



O ESTÁGIO CURRICULAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - APONTAMENTOS SOBRE O PROCESSO DE INSERÇÃO NO CAMPO DE ESTÁGIO

Roseli A. Cação Fontana

*Faculdade de Educação
Universidade de Campinas*

Resumo

Em interlocução com contribuições da antropologia sobre o trabalho de campo, com as discussões de Schwartz acerca dos processos de formação profissional, de Ezpeleta e Rockwell acerca das relações entre a “história documentada” e a “história não documentada”, de Bakhtin sobre a produção de sentidos e de Thompson a respeito da experiência, este texto focaliza o processo de inserção do estagiário na escola, como um momento decisivo na constituição da profissionalidade docente, no qual os futuros professores cotejam suas compreensões da docência com as condições sociais cotidianas de sua produção e com as compreensões e sentidos que dela circulam no processo de formação.

Palavras-chave: Formação Inicial;
Prática Docente; Estágio.

**CURRICULUM TRAINING PROGRAM IN THE EARLY
YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHING -
NOTES ON THE PROCESS OF FIELD PLACEMENT**

Abstract

In an interchange between contributions of Anthropology to field studies and discussions by Schwartz on the processes of professional development, studies by Ezpeleta and Rockwell concerning the relationships between “documented history” and “non-documented history,” studies by Bakhtin on the production of sense and by Thompson about experience, this text focused on the process of school placement of a trainee, as a decisive moment in the constitution of the teaching professional, in which future teachers compare teaching knowledge with daily social conditions from their production and the resultant comprehension and sense in the formation process.

Keywords: Early Formation; Teaching Practice; Training Program.

Introdução

Assumindo que o objetivo fundamental do estágio, como atividade acadêmico formativa, é promover um alargamento da compreensão da cultura escolar em suas práticas e apreciações valorativas, pelo cotejamento das diversas concepções de educação, ensino, escola e docência presentes no processo de formação profissional, proponho-me, neste texto, a analisar o processo de inserção na escola da perspectiva das relações de aproximação/ distanciamento, aceitação / recusa, compreensão / incompreensão, inclusão / não inclusão, confiança / desconfiança tecidas entre o estagiário e seus interlocutores, entendidos como sujeitos singulares que ocupam papéis e lugares sociais distintos em uma dada formação histórica que é constitutiva de sua memória de sentidos e das regras de conveniência que regem sua convivência.

Como assinala Silva (2000, p.25), *as culturas só se encontram* [e são compreendidas] *através dos encontros dos homens*, nos quais se indiciam diferentes modos de compreender e valorar o vivido e os saberes sobre ele produzidos e as políticas de conhecimento que regem tais relações, hierarquizando esses saberes. No caso dos estágios, as políticas de conhecimento remetem aos diferentes modos de compreender os papéis do estagiário, do professor, da escola, das ciências em educação, da pesquisa, das teorias, das práticas e das técnicas no processo de formação.

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

As imagens que o estagiário tem de si e de seus interlocutores são mediadas pelos livros que se lêem sobre a escola e seus rituais, pelos relatos de experiência que chegam aos estagiários por diversas vias, pelas orientações que os estagiários recebem de seus formadores, pelas negociações que se vão produzindo entre o estagiário e seus interlocutores. Essas imagens, elaboradas no processo de formação, prolongam-se para além dele, na medida em que as experiências nele vividas afetam a empatia dos sujeitos em relação às atividades docentes e formativas.

Os sentidos e posições em jogo nas relações de estágio, as incertezas, expectativas, dificuldades e desconfortos intelectuais, que marcam a inserção dos estagiários nessas relações e as possibilidades formativas nelas implicadas mobilizaram-me a tomá-las como objeto de consideração neste texto.

Para discuti-las, recorri a algumas contribuições da antropologia no tocante ao trabalho de campo, às teses de Bakhtin e Thompson acerca da produção de sentidos e da experiência como significação, a categorias formuladas por Schwartz para a análise dos processos de formação profissional e por Ezpeleta e Rockwell para a compreensão das relações que se tecem entre a vida cotidiana e a grande história.

O estágio como entrelaçamento entre condições de produção distintas do processo de formação.

O estágio, como parte significativa da preparação profissional do estudante, é uma atividade em que o aprendizado do processo de trabalho articula duas condições de produção distintas: a atividade da educação formal e a vivência de situações de trabalho. Essa distinção é tributária das contribuições de Schwartz¹ (2000, 2001, 2008, 2009) sobre os processos de formação profissional.

¹ Refiro-me a Yves Schwartz, filósofo e pesquisador do Centro Nacional de Pesquisas Científicas no campo da Ergologia (estudos das situações relativas às atividades de trabalho), que tem se dedicado tanto ao estudo do imbricamento entre os conhecimentos disciplinares acadêmicos e aqueles construídos em situação de

Na atividade da educação formal, vinculada à universidade, o estudante entra em contato com os sistemas explicativos das ciências, da filosofia, da jurisprudência sobre a escola e sobre o ensino e com os métodos e técnicas relativos à docência. Apresentados na forma de conhecimentos disciplinares, de caráter teórico² e teórico-prático³, tais sistemas explicativos fundamentam as normas antecedentes que qualificam as práticas educativas escolares como “trabalho prescrito” (SCHWARTZ, 2000).

Por “trabalho prescrito” entende-se o conjunto relativamente estabilizado de políticas e normativas, expressas nas formas de princípios, leis, pareceres, regimentos, propostas curriculares, projetos de ensino, etc., que norteia a organização da escola e unifica suas atividades, no que diz respeito à divisão de tarefas, à definição de papéis sociais e à atribuição de responsabilidades dentro dessa instituição; ao sistema hierárquico em que essas tarefas, papéis e responsabilidades se inserem, às modalidades de comando e de controle a que estão submetidos; aos regulamentos de espaço e de tempo que os regem; aos discursos e às identidades sociais a eles vinculados.

Esse conjunto de políticas e normativas não nasce no interior da instituição escolar. Ele se inscreve na divisão social do trabalho, é regulamentado e regulado pelo Estado e circula socialmente na forma de documentos escritos. Juntamente com outros tantos documentos produzidos nas unidades escolares, tais como o projeto político pedagógico, os planos de ensino, os planos de aula, etc., que detalham as normativas do trabalho prescrito nesse âmbito, tais normativas

trabalho, quanto das implicações mútuas entre a experiência laboral e a atividade linguageira nas situações de trabalho.

² Os conhecimentos teóricos nascem do esforço em compreender as práticas educativas e caracterizam-se por serem sistematizados, lógicos, racionais, explicativos e generalizantes.

³ Entende-se por conhecimento teórico-prático a abordagem teórica apresentada de forma articulada com suas implicações práticas.

compõem a “história documentada” (EZPELETA e ROCKWELL, 1986)⁴ da escola.

A observação e a vivência de situações de trabalho, por sua vez, são instauradas pela inserção do estudante na escola básica, na condição de estagiário - um professor aprendiz de passagem pela escola. Nessa condição, o estudante é orientado a buscar indicadores da organização da escola e de suas atividades não apenas na sua história documentada, mas também na dinâmica das relações sociais ali produzidas, nas quais é chamado a se inserir, aproximando-se da vida cotidiana da escola e de suas particularidades. Essas particularidades são mediadas pela história do Estado, sociedade e do sistema educacional em que a escola se insere; pela história cívica e política; pelas relações produzidas no cotidiano escolar, entre professores, alunos, pais, diretor, coordenador, funcionários, entendidos como pessoas⁵ portadoras de conhecimentos, interesses e valores, que ocupam distintos lugares sociais⁶ na escola.

A chegada ao campo de estágio é um momento delicado e decisivo, que implica dificuldades e idiosincrasias, na aproximação do estudante com o complexo de situações e de planos interativos constituídos pela diversidade entre as pessoas que compõem a escola, em termos de classe social, de geração, de gêneros, dos papéis e lugares sociais por elas ocupados, na hierarquia da própria escola e do

⁴ As categorias de “história documentada” e “história não documentada”, que será referida a seguir, foram propostas pelas pesquisadoras mexicanas Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta, em seus estudos sobre a pesquisa educacional na escola.

⁵ O termo pessoas foi utilizado na acepção de Vygotsky que o emprega para se referir à personalidade, à singularidade que vai se constituindo nos indivíduos na trama das relações sociais por eles vividas. Segundo Vygotsky, a pessoa, a personalidade é a síntese das suas relações sociais. Na personalidade, individual e social não estão opostos. Eles constituem uma forma superior de sociabilidade. (ver VYGOTSKY, L. Manuscrito de 1929. Educação e Sociedade, nº 71, 2000, pp. 21-44).

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

sistema de ensino. Essas relações geram particularidades que fornecem uma identidade, uma referência a cada escola e também a seus protagonistas, remetendo a diferentes universos de significação e a tipos de interlocução distintos, que aproximam o estagiário das particularidades do trabalho docente.

Assim, embora as relações em que o estagiário se insere no processo de formação para a docência sejam familiares a ele, em função dos muitos anos vividos na escola na condição de aluno, ao mesmo tempo elas lhe são estranhas, pois sua participação inscreve-se em condições de produção distintas daquelas que viveu como aluno. Como estagiário ele vivencia as relações na escola na condição de observador, de interpretador deliberado. Ele sabe que se espera dele a descrição do que se vive e se produz na escola. Apesar de as escolas serem muito parecidas em sua organização e em termos das normas antecedentes que as regulam, as redes de relações que se tecem entre os papéis que as constituem e as pessoas que os ocupam, constituem uma zona de desconhecimento do estagiário.

A diferença entre papel e lugar social é interessante para explicitar as particularidades da escola. O papel social de professor, por exemplo, é definido de acordo com referências e normas estáveis que permitem seu reconhecimento e definem um conjunto de comportamentos esperados dos sujeitos que os ocupam. No entanto, esse papel é vivido por indivíduos com histórias distintas – alguns não dependem de seu salário para viver, outros são arrimo de família; há aqueles que ainda estudam na universidade e aqueles formados há 20 anos -, que gozam de status distintos nas relações sociais da escola, como por exemplo o professor antigo de casa, o professor inexperiente; o professor que faz parte das relações pessoais da diretora; o professor prestigiado pelos pais dos alunos, o professor querido pelos alunos, etc..

As diferenças das histórias pessoais e de status entre sujeitos que vivem o papel de professor conferem sentidos distintos a essa condição profissional. Esses sentidos ganham visibilidade no modo

como os sujeitos realizam as tarefas diárias pertinentes à docência, reconfigurando-as em alguns de seus aspectos, na maneira como esses profissionais se relacionam entre si e como se posicionam nas relações de poder internas à escola.

Os sentidos produzidos nas relações cotidianas configuram uma espécie de convenção coletiva que, vivida de forma tácita, define o lugar de cada um e indica a maneira de se comportar nas diferentes relações.

A vida cotidiana das escolas se baseia nessas relações de convivência e de conveniência (MAYOL, 1996), assentadas em relações de poder, que as pessoas e os grupos sociais, que compõem a escola, constroem entre si. Nela as pessoas são chamadas pelo nome e imediatamente localizadas em função dos papéis e lugares sociais que ocupam nas relações.

Nessas condições, inserir-se significa apreender, compreender e aprender a lidar com os lugares sociais, as etiquetas e códigos em jogo nas relações e regras de conveniência, com os sentidos com que a hierarquia, o tempo e a organização do espaço são pensados e vividos pelos grupos que constituem a escola, bem como com os conflitos, negociações e rivalidades que comportam. Compreendê-las implica compreender o papel de estagiário e o lugar por ele ocupado nas relações da escola.

Um estrangeiro em relações familiares - o desconforto intelectual

O papel de estagiário não se enquadra nos papéis sociais que compõem a escola. Os estagiários não são alunos na escola em que estagiam, tampouco são professores, diretores ou funcionários dessa escola, nem alguém ligado às famílias daqueles que ali estudam. As pessoas reunidas na escola vivem o seu cotidiano, vivem a produção coletiva de significados, situam-se dentro dela. O estagiário não. Sua relação com a escola é uma relação deliberada de conhecimento. Sua

ida à escola é precedida e acompanhada por leituras, conversas, orientações e reflexões. O estagiário sabe que se espera dele a descrição do que se vive e se produz na escola.

Nessa condição, ele não tem um lugar definido na escola. É um estrangeiro em relação ao grupo do qual se aproxima. Seu lugar dentro da escola pode ser definido como um “não-lugar” (AUGE, 1994), ou seja, uma posição e um modo de participação nas relações escolares que se caracteriza pela ausência de vínculos e pela provisoriidade. Os estagiários estão de passagem pela escola e não têm um lugar assegurado nas relações ali produzidas, sendo seu desafio o de produzir “algum lugar” nessas relações, vivendo-as.

A produção desse lugar não preexiste à presença do estagiário na escola e para realizá-la não há um roteiro pré-definido de abordagem, ainda que sua ida à escola seja precedida e acompanhada por leituras, conversas, orientações e reflexões. O estagiário sabe que se espera dele a aproximação da escola. Mas não sabe de antemão o que vai acontecer estando face a face com os sujeitos singulares que vivem a escola cotidianamente.

A inserção nas relações escolares cotidianas também aproxima o estudante das particularidades dos conhecimentos que nelas circulam: o conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, oriundo do vivido imediato; o conhecimento prático, nascido da experiência singular dos sujeitos reais que, inseridos em condições históricas concretas, vivem a escola e o ensino em suas especificidades e desafios contínuos e os conhecimentos teóricos já apropriados e elaborados por esses sujeitos. Na observação e na vivência das situações de trabalho, o estudante apreende as práticas escolares como “trabalho real” (SCHWARTZ, 2000), no qual as normas e prescrições estabilizadas relativas à docência e à gestão são reconfiguradas (tanto como reprodução, quanto como recriação ou ainda como negação) e singularizadas pelos sujeitos concretos (professores, diretores e coordenadores) que as vi-

venciam na particularidade das relações sociais produzidas na unidade escolar.

Os conhecimentos relativos ao “trabalho real”, os significados e sentidos das práticas educativas escolares nele elaborados ancoram-se nas normativas do trabalho prescrito, na memória de sentidos da docência em circulação e também nas condições imediatas de sua produção, organizando-se de modos diferentes daqueles dos conhecimentos disciplinares que compõem a atividade da educação formal. Eles não são sistematizados, nem sempre são escritos, organizam-se de modo não linear e também se caracterizam pela dificuldade de traduzir, em palavras, as experiências que contêm. Em conjunto, eles compõem a “história não documentada” da escola, que se materializa no encontro entre as histórias locais – pessoais e coletivas – e a presença estatal ⁷.

Na “história não documentada” encontram-se os indicadores de como as determinações da “história documentada” vão sendo apropriadas e elaboradas, vividas e significadas (e até mesmo negadas ou negligenciadas, que são, também, formas de viver e de significar as determinações) pelos sujeitos que constituem a escola e são por ela constituídos.

Focalizado a partir dessas duas condições de produção - a atividade da educação formal e a observação e vivência de situações de trabalho -, o estágio possibilita ao estudante o encontro e o confronto entre patrimônios de conhecimentos (conhecimentos teóricos, sensíveis,

⁷ De acordo com Ezpeleta e Rockwell (1986) a escola é um dos lugares privilegiados do encontro entre o Estado e as classes subalternas, porque para ela convergem interesses de ambas as partes. Os interesses do Estado em relação à educação, dado seu vínculo histórico com as classes dominantes, vão na direção da manutenção da estabilidade social. Para as classes subalternas, no entanto, a educação constitui um objetivo que vai além da qualificação exigida como necessária pelo sistema produtivo e, enquanto tal, um quase requisito para sua sobrevivência material. Diferentemente do que acontece na fábrica, onde a relação das classes circula através do comércio da força de trabalho e a apropriação do produto realiza-se numa só direção, nas escolas as classes subalternas apropriam-se (no sentido de tornar próprios, de adequar) dos conteúdos educativos, tanto como reprodução quanto como não reprodução. Assim, aos conteúdos educativos alia-se não só a possibilidade da reprodução das relações de dominação, mas também a possibilidade de elaboração de outras compreensões, inclusive a da trama de relações que sustenta e explica a exploração e seu modo de existir na sociedade.

práticos), entre instituições (universidade, escola básica) e papéis sociais (estagiário, professor, gestor, formador universitário), que não são apenas distintos entre si, mas hierarquizados e valorizados a partir dos lugares que ocupam na divisão social do trabalho (trabalho intelectual/ trabalho prático) em uma dada formação social.

Em sua inserção nas situações de trabalho, o estagiário questiona o fazer dos professores da escola de ensino fundamental em face daquilo que se afirma sobre a docência na formação recebida na universidade, bem como essa formação em face dos saberes da experiência que reconhece naqueles professores. Ele vive o “desconforto intelectual”, conceito forjado por Schwartz (2000) para se referir ao reconhecimento de que o conhecimento disciplinar sistematizado é defasado em relação à experiência e de que suas generalizações e modelos necessitam ser sempre reapreciados, bem como o reconhecimento de que faltam sistematizações e explicitações a muitos dos conhecimentos sensíveis e práticos da experiência.

O “desconforto intelectual” afeta as relações entre os estagiários, os formadores na universidade e os professores da escola básica que recebem, ao evidenciar lacunas em seus patrimônios de conhecimento. A aprendizagem dos saberes disciplinares é acompanhada de desconhecimentos relativos ao “trabalho real” de que os professores e gestores em atuação nas escolas são portadores. Por sua vez, os conhecimentos intuitivos e práticos comportam desconhecimentos relativos à sua conceituação e sistematização.

Mais do que a tradução de um conhecimento em outro, no encontro entre o que se conhece e o que não se conhece atuam “forças de convocação e de reconvocação”. Schwartz define os conhecimentos disciplinares como “forças de convocação”, no sentido de buscarem trazer para o escopo de suas referências os eventos do “trabalho real”, neutralizando a história atual e local, dos homens e das atividades. Por sua vez, os conhecimentos do trabalho são definidos como “forças de reconvocação” na medida em que testam, avaliam e invalidam, em

parte, os conhecimentos disciplinares, quando os contrapõem ao universo de conhecimentos fundados na experiência imediata.

Desse ponto de vista, entende-se o estágio como “uma intervenção que se faz dentro da determinação da própria história” (HEBRARD, 2000, p.7), ou seja, como um processo intersubjetivo, em que os estagiários, seus formadores na universidade e os professores que os recebem significam as práticas educativas escolares dentro dos limites possíveis às relações sociais tecidas entre eles, em condições históricas específicas.

E, nesse sentido, considera-se que seu caráter formativo não está na análise que se faz do professor em atuação e de sua proposta educativa; nem na análise que se faz da formação recebida na universidade e das propostas educativas sugeridas e defendidas no âmbito das diferentes disciplinas por que o estudante passa; nem na auto-análise do estagiário, em uma perspectiva reflexiva, sobre o desenvolvimento ou aplicação de um projeto seu na escola.

Seu caráter formativo está nas réplicas⁸ elaboradas pelo estagiário e por seus interlocutores imediatos (professor coordenador e professor supervisor) às situações vividas na escola e na formação na universidade. Essas réplicas materializam-se em palavras, em gestos, no silêncio, na recusa, na adesão, nos modos de agir que são assumidos e indiciam os sentidos da escola e da docência, elaborados e em elaboração por esses interlocutores. Nelas sintetizam-se as relações entre teoria e prática que se produzem no processo de inserção dos estagiários nas situações de trabalho.

⁸ De acordo com Bakhtin (1986), um estudioso da filosofia da linguagem, no esforço de compreender aquilo que se vive (observa, ouve, diz e faz) nas relações sociais de que participam, os sujeitos elaboram sempre uma réplica (uma resposta). Essa réplica se caracteriza por aproximar os sentidos apreendidos na situação vivida, dos sentidos que já são parte do sujeito. Ou seja, é concordando, discordando, ignorando, acolhendo, repetindo, modificando os significados e sentidos em circulação nas relações sociais vividas, que as palavras, as ações, os valores, as convicções, enfim o conhecimento do real vai se produzindo (e se singularizando) em cada um, como compreensão. Bakhtin chama a esse processo de *compreensão ativa intersubjetiva*. Ativa porque envolve uma atividade do sujeito – a produção das réplicas – e intersubjetiva porque se produz entre sujeitos, nas relações sociais, instauradas e mediadas pela linguagem.

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

Também se entende como reducionista a visão de que o estágio possibilitaria ao futuro professor experimentar-se naquilo que está estudando. O estudante passa, de fato, por essa experiência, mas é confrontado a muitas situações não estudadas. Nas salas de aula e em outros espaços da escola, ele vive episódios inesperados e se vê diante de modos de ensinar e de conduzir as relações de ensino que evidenciam escolhas e julgamentos, por parte dos professores em atuação e dos gestores das escolas que os recebem, que escapam aos modelos pedagógicos estudados, suscitando indagações e buscas de explicação.

O estágio como dialogia e experiência

Da perspectiva das réplicas elaboradas, o estágio é uma instância de apreensão do ponto de vista do outro e de sua experiência como compreensão dialógica.

O conceito de diálogo, em Bakhtin, supõe a tensão entre vozes sociais em disputa, que modulam os sentidos da linguagem, configurando a compreensão como uma réplica ativa às palavras dos outros. Produzindo-se no encontro/confronto entre essas palavras alheias e aquelas de que os sujeitos já se apropriaram e que os constituem, a compreensão é sempre uma participação no diálogo. Ela passa pelo reconhecimento dos significados e sentidos em jogo e vai além dele, implicando uma tomada de posição frente a eles – de adesão ou de recusa, de acordo ou desacordo, de divergência ou de convergência, de conciliação ou de luta. Nesse sentido, não há significados intrínsecos aos conceitos sistematizados que configuram o campo da formação docente, dos quais os estudantes apenas se apropriam. Do

Olh@res, Guarulhos, v. 1, n1, p. 141-162, maio. 2013.

mesmo modo, não há um estudante genérico, nem relações de formação em abstrato. Os conceitos remetem às formações históricas em que se constituem e se sustentam, às coordenadas sociais, culturais e de subjetivação que atendem às necessidades práticas e aos propósitos pragmáticos específicos. A eles, os formadores e os estudantes concretos - síntese de relações sociais múltiplas e diversas - respondem ativamente, elaborando-os a partir das posições sociais que ocupam, tanto na relação de ensino (sua condição imediata de produção) quanto nas muitas relações sociais em que se inscrevem e se constituem (relações de parentesco, de trabalho, de gênero, de grupo geracional, etc.).

Nas relações intersubjetivas do processo de formação, os sentidos da docência e da escolarização se produzem, se reproduzem e se transformam e a linguagem, como princípio suposto de uma inteligibilidade comum, reconfigura-se como o lugar onde as dessemelhanças se revelam. Ou seja, os significados não são apenas refletidos pelos sujeitos, como as imagens em um espelho, mas também são refratados por eles, em sentidos múltiplos e contraditórios que remetem, como assinala Bakhtin, ao confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica.

Thompson aborda os processos de formação como formas de interiorização da experiência, através dos quais tradições culturais são apropriadas e significadas, remetendo à singularidade nas condições históricas comuns da existência. A experiência, como o conjunto das relações sociais vividas na cultura (THOMPSON, 1981), não se restringe ao âmbito das ideias, do pensamento e de seus procedimentos. Ela se produz e se singulariza como significação. Na sua raiz estão os signos, que constituem os diversos sistemas culturais que fazem parte da genética de todo o processo histórico, tais como os costumes, as regras visíveis e invisíveis de regulação social, hegemonia e deferência, formas simbólicas de dominação e de resistência, fé religiosa e impulsos milenaristas, maneiras, leis, insti-

tuições, ideologias. Signos, que produzidos na relação com o outro, afetam os participantes das relações sociais, redimensionam e transformam a atividade humana, possibilitam a produção de sentidos, conforme assinala Bakhtin.

Longe de essencializar as subjetividades, a experiência traduz uma busca por apreender indícios de seus processos de constituição - sem escamotear as ambiguidades nelas envolvidas - em meio à participação dos indivíduos em diferentes grupos de pertencimento. Assim, no entrecruzamento das condições de produção da vivência imediata com as determinações mais amplas da história social, a experiência é vivida como sentimento, como normas, obrigações e reciprocidades, como valores. Ela é mediada pelas formas elaboradas da arte, das ciências ou das convicções religiosas. Nela o humano é concebido como ser inscrito na cultura e na história, não apenas como reprodução, mas como participação, atualização e reinvenção dos modos de ser, sentir e pensar.

Segundo Thompson, a experiência define um lugar a partir do qual, na análise da realidade social, determinação e agência humana podem ser apreendidas em seus nexos relacionais. *É na e pela experiência que os sujeitos se constituem*, como indivíduos e como coletividades. Dessa perspectiva, a estrutura social é transmutada em processo, entendido como prática humana, e os sujeitos são reinsertados na história.

Um conceito fundamental às duas abordagens é o de significação. A linguagem é significação e não existe experiência sem significação. Experiência e significação constroem-se dentro dos limites possíveis às relações sociais e não são observáveis como dados objetivos. Sua apreensão e análise só são possíveis através das relações intersubjetivas instauradas e mediadas pela linguagem, nas quais o complexo processo de sua elaboração indicia-se em enunciados concretos. A compreensão e a interpretação desses enunciados realizam-se em ligação estreita com as condições de produção imediatas e mais amplas da situação social em que eles se materializam.

Assumindo a aproximação histórica dos sujeitos, tal qual defendida por essas referências teóricas, o processo de inserção do estagiário na escola configura percursos da singularização da experiência nos processos de formação nas situações de trabalho e na educação formal, nos quais as relações/tensões entre a reprodução e a não reprodução pontuam possibilidades de ressignificação.

O estágio como aprendizado com o outro

Nas relações sociais que se tecem no estágio, o outro – estagiário, formador universitário e professor/gestor em atuação na escola básica - é alguém com quem e de quem se aprende algo sobre as especificidades da sua experiência - sobre o que faz e por que o faz; sobre o que sabe e o que não sabe; sobre seus valores e como eles têm sido vividos - e, também, algo sobre si mesmo a partir da especificidade desse outro.

O aprendizado recíproco envolve o reconhecimento das diferenças de valores, de conhecimentos e de poder entre os sujeitos nelas envolvidos, mas também dos pontos de convergência entre eles, das bases em que se podem estabelecer as negociações de sentidos, de projetos e de interesses e as surpresas em face de modos de agir, dizer e de sentir, próprios e alheios, que se produzem nas escolhas, julgamentos e tomadas de decisão, em situações de trabalho.

O estagiário experimenta-se no “difícil ofício de importunar” (SILVA, 2000, p.21), pois é orientado não só a conviver com o grupo, mas a manter um registro sistemático dessa convivência de modo a que possa descrever suas formas de comunicação, seus costumes, suas rotinas e hábitos, suas escolhas, os textos, entendidos em sentido amplo como *qualquer conjunto coerente de signos* (BAKHTIN, 2003:307), que produzem. Ele é um participante estrangeiro. Ele é aquele que está e não está presente, pois olha, com certo distanciamento, o que acontece ao seu redor para poder anotar, descrever o acontecido, procurando ver além do visto e descrito.

Como estrangeiro ao grupo, o estagiário sabe-se observado por aqueles a quem observa, sabe-se significado por aqueles a quem significa. O grupo observado procura socializá-lo, mobilizando seus sistemas de classificação de modo a torná-lo socialmente reconhecido, com graus distintos de proximidade. A proximidade e o distanciamento entre o estagiário e os grupos nos quais se insere se materializam em condições sociais e políticas particulares e assimétricas, orientadas pelas relações produzidas entre a escola básica e a universidade e pelos lugares ocupados historicamente, por ambas, nos sistemas políticos e culturais.

A familiaridade assegura-lhe o conhecimento de vários aspectos e signos das relações escolares. Ele tem experiências mais ou menos comuns e partilháveis, que lhe permitem um nível de interação com as pessoas da escola em que se insere. No entanto, como estagiário, ele é chamado a confrontar, intelectual e emocionalmente, versões e interpretações a respeito de fatos, situações e escolhas que constituem o cotidiano escolar. Nessas condições, evidencia-se que o familiar não é necessariamente conhecido e tudo aquilo que a situação de estágio dele solicita implica o distanciamento do grupo no qual é chamado a inserir-se. Cada pergunta do estagiário, cada gesto de escrever, mesmo que apressada e brevemente algo, o distancia do grupo com o qual se relaciona.

Na tensão entre o familiar e o estranho, ele experimenta a adequação (ou não) de seus gestos e dizeres, a dimensão do poder e da dominação que regem as relações intra- escolares e aquelas da escola com a Universidade.

Nessas relações, nas dificuldades para trabalharem conjuntamente, todos os sujeitos envolvidos incorporam, a si, valores e práticas da docência, interiorizam tradições escolares, apropriam-se de modos de ação, de dizer e de valorar a docência, significando-os como adesão ou recusa, produzindo, nas réplicas ativas ao vivido, sua experiência. Nesse sentido, pode-se definir o estágio como uma instância de forma-

ção recíproca em que o outro (referindo-me à tríade – estagiário, formador, professor em atuação) é alguém com quem se vai aprender algo. Algo sobre o outro - o que faz, quais as especificidades da sua experiência - e, também, algo sobre si mesmo.

Essa formação envolve as pressuposições sobre o outro, sobre o que faz e por que o faz, sobre seus valores e como eles têm sido vividos, pressuposições acerca dos próprios saberes e projetos e as surpresas diante desse outro, que escapa às pressuposições, na medida em que a docência, como toda atividade de trabalho, envolve escolhas e julgamentos, tomadas de decisão em situações que, a despeito das determinações, escapam às prescrições.

Schwartz refere-se às exigências de contemplar as normas antecedentes e de recriá-las em função daquilo que se apresenta como novidade na situação imediata de trabalho como “uso dramático de si mesmo”. A apreensão e a compreensão do “uso dramático de si mesmo” só se tornam possíveis se não forem neutralizados os aspectos históricos da situação de trabalho em favor das pressuposições orientadas pelas explicações e modelos sistematizados. Ela só se torna possível quando se busca a “sempre-perseguida-embora-inatingível-tentativa de adotar o ponto de vista do outro” (EUGÊNIO, 2003: 209), em que se evidencia o próprio ponto de vista, uma clássica questão das ciências humanas.

O estágio como “uso dramático de si mesmo”

Diante do fluxo ininterrupto de significados e sentidos postos em circulação nessas relações, o estagiário caminha pelos corredores familiares da escola como se fossem um labirinto cheio de surpresas e escolhas a cada bifurcação. O desejo de aprender e de ser bem sucedido em sua empreitada, o medo de não ser aceito, a repugnância por certas práticas escolares já conhecidas, a vontade de escapar a elas ou de modificá-las, mediam a compreensão que o estagiário elabora

das instruções e orientações recebidas dos formadores e das relações vividas na escola.

Esses sentimentos, sua sensibilidade e intuição juntamente com suas leituras sobre a escola e suas vivências na escola mediatizam as escolhas em relação aos modos de agir, de se conduzir nas relações com as pessoas e grupos e as decisões quanto àquilo que vai registrar (gestos, falas, episódios interativos, nomes, objetos), quando e de que modo vai fazê-lo.

Parafraseando Silva (2000), o estagiário tece, com seus registros, frágeis fios de Ariadne que o ajudam, precariamente, a não se perder no labirinto da experiência do outro, que busca conhecer. Esses registros, mais do que uma descrição objetiva dos fatos apreendidos na escola, dão visibilidade ao próprio estagiário e a sua experiência iniciática, eles evidenciam a presença do estagiário em campo como um dado em si mesmo, que aparece misturado aos fatos que ele é orientado, no processo de formação profissional, a observar e relatar.

Na descrição e interpretação do outro, de seus gestos, de seus dizeres, de suas práticas, dos valores nelas implicados, esboça-se o próprio estagiário, como professor em formação. O relato da relação com o outro é a réplica (BAKHTIN, 1986) do estagiário aos significados e sentidos por ele apreendidos nesse outro, é a expressão de seus valores, daquilo que privilegia e também das emoções e sentimentos de temor, curiosidade, fascínio, repugnância mobilizadas pela inserção na escola. Os frágeis fios que ele tece, indiciam sua apreensão do universo da educação escolar, da docência e de si próprio em relação a eles. Esboçando o outro com quem se relaciona e a quem observa na escola, o estagiário encontra-se consigo mesmo, como personagem do estágio e como professor em formação.

Nesse esboço do outro e de si mesmo indiciam-se vozes sociais, acerca de educação escolar, em disputa na formação histórica em que o processo de formação desses estudantes está inscrito. Em suas elaborações sobre a docência, produzidas na relação com a escola,

encontram-se e confrontam-se conceitos e orientações colocados em circulação pelas disciplinas da formação inicial na universidade; concepções de docência, de ensino, de educação; princípios jurídicos que ordenam o funcionamento das escolas e as formas de sua organização real; os discursos que as configuram nos projetos pedagógicos, práticas proferidas e observadas, tentativas de exercício do papel de professor etc.. Essas referências e significados culturais constituem vozes sociais que circulam nos processos de formação e de constituição da profissionalidade docente, expressando interesses e posições sociais diversas, em consenso e em conflito, a que formadores e estudantes respondem, seja como destinatários imediatos ou como sobredestinatários de seus discursos.

Os sobredestinatários, de acordo com Bakhtin, são as visões de mundo, as orientações teóricas, as tendências filosóficas, as polêmicas políticas, estéticas, pedagógicas, econômicas, que constituem os interlocutores. Eles operam o presente (enunciados em circulação), o passado (enunciados legados pela tradição de que a atualidade é depositária) e o futuro (os enunciados que falam dos objetivos e das utopias dessa contemporaneidade) como memória de sentidos (passada e futura), como história e cultura.

A interação viva dessas vozes sociais e as condições em que é produzida são constitutivas dos enunciados dos estudantes, das escolhas dos formadores e da experiência de formação e de elaboração da sua profissionalidade nas situações de trabalho vividas na escola.

Deter-se sobre o processo social da inserção do estagiário na escola, analisando sua complexidade e contradições, pode contribuir para que o jovem professor em formação compreenda o trabalho docente como atividade intersubjetiva, que exige o domínio do conhecimento teórico e técnico, não como um sistema fechado de normas a serem seguidas, mas como conhecimento necessário às escolhas e julgamentos que as situações reais de trabalho estão sempre a exigir. Escolhas e julgamentos que não são da ordem do estritamente pessoal. Antes,

configuram “um dramático uso de si”, na medida em que remetem a decisões que afetam o outro, a quem nossa atividade se dirige e com quem se realiza, e a construção de um viver em conjunto as situações de trabalho no cotidiano da escola, inscrevendo a formação no que ela tem de mais amplo, sua dimensão ética e política.

Referências bibliográficas

AUGE, M. **Não lugares:** introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

EUGÊNIO, F. “De como olhar onde não se vê: ser antropóloga e ser tia em uma escola especializada para crianças cegas.” In. VELHO, G. e KUSCHNIR, K. (orgs.) **Pesquisas Urbanas. Desafios do trabalho antropológico.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003, pp. 208-220.

EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante.** São Paulo: Cortez Editores e Ed. Autores Associados, 1986.

HEBRARD, J. **O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma.** Presença Pedagógica. Belo Horizonte, v.6, nº 33, mai/jun. 2000.

MAYOL, P. A conveniência. In. CERTEAU, M., GIARD, L. e MAYOL, P. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SCHWARTZ, Y. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. **Trabalho e Educação:** Belo Horizonte, NETE, n.7, ju-dez, 2000.

_____. **Trabalho e Educação.** Presença Pedagógica: Belo Horizonte, v.7, n.38, mar/abr. 2001.

_____. **A experiência de conciliação de saberes produzidos em situação de trabalho com os saberes produzidos na academia.** Trabalho e Educação: Belo Horizonte, NETE, vol.17, n.2, mai/ago, 2008.

_____. **Conceito, experiência, trabalho e linguagem.** Trabalho e Educação: Belo Horizonte, NETE, vol.18, n.3, set/dez, 2009

SILVA, V.G. **O antropólogo e sua magia.** São Paulo: EDUSP, 2000.

THOMPSON, E.P. “Una entrevista com E. P. Thompson”. In: THOMPSON, E. **Tradición, revuelta y conciencia de classe.** Barcelona: Crítica, 1979, pp. 294-318.

_____. **A Miséria da teoria ou um planetário de erros (uma crítica ao pensamento de Althusser).** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.