem utilizar objetos sem que tenham um fim conscientemente esperado. De acordo com o autor, “o animal não manifesta necessidades novas, e se responde doravante ao sinal condicional é simplesmente porque este sinal age sobre ele como um estímulo incondicional”. Desse modo, “a atividade dos animais permanece sempre dentro dos limites das suas relações biológicas, instintivas, com a natureza” (LEONTIEV, 2004, p. 67).

A atividade humana é caracterizada por uma necessidade real, que ocorre pela relação estabelecida na tríade sujeito-artefatos mediadores-objeto e que é dirigida por fins a serem alcançados. O que distingue uma atividade de outra é seu objeto, ou seja, aquilo que se almeja conseguir. Esse objeto é o motivo real que sempre estará associado a uma necessidade. O autor destaca que este objeto pode ser “tanto externo como ideal, tanto dado perceptualmente como existente somente na imaginação, na idéia”<sup>5</sup> (LEONTIEV, 1983, p. 83). A atividade não pode existir sem um motivo que coincida com as ações dentro do processo da atividade.

---

<sup>5</sup> Tradução nossa para: “Por supuesto, este puede ser tanto externo como ideal, tanto dado perceptualmente como existente sólo en la imaginación, en la Idea”.

Para explicar a teoria da Atividade, Leontiev propõe a existência de uma relação entre três elementos – motivo, ação e operação –, definida pela seguinte estrutura: a atividade corresponde ao conceito de um motivo, a ação corresponde a um objetivo e a operação é definida pelas condições de existência da referida ação (LEONTIEV, 1983).

O autor esclarece a relação entre esses elementos a partir do exemplo de uma caçada de animais por um grupo humano, procurando explicar a diferença entre ação individual e coletiva. O motivo de planejar a caçada advém da necessidade de suprir a fome dos sujeitos. Assim, as ações para esse fim, espantar a caça e abater o animal, devem coincidir com o motivo inicial, a sobrevivência. Dentro dessa atividade, existem funções a serem cumpridas por cada sujeito: aquele que espanta o animal, o que abate, o que prepara o alimento, entre outras tarefas. Desse modo, dentro do significado coletivo para a caçada, coexistem significados individuais para as ações.

O sujeito que espanta o animal deve ter em mente que seu objetivo é conduzir a caça até o grupo de sujeitos que irá abatê-la, caso contrário, esta ação não coincidirá com o objetivo de saciar sua fome, pois espantar a caça é uma ação contrária à ação de captura do animal para se alimentar. Assim, esta ação individual somente faz sentido racional, se a observamos como parte do conjunto de tarefas do grupo (DUARTE, 2004), ou seja, o significado individual da caçada parte de um significado coletivo. De acordo com Leontiev (1983, 2004), a atividade é compreendida por um único movimento, que envolve um único motivo (objeto) comum a todos os sujeitos do grupo.

A terceira geração de estudos sobre o conceito de Atividade é representada pelos trabalhos de Engeström (1999), que amplia o conceito de esquema de atividade de Leontiev, expresso pela tríade sujeito-artefatos mediadores-objeto, para sistema de atividade, com ênfase na natureza coletiva desta. Se, para Leontiev, este esquema se desenvolvia em um contínuo, no qual, para uma única atividade, a ação se relacionava ao motivo e o resultado da atividade produzia um dado significado ao sujeito; para Engeström, esta concepção se modifica, pois apresenta uma atividade, contendo sistemas mais complexos, cujos elementos se interrelacionam, ocupando diferentes papéis, de acordo com cada sistema de atividade.

Em uma atividade coletiva, como no exemplo da caçada, todos os participantes possuem uma meta em comum, embora os modos de alcançar esta meta possam ser diferentes, ou seja, cada sujeito pode ter uma ação que, isoladamente, não faria sentido na realização da atividade. Neste contexto, Lektorsky (2002) ressalta a importância da

comunicação entre os sujeitos que participam das diferentes ações da atividade, para que o significado coletivo desta seja conhecido individualmente e faça sentido realizá-la.

Engeström (1999) apresenta outras possibilidades de pensarmos sobre a tríade de atividade de Leontiev (sujeito-artefatos mediadores-objeto), por meio de um olhar que perpassa a noção de sistema de atividade. Para o autor, a referida tríade se amplia com outros elementos que se interligam aos já existentes: o objeto se relaciona com os artefatos mediadores e com novas possibilidades como a noção de divisão de trabalho e comunidade. O sujeito, na tríade, relaciona-se com novos elementos como regras, comunidade e também com a noção de divisão de trabalho, objeto e artefatos mediadores. Engeström (1999) procurou desenvolver ferramentas conceituais para compreender diálogos, múltiplas perspectivas, vozes e redes de interação dos sistemas de atividade, definindo que estes últimos se desenvolvem por longos períodos do tempo sócio-histórico, muitas vezes, tomando a forma de instituições e organização.

A explicação de sistema sugerida por Engeström (ibid) confere à Teoria da Atividade uma noção de movimento e, assim, a inferência de diversas atividades para um mesmo sistema de atividade. Uma ação de bater palmas para distrair a caça, dentro de um contexto coletivo de caça, remete a um sistema de atividade que visa a suprir uma necessidade biológica. Porém, se o sujeito responsável por bater palmas passa a executar a tarefa no intuito de fazer sons diferenciados, sua ação não mais se relaciona ao conjunto de ações de captura de um animal. A finalidade desse ato passa a ser diferente da inicial, configurando, assim, outro sistema de atividade dentro do sistema anterior.

## **A produção de sentido e significado em Leontiev**

Leontiev (1970?, 1983) tem como base, para desenvolver o conceito de sentido pessoal, a diferenciação entre sentido e significado, estudada por Vygotsky (2008). Para este autor, significado é a definição socialmente aceita para determinado objeto. Se consideramos que o objeto é uma palavra ou uma ideia, podemos inferir que significado é uma generalização socialmente construída do conceito desta palavra.

As modificações atribuídas ao significado social de um conceito podem ocorrer em nível subjetivo, ou seja, o sujeito modifica para si o significado social de um conceito, à

medida que produz sentidos pessoais sobre ele. Segundo Vygotsky (2008), o sentido tem uma função dinâmica, sendo definido como a soma de todos os fatos psicológicos que a palavra desperta na consciência. Leontiev (1970?) agrega ao conceito de sentido a noção de personalidade, definindo-o como sentido pessoal. Quando inferimos que as estudantes, sujeitos desta pesquisa, produzem sentido pessoal sobre os espaços de formação e sobre as aprendizagens do ofício de ensinar, consideramos que tais sentidos não se originam unicamente no contexto de desenvolvimento da disciplina de Estágio ou do PI, mas nos demais contextos de vivências formativas no curso de Pedagogia e em outros ambientes de diálogos sobre a formação docente.

Outro conceito importante para esta pesquisa, desenvolvido por Leontiev (Ibidem) em relação com a Teoria da Atividade, é o de significação. Para o autor, a significação é aquilo que, em um objeto ou fenômeno, descobre-se objetivamente ao se participar de um sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. A significação é refletida e fixada na linguagem, o que lhe confere estabilidade. O conteúdo da consciência social se constitui sob a forma de significações linguísticas e este conteúdo, significado pelo sujeito em atividade, “torna-se a ‘consciência real’ dos indivíduos, objetivando em si o sentido subjetivo que o refletido tem para eles” (Ibidem, p.101)

Pensamos o sentido que queremos investigar, produzido no âmbito do estágio, analogamente à abordagem sobre o significado social e o sentido pessoal realizada por este autor, ao considerá-los a partir do funcionamento psicológico do sujeito em atividade. Quando o sujeito tem consciência do objetivo pelo qual realiza ações, este objetivo se reflete nas relações estabelecidas no contexto de uma atividade, produzindo determinadas significações (sentido pessoal). Segundo nossa interpretação essas significações são elaborações que o sujeito vai produzindo à medida que constitui e se constitui pela atividade com a qual interage. Nesse sentido o reflexo consciente é psicologicamente caracterizado pela presença de uma relação interna específica, a relação entre sentido pessoal (subjetivo) e significado social. Com base no processo do reflexo consciente, Leontiev caracteriza distintamente significado e sentido.

A significação pertence ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos, mas existe, também, como fato da consciência individual. Entendemos, portanto, que a significação é a forma mediante a qual um indivíduo interage e constitui a cultura (experiência humana generalizada e refletida) na qual se insere. Embora a significação,

enquanto fato da consciência individual, não perca seu conteúdo objetivamente histórico, “ela não tem existência fora dos cérebros humanos concretos” (LEONTIEV, 1970?, p. 101).

O principal problema psicológico que a significação põe para quem investiga com base nesta referência, é o lugar e o papel reais que ela tem na vida psíquica do homem, pois “a realidade aparece ao indivíduo de maneira particular” (Ibidem). O autor procura ilustrar, com o exemplo de uma folha de papel, o processo da significação. Segundo ele, nossa consciência não reflete (no sentido da significação) uma folha de papel apenas como um objeto branco e retangular, também não a percebe como uma estrutura, acabada nesses componentes, mas a reflete como uma folha de papel ou simplesmente como papel. Ser folha de papel é um significado generalizado e fixado sob a forma de conceitos, de um saber, de um saber-fazer (modo de ação generalizado, norma de comportamento).

A significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do indivíduo com ela. O indivíduo encontra um sistema de significações elaborado historicamente e dele se apropria como se apropria de um instrumento, analogamente dizendo, de um precursor material da significação.

O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e, também, o que ela se torna para mim, para a minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim (LEONTIEV, 1970?, p.102).

Por essa razão, comenta o autor, é no estudo histórico da consciência que o sentido, antes de mais nada, consiste em uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito. De um ponto de vista psicológico, o sentido consciente é criado pela relação objetiva entre aquilo que incita o sujeito a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato, ou seja, o sentido consciente traduz a relação do motivo à finalidade (o resultado imediato) da atividade do indivíduo. Motivo não é usado pelo autor para designar o sentimento de uma necessidade, mas para se referir àquilo em que a necessidade se concretiza e para o qual ela se orienta. Para encontrar o sentido pessoal que leva uma pessoa a estar em atividade, devemos descobrir o motivo que lhe corresponde.

Procuramos, aqui, fazer uma analogia entre os movimentos possíveis das estudantes, sujeitos desta pesquisa, quando, por exemplo, desenvolvem uma das atividades da disciplina, o projeto de ensino ou a participação no campo do estágio. O sentido particular que cada uma produz, atribui um fim diferente à atividade desenvolvida.

Se o motivo consistir em ser aprovada na disciplina, que não passa de uma simples formalidade, o sentido das ações e a sua compreensão, ao realizar as atividades, serão diferentes do sentido de quem toma por motivo a sua futura formação docente. Nesse caso, poderíamos dizer que o sentido “ser aprovada na disciplina” é um significado social generalizado, enquanto o sentido “aprender para saber como futuramente ensinar a seus alunos” seria o significado particular, o sentido pessoal.

Em nossa pesquisa, assumimos como referencial teórico-analítico a Teoria da Atividade de Leontiev (1970?, 1983, 2004), pois partimos do pressuposto de que o contexto de formação, no qual se inserem os sujeitos da pesquisa, assim como a experiência didática do Projeto de Integração Disciplinar (PI), constituem-se como um sistema de atividades de formação. Pressupomos essa constituição do PI, pelo fato de este se configurar como um contexto de formação coletivo, no qual coexistem ações docentes e discentes. Tal contexto, de natureza interativa da comunicação e da significação, segue a seguinte estrutura: 1) grupo de formadores; 2) grupo de estudantes que desenvolvem exercícios formativos.

O motivo de formação dos docentes formadores orienta a intencionalidade e o planejamento das ações de formação no âmbito do projeto. Como ações docentes, designamos: a realização de sessões de orientação dos projetos; os fóruns de narrativas docentes e discentes; as aulas de discussão teórica e seminários. Essas ações geram ações discentes, quais sejam: reflexões sobre a própria formação na escrita das narrativas; elaboração coletiva do projeto de ensino; desenvolvimento do projeto no contexto escolar, em sala de aula; relatório deste processo no portfólio.

A disciplina de Estágio Supervisionado se vincula ao PI e, a partir dela, são solicitados exercícios formativos, como a escrita em narrativas das experiências com o ofício de ensinar e com a formação no curso, a elaboração de um portfólio, de um seminário de adensamento teórico, de diálogos sobre a formação no Fórum das Narrativas e sobre a vivência no campo do estágio. Em analogia à Teoria da Atividade, podemos inferir que todos esses exercícios formativos compõem um significado social de formação, pensado intencionalmente pelos docentes.

Os estudantes-estagiários que frequentam a disciplina de Estágio participam do PI e das tarefas formativas solicitadas. Mesmo que tenham contato com o significado social da elaboração dessas atividades feita pelos docentes, esses estudantes produzem sentidos pessoais sobre cada tarefa, produzindo ou não, a partir deles, espaços de formação. A

produção do sentido pessoal sobre os espaços de formação promulgados pelo PI é mediada pela ação e orientação docente, seja nos diálogos na disciplina e nos Fóruns das Narrativas, seja na elaboração e no desenvolvimento do projeto de ensino e das narrativas.

## **CAPITULO III**

### **A ESCRITA EM NARRATIVA: UMA MEDIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Atualmente, reflexões sobre as contribuições do exercício da escrita prevalecem nas pesquisas sobre a formação inicial ou continuada de professores, enfatizando que o relato e a problematização de experiências vivenciadas na prática em sala de aula, por meio de textos narrativos, passa a ser um instrumento mediador que contribui para a formação, tanto do professor que está em exercício quanto do estudante que se prepara para assumir o ofício de ensinar (GALVÃO, 2000). Muitos autores estudam a constituição da escrita reflexiva em narrativa como um espaço de formação e/ou redefinição da identidade docente, seja em contextos de estágio, na formação inicial, seja em contextos de formação continuada.

Com esta perspectiva, encontramos, em Josso (2004), um estudo sobre a escrita autobiográfica na formação do professor e, em Prado (2005), a contribuição da escrita de textos narrativos nos espaços de formação continuada. A proximidade entre essas pesquisas se dá pela intenção de fomentar um diálogo sobre as contribuições do exercício reflexivo nos espaços de formação docente, sendo a narrativa um instrumento mediador da referida reflexão. Ambas se inserem em discussões oriundas do movimento educacional do professor reflexivo (SCHÖN, 2000) e compreendem o professor como um sujeito que re-significa sua prática, ao refletir sobre ela.

O campo de estágio pode ser considerado um lugar privilegiado para o início da prática de reflexão por parte do futuro professor, uma vez que se constitui como uma possibilidade de o estudante-estagiário ter contato com realidades de práticas de ensino singulares no decorrer do curso de formação. Desse modo, para que o campo do estágio seja promovido a um espaço propício à reflexão, nos cursos de formação, é preciso que o formador compreenda a estrutura e a dinâmica desse processo no percurso formativo do estudante-estagiário que o frequenta.

## O contexto de estágio

A vivência no espaço do estágio faz parte do percurso de formação de futuros professores (LDBEN<sup>6</sup> 9.394/96; CNE/CP 01/2002)<sup>7</sup>. Em alguns cursos, este é desenvolvido nos últimos anos de formação, já em outros, a preocupação com o diálogo entre prática e teoria se inicia nos primeiros anos de formação do futuro professor.

O campo do estágio pode ser definido como um lugar dinâmico, no qual se produzem eventos individuais de aprendizagem, circunscritos à formação do professor, do aluno e da prática de ensino. Algumas relações, originadas da interação entre os sujeitos e os espaços que os constituem, podem ser definidas pelas ações de planejar, desenvolver atividades de ensino, avaliar e produzir reflexões sobre as vivências nesses espaços. É nesse ambiente que o estagiário também conhece instrumentos e modos diferentes de conduzir a prática educativa.

Os sujeitos que buscam o magistério como profissão foram alunos e isso significa carregar, na própria história, diversos significados e sentidos sobre o ensino e a profissão que escolheram exercer. De acordo com Pimenta (2002c), a constituição da identidade prática do professor passa por suas experiências e expectativas antes e durante o curso de formação. Desse modo, tais significados e sentidos podem ser produzidos por meio de suas próprias experiências como alunos durante o período escolar ou por intermédio daquilo que imaginam sobre o que seja ser professor.

O estudante-estagiário, ao iniciar no curso, traz expectativas sobre o processo de formação para a docência que se inicia e sobre a imagem do que seja ser professor. O estágio curricular, que compreende o campo de estágio, é o lugar onde se conhece não somente a realidade da profissão, mas também diferentes modos de ser professor. Diante disso, podemos considerar que esse momento da formação se constitui como um espaço no qual o estudante-estagiário confronta o sentido pessoal que produz com o significado social relacionado à profissão. No campo de estágio, pode-se vivenciar a realidade da rotina de uma sala de aula e os diversos significados que o trabalho do professor possui. Portanto, por ser um desencadeador de conflitos, o estágio pode contribuir para que o estudante-estagiário defina a sua identidade profissional, reafirme a escolha de ser professor (PIMENTA, 2008) e produza sentidos pessoais sobre este espaço de formação.

---

<sup>6</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/MEC/Brasil

<sup>7</sup> Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno./MEC/Brasil

## **O estágio como lugar de aprendizagem do ofício de ensinar**

Aprender a ser professor é uma ação que se inicia nos cursos preparatórios e que se prolonga pelo tempo de exercício da profissão, ou seja, aprendemos nossa profissão a cada atividade de planejamento, desenvolvimento, avaliação e nos momentos de formação com os pares. Isso também ocorre nos espaços e nas relações com os alunos e com os demais sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A disciplina de Estágio e o campo de estágio podem proporcionar ao estudante-estagiário a aprendizagem do ofício de ensinar e a produção de espaços de formação singulares. Consideramos que se legitima, então, um processo de aprendizagem docente, quando o estudante entra em contato com pressupostos e visões distintas sobre a profissão, seja nas disciplinas do curso de graduação, seja no campo do estágio, ou, ainda, na disciplina de Estágio Supervisionado.

Entendemos que o estágio é o lugar de aprendizagem da docência, da atividade de ser professor, que, neste trabalho, chamamos de ofício do ensino, reportando-nos a Arroyo (2009). O autor nos apresenta o trabalho docente como ofício, um exercício que exige do professor conhecimento técnico e teórico. É um exercício que se aperfeiçoa na própria prática e, devido a esse aspecto, o autor assemelha o professor a um artesão. Escolher o termo artesão para apresentar o trabalho do professor é reconhecer a identidade de uma profissão que é construída, não apenas na esfera social, mas também “histórica, cultural que finca raízes fundas no passado” (ARROYO, 2009, p. 25). Segundo o Arroyo, não se trata de um ofício técnico ou restrito à instrumentalização da prática, mas de uma atuação que se aloca em lugares de reflexão, no intuito de produzir conhecimento sobre a realidade vivida em sala de aula. O autor também considera importante a mediação dos professores formadores na aprendizagem da profissão docente, pois todo “artesão” teve um mestre que lhe ensinou as especificidades da profissão a ser exercida.

Entendemos que, pela perspectiva de formação apresentada por Arroyo, pode-se esperar que haja a inserção do estagiário na prática de ensino, a partir de instrumentos que lhe permitam desenvolver atividades relacionadas ao ofício docente: avaliações, planejamento, desenvolvimento de atividade com os alunos. Neste contexto, é importante que exista um professor formador que possa orientar o processo de aprendizagem desse estagiário. Nesse sentido, tanto o professor formador quanto o instrumento de intervenção

didática que o estudante-estagiário utiliza em campo de estágio assumem a qualidade de mediadores em seu processo de aprendizagem para a docência.

Em nossa pesquisa, compreendemos que as aprendizagens sobre como ser professor se situam no ofício de ensinar dos estudantes, ou seja, na experiência de desenvolver atividades de ensino; no estágio, com o auxílio de um projeto que busca a integração disciplinar; na participação nas aulas nas escolas e a partir das vivências da disciplina de Estágio Supervisionado. Todas essas atividades propiciam a elaboração de espaços de formação singulares para cada sujeito que delas participa.

### *A atividade do ofício docente*

O ofício docente costuma ser definido como o trabalho do professor, ou seja, ensinar. Porém, sabemos que ser professor não se restringe apenas a ensinar conteúdos disciplinares, uma vez que essa atividade é mais complexa e possui especificidades. Não desconsiderando as singularidades desta profissão, atemo-nos, neste texto, ao diálogo acerca do significado social da ação prática do professor. Nesse sentido, podemos considerar que o trabalho principal, nessa profissão, é ensinar, já que o estagiário docente se torna professor a partir de sua prática em sala de aula, ensinando e apresentando, por meio de disciplinas, os conhecimentos produzidos pela humanidade.

Na perspectiva marxista, da qual se originam os estudos sobre a atividade propriamente humana, a práxis, ou seja, o trabalho é entendido como uma função complexa, um processo acompanhado da consciência e da vontade (estas envolvidas por ideologias) dos sujeitos que a praticam, “mas também é ela própria um processo material” (SANTOS, 2004, p. 201). Nesta vertente do pensamento sobre a atividade humana, encontramos, nos estudos de Vazquez (1977), a seguinte definição:

A atividade humana é, por conseguinte, atividade que se desenvolve de acordo com finalidades, e essas só existem através do homem, como produtos de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana requer certa consciência de uma finalidade, finalidade que se sujeita ao curso da própria atividade (VAZQUÉZ, 1977, p. 189).

Um aspecto importante destacado por esse autor é a finalidade da atividade humana, que revela o conceito de intencionalidade do sujeito na elaboração de uma ação.

Analogamente à ação intencional de um sujeito dentro de uma práxis está a atividade de ensino do sujeito-professor. Assim, questões relacionadas e que direcionam para o motivo da ação de ensino como, por exemplo, o por que (objetivo) e o para que (fim) devo realizar tal ação, engendram o movimento da atividade do professor.

Ao aproximar o conceito da atividade ao trabalho do professor, damos ênfase ao seu fazer intencional, desenvolvido a partir de uma necessidade, que pode ou não estar em consonância com o ensinar. Libâneo (2004) sugere que

a característica mais destacada do trabalho do professor é a mediação docente pela qual ele se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem, ou seja, as mediações cognitivas (LIBÂNEO, 2004, p.06).

Nesse aspecto, o professor é o sujeito que direciona tanto a ação de ensinar, quanto o aprendizado do aluno, em um movimento de apropriação e de interpretação não só do conhecimento, mas também das técnicas necessárias para alcançar o fim desejado. A práxis docente, uma prática que carrega em si significados socialmente construídos sobre ser professor, contribui para que o sujeito que a realiza produza sentidos pessoais sobre tal ofício. Dito de outro modo, há um significado social sobre a profissão, que é elaborado nos contextos sociais em que esta prática ocorre. Esse significado é compreendido e re-significado em cada sujeito que elabora sua prática sob condições específicas.

De acordo com Moura (1996a, 1996b), as ações intencionais do professor em sua prática, bem como o envolvimento do aluno nas atividades de ensino, podem ser interpretados analogamente ao modelo conceitual da Atividade elaborado por Leontiev (1983, 2004), pois, segundo esse modelo, pode-se conjecturar que professor e aluno estariam imersos em um processo de atividade, ao ocorrer a relação entre mediação, objeto e sujeito.

Para nos auxiliar a olhar para os sentidos produzidos a partir o exercício da prática de ensino, tendo como base os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, recorreremos ao estudo elaborado por Palma (2010), cuja investigação buscou compreender como se produzem e em que se sustentam os sentidos sobre ensinar e aprender matemática em alunos de um curso de Pedagogia em dois ambientes de formação promulgados pelo referido curso de graduação. De acordo com a autora, os sujeitos investigados mudaram o sentido de ensinar e aprender matemática, incorporando, em suas práticas, elementos da Teoria da Atividade, à medida que vivenciavam situações de aprendizagem sobre ensinar,

com base na referida teoria, situações estas que eram diferenciadas dos modelos de ensinar matemática que os estudantes haviam vivenciado como alunos.

Reportamo-nos à investigação desenvolvida por Palma, porque a autora desenvolve sua pesquisa sobre os sentidos de ensinar e aprender Matemática, apoiando-se na compreensão do processo de aprendizagem e do sentido pessoal, tal como formulados na Teoria Histórico-Cultural. De forma semelhante, essas noções teóricas embasam nossa interpretação referente aos sentidos pessoais sobre os espaços de formação para o ofício de ensinar, produzidos por estudantes de Pedagogia. Compreendemos, também, que o processo reflexivo, a partir da escrita, favorece a observação dos sentidos pessoais que estudantes-estagiários ou professores em exercício produzem sobre os espaços formativos e sobre o saber ensinar, nos domínios escolares em que se inserem.

### **A reflexão em ambiente de estágio: discussões de teóricos**

Há, na literatura sobre formação de professores, desde o início da década de 90 do século XX, um movimento de superação da visão do estágio como um momento de “testar” práticas, bem como um estímulo dos formadores para que os estagiários exercitem práticas reflexivas sobre o processo formativo em ambiente de estágio.

A prática do ensino solicita ao professor a superação de problemas. Uma indicação comum entre a maioria dos pesquisadores na área de formação de professores é a resolução destes por meio da unidade entre teoria e prática nos diálogos sobre o estágio como espaço de formação para o ofício de ensinar

Nessa perspectiva, muitos autores, como Pimenta (2002a, 2002b, 2006) e Veiga (1998), sugerem que, no estágio, o exercício de reflexão seja redimensionado, da concepção de estágio como espaço de aprender a prática para o espaço de problematizá-la. Para isso, as autoras propõem que os sujeitos envolvidos no processo de formação de professores (inclusive os próprios estudantes) elaborem questionamentos sobre a unidade entre teoria e prática e sobre os espaços de formação para ensinar, a partir de suas experiências como estagiários. A sugestão das referidas autoras se trata de uma tentativa não só de reformular as práticas curriculares nos cursos de formação de professores, mas

também de promover a unidade entre os conhecimentos teórico e prático, que precisam ser adquiridos pelos estudantes-estagiários em processo de aprendizagem para a docência.

Assim, é possível compreender que a elaboração de reflexões problematizadoras sobre as experiências no estágio pode contribuir para que os estudantes elaborem um significado de unidade entre o conhecimento teórico, adquirido nas disciplinas do curso, e o conhecimento prático, adquirido nos espaços do estágio. Esse conhecimento se refere tanto ao ensino, quanto aos saberes que nele são produzidos.

De acordo com Pimenta (2008, p. 25), a procura pela unidade entre teoria e prática contribui, também, para que os estudantes compreendam as “restrições que são impostas pela prática institucional e histórico-social ao ensino, de modo que se identifique o potencial transformador das práticas”. Dito diferentemente, o estágio, quando articula as diferentes realidades da profissão, faz com que o estudante conheça a escola como um lugar de práticas que são historicamente situadas e produzidas, as quais, ao se inserirem nesta relação, recebem e são produtoras de novos conhecimentos sobre este espaço. É também pelo estágio que os estudantes desenvolvem seus conhecimentos sobre a prática docente, a partir de intervenções didático-pedagógicas nas aulas que observam.

Liston e Zeichner (2003) argumentam que o diálogo sobre a formação de professores precisa fomentar a compreensão de que o ensino é uma prática social e de que a escola se torna um espaço institucional de diferentes práticas, exercidas por diferentes profissionais. Diante da perspectiva sobre a formação de professores apresentada pelos referidos autores, compreendemos que, para que os estudantes-estagiários aprendam a definir soluções para os problemas recorrentes no cotidiano escolar e saibam planejar mudanças em suas práticas ou na rotina da escola, é preciso que conheçam os aspectos sociais e políticos que influenciam as relações dentro desse ambiente, as quais vão além das relações de ensino e aprendizagem. Essa postura pode ser possível, contanto que os estudantes problematizem suas experiências de formação no campo do estágio, corroborando os diálogos nos espaços de formação do curso que frequentam.

É recorrente observarmos que, em muitos contextos de formação de professores, as teorias de base filosófica ou metodológica sobre o ensino são vistas como generalizadoras do conhecimento, não oferecendo respostas para as problematizações que os estudantes formulam sobre o campo do estágio. Nessa realidade, o que tende a ser recorrente, na fala dos estudantes-estagiários, é a inexistência da unidade entre teoria e prática. Porém, consideramos que tal fundamentação teórico-metodológica, por não visar a apresentar a

resposta correta para todas as perguntas, proporciona a esses sujeitos diversas possibilidades de compreensão da situação que tendem a problematizar (SACRISTAN, 2008).

Desse modo, entendemos que é possível desenvolver a articulação entre esses dois conhecimentos, no período de formação do futuro professor, com o auxílio da ação do professor formador. Nesse sentido, a contribuição do professor formador na constituição da unidade entre teoria e prática, nos espaços dos estágios, é a de sujeito que promove a mediação na aprendizagem do ofício de ensinar<sup>8</sup> nos estudantes-estagiários. Nesse movimento de reflexão do estudante-estagiário, o formador tem a função de orientar e mediar o diálogo sobre as experiências que este vivencia, procurando problematizar o ambiente de estágio. De acordo com Pimenta (2008), é responsabilidade dos formadores

oferecer instrumentos para a análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e ao mesmo tempo colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA, 2008, p.43).

Na mediação elaborada pelo formador, concernente à produção da reflexão pelo estudante-estagiário, a teoria entra como suporte de análise dos problemas observados, tornando-se ponte entre o que esse estudante pensa sobre o que observa no campo do estágio e o que é possível compreender dessa observação. Na mesma perspectiva, Nóvoa (1995) sugere que o espaço da formação estimula o estudante a assumir uma postura crítico-reflexiva, fornecendo a este os meios de desenvolver

um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995, p. 25).

Pelo dizer de Pimenta (2008) e Nóvoa (1995), entendemos que a prática da reflexão, ao buscar problematizar as experiências, desenvolve no professor uma postura consciente frente à realidade. É possível que o exercício de problematizar o espaço da prática, além de evidenciar a tensão existente neste ambiente, leve o estagiário a considerar todos os

---

<sup>8</sup> Consideramos, no contexto da presente pesquisa, que o ofício de ensinar comporta não apenas o exercício da prática, mas também a especificidade desta profissão, ou seja, aquilo que define o ser professor: o conhecimento teórico, prático e o seu papel nos tipos de relações que estabelecem no contexto de ensino

aspectos que o constituem, tais como os fazeres burocráticos, os fazeres do ensino, entre outros.

Para uma formação profissional docente com vistas a um olhar crítico e problematizador do contexto educativo, é preciso que o estudante-estagiário se distancie da ideia de que a formação inicial é apenas uma fase de aquisição de técnicas, mascaradas na forma de competências. Esse estudante também não pode se apegar à falsa impressão de que os problemas do cotidiano da sala de aula podem ser resolvidos satisfatoriamente de maneira individual. É preciso, assim como nos revela Zeichner (1992), que o professor tenha oportunidade para tomar consciência tanto das contradições e limites de suas teorias pessoais, quanto “sobre a ação acerca de seu exercício docente, e das condições sociais que configuram suas experiências docentes” (ZEICHNER, 1992, p. 47). Deve-se a isso a importância dos trabalhos coletivos, por meio dos quais é possível desenvolver discussões sobre os problemas e tentar encontrar soluções com a ajuda das experiências e saberes dos colegas sobre o cotidiano do ensino.

Pimenta (2008) defende, também, que o professor em formação inicial precisa desenvolver a prática da reflexão sobre as relações que observa no campo do estágio, para se distanciar de uma formação essencialmente técnica. Assim, segundo a autora, essa prática de reflexão vai além daquilo que os estudantes-estagiários podem inferir ao observar a didática das aulas de outros professores, visto que estar no campo do estágio não se restringe apenas à observação, mas se estende à vivência do cotidiano da própria escola e ao conhecimento dos significados que emergem das relações entre os sujeitos que a frequentam. A autora defende esta ideia ao se apoiar na afirmação de que os contextos de formação, que oferecem ao estudante-estagiário a “prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão, podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (PIMENTA, 2008, p. 37). Essa ilusão é o que geralmente encontramos em estudantes nas etapas finais dos cursos.

De acordo com Arroyo (2009, p. 23), a visão técnica do ensino empobrece “o conhecimento, a escola e os professores”, pois consiste em um olhar fragmentado, que não permite ao sujeito estabelecer relações entre a sua formação e aquilo que observa sobre a realidade escolar. Assim, a educação e o ensino, como práticas sociais, não podem ser conhecidos na fragmentação de disciplinas ou em observações de acontecimentos isolados, mas em contextos que promovam reflexões, tanto sobre a integração dos diferentes saberes de formação (os práticos e os teóricos), quanto sobre a complexidade

das relações que se estabelecem no campo do estágio e na formação em ambientes do curso. Um discurso contraditório a este passa pela articulação da ideia de que, nos espaços de formação, é possível desenvolver, de maneira equilibrada, os conhecimentos que são produzidos pela prática do professor, tais como o conhecimento científico, o pedagógico e o pessoal.

Alguns autores, como Libâneo (2008) e Tavares (1997), a partir da concepção de professor crítico-reflexivo, propõem algumas ações para que estudantes-estagiários ou professores em formação continuada exercitem tais ações formativas. Nesse sentido, Libâneo (2008) propõe que, para um contundente exercício de reflexão, estes sujeitos conheçam a cultura científica crítica educacional, os conteúdos instrumentais que orientam sua prática, a estrutura de organização e gestão da escola e a base de convicções ético-político que sustenta seu olhar de observador sobre a experiência que procuram problematizar. Compreendemos que o movimento de reflexão, tendo como base diversos conhecimentos sobre o contexto do ensino, possibilita a produção de sentidos pessoais sobre a atividade de ensinar, tanto ao estudante-estagiário quanto ao professor.

Tavares (1997) propõe, na prática reflexiva, que estudantes e formadores integrem aos diálogos teóricos as diferentes experiências de docência, por meio de posturas reflexivas de natureza interativa, colaborativa e mista. Na visão do autor, um espaço assim descrito possibilita “o desenvolvimento progressivo e equilibrado dos sujeitos para a sua autonomia” (TAVARES, 1997, p. 67). Tal integração, em um processo formativo, poderá conduzir o estudante à construção do conhecimento sobre a prática de ensino e sobre a própria profissão.

Para o autor, o plano de formação tende a unir dois componentes: o professor como sujeito – suas capacidades, seus problemas, “seus níveis de desenvolvimento físico, biológico, psicológico, social, linguístico, axiológico, cultural, e dos seus diferentes estereótipos” (TAVARES, 1997)– e o conhecimento desse sujeito, necessário para desenvolver sua ação e “atender aos conteúdos, aos métodos, às estratégias, aos meios, aos contextos” (Ibidem, p.70)

Ainda de acordo com Tavares, o professor, em sua prática de sala de aula e também na formação inicial no campo do estágio, deve articular diferentes tipos de conhecimento, tais como: 1) conhecimento científico – relacionado ao conhecer e dominar os conteúdos que irá desenvolver em sala; 2) conhecimento pedagógico – relacionado ao saber fazer, executar, comunicar os conhecimentos de forma compreensível; 3) conhecimento pessoal –

relacionado ao desenvolvimento intra e interpessoal do professor e educador, conhecer a si mesmo, suas competências, para, assim, ter sucesso em sua atuação enquanto profissional. Tavares, ao propor que o professor, em sua prática reflexiva, conheça e articule tais conhecimentos, evidencia que o contexto educativo, seja de formação de professores, seja da prática de ensino, é um contexto complexo e singular, sendo importante procurar compreendê-lo, na medida em que se propõe refletir sobre ele.

Precisamos atentar para que o estudante ou o professor, ao articular tais conhecimentos, nos momentos de reflexão, não os compreenda como uma forma de dominar competências, como apresenta Perrenoud (2001). De acordo com o autor, ter competência define o docente como aquele que conhece o conteúdo e a técnica de ensinar, sabe se expressar e controlar a indisciplina na sala de aula, tem autonomia e iniciativa, sabe ler o mundo, possui conhecimento e domínio das diversas esferas que envolvem o processo de ensino. Essas competências “são inferidas a partir de uma observação das atividades realizadas nas situações de trabalho” (Ibidem, p 167) .

O termo “competência”, de acordo com Pimenta (2008), gera ambiguidades. Por um lado, porque valoriza saberes técnicos e procedimentais do professor, por outro, porque desqualifica o profissional. A substituição dos saberes da prática pelas competências da prática leva à expropriação do professor enquanto “sujeito do seu conhecimento” (PIMENTA, 2008, p. 41). Este é um discurso que anuncia um (neo)tecnicismo, deslocando o trabalhador de sua identidade, que se constrói também no seu local de trabalho, e deixando-o “vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo ‘posto’ de trabalho” (PIMENTA, 2008, p. 42). A concepção de competência estagna o fazer docente, ao se distanciar da ideia de que o professor é um profissional que está em constante aprendizagem sobre seu ofício.

Por meio da perspectiva do exercício da reflexão apresentada até o momento, pressupomos, na presente pesquisa, que o exercício de refletir dos estudantes-estagiários em ambiente de estágio passa pelas ações de pensar sobre, discernir e fazer, revelando um movimento que retoma a realidade que se vivencia em ambiente de estágio pelos resultados da reflexão, em um processo da atividade de aprender e ensinar.

Compreendemos que o exercício de relatar as experiências vivenciadas no campo de estágio, procurando problematizá-lo como um espaço de produção de cultura, pode contribuir para que o professor em formação inicial observe não só a escola como um

“organismo vivo”, formado por partes que se completam, mas também o professor como um sujeito essencial nesse conjunto, visto que não trabalha isolado de seus colegas.

Consideramos, ainda, que desenvolver atividades de observação e intervenção didática no estágio contribui para que o professor em formação inicial tenha diversas experiências sobre a prática de ensino, o que o auxilia a elaborar outros espaços formativos para o trabalho docente ou o ofício de ensinar, como denominamos neste trabalho. Porém, quando o estudante não avança nesse modo de refletir, tende a reproduzir aquilo que conhece sobre ser professor, que passa pelo seu olhar de aluno, elaborado nas experiências de formação anteriores ao curso. Logo, surge, no estagiário, a visão crítica exacerbada sobre o fazer docente do outro.

O exercício da reflexão pode ser desenvolvido pelos estudantes a partir da escrita sobre as próprias experiências, qualificando e produzindo sentido pessoal sobre os diferentes espaços que constituem sua formação: a universidade e a escola. É comum reconhecer este modelo de formação em pesquisas e projetos desenvolvidos em espaços de formação nas universidades.

### **A escrita em narrativa como espaço de formação dos professores**

A escrita em formato narrativo vai ao encontro da perspectiva de formação reflexiva, difundida atualmente no campo educacional, pois consiste em um instrumento mediador que contribui para que, no contexto de formação inicial, o estudante-estagiário elabore problematizações sobre as atividades (exercício práticos e teóricos) desenvolvidas no âmbito de seu processo formativo.

Sobre a produções narrativas históricas, Benjamin (1994) indica que a ação da escrita no sujeito contribui para o exercício de rememoração das experiências. Este autor concebe o narrador como aquele que, “retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1994, 201) Ao escrever sobre o narrador como sujeito que relata a experiência, Benjamin confere importância ao exercício de registrar os acontecimentos vividos. Assim, o narrador não é apenas quem registra, mas também quem revive a história ao contá-la, unindo espaços e tempos antes distintos. O narrar, segundo Benjamin (1994),

permite que o autor se revele a si mesmo na escrita. Analogamente ao significado da escrita de narrativas apresentado por Benjamin, pressupomos que o estudante-estagiário, ao registrar os acontecimentos em seu processo formativo e ao deixar, no texto, marcas de sua experiência, pode revelar para si os significados-sentidos sobre a profissão produzidos ao longo de sua trajetória de formação.

Rosa (2007) discute que o sujeito, ao escrever sobre a própria experiência, perfaz um exercício que “privilegia os discursos produtores de identidade, de experiência e de currículo daqueles que são os praticantes, aqueles que nas brechas de suas memórias podem oferecer-nos imagens de um tempo e um lugar” (ROSA, 2007, p. 30). Além disso, acrescentamos que a escrita narrativa, desenvolvida em um contexto de formação inicial, pode se tornar um instrumento mediador na produção da identidade profissional do futuro professor. A autora ainda esclarece que o desenvolvimento do trabalho em narrativas com professores em formação inicial permite trabalhar “com a possibilidade de interlocuções com outros, sem procurarmos responder a todas as perguntas, muitas vezes até criando outras” (ROSA, 2007, p. 30).

De acordo com Vygotsky ([1987]<sup>9</sup> 2008), a linguagem oral e escrita é um sistema simbólico pelo qual o sujeito representa e se relaciona com o contexto social em que vive. O autor sugere que tais sistemas simbólicos (linguagem oral e escrita) são nossos mediadores na representação da realidade.

Em analogia a Vygotsky (2008), consideramos que sistematizar a linguagem oral em escrita reflexiva, no formato de narrativas, pode potencializar a organização e a (re)organização de sentidos da prática do futuro professor. Desse modo, a narrativa é um instrumento que possibilita ao estudante-estagiário organizar sentidos produzidos sobre a realidade em sala de aula, a partir de um universo de crenças, valores e papéis culturais inerentes à sua experiência como aluno e elaborados no campo de estágio.

Na tentativa de esclarecer o uso da narrativa como um instrumento mediador na formação do professor, Galvão (2005) aponta, em seu estudo, diferentes abordagens sobre a referida prática, dentre as quais se destaca o conceito de narrativa em Stephens (1992 *apud* GALVÃO, 2005). O referido autor esclarece que o processo narrativo se faz pela relação entre três processos: o desenvolvimento de uma história (com personagens,

---

<sup>9</sup> Esta data se refere a primeira edição da obra no Brasil,

acontecimentos, espaço e tempo), o discurso (a história como é apresentada) e a significação (a interpretação do sujeito a partir da história e do discurso).

A partir do conceito de Carter (1993) *apud*, Galvão (2005) defende que o percurso de formação individual é feito a partir da história dos outros “e as histórias tornaram-se um meio de capturar a complexidade, a especificidade e a inter-relação dos fenômenos com que lidamos” (GALVÃO, 2005, p. 329). O encontro de um sujeito com as representações sociais do contexto em que vive vai lhe proporcionar um olhar sobre a realidade. Aproximando tal conceito da formação de professores, consideramos que a narrativa se apresenta como um modo de estudantes-estagiários e professores em exercício compreenderem o que são o ensino e as relações que decorrem do contexto escolar pela reconstrução dos acontecimentos que presenciam. Além disso, a narrativa contribui para que as histórias sejam compartilhadas para além da contextualização do fato narrado. Galvão (2000) justifica a importância da partilha de experiências por meio da escrita de narrativas reflexivas, já que, “por não termos acesso direto à experiência dos outros, lidamos apenas com representações dessa mesma experiência por meio do ouvir contar, dos textos, da interação que se estabelece e das interpretações que são feitas” (idem, p. 330). Desse modo, usar a narrativa como instrumento mediador de formação do professor é permitir que este sujeito se aproxime do modo como seu percurso formativo se constitui.

#### *A escrita reflexiva em pesquisas sobre a formação de professores*

No contexto de investigações sobre a narrativa como instrumento mediador na formação inicial ou continuada do professor, destacamos os trabalhos de Rocha (2005), Freitas (2006) e Megid (2009), centrados na formação do professor de matemática, e de Galvão (2000, 2005), que tem como foco o uso da narrativa na formação continuada de professores.

A pesquisa de Rocha (2005) se insere em uma perspectiva que busca compreender como estudantes de Licenciatura em Matemática elaboraram e re-elaboraram, a partir da escrita reflexiva, os saberes e significados sobre a prática docente que adquiriram na formação inicial, ao se tornarem professores. A autora observou que a escrita dos professores sobre o que sabiam e o que aprenderam sobre a prática de ensino produziu

não apenas um olhar de unidade entre prática e teoria, mas também o reconhecimento do suporte teórico como base para o exercício de sua prática de ensino.

Freitas (2006) desenvolveu, no espaço de uma disciplina de Prática de Ensino, no curso de Licenciatura em Matemática da Unicamp, uma pesquisa com futuros professores sobre a contribuição do exercício do registro escrito para o processo de formação inicial para a docência. A pesquisadora identificou que os alunos, quando escrevem, evidenciam aprendizagens e sentidos pessoais sobre a prática, seja pelas experiências no campo do estágio, seja por meio de discussões na disciplina. Além disso, a autora observou que a escrita auxiliou os estudantes a estabelecer os “nexos necessários à produção de sentidos” para sua formação (FREITAS, 2006, p. 47).

Na mesma linha da pesquisa autobiográfica, Megid (2009) apresenta a narrativa como o espaço de registro e possível re-significação das experiências que estudantes viveram com a disciplina de Matemática, representada pelas memórias do ensino fundamental e do que estes aprenderam enquanto estudantes do curso de formação. A autora concebe a narrativa como um instrumento favorável à re-significação do conhecimento da matemática, que leva a “afloramentos, percepções acerca da necessidade de mudança de atitude em relação à postura com a matemática” (MEGID, 2009, p. 41).

Ainda sobre o exercício de escrita na formação, Galvão (2000, 2005) entende que a narrativa oral, sistematizada em uma narrativa escrita, no processo de formação continuada de professores, passa a ser observada como uma prática de analisar o conhecimento que foi e pode ser produzido em sala de aula. De acordo com a autora, neste espaço, a escrita tem como característica a (re)memoração de situações vividas e a oportunidade de o sujeito “recriar dessas mesmas experiências de uma forma tão intensa que o sentido posterior que lhes é dado aprofunda-se e esclarece a própria experiência” (GALVÃO, 2005, p. 328). Esse exercício se insere no que Zeichner (1993) concebe como ação reflexiva do professor, ou seja, aquela que retoma problematizações sobre a realidade após se distanciar dela.

De acordo com as autoras, a escrita em narrativa é um diferencial na formação de futuros professores, pois passa a ser um instrumento que os leva a conhecer as próprias aprendizagens sobre o ofício, seja pela (re)memoração das experiências sobre ser professor, seja nas disciplinas, nos estágios ou naquilo que se conhecia sobre a profissão.

As referidas pesquisadoras destacam, também, que a narrativa tende a ser um instrumento potencializador da aprendizagem do futuro professor sobre sua prática, um espaço que permite ao estudante conhecer o modo como deseja realizar seu trabalho. É consenso entre as pesquisadoras que esta modalidade de escrita surge como aliada, para que os professores elaborem uma atividade crítica e reflexiva sobre a prática de ensino.

De um modo geral, estas pesquisas defendem que o espaço da escrita se configura como um lugar de possibilidades, questionamentos e interpretações que, muitas vezes, podem passar despercebidos, se não forem registrados.

## **CAPÍTULO IV**

### **O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Nossa presença no campo de constituição do material empírico da pesquisa não foi apenas como observadora, mas como participante estagiária do Programa de Estágio Docente/PED, o que nos levou a participar de momentos de intervenção em algumas atividades de formação do Projeto Integrado. Dada esta peculiaridade metodológica da pesquisa, relatamos os procedimentos de produção dos dados (narrativas, portfólios, projeto de ensino e seminário de adensamento teórico) com a visão de quem fez parte desse processo.

#### **O Contexto da pesquisa**

A disciplina de Estágio Supervisionado, contexto no qual se insere esta pesquisa, esteve vinculada a uma experiência didática elaborada por três docentes da Faculdade de Educação da Unicamp: o Projeto Integrado, que é assim chamado por integrar três disciplinas do currículo, oferecidas no terceiro ano do curso de Pedagogia, a saber, Fundamentos do Ensino de Ciências, Fundamentos do Ensino de Matemática, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Essa experiência didática não faz parte, oficialmente, da grade curricular do curso de Pedagogia e tem sido desenvolvida pelos docentes das referidas disciplinas desde o ano de 2006.

De caráter integrador, tal experiência didática pode ser considerada uma inovação curricular, porque procura promover um espaço de diálogo entre disciplinas, problematizando um processo de ensino que compartimentaliza a ação didática em ações específicas de cada conteúdo. Outro objetivo do referido projeto é implementar um contexto de ensino que crie condições favoráveis para que futuros professores da educação infantil e

das séries iniciais do ensino fundamental experimentem um processo reflexivo que os auxilie a problematizar o ofício docente.

### *Dinâmica de desenvolvimento da experiência didática: Projeto Integrado (PI)*

O projeto se desenvolve em dois semestres e, em cada um deles, inclui dois momentos distintos de ações docentes e discentes. Um momento se caracteriza pelo desenvolvimento das aulas nas disciplinas e pelas orientações sobre as narrativas e os projetos de ensino, mediados pelos três docentes responsáveis pelo projeto. O outro momento é caracterizado pelas ações discentes centradas na elaboração das narrativas, dos projetos e na execução destes na escola. Ambos os momentos ocorrem em lugares distintos, respectivamente, na Faculdade e na escola, mas estão interligados pelo mesmo espaço de formação do Projeto Integrado.

O primeiro semestre se caracteriza pelo desenvolvimento, em sala de aula, das três disciplinas, Fundamentos do Ensino de Matemática, Fundamentos do Ensino de Ciências e Prática de Ensino, com estudos teóricos e práticos sobre os fundamentos de ensino dessas áreas de conhecimento. Ainda no primeiro semestre, os alunos são convidados a elaborar um projeto de ensino com atividades que integrem Matemática e Ciências e a desenvolvê-lo em, pelo menos, uma escola pública.

No decorrer das aulas, ocorrem momentos coletivos de orientação para a elaboração e execução dos projetos de ensino, assim como Fóruns de discussões das narrativas docentes e discentes. As narrativas docentes discorrem sobre as questões de formação em movimento no Projeto Integrado, enquanto as discentes, sobre como os estudantes entendem sua formação, ao participarem das atividades do Projeto Integrado.

No segundo semestre, é realizada a disciplina de Supervisão de Estágio, com a atuação simultânea dos três docentes envolvidos no Projeto Integrado, em aulas de orientação e supervisão da prática docente dos alunos nas escolas. Ao mesmo tempo, é dada continuidade aos Fóruns das Narrativas.

Em ambos os semestres, é solicitada aos alunos a elaboração escrita e individual de quatro narrativas reflexivas sobre seus processos de formação, sendo que, na quarta narrativa, denominada Narrativa Final, os docentes sugerem que seja elaborada uma meta-reflexão sobre as reflexões das experiências evidenciadas nas três primeiras narrativas. Os

estudantes também elaboram um portfólio individual que, de acordo com a proposta de formação dos docentes, é definido como um documento de registro das experiências de formações desses estudantes no decorrer dos dois semestres de vivência do Projeto Integrado. Além das narrativas e do portfólio, os estudantes desenvolvem, em grupo, um projeto de ensino que integra Ciências e Matemática, com base em atividades que serão desenvolvidas em uma série e em uma escola pública da escolha do grupo.

O contexto de formação do Projeto Integrado visa a estimular os estudantes a exercerem uma postura crítica e problematizadora frente às experiências de formação no estágio, ao solicitar a escrita de textos narrativos. De acordo com os professores formadores, esta é uma oportunidade para o estudante-estagiário reconhecer o próprio percurso que o constitui professor<sup>10</sup>. Para os professores elaboradores, a proposta do projeto tem como objetivo:

convocar os estudantes para que, juntamente com os docentes das disciplinas, experimentem um processo crítico reflexivo no sentido de investigarem juntos seus saberes profissionais e vivenciem uma oportunidade de assumir a docência já na formação inicial, num contexto de integração disciplinar (BAROLLI, *et al*, 2008a).

O uso da escrita em narrativas e o desenvolvimento de um projeto de ensino, no espaço de formação do Projeto Integrado, possuem o objetivo de desenvolver, nos professores em formação inicial, a reflexão individual e coletiva do exercício do ofício de ensinar.

### *Dinâmica da Disciplina de Estágio Supervisionado na Experiência didática do Projeto Integrado*

Na disciplina de Estágio Supervisionado, os docentes deram continuidade às orientações para o desenvolvimento do projeto de ensino em grupo, do portfólio e da escrita das narrativas já realizadas no primeiro semestre de desenvolvimento do Projeto Integrado,

---

<sup>10</sup> As experiências, nesse contexto, referem-se às aprendizagens e demais vivências que o constituem: as disciplinas, a elaboração e desenvolvimento do projeto de ensino e o próprio estágio.

nas disciplinas relacionadas à prática de ensino. Além disso, foi implementada uma nova ação formativa: o Seminário de Adensamento Teórico.

Na carga horária da disciplina de Estágio Supervisionado, está inclusa a realização de atividades no campo do estágio. Nesse espaço, o estudante-estagiário precisa desenvolver atividades de observação e intervenção didática nas séries iniciais do ensino fundamental, necessariamente, de uma escola pública. A escolha da série para estagiar fica a critério do estudante-estagiário que comunica à Faculdade de Educação<sup>11</sup> a escola e a série escolhida.

Alguns estudantes que frequentaram a disciplina de Estágio Supervisionado já estavam inseridos no campo do estágio desde o semestre anterior, desenvolvendo observações sobre a prática de ensino e produzindo a experiência didática representada pelo projeto de ensino. Porém, para outros estudantes, a inserção em campo de estágio ocorreu pela primeira vez no contexto da Disciplina de Estágio Supervisionado.

O objetivo dos docentes formadores, ao desenvolvem a experiência didática do Projeto Integrado, solicitando a elaboração de ações formativas como as narrativas, o projeto de ensino, o portfólio e o adensamento teórico, foi fornecer elementos para que os estudantes pudessem construir e incorporar experiências e práticas formativas diferentes das práticas que estes conheciam, por intermédio do curso ou de sua experiência acadêmica. Também é objetivo dessa proposta didática possibilitar que o futuro “professor vivencie uma situação real de ensino e, com isso, possa colecionar elementos que lhes permitam formular questões para si mesmo, para seus colegas e para o formador” (BAROLLI, *et al*, 2008b).

Cada ação formativa sugerida pelos docentes no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado possuiu uma intencionalidade formativa para o seu desenvolvimento. Porém, todas as ações estavam submetidas aos objetivos de formação propostos no contexto de desenvolvimento da experiência didática do Projeto Integrado.

Em analogia à Teoria Histórico-Cultural, partimos do pressuposto de que o contexto de planejamento e implementação da experiência didática do Projeto Integrado contém

---

<sup>11</sup> O estágio acadêmico é regulado por normas da Universidade de Campinas (DELIBERAÇÃO CAD-A-5, de 13-6-2003.) De acordo com a resolução GR Nº 38, de 24 de novembro de 2008 “O estágio é ato educativo escolar, com finalidade de formação, supervisionada conjuntamente pela UNICAMP e pela parte concedente de estágio, podendo ser obrigatório ou não”.

significados que podemos inferir como sendo socialmente estabelecidos sobre a ação formativa de professores, dado que os professores formadores possuíam uma intenção formativa ao concebê-lo e desenvolvê-lo com o terceiro ano do curso de Pedagogia.

O quadro, a seguir, procura apresentar os principais objetivos e a intencionalidade dos docentes ao solicitarem aos estudantes-estagiários que produzissem as ações formativas – narrativas reflexivas, projeto de ensino, portfólio e seminário de adensamento teórico – no contexto de desenvolvimento do Projeto Integrado (PI).

<b>EXPERIÊNCIA DIDÁTICA – PROJETO INTEGRADO</b>	
<b>AÇÕES DESENVOLVIDAS</b>	<b>OBJETIVOS E DESCRIÇÕES</b>
<b>Narrativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- problematizar o ofício de ensinar, fornecendo elementos para que todos os participantes da experiência didática compartilhem os diferentes significados que atribuem ao ato pedagógico;</li> <li>- dar visibilidade às dificuldades em conciliar aquilo que se planeja com a complexidade da sala de aula;</li> <li>- oportunizar a emergência de saberes e estratégias didáticas de que se lança mão para dar conta dessa mesma complexidade;</li> <li>- contribuir para que os estudantes e docentes experimentem uma maneira de refletir sobre sua prática que poderá lhes ser útil ao longo de toda a vida profissional.</li> <li>- refletir sobre as diferentes relações que se estabelecem entre os conhecimentos pedagógico e científico (abordados nas disciplinas vinculadas às áreas de Ciências, de Matemática e de Prática de Ensino) e o desenvolvimento do estágio nas escolas: a professora da escola, os alunos e os docentes das disciplinas.</li> </ul>
<b>Projeto de Ensino</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- possibilitar o desenvolvimento de atividades por meio de temáticas abrangentes;</li> <li>- instaurar uma discussão acerca de questões envolvidas com a prática docente, privilegiando o tratamento dos conteúdos escolares de Matemática e de Ciências, por meio de uma abordagem integradora;</li> <li>- contribuir para uma organização mais flexível dos conteúdos escolares, bem como para uma compreensão global das relações entre os fenômenos naturais, a tecnologia e os problemas contemporâneos.</li> </ul>

<p><b>Portfólio</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- produção apoiada na seleção de eventos marcantes – isto é, de eventos, situações, episódios que melhor falem sobre cada um –, devendo expressar aquilo que foi elaborado no encontro com as três disciplinas;</li> <li>- deve integrar as narrativas produzidas ao longo do semestre, bem como o projeto de ensino já elaborado.</li> </ul>
<p><b>Seminário de Adensamento Teórico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pesquisa teórica realizada em grupo sobre um tema observado no campo do estágio;</li> <li>- apresentação da pesquisa em forma de seminário nas aulas da disciplina de Estágio Supervisionado.</li> </ul>

Quadro 1: Síntese dos objetivos para a realização da proposta didática do Projeto Integrado

Do objetivo com a realização dessas ações, decorrem as seguintes estruturas de desenvolvimento, observadas para cada uma das ações formativas na disciplina de Estágio Supervisionado no segundo semestre do ano de 2008:

***Das narrativas reflexivas:***

A escrita em narrativa é um exercício solicitado na disciplina de Supervisão de Estágio como um modo de os estudantes refletirem sobre sua formação. Esta reflexão escrita visa a ser uma base “tanto para suas vivências nos encontros presenciais das três disciplinas, como também para o desenvolvimento de uma experiência didática oportunizada pelo estágio que realizam nas escolas” (BAROLLI, *et al*, 2008a, p. 05).

O uso das narrativas pelos docentes, no desenvolvimento do Projeto Integrado, tende a se apoiar em sua potencialidade como instrumento formativo, pois pode ajudar os estudantes a refletir e a interpretar algumas das relações que estabelecem com os conhecimentos acadêmicos relacionados à profissão docente, além de lhes oferecer um retorno sobre o próprio processo de aprendizagem.

Foram solicitadas quatro narrativas reflexivas durante o semestre de desenvolvimento da disciplina de Estágio Supervisionado, as quais deveriam ser entregues a cada quatro semanas de desenvolvimento das atividades intra e extra-classe. Os estagiários docentes (participantes do PED) e os professores formadores se dividiram para a realização da leitura e dos comentários sobre as narrativas discentes. Após a entrega de cada grupo de relatos, realizava-se, em um dia de aula da disciplina, o Fórum de Narrativas, que consistia em um diálogo sobre as considerações feitas a partir da leitura

dos referidos textos. Cada docente responsável pela leitura das narrativas conversava com seus autores, refletindo com eles e problematizando questões e impressões expressas sobre suas próprias experiências de formação na prática de ensino e na disciplina de estágio.

Como o objetivo, com o desenvolvimento do Projeto Integrado, foi proporcionar um ambiente diversificado para a formação dos alunos como professores, os docentes procuravam produzir, para cada Fórum de Narrativa, uma narrativa que versava sobre os conteúdos presentes nos relatos dos discentes. Essa escrita deu suporte para a reflexão dos docentes sobre a condução e a sustentação da experiência didática do Projeto Integrado, além de contribuir para o processo de intervenção na formação do licenciando e na produção de conhecimento acerca da formação inicial de professores.

O Fórum de Narrativas pode ser considerado uma ação de mediação dos docentes com relação à formação dos estudantes do curso de Pedagogia, fornecendo subsídios para que o licenciando exerça uma reflexão sobre sua vivência no estágio, bem como sobre a escolha pela profissão do magistério.

### ***Do projeto de ensino:***

No contexto da disciplina de Estágio Supervisionado, no qual inserimos nossa pesquisa, os professores formadores estimulam os estudantes-estagiários a elaborarem novamente o projeto de ensino<sup>12</sup>, uma intervenção didática de integração disciplinar. A realização de tal prática no campo de estágio foi sustentada pela proposta dos professores de desenvolver uma intervenção de ensino que promovesse a inserção dos estudantes do curso de Pedagogia no exercício da prática docente. Também foi objetivo dos docentes que a realização do projeto de ensino contribuísse para o desenvolvimento flexível dos conteúdos escolares e estimulasse os estudantes em uma discussão sobre as práticas de planejamento e realização de atividades de ensino<sup>13</sup>, por meio de um trabalho coletivo.

O espaço de elaboração do projeto de ensino é dinâmico e contribui para que ocorram diferentes situações, relacionadas tanto à organização e à realização do próprio

---

<sup>12</sup> O projeto de ensino já havia sido solicitado, no semestre anterior, pelos docentes das disciplinas de Fundamentos do Ensino de Matemática, Fundamentos do Ensino de Ciências e Prática de Ensino, pertencentes ao PI.

<sup>13</sup> Os professores sugeriram aos estudantes o desenvolvimento de um projeto de ensino com conteúdos de ciências e matemática porque estas disciplinas foram desenvolvidas em conjunto no contexto do projeto Integrado no qual fez parte a Disciplina de Estágio Supervisionado.

projeto (como nas atividades e na escolha do tema), quanto aos sujeitos que o desenvolvem.

No segundo semestre de desenvolvimento do Projeto Integrado, formaram-se 12 Grupos, cujas temáticas eram diversas: 1) Educação para a mobilidade; 2) Grandezas e medidas; 3) Literatura; 4) Corpo Humano; 5) Monteiro Lobato; 6) O Mundo; 7) Meu impacto sobre o meio ambiente; 8) Dengue; 9) Circo; 10) História da gente; 11) Mídias e 12) Os sentidos. Os estudantes foram orientados a produzir atividades de ensino com conteúdos de Ciências e Matemática, mas, os grupos que desejassem, poderiam trabalhar com outras disciplinas, mantendo o intento da integração disciplinar.

Nem sempre um mesmo grupo deu continuidade ao tema do projeto ou permaneceu, de um semestre para o outro, com os mesmos integrantes. Ocorreu, também, que os projetos de ensino não foram desenvolvidos pelos estudantes, pois era necessário que os professores das salas de estágio legitimassem esse espaço de intervenção, o que, em alguns casos, não ocorreu. Compreendemos que, por ser um espaço de relações entre sujeitos e objetos (estagiários-professores, estagiários-alunos, estagiários-prática de ensino, estagiários com seus pares e consigo mesmo), a elaboração e o desenvolvimento do projeto de ensino geram aprendizagens sobre o ofício de ensinar.

A proposta de formação do PI para esse ofício, tendo subsídios em um projeto de ensino interdisciplinar, aproxima-se da experiência vivenciada por Hernández (1998) e relatada em seu livro “A organização do currículo por projetos de trabalho”, no qual é apresentada a experiência didática empreendida em uma escola de Barcelona, na Espanha, pela concepção de projetos de trabalho. Essa concepção valoriza a integração curricular de disciplinas e o trabalho conjunto entre professores. De acordo com Hernández (1998, p. 22), esse trabalho significa “uma continuidade na reflexão sobre a tarefa pedagógica individual e coletiva de um grupo de pessoas que ensinam”.

O que o autor pesquisa é a possibilidade de estabelecer um vínculo de aprendizagem mútua entre todos os agentes do ensino, por meio da elaboração de um trabalho curricular, tendo como base os projetos temáticos. Nesse sentido, o instrumento “projeto” vem a ser o espaço que faz emergir a ação de integração disciplinar, como apresenta Japiassu (1976), ao discorrer sobre o conceito de interdisciplinaridade. Tal conceito é definido pelo autor como uma possibilidade de partilhar saberes que se fazem presentes no “pensamento e nas formas do discurso intelectual, por mais racional e objetivo que ele seja” (JAPIASSU, 1976, p. 42).

### ***Do portfólio:***

O portfólio foi um instrumento solicitado durante os dois semestres de desenvolvimento da experiência didática do Projeto Integrado. Esse instrumento pode ser entendido como a coleção, seleção e organização do trabalho do estudante-estagiário, ao longo de seu processo formativo, nas disciplinas que compõem o Projeto Integrado. De acordo com Sá-Chaves (2004), o portfólio permite ao sujeito que o desenvolve evidenciar sua auto-reflexão, sua aprendizagem e seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Tal instrumento é, portanto, o lugar de registro das experiências do estudante-estagiário, no qual são inseridas as narrativas e o projeto de ensino, desenvolvido em grupo e realizado no espaço do estágio. Podemos considerar que esse instrumento pode contribuir para que o estudante-estagiário estabeleça um elo entre prática e teoria.

### ***Do seminário de adensamento teórico:***

Esta ação formativa foi solicitada aos alunos apenas no segundo semestre, no contexto da disciplina de Estágio Supervisionado. O objetivo dos professores, com essa tarefa, foi proporcionar ao grupo de estudantes-estagiários, que se uniram para planejar o projeto de ensino, um movimento de pesquisa e desenvolvimento de uma reflexão teórica, tendo como motivo um tema que emergisse de suas problematizações, ao observarem a rotina de ensino da sala de aula que frequentavam no campo do estágio.

## **Leitura e organização dos dados**

Os estudantes que participaram da disciplina de Supervisão de Estágio, no ano de 2008, desenvolveram quatro narrativas reflexivas ao longo do semestre, procurando produzi-las a partir das experiências vividas no campo de estágio e nos diálogos promulgados na disciplina. A última narrativa produzida deveria conter uma meta-reflexão sobre as experiências de formação reveladas nas três narrativas anteriores, como já mencionamos.

Tendo o pressuposto de que, no contexto da disciplina de Estágio Supervisionado, a narrativa reflexiva se constituía como um espaço no qual os estudantes-estagiários expunham e problematizavam suas reflexões sobre as experiências formativas, procuramos

investigar, a partir dessas produções e da produção de uma narrativa oral no final do semestre<sup>14</sup>, a ocorrência de indícios do objeto investigado. Desse modo, buscamos, nesta pesquisa, elegendo como *corpus* de análise as produções narrativas de quatro estudantes-estagiárias, os indícios de sentido pessoal produzidos sobre o espaço de formação para o ofício de ensinar, revelados em palavras e frases que refletissem sobre as experiências relacionadas tanto ao contexto de formação, quanto às tarefas solicitadas em âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado. Como mencionamos anteriormente, em tal disciplina, procurava-se desenvolver os pressupostos formativos presentes na experiência didática do PI.

É importante ressaltar que, ao utilizarmos o termo “contexto” para falar do lugar de desenvolvimento do projeto de ensino, apoiamo-nos no significado definido por Blommaert (2008, p. 109), em que contexto é um espaço “que se pode chamar de ‘proceduralmente conseqüente’ e que envolve uma série de eventos individuais e também as relações entre esses eventos.” Nesse sentido, conjecturamos que o estágio também é um contexto de produção de sentidos sobre a formação, porque nele ocorrem relações entre diferentes sujeitos e eventos como, por exemplo, as relações professor-estagiário, estagiário-tarefas formativas, estagiário-alunos, estagiário-disciplina, estagiário-estagiário. No que concerne ao contexto da pesquisa, a escrita das narrativas pôde revelar a produção de sentidos pessoais sobre espaços de formação que propiciam a aprendizagem do ofício de ensinar nos estudantes investigados.

Compreendemos, a partir de leituras dos estudos de Bakhtin (2004), que a linguagem escrita das narrativas, representada pelas palavras, é o instrumento que revela os indícios de produção de sentidos formativos de um determinado contexto de formação. Para o autor, o sentido que atribuímos a uma palavra depende do contexto de sua produção, assim,

o elemento que torna a forma lingüística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a decodificação da forma lingüística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo (BAKHTIN, 2004, p. 94).

---

<sup>14</sup> A narrativa oral foi produzida por meio de uma entrevista semi-estruturada realizada no final do segundo semestre com as estudantes-sujeitos da pesquisa.

Assim, essa escrita segue uma ordem cronológica das experiências vivenciadas sobre a prática de ensino e pode ser considerada como um documento histórico sobre a formação de cada estudante para o ofício de ensinar. De acordo com Conelly e Clandinin (1990 *apud* GALVÃO, 2005), a história do sujeito que escreve a narrativa se constitui no fenômeno de investigação e a narrativa se constitui no método que a investiga e a escreve. O conceito desses autores sobre a narrativa advém de uma compreensão, segundo a qual utilizar a narrativa como parte de um método de investigação possibilita ao pesquisador das ciências humanas estudar as diferentes maneiras de o sujeito experienciar e se relacionar com o mundo. A partir dessa afirmação, Galvão sustenta que a narrativa é um método de investigação em educação:

sob o termo de investigação narrativa incluem-se várias perspectivas, desde a análise de biografias e de autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias e memórias populares, até acontecimentos singulares, integrados num determinado contexto. Narrativa tem, no entanto, sempre associado um caráter social explicativo de algo pessoal ou característico de uma época (GALVÃO, 2005, p. 329).

Ao definir que as escritas narrativas dos estudantes sobre as experiências de formação no percurso da disciplina de Estágio Supervisionado, bem como a narrativa oral, cedida no final do semestre, formariam o *corpus* da pesquisa, apoiamo-nos nos pressupostos metodológicos do Paradigma Indiciário, formulado pelo historiador italiano Carlo Ginzburg (2003), a fim de elaborarmos a análise dos significados e sentidos que os participantes da pesquisa produziram sobre os espaços formativos para o ofício de ensinar.

## **O Paradigma Indiciário**

O paradigma indiciário ou divinatório, assim definido pelo pesquisador Carlo Ginzburg (2003), inicia-se no movimento contrário ao paradigma positivista das Ciências Naturais, pois, para o autor, o objeto de estudo das Ciências Humanas não pode ser definido em termos de causa e efeito ou por processos de experimentação. A natureza de seu objeto de estudo é complexa, visto que, como definem Laville e Dionne (1999, p. 41),

“os fenômenos humanos repousam sobre a multicausalidade, ou seja, um encadeamento de fatores, de natureza e de peso variáveis, que se conjugam e interagem”. Desse modo, Ginzburg (2003, p.169) propõe que, dada a natureza do objeto das Ciências Humanas, “quando as causas não são reproduzíveis, só resta inferi-las a partir dos efeitos”, que podem ser identificados em uma investigação de abordagem interpretativa dos dados.

O autor considera, ainda, que a medicina foi a primeira área da ciência a utilizar e sistematizar o método de observação pelos indícios, porque o médico deduz o tipo de doença a partir dos sintomas que o paciente apresenta, ou seja, o diagnóstico é baseado na observação dos sinais e vestígios que a caracterizam.

Para Ginzburg (2003), o Paradigma Indiciário é de ordem prática, pois, para coletar os indícios, é preciso estar imerso no campo em que supostamente são produzidos os vestígios do fenômeno que se quer compreender. O pesquisador somente adquire experiência na observação dos rastros, pistas e sinais do fenômeno, quando convive no contexto que o produz, conforme afirma Cardoso (2008). Entretanto, também é um método de ordem teórica, pois, para que esta imersão surta efeito, é preciso que o pesquisador esteja munido de teorias que possibilitem estabelecer relações entre os vestígios, de modo a produzir uma compreensão possível do fenômeno em estudo.

As Ciências Humanas se configuram como o primeiro campo de estudos, depois da medicina, a utilizar o método de observação dos indícios de existência de um objeto e/ou uma situação nos processos investigativos. Ginzburg (2003) identificou vestígios de uso do método indiciário já no século XIX, nos estudos do crítico de arte Giovanni Morelli. Este estudioso desenvolveu um método capaz de identificar a veracidade de obras de pintores famosos. A legitimidade da autoria dos quadros se dava pela identificação dos traços típicos da pintura de cada autor, que passavam despercebidos nos momentos de falsificação da obra, como “as características dos lóbulos da orelha, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés” (GINZBURG, 2003, p.144). Esses traços eram considerados como as impressões digitais das obras de arte, pois consistiam em rastros que identificavam quem as produziu.

Ginzburg (2003) também defende a existência do método indiciário nas Ciências Humanas, tanto a partir dos estudos da psicanálise de Freud, autor que, no ensaio “O Moisés de Michelangelo” (1914), considerou que a verdadeira personalidade pode ser definida nos detalhes, elementos pouco percebidos ou observados (GINZBURG, 2003, p.148), quanto na obra literária de Arthur Conan Doyle, em que o detetive de homicídios

Sherlock Holmes atentava para os vestígios menos perceptivos na cena do crime, a fim de que pudesse solucioná-lo.

Consideramos que, do mesmo modo que os pintores deixavam marcas originais em suas obras, afirmação contida em Ginzburg (2003), ao investigar os estudos de Morelli, o autor de uma narrativa pode evidenciar, em sua escrita, significados e sentidos singulares sobre a experiência que procura narrar. Desse modo, utilizamos os estudos de Ginzburg (2003) em nossa metodologia de pesquisa, porque esse método sustenta a investigação do sentido pessoal produzido por estudantes sobre os espaços formativos para o exercício do ofício de ensinar, constituídos na trajetória de formação de cada um, ao desenvolver as ações formativas do PI, no contexto da disciplina de Estágio Supervisionado.

O saber indiciário é conjectural e narrativo: observam-se os sintomas, formulam-se conjecturas, constroem-se narrativas históricas. O pesquisador descreve o que vê e percebe: algo que lhe chame a atenção por ser um pouco diferente daquilo que está acostumado de ver, as pequenas diferenças que são, muitas vezes, negligenciadas por serem ínfimas. Ginzburg (2003, p.179) considera que, nesse método, “trata-se de formas de saber tendencialmente mudas”, o que permite caracterizá-lo como a “capacidade de passar imediatamente do desconhecido para o conhecido, na base dos indícios”.

Assim, com base no que o autor desenvolve, elaboramos uma narrativa interpretativa que parte de excertos retirados das narrativas das estudantes-estagiárias, buscando evidenciar como se produzem, em seu narrar, os significados e sentidos sobre os espaços formativos para o ofício de ensinar, vivenciados no decorrer do semestre de desenvolvimento da disciplina de Estágio Supervisionado.

Conjeturamos que os estudantes-estagiários, ao escreverem as narrativas reflexivas e ao produzirem os demais instrumentos de reflexão no âmbito do PI, deixam características dos sentidos pessoais sobre a formação, produzidos nesse período de experiências formativas. Nesse sentido, guiamo-nos para a elaboração da narrativa de análise pela seguinte pergunta: que sentidos pessoais sobre os espaços formativos para o ofício de ensinar são produzidos por estudantes de pedagogia no contexto de realização de tarefas formativas determinadas por uma experiência didática (PI) no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado?

Na tentativa de imergir no contexto de produção dos significados e sentidos que os sujeitos desta pesquisa produzem sobre a formação para a prática docente, além das observações e leituras das narrativas dos estudantes, desenvolvemos, ao final do segundo

semestre, uma entrevista semi estruturada (Anexo II) com os sujeitos escolhidos, a qual era composta por treze questões que buscavam identificar vestígios passíveis de análise do objeto investigado.

Desse modo, buscamos por indícios não só na escrita de cada narrativa, mas também no movimento de elaboração da narrativa oral, concedida por meio de uma entrevista, no final do terceiro semestre. Procuramos tais vestígios em palavras que pudessem expressar ou evidenciar que as atividades desenvolvidas na disciplina de Estágio Supervisionado estavam sendo constituídas, pelas estudantes-estagiárias, como espaços propícios de formação. Dito diferentemente, procuramos indícios do objeto investigado nas afirmações, conjeturas e expressões, frases, jargões, maneiras próprias de problematizar as experiências no curso e no estágio que indicassem que a estudante-estagiária desenvolvia a referida atividade formativa por um motivo relevante para sua formação como professora. Consideramos, também, que esses significados e sentidos podem ser sustentados por demandas pessoais anteriores ou desenvolvidas no percurso formativo do curso.

### **As fontes de dados da pesquisa e a escolha dos sujeitos**

Para melhor explicitar o caminho metodológico percorrido, apresentaremos, a seguir, os instrumentos e o procedimento de coleta e análise dos dados, bem como os sujeitos que participaram da pesquisa.

Para a escolha dos sujeitos e para a organização do *corpus* da pesquisa, em um primeiro momento, realizamos uma leitura de todas as narrativas produzidas pelos estudantes-estagiários, no percurso de desenvolvimento da disciplina de Estágio Supervisionado, no segundo semestre do ano de 2008. Essa primeira leitura procurou explorar, nos relatos narrativos, os indícios de produção de sentidos sobre os espaços de formação.

No segundo momento, detivemo-nos na escolha de quatro sujeitos dentre os estudantes que participaram da disciplina de Estágio Supervisionado, vinculada ao Projeto Integrado, a partir de quatro critérios:

1. Aceitar participar da pesquisa e da entrevista;

2. Participar de, pelo menos, uma das disciplinas desenvolvidas no primeiro semestre do terceiro ano – Fundamentos do Ensino de Matemática, Fundamentos do Ensino de Ciências e Prática de Ensino e, obrigatoriamente, ter participado da disciplina de Estágio Supervisionado;

3. Elaborar, no campo de estágio, observações acerca da prática de ensino e produzir uma intervenção em grupo pelo projeto de ensino;

4. Produzir quatro narrativas reflexivas, no decorrer da disciplina de Estágio Supervisionado, além do Seminário de Adensamento Teórico.

## Os sujeitos

**Giovanna**<sup>15</sup> – Quando participou da disciplina de Estágio Supervisionado, a estudante-estagiária estava com 19 anos e apenas estudava. Estava inserida no campo do estágio desde o primeiro semestre do terceiro ano do curso. Desenvolveu, em ambos os semestres, o projeto de ensino na sala de aula em que estagiou, sendo que, no primeiro semestre, estagiou em uma terceira série e, no segundo semestre, em uma primeira série. Compõe, juntamente com Cristiane, o grupo de desenvolvimento do projeto de ensino, cujo tema é Corpo Humano. Participou, no primeiro semestre, das disciplinas vinculadas ao PI: Fundamentos do Ensino de Ciências, Fundamento do Ensino de Matemática e Prática de Ensino e, no segundo semestre, da disciplina de Estágio Supervisionado.

**Cristiane** – Quando participou da disciplina de Estágio Supervisionado, a estudante-estagiária estava com 20 anos. Iniciou, no segundo semestre, trabalhando como auxiliar de sala em uma instituição particular de ensino. Está inserida em campo do estágio desde o primeiro semestre do terceiro ano do curso, frequentando uma instituição de ensino não-formal. Desenvolveu as atividades do projeto de ensino em sala de aula apenas no segundo semestre do curso, quando realizou o estágio em uma primeira série de uma instituição pública de ensino regular. Desenvolve, junto com Giovanna, o grupo de projeto de ensino sobre o tema Corpo Humano. Participou, no primeiro semestre, apenas das

---

<sup>15</sup> Nomes fictícios, escolhidos pelas alunas.

disciplinas vinculadas ao PI (Fundamentos do Ensino de Matemática e Fundamentos do Ensino de Ciências) e, no segundo semestre, participou da disciplina de Estágio Supervisionado.

**Patrícia**<sup>16</sup> – Quando participou da disciplina de Estágio Supervisionado, a estudante-estagiária tinha 20 anos e estava inserida no campo de estágio, na mesma turma (uma primeira série), desde o primeiro semestre do terceiro ano do curso. No primeiro semestre do terceiro ano, desenvolveu um projeto de ensino com o tema Olimpíadas, porém não o realizou em sala de aula. No segundo semestre, compôs, com Elisa e Daniele, o grupo de desenvolvimento de projeto de ensino sobre o tema Monteiro Lobato. Participou, no primeiro semestre, das disciplinas vinculadas ao PI: Fundamentos do Ensino de Ciências, Fundamento do Ensino de Matemática e Prática de Ensino e, no segundo semestre, da Disciplina de Estágio Supervisionado.

**Daniele** - Quando participou da disciplina de Estágio Supervisionado, a estudante-estagiária estava com 20 anos. Apenas estudava. Estava inserida em campo do estágio desde o primeiro semestre do terceiro ano do curso, frequentando uma instituição de ensino formal. Desenvolveu as atividades do projeto de ensino, em sala de aula, em ambos os semestres, quando estagiou em uma primeira série. Desenvolveu, juntamente com Patrícia e Elisa, o grupo de projeto de ensino sobre o tema Monteiro Lobato. Participou, no primeiro semestre, apenas das disciplinas vinculadas ao PI (Fundamentos do Ensino de Ciências e Prática de Ensino) e, no segundo semestre, participou da disciplina de Estágio Supervisionado.

Após a escolha dos sujeitos e a leitura de suas narrativas, realizamos uma entrevista, no final do semestre, com os grupos de desenvolvimento de projeto de ensino nos quais os sujeitos escolhidos estavam inseridos, a saber Giovanna e Cristiane, integrantes do grupo Corpo Humano, e Patrícia e Daniele, integrantes do grupo Monteiro Lobato.

---

<sup>16</sup> Daniele e Patrícia autorizaram que fossem reveladas suas identidades e, assim, concordaram com o uso de seus nomes no texto.

Optamos por realizar as entrevistas com as estudantes em conjunto com suas colegas de grupo, para complementar as informações sobre o desenvolvimento das atividades formativas, enunciadas nas narrativas escritas. Outra razão para procedermos de tal forma se deve ao fato de compreendermos, com base na Teoria Histórico-Cultural, que a produção de sentidos pessoais ocorre pela relação mediada em situações objetivas.

Depois de realizadas as entrevistas, enviamos às estudantes, por meio de correio eletrônico, as respectivas transcrições, para que lessem e completassem as informações que julgassem necessárias. Algumas modificações nas respostas poderiam ser feitas, caso não concordassem com as informações. Das quatro estudantes, apenas duas leram e devolveram o texto de transcrição, indicando o acréscimo de informações em cor diferente da que havíamos usado para digitar o texto.

A realização da entrevista foi importante para que pudéssemos conhecer as experiências de formação e os sentidos pessoais que as estudantes-estagiárias produziram no percurso de realização das tarefas formativas solicitadas na disciplina. Esses sentidos poderiam se relacionar aos contextos de realização de uma prática de ensino, ao desenvolvimento do projeto de ensino, ao seminário de adensamento teórico ou às elaborações dos textos narrativos sobre as experiências formativas vivenciadas. A leitura atenta das narrativas e o desenvolvimento da entrevista se aproximam do que Ginzburg (2003) denomina ações de um método indiciário: uma forma de se obter o saber por meio de um processo empírico e intuitivo, tomando como modelo o procedimento médico de fazer a anamnese de um paciente.

## CAPITULO V

### O MOVIMENTO DE PRODUÇÃO DO SENTIDO PESSOAL

#### Uma primeira análise: narrativas interpretativas

Apresentaremos, neste capítulo, a narrativa interpretativa sobre o relato das quatro estudantes-estagiárias, sujeitos da pesquisa, na seguinte ordem: Giovanna, Cristiane, Patrícia e Daniele. Buscamos, neste primeiro momento, evidenciar indícios de sentidos pessoais sobre o espaço de formação, produzidos pelas estudantes, ao participar das ações formativas solicitadas na disciplina de Estágio Supervisionado. Como já mencionamos, as atividades consistem em narrativas reflexivas, portfólio, projeto de ensino e adensamento teórico, elaborados em grupo, observação e intervenção em campo do estágio.

#### A relação teoria e prática: a problematização de Giovanna

A escrita da primeira narrativa de Giovanna é marcada por sua expectativa de aprender sobre a prática de ensino. A cada novo semestre, a estudante afirma ter novas expectativas para a sua formação. Inicialmente estas não lhe são claras, pois aparecem como uma sensação de querer aprender algo a mais: uma expectativa que está além do explicável: *quando escrevi minha narrativa sentia que faltava algo além, algo que realmente pudesse dizer o quanto eu queria voar, crescer, ir além do que até então fora aprendido* (Primeira Narrativa, Setembro/2008)<sup>17</sup>. Como podemos observar, em seu relato, há indícios de uma necessidade de aprender novos conhecimentos, de fazer novas descobertas

No entanto, a narradora associa tais descobertas a situações de conflito. Uma possível questão a esse respeito consiste em saber quais seriam esses conhecimentos e

---

<sup>17</sup> Os fragmentos extraídos das narrativas escritas pelas estudantes-estagiárias não sofreram alterações gramaticais ou estilísticas.

quais descobertas-conflito essa estudante quer alcançar. Dentre as mudanças ocorridas no semestre, até o momento da primeira narrativa, Giovanna coloca em destaque a mudança de professora, que implicou a mudança da classe de estágio, de uma terceira série para uma primeira série, mudança esta que parece ter sido acolhida naturalmente pela estudante. Tal mudança decorreu de uma escolha sua, por ter encontrado afinidade com a professora, afinidade que é justificada pelo fato de esta ter falado com carinho e dedicação de seus alunos, além de tê-la convidado pessoalmente para fazer o estágio em sua classe.

A estagiária revela, também, em sua primeira narrativa, a exigência que costuma ter consigo mesma e a necessidade de se implicar naquilo que faz: *pois quando não me dedico muito ao que me está sendo proposto me sinto um pouco incapaz, e nesse semestre gostaria de me dedicar mais as aulas, as atividades, e as leituras propostas* (Primeira Narrativa, Setembro/2008).

Aproximadamente um mês depois, em sua segunda narrativa, Giovanna problematiza sua formação no curso de Pedagogia, atribuindo a este, dentre outras fragilidades, a de apresentar uma assimetria entre teoria e prática. Desse modo, a narradora problematiza a predominância de uma formação teórica dada pelo curso, relacionando-a ao fato de alguns professores não terem tido experiência com o ensino na escola. Para ela, passar pela experiência da formação escolar é condição para que um professor da formação inicial possa sustentar as teorias de aprendizagem que desenvolve: *Como poderão (esses professores sem experiência com o ensino escolar) me passar algo que não seja somente vinculado a teoria?* (Segunda Narrativa, Setembro/2008). Ao fazer essa observação, Giovanna nos passa a impressão de ter-se autorizado a trazer, para sua narrativa, uma queixa que tende a ser silenciada *E muitas vezes dentro da Universidade nos calamos por temer uma punição* (Segunda Narrativa, Setembro/2008).

A estudante-estagiária está convencida de que a teoria pode conferir perfeição às coisas e simplificá-las. Está convencida, também, de que a prática não confirma esta perfeição e de que a realidade não é tão simples como a teoria pretende torná-la. Em sua formação no curso, a estudante apreendeu um significado de oposição entre teoria e prática e, talvez, queira dizer que teorias sobre a escola não correspondem realmente ao que a escola é. Com base nesta convicção, Giovanna projeta sua expectativa em uma formação que dê ênfase também, ou na medida do possível, à prática:

*Sinto realmente que deveríamos ter muito mais da prática, dentro do possível, já que é através das práticas que as dúvidas brotam, pois muita coisa é perfeita na teoria e quando*

*chegamos à escola e observamos a realidade, podemos ver que muitas coisas são opostas e não tão simples quanto parece (Segunda Narrativa, Setembro/2008).*

Nesta reflexão, Giovanna nos leva a compreender que, em suas elaborações sobre a relação entre teoria e prática, apoia-se na vertente popular, presente em vários discursos de professores, que dizem: “na prática a teoria é outra”. Em seu texto, a estudante coloca lado a lado as falhas que atribui ao curso e as muitas dúvidas que tem sobre o ofício de ensinar, descortinando, em seguida, as problematizações de sua formação no curso e as dúvidas que a afligem: *tenho muitas dúvidas em relação a como podemos fazer com que os alunos prestem atenção sobre o que está sendo abordado com eles em sala [...] Tenho muitas dúvidas a respeito do ensino e trabalhar com ele, pois a cada nova descoberta minhas dúvidas aumentam (Segunda Narrativa, Setembro/2008).*

A essa altura da narrativa, podemos perguntar para Giovanna: será que um curso com mais ênfase na prática resolveria antecipadamente todas as dúvidas que esta constrói? As dúvidas que Giovanna tem, no momento de sua narrativa, não se restringem somente ao contexto do ensino, pois atingem, também, seu projeto profissional, o de ser professora: *será que ser professor é uma profissão quase impossível de ser realizada com perfeição, já que cada vez mais as coisas se agravam, e se investem menos na educação (Segunda Narrativa, Setembro/2008).*

Depois de mais de um mês de convivência com o estágio, Giovanna, ao escrever a terceira narrativa, volta a falar de sua ansiedade em querer saber mais e, se possível, tudo sobre o ofício de ensinar: *pois é gostaria de sair já trabalhando, sabendo dar aula, como lidar com os alunos e ter todo um posicionamento a respeito da aprendizagem dos alunos (Terceira Narrativa, Novembro/2008).* Nesse fragmento do relato, a exemplo da segunda narrativa, a estudante atribui a responsabilidade por ainda não saber ser professora à formação dada pelo curso, formação esta que considera um tanto aligeirada, por centrar as discussões teóricas no desenvolvimento de seminários pelos alunos: *quase todos os professores nossos estão dando seminários, e acaba ficando cansativo (Terceira Narrativa, Novembro/2008).* Sua crítica parece supor que as discussões promovidas por seminários, a partir de elaborações feitas por seus colegas, não respondem às suas expectativas sobre a formação e sobre aquilo que almeja aprender. Giovanna esperava aprender com os professores das disciplinas um pouco mais sobre a prática de ensino (como agir em relação ao conteúdo, em relação aos alunos na

escola) e isso não se refere apenas à disciplina de estágio, mas a todas as disciplinas que cursou no semestre, porque, em todas elas, a elaboração de seminários foi recorrente.

A estagiária revela ser cansativo ouvir teorias que parecem não fazer sentido, quando relacionadas ao que está vivenciando no estágio, e que não respondem ou não direcionam sua ação para os problemas que observa na realidade escolar. Desse modo, Giovanna diz perceber uma relação conflituosa entre teoria e prática nas disciplinas do curso. Contudo, à medida que avançam os estudos na disciplina de Estágio, essa estudante se dá conta de que o seminário de seu grupo e os dos outros da classe ofereceram-lhe a oportunidade de aprofundar teoricamente aspectos da relação entre professor e aluno que, na prática pedagógica do estágio, aparecem-lhe como problema. Um exemplo disso foi o seminário de seu grupo, que tratou o tema “Autonomia dos alunos”. Esse tema era de seu interesse por emergir de suas observações na sala de aula em que estagiou, bem como das discussões feitas nas disciplinas do curso.

*No meu seminário pude aprender melhor sobre um tema que gostaria de me aprofundar (o tema que versa sobre a autonomia). [...] a escolha do tema foi devido à análise da realidade escolar, comentada também pelos professores, onde a autonomia é abordada somente quando um professor foge das aulas padronizadas que são ministradas pelas apostilas, já que estas não são feitas através da análise da sala e de todos os alunos (Narrativa Final, Novembro/2008).*

O desenvolvimento dos seminários, que até então parecia estar distante das expectativas com a disciplina, passa a ter, para Giovanna, também relações com a experiência de desenvolvimento do projeto de ensino. Isso faz com que a estudante-estagiária produza sentidos de formação que qualificam a realização do seminário de adensamento teórico como uma ação que lhe possibilitou refletir sobre hipóteses de mudança em sua intervenção didática.

*E na apresentação do mesmo, vi que a autonomia teria de ser mais utilizada dentro do projeto de ensino, pois na aplicação obtivemos alguns erros que só foram vistos nessa nossa apresentação para a sala e professores. A escolha do tema foi devido a análise da realidade escolar (Narrativa Final, Dezembro/2008).*

O estudo sobre a autonomia parece ter interferido na elaboração e no desenvolvimento das atividades de Giovanna com os alunos: *nas atividades que fiz, pareciam que estavam perfeitas, até para refletir: será que tudo está correto? Será que dei a oportunidade de serem autônomos? E aprenderam?* (Narrativa Final, Dezembro/2008).

Já no final da disciplina, quando escreveu sua última narrativa, Giovanna enfatiza a importância do estágio em seu processo de aprendizagem, destacando que foi a partir dele que as teorias estudadas passaram a fazer mais sentido: *é essencial falar também sobre o estágio que fiz na escola Sérgio Porto, pois foi através dele que meus conhecimentos e certezas, sobre todas as teorias até então dadas, umentaram* (Narrativa Final, Dezembro/2008). A narradora sugere que a prática dá sentido à teoria, em uma relação que lhe proporcionou conhecimentos e certezas, embora não explicita quais seriam estes.

O que é importante, para Giovanna, é aprender com a prática. Por isso, ela enfatiza que o estágio foi um ambiente que produziu sentidos para as teorias que vinha estudando no curso. Suas restrições à realização de seminários na disciplina e no curso também foram se desfazendo, à medida que Giovanna percebia que esta atividade permitia não somente fazer relações com aquilo que observava na sala de aula do estágio, como também entender essas relações do ponto de vista teórico: *na aula que dei para a primeira série, por exemplo, me fez entender toda a teoria que havia lido sobre a autonomia que até então era fácil argumentar que os professores deveriam dar autonomia total aos seus alunos* (Narrativa Final, Dezembro/2008).

A teoria passou a dialogar com a prática, mas, em um primeiro momento, parece não ter “resolvido” o problema que, no relato de Giovanna, é visto como central para a prática de ensino: a falta de autonomia dos alunos. Mesmo se dizendo satisfeita com as aprendizagens realizadas no estágio, relativamente ao problema da autonomia, a estagiária leva consigo a sensação de que *é difícil mudar estruturas que são bases dentro do sistema educacional* (Narrativa Final, Dezembro/2008). Esse desabafo possibilita inferirmos que, para a narradora, a teoria sobre a autonomia, estudada no desenvolvimento do seminário, não tem provocado mudanças na prática pedagógica.

Apesar de sua insistência em afirmar que percebe a existência de um fosso entre teoria e prática (percepção esta que, ao finalizar o estágio, concerne não mais à assimetria supostamente encontrada no curso, mas à própria experiência de sentir a prática resistente à teoria), Giovanna parece aceitar que a teoria, embora não modifique aquilo que já está

posto, sugere novos caminhos a serem percorridos. Assim, a estagiária evidencia que fez parte desse seu processo de aprendizagem “enfrentar o novo”.

*Agora já sei que para uma coisa, ou um projeto se realizar só é necessário nossa perseverança para enfrentar o novo. Muitas vezes somos negativos e não entendemos que a dificuldade nos faz crescer e nossa vitória só depende de nós mesmos e da concretização de nossos ideais (Narrativa Final, Dezembro/2008).*

Como tarefa inserida na disciplina de Estágio Supervisionado, o seminário de adensamento teórico veio somar-se às demais tarefas do Projeto Integrado. Entretanto, a necessidade de mudança na visão sobre o elo entre teoria e prática, subjacente em toda a escrita de Giovanna, parece se concretizar na relação estabelecida com essa tarefa. O seminário que, inicialmente, foi visto como um dos tantos cansaços suportados ao longo do curso, à medida que problematizou a relação entre teoria e prática, passou a ser tomado como um dos marcos da aprendizagem sobre a prática. Nas palavras de Giovanna: *o que para mim esse semestre apesar de mais trabalhoso foi mais construtivo do que o anterior, pelo fato de termos mais leituras e associações com o estágio (Narrativa Final, Dezembro/2008).*

No estágio, a sensação de confiança atribuída ao desenvolvimento do projeto de ensino se relaciona, para Giovanna, ao modo como a professora de estágio a acolheu. A professora solicitou sua ajuda no decorrer das aulas e, em razão disso, as atividades práticas que realizou não se restringiram aos poucos momentos de aplicação das atividades de ensino que planejou, mas se estenderam para os demais dias de estágio: *digo também que esse estágio atual me fez ter mais confiança em dar aula, pois antes só tive essa oportunidade no dia da aplicação, agora a professora Leila me dava a oportunidade de ajudar nas atividades dadas durante todas as sextas-feiras (Narrativa Final, Dezembro/2008).*

Ao finalizar sua última narrativa, Giovanna volta a enfatizar a importância dada à aprendizagem com sustentação na prática: *posso ver concretamente todos os argumentos, e assim enfatizar esses conhecimentos previamente dados, ou seja, hoje mais do que nunca valorizo a aprendizagem nossa através da prática (Narrativa Final, Dezembro/2008).*

No final do semestre, entrevistamos o grupo do qual Giovanna fez parte, a fim de indagar sobre o percurso de desenvolvimento do estágio e do projeto de ensino. Nessa entrevista, observamos que as experiências obtidas com o estágio e descritas nas narrativas são retomadas nas falas de Giovanna, que, agora, compreende-as sob o olhar das aprendizagens que leva dessa vivência para sua futura prática pedagógica. Tais

aprendizagens se relacionam à escolha pela continuidade do tema do projeto de ensino do semestre anterior e à necessidade de reformulação das atividades que haviam sido elaboradas para a terceira série, sala em que estagiou naquele semestre. Essa reformulação se deveu à mudança de turma, pois, no segundo semestre, Giovanna começou a estagiar em uma turma de primeira série.

O tema do projeto de ensino em ambos os semestres foi Corpo Humano. Essa escolha aconteceu no primeiro semestre, quando Giovanna e sua colega observaram a demanda dos alunos em conhecer com mais detalhes os órgãos do corpo humano: *um menino começou a falar olha eu não tenho um rim e os outros alunos começaram, lembra? (voltando-se para a colega), a falar, ai que estranho ele não tem rim, como ele está vivo? e a gente sentiu uma necessidade de falar um pouco mais sobre o corpo humano* (Entrevista, Dezembro/2008).

A continuidade do tema de um semestre para outro foi ao encontro do que as estagiárias possivelmente desejavam desenvolver no segundo semestre de estágio. Giovanna conta que seu grupo pensou, inicialmente, em mudar o tema de Corpo Humano para Cores. Esse novo tema surgiu quando participaram de uma aula prática da disciplina de Fundamentos do Ensino de Ciências, no semestre anterior, pois perceberam que seria um tema diferente a ser estudado com as crianças e que, a partir de suas observações no estágio, haveria uma demanda sobre esse tema por parte destas. Porém, após uma discussão em grupo, as estudantes levantaram razões para decidir não alterá-lo, tais como: o fato de terem mais um estudo a ser realizado na disciplina, o aprofundamento teórico e o pouco tempo para fazer as modificações necessárias no projeto de ensino.

De acordo com Giovanna, um motivo plausível para as dificuldades que sentia na re-elaboração do projeto, sobretudo das atividades, era a pouca orientação que dizia estar recebendo na disciplina. Talvez, esse tenha sido um dos motivos por não ter optado pela mudança. A estagiária explica que a falta de orientação se deveu ao fato de as três disciplinas que subsidiavam a proposta do projeto de ensino – Fundamentos do Ensino de Matemática, Fundamentos do Ensino de Ciências e Prática Pedagógica –, no primeiro semestre, terem sido substituídas por apenas uma, no segundo semestre, o Estágio Supervisionado: *antes eram três aulas*. (Entrevista, Dezembro/2008).

Na entrevista, Giovanna reforça, mais uma vez, sua insatisfação, já manifesta na narrativa a respeito de os seminários tomarem o espaço de aulas mais expositivas e de respostas às dúvidas sobre como fazer no estágio. Desse modo, Giovanna retoma a queixa

sobre as disciplinas, que não dariam sustentação teórica necessária para a realização do estágio, por se centrarem apenas em apresentações de seminários.

*Então ficaria muito difícil a gente pegar e fazer um outro negócio, sendo que é uma aula só (estágio Supervisionado), antes eram três aulas e ai eu acho que se teve (dificuldade) foi nas atividades e não na estrutura de fazer o projeto, mas nas atividades que a gente ia mudar [...]. Eu senti falta de uma matéria que os professores falassem, do conteúdo, mais expositiva, mais tirando dúvida, não que eu não goste mas que todas as matérias desenvolveram muito seminário e a gente acaba dispersando, porque imagina, de segunda a sexta nossos amigos falando lá na frente (Entrevista, Dezembro/2008).*

Chama-nos a atenção que, ao fazer essa reflexão, Giovanna não percebe a contradição presente em suas falas. Pois, ao mesmo tempo em que mostra resistência e crítica aos seminários, revela que a relação de diálogo e de troca de experiências que se estabeleceu em seu grupo de elaboração do projeto, na produção do seminário, contribuiu para resolver os problemas que encontrava ao desenvolver as atividades do projeto em sala de aula.

*eu acho que é melhor fazer junto porque a gente trocou muita informação, exemplo: vamos fazer isso, a gente poderia colocar tal coisa. [...] a gente dialogar sobre o que a gente pensava ou achava. Ela (sua colega) aplicou antes teve uma parte do texto que os alunos dela não entenderam, comentou para mim que não conseguiu realizar. Aí eu já peguei no meu e falei eu não vou falar isso, o meu deu tempo de medir, porque eu não falei sobre a parte do texto que ela trabalhou [...] nesse projeto teve todo um diálogo, muito melhor (Entrevista, Dezembro/2008).*

Dois motivos diferentes daqueles das colegas do grupo acresciam-se às dificuldades que Giovanna encontrava no estágio: o fato de ter mudado a classe de estágio, bem como a ausência da professora, quando assumiu a classe para desenvolver as atividades do projeto.

*então para mim foi mais difícil aplicar mesmo, ainda mais que no começo eu tive que ficar sozinha na sala. E, ainda, no meu caso eu achei dificuldade em aplicar mesmo porque eu achei que na terceira (série) eles tem toda uma estrutura já de sentar de...(incompreensível)*

*E, na primeira não, eles desenvolvem muito mais o lúdico ainda por que eles tem música”  
“Antes era terceira (série) agora era primeira, então a gente ficou só no quem é mais alto, quem é o mais baixo, entre os meninos, entre as meninas, comparar mesmo, porque antes dava para fazer um processo mais elaborado (Entrevista, Dezembro/2008).*

Giovanna, na entrevista, expressa uma expectativa frustrada do grupo, ao assumir cada uma a sua classe para desenvolver o projeto. Tudo estava muito bem preparado, o que não garantiu que a relação com os alunos ocorresse como esperavam. Ao fazer seu relato, a narradora procura, também, explicar porque isso aconteceu: um dos motivos teria sido o fato de os alunos não estarem tão acostumados com elas, estagiárias, quanto estavam com sua professora, por terem convivido um tempo maior com ela. Giovanna considera, ainda, que os alunos, por não demonstrarem atenção à sua aula, poderiam estar testando-a. Neste momento, ocorre-nos perguntar, qual seria, em sua opinião, o teste ao qual os alunos a estavam submetendo? Por que essa opinião não é a mesma, quando se trata da relação entre esses alunos e a professora?

Giovanna conclui sua fala, dizendo que sentiu, com sua experiência no estágio, que não é tão fácil ser professora, ficando reticente sobre sua posição a respeito de sua escolha profissional. Talvez, o fato de se sentir testada pelos alunos tenha colocado em questão suas convicções sobre o ofício de ensinar. Giovanna comenta que não foi só possível, mas também “prazeroso” elaborar um projeto de ensino, mudando, tirando e acrescentando atividades. No entanto, foi no momento da aplicação que a estagiária sentiu medo e insegurança, vendo as crianças desatentas, ao mesmo tempo em que via o projeto, planejado na medida certa para a classe, não se ajustar a ela. Daí, talvez, o seu desabafo, não é tão fácil ser professora.

*O problema é o contato mesmo com os alunos, não das professoras, os alunos não estavam acostumados muito com a gente, no entanto, são só seis meses e eles tem um ano /eu acho que a gente achava que ia ser tudo mil maravilhas, eu vou chegar vou fazer, eles vão sentar, me ouvir, e participar... e chega na hora... não, não que os meus não tenham participado, mas eu acho assim e se por exemplo o aluno falar: “eu não vou fazer” o que eu ia fazer no momento?/ para mim foi mais difícil aplicar mesmo, ainda mais que no começo eu tive que ficar sozinha na sala.*

*[...] Eu gostei (de desenvolver o projeto). Só na parte que não estava a professora que eu senti dificuldade por eu sentir que quando a professora está eles tem toda uma postura porque eles estão acostumados com ela desde o começo do ano, aí vou eu uma pessoa que está a pouco tempo eles testavam a toda hora [...]. Foi mais na hora de aplicar mesmo que eu senti muita insegurança estava com muito medo na hora, mas aí depois eu vi que ficou tranqüilo, e em grupo, eu gostei.*

*[...] Então a gente teve que tirar a atividade porque não tem uma estrutura para aplicar a atividade, então na hora de desenvolver te dá muita empolgação, mas na hora de aplicar a realidade pode ser outra. Eu fiquei satisfeita em elaborar eu acho, porque em aplicar, eu gostei muito de ter aplicado mas eu vi que para aplicar não é tudo as mil maravilhas quanto parece que nem, eu vejo a professora: “ah, eu queria fazer isso e isso, mas não vai dá “porque tem sempre, as vezes empecilho, não é tão fácil ser professora, eu acho que ... não sei (Entrevista, Dezembro/2008).*

Giovanna retoma, na entrevista, um assunto que tratou em suas narrativas escritas, revelando que a boa relação que teve com a professora da classe de estágio era devido ao fato de ter criado um vínculo forte com ela, ao trabalharem juntas na festa junina da escola. A narradora relata, ainda, que não foi possível estabelecer um vínculo semelhante com a professora do estágio anterior, posto que esta conversava com ela apenas assuntos sérios. A estagiária considera que o estágio, no segundo semestre, marcou-a mais do que a disciplina de Estágio Supervisionado, por ter estabelecido um vínculo maior com a professora.

*Para mim o que marcou mais na disciplina foi o primeiro semestre, agora o estágio o que marcou mais para mim foi agora, porque eu tive uma relação com a professora que eu adorei ela, porque eu trabalhei com ela na festa junina, então eu já tinha conhecido a gente já tinha combinado, então formou um vínculo muito forte. Porque a outra professora não conversava tanto, ela dava as coisas mais séria (Entrevista, Dezembro/2008).*

Giovanna retoma também, sob outro ponto de vista, a questão da mudança do projeto. Anteriormente, essa mudança teria sido decorrência de uma suposta demanda das crianças, pensada pelo seu grupo de elaboração do projeto. Entretanto, após desenvolver o aprofundamento teórico sobre a autonomia na escola, no seminário do grupo, a

necessidade de mudança é relacionada à crença de que se deve desenvolver a autonomia da criança. A pergunta a ser feita, na avaliação do projeto, é se essa autonomia foi ou não possibilitada.

*A gente não chegou a mudar muito no projeto a gente pensou em mudar agora depois que aplicamos o aprofundamento teórico... porque até então eu não tinha pensado “será que eu fiz de uma maneira que os alunos iam ser autônomos?” [...] eu não tinha relacionado o aprofundamento teórico com o projeto eu estava pensando no aprofundamento teórico porque eu queria que eles fossem autônomos, mas na hora de aplicar de fazer eu acho que é muito mais difícil você falar: “ vamos dar autonomia” até porque eu não sou a professora sou estagiária, estou lá aplicando um dia e como eu vou dar autonomia e para eu fazer atividades que eles possam levantar participar, sendo que eu não faço parte daquela estrutura e eu não tinha uma relação direta (Entrevista, Dezembro/2008).*

Ao finalizar sua fala, na entrevista, Giovanna faz uma avaliação de suas aprendizagens na disciplina de Supervisão de Estágio, declarando ser esta a matéria do curso que mais lhe ensinou sobre a prática, em contraposição às disciplinas teóricas que havia cursado até então. A estudante-estagiária afirma ter sido essa a disciplina em que aprendera a conciliar a teoria com a prática, a disciplina que permitiu o contato com a realidade que, para ela, é o contato com a criança na escola. E, ainda, enquanto no início do estágio o fato de ter mudado de série lhe parecia uma dificuldade quase intransponível, na finalização deste, esse fato lhe aparece como um fator de muita aprendizagem. Contrariamente ao que observou em suas primeiras narrativas e, mesmo no início da entrevista, a respeito de sentir pouco apoio teórico nas disciplinas, Giovanna afirma ter aprendido muito na disciplina de estágio, muito mais do que no semestre anterior. Assim, a estudante coloca toda a responsabilidade pela aprendizagem no fato de a disciplina ter possibilitado “fazer o projeto e aplicar”,

*Porque é uma experiência que você tem com uma sala, como você vai planejar as aulas, como eu acho que ensina mesmo você depois na prática, eu acho que tem relação... foi uma das matérias que mais me ensinou na prática, porque as outras é muito teoria, teoria e aí esse não, a gente tem a teoria e vamos conciliar com a pratica fazer o projeto aplicar, eu acho que é onde dá para a gente a realidade, o contato com criança, até então eu não tinha.*

*[...] eu acho que aprendi muito mais do que o semestre anterior, porque a gente fazia.. vamos adequar para a primeira série, só este fato é ter que adequar para a primeira série eu acho que já foi um aprendizado para mim, porque se eu deixasse como estava eu não conheceria como que é a diferença; eu gostei de ter mudado de uma terceira para primeira porque eu vi uma realidade diferente um projeto que é o mesmo mas é diferente, então eu acho que aprendi muito mais agora (Entrevista, Dezembro/2008).*

### **Análise Teórica: A produção do sentido pessoal sobre o espaço de formação no percurso formativo de Giovanna**

É possível inferir que Giovanna começa a produzir um diálogo no qual teoria e prática não se opõem, pois a estagiária revela que o adensamento teórico ocorrido por meio do seminário de seu grupo passou a iluminar suas reflexões na elaboração do projeto de ensino, bem como a servir de referência para avaliar o desenvolvimento deste com os alunos. Os significados que podemos interpretar das narrativas de Giovanna, no que diz respeito a suas demandas de formação como estagiária, são sustentados por uma concepção expressa sobre a relação entre teoria e prática. Para a estudante, essa relação se configura, inicialmente, como de oposição – *sinto realmente que deveríamos ter muito mais da prática [...] pois muita coisa é perfeita na teoria e quando chegamos à escola e observamos a realidade, podemos ver que muitas coisas são opostas e não tão simples quanto parece* (Segunda Narrativa, Outubro/2008) – e, posteriormente, como de complementaridade.

Há, também, uma mudança no sentido que Giovanna atribui à relação entre teoria e prática no final da disciplina. Inicialmente, a teoria é tudo o que está sendo ensinado no curso a respeito da prática pedagógica, enquanto a prática é o que acontece na escola. Para Giovanna, é como se, ao aprender a teoria no curso, não houvesse uma relação entre esta e a prática de ensiná-la ou, ainda, como se o ensino que acontece na escola não tivesse nenhuma relação com as teorias pedagógicas estudadas. Essa ruptura só é resolvida quando Giovanna elabora atividades de ensino para as crianças com o objetivo de possibilitar-lhes processos autônomos de aprendizagem. Assim, Giovanna passa a valorizar o conhecimento através da prática, porque o espaço da intervenção didática (o projeto de ensino) tornou-se, para ela, um espaço de formação, ao possibilitar desenvolver elementos de um referencial teórico, no caso a autonomia.

Podemos interpretar essa suposta mudança tendo como suporta a Teoria da Atividade de Leontiev (2004). Segundo essa teoria, a mudança de um significado para um sentido pessoal só é possível quando o sujeito se encontra em atividade, ou seja, quando torna eficaz o motivo compreendido da atividade em que está inserido. Para Leontiev (1970?, 1983), o significado é acordado socialmente e tem caráter mais estável, enquanto o sentido é o significado acrescido das experiências vividas pelo sujeito, tornando-se dessa forma, um significado singular. Cada sujeito que acessa o significado universal de uma palavra ou de um conceito participa de suas modificações futuras.

Podemos inferir que Giovanna, ao desenvolver o estudo teórico sobre a autonomia, encontrou uma sustentação para as questões sobre a relação professor-aluno e aluno-aluno em sala de aula. No entanto, essa estagiária acaba percebendo que, uma vez feito o estudo teórico, não é possível fazer uma correlação direta entre os significados de autonomia nele acessados e as relações que se estabelecem, a todo o momento, em sala de aula, pois, mesmo tendo preparado meticulosamente as atividades, ao desenvolvê-las, teve que lançar mão de atitudes junto aos alunos que considerava anti-autonomia.

Giovanna se motiva na produção do seminário de adensamento teórico, porque o tema desenvolvido nele a envolveu e porque conseguiu, ao realizá-lo, estabelecer a unidade entre teoria e prática, não apresentada pela disciplina e questionada no início de sua primeira narrativa. Há indícios de que o sentido pessoal atribuído à elaboração do seminário de adensamento teórico como um espaço de formação é sustentado pelo seu envolvimento na realização desta ação. Nesse sentido, a mudança em seu olhar sobre a unidade entre teoria e prática evidencia que o lugar em que se efetiva esta unidade pode ser um espaço de formação para ela.

Além disso, Giovanna compreende a relação com a professora como um espaço de formação para o ofício de ensinar, porque esta possibilitou que a estudante-estagiária a auxiliasse em tarefas durante as aulas. Para a estudante, isso pode ter indicado uma valorização de sua atuação como estagiária por parte da professora, não restringindo sua atuação apenas à “aula” do projeto de ensino.

De acordo com Leontiev (2004, p.104), para encontrarmos o sentido pessoal e, assim, considerar que o sujeito está em atividade, “devemos descobrir o motivo que lhe corresponde”. O motivo que Giovanna, juntamente com o seu grupo, encontra para desenvolver o seminário de adensamento teórico consistiu em buscar, nesse estudo, um esclarecimento maior para a possibilidade de tornar as crianças autônomas. No caso

particular de sua vivência no estágio em sala de aula, ela observa que há uma relação de dependência, de não autonomia, a respeito tanto da dinâmica orientada pela professora, ao conduzir as atividades, quanto das crianças em seus processos de resolução dos exercícios relativos a essas atividades. A problematização desse processo, ou seja, o sentido que Giovanna atribui à prática pode ser um reflexo da relação estabelecida entre o significado da prática que vê e o da que projeta para si futuramente, ou, dito de outro modo, entre o que vê na escola e a formação para o ofício de ensinar que quer alcançar.

É certo que, ao se relacionar com as crianças, Giovanna compreendeu que suas expectativas sobre conferir autonomia aos alunos, no momento de realização do projeto de ensino, não poderiam se realizar “ao pé da letra”. A partir daí, a estudante produz o sentido de que a autonomia se constrói ou se exercita na realização das atividades, ou seja, de que é necessário criar condições pedagógicas para que as pessoas exercitem sua autonomia. A dificuldade dessa realização residiu na contradição entre “controlar” a sala e, ao mesmo tempo, possibilitar um ambiente de autonomia na realização dos exercícios. Um possível novo sentido, atribuído por Giovanna ao espaço de produção da relação entre teoria e prática e decorrente de sua vivência, pode ter sido o da imprevisibilidade da prática frente ao planejamento concebido a partir de aspectos da teoria.

Diante do movimento de escrita da estudante-estagiária, observamos que há indícios de que o sentido pessoal de formação, produzido sobre as ações formativas desenvolvidas, surge no modo como essa estudante se envolveu nas atividades realizadas. Para cada tarefa, houve um motivo que a envolveu em um processo de atividade (com relação à professora, ao campo do estágio, à realização do seminário de adensamento teórico, à realização do projeto de ensino) que se distingue do significado social atribuído pelos formadores. Consideramos que, pelo fato de apresentar um movimento de produção de sentidos pessoais relacionados à sua formação, Giovanna conseguiu se colocar em atividade de formação no contexto do Projeto Integrado.

No quadro a seguir, apresentaremos uma síntese dos sentidos pessoais produzidos por Giovanna, bem como das ações formativas que foram evidenciadas pela estudante-estagiária como espaço de formação para o ofício de ensinar.

	<b>Significado Social do Projeto</b>	<b>Sentido pessoal produzido</b>
<b>Narrativas</b>	Tornar-se um espaço formativo, no qual o estudante-estagiário reflita, dando sentido pessoal às experiências formativas desenvolvidas no contexto de sua formação para o ofício de ensinar	Não evidencia a produção de um sentido pessoal sobre a escrita da narrativa como um espaço de formação para o ofício de ensinar.
<b>Portfólio</b>	Tornar-se um espaço formativo, no qual o estudante expresse eventos, situações e episódios marcantes sobre a própria experiência de formação	Não evidencia a produção de um sentido pessoal sobre a produção do portfólio como um espaço de formação para o ofício de ensinar.
<b>Projeto de ensino</b>	Tornar-se uma intervenção de ensino que promova a inserção dos estudantes do curso de Pedagogia no exercício da prática docente; que contribua para o desenvolvimento flexível dos conteúdos escolares e que estimule os estudantes, tanto na discussão sobre as práticas de planejamento e realização de atividades de ensino, quanto no trabalho coletivo.	Constitui-se, para Giovanna, um espaço de formação, à medida que: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ao entrar no movimento de realização do referido projeto de ensino, suas crenças e conhecimentos sobre as teorias foram se modificando;</li> <li>- se configura como um espaço no qual pôde desenvolver a troca de conhecimentos com sujeitos mais experientes: a professora e, em um determinado momento, a sua colega de grupo.</li> </ul>

<p><b>O estágio</b></p>	<p>Tornar-se um espaço de problematização, aprendizagem e formação para o ofício docente em ações de observação e intervenção didática.</p>	<p>O estágio é o espaço onde Giovanna produz sentidos de formação porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- envolveu-a, quando esta desenvolvia as atividades de intervenção didática na sala de aula;</li> <li>- permitiu que ela produzisse conhecimento sobre a prática de ensino.</li> <li>- permitiu observar que a realidade da sala de aula é imprevisível e que agir nela é um conhecimento adquirido pela experiência.</li> <li>- possibilitou que ela se sentisse valorizada pela professora, quando esta lhe deu abertura para ajudá-la nas atividades de rotina da sala;</li> <li>- o contato com as crianças a fez produzir sentidos de formação.</li> </ul>
<p><b>Seminário de Adensamento Teórico</b></p>	<p>Tornar-se um movimento de pesquisa e reflexão teórica para o grupo de estudantes-estagiários, tendo como motivo um tema que emerja de suas problematizações ao observarem a rotina de ensino da sala de aula que frequentam no campo do estágio.</p>	<p>O Seminário de Adensamento Teórico se constituiu como espaço de formação porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a estudante pôde produzir novos conhecimentos sobre um conteúdo teórico;</li> <li>- pôde se sentir envolvida na produção de uma pesquisa teórica, relacionando-a com o ambiente da sala de aula.</li> </ul>
<p><b>Aulas da disciplina</b></p>	<p>Ser um espaço de diálogos e de trocas de experiências entre professores e estudantes; espaço de mediação do trabalho realizado.</p>	<p>As aulas da disciplina se tornaram um espaço formativo, à medida que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a estudante desenvolveu a prática e, a partir dela, testou seus conhecimentos, suas hipóteses sobre ensinar.</li> <li>- possibilitaram a realização da intervenção didática;</li> </ul>

Quadro 2: Resumo da análise dos sentidos pessoais sobre o espaço de formação constituído pela estudante-estagiária Giovanna.

## Para Cristiane, o estágio é tarefa ou atividade de formação?

O segundo semestre iniciou e Cristiane revela não ter criado muitas expectativas sobre o que iria vivenciar nas aulas do curso, porque, no semestre anterior, ela diz ter criado muitas expectativas e, devido a isso, acabou se decepcionando. Sua atitude não foi diferente em relação às aulas de estágio do segundo semestre, pois preferiu deixar as “coisas acontecerem”, esperar para conhecer o que seria proposto. Cristiane não revela o motivo que a levou a tomar essa decisão e diz não saber ao certo se esta é a mais correta. Apesar disso, sente-se recompensada pela decisão que tomou: *vejo que talvez por não esperar nada, estou recebendo muitas coisas boas, de forma geral estou gostando das aulas* (Primeira Narrativa, Setembro/2008).

Com relação à disciplina de estágio, a estudante afirma que a mudança de um semestre para o outro parece ter sido apenas no nome, pois as tarefas solicitadas permaneceram as mesmas das duas disciplinas do Projeto Integrado, das quais participou no semestre anterior. Cristiane acredita que não teve o tempo necessário para descansar e se organizar, antes de iniciar o segundo semestre do PI, situação que a deixa preocupada, por não querer repetir a experiência do semestre anterior: *eu comecei este semestre como se não tivesse parado para olhar para traz para botar as coisas no lugar. E meu único desejo era que esse semestre não fosse desastroso como o anterior* (Primeira Narrativa, Setembro/2008).

O contato com a prática de ensino trouxe, para Cristiane, sensações diferentes sobre ser professora: [...] *foram surgindo em mim medos novos, sensações que eu nunca tinha provado antes; medo de me formar e não dar conta de ser uma professora, medo de me acomodar, medo de não conseguir um emprego* (Primeira Narrativa, Setembro/2008). Além disso, como sugere o excerto seguinte, a estudante tem medo de não conseguir estabelecer um modo correto de se relacionar com os alunos, reconhecendo não haver um manual que a oriente para isso.

*[...] agora eu não tenho mais medo de ser professora por pensar que não darei conta de ensinar, mas sim por não saber se darei conta de lidar com meus alunos. É uma relação complicada a de aluno-professor... Muitas vezes eu vejo que cometo erros, e o pior de tudo é que esses erros um dia eu esquecerei, mas eles poderão refletir em meus alunos algo que eu não possa calcular. Tudo parece muito confuso, muito incerto...Não há um mapa para me*

*guiar, um manual para seguir o passo-a-passo...Só há você e seus alunos, pessoas que você como professor tem o dever de ensinar, instruir* (Primeira Narrativa, Setembro/2008).

Esse aspecto do ofício de ensinar, que lhe advém da experiência do estágio, apresenta-se, para Cristiane, como uma exigência de formação para a docência. A estudante diz que os antigos medos vêm à tona juntamente com outros, que considera novos, e com uma nova dimensão do exercício docente. Por isso, enfatiza que seu medo é o de se formar e não conseguir ser professora.

Quando escreve sua segunda narrativa, Cristiane já iniciou suas visitas ao campo de estágio. Além de participar do estágio, a estudante trabalhava como assistente em uma escola particular. No semestre anterior, havia escolhido realizar seu estágio em uma instituição de ensino não-formal, mas decidiu mudar de instituição, no semestre seguinte, para que pudesse conhecer a especificidade da sala de aula escolar: *eu acreditei que nesse semestre deveria fazer em uma escola de educação formal para poder acompanhar de perto o cotidiano da sala de aula* (Segunda Narrativa, Outubro/2008).

Cristiane escolheu uma primeira série para realizar seu estágio e se sentiu bem acolhida pela professora da turma que, conforme a estagiária, parecia se dedicar àquilo que fazia. A sensação de acolhimento, vivenciada na sala de aula em questão, é atribuída ao vínculo estabelecido com os alunos, no início do estágio:

*Estou fazendo estágio em uma primeira série com uma professora maravilhosa em que se vê claramente seu empenho para ensinar seus alunos. A maioria deles é alfabetizado e apenas alguns têm dificuldades (não tão grandes a ponto de serem de difícil superação)* (Segunda Narrativa, Outubro/2008).

Já em sua segunda narrativa, Cristiane elabora uma avaliação de sua atuação como estagiária, percebendo que sua presença constante nas aulas não só contribuiu para sua formação, como também para a aprendizagem das crianças e para o trabalho da professora. Assim, ela diz se sentir útil naquele ambiente. Para Cristiane, à medida que seu trabalho avança, o estágio se configura como uma possibilidade de formação para o ofício de ensinar. O vínculo estabelecido com as crianças a envolve de tal forma que ela não se permite ausentar-se nos estágios:

*eu sentei ao lado de uma aluna ... o legal foi poder ajudar tanto ela quanto a dupla de trás com as atividades. No decorrer das visitas noto que o vínculo que tenho com eles vai aumentando, tanto que não dá nem vontade de faltar no estágio / Sinto que minha presença é útil ali, não só no âmbito da minha formação, como também para os alunos e para a professora Elaine, que a cada visita contribuo com minha ajuda no decorrer da aula (Segunda Narrativa, Outubro/2008).*

À medida que adentrava na experiência do estágio, a relação de Cristiane com suas expectativas a respeito da disciplina de Estágio Supervisionado foi mudando. Se, ao iniciar o semestre, a estudante assume uma postura cética em relação a criar expectativas de formação com a disciplina, ao progredir no estágio essa postura vai se modificando. Assumir o papel de estagiária, para Cristiane, relaciona-se a demandas como, conhecer mais profundamente a prática de ensino e saber relacioná-la às teorias pedagógicas que tem estudado no curso: *tenho expectativas de que as aulas possam me ajudar a fazer uma maior ligação entre teoria e prática* (Segunda Narrativa, setembro/2008).

Cristiane esperava, no início, que as exposições teóricas sobre a prática pudessem resolver as dúvidas que surgissem ao desenvolver a atividade de estágio. Contrariamente à suposta tentativa de se manter indiferente expressa na primeira narrativa, após certo período de vivência na disciplina e no estágio, a estudante passa a explicitar suas expectativas concernentes ao período de formação pelo estágio

*Assim como tenho expectativas de que as aulas possam me ajudar a fazer uma maior ligação entre teoria e prática [...] ainda sinto que falta algo nas aulas, um momento mais explicativo, aulas expositivas em que os alunos pudessem tirar suas dúvidas a partir da teoria que o professor estaria abordando, como também estar sanando as dúvidas que surgem decorrentes do estágio* (Segunda Narrativa, Outubro/2008).

Em sua terceira narrativa, Cristiane volta a expressar o descontentamento a respeito da elaboração do seminário de adensamento teórico, proposto pelos docentes da disciplina. Na mesma narrativa, a estudante alega que, no semestre anterior, eram três disciplinas no espaço das quais podia realizar os trabalhos solicitados, ao passo que, no semestre em questão, embora o nível de exigência permanecesse o mesmo – projeto de ensino, narrativas, portfólios e adensamento teórico –, o espaço é de apenas uma disciplina. Assim,

mais de uma vez, em suas narrativas, Cristiane expressa seu descontentamento pela falta de tempo para realizar a contento as atividades propostas.

*Os professores fizeram a proposta de continuidade do projeto integrado do semestre passado, só que dessa vez além das narrativas, projeto de ensino e portfólio, também teríamos que fazer a pesquisa-ação, que após resistência dos alunos foi modificada para aprofundamento teórico, o que, a meu ver, continuou a mesma coisa. E com isso, uma quantidade de trabalhos maior que a do semestre passado, só que dessa vez com um diferencial, nós não temos três aulas por semana (como no semestre passado) é apenas uma aula, na qual temos que dar conta de tudo que fizemos no semestre passado e mais um pouco (Terceira Narrativa, Novembro/2008).*

No entanto, em suas reflexões, ao final da terceira narrativa, Cristiane reconhece as contribuições para sua formação, tanto da preparação quanto da apresentação do seminário de seu grupo, bem como dos seminários dos outros grupos: *os seminários foram importantes na nossa formação, tanto ao ouvir algum grupo apresentando, e assim aprender sobre o assunto abordado, quanto ao preparar o seminário, tendo que buscar fundamentação teórica para um tema que foi observado no estágio* (Narrativa Final, Dezembro/2008).

Enquanto, na primeira narrativa, Cristiane chama de medos seus desconhecimentos sobre o ofício de ensinar, em sua terceira narrativa, a estudante os problematiza, questionando os não-conhecimentos que ainda persistem. Assim, Cristiane considera que o movimento de ir e vir de suas dúvidas contribui para a sua formação.

*Percebo que conforme o tempo passa várias dúvidas vem a minha mente, e quando penso que já as solucionei elas retornam, dúvidas como: no que consiste o ato de ensinar? Como constatar que meus alunos estão aprendendo? O que fazer frente às dificuldades que encontrarei na sala de aula?. [...] apesar dos seminários, elas permanecem em um constante movimento (de vem e vai), especialmente quando estou no estágio, mas estas dúvidas estão sempre contribuindo para minha formação* (Terceira Narrativa, Novembro/2008).

No final da terceira narrativa, a estagiária manifesta uma sensação de alívio, que é atribuída ao fato de ter superado obstáculos, centrando suas reflexões em seu processo de formação. No excerto a seguir, Cristiane evidencia, ainda, uma disponibilidade em rever

suas certezas consolidadas frente à possibilidade de aproveitar novas situações de aprendizagem.

*Analisando o semestre como um todo, nesse momento, eu me sinto mais aliviada! Pois superei alguns obstáculos, e tenho refletido constantemente sobre minha formação. Estou abandonando os velhos pensamentos acomodados, e buscando sempre me aperfeiçoar e aproveitar as situações de aprendizado que me são oferecidas (Terceira Narrativa, Novembro/2008).*

Na última narrativa, ao fazer uma meta-reflexão sobre as reflexões produzidas nas três narrativas do semestre, Cristiane consegue fazer uma síntese das aprendizagens sobre a formação, relacionando as aulas da disciplina de Estágio Supervisionado com sua prática pedagógica no estágio e com sua futura prática. Tal síntese foi possível porque, no processo de formação da disciplina, a estudante pôde vivenciar a experiência de ser professora, não somente na escola, ao desenvolver um projeto de ensino, mas também na própria disciplina, ao desenvolver um seminário de aprofundamento teórico sobre o tema Autonomia com seus colegas:

*O estágio dialogou com as aulas da disciplina, pois as dúvidas e curiosidades que eu tinha sobre a prática pedagógica foram sendo sanadas no decorrer das aulas, também dialogou no sentido de nos preparar para lecionar, pois tivemos um “dia como professora” no estágio (aplicação do projeto) e “um dia como professora” na aula (seminário do aprofundamento teórico) (Narrativa Final, Dezembro/2008).*

Na entrevista, Cristiane narra detalhadamente que, no segundo semestre do estágio, seu grupo pretendia mudar o tema do projeto de ensino desenvolvido no semestre anterior: de Corpo Humano para Cores. A escolha desse tema, segundo a estagiária, decorreu de uma atividade de ensino sobre as cores, vivenciada no semestre anterior, na disciplina de Fundamentos do Ensino de Ciências, bem como na observação de um trabalho desenvolvido com crianças sobre as cores, a partir de um livro de Ziraldo. Dessa forma, Cristiane deixa claro que a escolha do novo tema do projeto de ensino advém de um interesse de se envolver e de conseguir um maior envolvimento das crianças em sua realização: *eu achei muito interessante a gente já estava conversando sobre as cores, e a gente*

*teve várias ideias para fazer um projeto sobre as cores, principalmente porque as duas já estavam planejando pegar na primeira série (Entrevista, Dezembro/2008).*

Dando continuidade a sua narrativa, a estagiária explica que seu grupo não realizou a mudança do tema do projeto devido ao fato de os docentes da disciplina terem solicitado a realização do seminário de adensamento teórico: *a gente começou a disciplina e veio a notícia do aprofundamento teórico. Aí a gente falou, vai ser muito trabalho mudar, ter que desenvolver todo um outro projeto e ainda fazer o aprofundamento teórico, não, então vamos só adequar este projeto (Entrevista, Dezembro/2008).*

Cristiane conta que a elaboração do projeto foi mais difícil do que seu desenvolvimento na sala de aula, já que este foi considerado ótimo, a questão de botar em prática o projeto, foi ótimo

*o desenvolvimento do projeto em si, foi difícil como a gente disse, por questão do tempo, de elaborar o projeto, fazer a parte teórica do projeto, a exigência, mas a parte de estágio, para mim foi ótimo. Comparando a elaboração do projeto de ensino no semestre passado com a do semestre atual diz que aquela [...] foi mais cumprir dever mas com prazer, foi uma coisa assim com vontade [...] Esse semestre eu já estava íntima do projeto era o único projeto que eu estava fazendo e estava gostando de fazer. (Entrevista, Dezembro/2008)*

A estudante também observa que o projeto de ensino se constitui como uma referência norteadora para o desenvolvimento do ensino em sala de aula. Entendemos que, por esse motivo, ela o elege como um instrumento de sua prática futura:

*O nosso projeto... a gente tem um norte, é um projeto que dá um norte, você vai chegar lá você tem um contato com a sala e mesmo tendo um contato prévio o que vai acontecer no dia é novo não é uma coisa que vai ser repetida dos dias anteriores, então você vai chegar lá e você vai ter que se adequar aquele dia, o que der pra fazer, você está seguindo o seu norte, só que se você tem uma questão que vai chamar a atenção maior dos alunos, você vai ter que parar um pouco mais nesta questão, trabalhar um pouco mais.[...] Eu penso assim, desde quando eu estava aplicando no estágio eu penso em aplicar quando eu for professora, dependendo da série fazer as mudanças necessárias, [...] eu penso em usar ele inteirinho [...] eu acho que algumas coisas que a gente pensou nos objetivos por causa do aprofundamento teórico, porque o nosso aprofundamento teórico era autonomia e a gente mudou alguns objetivos, alguns não, a gente acrescentou um objetivo no finalzinho (Entrevista, Dezembro/2008).*

Cristiane retoma, na entrevista, um assunto tratado em sua narrativa escrita: a boa relação que estabeleceu com a professora de estágio pela abertura e atenção que esta lhe demonstrou. A estagiária encontrou, na professora, a ajuda para tentar responder às dúvidas sobre a realização do projeto de ensino e sobre os questionamentos referentes à prática.

A estudante conta, ainda, que o diálogo entre ela e a professora foi constante em todos os momentos de estágio, principalmente nos períodos de planejamento do projeto e de sua realização com as crianças. Segundo o relato de Cristiane, a professora leu atentamente as propostas de ensino elaboradas por seu grupo, demonstrando interesse no trabalho que desejava realizar e oferecendo espaço em sua sala para que ele ocorresse. Além disso, a referida professora se dedicou na realização das atividades do projeto de ensino, recebendo cuidadosamente as dúvidas da estagiária e ajudando-a a compreender o porquê de as crianças não terem se envolvido na atividade do modo como era esperado.

A professora da turma, ainda segundo Cristiane, justificou a falta de envolvimento dos alunos em virtude da complexidade das informações que o texto sobre o corpo humano trazia. No entanto, não deixou de apontar algumas limitações no projeto, sugerindo, por exemplo, que a explicação para as crianças deveria ter sido acompanhada por imagens do corpo humano. Esses apontamentos foram bem aceitos pela estudante, já que visaram a ajudá-la: *quando eu fui perguntar, ela em nenhum momento chegou criticando* (Entrevista, Dezembro/2008).

Enfim, a estagiária percebeu que a professora, além de permitir que as atividades do projeto fossem desenvolvidas com sua classe, teve a preocupação de contribuir para sua aprendizagem como futura professora, importando-se em auxiliá-la no seu processo de aprendizagem relacionado ao estágio:

*Foi uma relação muito legal, a abertura que a professora deu foi excelente, foi muito boa, ela conversou muito comigo, me explicou o texto que não tinha dado certo na minha aplicação, [...] “é porque os conceitos são muito abstratos e eles não conseguem abstrair, você tinha que ter feito uma coisa mais visual” [...] depois quando eu fui perguntar em nenhum momento ela chegou criticando, mas teve uma abertura muito legal. Quando eu terminei o projeto mandei para ela que o imprimiu e o leu* (Entrevista, Dezembro/2008).

Todavia, a satisfação por ter realizado o projeto parece não ter sido completa. Mesmo demonstrando que se sentiu motivada e satisfeita por desenvolver as atividades com os alunos, a insatisfação de Cristiane permanece em outro aspecto do projeto de ensino: a suposta imposição dos conteúdos de Ciências e Matemática. Desse modo, a estagiária argumenta que se sentiu obrigada a realizar o projeto com os conteúdos dessas disciplinas, seguindo a sugestão dos professores formadores, quando, na verdade, gostaria de ter desenvolvido o projeto a partir de conteúdos de Português e História.

Para Cristiane, a exigência de trabalhar com conteúdos específicos restringiu o desenvolvimento de atividades que poderiam suprir as demandas de aprendizagem em outras áreas curriculares observadas no estágio: *eu queria Português e História, que seria bem interessante... mas daí fui obrigada a essas duas matérias, mas depois que eu comecei a me envolver com o projeto eu gostei, não tomei por obrigação* (Entrevista, Dezembro/2008).

Embora expresse a queixa por não ter desenvolvido um projeto com os conteúdos curriculares desejados, a estagiária deixa claro que seu objetivo primordial com tal projeto, mais do que ensinar conteúdos, era deixar uma marca, de modo que os alunos a quisessem como sua professora:

*a minha expectativa agora era que eu tivesse alguma marca na vida deles, não era tanto o ensinar o conteúdo “o corpo humano” a minha expectativa não são os objetivos do projeto, não era tanto ensinar os conteúdos era que eu marcasse alguma coisa durante este semestre, que eu passei lá com eles, que tivesse alguma marca isso em relação ao projeto, também tem as outras expectativas no decorrer do estágio que aí são outras coisa, mas do projeto era isso ter uma marca, o meu dia assim, enquanto professora marcou para eles, até teve uns que, eu fiquei meio sem graça, na frente da professora, mas gostei, você acaba gostando, o menino escreveu para mim: “eu queria que você ficasse no lugar da professora, você é legal”* (Entrevista, Dezembro/2008).

### **Análise Teórica - A produção do sentido pessoal sobre o espaço de formação no percurso formativo de Cristiane**

Cristiane iniciou o semestre se propondo a não criar expectativas com a disciplina de Estágio Supervisionado e tentando, com isso, proteger-se para, posteriormente, não sofrer

frustrações. Essa atitude pode revelar certo medo de se implicar na proposta de formação do PI, assim como uma não disposição para produzir um sentido de formação, além do significado de “passar na disciplina”.

À medida que Cristiane se envolve com a elaboração do projeto de ensino, sua atitude passiva frente ao processo de formação na disciplina muda gradativamente, de modo que esta se torna, como ela mesma afirma, um dever com prazer. Um indício de que Cristiane significa o espaço de produção do projeto de ensino como um espaço de formação está na afirmação, feita em sua entrevista, de que esse instrumento se tornou uma referência norteadora para seu trabalho como futura professora. Consequentemente, a estudante assegura que pretende desenvolvê-lo, quando for responsável por uma sala de aula.

Cristiane também tem a expectativa de que os docentes atendam as suas demandas de formação. Em decorrência disso, o sentido que produz é o de que os saberes teóricos dos professores devem preencher as lacunas do seu não-saber sobre o ofício de ensinar, respondendo às dúvidas que emergem da prática de ensino no estágio. Esse sentido se modifica, no momento em que a estudante assume a posição do docente que elabora respostas teóricas aos questionamentos sobre a prática. No contexto de atividade do seminário de adensamento teórico, tal prática consiste em desenvolver a autonomia nas crianças, ensinando-lhes os conteúdos escolares.

A pesquisa desenvolvida para o seminário possibilitou certa apropriação do conteúdo concernente à autonomia, de modo que as estudantes do grupo temático Corpo Humano puderam usar esse conceito como referência para elaborar os objetivos e as atividades de ensino a serem desenvolvidas com os alunos. De fato, na entrevista, Cristiane argumenta que conseguiu modificar os objetivos do projeto de ensino, para que pudesse trabalhar a autonomia em seus alunos, pensando ter inserido, dessa forma, em sua prática, elementos teóricos de seu estudo. Desse modo, há o indício de que o seminário de adensamento teórico se tornou um espaço de formação, visto que a estudante-estagiária mudou os objetivos de seu desenvolvimento, realizando-o devido à necessidade de contribuir para que os alunos fossem autônomos e não mais como uma exigência da disciplina de Estágio.

A experiência tanto de discutir com a classe uma abordagem teórica sobre a autonomia, quanto de desenvolver o projeto com enfoque nessa noção junto às crianças, pode ter influenciado na produção de outro sentido sobre a relação entre teoria e prática em

sua formação. Tal sentido pode ser expresso na síntese: *tivemos um “dia como professora” no estágio (aplicação do projeto) e “um dia como professora” na aula (seminário do aprofundamento teórico)* (Narrativa Final, Dezembro/2008). De acordo com Leontiev (2004), “a significação mediatiza o reflexo do mundo pelo homem na medida em que ele tem consciência deste, isto é, na medida em que o seu reflexo do mundo se apóia na experiência da prática social e a integra” (LEONTIEV, 2004, p.101).

À medida que Cristiane aprofunda sua experiência na elaboração do projeto e na prática de ensino, desenvolvendo-o em sala de aula, o sentido que, antes, era de medo passa a ser de problematização do não conhecimento da profissão e do ato de ensinar, expresso, em sua terceira narrativa, por meio de perguntas formuladas sobre esse ofício. Sendo assim, é possível afirmarmos que o projeto de ensino passou a ter, para a estudante, um sentido de espaço de formação, o que pode ser depreendido pelos indícios que sustentam essa mudança em seu percurso. Tais indícios estão relacionados às expectativas que Cristiane acaba enunciando, como a de aprender a ser professora, a de aprender as prerrogativas do ofício de ensinar de modo que a criança aprenda os conteúdos, a de aprender a se relacionar com os alunos, a de saber aplicar, na prática, teorias pedagógicas.

No entanto, por mais que Cristiane procure construir outros sentidos que sustentem as expectativas de sua formação, o sentido inicial, de que as exposições dos docentes da disciplina deveriam dar sustentação teórica às dúvidas, permanece latente em suas narrativas. Ousamos supor que a busca da estagiária pelo aprofundamento teórico sobre a autonomia consiste em uma tentativa de romper o laço de dependência que vem expresso na demanda de que os docentes resolvam seus medos e suas dúvidas sobre a formação. A dificuldade de Cristiane está em entender que a formação no PI se completa na relação entre dois contextos: o da disciplina e o do campo de estágio.

Ao mesmo tempo em que não reconhece a disciplina de Estágio como um lugar de respostas para suas dúvidas, Cristiane afirma que obtém a sustentação para seus questionamentos no campo do estágio, por meio da relação com a professora, o que indica que a estudante atribui o sentido de formação a essa relação no espaço do estágio e não na disciplina acadêmica.

O sentido de diálogo entre disciplina e campo de estágio, atribuído à formação no PI, em sua narrativa final, pode ser explicado pelo fato de a estagiária adentrar em um processo de atividade, ao realizar as tarefas solicitadas. Conforme desenvolvido no capítulo

Il do presente texto, a partir do pensamento de Leontiev (1983, 2004), estar em atividade é produzir significados pessoais sobre as ações que engendram o objetivo a ser alcançado. Logo, observamos que a estudante-estagiária só gostou do projeto de ensino depois que o desenvolveu. Sua motivação surgiu com o processo, talvez porque seu motivo, o de atender as necessidades de aprendizagem das crianças, foi sendo definido à medida que desenvolvia o projeto de ensino na prática do estágio. Consideramos que Cristiane somente atribui um sentido de formação ao desenvolvimento do projeto de ensino, quando se envolve em sua elaboração. Assim, o projeto, passa a ser compreendido não como tarefa, mas como um lugar de aprendizagens.

A observação inicial de estágio, referente à relação da professora com os alunos, ao explicar os conteúdos e resolver as dúvidas quando solicitada para tal, parece ter contribuído para a produção de um sentido expreso na narrativa de Cristiane, qual seja, o de não autonomia das crianças na aprendizagem dos conteúdos escolares. Essa não autonomia promove, na estudante-estagiária, a necessidade de desenvolver, nas crianças, uma postura autônoma. Desse modo, esse sentido se torna o motivo pelo qual Cristiane modifica as atividades de ensino. No entanto, durante o processo de desenvolvimento do projeto, ela percebe que as atividades modificadas não produziram um efeito imediato sobre a (não) autonomia dos alunos.

Esse fato, como afirma Cristiane, produziu uma decepção que, no decorrer do estágio, transformou-se em uma pergunta de formação: como saber se a criança aprendeu? O desenvolvimento do projeto de ensino, por não ter atendido as expectativas de que as crianças viessem a ser autônomas, poderia ter feito com que a estagiária considerasse seu desenvolvimento um total insucesso, mas, pelo contrário, esta o avaliou como uma experiência ótima para sua aprendizagem sobre o ofício de ensinar. No início da escrita de suas narrativas, Cristiane descreve que seu objetivo, no estágio, era envolver as crianças nas atividades de ensino. Porém, em sua entrevista, deixa evidente uma mudança nesse objetivo, que passou a ser o intento de fazer a diferença para os alunos.

O campo do estágio, assim como a elaboração do projeto de ensino e do seminário de adensamento teórico, são espaços de tensão no processo de formação de Cristiane, pois geram diferentes motivos para a sua realização. Esse movimento de contradições e de elaborações de hipóteses sobre o desenvolvimento de diferentes concepções de prática se dá nas relações estabelecidas por Cristiane ao desenvolver as tarefas da disciplina. O motivo de realizá-las parece sofrer mudanças ao relatar esses acontecimentos em suas

narrativas. Nesse sentido, consideramos que cada atividade realizada toma uma dimensão para sua formação, que também se difere daquilo que os professores sustentaram, ao solicitar as tarefas aos estudantes-estagiários.

O quadro a seguir apresenta uma síntese dos sentidos pessoais produzidos por Cristiane ao elaborar as atividades de formação solicitadas no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado.

	<b>Significado Social do Projeto</b>	<b>O sentido pessoal produzido</b>
<b>Narrativas</b>	Tornar-se um espaço formativo, no qual o estudante-estagiário reflita, dando sentido pessoal às experiências formativas desenvolvidas no contexto de sua formação para o ofício de ensinar	Não evidencia a produção de um sentido pessoal sobre a escrita da narrativa como um espaço de formação para o ofício de ensinar.
<b>Portfólio</b>	Tornar-se um espaço formativo, no qual o estudante expresse eventos, situações e episódios marcantes sobre sua experiência de formação	Não evidencia a produção de um sentido pessoal sobre a elaboração do portfólio como um espaço de formação para o ofício de ensinar.
<b>Projeto de ensino</b>	Tornar-se uma intervenção de ensino que promova a inserção dos estudantes do curso de Pedagogia no exercício da prática docente; que contribua para o desenvolvimento flexível dos conteúdos escolares e que estimule os estudantes, tanto na discussão sobre as práticas de planejamento e realização de atividades de ensino, quanto no trabalho coletivo.	O projeto de ensino se tornou um espaço de formação, porque a estudante-estagiária: <ul style="list-style-type: none"> <li>- sentiu-se satisfeita com o resultado de sua intervenção;</li> <li>- percebeu que este seria uma referência norteadora para seu trabalho em sala de aula, pensando em aplicá-lo, quando for professora;</li> <li>- pôde deixar uma marca na vida das crianças.</li> </ul>

<p><b>O estágio</b></p>	<p>Tornar-se um espaço de problematização, aprendizagem e formação para o ofício docente em ações de observação e intervenção didática.</p>	<p>O espaço do estágio se configurou um sentido de formação porque, atuando nele, a estudante-estagiária:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pôde conhecer mais sobre como agir no ensino, o que diminuiu suas angústias e medos sobre saber ensinar;</li> <li>- pôde ajudar os alunos no seu processo de aprendizagem;</li> <li>- aprendeu a ser professora;</li> <li>- dialogou com as aulas da disciplina e esse diálogo possibilitou que as dúvidas sobre a formação para ensinar fossem sanadas;</li> <li>- teve abertura, por parte da professora, para que pudesse desenvolver seu projeto, auxiliando-a nos momentos de intervenção;</li> <li>- estabeleceu uma relação de reciprocidade com a professora, o que a fez se sentir bem acolhida.</li> </ul>
<p><b>Seminário de Adensamento Teórico</b></p>	<p>Proporcionar ao grupo de estudantes-estagiários um movimento de pesquisa e reflexão teórica, tendo como motivo um tema que tenha emergido de suas problematizações ao observarem a rotina de ensino da sala de aula que frequentaram no campo do estágio.</p>	<p>O adensamento teórico se tornou um espaço de formação, quando a estudante-estagiária mudou os objetivos de seu desenvolvimento, realizando-o com a necessidade de contribuir para que os alunos fossem autônomos.</p>
<p><b>Aulas da disciplina</b></p>	<p>Ser um espaço de diálogos e de trocas de experiências entre professores e estudantes; espaço de mediação do trabalho realizado.</p>	<p>A aula da disciplina se constituiu como espaço de formação, porque ajudou-a a construir sentidos sobre a unidade entre teoria e prática</p>

Quadro 3: Resumo da análise do sentido pessoal sobre o espaço de formação constituído pela estudante-estagiária Cristiane

## **Patrícia: o ser professora pelo outro professor e aluno**

Sala de aula cheia de alunos, de professores e estagiários docentes. Assim inicia Patrícia, descrevendo as impressões que teve da primeira aula da disciplina de Estágio Supervisionado. A estudante-estagiária relata que seus colegas apresentaram muitas críticas sobre o número de tarefas que os professores haviam solicitado para a disciplina. Tal descontentamento se sustentaria, segundo ela, na escassez de tempo que possuíam para elaborar um número muito grande de atividades em uma única disciplina, a de Estágio Supervisionado. As tarefas requisitadas consistiam em um portfólio e um seminário de adensamento teórico, sendo que teriam outras atividades a serem cumpridas, por estarem cursando o sexto semestre do curso. Patrícia afirma que seus colegas também alegaram que tais tarefas não sustentariam as aprendizagens para ser professor. Inicialmente, ela reproduz a fala do grupo-classe, incluindo-se nesta:

*Reconsiderações, murmurinhos, expectativas, negações, exposições de motivos, críticas, críticas e mais críticas. Soubemos criticar muito, tínhamos motivos, razões, afinal, organizar um projeto integrado, um portfólio e uma pesquisa ação eram tarefas de peso considerável para estudantes do 6º semestre da graduação. Alegávamos falta de tempo, tínhamos outros compromissos para honrar, afinal, pouco daquelas atividades auxiliariam de fato nossa formação como professores. Era a leveza, novamente, caindo ao chão por ser muito pesada (Primeira Narrativa, Setembro/2008).*

Patrícia comenta, ainda se inserindo na fala de seus colegas, que a atitude de criticar as tarefas sugeridas pelos professores da disciplina era sem sentido. A estagiária relata, também, que tal afirmação parecia ter sido sustentada pelas incertezas que esses estudantes demonstravam sobre qual direção seguir diante dos trabalhos solicitados. Nesse sentido, ao comparar essa atitude de resistência com a atitude de crianças, quando procuram testar os adultos, a estudante afirma: *fizemos perguntas sem sentido, talvez por não sabermos qual rumo seguir ou meramente para, como crianças, tentarmos testar até onde três professores conseguiriam agüenta* (Primeira Narrativa, Setembro/2008).

Entretanto, afastando-se do dizer dos colegas, em sua escrita, a estagiária argumenta que as críticas sobre o número de tarefas da disciplina e a alegação de que fazê-las não contribuiria para a formação como professor não representaram a sua opinião. Ao descrever a primeiras impressões dos alunos sobre a disciplina, Patrícia revela que

acabou se inserindo na fala que prevaleceu no grupo-classe, porque não deu voz a sua opinião. É na escrita de sua narrativa que a estudante diz se sentir à vontade para se distanciar da opinião do grupo e evidenciar que tais críticas não eram unânimes, uma vez que as tarefas solicitadas pelos professores desencadearam, nela e também em outros colegas que não se manifestaram, um interesse em realizá-las:

*Até agora falei como parte de um grupo. Fiz dos que falaram, se expuseram, minha fala também. Estive de corpo presente nas aulas com a voz daqueles que eu não concordava. Mas, em meio aos escritos sinto-me à vontade o suficiente para debandar do grupo. Falarei apenas por mim, por mais que algumas pessoas em meu entorno também concordem com minha posição... [...] A proposta dos professores me deixou encantada* (Primeira Narrativa, Setembro/2008).

Patrícia afirma concordar com a proposta dos professores, dando um exemplo de como foi satisfatório, não deixando de ser trabalhoso, produzir o portfólio no semestre anterior. Após relatar que a elaboração desse instrumento estaria contribuindo para ela se “misturar” à teoria e explorar, por esse olhar, as experiências que vivenciou em sua formação até o momento, a estagiária comenta que pôde dar um sentido próprio para situações nas quais se observou como “agente passiva e ativa” em seu trabalho. Além disso, Patrícia diz se sentir satisfeita por desenvolver, novamente, o portfólio na disciplina de Estágio Supervisionado, argumentando que, mesmo que tal atividade não tivesse sido solicitada, ela a realizaria espontaneamente.

*No semestre passado uma das coisas mais proveitosas, prazerosas e, porque não dizer, trabalhosas, foi a confecção do portfólio. Achei extremamente rico explorar aquele universo de palavras, emoções, fatos e ocorridos. Pude me misturar com a teoria, perfazendo-a do meu modo, vendo sentido em pontos que somente eu como agente ativa e passiva de meu trabalho pude constatar. Assim, fiquei satisfeita por, novamente, ser “obrigada” a fazer outro portfólio. Penso que mesmo se não o fosse, faria só de alegria* (Primeira Narrativa, Setembro/2008).

Em sua opinião, a realização das atividades do Projeto Integrado, especificamente o projeto de ensino, parece ser mais desafiadora no semestre atual. Esse desafio estaria relacionado a sua decisão de não dar continuidade ao tema do projeto de ensino do semestre

anterior, que foi Olimpíadas. Para a estudante, não teria sentido continuar a elaborar atividades de ensino com um tema que já não era mais veiculado na mídia; fato que a fez optar por desenvolver as atividades do projeto mediante uma temática que escolheu a partir de observações na classe de estágio, o conhecimento sobre o folclore nacional. Suas considerações a levaram a entender que o tema gerador de um novo projeto deveria envolver questões relacionadas ao folclore: *Por fim, avaliando as necessidades da classe de estágio que me encontro, achei por bem me desvincular do tema Olimpíadas e partir para algum que englobasse o folclore* (Primeira Narrativa, Setembro/2008).

Patrícia relata que a mudança do projeto de ensino não foi apenas quanto ao tema, mas também quanto ao grupo no qual este seria desenvolvido. Na disciplina do Estágio Supervisionado, ela decidiu deixar o grupo do qual participava, para formar um novo grupo. Essa nova formação não teria se dado por desavenças com as colegas do grupo anterior, mas pelo interesse que tinham, ela e suas atuais colegas, em trabalhar com as obras de Monteiro Lobato, como podemos observar no excerto: *nessa ruptura de temática, também ocorreu a quebra do grupo, mas não por desavenças ou poder, mas por uma questão de tino, de necessidade, de novidade* (Primeira Narrativa, Setembro/2008). Essa temática, segundo Patrícia, contribuiria para desenvolver atividades de ensino sobre o conhecimento da cultura popular brasileira e sobre a prática da leitura: dois conhecimentos nos quais as crianças estavam em defasagem, de acordo com a estagiária. Assim, a estudante-estagiária relata que ela e seu grupo decidiram *por trabalhar as obras de Monteiro Lobato, pois englobam dois aspectos deficientes nas realidades que presenciamos: a carência da dita cultura popular brasileira, seus sons, costumes, lendas, cozinhas,... Bem como a defasagem na leitura* (Primeira Narrativa, Setembro/2008).

Patrícia narra que iniciou suas idas aos estágios, no segundo semestre, ainda no período de férias do curso, antes que muitas de suas colegas da disciplina iniciassem as observações no âmbito da sala de aula. Esse início precoce foi sustentado na intenção da estudante de observar e de saber mais sobre esse contexto, refletindo, assim, sobre o modo como procederia no segundo semestre: *dia 28 de julho, quando muitas amigas minhas ainda estavam viajando, lá estava eu com meu diário de campo colhendo informações, recebendo desenhos, abraços, ouvindo causos e refletindo como seria o próximo semestre* (Primeira Narrativa, Setembro/ 2008).

Patrícia relata que a escolha de outro tema para o projeto de ensino, bem como a escolha da temática, a partir das observações do ambiente de estágio, para desenvolver o

seminário de aprofundamento teórico, foram ações que provocaram situações novas no semestre atual. Essas situações, que Patrícia define como situações de mudança, conferiram às atividades solicitadas na disciplina de Estágio Supervisionado o sentido de desafio, ao mesmo tempo em que a motivaram a produzir o projeto de ensino e o seminário. Nos termos da estudante, *é através dessa sensação de que tudo muda que buscar temas para o projeto integrado, questões para o aprofundamento teórico e construir um portfólio tornam-se mais desafiadores, instigantes* (Primeira Narrativa, Setembro/2008).

De acordo com Patrícia, as mudanças, durante o primeiro mês de realização das tarefas da disciplina de estágio, ocorreram não apenas no grupo de elaboração do projeto de ensino e no tema a ser desenvolvido, mas também em outros aspectos de sua formação. No final da escrita de sua primeira narrativa, Patrícia relata que ocorreu uma mudança em seu olhar sobre os trabalhos que realizou no semestre anterior. Porém, não define se estes se referem exclusivamente ao contexto das atividades de formação solicitadas pelo PI ou às atividades desenvolvidas no âmbito do sexto semestre do curso de Pedagogia: *Passado menos um mês, já não enxergo meus trabalhos do semestre passado como os via antes*” (Primeira Narrativa, Setembro/2008).

A estagiária comenta que a mudança na sua postura de observadora consiste em poder re-significar com mais facilidade as teorias que conhecia. Entretanto, essa re-significação ocasionou uma ênfase menos acentuada em seu olhar sobre as práticas, pois a estudante afirma que tal ênfase se deu na re-significação das teorias. Patrícia define que ser professor é não só um desafio, mas também uma tarefa difícil de ser realizada. O desafio de ser professor, em sua perspectiva, também está relacionado ao fato de essa profissão não ser devidamente reconhecida e de ser, constantemente, alvo de críticas:

*Já conheço mais, me reconheço melhor, (re)significo com mais facilidade as teorias em detrimento das práticas, e, sobretudo, vejo que o papel de professor não é fácil. Constante alvo de críticas e acusações, às vezes lhe é negado um simples “obrigado pelo desafio”, seguido de um “obrigado por tudo!”* (Primeira Narrativa, Setembro/2008)

Patrícia destaca, em sua segunda narrativa, que, após mais de um mês de desenvolvimento da disciplina de Estágio Supervisionado, a empolgação com as atividades de formação relacionadas a ela (o adensamento teórico, as narrativas, o projeto de ensino), bem como a outros trabalhos do curso só tem aumentado. Com base nessas

considerações, a estudante ressalta que o pouco tempo de que dispõe para se dedicar às tarefas de sua formação deve ser bem aproveitado, pois sente, em alguns momentos, que o desperdiça, principalmente quando não está envolvida com a leitura de algum texto acadêmico ou com a elaboração de atividades que possam ser desenvolvidas no âmbito do projeto de ensino.

*Desde o começo do semestre minha empolgação com projeto integrado sobre Monteiro Lobato, o aprofundamento teórico referente às narrativas para a formação de professores, a leitura de obras clássicas para a disciplina de terça pela tarde, os inúmeros textos complexos sobre educação especial, o pré-projeto de TCC na área de bullying, as tão famigeradas idas ao estágio, etc. só aumentou. No entanto, inversamente proporcional à minha agitação, meu tempo que já era escasso diminuiu mais ainda e com isso veio a culpa. Cada instante que passo sem ler um texto acadêmico, sem pensar em atividades para o projeto integrado ou sem entender um texto de Foucault parece desperdício (Segunda Narrativa, Setembro/2008).*

De acordo com Patrícia, a falta de tempo para realizar as atividades pessoais e acadêmicas a faz se destituir de muitos dos vários papéis que lhe são atribuídos na constituição de sua identidade – aluna, amiga, irmã, filha –, prevalecendo a sensação de carregar um fardo, quando percebe que precisa assumi-los. Se fosse possível, ela gostaria de assumir apenas o papel de aluna de graduação do curso de Pedagogia, talvez, para realizar as atividades que tanto a motivam.

Patrícia afirma, em sua segunda narrativa, ainda em um tom de desabafo, que a disciplina de Estágio Supervisionado a tem instigado para uma reflexão que parece se opor à opinião de seus colegas e à solicitação de tarefas pelos professores da disciplina. Além disso, a estudante-estagiária comenta que a proposta dos professores para que os estudantes pesquisassem elementos da prática, a fim de desenvolverem o seminário de aprofundamento teórico, parece não ter sido bem aproveitada por seus colegas. Ela enfatiza que, com tal afirmação, não está elaborando uma crítica, pois acredita que também não compreendia todos os objetivos da referida proposta. Apesar disso, Patrícia considera que as apresentações de seus colegas, assistidas até o momento da escrita de sua narrativa, parecem não se coadunar com a proposta de pesquisa-ação dos professores. A partir de tal consideração, a estagiária comenta que os seminários de aprofundamento

teórico, desenvolvidos até o momento, aproximam-se apenas do conceito de pesquisa, do modo como a turma o conhece na universidade, sem se relacionar com as situações da prática que contribuíram para que fossem realizados os seminários observados. Assim, a estudante revela:

*E sem deixar o desabafo de lado, passo agora para as aulas de estágio supervisionado I que desde o começo tem me motivado muito a pensar e refletir [...]. A idéia de pesquisa para incluir algo prático, real nas escolas, me parece pouco aproveitada. Não faço dessas palavras, críticas, pois bem sei que eu também não compreendi todos os objetivos; só ressalto que as apresentações me pareceram apenas pesquisas e não, como proposto, pesquisas-ação (Segunda Narrativa, Outubro/2008).*

Patrícia relata, ainda, que as visitas ao estágio têm sido “enriquecedoras”, por lhe possibilitarem compreendê-lo como um espaço que pode suprir uma demanda pessoal, qual seja, a de conhecer um pouco mais da realidade de seus alunos. Por meio desse intento, a estagiária diz observar que as crianças precisam desenvolver mais a prática da leitura e da escrita. Segundo ela, essa defasagem vem ao encontro de uma demanda pessoal, desenvolver um trabalho com atividades de leitura e escrita. A motivação com o desenvolvimento do projeto de ensino parece se sustentar pela proximidade entre a sua necessidade de formação e a necessidade de aprendizagem dos alunos.

*Minhas visitas ao estágio estão cada dia mais enriquecedoras. Percebo que meu interesse em compreender a realidade dos alunos tem aumentado consideravelmente, bem como minha vontade em ajudá-los nesse processo tão rico que é a alfabetização. Talvez minha ânsia em letrar os pequenos se deva ao fato de que algumas das atividades que meu grupo do projeto integrado pensou levavam em conta a leitura e a escrita (Segunda Narrativa, Outubro/2008).*

Ainda em sua segunda narrativa, Patrícia comenta que as reflexões sobre sua formação foram percorridas pelo questionamento acerca das experiências vivenciadas no estágio, de sua prática como estagiária e, ainda, da realização das atividades do projeto de ensino. Tais questionamentos foram definidos do seguinte modo: como alfabetizar os alunos com dificuldade, de modo a não deixá-los à margem de seus colegas já alfabetizados ou à margem da sociedade? Como criticar as reações da professora de

estágio com as quais não se concorda se, em alguns momentos, acaba-se por reproduzi-las? Como adaptar as obras originais de Monteiro Lobato? Como se relacionar com as crianças, colocando ordem nas situações que fogem ao seu alcance?

Patrícia retoma, ao final de sua segunda narrativa, a observação de que ocorreram outras duas mudanças em seu comportamento no estágio. A primeira transformação teria ocorrido em sua postura frente às atitudes da professora para com os alunos: antes, a estagiária apenas criticava tais atitudes; depois, percebeu que não bastava produzir críticas, se estas não contribuíssem para que ela refletisse e agisse de maneira diferenciada. A segunda mudança teria envolvido seu relacionamento com as crianças no estágio: antes, a estudante ficava indiferente às suas atitudes de manhas e caprichos, procurando mudar tal comportamento apenas pela imposição de um comportamento diferente do observado; depois, procurou agir sobre esses comportamentos por meio do diálogo:

*Percebi também algumas outras mudanças em meu comportamento: comecei a indagar mais certas atitudes da professora frente aos alunos – não apenas como uma crítica e sim para pensar em alternativas de modo que, quando eu for colocada em algumas situações vivenciadas apenas como estagiária, saiba agir diferentemente ou não da educadora; minha postura frente as manhas e caprichos das crianças – como por exemplo, enrolar para terminar a merenda só para perder aula – tem mudado gradativamente, se antes eu era indiferente e depois mudei para a imposição por cansaço, agora tem se moldado na conversa, no diálogo (Segunda Narrativa, Outubro/2008).*

Quando escreve sua terceira narrativa, Patrícia comenta que já havia realizado algumas atividades do projeto de ensino em sua sala de estágio e classifica essa experiência como “enriquecedora”, pois não havia vivenciado, anteriormente, nenhuma atividade semelhante. A estagiária conta que, sempre que intervinha nas aulas da professora da sala de estágio, apenas lia histórias para os alunos. Dessa vez, ao realizar o projeto de ensino no estágio, ela pôde realizar atividades mais elaboradas, envolvendo o que havia planejado, a partir do tema Monteiro Lobato.

*No tempo transcorrido entre a segunda e a terceira narrativa muitas coisas aconteceram. Desenvolvi algumas atividades do projeto integrado “Monteiro Lobato” na sala que faço estágio. Foi uma experiência enriquecedora, pois até então nunca tinha realizado nada*

*parecido. Sempre que intervi nas aulas da professora Vanderci eu lia uma história para as crianças e só (Terceira narrativa, Novembro/2008).*

Patrícia percebe que a professora recebeu muito bem sua proposta de intervenção, ao sugerir que se realizassem as atividades de ensino, referentes ao projeto Monteiro Lobato, na aula do dia seguinte. A estudante relata que descartou a possibilidade de realizar o projeto imediatamente, conforme sugestão da professora, porque preferiu realizá-lo com as crianças em um processo contínuo. De acordo com Patrícia, o trabalho com a literatura, por ser importante para os alunos, não poderia ser feito apenas em um dia:

*A professora foi bem receptiva ao meu trabalho, no dia anterior disse, que caso eu quisesse, poderia desenvolver meu projeto todo no dia seguinte. Agradei mas achei melhor não, expliquei que queria tentar um processo contínuo com as crianças já que considerava que a trabalho com literatura era importante para eles. Ela pareceu entender, mas, debochada, queria que eu ficasse com a aula para que ela não tivesse tanto o que fazer na aula seguinte (Terceira Narrativa, Novembro/2008).*

Sobre o primeiro dia de desenvolvimento das atividades de ensino do projeto, Patrícia relata que a professora, após ter iniciado sua aula, deu abertura para que fosse desenvolvido o trabalho com as crianças. No entanto, após iniciar as atividades, contando um capítulo do *Sítio do Pica Pau Amarelo*, a estagiária percebeu que a leitura de uma história que não apresentava figuras foi motivo de decepção para alguns alunos.

*A professora iniciou sua aula como sempre fazia, mas em um determinado momento deixou-a em meu comando. Iniciei lendo o primeiro capítulo do livro “Sítio do Pica Pau Amarelo”. Notei que as crianças não estavam prestando muita atenção na leitura, queriam que eu mostrasse as figuras do livro. Mas, para o espanto e desespero da maioria, o livro não tinha figuras (Terceira Narrativa, Novembro/2008).*

Ao perceber a desmotivação desses alunos, Patrícia diz ter se empenhado para fazer com que a história se tornasse atraente, intensificando a elaboração de gestos, fazendo diferentes vozes e entonações. Mesmo assim, percebeu que a turma não se envolvia. A reação de desinteresse dos alunos, frente a sua tentativa de envolvê-los na atividade de leitura, fez com que Patrícia se questionasse se o que os desmotivava era o

costume de ler livros “fáceis” ou sua postura para contar as histórias. Em suas palavras, *começaram então a me perguntar se eu ia mesmo ler tudo aquilo. É, acho que mesmo com gestos e trejeitos, minha leitura não estava agradando... ou será que eles que estavam mal acostumados com livros muito fáceis?*” (Terceira Narrativa, Novembro/2008).

A segunda atividade do dia tinha relação com o conteúdo de matemática. Patrícia produziu um gráfico com os alunos sobre os personagens do *Sítio* que eles mais gostavam. Após apresentar essa atividade para uma das professoras responsáveis pela disciplina de Estágio Supervisionado e ouvir suas sugestões sobre o desenvolvimento, a estagiária percebeu que poderia ter produzido o gráfico de outra maneira, explicando um pouco mais sobre os conteúdos matemáticos envolvidos na elaboração de um gráfico.

*A segunda atividade, mais tranqüila, foi a produção do gráfico. Devo dizer que após o comentário da professora Anna Regina, percebi que de fato poderia ter desenvolvido o gráfico de uma outra forma. Não que as crianças não tivessem entendido que teriam que se levantar da cadeira para irem até a lousa colar papéis coloridos no personagem *preferido*, mas talvez não tinham em suas cabeças o significado de unidade e outros tantos conceitos matemáticos* (Terceira Narrativa, Novembro/2008).

Patrícia relata, em sua narrativa, que está envolvida com o desenvolvimento do projeto de ensino, atribuindo a ele e ao estágio o sentido de compromisso. Indícios desse envolvimento podem ser observados, quando a estagiária revela seu sentimento de tristeza por não ter dado sequência às atividades do projeto de ensino nos dias posteriores ao início das atividades com as crianças. Sua ausência no estágio foi decorrência da elaboração do seminário de adensamento teórico e de uma enfermidade pela qual a estudante foi acometida.

*Tinha planejado a continuação do projeto na segunda-feira que se seguia. Mas por conta do seminário sobre narrativas não pude ir ao estágio e, depois, devido à minha doença, faltei nos outros dois dias que me cabiam como estagiária. Confesso que fiquei um pouco triste. Não gosto de faltar em meus compromissos – sim, enxergo o estágio como compromisso, mesmo que, teoricamente eu só precisasse ir uma vez por semana à escola* (Terceira Narrativa, Novembro/2008).

Ainda sobre esse tema, Patrícia comenta que, para produzir um bom seminário de adensamento teórico, ela e suas colegas se esforçaram muito, desenvolveram muitas ideias sobre a temática escolhida (a escrita em narrativa), em encontros que julgou serem muito produtivos: *sobre a apresentação do seminário... fiquei feliz com nosso desempenho. Nos esforçamos bastante, tivemos encontros intensos, regados a muito trabalho e idéias*” (Terceira Narrativa, Novembro/2008). O envolvimento com o seminário também se faz presente em seu relato, quando a estudante esclarece o quanto se sentiu satisfeita ao ler a produção escrita que sustentou a apresentação do referido seminário para o grupo/classe:

*Outrora comentei com as meninas do grupo, que um dos meus momentos de prazer era, depois de um trabalho bem feito, ficar mexendo na barra de rolagem da tela do computador para ver quão bonito havia ficado os escritos, dando e recebendo auto-elogios, com um sorrisinho de satisfação* (Terceira Narrativa, Novembro/2008).

Em sua terceira narrativa, Patrícia também versa sobre seu intento de realizar muito bem as tarefas sugeridas pelos docentes, tanto na disciplina de Estágio Supervisionado, como nas demais disciplinas que cursa no semestre em questão. Após relatar que seu desejo é o de que todas essas tarefas sejam realizadas de maneira impecável, a estudante argumenta que esse objetivo se torna difícil de ser alcançado, o que a faz inferir que precisaria abrir mão do perfeccionismo na elaboração de todas as atividades, priorizando apenas algumas delas.

*A faculdade tem exigido muito. São vários trabalhos, apresentação, resenhas. Digo que antes eu ficava mais desesperada, queria fazer tudo bem, tudo certo, impecável. Mas descobri que, às vezes, isso não é possível. Às vezes é preciso abrir mão de uma ou outra coisa. Pode ser uma resenha mal feita ou um trabalho em grupo sem muita discussão* (Terceira Narrativa, Novembro/2008).

O envolvimento com as tarefas da disciplina reaparece em sua escrita, quando Patrícia afirma que, dentre as tantas atividades solicitadas no curso, as da disciplina de Supervisão de Estágio foram as priorizadas e cuja realização lhe trouxe mais satisfação: *mas de tudo o que tenho que fazer ainda, sei quais são os trabalhos que serão prioridade e que me darão prazer de mexer nas setas do Word. Os trabalhos da EP200* (Terceira Narrativa, Novembro/2008).

Patrícia ainda comenta, no final de sua terceira narrativa, que possui uma estima pelas tarefas desenvolvidas (portfólio, narrativas e projeto de ensino). Seu apreço por elas se justifica pelo fato de o portfólio ser considerado uma produção singular e muito significativa para sua formação, pois a ajudou a observar de outro modo tudo o que pôde vivenciar na disciplina de Estágio Supervisionado. Além disso, pelo seminário de adensamento teórico, Patrícia pôde desenvolver um estudo sobre as narrativas, uma prática reflexiva sobre as experiências vivenciadas no estágio; prática esta que a agrada. A estima pela realização do projeto de ensino se revela quando a estagiária afirma que esse instrumento possibilitou trabalhar o conhecimento sobre a literatura com as crianças; atividade considerada importante também para a sua formação como sujeito.

*Acredito que minha estima por cada um deles (portfólio, aprofundamento teórico e projeto integrado) deva-se cada um a um motivo diverso: o primeiro por ser algo individual, único, extremamente significativo para mim, que me ajuda a enxergar com outros olhos tudo aquilo que eu vivi [...] O aprofundamento teórico por tratar das narrativas, uma prática que muito me agrada, talvez pela minha necessidade de escrever, de falar, gritar e deixar bonito com palavras escritas, ou talvez – pode parecer besteira, mas – por ter achado um grupo que eu esteja em sintonia, já que eu, dificilmente gosto de trabalhos em grupos. [...] E, por fim o projeto integrado por retratar de literatura, uma atividade que foi extremamente importante para minha formação como sujeito (Terceira Narrativa, Novembro/2008).*

Em sua última narrativa, Patrícia procura refletir sobre as experiências que vivenciou no percurso do estágio; reflexão esta que é possibilitada não somente pelo fato de a estudante ter se apropriado de significados, mas também de poder se ver nos sujeitos que fizeram parte de sua experiência, permitindo-se analisá-la pelo olhar desses sujeitos. Assim, a estagiária revela que narrar as experiências de formação vividas no acompanhamento da disciplina de Estágio, nas aulas no campo de estágio, bem como nas conversas com suas colegas de grupo a respeito da elaboração das atividades do projeto de ensino é, na verdade, um ato de construir a si mesma.

*E estou aqui porque vivo, porque me visto de significados, porque analiso, observo [...] porque me vejo nos outros ao mesmo tempo que apreendo seus olhares em mim... é aqui que narro, que escrevo, que reflito. Nesta constante busca pelo único ato que visa a construção: a experiência. Experiência essa que tive nas aulas de Estágio Supervisionado I,*

*nas manhãs da EMEF Francisco Ponzio Sobrinho, nas leituras, nas conversas por MSN com a Dani e nossas intermináveis madrugadas que passamos sem dormir, questionando, reformulado projetos. [...] Apesar de querer agarrar o mundo em uma constante busca por aprimoramento, fundamentação e vivências, não consegui possuir tudo aquilo que queria (Narrativa Final, Dezembro/2008).*

Patrícia também relata que a busca pelo aprimoramento em sua formação a fez desejar aproveitar todas as oportunidades que pudessem lhe proporcionar experiência sobre o ofício de ensinar. Apesar disso, não conseguiu aproveitar essas experiências como gostaria. Em sua narrativa final, Patrícia expõe seu desalento ao observar que desejou ter dado mais atenção às crianças do estágio, ter encontrado um modo diferente, além do estímulo à cópia, para ensinar aquelas com dificuldade em ler e escrever, ter ajudado mais a professora ou ter entendido melhor o seu posicionamento e sua didática. A estudante afirma que poderia não ter “crucificado” a professora por algumas atitudes, ao achar que agiria de forma diferente, pois compreende que esta tinha boas ideias:

*Queria dar mais atenção aos meus alunos no estágio, encontrar uma maneira de letrar algumas crianças que ainda não entendem o que escrevem, mas teimam em copiar da lousa todo o dia achando que o papel de aluno é somente esse; eu queria ajudar mais a professora, entender seus pontos, sua didática, não crucificar tanto algumas atitudes pensando que eu faria diferente no lugar dela, porque sei que ela tem boas idéias; desejava construir melhor uma relação de respeito mútuo com as crianças (Narrativa Final, Dezembro/2008).*

Além disso, a estudante-estagiária comenta que desejou ter aproveitado mais as apresentações de seus colegas no seminário de adensamento teórico, ter conversado mais com os professores formadores da disciplina, ter escrito mais sobre suas experiências. Ao relatar esses anseios, Patrícia evidencia, não obstante, uma exigência pessoal de melhorar suas atitudes frente ao seu processo de formação.

*queria tirar mais proveito dos aprofundamentos teóricos apresentados nas tardes de segunda, ter mais tempo para conversar com os professores responsáveis pela disciplina, ser mais tolerante com minhas colegas de classe, saber me portar melhor em determinadas*

*situações; queria me escrever mais, me contar e ser contada em uma constante relação de viver (Narrativa Final, Dezembro/2008).*

Também em sua última narrativa, Patrícia relata que poderia ter escrito mais sobre si mesma e sobre suas experiências, pois tal exercício havia produzido, nela, diversos significados sobre formação para o ofício de ensinar, apesar de esses significados não ficarem explícitos em seu relato. Ao observar todo o seu processo de escrita narrativa, a estudante reitera que houve um progresso no modo como falou de si mesma, afirmando, também, que a produção dessa escrita lhe permitiu sonhar com experiências de formação que ainda não havia vivenciado, tal como conhecer mais sobre as vivências de seus colegas (professores e amigas) com relação à docência.

*Eram essas as novas significações, concepções e idéias que surgiam a cada palavra escrita e lida. Era espantoso pensar, ainda, que o leque de variáveis aumentava conforme transcorria algum tempo. Minha leitura das narrativas escritas no decorrer do semestre não era a mesma que eu havia feito quando coloquei um ponto final em cada uma delas. Havia mais construção, eu tinha adquirido mais experiência, tinha vivido, acreditando, apostando em novas possibilidades, e além disso, eu agora me permitia sonhar. Sonhar com os mares que não naveguei, pensar nas experiências que nunca tive, mas que foram narradas por amigas, conhecidos, colegas, viajantes (Narrativa Final, Dezembro/2008).*

A estagiária escreve que o exercício de ouvir os sujeitos que participaram de sua experiência na disciplina de Estágio Supervisionado ajudou-a na elaboração do Projeto Integrado, pois pôde compreender realidades diferentes da dela, respeitando aquilo que divergia de seus próprios pensamentos. Nesse relato, a narradora procura sustentar, por um lado, que, na prática do professor, é preciso existir uma troca de experiências entre os sujeitos e, por outro lado, que, ao escolher ser professora, não poderia mais desenvolver sozinha seus trabalhos. No relato, a ausência de momentos de troca de experiências é comparada à sensação de amargura:

*E se não fosse nesse ouvir as experiências dos outros, se não fosse essa prática de respeitar, entender e significar realidades diversas à minha, eu não teria conseguido desenvolver o Projeto integrado, não saberia me relacionar com outro alguém que não fosse eu mesma, não caberia mais a mim o papel da professora e o mundo, que já não cabia em*

*meu coração, seria muito maior, pois meu coração, cada vez menor, com sua acidez e amargura sem a doce alegria do viver entre sujeitos diferentes, das calorosas discussões, dos braços de amigos e tapinhas nas costas, talvez nem existiriam (Narrativa Final, Dezembro/2008).*

Patrícia relaciona seu entendimento sobre as diferentes funções de ser estagiária (compreender os diferentes sujeitos, perceber as mudanças, a definição de significados sobre sua formação) ao fato de ter escrito e lido nas narrativas sobre as vivências no estágio. Assim, comenta que

*Em minha escrita, em cada página das minhas anotações do estágio, percebi mudanças, significações distintas. Me entendi como estagiária e vi que possuía múltiplas funções: auxiliar no processo de leitura e escrita, socorrer, conversar, construir laços afetivos reais, entender, compreender os diferentes sujeitos, suas razões, emoções e dúvidas para que fosse possível ajudar a formar um cidadão mais preciso, autônomo, bem inserido no meio (Narrativa Final, Dezembro/2008).*

Ao final de sua última narrativa, Patrícia afirma, ainda, que escrever suas experiências contribuiu para que observasse, na realização das atividades do Projeto Integrado, que formar um novo grupo para desenvolver o projeto de ensino e procurar entender e respeitar as ideias das crianças sobre quem era Monteiro Lobato foram decisões corretas.

*Por essas e outras escritas e escutas que ao realizar algumas atividades do projeto Integrado do tema Monteiro Lobato, percebi que fui feliz em minhas escolhas, talvez nem todas, pois sempre há imprevistos, mas na minha forma de abordar, contextualizar, no entender e respeitar as idéias que as criança tinham de quem era Monteiro Lobato, o que ele deveria fazer, e até mesmo na decisão de formar outro grupo pra trabalhar os projetos das disciplina... eram outros horizontes, novas visões (Narrativa Final, Dezembro/2008).*

No final do semestre, em sua narrativa oral, Patrícia comenta que se sentiu segura para desenvolver as atividades do projeto de ensino por tê-lo elaborado de maneira concisa. Essa segurança se confirma ao considerar que as atividades sobre ciências, realizadas em um momento inesperado, foram desenvolvidas de maneira satisfatória.

*a parte de ciências que acabou acontecendo que duas semanas, mas foi total supetão, estava um debate de reciclagem no meio da aula e eu falei que tinha a questão do sítio, sítio e o campo e a cidade, então as crianças conversaram um pouco sobre isso depois eu pedi para fazerem desenhos sobre o campo e outro sobre a cidade, só que eles não quiseram me devolver. Me senti bem mais segura para aplicar o projeto porque dessa vez eu realmente tinha uma base, um projeto bem conciso; não uma receita pronta, mas um norte (Entrevista, Dezembro/2008).*

Uma das atividades propostas no projeto de ensino foi a escrita de cartas para os personagens do *Sítio do Pica Pau Amarelo*. No final do estágio, Patrícia nos conta que não conseguiu entregar todas as respostas e que isso a deixou triste, porque sabia que as crianças esperavam por tal resposta. Porém, sentiu-se feliz por saber que ela, enquanto estagiária, foi importante, de alguma forma, para esses alunos, talvez por ter contribuído com atividades que estimulassem sua imaginação.

*Final de outubro as cartas e até hoje as crianças me mandam carta e eu devolvo está lá. Terminei o estágio e não consegui devolver as últimas cartas porque os alunos faltaram. Fiquei um pouco triste, sei que eles esperavam uma resposta, e sem eu ali, os personagens não vão mais escrever. Pelo menos não da mesma forma. Mas me sinto feliz sabendo que fui importante de alguma forma para aqueles alunos (Entrevista, Dezembro/2008).*

Patrícia retoma, na entrevista, sua satisfação por ter realizado o projeto de ensino em grupo, apontando que essa satisfação revela uma mudança em sua opinião sobre trabalhar em conjunto, pois essa era uma situação que não lhe agradava: *a questão de trabalhar em grupo, porque eu nunca gostei de trabalhar em grupo, dessa vez eu gostei. Empenho. E gostar do tema, embora o tema passado tenha sido eu também que sugeri, mas não me senti motivada para continuar* (Entrevista, Dezembro/2008). Além disso, sua satisfação com a elaboração do projeto se deve ao fato de a estagiária ter podido conhecer melhor os conteúdos de ciências e matemática, adquirindo mais conhecimento para trabalhar nas séries iniciais do ensino fundamental:

*foi importante, além de uma construção para as crianças visando elas, [...] acho que foi importante para mim, não sei quanto a vocês, mas para mim foi importante pelo trabalho em*

*grupo, por saber mais agora de ciências e matemática como trabalhar nas séries iniciais* (Entrevista, Dezembro/2008).

Patrícia comenta, na entrevista, que a única dificuldade encontrada para planejar as atividades de ensino do projeto Monteiro Lobato foi a falta de oportunidade para que ela e suas colegas se reunissem. Como seus horários não coincidiam, a solução foi estabelecer uma comunicação por meio de correio eletrônico.

A estagiária também nos revela que o projeto de ensino é um planejamento, uma atividade que, para ela, precisa integrar atividades de diversos conteúdos. Ela diz não concordar com uma ação de sua professora, que inicia a aula com um tipo de atividade (com uma letra, por exemplo) e, logo em seguida, passa a desenvolver atividades com conteúdos de matemática, sem que a mudança de área de conhecimento tenha um sentido aparente para os alunos que as realizam. Assim, Patrícia evidencia que ela e seu grupo conseguiram articular de maneira interessante os conteúdos planejados, na tentativa de desenvolver um encadeamento entre as atividades de ensino sobre diferentes áreas de conhecimentos.

*acho que é o planejamento mesmo (definição de projeto de ensino), e a questão de que uma atividade para mim tem que estar ligada com a outra então a professora por exemplo passa palavras com H depois tem um negócio de contas, nada a ver, não tem relação nenhuma...”*  
*“eu acho que a gente conseguiu articular de um jeito legal (Entrevista, Dezembro/2008).*

Patrícia retoma, em sua fala, que o projeto de ensino é um instrumento que pode nortear o trabalho do professor na sala de aula, porque, em sua opinião, este trabalho, mesmo que planejado, tende a sofrer alterações no decorrer de sua realização: *eu acho que é um norte porque querendo ou não, a gente desenvolveu o tal do projeto integrado mas nem sempre seguiu a risca o que estava ali. Acho que é um meio de você se embasar para daí em diante fazer suas atividades conforme sua classe* (Entrevista, Dezembro/2008).

Desse modo, a estagiária comenta que o desenvolvimento do projeto de ensino com o tema Monteiro Lobato, no semestre atual, agradou-a, tanto pela intervenção prática que, para ela, foi realizada pela primeira vez, quanto pelo envolvimento e pela satisfação que teve ao desenvolver a referida temática. Em sua opinião, para que se sentisse satisfeita com o resultado do desenvolvimento do projeto de ensino foi importante ter considerado,

em seu planejamento, além da demanda de formação dos alunos, suas próprias demandas de formação: *nesse, mil maravilhas, adorei a parte escrita gostei muito da prática também, que para mim eu nunca tinha feito antes, e o envolvimento com o tema. Eu acho que a gente fala tanto da realidade dos alunos, tem que pegar a nossa também*” (Entrevista, Dezembro/2008).

Assim, Patrícia revela que, juntamente com suas colegas, elaborou poucas expectativas frente aos resultados da realização do projeto de ensino e, em decorrência disso, tais expectativas não só foram alcançadas, como também superadas. Nessa perspectiva, a estudante-estagiária nos conta que, se pudesse, de todo seu percurso no curso, ficaria apenas com o segundo semestre de desenvolvimento do estágio e com a disciplina de Supervisão de Estágio. Essa escolha se deu porque, segundo sua compreensão, sua dedicação foi maior, suas expectativas foram alcançadas e, por isso, ela se sentiu satisfeita com todas essas observações.

*eu poderia ficar só com esse semestre desses três anos que passaram na faculdade, mais em relação a essa disciplina mesmo EP 200, porque acho que o meu empenho foi maior, as minhas expectativas, apesar do semestre passado serem baixas, essas foram maiores e foram alcançadas, eu fiquei bem satisfeita mesmo* (Entrevista, Dezembro/2008).

Patrícia também nos revela que a aprendizagem que teve, no processo de elaboração do projeto de ensino, envolveu o intento de sempre procurar mais informações sobre a temática escolhida para desenvolver as atividades de ensino: *de repente se acabar a exploração pegar um outro tema tão significativo quanto e explorar de novo. Eu acho que o que eu aprendi para levar para frente foi essa busca toda hora de mais e mais coisa* (Entrevista, Dezembro/2008).

Sobre a relação estabelecida com as crianças, Patrícia revela que, nos momentos iniciais do estágio, estas não a viam como estagiária ou como professora, mas sim como amiga. Entretanto, percebeu que essa relação pode ter se modificado, à medida que passou a realizar as atividades do projeto de ensino, porque os alunos aceitaram muito bem sua proposta de atividade. Mesmo precisando da ajuda da professora da sala para conter a euforia dos alunos, a estagiária percebeu que estes se envolveram na história que contou sobre o *Sítio*, pois, quando a encontram, eles ainda perguntam se ela continuará a ser sua professora:

*Eu achei diferente porque a minha posição de estagiária as crianças me adotaram como uma super amiga delas, então não sou nem professora, nem estagiária, sou uma amiga que eu sei responder que b mais a dá bá, mas eu achei a recepção deles muito boa [...] estava lá na frente a professora sentou no lugar meio que tentou “domar” a classe os momentos de maior euforia [...] eu lia e via que estava todo mundo dormindo mas no final eu perguntava algumas coisas e ele tinha entendido tudo [...] Acho que em relação ao aluno foi bem legal, até hoje as crianças viram, cadê minha carta do sítio, você não vai mais dar aula, foi super legal (Entrevista, Dezembro/2008).*

A respeito desse relacionamento, Patrícia ainda comenta que aprendeu que precisa delimitar o que é ser professora e o que é ser amiga das crianças. É importante, para ela, ter claro o papel que exerce em sala de aula, para que as crianças não percam o respeito, quando for desenvolver as atividades de ensino. Talvez, essa preocupação possa indicar, no espaço de relação com as crianças, a constituição de sua identidade de professora: *eu acho que essa amostra que eu tive me rendeu que eu vou ter que aprender a delimitar o que é ser professora e o que é ser amiga das crianças, ter uma cumplicidade com elas, tenho, mas até que ponto esta cumplicidade não gera uma falta de respeito no papel de ser professora”* (Entrevista, Dezembro/2008).

### **Análise teórica: o sentido pessoal sobre o espaço de formação produzido no percurso formativo de Patrícia**

Em sua primeira narrativa, Patrícia procura defender a proposta de elaboração das atividades formativas sugerida pelos professores. Essa ação da estudante pode ser interpretada como sendo uma forma de envolvimento com a disciplina, de maneira tal que tende a se distanciar das críticas sobre as solicitações dos professores produzidas pelo grupo-classe. Em um primeiro momento, Patrícia deixa o leitor entender, na escrita de sua narrativa, que sua opinião, em relação à solicitação de tantas tarefas na disciplina, coaduna-se com o significado de tarefa desgastante, expresso pelo grupo-classe. Essa postura indica que a estudante acessou os significados produzidos pelos colegas para, posteriormente, produzir o seu sentido pessoal de satisfação sobre a elaboração do portfólio, das narrativas, do seminário de adensamento teórico e do projeto de ensino, como pode ser observado no excerto: *mas, em meio aos escritos sinto-me à vontade o suficiente para*

*debandar do grupo. Falarei apenas por mim, por mais que algumas pessoas em meu entorno também concordem com minha posição...* (Primeira Narrativa, Dezembro/2008).

É possível inferir que os sentidos pessoais produzidos pela estudante sobre o portfólio e sobre as demais tarefas solicitadas na disciplina, frente à opinião do grupo-classe, passa da noção de uma tarefa desgastante para o sentido de uma tarefa prazerosa; um sentido que oscila entre afetividade, emoção e obrigatoriedade.

Ter produzido um sentido diferente, frente ao sentido que o grupo-classe elaborou, evidencia que Patrícia agregou à tarefa do portfólio a sensação de satisfação – antes mesmo de sua elaboração na disciplina de Estágio Supervisionado –, pelos resultados de sua elaboração no semestre anterior a este. Desenvolver o portfólio passa pelo motivo de vivenciar novamente emoções que lhe deram prazer. Por isso, Patrícia afirma que, mesmo que os professores não o tivessem solicitado, ela o desenvolveria, apenas por alegria: *assim, fiquei satisfeita por, novamente, ser ‘obrigada’ a fazer outro portfólio. Penso que mesmo se não o fosse, faria só de alegria*” (Primeira narrativa, Setembro/2008).

Ao apresentar o portfólio como uma tarefa que lhe traz satisfação e ao evidenciar que sua opinião com relação a essa produção é diferente da opinião de seus colegas, Patrícia oferece indícios que atribuem ao portfólio o sentido de formação, ou seja, elege esse instrumento como um espaço de formação para o ofício de ensinar. A constituição deste espaço pode ser evidenciada, também, quando Patrícia descreve, em sua primeira narrativa, que ele foi uma produção singular, na qual pôde registrar o seu modo de refletir sobre as experiências de formação. É interessante observar que a estagiária assume, para o seu processo de formação, a elaboração do portfólio, dando a ele um sentido de instrumento mediador nesse processo

À medida que vai se envolvendo nas atividades de estágio, na observação da prática da professora e nas relações estabelecidas com os alunos, Patrícia parece evidenciar que o sentido, inicialmente de satisfação, é reformulado. Atribuído às tarefas da disciplina e ao próprio estágio, esse sentido passa a ser de importância para a sua profissão. A estudante estagiária oferece indícios de que produziu um sentido pessoal de formação para o campo de estágio e para o projeto de ensino, ao argumentar que, nestes, as ações que a motivaram dizem respeito ao seu interesse em alfabetizar os alunos por meio de um tema que é significativo para sua constituição como sujeito: a literatura. Quanto ao campo do estágio, este é o lugar onde Patrícia aprende a ser professora e passa a problematizar seus saberes sobre como se relacionar com os alunos que acompanha.

Patrícia ainda sustenta o sentido de satisfação, atribuído à realização das tarefas, e o intento de reviver essa situação, ao priorizar, dentre tantas atividades do curso, os trabalhos que lhe darão mais prazer, ou seja, os solicitados pela disciplina de Estágio Supervisionado.

O sentido de desafio e de novidade das tarefas é o que a motiva a realizar o projeto de ensino. Em um primeiro momento, a elaboração das atividades se relaciona mais à satisfação de realizá-las do que à importância destas para a sua formação. Essa afirmação é sustentada quando Patrícia comenta sobre a escolha do tema do projeto de ensino para o segundo semestre, argumentando que tal tema deveria envolvê-la. Desse modo, a formação do novo grupo para desenvolver o projeto de ensino se deu pela afinidade de todas as participantes com a obra de Monteiro Lobato.

Patrícia confere ao projeto de ensino um significado que, novamente, distancia-se daquele do seu grupo-classe, pois o vê como um instrumento que lhe proporciona a formação para o ofício de ensinar. Isso é sustentado pelo sentido de compromisso atribuído ao estágio e ao projeto de ensino, quando, em sua terceira narrativa, desabafa que se sentiu entristecida por precisar se ausentar no estágio e não poder dar continuidade às atividades já iniciadas.

Todas as ações, dentro desse processo que representa o planejamento e a realização do projeto de ensino, foram direcionadas a suprir uma necessidade pessoal de formação, qual seja, a de trabalhar a relação entre leitura, escrita e folclore. A ânsia de letrar é a necessidade pessoal refletida e evidenciada por Patrícia, quando desenvolve as tarefas relacionadas ao campo de estágio: planejamento de atividades de ensino com suas colegas, relação com a professora e com as crianças. Assim, o que dá o sentido de suas ações é o objeto de sua atividade, que a faz passar da necessidade de se sentir feliz com os resultados da atividade, ao sentido de importância de suas vivências no estágio para a sua formação como professora. Essa afirmação se aproxima do que afirma Leontiev (2004):

a primeira condição de toda atividade é a necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula (LEONTIEV, 2004, p.115).

Desde o início de suas narrativas, Patrícia apresenta o intento de trabalhar a leitura e a escrita com seus alunos de estágio, finalidade que é apresentada antes mesmo de a demanda de conhecimento sobre a prática da leitura e da escrita ser observada nesses alunos. No contato com as crianças e nas observações das aulas da professora, a estagiária percebeu que a demanda de aprendizagem observada mobilizou, nela, outros questionamentos, relacionados não apenas à marginalização das crianças não alfabetizadas, mas também à adaptação do conteúdo a ser trabalhado no projeto de ensino.

A atividade inicial, em analogia aos estudos de Leontiev (1970?), na qual podemos inferir que Patrícia esteja envolvida, amplia-se em outras atividades. Se, inicialmente, sua demanda passava pelo suprimento de uma necessidade pessoal de se sentir satisfeita com os resultados das tarefas, tal demanda parece se modificar, quando a estudante menciona, na entrevista, as relações com os sujeitos aprendizes. No início do estágio, Patrícia apenas intervinha em alguns momentos das aulas, mas o projeto de ensino ampliou a sua atuação em sala de aula. Sentir-se professora e estar em relação direta com a aprendizagem dos alunos a fez considerar sua ação enriquecedora para a sua formação, voltada ao ofício de ensinar: *desenvolvi algumas atividades do projeto integrado 'Monteiro Lobato' na sala que faço estágio. Foi uma experiência enriquecedora, pois até então nunca tinha realizado nada parecido* (Terceira Narrativa, Novembro/2008). Foi a partir do desenvolvimento dessa atividade prática que Patrícia passou a se questionar sobre o seu modo de ser professora.

Podemos interpretar o percurso narrado por Patrícia com base na terceira geração da Teoria da Atividade, representada por Engestrom (1999), na qual um mesmo motivo pode direcionar diferentes ações, quando a necessidade que o move também se modifica. Se, no início, estar no estágio se relacionava com o gesto de realizar satisfatoriamente o projeto de ensino, no segundo mês de acompanhamento dos alunos e da prática da professora, Patrícia começa a perceber que o que é importante para sua formação, nesse espaço, é formular alternativas para as ações da professora com as quais não concorda, bem como reformular sua atitude frente ao comportamento das crianças. Desse modo, tanto o estágio quanto a relação com as crianças, nos momentos de realização do projeto de ensino, podem ser vistos como espaços de formação para Patrícia, pois o sentido que a estagiária lhes atribui é o de lugares nos quais pôde aprender e/ou modificar o seu conhecimento sobre ser professora.

Patrícia também considera que foi na relação com as crianças que aumentou seu interesse por contribuir com a formação delas, o que evidencia que a estagiária foi envolvida pelo conhecimento sobre a sua formação para o ofício de ensinar. Já no início do semestre, ela descreve seu objetivo de trabalhar a leitura e a escrita, procurando conhecer melhor o espaço no qual poderia desenvolver o projeto de ensino. Este intento é sustentado pela dedicação ao estágio, iniciado pela estudante ainda no período de férias, antes de suas colegas de classe e antes mesmo de a disciplina ter começado, conforme expresso em sua narrativa.

Com relação ao seminário de adensamento teórico, compreendemos que este se constituiu um espaço de formação porque passou a ser compreendido por Patrícia como a oportunidade de, além de estudar um tema que se aproxima de seus interesses pessoais, qual seja, a escrita reflexiva, contribuir para que se rompesse com a dificuldade de desenvolver trabalhos em grupo. Inicialmente, Patrícia evidencia que o que a motivou a se reunir com as colegas foi a afinidade que elas tiveram com o tema do projeto e não propriamente o desenvolvimento de um trabalho em grupo. À medida que passou a desenvolver o referido trabalho, que lhe trouxe satisfação, a visão que a estudante tinha sobre este trabalho foi se modificando. Assim, a mudança de sentido sobre trabalhar em grupo passa, novamente, pela intenção de se sentir satisfeita com os trabalhos que realiza.

No desenvolvimento das tarefas da disciplina, podemos observar, em Patrícia, um movimento de mudança de sentido – de aversão para satisfação – frente aos trabalhos realizados em grupo, seja na produção do aprofundamento teórico, seja na elaboração do projeto de ensino. Sua postura frente a esse tipo de trabalho é modificada, pois, inicialmente, a estagiária revela que dificilmente gostava de trabalhar em grupo.

No percurso de planejamento, tanto do projeto de ensino quanto do adensamento teórico, Patrícia passa a observar que a voz, a opinião, o olhar do outro oportunizaram mudanças significativas em sua postura, pois não há como ser professora sem se relacionar, respeitar e ouvir a voz desse outro. Considerando essas condições, a estagiária se questiona sobre o porquê de não ter aproveitado mais os estudos que sustentaram as apresentações do seminário de adensamento teórico de seus colegas e de não ter conversado mais com os professores formadores da disciplina.

*E se não fosse nesse ouvir as experiências dos outros, se não fosse essa prática de respeitar, entender e significar realidades diversas à minha, eu não teria conseguido*

*desenvolver o Projeto integrado, não saberia me relacionar com outro alguém que não fosse eu mesma, não caberia mais a mim o papel da professora (Narrativa Final, Dezembro/2008).*

Desse modo, a partir da vivência de elaborar trabalhos em grupo, os quais se coadunaram com sua necessidade pessoal, Patrícia sustenta que, na prática do professor, é preciso existir a troca de experiências, atribuindo a uma situação contrária o sentido de amargura.

	<b>Significado Social do Projeto</b>	<b>O sentido pessoal produzido</b>
<b>Narrativas</b>	Tornar-se um espaço formativo, no qual o estudante-estagiário reflita, dando sentido pessoal às experiências formativas desenvolvidas no contexto de sua formação para o ofício de ensinar	<p>A escrita das narrativas tornou-se um espaço de formação porque, a partir dessa escrita, Patrícia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pôde se apropriar de significados sobre a sua formação;</li> <li>- pôde desabafar, falar de si, colocar sua opinião, ver seu processo de formação e suas experiências;</li> <li>- pôde se ver nos sujeitos que fizeram parte de sua experiência e pôde analisá-la pelo olhar desses sujeitos;</li> </ul>
<b>Portfólio</b>	Tornar-se um espaço formativo, no qual o estudante expresse eventos, situações e episódios marcantes em sua experiência de formação	<p>O Portfólio se tornou um espaço de formação para a estagiária, porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- foi uma produção singular, na qual ela pôde desenvolver, a seu modo, as reflexões sobre as experiências vivenciadas;</li> <li>- ajudou-a a observar de outro modo todas as experiências que pôde vivenciar na disciplina de Estágio Supervisionado.</li> </ul>

<p><b>Projeto de ensino</b></p>	<p>Intervenção de ensino que promova a inserção dos estudantes do curso de Pedagogia no exercício da prática docente, contribuindo para o desenvolvimento flexível dos conteúdos escolares e estimulando os estudantes na discussão sobre as práticas de planejamento e realização de atividades de ensino, bem como no trabalho coletivo.</p>	<p>O projeto de ensino se tornou um espaço de formação porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Patrícia pôde desenvolver com os alunos o tema que fez sentido para ela, quando na idade escolar; tema este que deveria ser significativo também para as crianças;</li> <li>- foi uma experiência que lhe trouxe aprendizagens sobre o ofício de ensinar; espaço em que seus conhecimentos sobre o planejamento foram “testados” e modificados;</li> <li>- possibilitou que a estudante o elaborasse com perfeição;</li> <li>- o texto escrito foi uma base para que a intervenção didática fosse desenvolvida.</li> </ul>
<p><b>O estágio</b></p>	<p>Tornar-se um espaço de problematização, aprendizagem e formação para o ofício docente em ações de observação e de intervenção didática.</p>	<p>Estágio se tornou um espaço de formação porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- foi o lugar em que Patrícia conheceu melhor os alunos, aprendeu a ser professora, ajudando no processo de alfabetização, envolveu-se na busca por conhecer esse espaço.</li> <li>- possibilitou que a estagiária mudasse suas atitudes frente ao comportamento dos alunos;</li> <li>- foi um lugar em que a estudante pôde ser reconhecida como professora;</li> </ul>

<p><b>Seminário de Adensamento Teórico</b></p>	<p>Proporcionar ao grupo de estudantes-estagiários um movimento de pesquisa e reflexão teórica, tendo como motivo um tema que emerja de suas problematizações ao observarem a rotina de ensino da sala de aula que frequentam no campo do estágio.</p>	<p>O seminário de Adensamento Teórico se tornou um espaço de formação porque, nele, Patrícia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pôde desenvolver um estudo sobre as narrativas, uma prática reflexiva que a agradava;</li> <li>- pôde desenvolver um trabalho em grupo, ação que ela não gostava de realizar.</li> </ul>
<p><b>Aulas da disciplina</b></p>	<p>Ser um espaço de diálogos e de trocas de experiências entre professores e estudantes; espaço de mediação do trabalho realizado.</p>	<p>As aulas da disciplina foram espaços de formação porque, por intermédio delas, a estudante recebeu a orientação dos professores para aperfeiçoar sua formação para o ofício de ensinar.</p>

Quadro 4: Resumo da análise dos sentidos pessoal sobre o espaço de formação constituído pela estudante-estagiária Patrícia.

## **Daniele: o possível e o desejável no estágio**

Em sua primeira narrativa, Daniele afirma ter uma grande expectativa em relação ao início do semestre com as atividades que irá desenvolver no curso. Diante dessa expectativa, a estudante revela que seu objetivo é aproveitar a realização dessas atividades, principalmente no que diz respeito, por um lado, à disciplina de Estágio Supervisionado, que se reporta à experiência no campo do estágio e, por outro, ao desenvolvimento de sua pesquisa de iniciação científica. De acordo com a estudante-estagiária, a produção de expectativas sobre o semestre que se inicia se relaciona principalmente ao fato de ter compreendido, já no semestre anterior, que fez a escolha certa ao optar pelo curso de Pedagogia. Assim, a estudante diz se sentir “feliz” com os caminhos que o curso lhe oferece, mesmo reconhecendo que o primeiro semestre foi intenso, tendo lhe exigido muito esforço.

*O semestre passado foi muito intenso, pois por mais que tenha sido exigido muito de mim, foi quando realmente senti que fiz a escolha certa ao estar nesse curso, me descobrindo feliz com os caminhos que ele me oferece. Assim, iniciei esse semestre com expectativas positivas e com o objetivo de aproveitar o melhor possível o que nele ocorrerá, seja pesquisando, seja estagiando em uma turma do Ensino Fundamental (Primeira Narrativa, Setembro/2008).*

Ainda nessa narrativa, Daniele comenta sobre a necessidade de definir o significado da palavra estágio no seu processo de formação docente. Essa questão, segundo a estudante-estagiária, surgiu a partir da solicitação, feita pelos professores da disciplina de Estágio Supervisionado, de que os estudantes que a frequentavam formassem uma definição/significado para a palavra Estágio. Daniele revela que nenhum de seus colegas, nem mesmo ela, soube responder a esse questionamento. A ausência de uma resposta, tanto do grupo-classe quanto da própria estudante, instigou-a na busca em fontes como dicionário e internet, a fim de elaborar uma possível definição da referida palavra para si mesma. Ao realizar tal consulta, Daniele inicia a produção de uma resposta ainda ampla sobre o significado da palavra estágio, concluindo que este é um momento muito importante em sua formação como professora:

*[...] onde ele (o professor) nos questionou a respeito do que era “estágio” e obteve o silêncio como resposta. Naquele momento, me desafiei a conseguir responder tal questionamento até o final do semestre. [...] para mim o estágio é uma fase, uma etapa, demasiadamente importante em minha formação, o que pressupõe que houve etapa(s) anterior(es) e que haverá posteriores (Primeira Narrativa, Setembro/2008).*

A partir da referida busca, Daniele elabora também um significado relacionado ao estágio, compreendendo-o como uma possibilidade de o estudante-estagiário agir na prática, “experimentá-la”, questioná-la e produzir respostas para os questionamentos que possui sobre esse contexto. A estudante sugere, ainda, que esse âmbito permite ao estudante-estagiário se constituir como professor, pois lhe permite realizar ações de ensino diretamente com os alunos: *é uma etapa, sobretudo, em que temos a possibilidade de agir, de questionar, de procurar respostas, de nos colocarmos no lugar daqueles que já estão diariamente nas escolas, mesmo que somente em nossa imaginação, e de nos experimentarmos* (Primeira Narrativa, Setembro/2008).

No movimento da busca uma resposta, Daniele revela que, para ela, a disciplina de Estágio Supervisionado contribuiu para que os estagiários pudessem vivenciar e experimentar a prática, questionando-a e unindo-a à teoria, a partir das tarefas que os docentes solicitaram no decorrer das aulas. Dentre essas tarefas, a estagiária enfatiza a contribuição do seminário de adensamento teórico e do projeto de ensino para a formação daqueles estudantes que os desenvolveram: *e nessa disciplina, essas possibilidades são subsidiadas pelas propostas da pesquisa-ação (ou aprofundamento teórico, ainda estou confusa quanto à denominação) e do projeto integrado* (Primeira Narrativa, Dezembro/2008).

Ainda em sua primeira narrativa, Daniele comenta que retornou ao campo de estágio, no primeiro mês do segundo semestre, na mesma terceira série em que havia realizado o estágio no semestre anterior. A estudante-estagiária diz que se sentiu bem acolhida pelas crianças, quando as reencontrou, pois percebeu que elas ficaram felizes ao revê-la. A estagiária comenta ainda que seu estágio estava sendo realizado na escola em que estudou durante quatro anos. Assim, diz conhecer muito bem esse espaço e sentir-se motivada para observar o ambiente não mais como aluna, mas como professora em formação.

*Realizo meu estágio em uma escola de periferia pequena, onde estudei por quatro anos, e sou muito bem acolhida. Minha turma é um 3º ano, onde a maioria das crianças têm 8 anos.*

*Elas ficaram felizes com o meu “reaparecimento” e me aproveitei de uma rara “brecha” dada pela professora (tenho por meta “batalhar” por mais momentos desse gênero nesse semestre, já que freqüentemente sou tratada como alguém que está em sala de aula somente para observar) [...] Adiantei a elas que logo desenvolveríamos algo a respeito de Monteiro Lobato e elas se animaram além de minhas expectativas, o que me deixou ainda mais empolgada com o tema” (Primeira Narrativa, Setembro/2008).*

No segundo semestre, Daniele nos conta que ocorreram duas mudanças no projeto de ensino, uma das tarefas solicitadas pela disciplina de Estágio Supervisionado. Uma mudança se relacionava ao tema e a outra à formação do grupo que o desenvolveria. A estagiária afirma que optou por não dar continuidade à temática desenvolvida no semestre anterior, Estações do Ano, para desenvolver atividades com a temática Literatura, a partir das obras de Monteiro Lobato, com outras colegas, que se uniram para desenvolver o referido projeto pela afinidade com o tema.

*no projeto integrado, não mantive a temática do semestre anterior, porque sou a única de meu antigo grupo que está cursando a disciplina nessa turma e porque tinha o desejo de trabalhar com literatura, o que me fez ter grande satisfação em acolher a idéia da Patrícia a respeito de desenvolver um projeto utilizando o universo de Monteiro Lobato [...] Assim, juntamente com a Elisa que também acolheu a idéia, formamos um grupo (Primeira Narrativa, Setembro/2008).*

O primeiro mês de estágio avança e com ele reaparecem situações que Daniele já havia vivenciado no estágio anterior. A estudante observa que permanece a exclusão de alguns alunos das atividades desenvolvidas pela professora com o grupo-classe pelo fato de estes ainda terem sido alfabetizados. O que incomoda a estudante, além da permanência dessa situação, é que, em sua opinião, esses alunos poderiam participar das atividades que os outros realizam, mesmo com dificuldades. Se essa inclusão ocorresse, argumenta a estagiária, eles se sentiriam mais pertencentes ao grupo-classe. Diante dessa realidade, Daniele pretende inserir esses alunos nos momentos em que realizar as atividades do seu projeto de ensino, uma ação que almejou realizar quando desenvolveu o projeto com o tema Estações do Ano, porém não conseguiu.

*As coisas não mudaram muito na turma e ainda tive de presenciar os 4 alunos que não são alfabetizados serem tratados como alunos totalmente diferenciados [...]Acredito que eles poderiam desenvolver pelo menos algumas atividades com as outras crianças, sentindo-se mais pertencentes à turma e menos pressionados a aprender a ler e escrever para deixarem de ser tratados de modo diferente. Por isso é meu objetivo envolvê-los ativamente nas atividades do projeto Monteiro Lobato. Não tive sucesso nessa empreitada no projeto do semestre passado, mas espero conseguir dessa vez (Primeira Narrativa, Setembro/2008).*

Daniele sugere que retornar à sala de estágio e reencontrar a realidade de exclusão dos alunos comentada anteriormente fez com que reaparecessem seus antigos questionamentos sobre a postura correta do estagiário frente às situações que observa no campo do estágio. A partir daí, a estagiária se questiona sobre o quanto pode interferir na sala de aula do estágio, indagando se precisa demonstrar sua opinião sobre as ações didáticas da professora e se o trabalho do estagiário pode realizar alguma mudança na escola. Ao produzir tais questionamentos, Daniele confirma sua hipótese de que o campo do estágio é o lugar no qual o estudante-estagiário conhece, vivencia e problematiza a prática que observa e produz: *nesse contexto voltaram os meus velhos questionamentos... Até onde eu posso interferir na sala de aula? [...] Eu devo dizer que não concordo com certas atitudes? O que o meu papel enquanto estagiária naquela sala de aula permite que eu faça, efetivamente, pelas crianças da minha turma?* (Primeira Narrativa, Setembro/2008).

Em sua segunda narrativa, Daniele retoma uma sensação já expressa em seu primeiro relato: o cansaço e a impressão de que não está tendo tempo suficiente para realizar todas as tarefas solicitadas no curso. A estagiária comenta que achou interessantes as propostas de trabalho solicitadas por todas as disciplinas que frequenta no semestre atual, mas que precisa priorizar algumas dessas tarefas. Tal decisão a deixou frustrada, pois gostaria de se dedicar mais às atividades da Disciplina de Estágio e ao projeto de ensino, porque estes a motivam. A estudante enfatiza também que gostaria de ir mais vezes por semana no campo de estágio para observar as aulas, ficar mais próxima dos alunos e iniciar as atividades do projeto Monteiro Lobato. Porém, observa que não dispõe do tempo necessário para se dedicar à elaboração do projeto de ensino, tampouco para concretizar todas as ideias que poderiam ser desenvolvidas com os alunos.

*Considerarei as propostas feitas por todas as disciplinas desse semestre muito interessantes e por isso mesmo estou tão frustrada por ter de escolher prioridades, “abrir mão” de algumas*

*idéias... Gostaria principalmente de me debruçar sobre o projeto de ensino a respeito de Monteiro Lobato, que tanto me empolga, gostaria de ir mais vezes por semana ao estágio, de iniciar o mais breve possível as atividades com as crianças... Mas o que vejo é que terei de fazer o que for possível agora e guardá-lo como um projeto a desenvolver melhor num futuro, talvez em minha própria turma... Por enquanto não é possível a fundo as tantas possibilidades que sonhamos em grupo. (Segunda Narrativa, Setembro/2008)*

Além de se referir à sensação de escassez de tempo, a estudante-estagiária problematiza em demasia sua escolha profissional. Se, na primeira narrativa, Daniele comenta que se sentiu satisfeita com a escolha em ser professora, na segunda, evidencia um momento de “crise” que parece se sustentar pelo modo como se relaciona com a professora da sala de aula em que realiza o estágio: *poucos dias atrás estava em “crise”, chegando a questionar minha escolha profissional* (Segunda Narrativa, Outubro/2008).

Esse momento de incerteza foi amenizado, quando a estudante conversou com uma jovem professora alfabetizadora que conheceu em um serviço prestado à justiça eleitoral. Essa professora falou à Daniele sobre sua rotina com as crianças e sobre o quanto se sentia satisfeita em sua profissão, o que a fez reconhecer, no relato da referida professora, o desejo que antes havia mencionado possuir, e que, no momento, havia se transformado em questionamento sobre a profissão: realizar um bom projeto de ensino. É possível inferir que a troca de experiência profissional entre a estagiária e a professora, assim como o exemplo do trabalho bem sucedido desta, foram contextos que motivaram a estudante a voltar a criar expectativas para sua escolha e a se sentir novamente “ansiosa” para realizar as atividades do projeto de ensino;

*Ela me contou de seus dias de forma tão apaixonada, me deu algumas idéias, compartilhou comigo angústias e inseguranças... me vi novamente sonhando com minha própria turma de alunos! Isso me deixou feliz e até mesmo agradecida por ter sido convocada para o trabalho. [...] estou agora ansiosa aguardando o início de minhas atividades do Projeto de Ensino “Monteiro Lobato”* (Segunda Narrativa, Outubro/2008).

Na escrita de sua segunda narrativa, Daniele comenta que os momentos de desânimo frente a sua escolha profissional, ocorridos no decorrer do segundo mês de estágio, podem se relacionar à atitude de desinteresse da professora de estágio em saber os conhecimentos teóricos sobre o ensino que a estagiária aprendeu. O diálogo sobre a

prática não é estabelecido com a professora do modo como Daniele gostaria e isso a deixa desmotivada, fazendo-a julgar que a professora não assume o papel de sujeito “aprendente”. A estagiária ainda sugere que a professora assume um papel de detentora do conhecimento, quando demonstra não estar aberta para o diálogo.

*Percebo que ela assume a posição de detentora do conhecimento e não sinto nela interesse especialmente em conversar a respeito do que se passa atualmente na Universidade, que nos momentos do estágio está por mim representada. Tentei por muitas vezes expor meus pensamentos, recomendar algumas leituras, propor algumas atitudes diferenciadas, mas sua visível falta de interesse foi me desmotivando e me inibindo aos poucos, o que não posso deixar acontecer. (Segunda Narrativa, Outubro/2008)*

De acordo com Daniele, sua postura se difere daquela observada na professora no que diz respeito à formação, pois considera importante estar aberta para aprender o que o outro tem a dizer, procurando manter a postura de “aprendente” *em todos os momentos de minha vida e no estágio não poderia ser diferente* (Segunda Narrativa, Outubro/2008).

Daniele acredita que ocorreram mudanças no modo como os sujeitos do estágio, professora e alunos, a “enxergavam”, porque as crianças passaram a reconhecê-la mais como professora, chamando-a para auxiliar no entendimento de conteúdos e na elaboração de atividades: *As crianças nos primeiros dias queriam que eu brincasse com elas, me mostravam coisas, me contavam sobre suas vidas, como se eu fosse a mais nova aluna do 3º ano B... Hoje ainda o fazem, mas demonstram reconhecer minha posição enquanto futura professora e as vezes até me chamam dessa maneira quando necessitam de ajuda com os conteúdos e atividades trabalhados* (Segunda Narrativa, Outubro/2008). Além disso, a professora deixa de mantê-la no fundo da sala, solicitando sua ajuda com mais frequência, de modo que a estagiária não precisou mais se oferecer para fazer as tarefas: *a professora antes me mantinha mais ao fundo da classe e eu é que tinha de tomar a iniciativa para fazer algo...* (Segunda Narrativa, Outubro/2008).

Isso pode ter ocorrido, segundo a estudante, pelo fato de a relação com os alunos, no estágio, ter se intensificado, à medida que esta frequentava esse espaço: *Tendo tudo isso que disse em mente, acredito que minha relação com os sujeitos aprendentes [...] está se dando de maneira mais profunda com o passar do tempo. Me sinto mais reconhecida e valorizada...* (Segunda Narrativa, Outubro/2008). Assim, Daniele procura relatar que observar essas mudanças foi

significativo para ela: *Sem dúvidas, perceber tudo isso é muito importante para mim!* (Segunda Narrativa, Outubro/2008).

Em sua terceira narrativa, Daniele comenta que, no decorrer do terceiro mês de desenvolvimento da Disciplina de Estágio Supervisionado, ela e suas colegas se dedicaram em demasia ao planejamento do projeto de ensino, apegando-se afetivamente a ele. A estudante esclarece que seu empenho e o de suas colegas se deveu à motivação em planejar atividades de ensino sobre o tema Monteiro Lobato, um autor da literatura brasileira pelo qual possuem grande apreço: *Desde o início do semestre, muito nos dedicamos ao projeto integrado de ensino, cujo tema por nós escolhido foi Monteiro Lobato [...] Nesse percurso, o projeto [...] se constituiu num verdadeiro “xodó” para o grupo...* (Terceira Narrativa, Novembro/2008).

Desse modo, a estudante comenta que suas colegas e ela, ao se motivarem com o tema, passaram a se sentir satisfeitas com o planejamento e a realização do referido projeto, tanto na sala de aula do estágio, quanto nos momentos de avaliação das atividades realizadas. Tal satisfação é representada pelas conversas nas quais visam a trocar experiências a partir da realização do projeto no estágio: *ainda hoje gostamos de conversar e ficar imaginando mil possibilidades a serem desenvolvidas e a cada atividade que levamos para nossas escolas, a empolgação em contar e ouvir o que aconteceu é enorme* (Terceira Narrativa, Novembro/2008).

Daniele relata, ainda, que, ao ter passado pela experiência de envolvimento com o tema e com os colegas de grupo, na realização da tarefa do projeto de ensino, compreendeu que é possível realizar atividades nas quais professores e alunos possam se sentir envolvidos: *vimos que é realmente possível trabalhar num contexto interdisciplinar, num trabalho que envolva e empolgue os alunos e os professores* (Terceira Narrativa, Novembro/2008).

A estudante-estagiária comenta, também nessa narrativa, que pôde agir pontualmente em dois momentos para tentar mudar a realidade de exclusão dos alunos na sala de aula do estágio. O primeiro foi acompanhando individualmente um deles, no momento em que este realizava as atividades propostas pela professora. Daniele salienta que tal aluno teve avanços na aprendizagem e que observar essa mudança foi, sem dúvida, um momento muito “gratificante” para ela e um modo de efetivar uma atuação que já havia buscado no primeiro semestre.

*Falando agora especificamente de “minha” turma, já manifestei algumas vezes que o que mais me incomodou durante todo esse ano, são os alunos excluídos de todas as atividades comuns, por não estarem alfabetizados. Felizmente, consegui me posicionar a esse respeito através de meus atos em duas situações em minhas últimas visitas. Primeiramente, trabalhando individualmente com um aluno, consegui provar para a professora e, o mais importante, para ele mesmo, que ele era capaz de resolver operações de adição e de subtração. [...] Sem dúvidas, foi um momento gratificante para mim, e a professora pareceu reconhecer que aquele aluno não deveria ser subestimado, pois afirmou que dali em diante ele faria as atividades matemáticas com a turma (Terceira Narrativa, Novembro/2008).*

O segundo momento em que agiu para tentar mudar a situação de exclusão observada foi em uma das ocasiões em que realizou as atividades do projeto de ensino. A estagiária sabia que a exclusão dos alunos não alfabetizados já era um hábito, assim, para que isso não ocorresse, decidiu ela mesma entregar o material que seria utilizado nas atividades sobre Monteiro Lobato para toda a sala. Segundo a estudante-estagiária, a atitude de desenvolver as atividades com todos os alunos causou espanto, principalmente nos que eram excluídos.

No entanto, Daniele afirma não estar certa de que o gesto de incluir os alunos nas suas atividades, acompanhando-os mais de perto, provocou mudanças efetivas na postura de exclusão já estabelecida em sala de aula. Essa incerteza decorre da possível limitação de suas ações, as quais, por terem sido pontuais, consistiram em pequenos passos. Contudo, diante do que pôde realizar, Daniele prefere “sonhar” que fez “a diferença para eles”, ao procurar tratá-los da mesma maneira que os outros alunos: *Fiz questão de me manifestar em voz alta, dizendo que todos iriam participar, e fui pessoalmente entregar o material aos meninos, que me olharam com uma interrogação no olhar. Desenvolvi a atividade dando atenção a todos da turma que a solicitavam e procurei tratar os alunos sem nenhuma diferença* (Terceira Narrativa, Novembro/2008).

A escrita da última narrativa de Daniele é marcada pelo retorno de alguns assuntos já descritos anteriormente e por uma reflexão mais problematizadora sobre as experiências vivenciadas. Nessa escrita, a estudante-estagiária procura pontuar quais questões e afirmações sobre o seu processo de formação mudaram e quais permaneceram em sua visão, durante as experiências da disciplina de Estágio Supervisionado e no campo de estágio. Assim, como comenta em sua primeira narrativa, ainda prevalece a impressão de que o segundo semestre do terceiro ano do curso foi um dos períodos mais difíceis de sua

vida, seja por ter enfrentado problemas de saúde, que a impediram de se dedicar a seus projetos pessoais e acadêmicos, seja pelas dificuldades vivenciadas com relação à sua atuação; dificuldades estas que foram evidenciadas nos momentos em que não se sentiu reconhecida como estagiária do curso de Pedagogia ou nas situações em que seu trabalho como estagiária não foi solicitado pela professora.

Entretanto, na mesma reflexão, Daniele também ressalta a satisfação e as alegrias com a realização de várias tarefas solicitadas pela disciplina de Estágio Supervisionado (portfólio, adensamento teórico, projeto de ensino). Desse modo, a estudante afirma sentir-se satisfeita por ter realizado, em sala de aula, o projeto de ensino, cujo tema, a literatura, motivou-a, por ter partido de um interesse pessoal. Essa satisfação se deve, ainda, ao fato de a estudante ter elaborado com afinco o portfólio e o seminário de adensamento teórico com um tema que também a motivou, as narrativas.

*Esse semestre foi um dos períodos mais difíceis de minha vida. Foi também estranho. E doloroso. Mas chego ao final dele com os momentos felizes mais marcados em mim do que os tristes, provavelmente pela agradável sensação de superação, e de dever cumprido. Olho para meu portfólio com todo o trabalho, construído individual e coletivamente, e um sorriso logo se desenha em meu rosto. Acho que posso dizer que tenho orgulho de tudo o que está ali, cada linha escrita, cada símbolo de coisas que não podem ser expressadas em palavras. Iniciei o semestre empolgada, mesmo com o grande volume de trabalhos, que me deixaram ciente da dedicação intensa que me aguardavam. Gosto muito de tudo o que envolve o trabalho em sala de aula (Narrativa Final, Dezembro/2008).*

Assim, Daniele diz não se arrepende do tempo dedicado a essas tarefas, nem de ter enfrentado as dificuldades para cumprir seu dever como estagiária. Porém, a estudante lamenta não ter se envolvido mais nos diálogos e nas trocas de experiência com os outros colegas que desenvolveram projeto de ensino na disciplina. Daí decorre o reconhecimento de que, em sua formação, sempre esteve habituada a trabalhar sozinha, hábito que não pode ser levado para sua profissão. Daniele considera, em sua escrita, que o trabalho coletivo é muito importante para o professor, pois é na troca de experiência com seus pares que ocorrem contribuições para o trabalho de ensino que desenvolve.

*Me auto-avaliando, acredito que faltou a mim (e também à turma como um todo) me envolver mais com os outros grupos, constituindo um trabalho coletivo em minhas produções e nas*

*dos outros alunos, já que mesmo que um espaço para tal movimento não tenha sido necessariamente estabelecido na disciplina, também não o reivindiquei. Devido à minha formação, estou habituada a trabalhar sozinha, sem ter a necessidade de ter o que faço reconhecido por outras pessoas: faço tudo especialmente para mim mesma. Assim, eu e meu grupo meio que nos isolamos na produção de nosso Aprofundamento Teórico e Projeto de Ensino, o que fez com que eu ficasse pensando a respeito de contribuições que poderíamos ter recebido, e também sobre o fato da importância do trabalho coletivo ser necessário a nós, enquanto futuros educadores (Narrativa Final, Dezembro/2008).*

Além dos aspectos mencionados, Daniele também inicia, em sua última narrativa, uma reflexão mais detalhada sobre o desenvolvimento do projeto de ensino. Nesse momento, a estagiária descreve que os objetivos do projeto foram inicialmente cumpridos – *posso dizer que o objetivo foi cumprido, mesmo que em caráter inicial* (Narrativa Final, Dezembro/2008) – e que as situações de planejá-lo e desenvolvê-lo de acordo com a necessidade das crianças foram relevantes para sua formação. A estudante revela, também, que essas experiências permitiram que ela “experimentasse” lidar com os imprevistos decorrentes do cotidiano da escola e com a heterogeneidade da sala de aula: *foram muito relevantes para a minha formação as situações que vivenciei, planejando e desenvolvendo atividades, adaptando-as conforme as necessidades das crianças, e permitindo que eu experimentasse o que é estar em uma sala com alunos tão heterogêneos, lidando com imprevistos, erros e acertos* (Narrativa Final, Dezembro/2008).

Para a elaboração do projeto de ensino, Daniele diz que foram importantes, além da observação das necessidades dos alunos e suas experiências no estágio, as experiências vivenciadas nas disciplinas do curso de formação. Estas, de acordo com a aluna, sustentaram a construção do projeto de ensino. Tal afirmação pode evidenciar uma suposta valorização do conhecimento adquirido nas demais disciplinas do curso até o momento de realização do estágio.

*Todas as nossas idéias para o Projeto de Ensino “Monteiro Lobato”, surgiram através de nossas inúmeras experiências... experiências de disciplinas das anteriormente cursadas no curso de pedagogia, que nos fizeram saber procurar o que precisávamos para construir nosso projeto (referencial teórico, contextualização, metodologia...), experiências no estágio, que fizeram com que pudéssemos pensar todo o tempo nas crianças as quais o projeto seria inicialmente destinado.*(Narrativa Final, Dezembro/2008)

No final do semestre, na escrita de sua última narrativa, Daniele procura retomar a reflexão que buscou realizar no início da disciplina de Estágio Supervisionado sobre a definição da palavra estágio, aprofundando-a com questionamentos tanto sobre a constituição desse espaço, quanto sobre a prática passível de ser exercida nesse ambiente. Tais questionamentos buscaram definir: em que proporção o estagiário pode interferir na aula? Suas posições devem ser conhecidas integralmente pela professora? O que seu papel, enquanto estagiário naquela sala de aula, permite fazer, efetivamente, pelas crianças da turma? Qual é o seu lugar?

Daniele relata, ainda, problematizações sobre a relação que estabeleceu com a professora, além de comentar que, por mais que não tivesse concordado com algumas de suas ações, não deveria tê-la criticado, pois, em alguns momentos, agiu da mesma forma. É o que o excerto seguinte nos permite observar: *qual não foi minha surpresa quando me vi ameaçando algum aluno, por exemplo dizendo que ia “entrega-lo” à professora e ele ficaria sem recreio? Ou me vi tentando chamar a atenção “no grito”?* (Narrativa Final, Dezembro/2008).

A estagiária revela que aprendeu muito com a referida docente, passando a admirar a naturalidade com que esta agiu nas situações adversas, assim como sua criatividade e a presença, na medida do possível, na vida de cada criança.

*Aprendi muito com a professora e com os alunos, por mais que não tenha concordado com certas atitudes, algumas que não tenho nem o direito de criticar, por ter agido de modo semelhante quando tive a oportunidade de ser professora-estagiária (ainda não me reconheço como professora). [...]Assim, posso dizer que termino esse ano de estágio admirando a professora, principalmente por lidar com situações adversas com tanta naturalidade, por ser criativa, e por estar presente na vida de cada aluno, mesmo que, talvez devido à quantidade, deixe de perceber alguns fatos importantes* (Narrativa Final, Dezembro/2008).

Em suas reflexões finais sobre a experiência vivenciada no semestre, a estagiária evidencia que se sente mais envolvida com a educação, apesar de ter passado por momentos do estágio que a desanimaram. Daniele atribui essa desmotivação à contraposição entre a realidade que vivenciou em sala de aula e a sua visão “romântica” de educação. Mesmo sabendo que os seus sonhos e otimismo não mudaram, de fato, a

realidade de exclusão que presenciou no estágio, a estudante faz “questão” de enfatizar esses momentos em contraposição aos de desânimo, já que diz “ser movida a eles”.

*Finalizando minha narrativa, devo dizer que estou mais envolvida do que nunca com a educação, mesmo que alterne momentos intensos de pessimismo e desânimo, onde penso que ainda tenho uma visão romântica, e que não vou conseguir mudar nada, com momentos de otimismo e de sonho. Faço questão que os momentos de sonho predominem, já que sou movida a eles (Narrativa Final, Dezembro/2008).*

Daniele revela que seus sonhos, no momento da escrita do relato, eram deixar sua “marca” nos alunos e fazer a diferença no campo do estágio, além de ser uma boa professora. A estudante ainda sustenta o desejo de ter podido *contribuir de alguma de alguma forma com a educação do país*.

*sonho que eu tenha deixado minha marca na escola e nos alunos onde realizei meu estágio, sonho que serei uma boa professora, em processo de constante formação e reflexão, e AINDA sonho, como no meu primeiro dia de aula na graduação em pedagogia, que contribuirei de alguma forma com a educação de nosso país... (Narrativa Final, Dezembro/2008).*

Em entrevista, Daniele ressalta a satisfação com a realização do trabalho no projeto Monteiro Lobato, dizendo que o planejamento deste foi totalmente diferente do projeto sobre as estações do ano. Tal diferença se deveu ao fato de os momentos de planejamento terem fluído, de ela ter se sentido envolvida e de ter gostado de realizá-lo. A estagiária afirma que não se importou de não dormir para terminar as atividades, com relação às quais teve expectativas mais “humildes”. A escrita do projeto parece ter sido, para ela, uma “fonte de prazer”, independentemente do resultado de sua realização. Devido a isso, seu planejamento desencadeou uma satisfação maior do que as outras tarefas do curso, como podemos observar no recorte a seguir: *não via a hora de terminar os outros trabalhos, pegar o Monteiro Lobato e ficar viajando nele* (Entrevista, Dezembro/2008).

A satisfação de Daniele se sustenta por ter desenvolvido atividades com um tema que está presente em sua formação.

*Porque se a gente pegar o nosso histórico de vida, a gente era totalmente literatura, sempre foi desde criança, é diferente você falar com empolgação de uma coisa, eu achei que foi muito diferente eu chegar e falar de quatro estações do ano e... eu chegar e falar de Monteiro Lobato para as crianças, na maior alegria, foi diferente.*

*A gente trouxe isso de querer mesmo fazer em grupo, de um grupo que se envolvesse com o tema. [...] acho que as nossas expectativas foram um pouco até mais humildes do que acabou acontecendo a gente tinha a intenção de trabalhar com literatura envolver as crianças e nos envolvermos no tema [...] a gente queria trabalhar desde o começo com literatura. Eu acho que o principal para mim foi a diferença entre você desenvolver um tema quando você gosta e está motivada e quando você não está[...] então, eu acho que o trabalho quando você gosta é totalmente diferente, flui, você não se importa de não dormir, para ficar escrevendo, porque é uma fonte de prazer para você, independente de como você está fazendo (Entrevista, Dezembro/2008).*

O envolvimento com o tema contribuiu, ainda, para que Daniele se sentisse motivada não só a desenvolver a tarefa do projeto de ensino, mas também a elaborar um projeto bem fundamentado que, segundo a estudante, possibilitou que seu grupo soubesse agir nas circunstâncias inesperadas. Nesse sentido, a partir das experiências que pôde vivenciar, a estagiária aponta que uma das características do projeto de ensino é o fato de seu desenvolvimento potencializar a diferença entre aquilo que se planeja e o que pode ser realmente desenvolvido. Assim, Daniele sustenta a ideia de que o bom planejamento do projeto de ensino não a eximiu de situações que dificultaram sua prática: *num dos dias programados para realizar as atividades a estagiária se depara com a realização de uma festa de Halloween que deixou as crianças bem agitadas para que pudesse realizar as atividades de ensino* (Entrevista, Dezembro/2008).

A estudante-estagiária também define que o projeto de ensino é uma alternativa de trabalho para o professor, que não precisa ficar centrado apenas no ensino tradicional, representado, no dizer da estagiária, pela cópia sem sentido de atividades na lousa. Daniele evidencia que desenvolver o projeto de ensino a fez pensar sobre a importância da ação de planejar, ou seja, de estabelecer um “planejamento aberto”, um “norte”, um instrumento que proporcione ao professor a fundamentação teórica para elaborar sua prática.

Segundo a estagiária, para que essa abertura aconteça, é necessário que os professores conheçam bem seus alunos e estejam atentos para observar as necessidades que eles demonstram diariamente, pois o professor pode não conseguir elaborar o que planejou, em virtude das necessidades apresentadas pelos alunos em aula.

*Fazer alguma coisa diferente, você não precisa ficar presa ao que você vê as vezes a professoras a fazerem, cópias sem sentido [...] tem uma alternativa a gente não precisa trabalhar daquele jeito tradicional, tem como integrar os conhecimentos, que não precisa separar tanto, chegar e simplesmente passar mil exercícios de vezes e dividir na lousa que nem as crianças fazem, não precisa ser assim, acho que foi esse o maior sentido da importância do planejamento e de um tema que mobilize as crianças (Entrevista, Dezembro/2008).*

*Tem que ser um planejamento aberto de acordo com as necessidades da sala que você vai conhecendo e as necessidades que eles manifestaram naquele dia aquele elas podem não estar a fim de fazer aquilo que você planejou, então é um norte, você vai colocar não só as atividades, mas a teoria que você se baseou para fazer aquilo, algumas expectativas (Entrevista, Dezembro/2008).*

Na entrevista, Daniele retoma um questionamento presente em suas narrativas: qual o lugar que o estagiário ocupa na escola? Esse questionamento adveio da função de observadora que lhe foi imposta em um momento inicial, fazendo com que seu lugar na prática de ensino precisasse ser conquistado. No relato da estudante, o estagiário é visto como um sujeito diferente no espaço escolar, porque não é nem aluno, nem professor e nem funcionário. Essa indefinição a incomoda e a motiva na tentativa de resolvê-la: *estagiário é diferente não é o seu espaço ali na escola é o espaço estranho, principalmente no começo, porque você não é aluno, não é professor, não é funcionário. Você é o que? Tanto que as vezes não tinha aula na escola e ninguém me avisava (Entrevista, Dezembro/2008).*

Daniele ainda comenta que a professora só começou a tratá-la de modo diferente, deixando-a responsável pela turma, após o desenvolvimento da primeira atividade do projeto de ensino. A estagiária sugere que o vínculo entre os alunos também se estreitou com o início de sua atuação como “professora”: *nesse segundo semestre, depois da primeira intervenção que eu tive em sala de aula já começou a ser diferente a professora me deixou mais*

*responsável pela sala, foi uma relação mais de confiança e alguns já me chamavam de professora* (Entrevista, Dezembro/2008).

Ao finalizar sua entrevista, Daniele revela que a experiência do estágio lhe trouxe satisfação. Isso é confirmado por seu desejo de realizar a prática apenas pela perspectiva didática do projeto de ensino, conforme podemos ler no seguinte fragmento: *terminar o projeto, consegui aplicar, envolvi as crianças, e tive na atividade um retorno legal as expectativas foram atendidas, elas eram baixas e foram atendidas.* “dá vontade de fazer tudo o que você quer fazer na sala de aula no formato de projeto (Entrevista, Dezembro/2008).

### **Análise Teórica: O sentido pessoal sobre o espaço de formação produzido no percurso formativo de Daniele**

Daniele evidencia, em sua primeira narrativa, que traz consigo um significado pessoal sobre o estágio: uma etapa essencial para sua formação. Porém, mesmo com uma ideia já formulada sobre esse lugar, a estudante procura uma definição socialmente estabelecida, quando um professor da disciplina questiona o referido significado. Este, em um primeiro momento, pode se relacionar àquilo que o grupo espera, ao que se sabe sobre esse espaço ou, mais precisamente, àquilo que o currículo do curso sugere. O significado coletivo do termo passa a ser internalizado e modificado, de acordo como as experiências de prática no estágio. Nesse movimento, a estagiária produz um sentido pessoal sobre esse espaço, concebendo-o como um lugar de definições sobre a sua formação.

*Naquele momento, me desafiei a conseguir responder tal questionamento até o final do semestre. [...] para mim o estágio é uma fase, uma etapa, demasiadamente importante em minha formação, o que pressupõe que houve etapa(s) anterior(es) e que haverá posteriores* (Primeira Narrativa, Setembro/2008).

*Estando ali uma vez por semana e nunca tendo assumido uma turma, eu tenho qualificação para ter meus posicionamentos considerados? Eu devo dizer que não concordo com certas atitudes? O que o meu papel enquanto estagiária naquela sala de aula permite que eu faça, efetivamente, pelas crianças da minha turma?”* (Primeira Narrativa, Setembro/2008).

Daniele afirma que procura aproveitar os espaços que a professora oferece para poder realizar pontualmente sua ação como estagiária, porque, no primeiro semestre, ela não pôde agir do modo como desejou, já que era vista apenas como alguém que observava as aulas. A estudante demonstra uma necessidade de agir no estágio, o que pode ser observado pelos indícios de que o sentido atribuído por ela a essa ação é diferente daquele relacionado pelos sujeitos da turma ao seu papel de estagiária, o de observadora: *e me aproveitei de uma rara “brecha” dada pela professora (tenho por meta “batalhar” por mais momentos desse gênero nesse semestre, já que freqüentemente sou tratada como alguém que está em sala de aula somente para observar)* (Primeira Narrativa, Setembro/2008).

Assim, o relato de Daniele indicia que o sentido atribuído ao estágio é o de espaço de formação, porque é por meio dele que a estudante pode ser reconhecida como professora, uma necessidade que é evidenciada em sua escrita. Essa necessidade se mostra quando a estudante-estagiária relata que utiliza os momentos de desenvolvimento do projeto de ensino para que possa ser vista pelas crianças e pela professora como alguém que não apenas observa, mas que também atua: *nesse segundo semestre, depois da primeira intervenção que eu tive em sala de aula já começou a ser diferente a professora me deixou mais responsável pela sala, foi uma relação mais de confiança e alguns já me chamavam de professora* (Entrevista, Dezembro/2008).

A situação de exclusão é recorrente em suas escritas, não se referindo apenas aos alunos que não são alfabetizados, mas também a si mesma, que se sentiu excluída, pelos alunos e professores, da sua ação como estagiária: *já que freqüentemente sou tratada como alguém que está em sala de aula somente para observar (Primeira Narrativa, Setembro/2008) e A professora antes me mantinha mais ao fundo da classe e eu é que tinha de tomar a iniciativa para fazer algo...* (Segunda Narrativa, Outubro/2008).

O sentido de exclusão, atribuído ao seu papel e à realidade de algumas crianças, é a mobilização encontrada por Daniele para realizar o projeto de ensino. No início do semestre, a estagiária revela, em suas reflexões, que o motivo que a mobiliza é o seu interesse em desenvolver atividades de leitura, especificamente com a temática da literatura, que é de seu interesse. Assim, Daniele inicia o semestre buscando a realização do projeto de ensino, que parte de sua demanda pessoal de formação como sujeito: sentir-se envolvida pelo trabalho.

*Porque se a gente pegar o nosso histórico de vida, a gente era totalmente literatura, sempre foi desde criança [...] a gente queria trabalhar desde o começo com literatura. Eu acho que o*

*principal para mim foi a diferença entre você desenvolver um tema quando você gosta e está motivada e quando você não está (Entrevista, Dezembro/2008).*

A escolha do tema Literatura para a realização do projeto de ensino evidencia que esse conteúdo é constituído como um espaço de formação, porque possibilita que a estudante-estagiária interaja com as crianças, fazendo com que elas reconheçam sua função como professora. A fala destacada ainda reforça o pressuposto de que Daniele constitui o estágio como espaço de formação, porque nele pode agir e ser reconhecida como professora.

Como mencionado no Capítulo II, para Leontiev (1983), o objeto é o que distingue uma atividade de outra, considerado também como o motivo real que sempre estará associado a uma necessidade. O objetivo inicial de Daniele ao planejar o projeto de ensino passa de um interesse pessoal de formação para o sentido de suprir as demandas dos alunos do estágio. Sugerimos que Daniele passou de uma atividade a outra ao mudar o objeto que buscou ao realizar o projeto de ensino, o que a fez produzir sentidos de formação para a ação de realizar a intervenção didática sugerida pelos professores.

Dentro do sistema de atividade promovido pela elaboração do projeto de ensino em grupo, o objeto que gera a necessidade de desenvolver o projeto é o próprio projeto. Porém, quando Daniele coloca-o em movimento, o objeto passa a ser o trabalho de oportunizar a alguns alunos o mesmo tratamento dado aos demais, que se sustenta pela necessidade de incluí-los e de mudar uma realidade com a qual a estagiária não concorda. Nesse sentido, a mudança do objeto promove a modificação tanto de suas ações enquanto estagiária, quanto do sentido atribuído a sua intervenção no estágio. Isso se sustenta quando Daniele revela que, nos planejamentos das atividades, o foco eram os alunos excluídos. Desse modo, ao mudar o objeto de sua atividade, a estudante produz, sobre o desenvolvimento do projeto de ensino, um sentido de formação para o ofício de ensinar.

É possível afirmar que realizar o projeto de ensino trouxe, para Daniele, a legitimidade de sua prática, o que contribuiu para sua inserção nesta, assim como desejado desde o início do semestre. O reconhecimento de seu lugar de estagiária, que não é o de mera observadora, mas o de alguém que auxilia na aprendizagem dos alunos, parece surgir apenas no segundo semestre, depois da primeira intervenção do projeto de ensino Monteiro Lobato. Enfim, como podemos observar em sua entrevista, Daniele pôde

estabelecer uma relação de confiança não só com a professora, mas também com os alunos.

*As atividades que eu pensei no projeto na hora de aplicar eu sempre estava com as crianças na cabeça (as crianças excluídas) eu queria muito fazer alguma coisa por elas, na hora de fazer a carta eu ajudei elas a escrever, eles sentiram o prazer, teve aluno que adorou copiar da lousa, porque é uma coisa que ele não faz, então ele copiou o endereço do sítio da lousa, ele pulou umas letras mas ele a achou o máximo porque ele copiou da lousa e porque eu fui ensinando ele as letras, algumas coisas eu ditei até porque também eu não estava com tempo para ficar criança por criança ajudando” (Entrevista, Dezembro/2008).*

Sua ideia de constituição como professora é reforçada, a partir do momento em que as crianças modificaram sua postura em relação à Daniele. Desse modo, sentir-se professora relaciona-se ao reconhecimento das crianças. A estagiária observa que o olhar dos alunos sobre seu trabalho como professora foi se modificando, à medida que os ajudava com mais frequência, entre as atividades da professora responsável pela turma.

Pela leitura do relato de Daniele, compreendemos que, no contexto de aprendizagem sobre o ofício de ensinar, há uma necessidade de reconhecimento de sua atuação como professora, que engendra suas ações no campo do estágio: *trabalhando individualmente com um aluno consegui provar para a professora e, o mais importante, para ele mesmo, que ele era capaz de resolver operações de adição e de subtração* (Terceira Narrativa, Novembro/2008). Essa afirmação também é confirmada pela reação da professora, ao conferir o desempenho do aluno ajudado por Daniele: *Sem dúvidas, foi um momento gratificante para mim, e a professora pareceu reconhecer que aquele aluno não deveria ser subestimado, pois afirmou que dali em diante ele faria as atividades matemáticas com a turma* (Terceira Narrativa, Novembro/ 2008).

O instrumento que auxilia na modificação dos sentidos sobre a formação para o ofício de ensinar é o projeto de ensino, que, em analogia à teoria de Leontiev, pode ser considerado o mediador entre os significados da prática e a produção do sentido pessoal sobre ela. A produção de um sentido pessoal referente a essa ação é sustentada quando Daniele considera, no início do curso, que a elaboração do projeto de ensino é uma ação que dependerá apenas dela. Ela projeta a necessidade de um envolvimento.

Além dos referidos processos de produção de sentido sobre a formação para ensinar, outros dois são revelados para Daniele pelas experiências de estágio. O primeiro se relaciona ao reconhecimento da importância do espaço de diálogo coletivo para sua formação. A mudança na atitude e o reconhecimento desse movimento é o que sustenta a nossa interpretação de aprendizagem.

*Me auto-avaliando, acredito que faltou a mim (e também à turma como um todo) me envolver mais com os outros grupos, constituindo um trabalho coletivo em minhas produções e nas dos outros alunos [...] importância do trabalho coletivo ser necessário a nós, enquanto futuros educadores” (Narrativa Final, Dezembro/2008).*

O movimento que Daniele apresenta sobre o significado do trabalho coletivo se modificou, pois passou a ser internalizado como sentido pessoal, ou seja, foi produzido um pensamento consciente sobre essa realidade.

Outro significado sobre a formação para o ofício do ensino está relacionado àquilo que a aluna pôde observar no cotidiano de sua relação com a professora. Em um primeiro momento, Daniele não reconhece a prática da professora como legítima e admite ter aversão ao modo como esta trata os alunos com dificuldades na leitura e na escrita. O sentido que a estudante formula sobre o modo de ser professora é o de que esta se dedica a sanar as diferenças existentes na turma. Esse sentido se contrapõe à postura excludente assumida pela professora observada no estágio. O significado atribuído à prática dessa professora pode advir de uma aversão a um modelo de professor existente socialmente: aquele sujeito que perpetua as desigualdades entre os alunos.

Todavia, em sua última narrativa, Daniele reconhece que, mesmo não concordando com as atitudes observadas em sala de aula, aprendeu com a realidade que vivenciou, ou seja, conviver com esse tipo de prática fez com que ela não desejasse reproduzi-la.

*Aprendi muito com a professora e com os alunos, por mais que não tenha concordado com certas atitudes, algumas que não tenho nem o direito de criticar, por ter agido de modo semelhante quando tive a oportunidade de ser professora-estagiária (Narrativa Final, Dezembro/2008).*

O sentido pessoal passa de aversão à admiração, por meio de um movimento que se constitui no processo do estágio, nas experiências e nos diálogos com a professora e com os alunos. É, também, no coletivo, com seus pares, que Daniele compreende que a realidade escolar modificou suas impressões iniciais com relação à prática de ensino. Aprendizagem, segundo Leontiev (2005), é um processo contínuo, cujo desenvolvimento é caracterizado por avanços qualitativos de um nível de aprendizagem a outro. Daniele observou que sua visão em relação à professora se modificou e que aprendeu um modo de exercer a prática de ensino que se difere da sua concepção inicial: *Assim, posso dizer que termino esse ano de estágio admirando a professora, principalmente por lidar com situações adversas com tanta naturalidade, por ser criativa, e por estar presente na vida de cada aluno, mesmo que, talvez devido à quantidade, deixe de perceber alguns fatos importantes* (Narrativa Final, Novembro/2008).

O portfólio pode ser considerado um espaço de formação para Daniele, porque foi nesse instrumento que a estudante pôde se expressar, estabelecendo um diálogo com as experiências no coletivo. Enfim, seu portfólio constituiu-se como um lugar próprio para falar sobre suas experiências nos espaços promulgados pela disciplina de Estágio Supervisionado: *olho para meu portfólio com todo o trabalho, construído individual e coletivamente, e um sorriso logo se desenha em meu rosto. Acho que posso dizer que tenho orgulho de tudo o que está ali, cada linha escrita, cada símbolo de coisas que não podem ser expressadas em palavras* (Narrativa Final, Dezembro/2008).

O seminário de adensamento teórico passou a ser o espaço em que a estagiária pôde desenvolver ações enquanto tal, compreendidas por ela como a produção de questionamentos sobre as práticas, como a possibilidade de se colocar no lugar do professor que as observa. Esse exercício formativo, sugerido pelos professores da disciplina, oferece a possibilidade de experimentar situações antes não conhecidas sobre a prática de ensino, porque essa tarefa consiste na observação e no desenvolvimento de um estudo sobre um tema, relacionando-o às práticas observadas no processo de experiências.

*É uma etapa, sobretudo, em que temos a possibilidade de agir, de questionar, de procurar respostas, de nos colocarmos no lugar daqueles que já estão diariamente nas escolas, mesmo que somente em nossa imaginação, e de nos experimentarmos. E nessa disciplina, essas possibilidades são subsidiadas pelas propostas da pesquisa-ação (ou aprofundamento*

*teórico, ainda estou confusa quanto à denominação) e do projeto integrado. (Primeira Narrativa, Dezembro/2008)*

Daniele inicia o semestre enfatizando seus objetivos com o processo de formação, bem como seus questionamentos. A estudante já traz consigo significados sobre a prática que pode exercer como estagiária. Ao desenvolver as atividades formativas sugeridas pela disciplina de Estágio Supervisionado, a estudante-estagiária também movimentava as expectativas iniciais, as quais direcionam o modo como passa a compreender sua ação exercida em cada atividade formativa do processo de formação docente. Podemos inferir, diante do relato de Daniele, que esta atribui, às atividades realizadas no percurso formativo – seminário de adensamento teórico, projeto de ensino, portfólio, aulas da disciplina, observação e ação no campo do estágio –, diferentes espaços de formação, a partir dos sentidos que produz sobre como esses espaços movimentam sua aprendizagem sobre o ofício de ensinar.

No quadro a seguir, podemos observar uma síntese dos sentidos produzidos por Daniele sobre o espaço de formação.

	<b>Significado Social do Projeto</b>	<b>O sentido pessoal produzido</b>
<b>Narrativas</b>	Tornar-se um espaço formativo, no qual o estudante-estagiário reflita, dando sentido pessoal às experiências formativas desenvolvidas no contexto de sua formação para o ofício de ensinar	Não evidencia a produção de um sentido pessoal sobre a elaboração das narrativas como um espaço de formação para o ofício de ensinar.
<b>Portfólio</b>	Tornar-se um espaço formativo, no qual o estudante expresse eventos, situações e episódios marcantes sobre a própria experiência de formação	O portfólio se constituiu como um espaço de formação porque: - foi um instrumento no qual Daniele pôde desenvolver as reflexões do seu modo; - constituiu-se como um espaço seu de produção;

<p><b>Projeto de ensino</b></p>	<p>Tornar-se uma intervenção de ensino que promova a inserção dos estudantes do curso de Pedagogia no exercício da prática docente; que contribua para o desenvolvimento flexível dos conteúdos escolares e que estimule os estudantes, tanto na discussão sobre as práticas de planejamento e realização de atividades de ensino, quanto no trabalho coletivo.</p>	<p>O projeto de ensino e o conteúdo se constituíram como um espaço de formação porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- permitiram que a estudante-estagiária exercesse o papel de professora;</li> <li>- o conteúdo foi um espaço de formação que possibilitou a interação com as crianças e o reconhecimento de sua função como professora;</li> <li>- potencializaram a atitude da estudante-estagiária que visava a modificar a realidade de exclusão de alguns alunos.</li> <li>- possibilitaram a criação de atividades de ensino e a prática de ser professora;</li> <li>- consistiram em um espaço no qual a estudante pôde desenvolver os conhecimentos adquiridos durante o curso;</li> </ul>
<p><b>O estágio</b></p>	<p>Tornar-se um espaço de problematização, aprendizagem e formação para o ofício docente em ações de observação e intervenção didática.</p>	<p>O estágio pôde ser constituído como um espaço de formação porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- foi o lugar onde a estudante pôde ser reconhecida como professora;</li> <li>- possibilitou-lhe experimentar, questionar e produzir respostas para seus questionamentos sobre sua formação;</li> <li>- nele, a relação da estagiária com a professora também consistiu em um espaço de formação pelas divergências, pelo contraponto em relação às crenças de ambas;</li> </ul>

<p><b>Seminário de Adensamento Teórico</b></p>	<p>Tornar-se um movimento de pesquisa e reflexão teórica para o grupo de estudantes-estagiários, tendo como motivo um tema que emerja de suas problematizações ao observarem a rotina de ensino da sala de aula que frequentam no campo do estágio.</p>	<p>O seminário de Adensamento Teórico pôde ser constituído como um espaço de formação porque :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- foi um espaço em que a estudante estagiária exerceu o papel de professora nas aulas da disciplina de Estágio Supervisionado;</li> </ul>
<p><b>Aulas da disciplina</b></p>	<p>Ser um espaço de diálogos e de trocas de experiências entre professores e estudantes; espaço de mediação do trabalho realizado.</p>	<p>A aulas da disciplina foram constituídas como espaço de formação porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ajudaram-na a entender a importância de desenvolver um trabalho em grupo</li> </ul>

Quadro 5: Resumo da análise do sentido pessoal sobre o espaço de formação constituído pela estudante-estagiária Daniele.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores que planejaram e desenvolveram a ação didática do Projeto Integrado, no terceiro ano do curso de Pedagogia da Unicamp, tiveram como objetivo possibilitar que o estudante-estagiário vivenciasse espaços de reflexão que contribuíssem com sua formação crítico-reflexiva voltada para a prática. Outro propósito da ação didática consistiu em estimular o desenvolvimento da integração disciplinar entre as disciplinas de Fundamentos do Ensino de Matemática, Fundamentos do Ensino de Ciências, Prática de Ensino, no primeiro semestre do terceiro ano do curso, e Estágio Supervisionado, no segundo semestre. Para tanto, as experiências e conhecimentos em comum entre as disciplinas deveriam estar expressas nas tarefas solicitadas, principalmente nas reflexões realizadas nas narrativas, no portfólio e no planejamento do projeto de ensino, que deveria conter, se possível, conteúdos de Ciências e Matemática.

A referida experiência didática, o PI, não está presente oficialmente no currículo do curso de Pedagogia da Unicamp. Assim, pode ser caracterizado como um projeto de formação e ensino singular, elaborado com uma determinada intenção pelos professores formadores.

Os exercícios comuns entre as disciplinas participantes do PI – narrativas, portfólio, projeto de ensino – representam uma única intenção de formação dos docentes, ou seja, há uma expectativa dos professores em promover, nos estudantes-estagiários, um contexto de formação que crie

condições para que o estudante, possa se expor, revelando suas representações e critérios acerca do ofício de ensinar e, desse modo, fornecer elementos para que o docente possa intervir e contribuir para que algo de novo seja construído e incorporado pelo próprio estudante (BAROLLI, *et,al*, 2008b)

Desse modo, em analogia à teoria de Leontiev (1983), podemos inferir que o Projeto Integrado, no âmbito de seus exercícios formativos e no modo como é conduzido pelos docentes responsáveis, possui um significado social, elaborado pela intenção formativa dos docentes de promover um ambiente crítico-reflexivo para os estudantes.

Compreendemos que cada exercício formativo solicitado no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado possui um sentido e um significado vinculados ao PI: a produção das narrativas, dentre outros objetivos, “visa problematizar o ofício de ensinar, fornecendo elementos para que todos os participantes da experiência didática compartilhem os diferentes significados que atribuem ao ato pedagógico”; o projeto de ensino “foi solicitado para que auxilie na discussão acerca de questões envolvidas com uma prática docente e que privilegie o tratamento dos conteúdos escolares de Matemática e de Ciências, por meio de uma abordagem integradora”; o portfólio foi solicitado para “contribuir com a reflexão crítica das experiências de formação visto que este pode ser caracterizado como uma produção apoiada na seleção de eventos marcantes” (BAROLLI, *et al.*, 2008b), ou seja, eventos, situações, episódios que melhor falem sobre cada estudante e que expressem aquilo que foi elaborado no encontro com as três disciplinas; e o seminário de adensamento teórico, cujo objetivo, dentre outros, é o de promover um contexto de diálogo entre teoria e prática de ensino.

As narrativas escritas no âmbito do PI, especificamente as produzidas na disciplina de Estágio Supervisionado, foram o instrumento pelo qual investigamos a existência do nosso objeto de pesquisa, os sentidos pessoais sobre os espaços formativos para o ofício de ensinar produzidos por quatro estudantes-estagiárias do terceiro ano do curso de Pedagogia. Para tanto, consideramos que a linguagem é o instrumento por meio do qual os sujeitos expressam seus sentidos sobre a formação, à medida que desenvolvem os exercícios formativos no contexto da Disciplina de Estágio Supervisionado. Nesse sentido, a linguagem escrita e oral foi elegida como campo no qual buscamos os indícios dos sentidos e significados.

Em cada narrativa escrita no decorrer da disciplina de Estágio Supervisionado (ao todo foram quatro), as estudantes contaram as experiências vividas, seja nas aulas da disciplina e no campo do estágio, seja no movimento de planejar e desenvolver os exercícios formativos solicitados. Essas expectativas, em sua maioria, estavam relacionadas ao ofício de ensinar e ao modo como as estudantes concebiam essa prática.

Em nossa análise, não desvinculamos a produção de cada narrativa de seus respectivos espaços de mediação e do modo como cada conceito ou sentido, relacionado aos espaços de formação, foi sendo apresentado ou desenvolvido. Desse modo, ao procurarmos indícios de nosso objeto de pesquisa, levamos em consideração que os sentidos pessoais constituídos pelas estudantes-estagiárias sobre os espaços de formação

passaram pelo processo da mediação, o qual foi exercido pelos docentes, pelos estagiários docentes, pelos próprios colegas e pelas demais relações que constituíram o percurso de formação dos sujeitos da pesquisa.

Como espaço de mediação, podemos considerar, além dos já mencionados, os Fóruns das Narrativas, espaço pelo qual as estudantes recebiam dos leitores de seus relatos sugestões sobre o conteúdo de cada texto escrito. As narrativas foram entregues no final de cada mês do segundo semestre e, a cada final de mês, havia um Fórum de Narrativas. Assim, para a produção do mês seguinte, os estudantes-estagiários poderiam ou não escrever sobre as experiências do modo como os leitores e/ou docentes sugeriram.

Nas narrativas das alunas, sujeitos desta pesquisa, encontramos elementos que buscamos interpretar com base na Teoria da Atividade de Leontiev (1983). Dedicamo-nos, mais especificamente, àqueles elementos que se referem aos sentidos pessoais sobre os espaços formativos para o ofício de ensinar vivenciados na disciplina de Estágio Supervisionado, cujas tarefas formativas estiveram vinculadas a uma experiência didática, o Projeto Integrado (PI)

No percurso metodológico da pesquisa, realizamos as entrevistas com o intuito de observar sentidos sobre a formação não ditos nas produções narrativas das estudantes. Porém, observamos que, em suas respectivas entrevistas, as estudantes retomam aspectos já descritos em suas narrativas como, por exemplo, situações que geraram conflito frente à formação. Nessas entrevistas, os detalhes sobre tais situações foram mais evidenciados, demonstrando que, mesmo tendo sido uma solicitação da disciplina – que, em um primeiro momento, caracteriza uma tarefa, cuja escrita deveria compor aquilo que os professores esperavam –, as narrativas adquiriram, em seu movimento de produção, o sentido de um espaço de reflexão singular de cada estudante.

A constituição da narrativa como um lugar de memória e reflexão ocorreu, ainda que as estagiárias se preocupassem com a “avaliação” das informações e das reflexões que escreviam sobre a experiência no espaço do estágio. Porém, a narrativa não foi constituída como espaço de formação para todas as estudantes-estagiárias, visto que apenas uma delas (Patrícia) produz um sentido de espaço de formação, ao revelar que é na escrita que pode deixar registradas as reflexões e aprendizagens sobre ser professora.

O Projeto de Integração Disciplinar (PI) propõe momentos coletivos para desenvolver algumas atividades, como o projeto de ensino, os Fóruns de narrativas e a

elaboração do seminário de adensamento teórico sobre um tema escolhido. Esses momentos possibilitaram negociações na escolha dos temas, tanto do projeto de ensino quanto do seminário de adensamento teórico, bem como o esclarecimento de dúvidas sobre a elaboração das narrativas.

A dinâmica dos trabalhos em grupo, considerados como momentos de mediação entre os pares, pode ter contribuído para que as estudantes-estagiárias acessassem, de modos diferentes, os significados sociais de cada tarefa formativa proposta, bem como produzissem sentidos sobre sua formação ao longo da disciplina. Embora nossa análise não tenha como foco as relações coletivas ou de mutualidade (ENGSTRÖM, 1999) na produção dos significados e sentidos das estudantes, sabemos que essas relações também condicionaram suas significações.

Diante dessa perspectiva, podemos olhar para o movimento de sentidos produzido pelas quatro estudantes a respeito dos espaços formativos propostos pelo PI, no contexto da Disciplina de Estágio Supervisionado, como uma forma de agregar o significado social das tarefas solicitadas, produzindo, a partir desse significado e pela mediação dos instrumentos e dos docentes formadores, um sentido pessoal de espaço de formação sobre o ofício de ensinar.

Podemos, ainda, olhar a produção dos sentidos de elaboração das tarefas como um movimento que pode passar da significação de tarefa para um significado de atividade, conforme o menor ou maior envolvimento que cada uma apresenta com sua formação ao desenvolver essas atividades. Dentro dessa mesma perspectiva, é possível também considerar, tanto a narrativa e o seminário quanto o projeto de ensino, como instrumentos mediadores das aprendizagens do ofício de ensinar.

Sobre cada espaço de formação sugerido no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado (narrativa, portfólio, seminário de adensamento teórico, aulas das disciplinas, atividades exercidas no campo de estágio e o projeto de ensino), os estudantes que o realizaram elaboraram sentidos pessoais em condições objetivas. Dito diferentemente, havia uma finalidade para a realização de cada exercício, vinculada a uma intencionalidade maior, representada pela finalidade do desenvolvimento da própria experiência didática do PI.

Ao analisar o percurso formativo apresentado por cada participante desta pesquisa, podemos observar que, mesmo que um exercício formativo tivesse uma intenção produzida

pelos docentes, essa intenção foi modificada e assimilada por cada sujeito de maneira diferente. Nem todos os exercícios viraram espaço de formação para as estudantes, conforme haviam planejado os docentes. Ter se tornado ou não espaço de formação dependeu não só do modo como cada estudante-estagiária se relacionou com as tarefas, mas também dos sentidos produzidos sobre esse espaço, que as fizeram considerar sua elaboração importante para sua formação docente.

O campo de estágio se revelou como espaço de formação para todas as estudantes, porque estas evidenciam, em suas narrativas, que, ao participar dele, produziram sentidos sobre sua formação. O sentido pessoal de cada uma sobre este espaço foi particular, mesmo que a intenção inicial tenha partido de um único significado, presente no cerne de formação da disciplina de Estágio Supervisionando.

Com base nos estudos de Leontiev (1983), entendemos que o motivo que engendrou a produção de um sentido pessoal para o espaço do estágio como espaço de formação em algumas estudantes-estagiárias se relaciona ao reconhecimento e à aprendizagem da prática de ensino. Em outras, no contexto do estágio, o espaço de formação é a relação (de reciprocidade ou de distanciamento) estabelecida com a professora e com o modo como direciona sua prática. Para outras, ainda, o estágio é o lugar de boas experiências, por se sentirem acolhidas, pertencentes ao ambiente e próximas do trabalho da professora. Contudo, o estágio não é visto apenas como o âmbito em que se encontram todas as respostas sobre a docência. Algumas estudantes enfatizam a expectativa de que essas respostas fossem evidenciadas na disciplina de Supervisão de Estágio, o que não ocorreu.

Diante dessa realidade, o professor que recebe a estudante no estágio passa a ter um papel importante para sua aprendizagem, assumindo a função de mediador por excelência, ou seja, aquele que, por conhecer o conteúdo a ser ensinado, pode oferecer situações para que as estagiárias se aproximem do conhecimento que desejam aprender. Isso é recorrente nas experiências de estágio relatadas pelas estudantes.

Os professores formadores, envolvidos no desenvolvimento do Projeto Integrado, propuseram aos estudantes a elaboração de um portfólio reflexivo. Nele, esses estudantes deveriam registrar as experiências que contribuíram para a sua formação profissional, relacionadas ao ambiente da disciplina e do estágio, por meio de textos, anotações, enfim, pelo modo singular de expressão de cada sujeito-estagiário. Porém, apenas uma das estudantes-estagiárias atribuiu a esse espaço um sentido de formação, enfatizando que,

nessa produção, pôde se reconhecer em formação, bem como descrever suas experiências e refletir sobre elas. Assim, há uma diversidade com relação à maneira pela qual as estudantes atribuem o sentido pessoal, seja no trabalho em grupo, seja nos trabalhos individuais.

Para favorecer a experiência em sala de aula e, assim, movimentar problematizações sobre a prática de ensino, os professores formadores solicitaram aos estudantes a elaboração de um Projeto de Ensino que integrasse os conteúdos de Ciências e Matemática. Esse projeto foi o instrumento que inseriu a maioria das estudantes, sujeitos desta pesquisa, na prática de ensino, no contexto de sala de aula.

A sala de aula também foi um espaço que contribuiu para que as estagiárias expusessem os possíveis sentidos de espaço de formação produzidos sobre as tarefas solicitadas na disciplina de Estágio Supervisionado: sentidos de um vir a ser professora que se unem à proposta de integração disciplinar e reflexiva do Projeto Integrado, mas que também se contrapõem a esta, quando as atividades passam a ser vistas apenas como tarefas, sem produzir, nas estudantes, um sentido pessoal para sua realização. Nesse último caso, o sentido da formação não corrobora a intenção dos professores, quando solicitaram, na disciplina de Estágio Supervisionado, as tarefas relacionadas ao Projeto Integrado, mas as intenções de formação que partiram das próprias alunas.

É recorrente, no percurso de formação das estudantes, atribuir um sentido ao projeto de ensino como instrumento para a prática, mesmo que sua realização como um exercício de docência não tenha sido concretizada. Em outras palavras, não é a realização do projeto que define a prática de ser professora, mas aspectos do movimento de planejá-lo e de desenvolvê-lo, como por exemplo, as relações estabelecidas com a professora, com os alunos, com suas próprias expectativas. Nesse sentido, é a interação dessas estudantes com a possibilidade de estar na prática que define um modo de se ver como professora.

Foi recorrente observar, também, que as estudantes iniciavam o semestre e as idas ao campo de estágio com expectativas e objetivos definidos sobre o modo de agir e de desenvolver as temáticas escolhidas para o projeto de ensino. Poderíamos considerar essa expectativa como um sentido pessoal atribuído à tarefa de realizar o projeto de ensino. Entretanto, à medida que o semestre avança e as relações das estudantes-estagiárias com os professores do estágio e com as crianças vão se firmando, muitas expectativas se modificam. Assim, o que, inicialmente, poderia ser considerado um sentido pessoal dá lugar

a outro, transformando, muitas vezes, o foco da atividade que poderia ser constituída como um espaço de formação.

Podemos observar essa ocorrência nas alunas que apresentaram o intento de desenvolver o projeto com a leitura/literatura, por se sentirem motivadas a desenvolver um tema com o qual possuíam afinidades. O projeto de ensino foi pensado, inicialmente, desse modo, mas, à medida que as estagiárias vão conhecendo os alunos, o sentido pessoal sobre a realização dessa intervenção se modifica, passando a ser o de produzir ações que contribuam para que os alunos aprendam a ler e a escrever. Dessa forma, o sentido pessoal se modifica, mas o projeto de ensino ainda se constitui como um espaço de formação para essas estudantes.

O projeto de ensino se insere como atividade de formação do Projeto Integrado. Entendemos que o PI possui as características de um sistema de atividade, de acordo com Engeström (1999), por engendrar ações coletivas nos sujeitos, a partir de necessidades pessoais de formação. Nesse sistema, inicialmente, o projeto de ensino é visto, por algumas alunas, como tarefa a ser cumprida, assumindo a qualidade de dever. Já outras estudantes o veem como um exercício de formação para a prática da docência. Todas apresentam, no movimento de planejamento e elaboração do projeto, nas escritas e no relato oral, uma significativa mudança na perspectiva de produção do projeto de ensino.

Observamos que os espaços de formação planejados pelos docentes responsáveis pelo PI não são recebidos pelas estudantes como algo dado, pois eles vão se constituindo e tendo seus sentidos constituídos, para cada uma delas, por diversos motivos. Para uma das estudantes (Daniele), o trabalho em grupo passa a fazer sentido no momento em que se sentiu motivada a realizá-lo. A importância de observar sua formação pelo outro-sujeito é o que a faz tomar consciência desse modo de produzir os trabalhos solicitados no curso.

O conteúdo desenvolvido no projeto de ensino também é visto como espaço de formação por diferentes motivos. Para uma estudante (Patrícia), ele surge como a oportunidade de desenvolver, com os alunos, atividades sobre um conhecimento que a marcou em sua formação. Assim, indícios de sua escrita possibilitam compreender que, do mesmo modo que foi marcada pelo estudo da literatura, a estagiária gostaria de instigar os alunos a se interessarem por este conhecimento.

Valendo-nos dos estudos de Leontiev (1970?,1983, 2004) sobre o conceito de Atividade, compreendemos que todas as tarefas solicitadas pelo PI no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado podem ser consideradas análogas ao instrumento mediador que

o autor define no sistema de atividade de um sujeito, pois auxiliam na produção de um significado pessoal sobre o ofício docente. Observamos que as estudantes elaboram com mais frequência questões sobre a formação para o ofício de ensinar, à medida que escrevem sobre as experiências no campo do estágio e sobre o planejamento e a realização do projeto de ensino junto aos alunos.

Ao olhar de um modo geral para os dados, percebemos que emergem dois sentidos comuns a todas as estudantes, quando discorrem sobre os espaços de desenvolvimento dos exercícios formativos do PI: estes são concebidos como tarefas e/ou como atividade de formação que contribui para aprendizagem do ofício de ensinar. O sentido de tarefa é atribuído quando as estagiárias observam tais exercícios apenas como uma obrigação da disciplina ou quando o tema do projeto não corresponde às expectativas de ensino, ou seja, àquilo que as estudantes gostariam de trabalhar com os alunos e que, não necessariamente, passa pela integração de conteúdos de Ciências e Matemática.

As modificações dos sentidos sobre a formação para o ofício de ensinar, no movimento de ir da demanda pessoal à aprendizagem pela prática, geraram, nas estudantes investigadas, significados pessoais que se aproximam do conceito de atividade de Leontiev (1983, 2004). Assim, algumas participantes revelam explicitamente estar em processo de atividade desde o início do semestre, enquanto outras concebem as atividades de formação apenas como tarefas. No entanto, com o decorrer da disciplina, o envolvimento com essas atividades muda, mudando também o sentido constituído por essas estudantes, que passam a se sentir em atividade de formação para o ofício de ensinar. Existem dois tipos de atividades apresentadas por todas as estudantes: as que envolvem sentidos singulares sobre as demandas pessoais de formação como sujeito e as que engendram demanda pessoal de formação para o ofício de ensinar.

Consideramos que os sentidos produzidos pelas estudantes ocorreram a partir de um sistema de atividade, o PI, que as mobilizou em atividades de formação coletiva, como a produção em grupo do projeto de ensino, o desenvolvimento desse projeto em acordo com o professor da classe e as interações de orientação coletiva na disciplina.

Podemos considerar que a formação inicial de professores, articulada à experiência didática do Projeto Integrado, que compõe a produção de exercícios formativos específicos – narrativas, portfólio, projeto de ensino, seminário de adensamento teórico –, é inovadora, na medida em que procura inserir os estudantes em um diálogo sobre a formação docente em um ambiente reflexivo de integração disciplinar. A referida experiência didática foi

planejada pelos docentes, tendo em vista a formação de professores que exerçam de modo diferenciado a prática de ensino e as reflexões sobre essa prática. Assim, como enfatizamos, podemos considerar que tal experiência didática, segundo o pensamento de Leontiev (1983, 2004), constitui-se como um espaço de significados socialmente estabelecidos sobre a formação docente.

Contudo, mesmo que se tenha uma proposta de formação inicial, vinculada a determinados sentidos de formação, observamos que os espaços formativos se constituem pela significação pessoal de cada estudante-estagiário que participa do PI. Não há uma uniformidade de sentidos, pois diferentes são os sujeitos que elaboram os exercícios, mas há proximidade entre os sentidos pessoais. Diante disso, compreendemos que a existência de um espaço de formação dado *a priori* não assegura que os sujeitos que dele participam o concebam desse modo. Tal afirmação se ancora no fato de as estudantes estagiárias terem concebido ou não tais exercícios como espaços de formação em função da mediação e da articulação entre as condições objetivas de desenvolvimento de cada exercício formativo oferecido pelo PI e pela disciplina de Estágio Supervisionado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M.G. **Ofício de mestre. Imagens e auto-imagens.** 11.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

BAKTHIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. Hucitec, São Paulo, 2004.

BAROLLI, E.; MOURA, A. R. L. ; PRADO, D. G. V. T. ; Narrativas na formação inicial do professor: possibilidades de articulação entre ensino e pesquisa num contexto de integração curricular. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino-ENDIPE, 2008, Porto Alegre. Anais do XIV ENDIPE. v. 1., 2008a. . p. 1-12

BAROLLI, E.; MOURA, A. R. L. ; PRADO, D. G. V. T. ; Plano de curso e objetivos da Disciplina de Estágio Supervisionado. **Ementa da Disciplina de Estágio Supervisionado.** Sexto semestre do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Unicamp. Mimeo, 2008b.

BENJAMIN, W. O Narrador. In: BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas - magia e técnica, arte e política.** 7ªed., São Paulo: Ed Brasiliense, 1994. p.197-221.

BLOMMAERT, J. Contexto é/como crítica. In: SIGNORINI, I. **Situar a linguagem.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 91-115.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, nº248, dez.1996.p.27.833-27.841.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 de abril de 2002.

CARDOSO, V. C. A cigarra e a formiga: uma reflexão sobre a educação matemática brasileira da primeira década do séc XXI. 2008. **Tese.** (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP. Campinas, 2008.

CARTER, K. The place of story in the study of teaching and teacher education. **Educational Researcher**, Washington, v. 22, n. 1, p. 5-12, 1993. *apud* GALVÃO, 2005.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. On narrative method, personal philosophy, and narrative unities in the story of teaching. **Journal of Research in Science Teaching**, New York, v. 23, n. 4, p. 293-310, 1986, *apud* GALVÃO,2005.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática.** Campinas: Papyrus, 1989. 20ª Ed. 2008.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.

ENGSTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGSTRÖM et al. **Perspectives on activity theory**. New York, USA: Cambridge university Press, 1999 .

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** 2ª. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2003

FREITAS, M. T. M. **A escrita no processo de formação contínua do professor de matemática**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GALVÃO, Cecília. Da formação à prática profissional. **Inovação**, v.13, n2-3, p 57-82, 2000.

\_\_\_\_\_. Narrativa em Educação. In: **Revista Ciência e Educação**, v.11, n.2, p. 327-345, 2005.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Trad.: Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1976

JOSSO, C. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber**. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEONTIEV, A. Linguagem e razão Humana. Enciclopédia do Homem contemporâneo. Trad. Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. Editorial Presença. Lisboa, 1970?

\_\_\_\_\_. **Actividad, consciência, personalidad**. 2ª. reimpressão, Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª Ed. São Paulo: Centauro, 2004

LEONTIEV, A.; LURIA, VYGOTSKY, L. S. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação** . Anped, n.24, 2004.

\_\_\_\_\_. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMETNA, S. G, GHEDIN, E. (orgs) **Professor Reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito**. 2ª ed – São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Adeus professor, Adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 11ªed. São Paulo, Cortez, 2009

LISTON, D.; ZEICHNER, K. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización.** 3ªed. Madrid: Ediciones Morata, 2003.

LEKTORSKY, V. A. **Historical change of the notion of activity: philosophical pressuppositions.** In: CHAIKLIN, Seth; HEDEGAARD, Mariane; JENSEN, Uffe Juul (Eds.). Activity theory and social practice: cultural-historical approaches. Aarhus University Press, 2002, p. 100-113. Tradução para o português em arquivo digital por BELLO, Samuel E.L.; MIGUEL, Antonio

MARX, K. **Economia Política e Filosofia.** Trad. Sylvia Patrícia. Rio de Janeiro: Melso, 1963.

MEGID, M. A. B. de A. **Formação inicial de professoras mediada pela escrita e pela análise de narrativas sobre operações numéricas.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

MOURA, M. O. de. et.al. **Controle de variação de quantidade.** Atividades de Ensino. Textos para o ensino de Ciências nº7. Oficina Pedagógica de Matemática. Universidade de São Paulo. São Paulo: 1996a

\_\_\_\_\_. A Atividade de Ensino como Unidade Formadora. **Bolema**, Ano II, nº 12, p.29-43,1996b,

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A (org) **Os professores e sua formação.** 2ª ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

OLIVEIRA, Marta K. de O. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Sócio-Histórico.** São Paulo: Editora Scipione, 1993. 111p. (Série Pensamento e Ação no Magistério)

PALMA, R.C.D. A produção de sentidos sobre o aprender e ensinar matemática na formação inicial de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.2010.204p. Tese. Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Unicamp, 2010.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. ; ANASTASIOU,L. das G. C. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002ª

\_\_\_\_\_. **De Professores, Pesquisa e Didática.** Campinas, SP: Papirus, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3ª. ed. São Paulo:Cortez, 2002c.

\_\_\_\_\_. **Estágio na formação de Professores. Unidade entre teoria e prática?** 7ªed. São Paulo: Cortez, 2006

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMETNA, S. G., GHEDIN, E.(orgs) **Professor Reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito.** 2ª ed – São Paulo: Cortez, 2008.

PRADO, G.do V. T.; SOLIGO, R. (orgs) **Porque escrever é fazer história. Relações, subversões, Superações.** Campinas: Graf FE, 2005.

ROCHA, L. P. (Re) constituição dos saberes de professores de matemática nos primeiros anos de docência. 2005.Dissertação.Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2005.

ROSA, M. I. P., PAVAN, A. C.; OLIVEIRA, A. C. G.; CARRERI, A. V.; BONAMIGO, C. C. CORRADI, D. P., PARMA, M., SILVA, M. P.; RAMOS, T. A. Narrar currículos: inventando tessituras metodológicas. In: AMORIN, A. C. (org) **Passagens entre moderno e pós-moderno: ênfases e aspectos metodológicos das pesquisas sobre currículo.** Campinas: FE/UNICAMP.GT Currículo Anped , p.29-35,2007.

SÁ-CHAVES, I.S.C. **Portfolios reflexivos: estratégias de formação e supervisão.** 2ªed.Aveiro: Universidade, 2004.

SACRISTÁN, G. Tendências Investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S.;GHEDIN (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito.** São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, M. P. **Encontros e esperas com os ardimas de Cabo verde: aprendizagem e participação numa prática social.** 2004,Tese de doutorado. Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento de educação, Portugal, 2004

SCHÖN D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, A. (org) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote,1992, p 77-92.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo: um novo desing para o ensino e a aprendizagem.** Trad.: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SMOLKA, A. L. B. Sentido e significação. Parte A – sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de *Rede de Significações*. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (org) **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2004. p.35-49

SOUZA, E. C. de. **O Conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria de docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TAVARES, J. A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In: SÁ-CHAVES, I. (org) *Percurso de formação e desenvolvimento profissional*. Porto. Portugal: Porto Editora, 1997.

VASQUÉZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Tradução: Luiz Fernando Cardoso. 2. ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p.209-243.

VEIGA, I. A. (Org) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZEICHNER, K. M. El maestro como Professional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogia**, nº20, p 44-49, 1992.

\_\_\_\_\_. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**, Lisboa: Educa, 1993.

\_\_\_\_\_. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente **Educ. Soc.** v.29 n.103 Campinas maio/ago, p 535-554, 2008

## ANEXOS

### Anexo I

#### Excertos das Narrativas de Giovanna

##### Sobre a Primeira Narrativa - Setembro/2008

Começar mais um semestre... Às vezes tenho muitas expectativas sobre o que virá, sobre o que terá de novo, sobre o que irei aprender a mais e as novidades geradas no novo e nas descobertas [...] Quero crescer sempre, e confesso que as minhas angustias são imensas quando referido a minha formação, pois cada ano é um novo passo, a cada semestre é um novo recomeço, cada descoberta é um novo conflito que já é conhecido em meu ser.

[...] Mudanças ocorreram nesse segundo semestre de 2008, mudou a maioria dos professores, talvez meu tema. Ah, não poderia esquecer de relatar que mudei de sala, estava na 3ª série A de manhã, agora estou acompanhando a 1ª série de manhã. O motivo da mudança foi pelo fato de ter me identificado muito com a professora deles. Pois semestre passado trabalhei na festa junina do Sérgio Porto, cai para ajudar na barraca do palhaço, e quem caiu comigo? Sim a professora Leila, ela foi muito simpática e falava com carinho e dedicação de seus alunos e família, ela havia me falado que estava sem estagiária e me convidou para trabalhar com ela.

[...] Tentarei melhorar sempre! Pois quando não me dedico muito ao que me está sendo proposto me sinto um pouco incapaz, e nesse semestre gostaria de me dedicar mais as aulas, as atividades, e as leituras propostas

[...] quando escrevi minha narrativa sentia que faltava algo além, algo que realmente pudesse dizer o quanto eu queria voar, crescer, ir além do que até então fora aprendido. [...] Quero mais conhecimento, mais descobertas, quero sempre mais... quero nesse semestre poder aprender mais... **sempre mais**... me sentir como um pássaro que pode voar sobre as descobertas e conhecimentos.

## **Sobre a Segunda Narrativa - Outubro/2008**

Assim como não poderia deixar de mencionar dentro das minhas reflexões, que muitas das nossas matérias, dentro de algumas disciplinas atuais e anteriores, me parecem muito superficiais. Não sei se estou enganada, mas sabe aquela sensação de que algumas de nossas aulas parecem que não foram bem programadas por parte do professor, acho que os professores também podem ter essa sensação, às vezes, de sentir que o aluno não domina muito bem o que fora falado numa apresentação, de seminário, por exemplo. Quando falo isso, não me refiro a essa disciplina, mas em minha formação num todo dentro da faculdade de educação, parece que muitos dos nossos professores não tiveram contato com uma realidade escolar, mesmo que sua disciplina esteja vinculada com o processo de ensino e aprendizagem. Como poderão me passar algo que não seja somente vinculado a teoria? E muitas vezes dentro da Universidade nos calam por temer uma punição.

[...] Começarei pelo estágio, como já havia mencionado mudei para uma primeira serie e tenho muitas dúvidas em relação a como podemos fazer com que os alunos prestem atenção sobre o que está sendo abordado com eles em sala, pois na que acompanho até que os alunos prestam atenção quando o assunto lhes interessa, mas nas demais salas do colégio pude perceber que há muitas crianças perambulando pelos corredores.

[...] Sinto realmente que deveríamos ter muito mais da prática, dentro do possível, já que é através das práticas que as dúvidas brotam, pois muita coisa é perfeita na teoria e quando chegamos à escola e observamos a realidade, podemos ver que muitas coisas são opostas e não tão simples quanto parece. Por exemplo, como vou falar para um pai que seu filho na escola é totalmente diferente do que é em casa? Ou ainda, como vou criticar um aluno para o pai se esse não lhe dá exemplos bons? Como vou falar ou responder a uma criança sem que isso não se torne abuso? Pois muitas vezes os alunos vão para cima do professor ou ainda quando o professor repreende o aluno, o pai não gosta.

[...] Tenho muitas dúvidas a respeito do ensino e trabalhar com ele, pois a cada nova descoberta minhas dúvidas aumentam. Será que ser professor é uma profissão quase impossível de ser realizada com perfeição, já que cada vez mais as coisas se agravam, e se investem menos na educação. [...] Muitas coisas eu gostaria de falar a respeito do estágio e das nossas aulas, mas quando vou fazer as narrativas, confesso que parece que

muita das idéias me fogem, é muito mais difícil escrever e refletir sabendo que haverá um segundo ou diversos leitores para minha produção.

### **Sobre a terceira Narrativa - Novembro/2008**

Nesse semestre esperava muito mais de todas as disciplinas, sabe quando você quer sair fazendo e sabendo tudo? Pois é gostaria de sair já trabalhando, sabendo dar aula, como lidar com os alunos e ter todo um posicionamento a respeito da aprendizagem dos alunos. Porém quase todos os professores nossos estão dando seminários, e acaba ficando cansativo ver de segunda a quinta seminários sendo apresentados, quando digo de segunda a quinta e excluo sexta não é pelo fato da professora não estar dando seminários e sim por eu não estar fazendo a disciplina de EP 111.

[...] A falta de tempo também pode, no meu caso, estar relacionado com a aplicação do projeto de ensino que será realizado nessa sexta na primeira série que estou acompanhando. Meu grupo se dedicou muito no preparo das atividades, que no caso foram muitas, estamos preocupadas com o tempo, se vai dar ou não tempo de aplicar todos os conteúdos que selecionamos. Mas isso eu acho que se resolverá com o tempo, pois a professora da sala sabe em média o quanto seus alunos demoram e quanto de conteúdo que poderá ser aplicado em um dia, agora nós acompanhando uma vez por semana não sabemos em média o tempo que levará nem o quanto demorará, mas o importante é que preparamos coisas a mais para que não fiquemos desprevenidas caso os alunos acabem antes do tempo previsto. Na minha sala faltará tempo para realizar o projeto pelo fato deles terem aula de educação física depois do intervalo.

### **Sobre a Narrativa Final - Dezembro/2008**

Todas as segundas as aulas se renovavam, e com ela me vinha a certeza de mais e mais trabalho... Essa seria a minha verdadeira escrita sobre um poema que traduz cada nova segunda feira. No final de semana podemos fazer diversos trabalhos e quando começa a semana diminui o tempo destinado a eles e é na segunda também que começamos a entregá-lo.

[...] Outra coisa que ultimamente me aflige é o fato das narrativas estarem presentes constantemente e mesmo assim nessa última ainda tenho receio de estar errando ou não. Pois ainda acho que não tenho habilidade suficiente para fazer a narrativa e ter a certeza de que serei bem avaliada.

[...] No meu seminário pude aprender melhor sobre um tema que gostaria de me aprofundar (o tema foi autonomia dos alunos). E na apresentação do mesmo, vi que a autonomia teria de ser mais utilizada dentro do projeto de ensino, pois na aplicação obtivemos alguns erros que só foram vistos nessa nossa apresentação para a sala e professores. A escolha do tema foi devido a análise da realidade escolar, comentada também pelos professores, onde a autonomia é abordada somente quando um professor foge das aulas padronizadas que são ministradas pelas apostilas, já que estas não são feitas através da análise da sala e de todos os alunos.

[...] é essencial falar também sobre o estágio que fiz na escola Sérgio Porto, pois foi através dele que meus conhecimentos e certezas, sobre todas as teorias até então dadas, aumentaram. Posso ver concretamente todos os argumentos, e assim enfatizar esses conhecimentos previamente dados, ou seja, hoje mais do que nunca valorizo a aprendizagem nossa através da prática. Na aula que dei para a primeira série, por exemplo, me fez entender toda a teoria que havia lido sobre a autonomia que até então era fácil argumentar que os professores deveriam dar autonomia total aos seus alunos, porém quando dei aula pude perceber o quanto é difícil mudar estruturas que são bases dentro do sistema educacional. Nas atividades que fiz, pareciam que estavam perfeitas, até para refletir: será que tudo está correto? Será que dei a oportunidade de serem autônomos? E aprenderam?

[...] sobre o estágio não tenho nada a reclamar, pois nesse processo a Leila me deixou crescer muito com ela e seus alunos, é obvio que muitas vezes durante o estágio ainda saia com medo e dúvidas sobre o processo de dar aula, mas no final vi que tudo pode ser diferente se tratarmos os alunos com o mesmo respeito que temos por nós mesmos, seremos igualmente respeitados por eles. [...] agora já sei que para uma coisa, ou um projeto se realizar só é necessário nossa perseverança para enfrentar o novo. Muitas vezes somos negativos e não entendemos que a dificuldade nos faz crescer e nossa vitória **só** depende de nós mesmos e da concretização de nossos ideais.

[...] Penso que para mim esse semestre apesar de mais trabalhoso foi mais construtivo do que o anterior, pelo fato de termos mais leituras e associações com o

estágio. E penso que valeu a pena todo o esforço em aplicar em uma nova sala uma reestruturação do projeto anterior. Ou seja, penso que nem tudo sei, mas um pouco mais sempre saberei. [...] por mais que tudo pareça estar perfeito, sempre temos que adaptar e reorganizar nossas idéias ao longo de nossas leituras, no caso, por exemplo, do projeto de ensino onde fizemos a mudança e não percebemos que os erros ainda existiam (talvez que se relacionam com falta de experiência nossa). Concluo, dizendo que foi muito gratificante ter tido a oportunidade de ter participado da EP 200, e assim, ter também ampliado minha experiência no estágio e na aplicação de uma aula. Digo também que esse estágio atual me fez ter mais confiança em dar aula, pois antes só tive essa oportunidade no dia da aplicação, agora a professora Leila me dava a oportunidade de ajudar nas atividades dadas durante todas as sextas-feiras

## **Excertos das Narrativas de Cristiane**

### **Sobre a Primeira Narrativa - Setembro/2008**

Sinceramente, eu comecei esse semestre sem nenhuma expectativa, sem esperar muita coisa, já que no semestre passado eu 'cheguei com tudo' e acabei me decepcionando, por isso preferi começar o semestre sem esperar nada, apenas deixar acontecer. Não sei se foi uma boa atitude, mas vejo que talvez por não esperar nada, estou recebendo muitas coisas boas, de forma geral estou gostando das aulas.

[...] No semestre passado eu ainda estava me adaptando a trabalhar e estudar, nesse semestre já me acostumei, só que com isso foram surgindo em mim medos novos, sensações que eu nunca tinha provado antes; medo de me formar e não dar conta de ser uma professora, medo de me acomodar, medo de não conseguir um emprego... sabe, esses medos podem até serem antigos, mas com uma intensidade diferente, pois agora eu não tenho mais medo de ser professora por pensar que não darei conta de ensinar, mas sim por não saber se darei conta de lidar com meus alunos... É uma relação complicada a de aluno-professor... Muitas vezes eu vejo que cometo erros, e o pior de tudo é que esses erros um dia eu esquecerei, mas eles poderão refletir em meus alunos algo que eu não possa calcular.

Tudo parece muito confuso, muito incerto...Não há um mapa para me guiar, um manual para seguir o passo-a-passo...Só há você e seus alunos, pessoas que você como professor tem o dever de ensinar, instruir...

### **Sobre a Segunda Narrativa - Outubro/ 2008**

Comecei o estágio no dia 14/08, escolhi a escola Sérgio Porto, porque no semestre passado fiz no PRODECAD que é uma escola de educação não-formal, e apesar de eu ter aproveitado o máximo que pude, eu acreditei que nesse semestre deveria fazer em uma escola de educação formal para poder acompanhar de perto o cotidiano da sala de aula. Estou fazendo estágio em uma primeira série com uma professora maravilhosa em que se vê claramente seu empenho para ensinar seus alunos, a professora Elaine. A maioria deles são alfabetizados e apenas alguns tem dificuldades (não tão grandes a ponto de serem de difícil superação). Estou gostando muito de fazer estágio e a cada semana vejo que meu vínculo fica maior, até mesmo já pensei em continuar com a mesma turma no ano que vem, logicamente se me for permitido. No dia 04/09 eu sentei ao lado de uma aluna, até então tinha sentado no fundo da sala e só observava, como eles sentam em dupla e a dupla dela havia faltado eu me sentei com ela. O legal foi poder ajudar tanto ela quanto a dupla de trás com as atividades, nesse dia a professora também trabalhou com o material dourado, dando uma quantidade para cada um deles e estimulando-os a fazerem as contas de adição primeiro com o material, achei mega legal ver uma coisa dessas ser aplicada em uma aula. Foi interessante perceber a motivação deles quando a professora disse que eles estariam manipulando o material sozinhos, a alegria e o entusiasmo foram essenciais na execução da atividade. A partir desse dia comecei a sentar próximo dos alunos que precisam de ajuda.

No decorrer das visitas noto que o vínculo que tenho com eles vai aumentando, tanto que não dá nem vontade de faltar no estágio, em minha visita do dia 02/10 ao subir as escadas para ir à sala um dos alunos veio correndo e me cumprimentou pelo meu nome, infelizmente ainda não decorei o nome de todos, e quando entrei na sala o Thiago (um aluno que eu comecei a ajudar nas atividades) disse que conseguiu fazer uma atividade sem a minha ajuda!Sinto que minha presença é útil ali, não só no âmbito da minha formação, como também para os alunos e para a professora Elaine, que a cada visita

contribuo com minha ajuda no decorrer da aula. O estágio tem sido muito importante, pois além de ser complementar a minha formação e dialogar com a aula dessa disciplina, também estou aproveitando o que aprendo para melhorar a minha prática pedagógica, já que continuo trabalhando (estágio remunerado) no Colégio Presbiteriano. O estágio tem sido o máximo, e posso dizer que vale a pena todas as quintas à tarde ir até a escola e passar um período de quatro horas com uma ótima turma e professora. Assim como tenho expectativas de que as aulas possam me ajudar a fazer uma maior ligação entre teoria e prática; ainda sinto que falta algo nas aulas, um momento mais explicativo, aulas expositivas em que os alunos pudessem tirar suas dúvidas a partir da teoria que o professor estaria abordando, como também estar sanando as dúvidas que surgem decorrentes do estágio.

### **Sobre a Terceira Narrativa - Novembro/ 2008**

Os professores fizeram a proposta de continuidade do projeto integrado do semestre passado, só que dessa vez além das narrativas, projeto de ensino e portfólio, também teríamos que fazer a pesquisa-ação, que após resistência dos alunos foi modificada para aprofundamento teórico, o que, a meu ver, continuou a mesma coisa. E com isso, uma quantidade de trabalhos maior que a do semestre passado, só que dessa vez com um diferencial, nós não temos três aulas por semana (como no semestre passado) é apenas uma aula, na qual temos que dar conta de tudo que fizemos semestre passado e mais um pouco.[...]

Percebo que conforme o tempo passa várias dúvidas vem a minha mente, e quando penso que já as solucionei elas retornam, dúvidas como: no que consiste o ato de ensinar? Como constatar que meus alunos estão aprendendo? O que fazer frente às dificuldades que encontrarei na sala de aula? Perguntas como essas, que apesar dos seminários, elas permanecem em um constante movimento (de vem e vai), especialmente quando estou no estágio, mas estas dúvidas estão sempre contribuindo para minha formação.

Meu estágio tem sido o máximo, estou aprendendo bastante com a professora Elaine e seus alunos da 1ª C! Elas já se habituaram com a minha presença todas as quintas, e justamente nessa quinta (06/11/08) eu apliquei meu projeto. Reelaborar o projeto de ensino foi um desafio, especialmente pensando que teríamos que adaptá-lo à crianças

da 1ª série (semestre passado foi aplicado na 3ª série). Mas foi muito interessante, e bastante proveitosa a aplicação. Explicarei mais detalhadamente no relatório de aplicação que irei entregar, mas vale ressaltar que a professora foi muito atenciosa, os alunos bem receptivos e a aula...bem a aula, espero que tenha sido tão boa para eles quanto foi para mim

Uma coisa que tem me inquietado bastante é no que diz respeito a minha formação, às vezes paro para pensar sobre ela e acredito que deveria ter aproveitado mais, ter me empenhado mais... Contudo, vejo um lado positivo sobre essa minha inquietação, porque estar pensando sobre minha formação tem me feito dar o melhor de mim em tudo que estou fazendo, pode ser que não seja o suficiente, mas com certeza é o meu melhor!

Analisando o semestre como um todo, nesse momento, eu me sinto mais aliviada! Pois superei alguns obstáculos, e tenho refletido constantemente sobre minha formação. Estou abandonando os velhos pensamentos acomodados, e buscado sempre me aperfeiçoar e aproveitar as situações de aprendizado que me são oferecidas. Momentos de dificuldades (e vontade de desistir) com certeza virão, mas pretendo aprender com esses momentos obtendo, assim, um crescimento.

### **Sobre a Narrativa Final - Dezembro/ 2008**

Os seminários foram importantes na nossa formação, tanto ao ouvir algum grupo apresentando, e assim aprender sobre o assunto abordado, quanto ao preparar o seminário, tendo que buscar fundamentação teórica para que uma tema que foi observado no estágio, ou seja, na prática; obtendo então uma relação dialética entre teoria e prática.

[...] Ao contraio de muitos estudantes eu gostei muito de estagiar; a professora Elaine e a sua turma faziam com que o estágio, em minhas tardes de quinta, não fosse considerado um desperdício de tempo. A professora sempre esteve disposta a me ajudar e a responder minhas questões, ou seja, sempre fui bem amparada por ela. A turma sempre foi muito receptiva, tanto que no dia da aplicação não tive problemas de não conseguir aplicar o projeto por conta do comportamento dos alunos, muito pelo contrário, apliquei o projeto e recebi um feed back bacana dos alunos, pois percebi que eles participaram, executaram as atividades sem maiores dificuldades, e em um diálogo posterior à aplicação eles me contaram que tinham gostado da aula e das atividades. O estágio dialogou com as

aulas da disciplina, pois as dúvidas e curiosidades que eu tinha sobre a prática pedagógica foram sendo sanadas no decorrer das aulas, também dialogou no sentido de nos preparar para lecionar, pois tivemos um “dia como professora” no estágio (aplicação do projeto) e “um dia como professora” na aula (seminário do aprofundamento teórico).

O estágio e as aulas não dialogaram apenas entre si, mas também houve uma conversa com o meu trabalho. Sendo responsável por uma turma, no trabalho, eu não tinha os professores da faculdade ao meu lado e nem um professor formado ali para que eu apenas observasse e auxiliasse quando necessário; ali no trabalho era apenas eu e meus alunos, era desenvolver a minha prática com o auxílio teórico que recebia nas aulas, e prático que recebia no estágio, era um momento único em minha vida.

Meu trabalho foi um espaço onde aprendi que a prática pedagógica não se resume em apenas uma teoria, que lecionar não é um ato estático, mas sim um ato passível de mudanças e que há várias teorias que permeia o dia-a-dia do professor na sala de aula. No trabalho aprendi que o relacionamento do professor não se restringe apenas aos seus alunos, mas abrange os demais funcionários da escola (diretor, coordenador, professores, cozinheiras, etc) ou seja, há um relacionamento interpessoal, que não se resume apenas a sala de aula, e se encontra presente no cotidiano escolar.

Todos os trabalhos que foram pedidos pelos professores, a princípio os considerei muitos e desnecessários, mas depois de fazê-los pude notar a importância deles na minha formação. Fazer as narrativas, o projeto de ensino, o aprofundamento teórico, o próprio portfólio, etc. foram extremamente relevantes e, apesar de ter sido trabalhoso, foi essencial desenvolver as atividades pedidas pelos professores. Uma crítica à disciplina (ou aos professores?) Talvez o fato de não termos tido uma maior orientação do estágio em si, mas mesmo assim, olhando tudo que passou, percebo que as aulas da EP 200 foram excepcionais e contribuíram muito para minha formação.

## **Excertos das Narrativas de Patrícia**

### **Sobre a Primeira Narrativa - Setembro/ de 2008**

O primeiro dia de aula foi marcado pela classe cheia. Cheia de professores (três educadores em uma faculdade onde ter apenas um às vezes é um desafio), de pessoas

dispostas a ajudar na disciplina, de alunos e, talvez por tudo isso, indagações. Acredito que nós como alunos, como críticos, perfizemos com destreza nosso papel de questionar, pois perguntamos até mesmo aquilo que já havia ficado entendido direta ou indiretamente. Fizemos perguntas sem sentido, talvez por não sabermos qual rumo seguir ou meramente para, como crianças, tentarmos testar até onde três professores conseguiriam agüentar. [...] Reconsiderações, murmurinhos, expectativas, negações, exposições de motivos, críticas, críticas e mais críticas. Soubemos criticar muito, tínhamos motivos, razões, afinal, organizar um projeto integrado, um portfólio e uma pesquisa ação eram tarefas de peso considerável para estudantes do 6º semestre da graduação. Alegávamos falta de tempo, tínhamos outros compromissos para honrar, afinal, pouco daquelas atividades auxiliariam de fato nossa formação como professores. Era a leveza, novamente, caindo ao chão por ser muito pesada...

Até agora falei como parte de um grupo. Fiz dos que falaram, se expuseram, minha fala também. Estive de corpo presente nas aulas com a voz daqueles que eu não concordava. Mas, em meio aos escritos sinto-me à vontade o suficiente para debandar do grupo. Falarei apenas por mim, por mais que algumas pessoas em meu entorno também concordem com minha posição... [...] A proposta dos professores me deixou encantada. Digo isso porque no semestre passado uma das coisas mais proveitosas, prazerosas e, porque não dizer, trabalhosas, foi a confecção do portfólio. Achei extremamente rico explorar aquele universo de palavras, emoções, fatos e ocorridos. Pude me misturar com a teoria, perfazendo-a do meu modo, vendo sentido em pontos que somente eu como agente ativa e passiva de meu trabalho pude constatar. E, por mais que eu quisesse passar todas aquelas sensações para pais, professores e amigos por meio do portfólio, sei que minha meta não foi alcançada e, talvez essa seja a melhor parte de todo o trabalho, pois torna-me guardião de um segredo impartilhável, que, por mais que eu queira, ninguém sentirá o mesmo prazer que sinto quando com um meio sorriso e um coração inteiro vivencio algo interessante no estágio, por exemplo. Assim, fiquei satisfeita por, novamente, ser “obrigada” a fazer outro portfólio. Penso que mesmo se não o fosse, faria só de alegria.

O projeto integrado me pareceu um pouco mais desafiador do que no outro semestre. Antes eu participava de um grupo cujo o tema era Olimpíadas. Mas, como e por quê continuar trabalhando sobre essa temática quando os tais jogos já tiveram um fim tanto mundialmente quanto na escola em que faço estágio? (aqui abro um parênteses para dizer que voltei à minha prática de observação de crianças de 1º ano assim que elas voltaram do

dito recesso das escolas municipais de Campinas. Ou seja, dia 28 de julho, quando muitas amigas minhas ainda estavam viajando, lá estava eu com meu diário de campo colhendo informações, recebendo desenhos, abraços, ouvindo causos e refletindo como seria o próximo semestre).

Por fim, avaliando as necessidades da classe de estágio que me encontro, achei por bem me desvencilhar do tema Olimpíadas e partir para algum que englobasse o folclore. Nessa ruptura de temática, também ocorreu a quebra do grupo, mas não por desavenças ou poder, mas por uma questão de tino, de necessidade, de novidade. No novo grupo, decidimos por trabalhar as obras de Monteiro Lobato, pois englobam dois aspectos deficientes nas realidades que presenciamos: a carência da dita cultura popular brasileira, seus sons, costumes, lendas, cozinhas,... Bem como a defasagem na leitura.

A grande novidade da disciplina era centrada nas chamadas pesquisa-ação e aprofundamento teórico. Diversas em seus meios de chegarem a uma resposta para uma determinada questão, mas semelhantes à medida que envolveriam dedicação, esforço e reflexão. A proposta me pareceu desafiadora e a acatei com fervor, uma vez que o grupo decidiu por questionar como as narrativas influem no processo de formação de novos professores. Era, mais uma vez, as palavras escritas que queriam fazer parte da minha realidade. A classe ficou um tanto apreensiva com essa nova proposta. Pois como iriam decidir uma questão dentro das paredes da faculdade sendo que era preciso uma ligação com a realidade dos estágios? Indignados, alegavam que as necessidades mudavam, que não eram as mesmas para todos os integrantes do grupo.

[...] E é através dessa sensação de que tudo muda que buscar temas para o projeto integrado, questões para o aprofundamento teórico e construir um portfólio tornam-se mais desafiadores, instigantes. Passado menos um mês, já não enxergo meus trabalhos do semestre passado como os via antes. Já conheço mais, me reconheço melhor, (re)significo com mais facilidade as teorias em detrimento das práticas, e, sobretudo, vejo que o papel de professor não é fácil. Constante alvo de críticas e acusações, às vezes lhe é negado um simples “obrigado pelo desafio”, seguido de um “obrigado por tudo!”

## **Sobre a Segunda Narrativa - Outubro/ 2008**

Desde o começo do semestre minha empolgação com projeto integrado sobre Monteiro Lobato, o aprofundamento teórico referente às narrativas para a formação de professores, a leitura de obras clássicas para a disciplina de terça pela tarde, os inúmeros textos complexos sobre educação especial, o pré-projeto de TCC na área de bullying, as tão famigeradas idas ao estágio, etc. só aumentou.

No entanto, inversamente proporcional à minha agitação, meu tempo que já era escasso diminuiu mais ainda e com isso veio a culpa. Cada instante que passo sem ler um texto acadêmico, sem pensar em atividades para o projeto integrado ou sem entender um texto de Foucault parece desperdício. A questão do trabalho como fator constituinte do homem está tão visível que às vezes me esqueço que não sou somente aluna do curso de pedagogia, mas também filha, amiga, irmã. Minha flexão em vários papéis que antes era interessante para a construção de minha identidade, parece que passou aos poucos para um fardo, já que se eu fosse somente Patrícia, graduanda em pedagogia, lidaria melhor com as, por assim dizer, obrigações que a faculdade impõe.

[...]E sem deixar o desabafo de lado, passo agora para as aulas de estágio supervisionado I que desde o começo tem me motivado muito a pensar e refletir.[...] O início dos seminários que abordam as pesquisa-ação dos grupos foram em partes interessantes. Digo em partes, porque a idéia de mostrar para a classe o trabalho desempenhado pelos colegas é interessante, a construção de saberes ali envolvidos é de fato enriquecedora, mas acho que por mais que os grupos até agora tenham se esforçado muito para as apresentações, nenhum deles conseguiu entender bem a dinâmica da atividade. Sei que a princípio deveriam organizar um seminário rápido, curto, pontual, mas, essencialmente a questão que diferencia a pesquisa-ação do aprofundamento teórico, a meu ver, não foi atingida. A idéia de pesquisa para incluir algo prático, real nas escolas, me parece pouco aproveitada. Não faço dessas palavras, críticas, pois bem sei que eu também não compreendi todos os objetivos; só ressalto que as apresentações me pareceram apenas pesquisas e não, como proposto, pesquisas-ação.

Minhas visitas ao estágio estão cada dia mais enriquecedoras. Percebo que meu interesse em compreender a realidade dos alunos tem aumentado consideravelmente, bem como minha vontade em ajudá-los nesse processo tão rico que é a alfabetização. Talvez

minha ânsia em letrar os pequenos se deva ao fato de que algumas das atividades que meu grupo do projeto integrado pensou levavam em conta a leitura e a escrita.

Revisando ainda minhas anotações do diário de campo, vejo que escrevi mais perguntas reflexivas no meio das aulas do que antes da devolução da primeira narrativa, já que um dos pontos que o professor Guilherme ressaltou em meus escritos era que eu deveria fazer mais questionamentos, mas procuro deixar claro que não refleti e indaguei mais apenas para colocar as idéias nessa segunda narrativa, tanto porque acredito que essa seja uma construção livre uma vez que cada sujeito significa suas experiências uma forma, possui uma historicidade; logo, acho praticamente impossível padronizar uma narrativa como vejo muitas colegas tentando fazer ao questionarem “mas então eu preciso colocar isso na narrativa, certo?”, mas como um processo individual em que narrar não seria apenas relatar os fatos mas correlacioná-los de forma que seus significados fiquem inteligíveis. Ressalto então que me políciei para fazer mais perguntas no decorrer do período no estágio por entender que essa é uma prática necessária para minha formação como professora.

E algumas questões não me saem da cabeça...

...como alfabetizar Tainara, Flávia, Nathalya, Wanderson, Gerônimo e Gabrielly em uma sala em que todos os outros alunos já sabem ler, escrever e significar sem que haja exclusão? De que modo sou uma pessoa influente na vida daquelas crianças? Como posso criticar minha professora se vez ou outra tenho as mesmas (re)ações que ela? Até que ponto as crianças das outras classes não tem inveja e gostariam que eu estivesse na sala delas? O que eu posso fazer para auxiliar a leitura, incentivá-la, já que acredito ser um grande instrumento de construção de cidadãos? Até que ponto em minha convivência com algumas crianças em específico eu não acabo por excluir outras tantas? Como conseguirei introduzir Monteiro Lobato sem adaptações infantis para uma classe tão heterogênea? Qual devia ser meu foco: letrados ou não-letrados? Como apartar brigas? Ou melhor dizendo, são todas as brigas que eu devo interferir?

Percebi também algumas outras mudanças em meu comportamento: comecei a indagar mais certas atitudes da professora frente aos alunos – não apenas como uma crítica e sim para pensar em alternativas de modo que, quando eu for colocada em algumas situações vivenciadas apenas como estagiária, saiba agir diferentemente ou não da educadora; minha postura frente as manhas e caprichos das crianças – como por exemplo, enrolar para terminar a merenda só para perder aula – tem mudado gradativamente, se

antes eu era indiferente e depois mudei para a imposição por cansaço, agora tem se moldado na conversa, no diálogo.

Assim, instante em que me dei conta de que precisava aproveitar o mês de setembro ele já tinha evadido. Foi levado embora junto com as tardes quentes, as campanhas eleitorais e meus dias de encanto com leituras, textos e fotografias. Deixou dúvidas, restaram saudades, surtiu indagações e críticas que, colocadas no papel, acabam sendo mais que memórias, viram reflexão.

Assim, espero que meu cansaço não se acumule, que eu consiga desmanchar a bola de neve, que dê conta de todos os trabalhos, todos os seminários, que consiga fazer o portfólio do jeito que eu imagino e não da maneira que o tempo permita, que minha vida acadêmica não tropeça em minha vida social, que eu possa dormir sem sentir culpa, que eu consiga aproveitar esses dias de faculdade não como tormentos e fardos, mas com a leveza que precisam.

Que a roda viva chegue e leve meu destino para outro lugar...

### **Sobre a Terceira Narrativa - Novembro/ 2008**

No tempo transcorrido entre a segunda e a terceira narrativa muitas coisas aconteceram. Desenvolvi algumas atividades do projeto integrado “Monteiro Lobato” na sala que faço estágio. Foi uma experiência enriquecedora, pois até então nunca tinha realizado nada parecido. Sempre que intervi nas aulas da professora Vanderci eu lia uma história para as crianças e só. A professora foi bem receptiva ao meu trabalho, no dia anterior disse, que caso eu quisesse, poderia desenvolver meu projeto todo no dia seguinte. Agradei mas achei melhor não, expliquei que queria tentar um processo contínuo com as crianças já que considerava que a trabalho com literatura era importante para eles. Ela pareceu entender, mas, debochada, queria que eu ficasse com a aula para que ela não tivesse tanto o que fazer na aula seguinte.

Apareci na quinta-feira de manhã, carregada de coisas, cartazes, papéis coloridos, livros. Os alunos olhavam tudo com interesse e me perguntavam “o que é isso, tia Patri?” – consegui um apelido nos últimos dias, resolveram me chamar de “Patri” em uma tentativa de inventar um novo apelido para mim, já que não conseguiam se acostumar a falar “Paty” -

, “o que você vai fazer com isso?”, “dá essa folha grande pra mim?”. Calmamente disse-lhes que era uma surpresa.

A professora iniciou sua aula como sempre fazia, mas em um determinado momento deixou-a em meu comando. Iniciei lendo o primeiro capítulo do livro “Sítio do Picapau Amarelo”. Notei que as crianças não estavam prestando muita atenção na leitura, queriam que eu mostrasse as figuras do livro. Mas, para o espanto e desespero da maioria, o livro não tinha figuras. Começaram então a me perguntar se eu ia mesmo ler tudo aquilo. É, acho que mesmo com gestos e trejeitos, minha leitura não estava agradando... ou será que eles que estavam mal acostumados com livros muito fáceis?

Em seguida, iniciei uma discussão sobre cartas, já que o trecho do livro girava nesse objetivo. Contei que gostava muito de escrever cartas, e pedi que cada um escrevesse uma para o personagem do sítio que mais gostavam. Falei que podiam escrever qualquer coisa, desenhar... que da próxima vez que eu voltasse, provavelmente traria as respostas. A maioria ficou animada. Pedia minha ajuda para redigir, queriam minha opinião sobre os desenhos. Mas deixo para escrever sobre duas crianças que quebraram a normalidade da atividade.

A primeira foi Rafaela. Menina esperta, letrada, falante, com uma pequena deficiência do lado esquerdo do corpo – que não a impede de fazer absolutamente nada. Indignada ela me chamou até a mesa

“- Patrícia! Como você quer que eu escreva para alguém do sítio se eles nem existem?!”

- Mas Rafa, escreve, eu vou mandar a sua cartinha e...

- E vai mandar como?! Você vai quebrar a TV? Ela é muito grande! Como você vai fazer? Eles não existem!”

Não consegui conter o riso. [...] Depois de muito reclamar, finalmente decidi escrever para a Emília. Escreveu uma carta sem graça. Disse apenas “Emília, você é a que eu mais gosto”, sendo que consegue escrever muito mais que isso. Mas para me sacanear, fez algo simples. Terá uma surpresa quando receber a resposta.

O outro aluno foi Wanderson. Como ainda não consegue escrever sozinho, a professora ficou o tempo todo ao seu lado auxiliando sua escrita. No final da atividade me deu dois envelopes: um com a carta para a Emília e outra para os Power Rangers! O menino achou que eu era amiga de todos os personagens que aparecem na televisão.

Achei uma graça e disse que providenciaria que as duas correspondências chagassem aos destinatários.

A segunda atividade, mais tranqüila, foi a produção do gráfico. Devo dizer que após o comentário da professora Anna Regina, percebi que de fato poderia ter desenvolvido o gráfico de uma outra forma. Não que as crianças não tivessem entendido que teriam que se levantar da cadeira para irem até a lousa colar papéis coloridos no personagem preferido, mas talvez não tinham em suas cabeças o significado de unidade e outros tantos conceitos matemáticos.

Tinha planejado a continuação do projeto na segunda-feira que se seguia. Mas por conta do seminário sobre narrativas não pude ir ao estágio e, depois, devido à minha doença, faltei nos outros dois dias que me cabiam como estagiária. Confesso que fiquei um pouco triste. Não gosto de faltar em meus compromissos – sim, enxergo o estágio como compromisso, mesmo que, teoricamente eu só precisasse ir uma vez por semana à escola.

Sobre a apresentação do seminário... fiquei feliz com nosso desempenho. Nos esforçamos bastante, tivemos encontros intensos, regados a muito trabalho e idéias. Queríamos que nosso esforço fosse valorizado pela classe não na forma de palmas e bons comentários sobre nosso projeto, mas como uma forma de auxiliá-los na produção das narrativas, já que as consideramos de extrema valia. Outrora comentei com as meninas do grupo, que um dos meus momentos de prazer era, depois de um trabalho bem feito, ficar mexendo na barra de rolagem da tela do computador para ver quão bonito havia ficado os escritos, dando e recebendo auto-elogios, com um sorrisinho de satisfação.

A faculdade tem exigido muito. São vários trabalhos, apresentação, resenhas. Digo que antes eu ficava mais desesperada, queria fazer tudo bem, tudo certo, impecável. Mas descobri que, às vezes, isso não é possível. Às vezes é preciso abrir mão de uma ou outra coisa. Pode ser uma resenha mal feita ou um trabalho em grupo sem muita discussão... mas de tudo o que tenho que fazer ainda, sei quais são os trabalhos que serão prioridade e que me darão prazer de mexer nas setas do Word. Os trabalhos da EP200.

Acredito que minha estima por cada um deles (portfólio, aprofundamento teórico e projeto integrado) deva-se cada um a um motivo diverso: o primeiro por ser algo individual, único, extremamente significativo para mim, que me ajuda a enxergar com outros olhos tudo aquilo que eu vivi e que por mais que tente expressar para terceiros, esses não saberão a riqueza que é receber um beijo de despedida da Gaby, rir dos comentários da Rafaela ou saber de antemão o que Wanderson está pensando só de olhá-lo. São as

relações que construímos com as crianças, cada qual única e permeada de significados. O aprofundamento teórico por tratar das narrativas, uma prática que muito me agrada, talvez pela minha necessidade de escrever, de falar, gritar e deixar bonito com palavras escritas, ou talvez – pode parecer besteira, mas – por ter achado um grupo que eu esteja em sintonia, já que eu, dificilmente gosto de trabalhos em grupos. E, por fim o projeto integrado por retratar de literatura, uma atividade que foi extremamente importante para minha formação como sujeito. Eu precisava ler, queria que lessem para mim e, depois de muita coisa, sentia necessidade de ler para os outros.

### **Sobre a Narrativa Final - Dezembro/2008**

E estou aqui porque vivo, porque me visto de significados, porque analiso, observo[...] porque me vejo nos outros ao mesmo tempo que apreendo seus olhares em mim... é aqui que narro, que escrevo, que reflito. Nesta constante busca pelo único ato que visa a construção: a experiência. Experiência essa que tive nas aulas de Estágio Supervisionado I, nas manhãs da EMEF Francisco Ponzio Sobrinho, nas leituras, nas conversas por MSN com a Dani e nossas intermináveis madrugadas que passamos sem dormir, questionando, reformulando projetos.[...] é, meu coração não era tão grande. Apesar de querer agarrar o mundo em uma constante busca por aprimoramento, fundamentação e vivências, não consegui possuir tudo aquilo que queria. Queria dar mais atenção aos meus alunos no estágio, encontrar uma maneira de letrar algumas crianças que ainda não entendem o que escrevem, mas teimam em copiar da lousa todo o dia achando que o papel de aluno é somente esse; eu queria ajudar mais a professora, entender seus pontos, sua didática, não crucificar tanto algumas atitudes pensando que eu faria diferente no lugar dela, porque sei que ela tem boas idéias; desejava construir melhor uma relação de respeito mútuo com as crianças; queria tirar mais proveito dos aprofundamentos teóricos apresentados nas tardes de segunda, ter mais tempo para conversar com os professores responsáveis pela disciplina, ser mais tolerante com minhas colegas de classe, saber me portar melhor em determinadas situações; queria me escrever mais, me contar e ser contada em uma constante relação de viver [...]

Eram essas as novas significações, concepções e idéias que surgiam a cada palavra escrita e lida. Era espantoso pensar, ainda, que o leque de variáveis aumentava conforme

transcorria algum tempo. Minha leitura das narrativas escritas no decorrer do semestre não era a mesma que eu havia feito quando coloquei um ponto final em cada uma delas. Havia mais construção, eu tinha adquirido mais experiência, tinha vivido, acreditando, apostando em novas possibilidades, e além disso, eu agora me permitia sonhar. Sonhar com os mares que não naveguei, pensar nas experiências que nunca tive, mas que foram narradas por amigas, conhecidos, colegas, viajantes.

E se não fosse nesse ouvir as experiências dos outros, se não fosse essa prática de respeitar, entender e significar realidades diversas à minha, eu não teria conseguido desenvolver o Projeto integrado, não saberia me relacionar com outro alguém que não fosse eu mesma, não caberia mais a mim o papel da professora e o mundo, que já não cabia em meu coração, seria muito maior, pois meu coração, cada vez menor, com sua acidez e amargura sem a doce alegria do viver entre sujeitos diferentes, das calorosas discussões, dos braços de amigos e tapinhas nas costas, talvez nem existiriam. Mas por existir e palpitar, ansiando o mundo, meu coração entendia que era preciso ouvir... escutar seja lá o que fosse [...] para só depois filtrar o que serviria, o que não tinha utilidade, o que me fazia refletir, sentir e escrever.

Em minha escrita, em cada página das minhas anotações do estágio, percebi mudanças, significações distintas. Me entendi como estagiária e vi que possuía múltiplas funções: auxiliar no processo de leitura e escrita, socorrer, conversar, construir laços afetivos reais, entender, compreender os diferentes sujeitos, suas razões, emoções e dúvidas para que fosse possível ajudar a formar um cidadão mais preciso, autônomo, bem inserido no meio. Por essas e outras escritas e escutas que ao realizar algumas atividades do projeto Integrado do tema Monteiro Lobato, percebi que fui feliz em minhas escolhas, talvez nem todas, pois sempre há imprevistos, mas na minha forma de abordar, contextualizar, no entender e respeitar as idéias que as criança tinham de quem era Monteiro Lobato, o que ele deveria fazer, e até mesmo na decisão de formar outro grupo pra trabalhar os projetos das disciplina... eram outros horizontes, novas visões . [...] Espero que quando folhear novamente os portfólios, ler as narrativas e os diários de campo, naquela gostosa sensação de relembrar, eu consiga sentir na pele a frescura da satisfação que tenho agora em pertencer ao mundo, em saber que posso me construir a cada instante em um diálogo infinito entre escrita, escuta e fala.

## Excertos das Narrativas de Daniele

### Sobre a Primeira Narrativa - Setembro/ 2008

O semestre passado foi muito intenso, pois por mais que tenha sido exigido muito de mim, foi quando realmente senti que fiz a escolha certa ao estar nesse curso, me descobrindo feliz com os caminhos que ele me oferece. Assim, iniciei esse semestre com expectativas positivas e com o objetivo de aproveitar o melhor possível o que nele ocorrerá, seja pesquisando, seja estagiando em uma turma do Ensino Fundamental.

[...] O que destaco primeiramente é proveniente de uma pergunta feita pelo professor Guilherme [...] onde ele nos questionou a respeito do que era “estágio” e obtive o silêncio como resposta. Naquele momento, me desafiei a conseguir responder tal questionamento até o final do semestre. [...] para mim o estágio é uma fase, uma etapa, demasiadamente importante em minha formação, o que pressupõe que houve etapa(s) anterior(es) e que haverá posteriores.

Trata-se de uma etapa essencialmente híbrida, onde temos a possibilidade de conciliar toda a teoria que nos aprofundamos desde o início do curso, com a realidade das salas de aula que vivenciamos e com a possibilidade de nos projetarmos enquanto educadores. É uma etapa, sobretudo, em que temos a possibilidade de agir, de questionar, de procurar respostas, de nos colocarmos no lugar daqueles que já estão diariamente nas escolas, mesmo que somente em nossa imaginação, e de nos experimentarmos. E nessa disciplina, essas possibilidades são subsidiadas pelas propostas da pesquisa-ação (ou aprofundamento teórico, ainda estou confusa quanto à denominação) e do projeto integrado.

[...] no projeto integrado, não mantive a temática do semestre anterior, porque sou a única de meu antigo grupo que está cursando a disciplina nessa turma e porque tinha o desejo de trabalhar com literatura, o que me fez ter grande satisfação em acolher a idéia da Patrícia a respeito de desenvolver um projeto utilizando o universo de *Monteiro Lobato* [...] Assim, juntamente com a M que também acolheu a idéia, formamos um grupo.

[...] Realizo meu estágio em uma escola de periferia pequena, onde estudei por quatro anos, e sou muito bem acolhida. Minha turma é um 3º ano, onde a maioria das crianças têm 8 anos. Elas ficaram felizes com o meu “reaparecimento” e me aproveitei de uma rara “brecha” dada pela professora (tenho por meta “batalhar” por mais momentos

desse gênero nesse semestre, já que freqüentemente sou tratada como alguém que está em sala de aula somente para observar) [...] Adiantei a elas que logo desenvolveríamos algo a respeito de Monteiro Lobato e elas se animaram além de minhas expectativas, o que me deixou ainda mais empolgada com o tema.”

As coisas não mudaram muito na turma e ainda tive de presenciar os 4 alunos que não são alfabetizados serem tratados como alunos totalmente diferenciados,[...] Nesse dia foi especialmente triste eles não participarem da “contação” de histórias e não estarem presentes em grande parte do momento de recreação organizado pela professora às sextas, onde é permitido que as crianças levem brinquedos. Acredito que eles poderiam desenvolver pelo menos algumas atividades com as outras crianças, sentindo-se mais pertencentes à turma e menos pressionados a aprender a ler e escrever para deixarem de ser tratados de modo diferente. Por isso é meu objetivo envolvê-los ativamente nas atividades do projeto Monteiro Lobato. Não tive sucesso nessa empreitada no projeto do semestre passado, mas espero conseguir dessa vez.

Nesse contexto voltaram os meus velhos questionamentos... Até onde eu posso interferir na sala de aula? As minhas posições devem ser conhecidas integralmente pela professora? Estando ali uma vez por semana e nunca tendo assumido uma turma, eu tenho qualificação para ter meus posicionamentos considerados? Eu devo dizer que não concordo com certas atitudes? O que o meu papel enquanto estagiária naquela sala de aula permite que eu faça, efetivamente, pelas crianças da minha turma?

Pois é, para mim o semestre está recomeçando e há muito o que fazer, pensar e desenvolver. Essa etapa, esse estágio, de minha formação, exigirá de mim ainda mais movimento! Ainda bem que estou bem disposta!

### **Sobre a Segunda Narrativa - Outubro/ 2008**

Eu definitivamente estou muito cansada. Meus dias não estão sendo fáceis e nem suficientes para permitir que eu cumpra tranqüilamente minhas obrigações e até mesmo possa viver minha vida fora do espaço acadêmico. O fato é que lamentar não resolve meus problemas e eu tenho de lutar, com a esperança de tudo dar certo no fim... E o que me fez iniciar essa narrativa desse modo foi a necessidade de justificar, mais para mim mesma no futuro, a minha incapacidade de ter aproveitado melhor as propostas e oportunidades que

estão sendo oferecidas a mim nesse momento. Infelizmente, nesse semestre vou ter que me contentar com o que for possível fazer e isso me causa grande tristeza. Considerarei as propostas feitas por todas as disciplinas desse semestre muito interessantes e por isso mesmo estou tão frustrada por ter de escolher prioridades, “abrir mão” de algumas idéias... Gostaria principalmente de me debruçar sobre o projeto de ensino a respeito de Monteiro Lobato, que tanto me empolga, gostaria de ir mais vezes por semana ao estágio, de iniciar o mais breve possível as atividades com as crianças... Mas o que vejo é que terei de fazer o que for possível agora e guardá-lo como um projeto a desenvolver melhor num futuro, talvez em minha própria turma... Por enquanto não é possível explorar a fundo as tantas possibilidades que sonhamos em grupo.

[...] Poucos dias atrás estava em “crise”, chegando a questionar minha escolha profissional; entretanto já estou novamente empolgada com as minhas possibilidades, o que se deve principalmente a uma conversa que tive com uma jovem professora alfabetizadora enquanto trabalhava como mesária nessa última eleição. Ela me contou de seus dias de forma tão apaixonada, me deu algumas idéias, compartilhou comigo angústias e inseguranças... me vi novamente sonhando com minha própria turma de alunos! Isso me deixou feliz e até mesmo agradecida por ter sido convocada para o trabalho.

[...] estou agora ansiosa aguardando o início de minhas atividades do Projeto de Ensino “Monteiro Lobato”, o que ocorrerá amanhã (10/10). Farei uma contextualização, lerei um trecho de um de seus livros e farei uma proposta de produção escrita

Por enquanto, exponho minha reflexão a respeito do que foi proposto pelo professor Guilherme, a saber, qual é a minha relação com os sujeitos aprendentes. [...] para mim todos os que freqüentam a escola aprendem, mesmo que não se assumam enquanto aprendentes, como é o caso da professora da turma a qual freqüento. Percebo que ela assume a posição de detentora do conhecimento e não sinto nela interesse especialmente em conversar a respeito do que se passa atualmente na Universidade, que nos momentos do estágio está por mim representada. Tentei por muitas vezes expor meus pensamentos, recomendar algumas leituras, propor algumas atitudes diferenciadas, mas sua visível falta de interesse foi me desmotivando e me inibindo aos poucos, o que não posso deixar acontecer.

Não estou aqui dizendo que ela é uma má professora, mas sim que acredito que assumir uma postura de aprendente é essencial a todas as pessoas que desejam crescer continuamente. Mesmo que aprendamos sempre, muitas vezes sem perceber, estar

verdadeiramente disposto a isso faz toda a diferença... Essa é a postura que procuro manter em todos os momentos de minha vida e no estágio não poderia ser diferente. Acredito que estou ali na escola muitas vezes mais sedenta pelas aulas do que os próprios alunos, pois acredito que esses momentos são primordiais em minha formação enquanto educadora. Fiquei muito apreensiva ao ler a matéria que saiu na revista Nova Educação desse mês, e nela percebi que um dos maiores problemas é a falta de contato efetivo com a prática nas escolas durante os cursos de formação.

Tendo tudo isso que disse em mente, acredito que minha relação com os sujeitos aprendentes, nos quais incluo a mim e a todos os que participam do ambiente escolar o qual frequento em meu estágio, está se dando de maneira mais profunda com o passar do tempo. Me sinto mais reconhecida e valorizada. Desde o início, foi uma relação de amizade, mas sentia que eu não era levada a sério, talvez por estar ali somente uma vez por semana.

Posso exemplificar mudanças nessas relações de diversas maneiras: As crianças nos primeiros dias queriam que eu brincasse com elas, me mostravam coisas, me contavam sobre suas vidas, como se eu fosse a mais nova aluna do 3º ano B... Hoje ainda o fazem, mas demonstram reconhecer minha posição enquanto futura professora e as vezes até me chamam dessa maneira quando necessitam de ajuda com os conteúdos e atividades trabalhados. A professora antes me mantinha mais ao fundo da classe e eu é que tinha de tomar a iniciativa para fazer algo... Hoje ela solicita minha ajuda mais frequentemente. A diretora e demais funcionários sequer me avisavam se não haveria aula em algum dos meus dias de estágio... Atualmente me deixaram a par do calendário escolar e até me ligaram em casa para informar que na última sexta-feira a escola estaria fechada para a montagem das urnas utilizadas na eleição. Sem dúvidas, perceber tudo isso é muito importante para mim!

### **Sobre a Terceira Narrativa - Novembro/2008**

Desde o início do semestre, muito nos dedicamos ao projeto integrado de ensino, cujo tema por nós escolhido foi Monteiro Lobato [...] Nesse percurso, o projeto [...]se constituiu num verdadeiro “xodó” para o grupo... Ainda hoje gostamos de conversar e ficar imaginando mil possibilidades a serem desenvolvidas e a cada atividade que levamos para

nossas escolas, a empolgação em contar e ouvir o que aconteceu é enorme. Vimos que é realmente possível trabalhar num contexto interdisciplinar, num trabalho que envolva e empolgue os alunos e os professores.[...]Com toda a certeza que é possível nesse momento de empolgação, irei desenvolver um projeto mais ambicioso a partir da vida e da obra de Monteiro Lobato quando estiver com minha própria turma de alunos. São tantos livros, tantos personagens, tantas questões abordadas, tantos episódios da série de TV... Acredito ser possível desenvolver um trabalho de grande duração e com qualquer faixa etária.

[...]Tenho vivido momentos agradáveis em meu estágio. Depois de quase um ano freqüentando a escola e a turma, conquistei um espaço... pequeno, mas meu. As crianças ao mesmo tempo em que prosseguem me contando acontecimentos cotidianos ou fatos mais íntimos, passaram a me chamar constantemente de “prô” e a solicitar minha ajuda ou opinião com uma freqüência semelhante ao que o fazem com a professora responsável pela turma. A professora tem me permitido intervir mais nas aulas e me abriu um espaço considerável para o desenvolvimento do meu projeto de ensino; ela também tem me deixado sozinha com a sala por alguns períodos de tempo, o que vejo como um sinal de confiança e aproveito o máximo possível. Até as outras professoras e a diretora se dirigem a mim durante o recreio, na sala dos professores, perguntando-me sobre minha graduação, dando-me conselhos, especialmente sobre concurso... São experiências que tenho apreciado profundamente, e que me fazem refletir sobre como tem se dado essa passagem dos estagiários pelas escolas.

Falando agora especificamente de “minha” turma, já manifestei algumas vezes que o que mais me incomodou durante todo esse ano, são os alunos excluídos de todas as atividades comuns, por não estarem alfabetizados. Felizmente, consegui me posicionar a esse respeito através de meus atos em duas situações em minhas últimas visitas. Primeiramente, trabalhando individualmente com um aluno, consegui provar para a professora e, o mais importante, para ele mesmo, que ele era capaz de resolver operações de adição e de subtração. Ele ficou muito surpreso, as resolveu rapidamente depois do que trabalhei com ele (indo do concreto, com palitos e dedos, ao abstrato), e me pediu que eu lhe propusesse mais operações, e que fossem mais difíceis. Sem dúvidas, foi um momento gratificante para mim, e a professora pareceu reconhecer que aquele aluno não deveria ser subestimado, pois afirmou que dali em diante ele faria as atividades matemáticas com a turma.

A segunda situação em que agi, foi no desenvolvimento de minha atividade do projeto de ensino. Ao pedir que uma aluna me auxiliasse entregando os papéis e envelopes os quais as crianças deveriam se utilizar para escrever cartas para personagens do Sítio do Picapau Amarelo, notei que ela deixou de entregar os materiais nas carteiras dos alunos “diferentes”, o que não é de se estranhar, já que é acordado que eles não participem do que é preparado para o restante da turma e realizem atividades diferentes. Fiz questão de me manifestar em voz alta, dizendo que todos iriam participar, e fui pessoalmente entregar o material aos meninos, que me olharam com uma interrogação no olhar. Desenvolvi a atividade dando atenção a todos da turma que a solicitavam e procurei tratar os alunos sem nenhuma diferença. O resultado foi muito positivo... Senti que os alunos estavam felizes em participar e um deles ficou orgulhoso por ter copiado o endereço do Sítio para colocar no envelope, já que até copiar da lousa era novidade para ele. Sei que foram pequenos passos, e desconheço quais serão suas conseqüências, ou se elas terão prazo de validade... Mas não custa sonhar que fiz alguma diferença. O que tenho certeza, é de que todos esses acontecimentos estão contribuindo para a minha formação, e considero muito primordial registrá-los

### **Sobre a Narrativa Final - Dezembro/ 2008**

Esse semestre foi um dos períodos mais difíceis de minha vida. Foi também estranho. E doloroso. Mas chego ao final dele com os momentos felizes mais marcados em mim do que os tristes, provavelmente pela agradável sensação de superação, e de dever cumprido. Olho para meu portfólio com todo o trabalho, construído individual e coletivamente, e um sorriso logo se desenha em meu rosto. Acho que posso dizer que tenho orgulho de tudo o que está ali, cada linha escrita, cada símbolo de coisas que não podem ser expressadas em palavras.

Iniciei o semestre empolgada, mesmo com o grande volume de trabalhos, que me deixaram ciente da dedicação intensa que me aguardavam. Gosto muito de tudo o que envolve o trabalho em sala de aula.[...] E tivemos muitas alegrias durante o trabalho desenvolvido a partir desses dois temas, o que se deu principalmente pelo fato de que no primeiro semestre envolvemo-nos (eu e meu grupo) com temáticas que não nos

motivavam. Assim, resolvemos começar tudo do zero, enquanto outros grupos da turma já tinham todo um histórico de desenvolvimento. E não nos arrependemos.

[...] Nesse aprofundamento teórico, o qual batizamos de “As narradoras – um estudo sobre narrativas na formação do educador”, nós lemos, discutimos e escrevemos muito. [...] Ao final do trabalho, posso dizer que ele contribuiu principalmente no sentido de fazer com que questionássemos nossas narrativas (será que estávamos explorando as possibilidades da melhor forma possível?) e buscássemos escrevê-las com um olhar mais vigilante.

[...] Através de um pequeno trecho da autoria de Monteiro Lobato, uno o Aprofundamento Teórico ao Projeto de Ensino por nós realizado [...] posso dizer que pudemos viver na prática o que Emília compreendeu, já que todas as nossas idéias para o Projeto de Ensino “Monteiro Lobato”, surgiram através de nossas inúmeras experiências... experiências de disciplinas da anteriormente cursadas no curso de pedagogia, que nos fizeram saber procurar o que precisávamos para construir nosso projeto (referencial teórico, contextualização, metodologia...), experiências no estágio, que fizeram com que pudéssemos pensar todo o tempo nas crianças as quais o projeto seria inicialmente destinado; experiências de vida, que nos fizeram escolher um tema relacionado à literatura brasileira.

Realmente nos dedicamos ao projeto, que se tornou um “xodó” para o grupo e ainda gostamos de relê-lo, ou de simplesmente ficar subindo e descendo a barra de rolagem no arquivo final de nossa produção. [...] Através do desenvolvimento que se deu em duas escolas municipais de Campinas, posso dizer que o objetivo foi cumprido, mesmo que em caráter inicial, e que foram muito relevantes para a minha formação as situações que vivenciei, planejando e desenvolvendo atividades, adaptando-as conforme as necessidades das crianças, e permitindo que eu experimentasse o que é estar em uma sala com alunos tão heterogêneos, lidando com imprevistos, erros e acertos.

Outra importante questão a ser abordada nessa narrativa são as aulas da disciplina EP200, e escrever após o que se deu na última aula, colabora com a minha análise e reflexão a respeito. Me auto-avaliando, acredito que faltou a mim (e também à turma como um todo) me envolver mais com os outros grupos, constituindo um trabalho coletivo em minhas produções e nas dos outros alunos, já que mesmo que um espaço para tal movimento não tenha sido necessariamente estabelecido na disciplina, também não o reivindiquei. Devido à minha formação, estou habituada a trabalhar sozinha, sem ter a

necessidade de ter o que faço reconhecido por outras pessoas: faço tudo especialmente para mim mesma. Assim, eu e meu grupo meio que nos isolamos na produção de nosso Aprofundamento Teórico e Projeto de Ensino, o que fez com que eu ficasse pensando a respeito de contribuições que poderíamos ter recebido, e também sobre o fato da importância do trabalho coletivo ser necessário a nós, enquanto futuros educadores. [...] No geral, gostei das aulas. Os seminários foram interessantes, especialmente pelo fato de cada grupo ter falado a respeito de um tema escolhido por seus integrantes, mesmo que às vezes a turma (na qual eu me incluo) não demonstrasse muita motivação de estar ali assistindo [...]. Creio não ter sentido falta de orientações mais específicas quanto ao meu estágio, já que procurei expressar os fatos mais marcantes em minhas narrativas, e nas devolutivas sempre vinha algum comentário que me auxiliava, o que fez com que escrever e ler as narrativas dos colegas no TELEDUC , se constituísse num dos movimentos mais importantes para mim no semestre – daí vem a idéia de continuarmos escrevendo-as e compartilhando-as após o término de nossa graduação.

Um elemento crucial das aulas é o estágio curricular, obrigatório e supervisionado. [...] De início, o estágio era algo nebuloso para mim e sempre me questionava: Até onde eu posso interferir na sala de aula? E na escola como um todo? As minhas posições devem ser conhecidas integralmente pela professora? Estando ali uma vez por semana e nunca tendo assumido uma turma, eu tenho qualificação para ter meus posicionamentos considerados? Eu devo dizer que não concordo com certas atitudes? O que o meu papel enquanto estagiária naquela sala de aula permite que eu faça, efetivamente, pelas crianças da minha turma? Qual é o meu lugar?

[...] Aprendi muito com a professora e com os alunos, por mais que não tenha concordado com certas atitudes, algumas que não tenho nem o direito de criticar, por ter agido de modo semelhante quando tive a oportunidade de ser professora-estagiária (ainda não me reconheço como professora). Qual não foi minha surpresa quando me vi ameaçando algum aluno, por exemplo dizendo que ia “entrega-lo” à professora e ele ficaria sem recreio? Ou me vi tentando chamar a atenção “no grito”? Assim, posso dizer que termino esse ano de estágio admirando a professora, principalmente por lidar com situações adversas com tanta naturalidade, por ser criativa, e por estar presente na vida de cada aluno, mesmo que, talvez devido à quantidade, deixe de perceber alguns fatos importantes.

Contudo, não posso deixar de criticar o que mais me incomodou durante todo o meu ano de estágio: o fato de quatro alunos serem subestimados e excluídos de inúmeras atividades por não estarem alfabetizados [...]Vejo que tais alunos realmente tiveram o seu processo de exclusão naturalizado: suas carteiras são puladas durante a entrega de materiais, fazem atividades do tipo cartilha, podem brincar enquanto os outros realizam tarefas (sob o risco de serem punidos “copiando o alfabeto”, caso façam muito barulho) e possuem uma imagem consolidada – é triste, mas no fim do ano tornou-se a mim notável que a escola desistiu deles, ao ponto de certos “progressos” apresentados por eles, que percebi em meu acompanhamento individual, não terem sido sequer percebidos pelas professora, que não alterou seu modo de trabalhar com eles. Essa questão me marcou profundamente, e com certeza me fará estar mais atenta em minha futura prática docente.

Finalizando minha narrativa, devo dizer que estou mais envolvida do que nunca com a educação, mesmo que alterne momentos intensos de pessimismo e desânimo, onde penso que ainda tenho uma visão romântica, e que não vou conseguir mudar nada, com momentos de otimismo e de sonho. Faço questão que os momentos de sonho predominem, já que sou movida a eles, e assim sonho que eu tenha deixado minha marca na escola e nos alunos onde realizei meu estágio, sonho que serei uma boa professora, em processo de constante formação e reflexão, e AINDA sonho, como no meu primeiro dia de aula na graduação em pedagogia, que contribuirei de alguma forma com a educação de nosso país...

## ANEXO II

Questões desenvolvidas na entrevista com as estudantes-estagiárias

- 1) Qual foi o tema do projeto de ensino do primeiro semestre? Explicar porque escolheram este tema?
  
- 2) Quais foram as dificuldades para elaborar este projeto de ensino no primeiro semestre? Foram todas resolvidas? Como? E quais não foram resolvidas? Porque? (conteúdo, estratégias, avaliação e dinâmica). Como deram conta da integração entre matemática e ciências?
  
- 3) O que significou trabalhar em grupo na elaboração e execução do projeto?
  
- 4) Como você se sentiu durante o desenvolvimento do projeto? No trabalho em grupo e na administração das aulas?
  
- 5) Que relação tem o projeto deste semestre com o do semestre passado? Mudou o tema, a escola, o grupo, ou não mudou? Porque?
  
- 6) Você acha que dá para apontar quais aprendizagens do semestre passado estão ajudando a elaborar o projeto deste semestre?
  
- 7) Que dificuldades encontrou na elaboração do projeto deste semestre. Quais as correções que estão fazendo no projeto deste semestre em decorrência da experiência com o projeto no semestre passado?
  
- 8) Como você está sentindo com o desenvolvimento do projeto neste semestre?
  
- 9) Depois de tudo o que você passou com o projeto integrado o que você acha que é um projeto de ensino? Como você definiria um projeto de ensino?

10) Se você for ser professora o que você aproveitaria da experiência do projeto de ensino?

11) O projeto de ensino tem dois momentos articulados, mas que têm características próprias, isto é: um momento no papel e outro na ação. Você se sentiu satisfeita com o seu desempenho nesses dois momentos? Porque? Você conseguiria se lembrar das expectativas que tinha antes de colocar o projeto em ação? Elas aconteceram? Se você fosse colocar em ação novamente este projeto suas expectativas ficariam diferentes? Como?

12) Como você se sentiu ao realizar as ações como estagiária?

13) Narrar a trajetória de planejamento e realização do projeto de ensino.

## ANEXO III – Parecer Comitê de Ética



FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

[www.fcm.unicamp.br/pesquisa/etica/index.html](http://www.fcm.unicamp.br/pesquisa/etica/index.html)

CEP, 03/03/09.  
(Grupo III)

**PARECER CEP:** Nº 043/2009 (Este nº deve ser citado nas correspondências referente a este projeto)  
**CAAE:** 0032.0.146.000-09

### I - IDENTIFICAÇÃO:

**PROJETO: “O ESPAÇO DE FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA NO CONTEXTO DE UM PROJETO INTEGRADO DO ENSINO DE CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA”.**

**PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** Adriana Ofretorio de Oliveira Martin.

**INSTITUIÇÃO:** Faculdade de Educação /DEPRAC/UNICAMP

**APRESENTAÇÃO AO CEP:** 05/02/2009

**APRESENTAR RELATÓRIO EM:** 03/03/10 (O formulário encontra-se no *site* acima)

### II - OBJETIVOS

Investigar como o aluno do Curso de Pedagogia compreende sua formação como professor para uma prática integrada de matemática e ciências para os anos iniciais do ensino fundamental ao produzir narrativas reflexivas no contexto do Projeto Integrado desenvolvido no curso de Pedagogia da UNICAMP.

### III - SUMÁRIO

O método fundamenta-se na observação participante. A pesquisa centra-se em uma análise documental das produções discursivas dos alunos durante seu processo de formação que acontece no contexto do Projeto Integrado. Serão observadas as produções textuais de 12 alunos na faixa etária de 19 a 35 anos. Serão escolhidas as produções dos sujeitos que tenham participado da disciplina Estágio Supervisionado, Fundamentos do Ensino de Matemática e Fundamentos do Ensino de Ciência e Prática de Ensino.

### IV - COMENTÁRIOS DOS RELATORES

Após respostas às pendências, o projeto encontra-se adequadamente redigido e de acordo com a Resolução CNS/MS 196/96 e suas complementares, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

### V - PARECER DO CEP

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, após acatar os pareceres dos membros-relatores previamente designados para o presente caso e atendendo todos os dispositivos das Resoluções 196/96 e complementares, resolve aprovar sem restrições o Protocolo de Pesquisa, bem como ter aprovado o Termo do Consentimento Livre e Esclarecido, assim como todos os anexos incluídos na Pesquisa supracitada.

Comitê de Ética em Pesquisa - UNICAMP  
Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126  
Caixa Postal 6111  
13083-887 Campinas – SP

FONE (019) 3521-8936  
FAX (019) 3521-7187  
cep@fcm.unicamp.br

- 1 -



O conteúdo e as conclusões aqui apresentados são de responsabilidade exclusiva do CEP/FCM/UNICAMP e não representam a opinião da Universidade Estadual de Campinas nem a comprometem.

#### VI - INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).

Pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.1.z), exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade do regime oferecido a um dos grupos de pesquisa (Item V.3.).

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4.). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, Item III.2.e)

Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos na Resolução CNS-MS 196/96.

#### VI I- DATA DA REUNIÃO

Homologado na II Reunião Ordinária do CEP/FCM, em 17 de fevereiro de 2009.

*Prof. Dra. Carmen Sílvia Bertuzzo*  
PRESIDENTE DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
FCM / UNICAMP