

# **Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia: ensaios sobre docência e prática investigativa**

Cláudia Inês Horn\*

*Supervised Internship in a Pedagogy course:  
essays about teaching and investigative  
practice*

---

\*Docente no curso de graduação em Pedagogia e coordenadora do curso de pós-graduação em Gestão e Supervisão Escolar no Centro Universitário UNIVATES/Rio Grande do Sul/Brasil. Doutoranda em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS/Brasil. Mestre em Educação UFRGS.

**RESUMO:** O propósito deste texto é apresentar algumas experiências realizadas nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, do curso de Pedagogia do Centro Universitário Univates. Compreende-se o estágio como importante momento para desenvolver a prática investigativa, porém, antes disso, o estágio opera com a produção de efeitos nos modos de praticar a docência contemporânea. Busca-se refletir sobre as observações de aula, a organização do planejamento e a prática da escrita acadêmica, a partir da prática investigativa docente. Entende-se que o Estágio Supervisionado pode ser uma potência para acionar nos alunos outros modos de praticar a educação nas escolas de Educação Infantil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estágio Supervisionado; Docência; Prática Investigativa.

**ABSTRACT:** *This paper aims to present some experiences carried out in the Supervised Internship in Child Education in the Pedagogy course of Centro Universitário Univates. Internship is understood as an important moment to develop the investigative practice; however it also yields effects on the ways of practicing the contemporary teaching. We attempt to reflect on class observations, planning organization and academic writing practice, regarding teacher investigative practice. We understand that the Supervised Internship may be powerful to trigger in the students other ways of practicing education in Child Education schools.*

**KEYWORDS:** *Supervised Training; Teaching; Investigation practice.*

## INTRODUÇÃO

O Curso de Pedagogia do Centro Universitário Univates - Lajeado/RS<sup>1</sup> vem repensando sua proposta de Estágio Supervisionado Curricular ao longo do curso, especialmente aqueles que ocorrem junto às escolas de Educação Infantil, envolvendo turmas de crianças entre 0 e 5 anos de idade. O foco dos diferentes estágios supervisionados está centrado na atuação do pedagogo numa perspectiva de prática investigativa junto às escolas, aos docentes e às crianças, ou seja, não buscamos mais apenas um professor aplicador de atividades significativas e com intencionalidade, mas um profissional capaz de fazer da sua prática docente uma prática investigativa. Assim, os acadêmicos do curso de Pedagogia, por meio de suas experiências de estágio supervisionado, problematizam e investigam temáticas envolvendo a educação, tais como currículos, espaços e tempos pedagógicos, organização da rotina, formação de professores, planejamento com bebês, entre outras temáticas que circulam nos contextos educacionais da Educação Infantil.

Neste artigo, descreve-se o processo de estágio supervisionado na Educação Infantil I, o qual envolve a prática docente com crianças de 0 a 3 anos de idade, bem como o estágio supervisionado na Educação Infantil II, o qual envolve a prática docente com crianças de 4 e 5 anos de idade, vivenciado juntamente com os alunos do curso de Pedagogia do Centro Universitário Univates/Lajeado/RS. Para tanto, na primeira seção apresenta-se a forma como foram organizadas as orientações e como a carga horária desses dois estágios foi estruturada, e também procura-se mostrar como os alunos foram provocados a elaborar uma proposta investigativa para a sua prática docente. Na segunda seção, destacam-se algumas questões centrais sobre as observações de aula, abordando, posteriormente, como o planejamento na Educação Infantil foi problematizado. Por fim, foram estabelecidas reflexões sobre o processo de escrita acadêmica dos alunos ao longo do semestre de estágio, sugerindo uma escrita que envolva criação.

Entende-se, aqui, que o Estágio Supervisionado pode ser uma potência que aciona nos alunos do Curso de Pedagogia, em vésperas de conclusão de seus cursos de graduação, uma força para pensar de outros modos a educação e a prática docente nas escolas de Educação Infantil. Assim, uma prática

investigativa, permeada com estudos realizados ao longo dos diferentes estágios supervisionados, contribui na formação de profissionais da educação capazes de investigar as suas ações pedagógicas e as suas experiências junto às escolas. Nesse sentido, este texto não trata de responder questões macropolíticas sobre estágios curriculares – analisar as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, ou desenvolver um estudo da arte sobre pesquisas voltadas aos estágios, ou debater sobre teoria e prática, ou estudar a identidade dos alunos estagiários, ou tantas outras questões relevantes para a Pedagogia. Este artigo tem a intenção de apresentar um ensaio sobre possíveis modos de compreender, organizar e orientar o estágio no curso de Pedagogia, posto que, além de ser visto como uma importante disciplina curricular e um protocolo a ser cumprido obrigatoriamente pelos alunos, produz efeitos nos modos de praticar a docência na escola contemporânea.

### **PARA INICIAR A CONVERSA...**

Articular o conceito de prática investigativa com o de prática docente é uma oportunidade que se abre ao longo dos diferentes estágios no Curso de Pedagogia. Anteriormente, o que se percebia ao longo das vivências de estágio era que os alunos elaboravam um projeto de trabalho, com uma temática específica (geralmente propondo assuntos dos quais sentiam mais segurança) e planejavam um rol de atividades coerentes com o projeto em questão. As articulações com as demais disciplinas exploradas ao longo do curso, o referencial teórico e um olhar mais investigador, pareciam ser deixados de lado. O que importava nesse momento era a criatividade no planejamento das atividades e um certo domínio de classe.

Sobre as crianças e professores, sobre a escola e seus processos de escolarização, as observações de aula deveriam dar conta de compreender um pouco mais sobre aquela realidade escolar. Ao que parece, a compreensão sobre o estágio supervisionado no curso de Pedagogia era apenas a de aplicar uma série de atividades articuladas em si, por meio de um projeto construído ao longo das orientações de estágio (lá nos espaços da universidade) e encaminharse para o posto de trabalho – a escola de aplicação – para executar e aplicar o que foi planejado. Fico a me perguntar, incomodamente, se seria esse mesmo o exercício da docência na Educação Infantil. E foi a partir dessa inquietude que

as diferentes propostas de Estágios Supervisionados no Curso de Pedagogia começaram a movimentar-se.

Atualmente, os alunos graduandos são desafiados a elaborar uma proposta investigativa, ou seja, um ensaio que apresenta um problema de pesquisa, referencial teórico e problematização sobre as observações de aula e a prática docente. Importante explicar aqui a dinâmica e a carga horária de cada estágio: com um total de 60 horas curriculares, os alunos do curso de Pedagogia desenvolvem, no mínimo, 10 horas de observação nas Escolas de Aplicação<sup>2</sup>, 30 horas de prática docente com uma turma de crianças dessa escola, acompanhados pela Professora Titular. Além disso, os alunos participam de, no mínimo, 20 horas de orientações desenvolvidas na Instituição de Ensino Superior – IES, acompanhados pela professora orientadora de estágio. Essas orientações envolvem estudos, leituras e debates com todo o grupo de colegas, uma vez que a proposta investigativa é realizada de forma coletiva, pois a intenção é compartilhar os saberes construídos ao longo do curso e buscar referenciais teóricos que possam contribuir para a prática investigativa, proporcionando pistas ao investigador atento às observações de campo que são realizadas nas escolas próximas à IES, as quais abrem as suas portas para receber os alunos estagiários da Univates. Isso acontece tanto para o estágio supervisionado na Educação Infantil I, envolvendo a prática docente com crianças de 0 a 3 anos, quanto no estágio supervisionado na Educação Infantil II, com crianças de 4 e 5 anos.

Um questionamento que surge com frequência, a partir dos alunos estagiários, já nas primeiras orientações é: “o que trabalhar com as crianças de determinada faixa etária? O que elas devem aprender?” Eis que surgem algumas rupturas no pensamento. As perguntas devolvidas aos alunos passaram a ser: o que nós queremos saber mais sobre as crianças? O que nos mobiliza para estar com as crianças na escola? O que queremos aprender com as crianças? O que nos move, o que desperta o nosso interesse, o que nos mobiliza para estar na escola de Educação Infantil?

A partir dessas e tantas outras interrogações, das quais os alunos são desacomodados nas orientações iniciais de estágio, é que surge o problema de pesquisa. Esse problema de pesquisa irá perpassar toda a experiência de estágio, do referencial teórico até o planejamento das situações de aprendizagem

e as escritas acadêmicas finais. Desde o início dos encontros, nossa atenção está voltada para a prática investigativa, para a construção de um problema de pesquisa, ou seja, um interesse vivo, que pulsa, em alguma temática educacional.

Os alunos graduandos precisam compreender que a prática docente a ser desenvolvida na turma de crianças na escola não nasce pronta, não está dada antes de iniciar o estágio, nem mesmo no primeiro dia da observação ou da prática docente. O trabalho junto às crianças nasce da imprevisibilidade que está no cotidiano escolar, e que faz parte da vida das pessoas. O desenvolvimento de um projeto de trabalho e os conhecimentos explorados e produzidos num determinado grupo de crianças na escola serão instrumentos ou estratégias para dar pistas ao problema de pesquisa, bem como poderão construir outras e novas hipóteses sobre aquilo que o professor quer investigar, fazendo nascer sempre novas pesquisas e, por meio dessas, novos projetos, novos trabalhos. Nesse sentido, entram em cena as observações realizadas na escola de aplicação, a fim de conhecer a proposta pedagógica, os planos que embasam o trabalho docente, bem como conhecer a turma de crianças, as rotinas, os diferentes espaços físicos, entre outros. É sobre esse assunto que trata a seção seguinte.

### **OBSERVAR UMA AULA: LENTES QUE SE QUEBRAM**

Outro tópico que se abre nas orientações ao longo do estágio supervisionado na Educação Infantil envolve as observações de aula<sup>3</sup>: para onde vou direcionar o meu olhar? Como devo observar a aula? Como dar conta de observar todas as engrenagens de uma aula? Geralmente, os alunos estagiários fixam o seu olhar no “professor titular”, e acabam descrevendo as suas ações, atitudes, estratégias pedagógicas utilizadas, os conteúdos explorados, entre outras tantas ações do adulto professor.

Centrada nas ações do professor titular, uma observação de aula corre o risco de facilmente julgar, interpretar, associar, medir as ações do professor que está em cena naquele momento. Descrever aquilo que está certo ou errado, o que foi bom ou ruim. Mas, é possível ir além? É possível fugir dos conceitos de certo e errado, bom ou ruim, adequado para tal faixa etária ou inadequado? Não pretendemos ser guardiões vigilantes e, como destaca Skliar (2014, p. 20), “[...] falar apenas de um mundo visto como uma lâmina sem pele”, pois “[...] será necessário voltar a pensar numa linguagem habitada por dentro e não apenas

revestida por fora” (SKLIAR, 2014, p. 20). Não queremos validar a postura do professor titular durante as observações de aula, mas, sim, exercitar um olhar para aquilo que é marginal, e ficar à espreita para perceber as sutilezas da vida na instituição escolar; falar sobre a aula; e a escola habitados por dentro.

Nas observações de aula podemos, tal como o poeta, desenvolver um “[...] olhar que não evita o detalhe, o insignificante, o banal, e que, ao mesmo tempo, não pode deixar de deter-se no excessivo, no transcendente, no extraordinário” (SKLIAR, 2014, p. 24). Fugir da classificação, da nomeação, da interpretação, dos julgamentos: esse é o desafio que os alunos estagiários podem desenvolver ao longo das observações, ou seja, precisam estar abertos para intervenções, converter o olhar, observar as invisibilidades dos movimentos escolares, interrogar mais que responder, e “[...] olhar de modos sempre diferentes” (SKLIAR, 2014, p. 24).

Se o contexto educacional parece familiar para aqueles alunos estagiários que já possuem alguns anos de atuação na área educacional, eles devem ser mais insistentes, percebendo no familiar, naquilo que foi naturalizado, o menos essencial, o minúsculo e colocar em suspensão aquilo que acham que sabem sobre a escola. Desobedecer o olhar. Estranhar o familiar, provocar rupturas, fissurar o cotidiano escolar da Educação Infantil, e desobedecer. Desobedecer, pois “Se a linguagem não desobedecesse e se não fosse desobedecida não haveria filosofia, nem arte, nem amor, nem silêncio, nem mundo, nem nada” (SKLIAR, 2014, p. 17). É como se fosse uma tentativa de desobedecer a própria escola e as suas engrenagens para poder amar essa escola.

A partir das observações na escola de aplicação é que ocorrem as primeiras aproximações dos estagiários com essa escola, seus professores e alunos, bem como com toda a equipe de trabalho. Conhecer a proposta pedagógica, os planos de estudos e de trabalho, as movimentações da escola, a forma de trabalho e algumas crenças de seus profissionais também são tarefas fundamentais para desenvolver o projeto de pesquisa. Em alguns casos, os estagiários retornam das observações de aula para a orientação, dizendo: “a professora titular quer que eu trabalhe um projeto sobre a próxima data comemorativa que está se aproximando!” Ou ainda: “seguindo a ordem dos conteúdos do Plano de Atividades da Educação Infantil, o próximo conteúdo será trabalhar sobre Água”. Também, é recorrente entre os alunos a expressão: “com bebês ou crianças muito pequenas não precisamos planejar nada”.

Sobre essas questões, a única resposta seria “Não”! Se nos rendermos a isso, seguiremos os mesmos fluxos. Impulsiono a pensar, talvez, em pequenas linhas de fuga. Conforme Deleuze e Parnet (1998, p. 62), “[...] o grande erro, o único erro, seria acreditar que uma linha de fuga consiste em fugir da vida; a fuga para o imaginário ou para arte. Fugir, ao contrário, é produzir algo real, criar uma vida, encontrar uma arma”. Impulsiono, não para “infringir um plano” – o plano de estudos da escola – ou desrespeitar os interesses do professor titular, mas, sim, para compor outros cenários, sentir outros contextos, mostrar outras formas possíveis, potencializar outras forças. Isso, imagino eu, não prejudicará as crianças em suas aprendizagens, não provocará lacunas em suas aprendizagens. Talvez, pelo contrário, pois “[...] nas linhas de fuga que se inventam armas novas, para opô-las às armas pesadas do Estado” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.79).

Trata-se de observar na escola, na aula, nas relações entre crianças e adultos alguns “movimentos microscópicos”, os quais geralmente nos escapam, pois acostumamos e gostamos de acomodar o nosso olhar na escola. Conforme apontam Gallo e Aspis (2011, p. 177), é “preciso insistir em existir”:

Movimentos microscópicos de fissuras escapantes. Não revolucionar a escola com machadadas. Não revolucionar de fora, contra, negando. Abaixo do nível do solo há tocas, tocas multiconectadas, múltiplas entradas e saídas, que não param de se multiplicar, “n” possíveis. Molecularmente acionar a irredutibilidade, insistir em existir a cada pequeno vácuo de comunicação, a cada parada para o silêncio, vácuo na transmissão do conhecimento e no construtivismo planejado. Os verdadeiros nômades não saem do lugar. Não reproduzir, não tagalarer, não pressupor.

Importa dizer ainda que as observações de aula podem ser fotografadas e filmadas<sup>4</sup> e os registros são feitos como notas de campo ao tomar notas daquilo que nos toca e nos acontece; tomar notas de fotografias ou filmagens que possam frear a ligeireza do nosso olhar. Por meio de grupos de estudos com o professor orientador da IES, o estágio segue uma metodologia de observações a campo, entrevistas e conversas com os sujeitos envolvidos, proposições e vivências escolares. Esses recursos são levados nos grupos de estudos, nas orientações agendadas no ambiente acadêmico, para estudos, tensionamentos e problematizações.



Ao propor um trabalho em grupo ao longo do estágio supervisionado, e não mais isolado e individual, os acadêmicos do curso de Pedagogia podem construir de forma cooperativa as suas hipóteses e indagações, compartilhar suas vivências e estudos dos referenciais teóricos que sustentarão a prática docente. Em nossa sociedade individualista, a capacidade de trabalhar em grupos, reconhecendo e potencializando diferenças, torna-se uma aprendizagem importante para os futuros professores. A sociedade atual geralmente se reporta, ao definir as características de um bom profissional numa organização, seja esta empresa, loja, escola, às competências individuais. É visível a ênfase no individualismo para definir o que é ser um bom profissional, nas mais variadas formas de serviços. Mas quando pensamos na instituição escolar, precisamos considerá-la como um ambiente de relações humanas e de interação entre professores.

### **VALE A PENA SE PERGUNTAR PELO PLANEJAMENTO?**

Ao longo das orientações do estágio supervisionado na Educação Infantil, foi abordada a questão do planejamento, assunto que, por décadas, vem tomando grande parte do fôlego docente e que, por vezes, parece estar fadado à mesmice pedagógica. A pergunta pelo planejamento: ainda vale a pena se perguntar pelo planejamento na Educação Infantil? Reconhecidos estudos e pesquisas vêm mostrando importantes referenciais teóricos que abordam a importância e as especificidades do planejamento na Educação Infantil (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; OSTETTO, 2000; JUNQUEIRA FILHO, 2005; BARBOSA; HORN, 2008; SILVA, 2011, entre muitos outros) e algumas práticas docentes vêm mostrando o quanto ainda precisamos debater sobre esse assunto.

Procuo trabalhar com os alunos estagiários, um conceito de planejamento vinculado com a prática investigativa, ou seja, aquele planejamento que pode dar lugar àquilo que é da ordem do imprevisto, do inusitado, do imprevisível, e tornar isso uma força potente que aciona as relações e as aprendizagens em sala de aula. Um planejamento poderia trilhar “[...] percursos desconhecidos para traçar desvios e operar rupturas no já sabido, reconhecido e legítimo” (DALAROSA, 2011, p. 19). Um plano de aula desviante não precisa seguir uma ordem linear, gradativa, sequencial, ordenada. Num plano desviante,

as atividades de uma aula não precisam partir da mais simples para a mais complexa. Obrigatoriamente, um planejamento não precisa ser seguido por todos os alunos ao mesmo tempo, num mesmo ritmo, num mesmo lugar. Sacristán (2005, p. 149), ao problematizar a invenção do aluno, já afirmava que “atrasar-se”, “não terminar a tempo”, “realizar com lentidão uma prova de avaliação”, “não aproveitar adequadamente o tempo” são anomalias na sincronia entre o tempo pessoal e o tempo escolar; se o aluno for mais rápido, será qualificado como adiantado. Um planejamento desviante não sustenta essas afirmações; pelo contrário, deve freá-las, desoperá-las, fazer criar outros desvios.

Ainda abordando as questões sobre planejamento, ao longo das minhas experiências enquanto professora da Educação Infantil, percebi que planejar demais, tentar antecipar as situações faz cegar as possibilidades que surgem do encontro de uma aula. Entretanto, só é possível desviar quando temos as situações organizadas e planejadas, ou seja, ao repetir, repetir e repetir, podemos criar algo novo. Uma aula é da ordem daquilo que é imprevisível, pois trata-se de um encontro com o outro. Importante refletir: isso desordena e perturba o professor? Torna-o desorganizado? Sem planejamento? Assim como nos encorajam Gallo e Aspis (2011, p. 178):

Amar, desejar, promover a multiplicidade na escola. Fazer proliferar. Rizomar. Como grama, crescer pelo meio, ocupar os espaços com o múltiplo, conjurando o uno. Abrir vácuos, fomentar, não temer a multiplicidade na escola. Não temer o imprevisível, apaixonar-se por ele, estar constantemente em um “não sei onde”, seguramente. Não temer o imprevisível assim como não tememos quando engravidamos, não tememos o suficiente e arriscamos, apostamos na vida, apostamos que vamos conseguir fazer alguma coisa com o que vier.

Ligada a uma ideia a imprevisibilidade – o que não tem relação com um espontaneísmo docente – Walter Benjamin (1993) propõe que pensemos a infância não mais como um tempo vazio e linear, mas como um tempo artístico, um tempo de “dias de feriado”. O autor busca romper com a noção de tempo cronológico, linear, como uma simples repetição mecânica como o tempo dos relógios e dos calendários. Santi (2012, p. 207) corrobora dizendo que:

O tempo que aprisiona, sufoca e representa a aspiração da modernidade burguesa e o tempo *em progresso*, linear e sequencial. E contra esse tempo morno, morto, que Benjamin irá se voltar através das noções de origem,

tempo de agora, imagem dialética, e todo o seu repertório teórico e revolucionário que nosso autor constrói. Tal repertório servira como manancial bélico para a interrupção de um tempo (e um pensamento) repressivo. Como em um relampejar, as estruturas da história, da escola e da infância surgem, assim, de modo novo, imperativo. Deste modo, e só deste, esse “surgimento” é possível porque ele se apresenta sem um antes ou um depois necessários, como potência do atual, para “por luz” a atualidade e transformá-la, abrindo-a para as exigências do agora.

O tempo da escola, assim como o tempo da infância, pode subverter o sentido fixado nas coisas, e fazer aparecer um tempo artístico, um tempo da experiência, da criação, ou uma escola para “dias de feriado”, como aponta Benjamim (1993). Essa reflexão faz sentido aqui, pois pretendo articular esses conceitos com o planejamento: planejar para subverter o óbvio e potencializar a criação. Um planejamento não morno, não morto, que não aprisiona, nem sufoca o docente e o aluno.

Para isso, os alunos estagiários devem dar-se conta de que nada está definido *a priori*, uma vez que é preciso criticar as continuidades ininterruptas na escola, aquele discurso de que “[...] tal faixa etária deve aprender tal conteúdo”, em determinado campo do saber – como se fossem estruturas imóveis dentro da instituição escolar. Como afirma Foucault (2009, p. 8), é preciso “[...] descobrir os limites de um processo, o ponto de inflexão de uma curva, a inversão de um movimento regulador, os limites de uma oscilação, o limiar de um funcionamento, o instante de funcionamento irregular de uma causalidade circular”. E mais:

É preciso por em questão, novamente, essas sínteses acabadas, esses agrupamentos que, na maioria das vezes, são aceitos antes de qualquer exame, esses laços cuja validade é reconhecida desde o início; é preciso desalojar essas formas e essas forças obscuras pelas quais se tem o hábito de interligar os discursos dos homens; é preciso expulsá-la da sombra onde reinam [...]. É preciso também que nos inquietemos diante de certos recortes ou agrupamentos que já nos são familiares (FOUCAULT, 2009, p. 24).

Podemos refletir, aqui, sobre a postura do professor e o estatuto do saber e do conhecimento escolar. Resgato as contribuições de Varela (1994) ao analisar, desde os tempos jesuítas, os dispositivos que colocaram em ação toda a maquinaria escolar, dotando as crianças de um estatuto de alunos, e os

saberes de um estatuto de falsos ou verdadeiros. A autora nos mostra que os professores jesuítas possuíam saberes verdadeiros, oriundos de autores clássicos, e que os alunos deveriam atingi-los. Posterior à coerção da Igreja, o campo da ciência é que passou a delimitar os critérios de cientificidade para selecionar o conhecimento falso do verdadeiro. Varela (1994) destaca que, segundo Foucault, ao lado dos saberes oficiais, surgiram os saberes descentrados, fragmentários, alternativos.

Historicamente, acredita-se que o conhecimento escolar é compreendido como um conjunto de conhecimentos selecionados do estoque mais amplo do campo cultural e científico para ser transmitido às crianças. Assim, a escola deveria transmitir um conjunto de conhecimentos validados pela atividade científica, caracterizada pela produção de um conhecimento rigoroso, objetivo e verdadeiro. Há que se questionar o estatuto que ao longo do tempo estes conhecimentos receberam, se cristalizaram e se naturalizaram. Também precisamos problematizar a soberania que os saberes dos adultos, na figura do professor, ocupam nas práticas escolares. Alguns autores, dentre eles Michel Foucault, debruçaram esforços para nos mostrar que as verdades são provisórias e que os conhecimentos científicos fazem parte de uma construção histórica originada pelas práticas discursivas. Foucault (2009, p. 206), na obra “Arqueologia do Saber”, encarrega-se de apresentar como um conceito – carregado de metáforas e conteúdos imaginários –, purifica-se e pode assumir *status* de conceito científico:

O saber não é um canteiro epistemológico que desapareceria na ciência que o realiza. A ciência (ou o que passa por tal) localiza-se em um campo de saber e nele tem um papel, que varia conforme as diferentes formações discursivas e que se modifica de acordo com suas mutações.

A partir dessas considerações, o professor pode criar outros modos de praticar a docência na escola. Também o conhecimento que circula nos ambientes escolares pode ocupar outros estatutos, não apenas àqueles encerrados pela ciência. Assim como nos propõe Skliar (2012, p. 22): “As crianças entram no mundo como expressão do novo e devem, cada vez mais rápido, se tornar velhas: trabalhar, se adequar, normalizar-se, viver nas grandes cidades, pensar criticamente, falar por falar”.

Nesse sentido, o planejamento seria um exercício vivo de dar respostas àquilo que dizem as crianças. Mas não uma voz onde não se compreendem as palavras. A escuta à qual me refiro está fundamentada naquilo que traz Barbier (1993), fundamentado no termo “escuta sensível”: ela apoia-se na totalidade complexa das pessoas, e isso envolve os cinco sentidos. A escuta sensível constitui-se na sensibilidade de entrar numa relação com a totalidade do outro. O autor afirma que essa escuta “[...] não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado” (BARBIER, 2007, p. 94). Seria uma escuta das relações, de um estar junto, de querer saber mais, de construir hipóteses.

### **PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DA ESCRITA ACADÊMICA**

Da mesma forma que existe uma soberania nas formas pelas quais compreendemos os conhecimentos escolares que se movimentam no planejamento docente, também sabemos o quanto a escrita vem cercada por campos de poder-saber – há uma escrita academicamente instituída – e essa forma parece estar naturalizada entre nós. Tal como destaca Skliar (2014, p. 129), “[...] o discutível modelo da escrita acadêmica se instalou vertical e transversalmente no mundo educativo como se houvesse algum proveito decisivo nisso. Ensaiar, narrar ou contar não parecem ser registros amigáveis nos dias atuais”. Pensando por essas vias, são feitas novas provocações para os alunos estagiários: estranhar aquilo que parece familiar, desnaturalizar algumas práticas de escritas, fugir das respostas verdadeiras que pretendemos dar através da escrita.

É seguindo essa perspectiva que os alunos estagiários registram suas hipóteses, buscam, estudam e escrevem sobre referenciais teóricos, escrevem sobre as observações de aula e fazem anotações sobre suas impressões ao longo da prática docente. Esta escrita tem a intencionalidade de afetar e ser afetado, assim como refletem Gallo e Aspis (2011) ao problematizar o conceito de biopolítica em sua relação com a escola:

Escapar: criar novas formas de subjetividade, resistência: novas formas de aprender e ensinar, novas maneiras de escolar. Resgatar o fora, o imprevisível, o imponderável. Fazer vazar os fluxos, fazer vazar os mecanismos de controle. Ainda que hajam sempre recapturas, as fugas são necessárias (GALLO; ASPIS, 2011, p. 174).

Uma escrita que não se preocupa apenas em descrever os fatos ocorridos, numa sequência temporal e linear, ou uma escrita que não procura descrever a realidade da escola; mais do que isso, as escritas ao longo do estágio buscam registrar os encontros (de alunos e professores, de teoria e prática, de conteúdos escolares com invenções, do ordinário com o extraordinário, da mesmice com o processo de criação, da cultura escolar com tantas outras culturas, entre muitos outros encontros que são possíveis na escola, desde que haja um olhar atento, investigador, curioso do professor, para perceber e sentir todos estes movimentos). Desconstruir visões dicotômicas, divorciadas, pois, como destaca Aquino (2011, p. 644):

[...] o trabalho da escrita se confunde com o de viver ou, mais precisamente, com um modo intensivo de conduzir a sua própria existência. Escrever consistiria, assim, numa experiência de transformação do que se pensa, e acima de tudo, do que se é; uma experiência avessa, ademais, a qualquer apelo comunicativo ou normativo.

A escrita como um modo de transformação do que se pensa e do que se é, tal como destacou Aquino (2011). Escrever não para tornar a escola compreensível para os outros. Escrever não para apresentar as verdades deste mundo. Escrever para desejar saber outras coisas. Escrever para “[...] evitar o cansaço das próprias palavras” (SKLIAR, 2014, p. 120). “Escrever, talvez, como se se tratasse do fim do mundo” (SKLIAR, 2014, p. 120). Parafraseando Skliar (2014), uma escrita destruída, uma escrita como estranhamento, escrever para não morrer. O processo de escrita como um protocolo a ser entregue ao professor, ou como mais um documento para ser avaliado e arquivado nas gavetas de nossas casas ou computadores, é uma escrita banal, sem corpo. A escrita ao longo dos estágios procura fissurar essa premissa avaliativa, para então entendê-la como:

[...] uma escritura que permita que enfim nos livrems das verdades pelas quais educamos, nas quais nos educamos. Quem sabe assim possamos ampliar nossa liberdade de pensar a educação e de nos pensarmos a nós próprios, como educadores (LARROSA; KOHAN, 2013, p. 6).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, percebe-se a necessidade de repensar as práticas

docentes propostas ao longo dos estágios supervisionados dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, uma vez que por meio delas estamos produzindo efeitos nos modos de ser docente na contemporaneidade. Não podemos repetir velhas práticas de um fazer que já existe, mas abrir intensidades para o novo, para a criação. Também nós, professores formadores, a partir dos questionamentos trazidos pelos alunos, precisamos estar sempre atentos para reestruturarmos as práticas de ensino sob a forma de estágio supervisionado.

A expressão posta por Jorge Larrosa (2014) – inventamos ou erramos – apresenta um pensamento errante como motor pulsante da invenção. A intenção, com a escrita desse texto, o qual se constitui muito mais como um ensaio, foi de conversar com o leitor, mas antes de tudo, conversar com o meu próprio pensamento enquanto professora orientadora de estágios. A ideia de conversar relaciona-se com a proposta de Larrosa (2014), pois:

Já basta de falar (ou de escrever) em nome da realidade, em nome da prática em nome do futuro ou em nome de qualquer outra abstração semelhante. Já basta de falar (ou de escrever) como experts, especialistas ou críticos, porta-vozes, já basta de falar (ou de escrever) a partir de qualquer posição. Para podermos nos falar precisamos falar e escrever, ler e escutar, talvez pensar, em nome próprio, na primeira pessoa, com as próprias palavras, com as próprias ideias (LARROSA, 2014, p. 70).

As ideias colocadas aqui têm a intenção de problematizar os modos como nos produzimos enquanto docentes ao longo das práticas de estágio supervisionado na Educação Infantil. Longe de apresentar um único modelo a ser cumprido, encerrado em si mesmo, pode-se dizer que estamos sempre pensando as nossas propostas de estágio, pois estamos educando os nossos alunos do curso de Pedagogia. E educar “[...] é colocar no meio. Entre. Fazer coisas, juntos, entre nós e entre outros” (SKLIAR, 2014, p. 119). Educamos alguns modos de praticar a docência ao longo das experiências com os estágios, pois essas disciplinas não são meramente protocolos curriculares e avaliativos a serem cumpridos. Como destacam Larrosa e Kohan (2013, p. 6), “Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa além do que vimos sendo”.

## NOTAS

- 1 O Centro Universitário Univates, localizado no município de Lajeado/RS, atende principalmente alunos da região do Vale do Taquari, mas também outras regiões vizinhas.
- 2 Denominamos aqui “Escolas de Aplicação” aquelas instituições escolares que atendem crianças de 0 a 5 anos e que abrem as portas para receberem os alunos estagiários da Univates, firmando parceria através do Termo de Convênio. Nestas escolas, os estagiários são acompanhados especialmente pela Professora Titular, a qual deve ter a titulação mínima de Pedagoga.
- 3 Como já foi dito, os alunos reservam uma parte da carga horária (aproximadamente 10 horas) para realizar observações na escola que será lócus do trabalho do Estágio Supervisionado. Observam aulas, reuniões pedagógicas, entre outros acontecimentos na escola de Educação Infantil.
- 4 Exploramos com os alunos do Curso de Pedagogia toda a questão ética da pesquisa com crianças, em seus contextos escolares. Os estagiários aprendem a elaborar o Termo de Consentimento Livre e Informado, e estudam sobre as permissões para desenvolver a pesquisa, bem como, a postura ética que devem desenvolver ao longo de todo o trabalho.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. A escrita como um modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 641-656, set./dez. 2011.

BARBIER, R. A escuta sensível em educação. **Cadernos Anped**, Porto Alegre, n. 5, p. 187-286, 1993.

\_\_\_\_\_. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas II**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993

DALAROSA, P. C. Escrituras: um modo de escrever em meio à vida. Observatório da Educação/CAPES/INEP. In: HEUSER, E. M. D. (Org.). **Caderno de Notas 1: projetos, notas & ressonâncias**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto et alii. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.



\_\_\_\_\_; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Calábria, 1999.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GALLO, S.; ASPIS, R. L. Biopolítica-vírus e Educação-governamentalidade e Escapar e.... **Revista de Estudos Universitários**, v. 37, p. 167-179, 2011.

JUNQUEIRA FILHO, G. de A. **Linguagens Geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

\_\_\_\_\_; KOHAN, W. Apresentação da Coleção. In: BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

OSTETTO, E. L. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTI, A. M. Walter Benjamin: tempo de escola “tempo de agora: prolegômenos para uma educação para os dias de feriado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 205-216, jan./mar. 2012.

SILVA, J. S. da. **O Planejamento no enfoque emergente**: uma experiência no 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

SKLIAR, C. As interrupções no corpo, a atenção, a ficção e a linguagem da infância. In: XAVIER, I. M.; KOHAN, W. O. **Filosofar**: aprender e ensinar. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 15-24, 2012.

\_\_\_\_\_. **Desobedecer a linguagem:** educar. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

VARELA, J. O Estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T. T. da (Org). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 87-96.

Recebido em 12 de setembro de 2015.

Aprovado em 15 de janeiro de 2016.