

DOI: 10.47456/3qwakb65

Do campo do estágio supervisionado ao sabor das experiências docentes: um relato de experiência

From the field of supervised internship to the flavor of teaching experiences: a report of experience

Ruth Sales Firme Moreira
Rita de Cassia Cristofoleti

Resumo: Este trabalho é resultado do entrelaçamento das aulas da disciplina de Ensino Fundamental II, ministradas no 8º (oitavo) período do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Norte do Espírito Santo-Universidade Federal do Espírito Santo (CEUNES-UFES), bem como de experiências durante o estágio supervisionado na turma de um 4º ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal localizada em São Mateus, ES. O trabalho foi constituído tendo como base a abordagem sobre a “experiência” nos termos de Larrosa (2002) e teve como objetivo apresentar vivências de uma discente do curso de Pedagogia dando destaque para a importância do ato de estagiar na formação docente. Inicialmente, se pensa o relato de experiência em si e como ele é potente de, também, se fazer experiência. Após, segue a narração de acontecimentos no contexto do estágio pela voz da primeira autora do texto, cuja centralidade está nas observações das professoras regentes em sua relação com a turma, nos encontros e afetamentos da estagiária com as docentes e com as crianças. Como resultado dessa experiência, o texto apresenta notas de caderno de campo da primeira autora e atividades pensadas e desenvolvidas junto das crianças, podendo servir de pistas teórico-metodológicas e, a partir dessas, de ensino. Na última seção há uma (não) conclusão, imbuída de considerações que apontam para novos viveres e perguntas outras, agora com o olhar, corpo e pensamento revestidos das experiências vividas. Espera-se que, com os relatos e discussões apresentadas, este trabalho contribua para refletir a estreita proximidade entre teoria e prática, experiência e afeto no chão da escola, bem como relações de poder e (im)possibilidades no estágio em docência.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Formação Docente; Sala de Aula; Relações de Ensino.

Abstract: This work is the result of the intertwining of coursework from the subject "Elementary Education II," taught in the eighth semester of the Pedagogy degree program at the Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Federal University of Espírito Santo (CEUNES-UFES), and experiences from a supervised internship in a 4th-grade class at a public municipal school located in São Mateus, Espírito Santo, Brazil. The study is grounded in the concept of "experience" as proposed by Larrosa (2002) and aims to present the lived experiences of a student in the aforementioned program and institution, highlighting the significance of the internship in teacher education. Initially, the focus is on the experience report itself and its potential to also become an experience. Subsequently, the narrative recounts events from the internship context through the voice of the first author, centering on observations of the lead and assistant teachers in their interactions with the class, as well as on the encounters and emotional connections formed between the intern, the teachers, and the children. As an outcome of this experience, the text presents excerpts from the first author's field journal and activities designed and implemented with the children, offering theoretical-methodological insights that may inform pedagogical practice. The final section provides a (non-)conclusion, consisting of reflections that gesture toward new ways of being and fresh inquiries—now shaped by the lived experiences of the body, mind, and gaze. It is hoped that the accounts and discussions presented in this work will foster reflection on the close relationship between theory and practice, experience and affect within the school environment, as well as on power dynamics and the (im)possibilities inherent in the teaching internship.

Keywords: Supervised Internship; Teacher Education; Classroom; Teaching Relationships.

Introdução

Os períodos de estágio são fundamentais para formação de todo/a e qualquer profissional. Neles, recebe-se sensibilizações acerca da área estudada, momento no qual o/a estudante terá uma noção, ainda que mínima, da atuação profissional que formula a partir do curso de graduação. Na formação de professores/as, o ato de estagiar apresenta-se com caráter fundante do/a discente de licenciatura, em face da carreira que escolheu para si: ator ou atriz, num ensaio constante, uma vez que, na esteira do pensamento de Freire (2004), somos seres inacabados no palco da educação.

No curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ceunes - UFES), além das disciplinas teóricas e outras práticas vivenciadas no próprio ambiente universitário, estão previstos estágios em ambientes escolares e não escolares como parte da formação dos/as futuros/as pedagogos/as que cumprirem, de maneira integral, a grade curricular prevista no Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Longe de romantizar o vínculo de atuação compreendido pelo estágio, que, por vezes, se apresenta com muitas fragilidades, tendo em vista que o/a estagiário/a ocupa uma espécie de não-lugar na escola e outros ambientes (Fontana; Guedes-Pinto, 2002), o presente relato de experiência objetiva apresentar vivências de uma discente do curso de Pedagogia, quando, no oitavo período, realizou estágio em uma escola pública localizada no município de São Mateus, ES, em uma turma do quarto ano do ensino fundamental, para a disciplina de Estágio Supervisionado: Ensino Fundamental II.

A ênfase da escrita está na sua relação com a turma estagiada, bem como com os/as professores/as da classe, dedicando maior atenção nas impressões que teve da professora regente e auxiliar e os atravessamentos causados pelas crianças. As considerações que constam no final do trabalho são inconclusivas e trazem em seu bojo a manifestação da concepção de “experiência” adotada neste trabalho, que tem como referência o pensamento de Larrosa (2002).

Relato de experiência e experiência do relato como uma escrita de si

Larrosa (2002), ao dissertar sobre o sujeito da experiência, diz que vivemos muitas coisas, fazemos muitas atividades cotidianamente, somos muito informados, porém, poucas são as coisas que realmente nos acontecem. O sujeito da experiência encontra-se numa posição de “ex-posição”, por quem as coisas passam; ele é, portanto, caminho. Diante disso, pode-se produzir e estar em constante movimento, para vários lados e em distintos âmbitos, e, ainda assim, estarmos falando de um sujeito inexperiente, de quem muito fez e viveu, porém nada ou pouca coisa lhe tocou. “Experientiar”, portanto, é quando algo, de fato, acontece ao e no sujeito. Nas palavras de Larrosa (2002, p. 25),

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso, é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

A seguir, um exemplo de experiência, de acontecimento, em Graciliano Ramos (2012), nos seus primeiros contatos com a leitura, escola e um ser de amor - sua professora:

Achava-me empoleirado no balcão, abrindo caixas e pacotes, examinando as miudezas da prateleira. Meu pai, de bom humor, apontava-me objetos singulares e explicava o préstimo deles. Demorei a atenção nuns cadernos de capa enfeitada por três faixas verticais, borrões, nódoas cobertas de riscos semelhantes aos dos jornais dos livros. Tive a ideia infeliz de abrir um desses folhetos, percorri as páginas amarelas, de papel ordinário. Meu pai tentou avivar-me a curiosidade valorizando com energia as linhas mal impressas, falhadas, antipáticas. Afirmou que as pessoas familiarizadas com elas dispunham de armas terríveis. [...] E a aprendizagem começou ali mesmo, com a indicação de cinco letras já conhecidas de nome. [...] Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. Resisti, ele teimou - e o resultado foi um desastre. Cedo revelou impaciência e assustou-me. Atirava rápido meia dúzia de letras, ia jogar solo. À tarde, pegava um côvado, levava-me para a sala de visitas - e a lição era tempestuosa. [...] A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem uma ameaça. [...] Conduziram-me à rua da Palha, mas só mais tarde notei que me achava lá, numa sala pequena. Avizinham-me de uma senhora baixinha, gordinha, de cabelos brancos. Fileiras de alunos perdiam-se num

aglomerado confuso. As minhas mãos frias não acertavam com os objetos guardados na caixa; os olhos vagueavam turvos, buscando uma saliência de massa indistinta; a voz da mulher gorda sussurrava docemente. [...] Felizmente, d. Maria encerrava uma alma infantil (Ramos, 2012, p. 109-123).

Uma docência ética exige o pensar a própria prática. A formação continuada de Freire (2004) se traduz nesses termos: uma práxis que é pensada, refletida. Madalena Freire (1986), em artigo tecido no tom de relato de experiência, narra episódios que lhe aconteceram num período em que dava aulas para crianças moradoras de uma região periférica em São Paulo, na Vila Helena. A ênfase do texto está em dizer de suas aulas, devolutivas das crianças e suas perspectivas sobre as mulheres do referido lugar.

Em outro texto, cuja centralidade está no planejamento, a professora aponta que, no término dos momentos de aula, fazia registro do que acontecera e pensava sua prática. Era Madalena escrevendo de si, para si, objetivando pensar sua práxis. Ela criou, portanto, um certo *ethos*, uma determinada maneira de viver e agir de seu ser professora, na qual a única constante era a “[...] re-elaboração viva [...] centrada na reflexão” (Freire, 1997, p. 3).

Madalena não terceirizava verdades acerca de seu ser professora; pela escrita feita e visitada de seus momentos com as crianças, aventurando-se, como dito por Fischer (2012, p. 22) “[...] trazer para o âmbito cotidiano da educação o que Foucault nos sugere - na esteira de Nietzsche, vale dizer [...] um experimentar a si mesmo, na singularidade das próprias travessias”. Em suas palavras sobre a experiência com mulheres e crianças da Vila Helena:

Depois de muito rolar, rasgar, duvidar, procurar sem encontrar uma forma adequada, que exprimisse o vivido nesses 5 meses, decidi estruturá-lo em histórias. Histórias do meu processo, histórias do grupo, histórias das crianças, histórias dessa paixão que começa. Refletir sobre a prática na Vila Helena nesses 5 meses de trabalho, é falar sobre algo ainda frágil, em gestação, que vem me questionando em todos os aspectos da minha pessoa, do meu “sou” professora (Freire, 1986, p. 86).

Buscando deixar em registro, (re)pensar práticas não só vivenciadas, mas experimentadas no momento de estágio, a seguir consta o relato de uma experiência - nos termos de Larrosa, inspirado nas tessituras de Madalena Freire. A narrativa está na primeira pessoa

do singular por se tratar de acontecimentos e atravessamentos vividos pela primeira autora do texto, aluna de graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia do Ceunes - UFES.

Eu e as professoras (regente e auxiliar) e elas pela minha perspectiva

Não foi a primeira vez que fiz contato com a escola em questão, uma vez que o estágio em Ensino Fundamental I¹ foi feito na mesma unidade de ensino. Como da primeira vez, a gestão escolar me recebeu muito bem, atendendo às minhas demandas - questões de documentação para registro do estágio - e, novamente, a diretora deu uma passeada comigo pela escola, me apresentando as turmas de 4º e 5º anos. Se não me engano, passamos em umas três salas, até chegarmos na turma da professora que me supervisionou no estágio.

Sua sala ficava localizada numa das extremidades laterais da escola; ela mantinha uma postura profissional séria e uma relação de trabalho ética com seus/suas colegas. Não era uma pessoa inacessível, me pareceu que era reservada e observadora até que se sentisse confortável para um pouco mais de abertura e contato. Escrevo isso porque, como estagiária, entendo que se estabelece uma relação de poder dentro da sala entre mim e as professoras. De acordo com Cristofoleti (2020), o que nós, enquanto aprendizes e corpo estranho que chega em uma instituição de ensino, fazemos (quando conseguimos) é conquistar um lugar para que o estágio se realize.

Ela apresentava e dizia possuir uma ampla experiência em sala de aula e com gestão escolar; tratava seus/as alunos/as com respeito e maleabilidade. No que concerne à professora auxiliar, sua relação com alunos/as que acompanhava de perto, ao lado, era de cuidado.

Depois de um tempo, num movimento muito natural, conseguimos estabelecer um diálogo aberto, tranquilo, de tom amigável. Me pareceu que houve uma conquista mútua (eu dela e ela

¹ Os estágios obrigatórios do curso de Pedagogia do CEUNES na área dos anos iniciais do Ensino Fundamental são divididos em Estágio Supervisionado: Ensino Fundamental I e Estágio Supervisionado: Ensino Fundamental II.

de mim) e que se deu pelo silêncio, observação e seriedade no/do trabalho que ali começava a se realizar, no estágio.

As crianças comigo e eu com elas

Uma experiência que ficará marcada em mim do curso de Licenciatura em Pedagogia é a questão do afeto vivido e abertura para o novo vindo das crianças. Não houve uma turma na qual eu realizasse o estágio que a atitude primeira de se construir uma ponte entre mim e elas não partisse da turma primeiro. As crianças são mais diretas no que querem e sempre há aquelas que querem me conhecer, saber o que estou fazendo ali, onde estudo, qual minha idade; vem e me abraçam, querem tocar (e tocam, não somente fisicamente, mas na minha racionalidade, memória e sentimentos). Sobre o movimento da criança, sua inocência, que é um “sagrado dizer-sim” à vida que se apresenta, bem escreveu Nietzsche, pela voz do profeta, Zaratustra: “Inocência é a criança, e esquecimento; um novo começo, um jogo, uma roda a girar por si mesma, um primeiro movimento, um sagrado dizer-sim” (Nietzsche, 2020, p. 26).

Se trata de uma turma com 25 (vinte e cinco) alunos/as. Dentre eles/as, há vários/as que, pelo que disse a professora e alguns professores de áreas específicas, têm dificuldades de aprendizagem no tempo “normal” por conta de alguma especificidade. Na história que conto e relato da turma, sim, há bastantes discentes com suas especificidades, alguns/mas em processo de investigação, outros/as já laudados/as, mas que caminham, acompanham o que está acontecendo, no sentido pedagógico, em seus ritmos próprios.

A turma era estigmatizada por algumas pessoas, e para tecer comentários acerca disso, vou me recorrer ao pensamento foucaultiano, me embasando nos seus estudos acerca da história da loucura. Se tem história, significa que tem um início, que foi produzida. De acordo com Foucault (1978), o sujeito louco na Idade Média tinha um aspecto sacro, como alguém iluminado/a, privilegiado/a por alguma divindade. Porém, com o advento do sujeito da razão, impulsionado pelo Iluminismo e pela filosofia descartiana - do *cogito*, isto é, do penso -, o sujeito louco passa a não ser mais objeto

do discurso religioso e torna-se objeto do discurso médico. Assim, pelo saber médico, passa a ser visto como passível de medicalização, isolamento, práticas de contenção. O sujeito louco, portanto, é constituído de maneiras distintas pelas diferentes práticas discursivas e não discursivas, as quais são perpassadas pela relação saber-poder.

Em Foucault, sempre quando nos referimos ao saber, ele tece e é tecido conjuntamente pelo poder; o saber é derivado do poder, isto é, capacidade de gerir a conduta do outro e incrementa-o. Sendo assim, é sempre “saber-poder”. Acontece que, nós, educadores e educadoras, ocupamos um lugar de sujeitos no discurso pedagógico que nos permite enunciar enquanto quem nomeia, classifica, “detém” a “verdade” sobre o outro, que, nesse caso, são nossos alunos e alunas.

Durante um dos dias de observação, um professor me disse: “Nessa turma, a maioria tem problema. Quase todo mundo precisa de laudo”. Ocupando o lugar de um sujeito que “sabe”, o docente tem disponível e utilizou o enunciado de dizer sobre e classificar alunos e alunas daquela turma. Porém, não foi isso que ouvi no contra-discurso - termo utilizado por Foucault para se referir ao discurso dos delinquentes, que, de maneira semelhante aos loucos os quais são produzidos pelo saber médico, são produzidos pelo discurso jurídico (Foucault, 1989), isto é, o discurso daqueles/as que são classificados como quem tem “problema”.

Ouvi (ouvindo e observando) os movimentos da turma, principalmente quando estavam sob os cuidados, ensino e supervisão da professora regente e percebi que eu conseguiria realizar um trabalho com as crianças - o que, de fato, aconteceu -, não pelo motivo de que eu haveria de dar aula, mas porque elas conseguem, carregam consigo o “movimento primeiro”, estão abertas à vida, especialmente o aprendizado. Eu as vi fazendo as atividades, se relacionando entre elas mesmas (às vezes, com algumas ranhuras, mas, nada além do que penso ser natural), se divertindo, criando, amando, odiando... Enfim, era uma turma de estudantes, cada um/a vivendo o tempo de suas infâncias geradoras de movimentos ora autônomos, ora direcionados.

A professora regente com a turma pela minha percepção

A professora regente assume a responsabilidade de quem ocupa um lugar de autoridade em relação à turma. Já tem muitos anos de docência, mas isso não a embruteceu de todo e me pareceu ser uma pessoa que está “antenada” a questões atuais da educação, utilizava de diversos materiais e espaços da escola em sua prática. As crianças a respeitavam muito. Como expresso por Arendt (2000), a autoridade do/a professor/a é autenticada pelo seu saber e a docente sabe o que diz, tem segurança de conversar com a turma sobre os conteúdos a serem abordados. Além dessa questão, era uma pessoa que me pareceu ser sensível e aberta às questões que não tocam apenas na parte pedagógica do processo, mas estava atenta ao comportamento de seus/as alunos/as. Havia uma aluna da turma que sempre ia à escola sem tomar café da manhã. A professora me disse que a família a tratava como se ela fosse uma adulta, deixando-a, por vezes, a cargo dela mesma. Ainda pensando com Arendt (2000) para problematizar essa situação, há um sério risco em se comprometer as gerações mais novas se as deixar-mos a cargo delas mesmas, porque nós, adultos/as, devemos proteger as crianças do mundo e apresentá-las a ele, colocando em relevo que elas podem criar a partir de algo. A sensação que me vem quando penso nessa menina é que sempre vai ter uma lacuna que a acompanhará, uma falta de uma espécie de substância, referência criativa para que ela siga em frente de uma maneira menos conflituosa.

De maneira geral, a professora é respeitosa com as crianças e estas com ela. Eu não a vi se alterando em nenhum momento com seus/as alunos/as de forma a ferir a dignidade humana da turma. Foi bom estagiar nessa turma e ver um trabalho sério sendo feito.

Momento da aplicação do projeto de intervenção: caminhos, trilhas e possibilidades

O momento de aplicação do projeto de estágio é a travessia no tempo que me oportuniza verificar se a minha percepção e escuta - dos/as alunos/as e da professora regente -, durante a observação, foram feitas de maneira a contribuir para a aquisição de bens simbólicos pela turma. O que me permite verificar isso são,

principalmente, as perguntas do tipo “Que é isso? Como faz?”; a curiosidade (condição para que o ato de educar se faça - Kohan (2022)) das crianças frente ao “novo”. Para proceder aos atos requeridos no estágio, trabalhei dentro da grande área de Ciências Humanas, centralizando-me nas disciplinas História e Geografia, com o tema Pré-História.

No início da aplicação do projeto, fiz uma fala breve à turma sobre do que se tratava aquele momento. Deixei bem enfatizado que eu estava aprendendo, experimentando e que contava com a gentileza das crianças em me ajudarem a me perceber enquanto uma potencial professora (ou não). Começamos conversando sobre a temática do dia e percebi que, embora os/as alunos/as já soubessem algumas coisas, ainda havia algumas arestas a serem aparadas acerca da pré-história da humanidade.

Passei um texto. Confesso que “errei a mão” no tamanho dele; ficou grande demais, mas não foi intencional. Quando cheguei em casa, mexi no tamanho do texto do outro dia, diminuindo-o e o segundo dia fluiu melhor que o primeiro.

Uma das propostas era levar as crianças ao laboratório de informática para fazerem uma atividade na plataforma *Word Wall*. Se trata de uma comunidade de pessoas que produzem jogos educativos. No planejamento, montei o jogo de perguntas de acordo com o texto e com o que haveríamos de conversar. Fomos ao laboratório de informática e, antes de começarmos a jogar, pedi que as crianças fizessem uma pesquisa: “Pesquisem no Google ‘Arte Rupestre’”. Nesse momento, elas pesquisaram e ficaram olhando as imagens. Meu objetivo era o de começar já a sensibilizá-las para o que estava por vir e que elas apenas olhassem, analisassem, dessem nomes e significados ao que estavam vendo.

Nas horas de observação, percebi a grande dificuldade da turma em relação à cartografia. Desse modo, nas atividades que passei, sempre pedia em alguma pergunta que as crianças fossem até o mapa e identificassem países, regiões e estados brasileiros. Durante a semana toda de aplicação do projeto o mapa ficou disposto em algum lugar da sala. Nas atividades, pedi que as crianças identificassem onde

se encontrava o Egito, Turquia e Iraque, em função dos importantes rios que se encontram nesses países, às margens dos quais as primeiras civilizações humanas se fundaram, a saber: rio Nilo, Tigre e Eufrates. Além desses países, como abordei movimentos migratórios e sítios arqueológicos brasileiros, também indiquei em enunciados de questões que pintassem no mapa disponibilizado na última atividade da aplicação do projeto Haiti, Cuba, Colômbia e Venezuela (países dos quais o Brasil recebe imigrantes), bem como a que regiões brasileiras pertencem certos sítios arqueológicos de alguns estados. As crianças se interessaram muito pelos momentos que exigiam delas ida e consulta ao mapa.

Nas aplicações dos projetos de estágios sempre há um momento que julgo ser o ponto mais alto. Neste, a melhor parte foi a aula de arte rupestre. Disponibilizei a cada estudante uma pedra de seixo e coloquei em recipientes tinta amarela e vermelha. Antes de começarmos a pintar, fiz uma fala introdutória do que se tratam os registros, onde encontrá-los e do que eram feitos. Como são marcas que exprimem o que era o dia a dia da humanidade pré-histórica, a proposta foi de que as crianças pintassem em sua pedra o que era mais importante em seu cotidiano.

Depois de prontas, os/as alunos/as apresentaram para a turma toda o que haviam pintado. Elementos como família, animais de estimação, natureza, eletrodomésticos e coisas que as crianças fazem cotidianamente apareceram nas obras. De modo geral, foi um momento muito bom, as crianças receberam bem a atividade.

No dia seguinte, conversamos sobre o momento descrito acima, para iniciar a aula e recebi uma devolutiva muito positiva das crianças. Uma delas disse que chegou em casa comentando com sua mãe sobre a atividade, quando a mãe disse que já tinha visto em algum lugar, mas que não sabia que o nome é “Arte Rupestre”. Com essa situação, ficou evidente que as crianças modificam não apenas o conhecimento generalizado que elas mesmas têm, como também o de pessoas próximas. Agora, não somente a referida aluna, mas também sua mãe sabe o nome que se dá a esses registros. Fico feliz que a escola defendida por Saviani (1999), aquela que é responsável por ensinar os

conhecimentos sistematizados pela humanidade, tenha se colocado e mostrado sua potencialidade com os registros nas pedras de seixo. Na Figura 1 e Figura 2 constam alguns dos registros das produções dos/as alunos/as.

Figura 1: Pedra de um dos estudantes



Fonte: Acervo das autoras.

Figura 2: Pedra de um dos estudantes



Fonte: Acervo das autoras.

Tivemos uma outra aula (a última) somente para produção artística que, confesso, me frustrou um pouco. Esse sentimento foi decorrente da seguinte impressão: uma produção que deveria ser livre

- a proposta era a de que as crianças criassem o ser humano e seu mundo do jeito que quisessem - acabou sendo, por parte da maioria, algo já visto: quase não houve experimentação, toda hora alguém me chamava e perguntava se poderia ser desse ou daquele jeito, quando não repetiram em forma de desenho a pré-história humana estudada nas disciplinas de História e Geografia. Contudo, de todo modo, foi uma semana de aplicação do projeto cheia de atravessamentos, não só no sentido pedagógico, de sair de um lugar do conhecimento para outro mais qualificado, mas de encontros e experiências.

Não posso deixar de pôr em registro a importância das professoras - regente e auxiliar - para que o estágio se fizesse. Eu me senti muito respeitada por ambas. Elas me apoiaram, me ajudaram, deram suas devolutivas, o que me faz ser muito grata pelo trato delas. Deixo expressa minha admiração pelas duas, que, sem medo e confiantes no trabalho delas mesmas - me pareceu -, criaram um ambiente que me deixou confortável e me permitiu experimentar.

Não foi uma semana agitada. Para mim, foi uma semana que teve duração (fragmento de tempo cada vez mais raro em nossos dias), no melhor sentido do termo. Cortamos o tempo em fatias cada vez menores com o grande volume de atividades que fazemos. Assim, o tempo passa mais depressa porque o intervalo entre uma atividade e outra, ou seja, a duração, esse espaço de tempo entre os eventos, está sempre comprimido. Eu tinha disponíveis 10 (dez) horas para desenvolver meu planejamento com as crianças. Em termos de quantidade, não ensinei muita coisa, mas, ocupamos todas as horas necessárias para cumprimento do estágio. Repito: foi um tempo que durou. Duração é o que fica enquanto memória, e é necessário que haja espaços entre eventos para que a vida dure mais. A mim, o que fica desse estágio, é vivenciar mais e cuidar com os acontecimentos, para que eles se tornem uma duração que seja importante e traga sentido à minha existência.

No final do meu tempo com a turma, agradeci à ela pela gentileza em atender ao convite de se sentar à mesa comigo (no sentido da receita de ambrosia, presente no texto de Roseli Fontana (2001)) e compartilhar aquele momento. Marina levantou a mão e disse com

todo brilho e verdade (a verdade dela): “Eu desejo que você tenha muito sucesso na sua carreira e que Deus te abençoe”. Ela me fez sentir algo nobre: esperança.

(In)conclusão do estágio: “o que” ficou da experiência e ainda tem gerado movimentos de aprendizagem em mim?

Para dizer do que aprendi (ou estou aprendendo), assumo como aprendizagem a mudança, uma relação biofílica com a vida, ou seja, que ama o movimento, a mobilidade, a abertura, o fazer-se constante, o sempre vir a ser (Freire, 1979). Foi o último estágio obrigatório em sala de aula que tive de cumprir. Em todos esses momentos de ir à escola para experimentar uma possibilidade de lugar para trabalho na educação, sempre me esbarro com uma questão minha, o que dificulta, às vezes, a realização dessa obrigatoriedade, mas, no final, eu chego ao final (ou começo de novo), num ensaio constante.

Gosto dessa ideia de ensaio. Talvez, o que eu tenha aprendido é que ser docente é um ensaio constante porque a educação se faz nesse palco das relações entre diferentes, não há nada fixado tão rigidamente que não possa ser mudado, o que é condição para que a dialogia (relação de horizontalidade), posta por Freire, se faça. Falar deste estágio é falar dos anteriores, que ainda duram. Me parece que, no limite, o que fica para mim é a necessidade do preparo, estudo - porque ensinar exige essas coisas -, entrelaçada à nossa condição humana: da falta, da inconclusão e contingência.

Embora no período de formação em questão o que decorre das experiências em estágio estejam muito no campo do “talvez” e do “me parece que”, as vivências relatadas me serviram para continuar em defesa da escola pública, esta que, muitas vezes é atacada por reformadores e aqueles que rogam por seu fim, ao adjetivarem-na de arcaica, reprodutora do *status quo* e ineficiente, enquadrando-a em termos empresariais (Masschelein; Simons, 2014). A despeito disso, acredito que as unidades de ensino formais trazem em seu bojo a potencialidade em proporcionar tempo livre das obrigações para com instituições como família e Estado, sem dizer do mercado de trabalho, aos/às estudantes, possibilitando a estes a transformação de sua realidade material e simbólica pelo aprendizado de conhecimentos

sistematizados. Nesse sentido, a escola pública tem o poder de profanar, colocar ao toque e disponibilidade de apreensão de todos/as que pisam em seu chão, num tempo comum, o que ficaria restrito em classes sociais mais elevadas.

Referências

- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 5.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.
- CRISTOFOLETI, R. C. Reflexões sobre a formação inicial de professores: uma análise sobre o espaço da supervisão de estágio. **Comunicações Piracicaba**, São Paulo, v. 27, n. 21, p. 273-290, jan. - abr. 2020.
- FISCHER, R. M. B. **Trabalhar com Foucault**: Arqueologia de uma paixão. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, M. et al. Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão. **Instrumentos Pedagógicos II**. São Paulo: s/e., 199, p. 54-58.
- FREIRE, M.; MELLO, S. L. Relatos da (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 56, n. 4, p. 82-105, fev. 1986.
- FOUCAULT, M. **História da loucura na idade clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- FONTANA, R. A. C.; GUEDES-PINTO, A. L. **Desatando os nós da formação docente**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- FONTANA, R. Sobre a aula - uma leitura pelo avesso. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 7, n. 39, p. 31-37, jun. 2001.
- KOHAN, W. O. **Paulo Freire**: um menino de 100 anos. 1. ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2021.
- LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 20-28, jan.- abr. 2002.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. 1. ed. São Paulo: Schwarcz, 2020.
- RAMOS, G. **Infância**. 1. ed. São Paulo: Record, 2012.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: polêmicas do nosso tempo. 32. ed.

São Paulo: Editora Autores Associados, 1999.

Sobre as Autoras

Ruth Sales Firme Moreira

ruth.moreira@edu.ufes.br

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES-UFES). Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES-UFES).

Rita de Cassia Cristofoleti

rita.cristofoleti@ufes.br

Graduada em Psicologia pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas (DECH) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES-UFES). Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES-UFES).